

2021

Universidade do Estado
da Bahia — UNEB,

Campus II, Alagoinhas,
Bahia, Brasil

Produção editorial:



Fábrika de Letras
Laboratório de Edição

ISSN 2596-2302

ANAIS

SEMINÁRIO INTERLINHAS — 2021

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

SEMINÁRIO INTERLINHAS — 2021

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 — 2021
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, 2021



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
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), (2021: 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, 2021.
882f.
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: Alan dos Santos Souza, Nadja Silva Brasil Santos, Luzia Martins dos Santos Silva, Liliane Santos Rosa
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	13
A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS ENSINOS DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA Alan dos Santos Souza	15
A ESCRITA DE SI, O ESPAÇO BIOGRÁFICO E O SAGRADO EM TARKOVSKI Sophia Mídian Bagues dos Santos	33
A LITERATURA INFANTIL NO CONTEXTO DAS TEORIAS E CRÍTICAS DA CULTURA Tamires Oliveira Pereira	47
A MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: PERCEPÇÕES E REFLEXÕES Maria Amélia Silva Nascimento	59
AS PERIFERIAS DAS PERIFERIAS: A LITERATURA DAS RUAS, DOS ÔNIBUS, DOS SARAUS E DOS SLAMS Paulo Sergio Paz	77
AS REPERCUSSÕES DA ARQUEOLOGIA DO SIGNO LINGUÍSTICO NAS NARRATIVAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: LEGISLAÇÃO, FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA A PARTIR DA LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008 Genivaldo Cruz Santos	91
AUTORITARISMO E EDUCAÇÃO: TENSÕES E CONTRADIÇÕES A PARTIR DA DISCIPLINA DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES NO BRASIL Maria Amélia Silva Nascimento	107
CARTOGRAFIA DO ESPAÇO: A PASSO DA GUANXUMA DE CAIO FERNANDO ABREU Moisés Henrique de Mendonça Nunes	119
CIRANDAS DE HISTÓRIAS: PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS NEGRAS A PARTIR DA LITERATURA INFANTOJUVENIL NEGRO-BRASILEIRA Ana Fátima Cruz dos Santos	129
CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE ESCRITAS JUVENIS NO SERTÃO DO SÃO FRANCISCO Nazarete Andrade Mariano	149

CORPO E ESCÂNDALO: A VIVÊNCIA QUEER DO POETA SERGIPANO ARARIPE COUTINHO	167
Jaime Santana Neto	
CRITICA CULTURAL E PEDAGOGIA SISTEMICA: UM POSSÍVEL ENLACE PARA UMA PARA UMA PRÁTICA EDUCATIVA INCLUSIVA?	181
Anaci Carneiro de Sant'Ana	
DA ARQUEOLOGIA DO SIGNO LINGUÍSTICO AO "ESTUDO DA LEITURA LITERÁRIA SUBJETIVA": O SUJEITO NO ENTRE-LUGAR LINGUÍSTICO-LITERÁRIO	199
Eider Ferreira Santos	
DEFICIÊNCIA, RAÇA E SEXUALIDADE: ENSAIANDO APROXIMAÇÕES	213
Lucas Teixeira Costa	
DICIONÁRIO CULTURAL PARA UMA PRÁTICA ESCRITA KARIRI-XOCÓ	231
Elizabetha Costa Suzart	
ENSAIO – A CULTURA, SEUS CONCEITOS E A INDÚSTRIA CULTURAL	239
Ana Rita Soares de Brito	
ENSAIO SOBRE AS REPERCUSSÕES DA ARBITRARIEDADE DO SIGNO LINGUÍSTICO-LITERÁRIO NO DESMONTE DO MEU PROJETO DE PESQUISA	249
Maéve Melo dos Santos	
ENTRE A AUTOBIOGRAFIA E O ROMANCE AUTOBIOGRÁFICO: NOTAS SOBRE O ROMANCE A NÚMERO UM	275
Paulo Sergio Paz	
ENTRE O DIÁRIO DE 6 DE JULHO DE CARLINHOS OLIVEIRA E O BELO PERIGO DE MICHEL FOUCAULT: A ÉTICA DO CUIDADO DE SI COMO PRÁTICA DE LIBERDADE	291
Edivonha Leite dos Santos	
ESTUDO DA LEITURA LITERÁRIA SUBJETIVA ATRAVÉS DE PLATAFORMAS DIGITAIS: UM OLHAR A PARTIR DE PRÁTICAS DE LEITURA COM ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	303
Eider Ferreira Santos	
EU E OUTROS (EUS): ESCRIVENTES DA AIDS POR UMA BORDAGEM INTERSECCIONAL	317
Maurício Silva da Anunciação	
FIGURA FEMININA: VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA E LINGUAGEM PATRIARCAL	327
Patrícia Santana da Silva	
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS NO INTERIOR DA BAHIA	341
Letícia Cavalcante Lima Silva	

FRONTEIRAS LITERÁRIAS: EPISTEMOLOGIAS DA TRADUÇÃO LITERÁRIA LÍNGUA PORTUGUESA/LIBRAS Gabriel Vidinha Corrêa	355
GASTON BACHELARD X DELEUZE E FÉLIX GUATTARI E A DESOBEDIÊNCIA DOS CABELOS CRESPOS NA HERANÇA EUROCÊNTRICA Jane Fagna dos Santos	367
GÊNERO, CAPACITISMO E DEFICIÊNCIA: PRODUÇÃO DE SENTIDO SOBRE MATERNIDADE DE MÃES DE FILHAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA Lucas Teixeira Costa	381
IMPLICAÇÕES DA LITERATURA INFANTIL DE EVA FURNARI NA CONSTRUÇÃO DE HABILIDADES DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA Tamires Oliveira Pereira	399
INTERSECCIONALIDADE: RAÇA E SURDEZ COMO EIXOS PARA OUTRA PERSPECTIVA Filipe de Cristo Almeida Pena	413
LEITURA COMO TRANSFORMAÇÃO SOCIAL DA MULHER NEGRA EM DIÁRIO DE BITITA E QUARTO DE DESPEJO DE CAROLINA MARIA DE JESUS Maria Lina da Silva Almeida	425
LETRAMENTO DA POÉTICA ORAL DE MARACANGALHA Railda Maria da Cruz dos Santos	437
LETRAMENTO LITERÁRIO CRÍTICO CULTURAL E DIÁLOGOS EXOTÓPICOS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR RESPONSIVO ATIVO NO ENSINO MÉDIO Wellington Neves Vieira	457
LETRAMENTOS PLURAIS: POR UMA CONSTRUÇÃO DE CAMINHOS EDUCACIONAIS EMANCIPATÓRIOS Ueliton André dos Santos Silva	468
LOUIS TROLLE HJELMSLEV, CONTINUADOR DE SAUSSURE Juliene Cristian Silva Pinto	481
LUGAR DE CRIAÇÃO DOCENTE: OUTRA CENA NA FORMAÇÃO EM LETRAS Nazarete Andrade Mariano	497
MIMETIZAÇÕES DO FEMININO NO CONTO DE FADAS CINDERELA (1697): O MODELO FICCIONAL PERFEITO IMPOSSÍVEL DE SER SEGUIDO Antonio de Oliveira Pinto Junior	509
O “O “DRAMA” COMO BASE CULTURAL DA IDENTIDADE DO POVOADO DE SUBAÚMA” Ana Rita Soares de Brito	519

O DEVER CIENTÍFICO DA ABSTRAÇÃO	535
Andréa Oliveira de Souza Torre	
O ENSINO DE PORTUGUÊS ENQUANTO DISCIPLINA: A DESCRIÇÃO DE DOCUMENTOS OFICIAIS	549
José Sales Amaral	
O ENTRE-LUGAR DA MATEMÁTICA E A LITERATURA: UM DIÁLOGO INTERDISCIPLINAR, CRÍTICO E REFLEXIVO	569
Daniela Batista Santos	
O FAZER VISÍVEL O “INVISÍVEL” NA SALA DE AULA	597
Marleide Lima de Brito Sousa	
O LUGAR DO LETRAMENTO NA FORMAÇÃO INICIAL	605
Crizeide Miranda Freire	
O PESO DA TRADUÇÃO, UMA APOSTA DIFÍCIL: UMA LEITURA EPISTEMOLÓGICA NO ÂMBITO DA TRADUÇÃO LITERÁRIA LÍNGUA PORTUGUESA/LIBRAS	619
Gabriel Vidinha Corrêa	
O RIZOMA E O OBSTÁCULO EPISTEMOLÓGICO – REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO COMO PESQUISADOR(A)	634
Lidiane Sacramento Soares	
OS SABERES COMÊ DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO DE IDENTIDADE E REEXISTÊNCIA DAS PESSOAS IDOSAS NO AMBITO DA UNIVERSIDADE ABERTA A TERCEIRA IDADE-(UATI/UNEB)	649
Iêda Fátima da Silva	
PEDAGOGIA SISTÊMICA: UMA INTERLOCUÇÃO ENTRE LETRAMENTO, ENLEITURAMENTO E O OLHAR SISTÊMICO	669
Anaci Carneiro de Sant’Ana	
POR FALAR EM BARBÁRIE: ENSAIOS SOBRE O BOLSONARISMO, A CRISE ESTRUTURAL NA SAÚDE PÚBLICA BRASILEIRA E A PANDEMIA DA COVID-19	687
Marcos Vinícius Santos Silva	
PRÁTICAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: CONTRIBUIÇÃO PARA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	703
Crizeide Miranda Freire	
REGULAMENTAÇÃO DA PROFISSÃO DE PROFESSOR NO BRASIL	723
Genivaldo Cruz Santos	

RESSONÂNCIA DA PRAGMÁTICA DOS SIGNOS ANCESTRAIS NO MOVIMENTO BÍLÍNGUE KARIRI-XOCÓ: POR UM OUTRO DICIONÁRIO Elizabeth Costa Suzart	733
ROLAND BARTHES E SEU CHAMADO PARA A MORTE DO AUTOR E O NASCIMENTO DO LEITOR; UM DIÁLOGO POSSÍVEL COM A AUTOBIOGRAFIA; SOBREVIVI POSSO CONTAR, DE MARIA DA PENHA Priscila Ribeiro	759
TEORIA DO SIGNO E SEU IMPACTO REVOLUCIONÁRIO NAS CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS Wellington Neves Vieira	777
UM ESTUDO SOBRE A VINCULAÇÃO ENTRE A SÉRIE TELEVISIVA CONSELHO TUTELAR (TV RECORD) E AS ATRIBUIÇÕES DO ÓRGÃO PÚBLICO DEFINIDAS PELA LEI FEDERAL Nº 8.069 DE 1990, ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE Ana Gleise dos Santos Souza	795
UMA ANÁLISE DO DOMÍNIO DISCURSIVO JURÍDICO DO GÊNERO TEXTUAL, ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, NO SISTEMA DE ENSINO MUNICIPAL, EM ALAGOINHAS-BAHIA Ana Gleise dos Santos Souza	833
UMA DESCRIÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA: ENCRUZILHADAS E CAMINHOS Gisele Santos Fernandes	849
UTOPIA MESSIÂNICA CONSELHEIRISTA E A INFLUÊNCIA SEBÁSTICA Maria Rosileide Bezerra de Carvalho	863

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 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS ENSINOS DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

Alan dos Santos Souza¹

Resumo: Trata-se de reflexões e resultados produzidas durante o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, e como estas se relacionam com o estudo inicial de doutoramento. Durante o mestrado atuava como supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à docência (PIBID), vinculado ao ensino de Ciências, onde reconheci empiricamente, que inexistiu discussões que tratassem sobre a educação das relações étnico-raciais. Na conclusão da dissertação reconheci que o professor necessita de orientação para lidar com as tensões produzidas ao tratar das questões étnico-raciais, o que me fez refletir sobre a minha formação inicial e continuada, enquanto professor da educação básica, na docência do ensino de matemática. O objetivo geral deste estudo, é analisar os processos educativos da formação docente, nos ensinamentos de ciências e matemática, na esfera da educação das relações étnico-raciais. Os objetivos específicos são: identificar entrelaçamentos e digressões entre os ensinamentos de ciências e matemática para a educação das relações étnico-raciais; analisar na dimensão étnico-racial, concepções científicas e raciais vinculadas ao papel do ensino de matemática e ciências; analisar aspectos pedagógicos e culturais da formação docente continuada; analisar as dimensões culturais e antropológicas da Afroetnomatemática. A fundamentação teórica dialoga com autores e autoras que abordam: a formação docente e a educação antirracista; as concepções científicas e raciais; os estudos pós-coloniais; as discussões sobre raça e racismo na sociedade; o ensino de matemática com as questões sociais e culturais. A proposta de metodologia é de base qualitativa, de cunho teórico-empírico. *Palavras-Chave:* Ensino de ciências. Relações étnico-raciais. Formação de professores.

¹ Doutorando da UNEB, PPG Crítica Cultural. E-mail: alansouza007@yahoo.com.br.

INTRODUÇÃO

Trata-se da compreensão de licenciandos do ensino de ciências e do ensino de matemática sobre a educação das relações étnico-raciais. Apresento como iniciei e desenvolvi a pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, meu lugar de fala como professor e pesquisador nesta instituição, minha relação com a linha de pesquisa Letramento, Identidades e Formação de Educadores. Exponho os principais resultados, reflexões e esclareço quais foram as lacunas encontradas na conclusão da dissertação. Sigo apresentando em que sentido a pesquisa do mestrado foi um passo decisivo para esse projeto de tese, e os aspectos metodológicos que indicam como a pesquisa pode ser ampliada e explorada. Ainda apresento argumentos e motivações para continuar a pesquisar por esta instituição e como o projeto situa-se no Programa de Crítica Cultural. Antes, exponho percepções sobre a conjuntura da política nacional que estão entrelaçados com esse trabalho.

Percebo, nos dias de hoje, que os mecanismos de controle do estado e aparatos capitalistas tentam desvalorizar, desmerecer e esvaziar o diálogo em torno de assuntos essenciais, que fortalecem a democracia e a sociedade, tais como as desigualdades sociais, as diferenças raciais e a educação. E vão além, com ações baseadas na destruição dos direitos individuais e coletivos, na venda de riquezas materiais e simbólicas, no assolamento do patrimônio cultural. As ideias e interesses particulares veem se sobrepondo aos públicos com a presença de figuras, postas em cargos², que não representam o povo negro.

² Aqui refiro-me e repudio a atual gestão do diretor da Fundação Palmares, Sergio Camargo.

Na educação, gestores públicos reconheceram as enormes desvantagens sociais que os afrodescendentes brasileiros sofreram nessa esfera e promoveram ações de intervenção, a exemplo da publicação das Lei nº 10.639 de 2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana³. Contudo, hoje pode-se constatar a crescente desvalorização e ataque à educação pública em diversos aspectos e níveis⁴. Segundo Santos (2020), apesar da construção e ampliação do sistema educacional, nos últimos 70 anos, a exemplo do que ocorreu com as agências científicas tais como CNPq e Capes, acentuaram-se recentemente nestas:

“uma série de anomalias como a assimetria do direito à pesquisa, em todos os níveis de formação e por todas as regiões do país, o baixo nível de apoio e financiamento às condições de infraestrutura e seus laboratórios de produção em todas as áreas e níveis de estudos” (SANTOS, 2020).

Nas escolas, as desigualdades sociais se associam com as diferenças raciais, contudo a escola pública tem a inclusão social entre suas diretrizes, de forma que a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2016), explicita preocupação com o amparo aos menos privilegiados com o intuito de minimizar as desigualdades⁵.

³ A Resolução CNE/CP 1/2004, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana — DCNERER que são parte de um conjunto de ações afirmativas instituídas pelo governo Lula. As diretrizes, a princípio, visam suprir a demanda da Lei nº 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas do país (BRASIL, 2004).

⁴ As tentativas de sucateamento dão-se em frentes distintas, inclusive contra a percepção de melhoria do salário base como a recente tentativa de governo Bolsonaro em acabar com piso do magistério, ver CORREIO (2020).

⁵ O documento expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral e o desenvolvimento pleno dos estudantes e com a “redução das desigualdades educacionais”. (BRASIL, 2016, p. 5).

Como a escola é a instituição difusora de conhecimento, então, vejo esta como o espaço favorável para discutir essas questões fundamentais, onde devemos explicitar sobre as formas de discriminação e como estas se propagam (SOUZA, 2020).

Na escola compreender a ausência das discussões sobre as questões étnico-raciais passou a me interessar, inquietar e aborrecer em alguns aspectos. Percebia que esses sentimentos não adormeceriam e uma postura ativa se tornou imperativa. Assim busquei formação docente continuada, como aluno especial, no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, onde visualizei como a população negra está inserida em um contexto de opressão e desigualdades sociais. Surgiram, aí, percepções sobre as hierarquizações sociais que segregam por meio da cor da pele ou por traços físicos. Ao ingressar no mestrado em Crítica Cultural, como aluno regular, atuava como supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à docência (PIBID) de química, vinculado ao ensino de ciências. No PIBID reconheci empiricamente, que inexistiu discussões que tratassem sobre a educação das relações étnico-raciais e diante das constatações e da necessidade de atuar na educação por meio de ações que contribuíssem para a desmobilização das desigualdades raciais e para a promoção de direitos, produzi trabalhos situados no campo linguístico, entre 2018 e 2020, e a dissertação, intitulada Ensino de ciências e as relações étnico-raciais: análise da formação de licenciandos (as) do PIBID e do curso de Química no IF Baiano, Souza (2020), sob a orientação da Profa. Dra. Lícia Maria de Lima Barbosa.

Porque investiguei sobre as relações étnico-raciais na formação docente? Porque mesmo assumindo os papéis de professor, estudante, pai e cidadão demorei a perceber a marginalização social a que o povo negro foi e é submetido em diversos aspectos. Sou professor do ensino de Ciências, contudo,

licenciado em Matemática, fui participante do PIBID, engajado na educação antirracista (por compreender que as pessoas negras não possuem as mesmas oportunidades) e a dissertação teve relação com a formação docente no ensino de ciências e as histórias de exclusão das pessoas negras. Não restou dúvidas de que os resultados da dissertação estiveram eivados por esse meu lugar de fala, digo os lugares de pesquisador e professor, que se envolvem e possuem entre si, perspectivas de construção e reconstrução. Assim o objetivo geral do estudo no mestrado, implicado nas minhas vivências e experiências pessoais, foi analisar se os processos educativos para a formação docente do curso licenciatura em Química e do PIBID, instituições do IF Baiano, de Catu, contribuíam para a educação das relações étnico-raciais. Detalharei a seguir os objetivos específicos, e como estes foram fundamentados e desenvolvidos na perspectiva do Programa em Crítica Cultural e da linha de pesquisa.

Utilizei na fundamentação teórica autores e autoras que abordam a formação docente e a educação antirracista, tais como Nazaré Lima (2015), Eliane Cavalleiro (2001), Bárbara Pinheiro (2019) e Petronilha Silva (2007). Assim apresentei os resultados que se situaram no campo da formação docente, no âmbito do ensino de ciências, onde busquei conhecer aspectos desta formação e parte das atividades pedagógicas desenvolvidas nestes ambientes. Neste sentido expus aspectos da compreensão dos discentes sobre as relações étnico-raciais no curso de química do IF Baiano, sendo este o primeiro objetivo específico.

Analisei concepções científicas e raciais vinculadas ao papel do ensino de ciências e como os conceitos de raça e racismo foram firmados pelas ciências. Para atingir esse objetivo específico apoiei-me em estudiosos tais como, Lilia Schwarcz (1993), Elisa Nascimento (2003), Nascimento (1978) e Munanga (1996).

O último objetivo específico foi refletir sobre a atuação discente do PIBID no que toca as relações étnico-raciais, onde utilizei a base teórica citada anteriormente. Além disso, discuti acerca da neutralidade no conhecimento científico e sobre as construções e ressignificações dos conceitos de raça e racismo.

A análise das entrevistas mostrou que os (as) licenciandos (as): não acreditavam na existência da democracia racial e justificaram este argumento expondo exemplos das desigualdades sociais e das práticas racistas que perceberam, tais como a ausência (quase total) de professores e pesquisadores negros de ciências, na escola e na universidade; remeteram a origem da relação da ciência com as relações étnico-raciais com as práticas racistas da Primeira Guerra Mundial e do Tráfico de Negros da África. Apresentei análises que demonstram que os (as) licenciandos (as) possuíam dificuldades em associar os conhecimentos científicos com as relações sociais, a exemplo do relato da estudante de química, Pluméria:

São conhecimentos que acrescentam muito, são importantes para nossa formação e principalmente porque nós estamos fazendo um curso de química. Então os conhecimentos científicos são essenciais para o que a gente vem fazendo aqui. Nunca pensei sobre como os conhecimentos são validados. E parando para prestar atenção realmente é uma coisa muito importante a se pensar, tem que se questionar (SOUZA, 2020, p. 57)⁶.

Dados que remetem aos resquícios da razão iluminista, à acumulação de conhecimentos sem a real compreensão do mundo. Ainda sobre os resultados das entrevistas com os (as) licenciandos (as), evidenciei que estes: tinham pouco

⁶ Foi questionado como os (as) licenciandos (as) como compreendem, receptionam, validam e transmitem os conhecimentos científicos no âmbito da formação docente.

conhecimento sobre a Lei nº 10.639/03 e as DCNERER; sentiram dificuldade em definir o termo raça; acreditavam que estudar e debater sobre raça e racismo contribui para a formação docente.

A análise quanto às Instituições revelou que: o PIBID do IF Baiano, não planejou nem executou atividades práticas para as questões étnico raciais; que o curso de licenciatura em química do IF Baiano, possuía planejamento institucional para abordar a educação para as relações étnico-raciais.

Durante o desenvolvimento da dissertação, refleti sobre a complexidade que a pesquisa contemplava, ao explorar situações da vivência de cada licenciando (a), as suas compreensões sobre as coisas do mundo, ao modo como estes concebem relações sociais, em especial as étnico-raciais. Aprimorei o sentido e a necessidade de escutar, junto a uma postura ética de lidar e interpretar as histórias dos (das) estudantes do ensino de ciências. Além disso, a experiência como pesquisador possibilitou ampliar minha consciência negra⁷ e, assim, reconheci a magnitude da educação no que diz respeito à demanda cultural e a potência que a escola e a universidade podem ter para a política de igualdade racial.

Na conclusão da dissertação reconheci que o professor necessita de orientação para lidar com as tensões produzidas ao tratar das questões étnico-raciais, o que me fez refletir sobre a minha formação inicial e continuada, enquanto professor da educação básica, na docência do ensino de matemática. Esses são pontos fundamentais, digo lacunas, aspectos não explorados

⁷ Segundo Fanon, o conceito de consciência negra está relacionado com a liberdade do homem, liberdade da raça ou da cor, interpelando o que lhe é pré-concebido ou anunciado sem reflexão. “[...] Sempre em termos de consciência, a consciência negra é imanente a si própria. Não sou uma potencialidade de algo, sou plenamente o que sou. Não tenho de recorrer ao universal [...]”. (2008, p. 122).

percebidos durante e após a conclusão do mestrado. Porque não envolver esses conhecimentos, discussões e análises no ensino de matemática? A matemática que é minha área de formação e atuação profissional, contudo não questioneei: Como o ensino de matemática veem contribuindo com a educação antirracista?⁸. A outra lacuna foi a ausência da compreensão dos docentes que atuam na educação básica. Assim proponho, ampliar as discussões e conhecimentos produzidos na dissertação no campo do ensino de ciências e entrelaçá-las no campo da matemática, na compreensão dos professores em formação inicial. Nesse sentido, tenho consciência da necessidade de alterar, modificar, ampliar e alterar aspectos metodológicos, para tanto proponho a seguir a questão de pesquisa.

QUESTÃO DE PESQUISA, FONTES INICIAS E ESTADO DA ARTE

O projeto inicial dessa tese, com título *A educação das relações étnico-raciais no ensino de ciências e matemática* traz a proposta de analisar, na esfera da educação das relações étnico-raciais, os processos educativos para formação inicial docente continuada nos ensinos de ciências e matemática. A partir desse panorama, proponho que a questão norteadora da investigação deve ser: os processos educativos para a *formação docente inicial de ciências e matemática, da UNEB, do campus de Alagoinhas vem contribuindo para as relações étnico-raciais?*

Idealizo na construção do estado do conhecimento utilizar a base da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁹ e o Banco de Teses e Dissertações da Capes¹⁰, com o

⁸ Esse questionamento foi realizado durante a apresentação parcial da dissertação nos Seminários Interlinhas, conduzidos pelas professoras Dr.^a Maria Anória de Jesus e Dra Lícia Maria de Lima Barbosa.

⁹ Disponível em: <http://bdtb.ibict.br/vufind/>.

intuito de ampliar o quadro teórico, expor a visão de outros pesquisadores, verificar as metodologias utilizadas, os resultados e as conclusões obtidas, condições estas que podem apontar caminhos a serem seguidos.

Para esse projeto inicial de tese realizei na plataforma CAPES busca preliminar de teses e dissertações, usando operadores Booleanos¹¹ da seguinte forma: “matemática” AND “relações étnico raciais” AND “ciências” doze resultados foram encontrados, dois anteriores a plataforma Sucupira.

Ao ler os resumos identifiquei que seis resultados apresentados foram vinculados ao programa denominado Ensino Ciências e Matemática ou de forma similar, os resultados se associaram a área de concentração ou a linha de pesquisa. Dessa forma não evidenciei trabalho que interseccionasse as três temáticas¹².

Ao utilizar apenas os termos: “ensino de ciências” AND “ensino de matemática” localizei 1256 trabalhos, interessou-me a quantidade de publicação por ano, tabela 1. Esta tabela não evidencia a quantidade de produções de todos os anos, contudo demonstra que houve alta destas no campo do ensino de ciências e matemática, a partir de 2007. Nesse sentido, Peres e Filho (2019), no estudo sobre as relações étnico-raciais nas teses e dissertações brasileiras, entre 2008 e 2018, apontam destaque no

¹⁰ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

¹¹ A intersecção dos termos é possível com o uso dos operadores Booleanos, uma forma que possibilita delimitar ou ampliar os resultados ao agregar devidamente conectores entre as palavras chaves. Estes informam ao sistema de busca como combinar os termos de sua pesquisa e realizam, de forma precisa, a convergência entre a linguagem do usuário e o sistema de informação.

¹² Apesar de não ter encontrado a intersecção pretendida percebi valiosas contribuições sobre elementos antropológicos das culturas africanas, o que deve contribuir para a futura pesquisa.

volume de produções por área de conhecimento da educação matemática, contudo alertam que parte destas pesquisas estão inseridas nos Programas de Pós-Graduação em Educação.

Os resultados iniciais indicam crescimento das Pós-Graduações na área do Ensino de Ciências e Matemática contudo o tema a ser explorado é uma especificidade pouco ou não explorada, refiro-me a interseção do ensino de ciências, ensino de matemática no âmbito das relações étnico-raciais¹³.

Tabela 1 — O Estado da Arte — Periodicidade das publicações

Ano	Quantidade	Percentual
2006	1	0,08%
2007	45	3,78%
2008	60	5,04%
2009	85	7,14%
2013	127	10,66%
2014	130	10,92%
2015	124	10,41%
2016	135	11,34%
2017	186	15,62%
2018	164	13,77%
2019	134	11,25%
Total	1191	100,00%

Fonte: Elaboração própria.

As principais fontes iniciais para esse projeto de pesquisa emergem da pesquisa iniciada na dissertação, envolvendo o ensino de ciências e as relações étnico-raciais, e contemplam diversas concepções teóricas e parte já foram aqui explicitadas. A outra parte, e que também pretendo aprofundar-me foram autores pós-coloniais tais como Quijano (2005) e Mignolo (2008), estudiosos que contribuem para desestruturar a hierarquia dominante, questionam as relações de poder existentes e fortalecem a formação de indivíduos politizados para a

¹³ Pretendo expandir o uso de plataformas e palavras chaves durante a realização da Tese.

transformação social. Para discutir sobre raça e racismo na sociedade, também apoiei-me em Nascimento (1978), Lelia Gonzales e Hazenbalg (1982) e Moore (2007). Para as questões raciais e de gênero, trouxe Chimamanda Adichie (2015) e Conceição Evaristo (2018) como inspiração nos recursos de escrita.

Para contemplar o ensino de matemática com as questões étnico-raciais proponho apoiar-me em D’Ambrosio (2005), que aponta como as questões sociais e culturais na escola podem ser abordados pela matemática, assim como D’Ambrosio (2002) para dialogar sobre a Etnomatemática¹⁴ e como esta se relaciona a ideia de cultura, em D’Ambrosio (2014) para avaliar e identificar as visões rígidas e unilaterais produzidas a partir da Grécia e expandida nas colonizações, e em Cunha Junior (2006) para investigar os princípios da Afroetnomatemática¹⁵.

OBJETIVOS

O objetivo geral deste projeto é analisar os processos educativos da formação docente inicial nos ensinamentos de ciências e matemática, na esfera da educação das relações étnico-raciais, a partir da formação inicial da UNEB, no campus Alagoinhas.

Os objetivos específicos são:

¹⁴ Segundo o autor o termo Etnomatemática é derivado das composições: etno + mathemá + techné, que abordam os elementos do fazer humano, “*a diversidade de um contexto cultural, explicando, entendendo, desempenhando em uma dada realidade, sua arte, estilo ou técnica de explicar e entender tal realidade*” (D’AMBROSIO, 2002).

¹⁵ Segundo o autor o termo tem relação com as práticas pedagógicas matemáticas iniciadas do Movimento Negro e no continente Africano.

Discutir a compreensão dos discentes sobre as relações étnico-raciais nos cursos de ciências e matemática no campus de Alagoinhas da UNEB.

Identificar entrelaçamentos e digressões entre os ensinamentos de ciências e matemática para a educação das relações étnico-raciais;

Analisar na dimensão étnico-racial, concepções científicas e raciais vinculadas ao papel do ensino de matemática e ciências.

Analisar as dimensões culturais e antropológicas da Afroetnomatemática.

Implementar o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas no Centro Estadual de Educação Profissional em Controle e Gestão do Nordeste Baiano Pedro Ribeiro Pessoa, da cidade de Catu (BA)¹⁶.

METODOLOGIA

A proposta de metodologia para esse projeto de pesquisa é de base qualitativa, de cunho teórico-empírico¹⁷ e será elaborada a partir de fontes e instrumentos expostos a seguir:

Mapeamento das produções bibliográficas, contudo, antes de realizar a construção do estado da arte proponho visitar

¹⁶ O CEEP-PRP é a Instituição onde exerço a atuação docente no ensino de ciências e matemática. No sentido de implementar o NEABI houve, durante o tirocínio docente do mestrado, convite do NEABI do IF Baiano, campus Catu para realizar interação entre as instituições.

¹⁷ Segundo Chizzotti, a pesquisa se caracteriza na tipologia teórico-empírica quando descreve e interpreta a realidade de fenômenos sociais com referência teórica e empírica, pois relaciona o conhecimento, a experiência, as sensações ou as percepções. “A ideia resulta da universalidade das percepções externas do mundo empírico que repercutem os sentidos e, neles, ficam impressas.” (2011, p. 39).

teóricos especializados no assunto, tais como Norma Ferreira (2002), que defende que o levantamento bibliográfico tem o objetivo comum de mapear e discutir uma determinada produção acadêmica, em diferentes campos do conhecimento, na busca por responder quais aspectos e dimensões são evidenciados em épocas e lugares distintos. E Silva Muller (2015) que enfatiza no seu estudo sobre estado da arte sobre as relações étnico-raciais as recomendações¹⁸ de não suprimir as questões educacionais na construção do estado da arte¹⁹ das produções acadêmicas da população negra.

A obtenção dos dados empíricos por meio de observação nos lócus da pesquisa. Nesse sentido, proponho interagir como os (as) futuros (as) docentes dos cursos de licenciatura do ensino de ciências e matemática da Universidade Estadual da Bahia, campus II, Alagoinhas. Para tanto proponho a elaboração de roteiros, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas.

No processo de investigação e análise dos dados buscarei construir uma postura ética e responsável²⁰ diante dos licenciandos (as) e suas histórias, por compreender que estes (as) são portadores (as) de conhecimentos e sentidos diferentes dos que por mim foram atribuídos. Nesse sentido, Ana Souza (2011) enfatiza a interação como meio de compreender os papéis e lugares sociais ocupados nas posições impostas pela pesquisa.

¹⁸ Muller (2015) questiona se apontar para tendências dos conhecimentos científicos não levaria à repetição dos silenciamentos (invisibilidades) tão criticados pela população afrodescendente e pelos grupos excluídos.

¹⁹ Segundo Norma Sandra Ferreira (2002), o Estado da arte pode ser denominado de estado de conhecimento ou inventário crítico.

²⁰ A dissertação foi submetida e aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa da UNEB sob o CAAE: 15126019.3.0000.0057.

Para ampliar a compreensão dos processos educativos da formação docente enfocarei nos documentos que fundamentam os cursos de licenciatura de ciências e matemática da UNEB campus de Alagoinhas. Proponho verificar se os respectivos projetos políticos pedagógicos e currículos atendem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Para analisar os dados coletados proponho uma abordagem qualitativa com foco na interpretação dos enunciados, e discussão ao longo de todos os capítulos da tese²¹.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E RESULTADOS ESPERADOS

A acumulação de conhecimentos sem a real compreensão do mundo, é uma das características e conquistas do eurocentrismo, dentre outras, tais como: o desmembramento dos conhecimentos científicos da construção histórica da ciência; a ocultação e negação do passado científico dos povos que não fazem parte da Europa; a distorção de conceitos e conhecimentos científicos presente na construção das teorias raciais impulsionaram a dominação, ocupação, invasão e extermínio Souza (2020).

Para D’Ambrosio (2005) a etnomatemática busca o saber/fazer na história da humanidade, contextualizada nos grupos, comunidades, quilombos, povos e nações distintos.

A crítica cultural pode mobilizar programas em áreas diversas. Segundo Santos (2020, no prelo), o estabelecimento de

²¹ Com exceção do capítulo que trate sobre do mapeamento bibliográfico ou a construção do estado do conhecimento.

um foco de investigação que articule língua e literatura com os signos é um dos principais desafios epistemológicos do Programa em Crítica Cultural. Neste sentido, busco entre o ensino de ciências e o ensino de matemática caminhos, enunciados e diversidades que podem ser explorados, tais como realizei na dissertação, “O ensino de fenômenos, fatos e suas interpretações desvinculados de seus aspectos históricos, políticos, econômicos e sociais não permite que a proposta educacional do ensino de Ciências seja atingida”²² (SOUZA, 2020). Assim como o ensino de Ciências o ensino de Matemática também é parte essencial da educação, portanto devem ser posicionados no eixo criativo da escola.

Essa proposta pode contribuir em aspectos sociais e científicos pois contempla a compreensão dos sentidos, dos valores envolvidos nas práticas dos (das) licenciandos (as), refletindo os seus processos educativos, em especial, a educação para as relações étnico-raciais.

Em um sentido mais específico, interessam-me encontrar aspectos que ampliem o olhar na forma como os futuros professores do ensino de ciências e de matemática, com foco na dimensão étnico-racial, percebem esses conhecimentos. Dessa forma, ao aprofundar estudos e interações também espero contribuir para problematizar sobre visões eurocêntricas ainda presentes na educação pública.

²² Refiro-me à proposta educacional contida na Base Nacional Comum Curricular. Entre as diversas atribuições gerais, o ensino de ciências deve promover situações para que os alunos possam “associar explicações e/ou modelos à evolução histórica dos conhecimentos científicos envolvidos” (BRASIL, 2016, p. 319).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639 de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 9 jan. 2003; D.O.U., 10. jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: dez. 2016. Acesso em: 2 ago. 2019

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CORREIO BRASILIENSE. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2020/10/4883237-governo-quer-por-fim-ao-aumento-real-do-piso-salarial-de-professores.html>. Acesso em 25 out. 2020.

CUNHA JUNIOR, H. A. Afroetnomatemática, África e Afrodescendência. In: CAVALCANTI, Bruno C. et al. (Org.). *Kulé Kulé Visibilidades Negras*. Maceió: EDUFAL, 2006.

D'AMBROSIO, U. *Etnomatemática e educação. Reflexão e ação*. Santa Cruz do Sul: UNISC, v. 10, n.1, jan-jun, 2002.

D'AMBROSIO, U. Diário na escola. In: *Diário do Grande ABC- Santo André*. Entrevista com Ubiratan D'Ambrosio 31 de outubro de 2003. Disponível em: http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/regina/materiais/boletim_etnomatem_tica.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

D'AMBROSIO, U. *Sociedade, Cultura, Matemática e seu Ensino*. Universidade Estadual de Campinas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan-abr. 2005.

D'AMBROSIO, U. Reflexões sobre conhecimento, currículo e ética. In: ARANTES, Valéria M. (Org.) *Ensino de Matemática Pontos e Contrapontos*. São Paulo: Summus, 2014.

LIMA, Maria Nazaré Mota de. *Relações étnico raciais na escola: o papel das linguagens*. Salvador: EDUNEB, 2015. 134p.

MUNANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silenciado. In: SCHWARCZ, Lilia M.; QUEIRÓS, Renato S. (Org.). *Raça e diversidade*. São Paulo, EDUSP, 1996.p. 213-229.

NASCIMENTO, Elisa L. O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2003.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Educação em Ciências na Escola Democrática e as Relações Étnico-Raciais. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências – RBPEC*, n. 19, p. 329-344, 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin y OLIVER MARTINS, Pura Lúcia. *Desafios da formação de professores iniciantes*. P. Educ. [online]. 2013, vol.6, n.1 [citado 2020-10-29], p.83-96. Disponible en: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid; ISSN 1688-7468.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930). São Paulo: Cia das Letras, 1993.

SANTOS, Osmar Moreira dos. *Palestra de Abertura do Seminário de Projetos de Pesquisa da UEFS*. “Entre lugar do campo linguístico-literário no sistema científico brasileiro”. Google meet. 20 de Outubro de 2020.

SANTOS, Osmar Moreira. Platô de crítica cultural na Bahia: por um roteiro de trabalhocientífico transgressor. In: *40 anos do GELNE* (livro de referência sobre programas de pósgraduação em Letras no Nordeste). [No prelo], p. 1-21.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Aprender, ensinar e relações étnico-raciais*. Educação, Porto Alegre/RS, v. XXX, n. 3 (63), p. 489-506. set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/2745/2092>. Acesso em: 30 abr. 2018.

SILVA, Ronaldo Tomaz de Andrade. Matemática e africanidades brasileiras: narrativas de professores (as) negros (as) sobre o trabalho com relações étnico-raciais no cotidiano escolar. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná. 2017.

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

SOUZA, Alan dos Santos. Ensino de ciências e as relações étnico-raciais: análise da formação de licenciados (as) do PIBID e do Curso de Química no IF Baiano. Alagoinhas, 2020. 147f.il.

A ESCRITA DE SI, O ESPAÇO BIOGRÁFICO E O SAGRADO EM TARKOVSKI

Sophia Mílian Bagues dos Santos

Resumo: A batalha entre a obra e o mundo, o espaço biográfico como lugar genuíno para a escrita de si e essa prática como uma forma de *askesis* a fim de elaborar a si mesmo são plenamente observáveis nos diários de Tarkovski, espécie de *hyponomata*, caderneta de anotações, comum na cultura grega no universo do cuidado de si. Aproximando conceitos de Barthes, Arfuch e Foucault é possível realizar um mergulho no processo criativo do artista russo, que busca no cinema um modo de alcançar o sagrado, saga que é documentada em seus diários.

Palavras-Chave: Escrita de si. Cuidado de si. Sagrado. Espaço-biográfico.

Se o sujeito é uma inflexão acidental entre o fazer e o dizer (MORTIMER; DRUMMOND, 2020), resultado de uma crise provocada pelas transformações históricas da primeira metade do século XX, analisar os produtos do espírito de uma singularidade, é farejar esse ser que se dissolve e se refaz nos ditos, escritos, filmados, fotografados, enfim, modos de expressão possíveis através da linguagem, forma pela qual concebemos o mundo (HJELMSLEV). Aqui nesse artigo, iremos apresentar o cineasta russo Tarkovski, envolto em uma áurea de mistério, cujo véu do seus anseios de alma e impulsos criativos são expressos em sua filmografia e expostos em seus diários, escritos.

A crise do sujeito determinou uma reinvenção de si e o prazer do texto comporta também uma volta amigável do autor. Em que medida podemos acompanhar a manifestação da singularidade Tarkovski (GUATARRI) em seus escritos e filmes? De que modo esse autor precisa se afastar do mundo para conceber a razão da sua existência, sua obra, que entra em conflito com

diversos aspectos do social, levando o autor ao isolamento e a uma busca incansável pelo sagrado? (BARTHES, 2005).

Nessa estar consigo, os diários são instrumentos de autoconhecimento e companhia, além de fontes seguras para compreender o processo criativo do cineasta russo, que teve uma filmografia enxuta — sete longas-metragens e três curtas, além de um documentário — e uma carreira encurtada pela morte precoce, aos 54 anos de idade.

Aqui, nesta caderneta, não anoto tudo que está relacionado com o trabalho com *Stalker*. Disso escrevo no diário de trabalho. [...] O filme caminha bem. Ele é novo para mim, primeiro porque é simples em sua forma, segundo porque rompe com as abordagens tradicionais dos objetivos e das funções do próprio filme. O filme fala sobre a existência de Deus no homem, e da perda da espiritualidade por causa do falso conhecimento. 23 de dezembro de 1987 (TARKOVSKI, 1989).

Chamada de nebulosa biográfica por Barthes, na qual se reúnem Diários, Biografias, Entrevistas personalizadas e Memórias, elas são uma reação “contra a frieza das generalizações, coletivizações, gregarizações” (BARTHES, 2005). Já a autora argentina Leonor Arfuch prefere conceituar como espaço biográfico, o “entrecruzamento das vozes, desses eus que imediatamente se desdobram não só num você, mas também em outros” (ARFUCH, 2010, p. 122). Segundo ela, a construção da subjetividade no mundo moderno-contemporâneo é, em parte, resultado da produção do espaço biográfico, com suas biografias, autobiografias, confissões, memórias, diários íntimos, correspondências até os recentes programas televisivos de entrevistas e as redes sociais, que ampliam os limites da definição do campo.

De todo modo, a escrita de si como forma de elaboração do sujeito já fora objeto de estudo de Michel Foucault. Para falar de reinvenção do sujeito ou sua criação enquanto uma obra de arte (FOUCAULT, 2006), podemos recorrer à *Hermenêutica do Sujeito* (2004), assim como ao conceito de *Cuidado de Si* (1984), contido

no terceiro volume da História da Sexualidade e no segundo volume, O uso dos prazeres (1984). Nessa cartografia Foucault apresenta as técnicas de si com as quais os gregos lidavam com os *aphorodisia*; por meio de uma *enkrateia*, o controle que o indivíduo devia exercer sobre si mesmo para si dominar e sair da esfera do instinto, dos prazeres desordenados. Pela reconstrução do sujeito pelas artes do cuidado de si, um caminho para a liberdade poderia ser experienciado.

O conceito do cuidado de si é uma tentativa de traduzir a noção grega de Epiméleia Heautoû:

“Com a noção de Epimeleia Heautoû, temos todo um corpus definindo uma maneira de ser, uma atitude, uma reflexão, práticas que constituem uma espécie de fenômeno extremamente importante não somente na história das noções e teorias, mas na própria história da subjetividade ou, se quisermos, na história das práticas da subjetividade” (FOUCAULT, 2006, p. 15).

Em uma investigação que inclui modelos adotados em escolas de autoconhecimento como a dos epicuristas e pitagóricos, Foucault traz à tona a categoria dos *hyponomatas*, o hábito de escrever e guardar em um caderno íntimo, um diário, anotações de pensamentos, espasmos da alma, observações da vida, citações de grandes mestres, como o fez Tarkovski no dia 20 de dezembro de 1981, “é preciso imediatamente ler Zaratustra, de Nietzsche”.

Toda uma gama de conteúdos compunha um exercício ritualístico de autoconhecimento; uma maneira de auscultar a si mesmo, moldando a existência por meio de um procedimento capaz de fazer o sujeito se esculpir.

“A escrita de si mesmo aparece aqui claramente em sua relação de complementaridade com a anacorese: ela atenua os perigos da solidão; oferece aquilo que se fez ou se pensou a um olhar possível; o fato de se obrigar a escrever desempenha o papel de um

companheiro, suscitando o respeito humano e a vergonha; é possível então fazer uma primeira analogia: o que os outros são para o asceta em uma comunidade, o caderno de notas será para o solitário” (FOUCAULT, 2010, p. 145).

Um dos procedimentos para o cuidado de si realizados por Tarkovski, que os Diários nos informam é a meditação, como neste relato de 27 de setembro de 1982, durante as filmagens de *Nostalgia*. “Ontem, ou melhor, hoje de manhã, durante a meditação, mais uma vez vi a luz azul (Há poucos dias, Ângela olhou para mim e disse: "Você não vem mais a luz azul?" "Não vejo" — respondi.). E, hoje de manhã, vi de novo. Este é um bom sinal (TARKOVSKI, 2012, p. 497).

O escrever, seja em seus diários, ou com a câmera caneta¹, foi, em Tarkovski, mais do que uma técnica de si para controlar os *afrodisia*. O cineasta russo empreendia a si mesmo uma disciplina rigorosa de enfretamento ao mundo na produção de seus filmes, capaz de forjar um encontro com a essência, uma espécie de jornada espiritual, um sacrifício das coisas do mundo para chegar ao divino pela arte.

Nenhuma técnica, nenhuma aptidão profissional podem adquirir-se sem exercício; também não se pode aprender a arte de viver, a *tekne tou biou*, sem uma *askesis*, [...] um adestramento de si por si mesmo. [...] devem ser entendidas como as práticas racionais e voluntárias pelas quais os homens não apenas determinam para si mesmos regras de conduta, como também buscam transformar-se. Modificar-se em seu ser singular, e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e que corresponda a certos critérios de estilo” (Ibidem, 2014, p. 198-199).

Nesse sentido, a opção pelo cinema como meio para o exercício do esculpir-se, escolha imutável, inadiável e inalienável, é para Tarkovski, um ato de fé. Imbricando vida e obra, o cineasta russo sai do seu país na busca desenfreada pelas condições para executar o seu sacro ofício. A construção de sua cinematografia

reivindicaria para si a mesma faca das mãos do sacerdote, de que fala Barthes, com a qual o sacrifício de si mesmo era feito, na concepção de uma obra, “eu pegava a faca do sacrifício, a espada, a pena, por uma Causa” (BARTHES, 2005, p. 278-279). Ou em Blanchot “a obra exige que o homem que escreve se sacrifique por ela, [...] que se torne ninguém, o lugar vazio e animado onde ressoa o apelo da obra” (BLANCHOT, 2005, p. 316). Merleau Ponty é outro autor que também se vale da aproximação entre vida e obra como fator preponderante na arte genuína. “É certo que a vida não explica a obra, porém certo é também que se comunicam. A verdade é que esta obra a fazer exigia esta vida” (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 122).

Contra tudo e contra todos, manteve, Tarkovski, religiosamente a vontade de fazer de seus filmes o testemunho de uma busca quase incomunicável por outros meios. A capacidade de esculpir o tempo e criar atmosferas, mundos, fazia nascer uma dança com os elementos cinematográficos ou uma estátua de mármore da eternidade.

descobrir os rumos da minha trajetória em meio ao emaranhado de possibilidades contidas nesta nova e extraordinária forma de arte — em essência, ainda tão pouco explorada —, para que nela eu possa encontrar a mim mesmo, plenamente e com independência (TARKOVSKI, 2010, p. 9).

Deixada de lado, a narrativa comum aos filmes padrão da indústria cultural, a maratona para fazer cinema independente na Rússia se tornava uma jornada extenuante cheia de preambulações e escassez financeira, na qual Tarkovski se vê obrigado a recorrer ao governo estrangeiro, exilando-se na Itália, para criar.

Sua vida começou na aldeia de Zavrazhye no Distrito Yuryevetsky de Ivanovo Industrial Oblast (atual Distrito Kadyysky de Kostroma Oblast) na Rússia, onde nasceu em 1932. Filho do

famoso poeta e tradutor ucraniano Arseni Tarkovski e da atriz Maria Ivanovna, graduada no Instituto de Literatura Maxim Gorky. Sua irmã Marina Tarkovskaya nasceu em 1934.

Os pais de Tarkovski se separaram em 1937, quando ele tinha apenas cinco anos de idade. Em 1939 sua mãe muda-se com ele e sua mãe para Moscou. Seu pai perde uma perna no front de batalha, em 1941. Por causa da Segunda Guerra e do combate de Moscou, Andrei e a irmã passam a viver na companhia da avó maternal, em Yuryevetsky. A família retorna à Moscou em 1943, com o fim da batalha contra os alemães.

Em Moscou, Andrei Tarkovski estuda música e pintura, manifestando sua veia artística. Fica internado com tuberculose de novembro de 1947 a parte de 1948 e conclui o ensino médio em 1952. Nesse ano, ele estuda árabe no MIV (Instituto de Estudos Orientais de Moscou), e geologia na Sibéria, chegando a trabalhar como prospector de minérios para a Academia de Ciências Instituto de Metais não Ferrosos e Ouro. Ele larga o emprego em 1954, decidido a estudar cinema na escola VGIK, em Moscou.

Marcada por fortes acontecimentos, como a separação dos pais, guerras, mudanças de moradia e o internamento, a infância e adolescência de Tarkovski reverberam em seus filmes como trechos desconexos de um sonho, notadamente em “O espelho” (1974).

O potencial promissor de Tarkovski para o cinema era percebida pelo seu professor Mikhail Romm. Na época, o jovem fez o curta para a televisão “Hoje não haverá saída livre” (1959) e o premiado “O rolo compressor e o Violinista” (1960).

Casa-se com a atriz Irma Raush, em 1957, da qual se divorcia em 1970, após atuação em A infância de Ivan (1962) e Andrei Rublev (1966). No mesmo ano do divórcio, Tarkovski

começa o matrimônio com a atriz Larissa Tarkovskaya, com quem fica casado até o fim da vida.

A realidade vivida pelos artistas independentes na União Soviética, era conflituosa, marcada por censuras e perseguições, o que fez ter desaprovados muitos roteiros, além de não ter o reconhecimento pelas autoridades do seu país de da importância de sua obra, que recusavam a participação de Tarkovski em eventos estrangeiros para não promover seu nome.

Assim, em 1982, Andrei Tarkovski deixa a Rússia. Seu filho “Andriucha” é impedido de se juntar à família, o que é constantemente relatado em seus diários, em tons de aflição.

Na Itália, o cineaste e pensador recomeça a carreira, mantendo parceria com Tonino Guerra. A experiência do exílio vive o poeta russo Andrei Gorchakov, personagem de em *Nostalgia*, espécie de alter-ego de Tarkovski, como ele afirma em entrevista ao jornal *le Monde*, em 12 de maio de 1983:

“Pela primeira vez na minha prática, eu senti como o filme em si pode ser uma expressão de estados psicológicos do autor. O protagonista encarna o alter-ego do autor [...] O que eu ia dizer, de repente tornou-se o mesmo que o meu estado de espírito que experimentava durante a minha permanência na Itália. Seria muito difícil de discernir de que foi constituída a situação geral” (TARKOVSKI, p. 671).

Os vestígios dessa caminhada está documentada nos diários de Tarkovski, com relatos e reflexões do filho do poeta Arseni Tarkovski, de quem herdou a paixão desmedida pela arte.

A arte afirma tudo o que há de melhor no ser humano: a esperança, a fé, o amor, a beleza, a prece... aquilo com que sonha, as coisas pelas quais espera. [...] O que é a arte? Como uma declaração de amor, a consciência de nossa dependência mútua, uma confissão, um ato inconsciente que reflete o verdadeiro sentido da vida, o amor e o sacrifício” (TARKOVSKI, 2010).

Tal como consta na escrita de si, que produzia concomitantemente aos períodos de filmagens e outros fora do set — alias, onde passava maior parte do tempo, uma vez que para conseguir realizar um filme, ficava um longo período em tentativas para obter recursos — a vida e a obra de Tarkovski é praticamente a mesma coisa, pois filmar era alvo de todos os seus interesses e esforços.

Tudo que fluía e atravessava os anseios íntimos do artista, diz respeito aos meios, internos e externos para desembocar na feitura de um dos seus sete longas metragem. Nesse sentido, reafirma o que diz Barthes em *A preparação do romance II*: a existência de uma rivalidade entre o mundo e a obra. Diante disso, seria necessária uma decisiva vigilância incessante para que o autor não fosse devorado pela vida, deixando a obra por fazer.

A relação entre o criador e a criatura é de tal modo imbricada que realizar a obra constitui um verdadeiro retorno ao primordial, à natureza, ao íntimo, em uma busca pela perfeição nas artes. Desse modo, traduz-se em seus diários e filmes esse sacrifício do artista para atingir o absoluto pela linguagem. “É a própria alma que há que constituir naquilo que se escreve” (FOUCAULT, 1992, p. 144).

Esse retorno ao natural, traduzia-se nos fluxos temporais dentro dos filmes de Tarkovski como o esplendor da natureza percorrendo perante à tela. A potência do fogo e da água deslumbrando as retinas num esculpir precioso das camadas da superfície audiovisual. É próprio do sistema icônico relacionar o visível e o invisível. Em Tarkovski isso ocorre com uma presença marcante dos elementos da natureza, tais como água, fogo, neblina, imbuídos de uma aura mística, como se o cineasta fosse um xamã a criar mundos com o audiovisual. “A chuva, o fogo, a água, a neve, o orvalho, o vento forte — tudo isso faz parte do

cenário material em que vivemos; eu diria mesmo da verdade das nossas vidas” (TARKOVSKI, 2002, p. 255).

Para ser possível atingir o grau de obra prima, conquistada por Tarkovski em muitos de seus filmes, é necessário, para Barthes, realizar um desligamento total do mundo. Usando como referência, o escritor Kafka, Barthes fala de um mundo hostil à criação, representado pelo pai, o escritório e a mulher. No caso de Tarkovski, em seu exílio já estava distante de sua segunda esposa, a figura do pai não tinha o mesmo peso das obrigações insinuadas no autor de *Metamorfose*, na verdade, era sua fonte de inspiração inesgotável (afinal, nem todo artista é filho de artista), mas o escritório poderia ser muito bem representado pela indústria do cinema, contra a qual ele remava, no sentido de não negociar, em hipótese alguma, as escolhas artísticas com o mercado.

Em ressonância com Barthes, a verdadeira vida era a devoção pela obra. A obra estaria ligada à ruptura e reorganização dessa nova vida. Nesse sentido, o diário seria a vida tornada obra imediatamente. “Confissões de Santo Agostinho, um dos principais textos cristãos de caráter autobiográfico, no qual é apresentado um balanço da vida do autor em relação aos atos, pensamentos e intenções de sua alma”, escreveu Tarkovski em seu *hyponemata*, registrando seu interesse pelo espaço autobiográfico e a personalidade de um santo, o que se reflete em seu filme *Andrei Rublev*, considerado pela crítica um dos melhores filmes já feitos no cinema. O enredo transita por questões como liberdade artística, religião, através das venturas e desventuras de um monge pintor de iconografia cristã.

Hoje é a Páscoa católica. Almocei com Norman e com Lora. Havia mais uma convidada, um tipo de medium semelhante a Djuna. Ela disse que eu deveria ajudar as pessoas, curá-las, influenciá-las. Porque eu sou um homem muito forte e puro (meu Deus! Será que

esse sou eu realmente!?), Que vou fazer filmes e serei um escritor, mas não terei muito dinheiro (TARKOVSKI, 2012, p. xx).

A previsão acertada, de que influenciaria pessoas, ajudando-as, também pode ser observada em trechos dos Diários, com declarações emocionadas do público, a respeito de seus filmes, como no recado recebido em 21 de dezembro, na apresentação de "O Espelho" no Instituto de Economia Mundial. "Não importa, só quero aproveitar a possibilidade e agradecê-lo calorosamente pelo talento grande brilhante, e enorme humanismo, com que estão impregnados os seus filmes. Eles são uma fonte de prazer estético e de sérias reflexões".

Tarkovski relegava respeitável consideração sobre o tema do sagrado e ia, além disso, sacralizando a própria vida e povoando o imaginário de seus filmes com questões profundas, que deixavam o espectador reflexivos e afetados.

"Fiquei profundamente perturbado", "o filme não me saiu da cabeça por vários dias", "não sei o que há no filme que mexeu tanto comigo". Por várias vezes, ao conversar com alguém sobre os filmes do diretor russo Andrei Tarkovski (1932-1986), ouvi expressões como essas. O cinema de Tarkovski é, de fato, uma experiência estética que pode ser definida como poética ou espiritual. Que toca de uma maneira profunda a quem se dispõe a mergulhar em seu universo fílmico e a ser apreendido por sua "intangibilidade silenciosa", para citar uma expressão do próprio cineasta ao se referir à essência de seus filmes (CRUZ, Graziela. *A mística e osagrado no cinema de Andrei Tarkovski. Faculdade Jesuítade Filosofia e Teologia*, belo Horizonte, 7 de set. de 2021. Disponível em: <https://faculdadejesuítade.edu.br/fajeonline/palavra-presenca/amistica-e-o-sagrado-no-cinema-de-andrei-tarkovski>).

Mesmo suas reflexões filosóficas mais místicas ou quando escrevia quase banalidades, como a respeito da personalidade de alguma figura encontrada em um dos poucos jantares que ia, geralmente com a presença de membros de sua equipe, Tarkovski

se desnudava em seus escritos, como um rascunho de si, lapidações necessárias para conquistar a almejada aproximação de Deus no seu processo criativo, o que se esboça na conclusão de *Stalker*, obra-prima dirigida em 1979, vencedora do prêmio especial do Júri do Festival de cinema de Cannes do ano seguinte. A fotografia em um preto e branco sépia, com diálogos existenciais atordoantes e a busca, dos personagens, pela Zona, região proibida e misteriosa, destino de curiosos, transgressivos e perseguidores de sonhos, fez do filme horizonte maior da arte cinematográfica.

Meu Deus! Eu sinto a Sua aproximação. Eu sinto a Sua mão na minha. Por que quero vê-Lo: o Seu mundo como o criou, e o Seu povo, como tenta fazer. Eu Te amo, ó Senhor, e não quero nada de Ti. Aceito tudo o que vem de Ti, e apenas a gravidade da minha raiva, os meus pecados, a escuridão da planície da minha alma não me deixam ser digno de ser o Seu servo, ó Senhor! Ajude-me, ó Senhor, e me perdoe! Uma imagem e a impressão da verdade que o Senhor nos permitiu ver com os nossos olhos cegos. Parece, de fato, que *Stalker* será o meu melhor filme. Isso é agradável, mas só isso (TARKOVSKI, 2012).

O filme transmutado em rito (BARTHES, 2005), afinal “só se pode sair da linguagem pela singularidade mística”, (BARTHES, 1977) é o que ocorre na obra de Tarkovski, como destaca o estudioso de sua obra, Robert Bird, que escreveu em seu livro “*Andrei Tarkovsky — elements of cinema*”, considerações que nos levam a reforçar a suspeita da importância do encontro com o divino na vida-obra de Tarkovski, forjada em técnicas do cuidado de si, onde seus diários são ferramentas e seus filmes o resultado de uma devoção desmedida. Bird apreende sentidos diversos no uso que Tarkovski faz desses elementos.

“Para o místico, as coisas falam. As coisas se transcendem, se metamorfoseiam: a pedra fala, a árvore exprime, a água canta. Em Tarkovski, o místico e o poeta convivem sob o mesmo teto. A chuva

de verão que cai numa campina, ou a neblina que envolve os cavalos se lavando à beira de um rio, o vento que varre a plantação de sorgo, as algas que dançam lentamente sob a água transparente de um riacho, o fogo que queima um livro, ou os antigos ícones ortodoxos, tudo isso é elemento de poesia (BIRD, 2016).

O resultado sublime da criação em Tarkovski é a materialização do sagrado com atmosferas em constantes desmaterializações, como a casa queimada em *Osacrifício*, último filme dirigido pelo cineasta russo, em 1986, e único na história do Festival de Cannes a conquistar quatro prêmios, nas categorias de Grande Prêmio Especial do Júri, Prêmio da Crítica Internacional, Prêmio pela Melhor Contribuição Artística e Prêmio do Júri Ecumênico.

Essa necessidade de sacralização do mundo através da arte não seria resultado da morte dos deuses e o desaparecimento da experiência instituinte do Sagrado, resultado da crise das organizações religiosas e o enquadramento religioso, retirando sua potência explosiva e perigosa para a ordem social? (BASTIDE, 2006, p. 1).

A busca apaixonada do Sagrado, da qual fala Bastide, é o motor inconsciente na obra de Tarkovski, já que ele mesmo professava em seus diários a necessidade imperiosa de defender o retorno ao espiritual, como única forma de reagir à barbárie instituída no campo social.

“Depois da guerra, a cultura de alguma forma entrou em colapso, decaiu. No mundo inteiro. Junto com o nível espiritual. O nosso país, obviamente isso foi, entre outras coisas, o resultado da destruição consistente e Bárbara da Cultura. Uma sociedade sem cultura, é claro, torna-se selvagem [...] Essa recusa ao espiritual só é capaz de produzir monstros. Agora, mais do que nunca, é preciso defender tudo o que tem pelo menos algum relacionamento com o espiritual!” (TARKOVSKI, 2012, p. 36).

O tratamento poético do sagrado no cinema de Tarkovski não faz apologia do discurso religioso, mas aparece diluído em

ambiências visuais e sonoras, enredado em signos, que atravessam questões filosóficas, saltando da tela, em suas redes de significâncias singulares e plurais, locais e universais, com a potência que só a arte seria capaz de promover, como sinaliza Deleuze:

A filosofia, com todo o seu método e a sua boa vontade, nada significa diante das pressões secretas da obra de arte. A criação, como gênese do ato de pensar, sempre surgirá dos signos. A obra de arte não só nasce dos signos como os faz nascer; o criador é como o criamento, divino intérprete que vigia os signos pelos quais a verdade se trai (DELEUZE, 1987, p. 16).

REFERÊNCIAS

ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico. Dilemas da subjetividade contemporânea*. Tradução Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

BARTHES, Roland. *A preparação do romance II: a obra como vontade: notas de curso no Collège de France 1979-1980*. Texto estabelecido e anotado por Nathalie Lèger. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes.

DELEUZE, Gilles. O ato de criação. São Paulo, *Folha de São Paulo*, Palestra de 1987, Edição brasileira: Folha, p. 02-14, 27/06/1999.

FOUCAULT, Michel. A estética do cuidado de Si como prática de liberdade. Uma estética da existência. In: FOUCAULT, M. *Ditos e Escritos V: Ética, sexualidade, política*. Organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta; Trad. Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

TARKOVSKI. *Diários. (1970-1986)*. Trad. Alexei Lázarev. São Paulo: É Realizações Editora Ltda, 2012.

TARKOVSKI. *Esculpir o tempo*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

A LITERATURA INFANTIL NO CONTEXTO DAS TEORIAS E CRÍTICAS DA CULTURA

Tamires Oliveira Pereira¹

Resumo: Este artigo pretende apresentar algumas indagações emergentes dos estudos de textos de diferentes escritores da Crítica Cultural nos cenários nacional e internacional. O objetivo é pontuar possíveis interlocuções entre as Teorias e Críticas da Cultura e a literatura infantil, tal a multiplicidade didático-pedagógica das obras literárias no complexo processo de alfabetização. A metodologia é revisão bibliográfica, a partir da leitura de teóricos: Adorno (1969); Rolnik (1989); Hunt (2010); Kleiman (2008); Zappone (2008) e Cosson (2014). Inicialmente são apontados os caminhos da (des) construção e (re) construção do objeto de investigação científica de dois pesquisadores do estruturalismo francês, Eneida de Souza (1994) e Roland Barthes (1987; 2012), em seguida, são apresentadas as relações com o objeto de pesquisa.

Palavras-chave: Estruturalismo. Literatura infantil. Letramento literário.

INTRODUÇÃO

A partir da proposta de pensar sobre o objeto de pesquisa, no curso de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica), e relacionar com as teorias apresentadas em uma das disciplinas², alguns questionamentos surgiram acerca das possíveis conexões com a literatura infantil e o universo da criança, em etapa de alfabetização. O projeto de pesquisa

¹ Mestranda 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. Lícia Soares de Souza. Endereço eletrônico: tami434oliveira@gmail.com.

² Teorias e Críticas da Cultura- CCult150.

intitulado: Implicações da literatura infantil de Eva Furnari na construção de habilidades da consciência fonológica, a princípio, sugere um estudo mais voltado para a análise textual de três livros da autora, a partir de um parâmetro linguístico.

No intuito de ampliar os horizontes da pesquisa, alguns questionamentos sobre o objeto se apresentam: como a Teoria da Literatura projeta o universo infantil? Quais efeitos a ênfase tardia no estudo da teoria e a crítica literária infantil provocaram ao desenvolvimento e à valorização da literatura infantil, em seus diversos contextos sociais, educacionais ou acadêmicos?

O limitado acervo de estudos teóricos centralizados nas obras infantis é justificado pelo fato de que em meados do século XX, tempo da efervescência das teorias francesas no Brasil, a literatura infantil ainda passava pelo processo de consolidação no cenário brasileiro, resultado da ampliação da escolarização do ensino básico e a conseqüente profissionalização de autores voltados para o público infantil (OLIVEIRA, 2015).

Como estratégia de compreender os processos de (re) construção, (des) construção e (re) estruturação do projeto de pesquisa, neste artigo serão abordados aspectos considerados relevantes do livro *Tempo de Pós Crítica* de Eneida Maria de Souza (1994), resultado de seu Memorial para o concurso de Professor Titular de Teoria da Literatura da UFMG; impressões breves sobre o artigo de Roland Barthes (2012) “*Introdução à análise estrutural da narrativa*” situado no primeiro capítulo do livro “*Análise estrutural da narrativa*” (BARTHES et. Al., 2012) e indagações sobre as possíveis relações da literatura infantil com as Teorias e Críticas da Cultura.

OS CAMINHOS DA (DES) CONSTRUÇÃO E (RE) CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

Dois aspectos provocaram a escolha do livro *Tempos de Pós Crítica* de Eneida de Souza. O primeiro deles foi a configuração do livro, enquanto compilação de seu memorial, pois dá acesso ao lugar da pessoalidade, da intimidade, da conversação, a partir da narrativa da autora enquanto pesquisadora. O segundo, foi a tentativa de compreender a abordagem de Roland Barthes, através de uma experiência real de análise literária.

Os relatos de Eneida de Souza (1994) iniciam na graduação, porém estão mais centrados na dissertação de mestrado, no Rio de Janeiro e no período do doutorado em Paris, na imersão nas teorias francesas em plena efervescência. Embasou-se em teóricos como Claude Lévi-Strauss, Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Roland Barthes entre outros estudiosos sobre o estatuto do discurso, do sujeito, da autoria, da escrita e da linguagem.

Em uma contextualização histórica que data dos anos de 1970, Souza (1994) remonta o panorama histórico e o cenário acadêmico do Brasil, a partir da criação de novos cursos de pós-graduação na área das Ciências Sociais pelas principais Universidades, um movimento de resistência, visto que o Brasil ainda estava submetido à ditadura.

Souza (1994) apresenta a mescla, a interdisciplinaridade da Teoria da literatura com as áreas da Filosofia, Linguística, Antropologia, Sociologia, Psicanálise e Semiologia inicialmente em 1970, mais voltada para a análise do discurso literário, a partir da configuração dos princípios estruturalistas. São apontadas observações que situam o estudo da crítica literária brasileira impregnada de teorias e métodos de análise literária importados das teorias francesas.

A imersão nos estudos dos estruturalistas com ênfase na antropologia de Claude Lévi-Strauss disseminou as teorias para além da produção da dissertação. Eneida de Souza ministrou cursos e pesquisou autores nacionais do campo da literatura por meio de preceitos teóricos do estruturalismo.

Na dissertação de mestrado *A barca dos Homens: a viagem e o rito*, Souza (1994) tratou sobre os procedimentos sintáticos-semânticos da narrativa:

O eixo central do trabalho gira em torno dos temas da viagem e do rito, considerados como procedimentos sintático-semânticos da narrativa. Cria-se um espaço intertextual a partir da metáfora da viagem. Responsável pelo caráter plural dessa escrita que se compõe dos suportes mítico, religioso e ficcional (as narrativas de viagem, a viagem da escrita, as histórias que se reduplicam e se desdobram) (SOUZA, 1994, p. 54-55).

A partir da contribuição de outros autores, Souza (1994) descreveu os aspectos teóricos e metodológicos que embasaram a pesquisa, em destaque, a utilização da metáfora em ensaios posteriores. Paralelamente, conviveu com fortes críticas sobre o ensino universitário quanto às contradições enfrentadas ao cumprir o “academicismo” imposto nas produções científicas e efetivamente dificultar o acesso à comunidade por causa da linguagem normativa.

Para ilustrar com um recorte do cenário da época, em que teóricos franceses foram largamente estudados nas Universidades brasileiras, postas à prova através de produções científicas, pretende-se fazer uma breve contextualização do viés estruturalista na análise da narrativa, a partir de um dos escritos de Roland Barthes (2012), em sua fase mais voltada à Linguística e Semiologia.

No artigo intitulado *Introdução à Análise Estrutural da Narrativa* de Roland Barthes (2012) escritor, filósofo, sociólogo,

crítico literário francês, destacado nas décadas de 1960 e 1970, são apresentadas as facetas do método desenvolvido por ele e outros teóricos, que se configurou em uma descrição detalhada de análise das narrativas, segundo ele:

Ninguém pode combinar (produzir) uma narrativa, sem se referir a um sistema implícito de unidades e regras. [...] Ela está por força condenada a um procedimento dedutivo; está obrigada a conceber inicialmente um modelo hipotético de descrição (que os linguistas americanos chamam de “teoria”), e a descer em seguida, pouco a pouco em direção às espécies que, ao mesmo tempo, participam e afastam dele: e somente no nível destas conformidades e diferenças que reencontrará, munida então de um instrumento único de descrição, a pluralidade das narrativas, sua diversidade histórica, geográfica, cultural (BARTHES, 2012, p. 20-21).

Nas subdivisões encontram-se a “língua da narrativa” na qual a frase e o discurso estabelecem uma relação “secundária” (homológica) caracterizando uma identidade entre a linguagem e a literatura; os “níveis de sentido” que abarcam os níveis fonético, fonológico, gramatical e contextual da frase, de forma hierarquizada. O autor também descreve em uma espécie de “perfil provisório”, as subdivisões da narrativa por níveis: das “funções” (nível superior), das “ações” (personagens e sujeito da narrativa), e, em oposição a estes, o da “narração” (BARTHES, 2012).

A leitura do artigo apresentou um contexto aprofundado e sistematizado da linguística, de modo que os termos, as hierarquizações, os procedimentos metodológicos e analíticos das narrativas não provocaram conexões com o objeto de pesquisa, na perspectiva dos pequenos leitores, nem às formas didático-pedagógicas que se deseja relacionar. Porém, serviram à expansão do ato de pensar e estendeu as pesquisas sobre o autor, remontando um período de transformações teóricas que se configuraram em novas produções, como o livro *O prazer do texto*

Roland Barthes (1987, p. 9) o qual propõe um tipo de análise que abrange a história cultural e a “dialética do desejo”. A escrita de Barthes parece movida por liberdade, rupturas e se traduz em novas percepções acerca do texto:

Se aceito julgar um texto segundo o prazer, não posso ser levado a dizer: este é bom, aquele é mau. Não há quadro de honra, não há crítica, pois esta implica sempre um objetivo tático, um uso social e muitas vezes uma cobertura imaginária. [...] Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura (BARTHES, 1987, p. 21-22).

De modo semelhante ao escritor Roland Barthes, Souza (1994) revisita a dissertação de mestrado, de forma autorreflexiva e minuciosa descreve as próprias limitações do ponto de vista metodológico e epistemológico. Dois aspectos evidenciados pela autora: o abandono do exame da enunciação do texto e sua articulação entre o sujeito e a linguagem bem como a descaracterização das relações entre produção/recepção, sujeito/receptor, retomando o paradoxo anteriormente citado, sobre a garantia da cientificidade a partir de uma análise neutra.

Na década de 1980, os estudos se ampliaram ao revisar as teorias críticas e incorporar ao debate a perspectiva histórica e cultural a partir da antropologia pós-moderna em que o sujeito passou a receber destaque tanto no perfil de pesquisador como de sujeito da investigação. A partir de novas produções científicas ensaísticas e escolha de novos objetos de estudos, Eneida de Souza apresenta o caráter discursivo revisado, focado na legibilidade e na facilidade no acesso: “O objetivo principal reside justamente na melhor divulgação da produção acadêmica, contribuindo para que se realize o desejado diálogo entre o discurso universitário e a comunidade” (SOUZA, 1994, p. 73).

O cenário sociocultural e científico contribuiu para evidenciar e problematizar o lugar da pesquisa pelas vias

marginais, sob a ótica da cultura descentrada, novos sujeitos e novos modos de produção foram evidenciados no âmbito dos estudos das teorias e críticas da cultura. Assim, a perspectiva teórico-metodológica de diversos autores, a exemplo daqueles destacados no artigo, apresentou significativas mudanças para o cenário brasileiro.

BREVES INTERLOCUÇÕES COM O PROJETO DE PESQUISA

A literatura infantil é o objeto da pesquisa. Ao longo dos anos tem assumido seus próprios contornos, porém ainda enfrenta certo tipo de resistência ao ser abordada nos campos da teoria e da crítica e no espaço acadêmico, em geral. O professor britânico de Literatura Infantil, Peter Hunt, como representante mais notável nos estudos da teoria crítica e teoria literária voltada para a literatura infantil, reitera esta observação na obra: *Crítica, teoria e literatura infantil* de 1991, tardiamente traduzida para língua portuguesa, em 2010. O autor sinaliza que

ao trabalhar com crianças e livros, não podemos assumir os tipos de valores existentes na “alta cultura” e na academia. [...] Quem procurar desenvolver uma “poética” coerente da literatura infantil terá de justificar a tarefa tanto para os de fora como para quem atua na área. Qualquer um que trabalhe de alguma maneira com livros para crianças para criança deve constantemente se justificar para uma classe de pessoas diferentes, e batalhar por vários tipos de status (HUNT, 2010, p. 31).

A reflexão apresentada por Hunt contribui para o fortalecimento da escolha do objeto, e o estudo mais aprofundado da obra pretende expandir as conexões, bem como gerar novas provocações. Hunt reforça que

Do ponto de vista histórico, os livros para criança são uma contribuição valiosa à história social, literária e bibliográfica; do ponto de vista contemporâneo, são vitais para a alfabetização e para a cultura, além de

estarem no auge da vanguarda da relação palavra imagem nas narrativas, em lugar da palavra simplesmente escrita (IDEM, 2010, p. 43).

O acervo de obras literárias brasileiras traz em seu bojo, escritores e escritoras consagrados como Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Ziraldo Alves Pinto, Lígia Bojunga, Pedro Bandeira, Cecília Meireles, Maurício de Souza, Eva Furnari — escritora elencada para o projeto de pesquisa — José Bento Renato Monteiro Lobato (precursor da literatura voltada ao público infantil), dentre outros.

Para contextualização, a escolha de literaturas infantis contemporâneas da escritora Eva Furnari³ (2011), pareceu se direcionar ao estudo literário a partir da Linguística concebido pelas regras estruturais da narrativa descritas no artigo de Roland Barthes anteriormente citado. Entretanto, as relações intersemióticas a serem observadas a partir de elementos da tradição oral presentes nos livros, as ilustrações, o jogo de palavras e brincadeiras que se anunciam e envolvem o imaginário indicam maior aderência ao aprofundamento da pesquisa por este viés.

Diversos livros de Eva Furnari (2002; 2011) são direcionados às crianças em processo de alfabetização, caracterizado pelo 1º ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, fase na qual, muitas habilidades são desenvolvidas com foco na aprendizagem da leitura e escrita, as quais devem incidir necessariamente, em práticas sociais de letramento situado.

Desse modo, mais algumas indagações surgiram como tentativas de interconectar a crítica cultural e o projeto de pesquisa. Como a criança vê ou lê o livro infantil nesta fase

³ Não confunda (2011); Você troca? (2011); Travadinhas (2011).

escolar? Quem escolhe o livro para a criança ler? Como o letramento literário pode se (re) configurar no ambiente alfabetizador da sala de aula? Os contextos socioculturais e econômicos, a que estão inseridas, impactam na forma como a literatura é trabalhada na escola? Os dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* em parceria com o Itaú Cultural realizada em setembro de 2020 (CASESSE, 2020) apontaram para um aumento no hábito de leitura em crianças de 5 a 10 anos, esta faixa etária corresponde justamente à fase escolar caracterizada pelo processo de alfabetização.

No contexto do letramento literário, um conceito advindo das teorias da literatura, pesquisadores como Mirian Zappone (2007) e Rildo Cosson (2011; 2014) desenvolvem estudos que problematizam as conceituações e perspectivas do letramento literário. Sendo assim, o projeto de pesquisa pretende situar a literatura infantil no ambiente escolar, refletindo sobre o livro e as relações que estabelece com as crianças, principais leitoras em fase de alfabetização, a partir do letramento literário.

Muito antes do conceito de letramento literário, o conceito de letramento, no Brasil, tomou forma a partir dos anos de 1980, mediante pressupostos teóricos de autoras como Mari Kato (1986), Leda Tfouni (1999), Magda Soares (2016), Ângela Kleiman (2008) entre outros. Documentos governamentais vinculados à educação passaram a agregar o conceito de alfabetização com o de letramento na tentativa de regular e incorporar melhorias à educação básica e ensino médio (KLEIMAN, 2008).

Sendo assim, dois caminhos se configuram podendo indicar direcionamentos teóricos opostos na elaboração da pesquisa: o primeiro, o professor como sujeito leitor e “agente do letramento” (KLEIMAN, 2008) das obras infantis e suas intervenções didático-pedagógicas e, o segundo, a criança como

sujeito leitor e suas implicações ao letramento literário para a fase da alfabetização, em específico.

Sabe-se que no decorrer do processo, as nuances serão reveladas, pois na fase de elaboração, organização e aprofundamento da pesquisa pode naturalmente incorrer nas (des) construções e (re) construções dos embasamentos teórico-metodológicos, tais quais Eneida de Sousa e Roland Barthes relataram, como também a superação das convicções de natureza puramente empírica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As obras elencadas para ilustrar este artigo perfazem conexões indiretas com o objeto da pesquisa, ao demonstrar que na segunda metade do século passado, no período pós-guerra, o cenário internacional, nos mais diversos aspectos: políticos, econômicos e socioculturais mobilizavam o contexto de produção científica abordando de forma cada vez mais interdisciplinar os diferentes objetos de pesquisa. O Brasil indicava importantes avanços da expansão acadêmica e ampliação de cursos de pós-graduação.

A importação das teorias francesas no meio científico, somada à escolha do estudo da obra de Peter Hunt traduzem a forte influência das pesquisas estrangeiras europeias sobre o panorama da Teoria e da Crítica. Como professor e pesquisador inglês, suas idéias oferecem um aprofundamento considerável sobre o viés da literatura infantil, porém não abrange o contexto brasileiro.

Sob este aspecto, escritores, críticos literários, sociólogos e antropólogos inseriram novos paradigmas, provocavam rupturas e fendas ao problematizar a configuração hegemônica, eurocêntrica e ocidental como balizadora, inclusive da cultura brasileira. Esta

problematização das implicações da cultura se incide no tempo presente e (re) direciona novas rotas na pesquisa, na crítica cultural e até mesmo nos modos de produção.

Durante este recorte cronológico, o campo literário mais amplo se expandiu de forma expressiva. Enquanto que, a literatura infantil, no âmbito da produção e comercialização avançou significativamente, contudo, no âmbito dos estudos da teoria crítica, caminha de forma lenta, com traduções pontuais de produções estrangeiras e enfoque acadêmico em outras áreas.

Sem pretensões de encerrar as discussões, observa-se que o campo da literatura infantil deverá ser impelido a ampliar o debate científico, ao provocar novas problematizações e quebra de preconceitos subjacentes ao trato teórico-metodológico e crítico.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1969.
- BARTHES, Roland. Introdução à Análise Estrutural da Narrativa. In: *Análise Estrutural da Narrativa*. BARTHES, Roland. TODOROV, T; GREIMAS, A. J.; BREMOND, C.; ECO, U. GRITTI, J.; MORIN, V.; METZ, C.; GENETTE, G. Ed. Vozes: Rio de Janeiro, 2011, págs. 19-62.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Edições Perspectiva, 1987.
- CASSESE, PATRÍCIA. Resultado da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil é apresentado. *Jornal O tempo*, Contagem, 11 set 2020. Diversão. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/diversao/resultado-da-pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil-e-apresentado-1.2384052>. Acesso em: 22 dez. 2020.
- COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- FURNARI, Eva. *Não confunda*. 2. ed. Editora Moderna: São Paulo, 2002. 31p.
- FURNARI, Eva. *Você troca?* Reimpressão. Editora Moderna: São Paulo, 2002. 32p.
- FURNARI, Eva. *Travadinhas*. 3. ed. Editora Moderna: São Paulo, 2011. 32p.

HUNT, Peter. *Crítica, Teoria e Literatura Infantil*. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosacnaify, 2010.

KATO, Mary. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela B. *Os estudos do letramento e a formação do professor de língua materna. Linguagem em (Dis)curso*: vol. 8, nº 3, Tubarão, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2020.

OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de. A história do ensino da literatura infantil na formação de professores no estado de São Paulo (1947-2003) [recurso eletrônico]. 353p. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

ROLNIK, Suely. Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SOARES, Magda Becker. *Alfabetização: a questão dos métodos*. Editora Contexto: São Paulo, 2016. 384p.

SOUZA, Eneida Maria de. *Tempo de pós-crítica*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1994.

TFOUNI, Leda Verdiani; ASSOLINI, Filomena Elaine. Os (des)caminhos da alfabetização, do letramento e da leitura. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 9, n. 17, p. 25-34, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103863X1999000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 nov. 2020.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 11; n.1.p. 49-60, jan/abr. 2008. Disponível em: <https://docplayer.com.br/22217964-Modelos-de-letramento-literario-e-ensino-da-literatura-problemas-e-perspectivas.html>. Acesso em 22 dez. 2020.

A MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: PERCEPÇÕES E REFLEXÕES

Maria Amélia Silva Nascimento¹

Resumo: Este trabalho busca evidenciar as minhas percepções e reflexões iniciais em torno da militarização da educação, tendo por base a militarização das escolas e a implantação do Programa das Escolas Cívico-Militares (Pecim) e Escolas Cívico-Militares (Ecim). A condição de professora-pesquisadora efetiva de uma escola municipal recém-militarizada no interior da Bahia é o que justifica a motivação e o compromisso em pesquisar essa temática. Nesse contexto tem sido possível desenvolver reflexões sobre o processo de *docilização* dos corpos discentes, o *enquadramento de suas memórias* e o provável *apagamento de luzes* do processo social mais democrático, o que pode evidenciar a configuração de uma geração mais subalternizada e silenciada tanto na atualidade quanto futuramente. Tais reflexões têm por base os estudos de Paulo Freire (1996, 2005), Adorno (1995, 2019), Pollak (1989), Didi-Huberman (2011), Foucault (2014) e outros. Esse movimento reflexivo me leva a crer que a acelerada militarização de escolas públicas brasileiras figura como uma estratégia de controle dos sujeitos, por meio dos seus corpos e suas ideias.

Palavras-Chave: Escolas Cívico-Militares. Educação. Docilização dos corpos. Memórias enquadradas.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a implantação dos primeiros colégios militares ocorreu há bastante tempo², sendo por meio do Exército, da

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB). Linha de Pesquisa 1: Literatura, Produção Cultural e Modos de Vida. Orientadora Profa. Dra. Jailma dos Santos Pedreira Moreira. Endereço eletrônico: masnascimento22@gmail.com.

² *Histórico da Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA)*. Disponível em: <http://www.depa.eb.mil.br/historico>. Acesso em: 20 jul. 2021.

Marinha, da Aeronáutica e do Corpo de Bombeiros, em que o objetivo principal, à época, era a formação em diferentes funções para compor as corporações desses organismos do estado. Posteriormente, vários Estados também institucionalizaram Colégios Militares vinculados às Secretarias de Segurança Pública (SSP) dos estados, de modo que a quantidade de implantação desses colégios tem crescido bastante no século XXI. Sobretudo quando passou a ocorrer vários movimentos antidemocráticos que desencadearam o Impeachment de Dilma Rousseff e a vitória do atual governo federal.

A proposta para a implantação das Escolas Cívico-Militares (Ecim) é recente, muito embora já viesse ocorrendo um discurso em favor da ampliação do ensino militar, inclusive foi uma das promessas da campanha do presidente eleito em 2018. De modo que se tornou oficial a partir da publicação do Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019, que, no artigo 16, cita a criação da Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-militares como o setor responsável para implantação e fomento dessas escolas a partir do Pecim.

O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) foi oficializado pelo decreto nº 10.004, 05 de setembro de 2019, porém, desde o início desse mesmo ano, já vinha ocorrendo o aumento vertiginoso do número de escolas militarizadas em todo país. Principalmente pelo fato de que não somente os estados podem militarizar suas escolas, mas também a terceira instância administrativa, no caso os municípios, tornaram-se aptos para adotar o “modelo” militar para as escolas municipais. Cito como exemplo o que aconteceu na Bahia no dia 10 de agosto de 2018³,

³ Disponível em: <http://www.upb.org.br/noticias/convenio-vai-permitir-a-municipios-usar-metodologia-de-ensino-dos-cpms>. Acesso em 18 de abril de 2019.

quando o governador Rui Costa, do Partido dos Trabalhadores (PT), celebrou um acordo de cooperação técnica entre a Secretaria da Polícia Militar da Bahia (SSP/BA) e a União dos Municípios da Bahia (UPB), ou seja, a partir dessa data os prefeitos baianos passaram a ter respaldo legal para militarizar escolas municipais.

Para justificar a implantação da militarização na educação, vários governistas e seus secretários, além de outros sujeitos sociais, propagam o discurso de que a metodologia disciplinar das Escolas Militares é o caminho para combater a violência escolar, as drogas, a vulnerabilidade social e o baixo nível de aprendizagem, revelado principalmente pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), dentre outros problemas no âmbito educacional. Inclusive, é oportuno lembrar um trecho da fala do atual Presidente da República, que foi divulgado pela revista Exame em agosto de 2020:

Geralmente quem entra nessas escolas (cívico-militares) são os filhos dos mais pobres. E é uma maneira de nós mostrarmos que queremos realmente resgatar o pobre — não apenas através de projetos sociais, que em grande parte, não resgatam — é dando-lhes o devido conhecimento (BOLSONARO, 2020).

Outro discurso que demonstra a supervalorização do ensino militar como alternativa para as escolas municipais foi proferido pelo prefeito do município baiano de Bom Jesus, Eures Ribeiro, no dia da assinatura do acordo de cooperação técnica entre a SSP/BA e a UPB:

Esse é um marco para a educação da Bahia. Quero agradecer ao governador pela sensibilidade de entender a importância desse passo para a educação do nosso estado, onde estamos perdendo vidas para as

drogas e a violência que já ultrapassou os muros das escolas (RIBEIRO, 2018)⁴.

Esses e outros discursos têm sido propagados com frequência nos últimos anos, o que, por certo, tem contribuído significativamente para o desenvolvimento de uma espécie de consenso, em que vários segmentos da sociedade se mostram favoráveis à implantação do ensino militar nas escolas. Principalmente pela rígida disciplina e também pelo nível de desempenho dessas escolas no IDEB⁵, em comparação a outras não militarizadas, muito embora esse desempenho precise de um debate amplo, já que a estrutura física, bem como a formação docente e outros recursos se diferenciam de alguns colégios não militares, além do que várias escolas treinam os alunos para fazer os exames externos, e conseqüentemente potencializam a competitividade entre as instituições escolas⁶.

Dentre os argumentos que têm justificado a militarização de escolas, a questão da disciplina e da indisciplina escolar tem ocupado lugar de destaque entre os estudiosos, sobretudo do campo da didática. Contudo não será possível neste texto argumentar de modo mais abrangente. Mesmo assim, considero importante apresentar algumas reflexões, pois entendo que a disciplina seja indispensável ao processo ensino e aprendizagem, porém, é oportuno questionar: qual a nossa compreensão sobre

⁴ Eures Ribeiro, prefeito de Bom Jesus. Disponível em: <http://www.upb.org.br/noticias/convenio-vai-permitir-amunicipios-usar-metodologia-de-ensino-dos-cpms>. Acesso em 18 de abril de 2019.

⁵ Compromisso Nacional Pela Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/11.07.2019_PPT-Cafe-da-manha-EB-converted.pdf. Acesso em 24 de janeiro de 2020.

⁶ *Análise da qualidade do IDEB como índice de desenvolvimento da educação básica: um estudo de caso no município de Campos dos Goytacazes/RJ*. Disponível em: <https://uenf.br/posgraduacao/politicas-sociais/wp-content/uploads/sites/11/2015/06/KESIA-SILVA-TOSTA.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

disciplina, que tipo de *disciplina* desejamos para as escolas, ou na educação como um todo?

Convém dizer que a disciplina não deve ser vista ou confundida como castigos, ela deve ser concebida como uma espécie de dispositivo essencial na construção das relações humanas, sobretudo entre os educadores e educandos, em que o processo educativo seja desenvolvido com firmeza e dignidade para a formação de sujeitos autônomos (ANTUNES, 2005).

De acordo com Garcia (1999), não tem como se atribuir uma única causa para a indisciplina, ela é gestada a partir de um conjunto de fatores sociais. Nesse sentido a escola é o lugar do encontro de diferentes sujeitos e culturas, portanto, bastante plural. Logo, a escola é o espelho da sociedade. Esse é um aspecto fundamental para que possamos compreender melhor as causas da indisciplina e buscarmos soluções plausíveis.

Considero que a ampla militarização da educação não será o caminho para resolver os problemas que desencadeiam a indisciplina escolar. Vale lembrar que os alunos que não se adequam à metodologia militar das ECIM são obrigados a sair da escola, e muitos desses alunos não encontram outras escolas no seu entorno para continuar seus estudos, fato que certamente pode ocasionar outros problemas sociais, a exemplo da exclusão. Diante disso, convém citar o que nos diz Vasconcellos (1997, p. 248).

Sem autoridade não se faz educação; o aluno precisa dela, seja para se orientar, seja para poder opor-se (o conflito com a autoridade é normal, especialmente no adolescente), no processo de constituição de sua personalidade. O que se critica é o autoritarismo, que é a negação da verdadeira autoridade, pois se baseia na coisificação, na domesticação do outro.

Vasconcellos propõe que a escola não seja desprovida de autoridade, pois ela é necessária para que o processo educativo seja bem sucedido. A autoridade, portanto, se configura como uma espécie de compromisso que os sujeitos devem acordar, não somente no âmbito educacional, mas em qualquer outra instituição social. Inclusive, a autoridade é uma possibilidade para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos. No entanto, é evidente que exista uma tensão nas discussões referentes à concepção de autoridade, sobretudo na atualidade, em que os discursos oriundos de setores governistas, dentre eles o setor educacional, a palavra autoridade serve para camuflar o autoritarismo (FREIRE, 1996).

Nesse sentido a proposta da ampla militarização da educação básica brasileira, tendo como pano de fundo os argumentos acima mencionados tem me levado a pensar em que medida a prática disciplinar das escolas militarizadas se relaciona com o autoritarismo. Essa foi a questão principal que motivou a elaboração do meu Projeto inicial de Tese aprovado no Programa em Crítica Cultural (Pós-Crítica) no ano em curso, e que vem ressoar na construção deste trabalho, a partir de um recorte que foi possível fazer a partir das leituras realizadas no componente curricular CCULT180 Laboratório de Crítica Cultural II: Narrativas e Modos de Vida no semestre letivo 2021.1.

A FUNÇÃO DA DISCIPLINA MILITAR SOBRE OS CORPOS DISCENTES

Em tempo, é oportuno evidenciar que sou professora efetiva de uma escola municipal de grande porte, situada no interior da Bahia, que atende ao ensino fundamental, séries finais, e que no início do ano letivo de 2019 foi militarizada. Desse modo, a minha narrativa se origina das próprias experiências e memórias e que tem proporcionado importantes descobertas, a partir do

constante exercício reflexivo, com ressonância no processo inicial de tese e também autoformação (ARFUCH, 2010).

As Ecim adotam a metodologia disciplinar em consonância com a proposta dos colégios militares, que por sua vez são compostas por regras rígidas de enquadramento dos estudantes das escolas militarizadas. Nesse sentido, Michael Foucault (2014), a partir da obra *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*, tem proporcionado a ampliação de reflexões em torno dos efeitos da disciplina militar sobre os corpos dos discentes.

O conjunto de regras que determina a disciplina nas Ecim está contido nos documentos oficiais, como regimentos, cartilhas e outros, as determinações enquadram todos os sujeitos dentro de um padrão de comportamento e postura corporal, bem como a padronização da estética a partir do uso do fardamento devidamente alinhado, cabelos masculinos devidamente cortados, limitações quanto ao uso de acessórios (no caso dos homens, não é permitido usar brincos, no caso das mulheres, os brincos e maquiagens precisam ser bastante discretos), os cortes e penteados dos cabelos femininos também necessitam obedecer aos padrões, dentre outras recomendações. Ou seja, pensar na padronização dos sujeitos em um país com a diversidade ética, cultural e religiosa como o Brasil é uma questão bastante preocupante, pois os jovens estudantes que não se enquadrarem nessas regras são considerados indisciplinados, e os corpos indisciplinados precisam ser transformados em *corpos dóceis* para caber nessas escolas.

Para ser um corpo disciplinado, os alunos necessitam negar suas origens. Por exemplo: nos últimos tempos, tornou-se mais visível a presença de meninos e meninas *black power* assumidos, os cabelos, inclusive, têm sido um dos meios que revela a identidade étnica e racial. Sobre essa questão, vou citar o que tenho observado na escola em que trabalho: a partir da sua

militarização, todos os alunos foram obrigados a cortar seus cabelos padronizados e as alunas que tinham cabelos crespos e volumosos, ou alisaram, ou também cortaram, ou penteiam de um jeito que fiquem devidamente encaixados ou enquadrados nos bonés, conforme o que determina as regras disciplinares. Essa é só uma das percepções que me ajudou a pensar o quanto os corpos vêm se tornando *docilizados* e submissos, conforme argumenta Foucault (2014, p. 134), “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”.

Nessa mesma escola, as regras disciplinares são lembradas para os alunos quase constantemente, tanto em sala de aula, quando o diretor disciplinar por algum motivo pede licença ao professor para conversar com os alunos sobre alguma situação referente ao descumprimento de regras, mas, sobretudo nos horários da chegada dos alunos à escola, quando todos são organizados em filas. Essas filas são denominadas pelos diretores disciplinares como sendo *entrar em forma*. Nesse momento, geralmente são feitos os comentários sobre algum aluno que descumpriu regras. O objetivo é expor esse sujeito ao público, para que o mesmo se sinta constrangido diante dos colegas e não volte mais a infringir essas regras. Também é nesse momento que todos são avaliados com relação ao uso correto do fardamento, cortes e penteados dos cabelos, adereços, higiene pessoal e postura. Geralmente todos os dias o hino Nacional é executado, bem como outros hinos, da Bahia, da bandeira, do soldado e do município podem ser entoados. Além disso, palavras de ordem são verbalizadas em tom bastante forte pelo diretor ou coordenador disciplinar. Cumpre dizer que essas palavras de ordem são repetidas em coro pelos estudantes várias vezes, inclusive considero que praticamente todas as frases/comandos não têm nenhum valor pedagógico, mas certamente tem uma estratégia simbólica de doutrinação.

Acredito que todos esses procedimentos cotidianos fazem parte de um contexto que visa à *correção* dos sujeitos, tornando-os *docilizados, submissos e utilitários* para a constante manutenção de uma hierarquia de poder autoritário, alojado em um setor estratégico do Estado que é a educação (FOUCAULT, 2014).

É imprescindível refletir sobre o real objetivo da expansão vertiginosa da metodologia militar para as escolas públicas brasileiras nos últimos anos. Qual será o impacto da disciplinarização militar sobre as atuais e futuras gerações? Para que militarizar a educação, principalmente as escolas municipais suburbanas, camponesas, ribeirinhas, indígenas e quilombolas? Qual o sentido da ampla militarização para uma grande parte de alunos que não almeja seguir a carreira militar? Qual o sentido de uma escola militarizada para o filho de camponês que é presidente de uma associação rural, ou outros que residem em áreas de assentamento de Reforma Agrária? São muitas perguntas que necessitam de respostas.

De acordo com Foucault (2014), a disciplina proporciona a potencialização de corpos fortes e utilitários, ao passo que também os torna frágeis em termos reflexivos e políticos, ou seja, estrategicamente existe a inversão na capacidade de atuação desses sujeitos na sociedade, e esse certamente é um dos objetivos da militarização escolar, pois é importante que os mandatários e seus sectários possam contar cada vez mais com pessoas submissas, *dócieis* e pouco capazes de refletir sobre o seu lugar na estrutura social, bem como questionar a violação de seus direitos, que tem se tornado corriqueiro na atualidade.

A RESSONÂNCIA DA DISCIPLINA MILITAR NO ENQUADRAMENTO DA MEMÓRIA DISCENTE E NO APAGAMENTO DE LUZES DA DEMOCRACIA

Apesar de haver uma ampla discussão e diversos fundamentos teóricos relacionados à concepção da palavra memória, considero que esse assunto torna-se uma questão de fundamental importância para ser estudado no contexto das Ecim, visto que, de modo geral, podemos dizer que a memória é construída a partir das diversas experiências das pessoas ao longo de suas vidas e que resulta no armazenamento de um conjunto de saberes e impressões que podem ser mantidos ou modificados ao longo de suas vidas (FERREIRA, 2010).

A abordagem do termo memória neste trabalho tem respaldo a partir dos estudos de Michael Pollak, no seu texto “Memória, Esquecimento e Silêncio” (1989) que apresenta algumas abordagens sobre a questão da memória, mas, sobretudo me interessa refletir sobre dois aspectos que são: *a memória em disputa* e o *enquadramento da memória*, pois considero esses termos fundamentais para ampliar as discussões sobre as estratégias de ampliação das Ecim, principalmente para o âmbito municipal de ensino.

Como já foi dito no início deste texto, a implantação do Pecim, que tem resultando na ampliação vertiginosa das Ecim, foi gestada a partir de um discurso alinhado por governistas e setores estratégicos da sociedade, sempre com o objetivo proferidos por uma parte significativa de deputados federais e estaduais, governadores, senadores, ministros, bem como os presidentes da República nos últimos anos, têm enaltecido um dos períodos mais sombrios da história brasileira, que foi a Ditadura Militar, e não resta dúvida que foi a partir da massificação desses discursos que projetos como Educação Domiciliar, Escola Sem Partido e o Programa das Escolas Cívico-Militares, dentre outros, foram

gestados. Nesse sentido, esses discursos têm como objetivo a construção de uma memória coletiva, receptiva e adepta a disciplina militar, ou seja, o atual presidente e seus correligionários buscam o apagamento das memórias construídas por meio de pesquisas e documentos sobre o que foi a ditadura militar que se tornaram documentos oficiais e de natureza científica.

Esse contexto ilustra a *memória em disputa* (POLLAK, 1989), pois temos visto constantemente os conflitos entre grupos sociais e setores do governo, vale citar que os grupos minoritários têm reerguido suas bandeiras de lutas e são combatidos veementemente para que suas memórias continuem *subterrâneas*, o que não tem sido diferente com os sujeitos das Ecim, sejam eles professores e alunos, que passam a ser enquadrados dentro dessa memória que está sendo construída pelos militares e seus adeptos. Inclusive a pedagogia freiriana é combatida juntamente com a possibilidade de uma escola mais inclusiva, participativa e democrática.

Esse investimento de revigorar o militarismo, como sendo um modelo para manutenção da ordem social e da disciplina escolar é uma estratégia consciente de grupos autoritários no sentido de provocar na sociedade o desejo de pertencimento a uma *Pátria Amada Brasil*. De acordo com o que diz Pollak (1989, p. 7) “[...] A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irreduzíveis”.

Considero que a institucionalização das Ecim pode se configurar como sendo um espaço frutífero para o *enquadramento de memórias*, pois o constante trabalho desenvolvido pelos diretores e coordenadores disciplinares se

baseia na rotina de regras bem definidas para comportamento e arguição dos estudantes.

Vê-se que as memórias coletivas impostas e defendidas por um trabalho especializado de enquadramento, sem serem o único fator aglutinador, são certamente um ingrediente importante para a perenidade do tecido social e das estruturas institucionais de uma sociedade [...] (POLLAK, 1989, p. 7).

Penso que justamente a função da disciplina militar amplamente institucionalizada nas escolas é contribuir para o processo formativo de sujeitos subalternos, para constituir uma sociedade disciplinada e *coesa*, bastante necessária para a manutenção do *status quo*, de grupos autoritários na gestão de setores estratégicos. Diante disso, causa-me preocupação pensar nas atuais e futuras gerações, principalmente porque não imaginava que grupos autoritários ou fascistas voltassem a ocupar tão rapidamente o poder central brasileiro, pois o que se vê na atualidade é o ressurgimento pujante desses grupos autoritários marcados pelo discurso do ódio e da violência, e desprezo pelos dispositivos constitucionais. Nesse sentido concordo com o que disse Didi-Huberman (2001, p. 26) sobre o fascismo italiano: “Mas, sobre as ruínas desse fascismo está atrelado o próprio fascismo”.

A busca do *enquadramento das memórias* na perspectiva militar dialoga com a discussão que Didi-Huberman (2011) apresenta em seu livro *Sobrevivência dos Vaga-lumes*, que foi traduzido para o português e publicado pela UFMG na primeira década do século XXI. A obra relembra a metáfora do cineasta Pier Pasolini. A *Sobrevivência dos Vaga-lumes* constitui um texto literário metafórico, político e bastante atual, principalmente quando nos leva a refletir sobre em quais circunstâncias ocorre o desaparecimento dos vaga-lumes. Tomando a realidade brasileira como exemplo, numa perspectiva metafórica, cabe refletir e indagar: quem são os vaga-lumes? Qual o significado das luzes dos

vagalumes e seus constantes lampejos? Quais são os acontecimentos que podem extinguir as luzes dos vaga-lumes? Quais são as consequências do apagamento dessas luzes?

Penso que todos esses acontecimentos políticos em âmbito nacional representam uma ameaça às luzes que simbolizam a democracia, em que algumas delas já foram apagadas e outras teimam e continuam a existir e reexistir. Nesse cenário, a militarização das escolas se configura como uma engrenagem pronta para executar aos poucos o apagamento das luzes que simbolizam a identidade étnica e racial dos educandos, da participação ativa dos grêmios estudantis, da realização da escolha dos seus gestores escolares pela comunidade, bem como da expressividade e criatividade dos corpos e memórias que lutam para se manter acesas. O modo figurativo de falar dos vagalumes e seus lampejos vêm caracterizar as forças dos grupos sociais que resistem aos poderes autoritários (DIDI-HUBERMAN, 2011).

De outra parte, é oportuno citar os estudos de Adorno (2019), que têm me ajudado a pensar sobre as características que evidenciam governos e sujeitos autoritários, a partir de traços relevantes, a exemplo do desejo pelo poder, ideias e ações rígidas, intolerância com as diferenças e a utilização de estereótipos, tanto no pensamento quanto no comportamento para prevalecer suas ideias.

Cabem também nessa discussão as ideias do pensador brasileiro e patrono da nossa educação Paulo Freire, visto que o conjunto de sua obra representa a proposta de uma educação na perspectiva da emancipação, que privilegia a criatividade, a criticidade para o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva dos sujeitos sobre o lugar que ocupa na sociedade. Nesse sentido, o legado de Freire vai de encontro à educação bancária, que busca o enquadramento e silenciamento dos sujeitos e que nos lembra a metodologia militar e nos convoca a pensar em

estratégias para combater processos autoritários que têm como objetivo apequenar a educação pública brasileira e consequentemente fragilizar a nossa jovem democracia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A militarização de vários setores do Estado brasileiro é uma realidade na atual conjuntura, e como foi abordado neste trabalho, o setor educacional é o setor que provavelmente tenha maior percentual de militares ocupando cargos estratégicos, desde o alto escalão até a terceira instância administrativa — os municípios — com a militarização das escolas municipais. Desse modo, a militarização das escolas municipais requer bastante atenção por parte de pesquisadores e dos diversos seguimentos da sociedade civil. Considerando a quantidade de municípios brasileiros, certamente já são bastante expressivos os números de escolas municipais militarizadas.

Ressalto mais uma vez que sou professora de uma escola municipal militarizada. Dessa forma, essa temática me atravessa e motiva a pesquisar e discutir sobre o assunto, sobretudo pelo que pude observar e vivenciar como os *signos* — quando os alunos entram em forma/filas, marcham, batem continência etc. — do militarismo se materializam naquele espaço a partir da rotina diária vivenciada pelos alunos naquele espaço (SAUSSURE, 2012). De modo que essa minha vivência, articulada aos estudos dos teóricos acima mencionados, tem me levado a refletir cotidianamente sobre o contexto educacional brasileiro, principalmente sobre a gestação e implementação do Pecim e a vertiginosa adesão de estados e municípios a esse programa.

Portanto, considero que o Pecim se configura como sendo uma estratégia de hierarquização e verticalização na gestão das escolas, sob a justificativa de que o modelo militar vem resolver o

problema da indisciplina dos alunos e melhorar o desempenho escolar, por meio da docilização e controle dos corpos, enquadramento das memórias, silenciamento e subalternização dos alunos.

O legado de Freire é imprescindível nesse estudo, pois potencializa a compreensão de que a autoridade no campo educacional não deve ser confundida com autoritarismo. Pelo contrário, a autoridade possibilita que os sujeitos desenvolvam o senso de responsabilidade, criticidade, respeito às diferenças e compreendam o lugar que ocupam no mundo, esses sim são indicadores que proporcionam a autonomia de si.

Assim, várias indagações foram e estão sendo formuladas sobre o Pecim e as Ecim: Para quem é destinado esse projeto? Quais são os verdadeiros meios e fins da militarização da educação? Qual é a concepção de educação para os militares? Em que medida os sujeitos (professores, pais e alunos) das ECIM consideram importante a metodologia militar? Essas outras questões tem contribuído para seguir o processo da pesquisa. Visto que a militarização das escolas é uma problemática recente, carece, portanto, de tempo para a obtenção de resultados mais consistentes cientificamente.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Estudos sobre a personalidade autoritária*. COSTA, Virginia Helena Ferreira da (Org.). Trad. Virginia Helena Ferreira da Costa, Francisco López Toledo Corrêa, Carlos Henrique Pissardo. São Paulo: Editora UNESP, 2019.

ANTUNES, Celso. *A linguagem do afeto: como ensinar e transmitir valores*. Campinas, SP: Editora Papirus, 2005.

AQUINO, Júlio Groppa (Org.). *Indisciplina na Escola. Alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico. Dilemas da subjetividade contemporânea*. Trad. Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010, p. 35-82.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF: 1996.

BRASIL. *Decreto nº 9.465*, de 2 de janeiro de 2019. Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/decreto-9465-janeiro-2019-ensino-militar.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. *Compromisso Nacional pela Educação Básica*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/11.07.2019_PPT-Cafe-da-manha-EB-converted.pdf. Acesso em 12 de jul. de 2019.

BRASIL. *Decreto nº 10.004*, 05 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. 2019b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm. Acesso em 06 de set. de 2019.

BRASIL. *Portaria nº 2.015*, de 20 de novembro de 2019 — Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares — Pecim em 2020, para consolidar o modelo de Escola Cívico-Militar — Ecim nos estados, nos municípios e no Distrito Federal. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-2.015-de-20-de-novembro-de-2019>. Acesso em: 12 dez. 2019.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Sobrevivência dos vaça-lumes*. Trad. Vera Casa Nova, Márcia Arbex. Revisão Consuelo Salomé. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

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

FREIRE. *Pedagogia do Oprimido*. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FERNANDES, Florestan. *Apontamentos sobre a “teoria do autoritarismo”*. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. de Raquel Ramalheite. 42 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GARCIA, Joe. Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. Curitiba, n. 95, jan./abr. 1999, p. 101-108.

POLLAK, Michael. *Memória, esquecimento, silêncio*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, nº 3, v. 2, p. 3-15, 1989. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278>. Acesso em: 20 de jun. de 2021.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Org. Charles Bally e Albert Schehaye. Trad. Antonio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Bliskstein. 28 ed. São Paulo: Cutrix, 2012.

VASCONCELLOS, Celso S. *Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. 7. ed. São Paulo: Libertad, 1996.

VASCONCELLOS, Celso. *Os Desafios da Indisciplina em Sala de Aula e na Escola*. Série Ideias n. 28. São Paulo: FDE, 1997.p. 227-252. Disponível em: <http://www.celsovasconcellos.com.br/Textos/indi.pdf>. Acesso em 20 jul. 2021.

AS PERIFERIAS DAS PERIFERIAS: A LITERATURA DAS RUAS, DOS ÔNIBUS, DOS SARAUS E DOS SLAMS

Paulo Sergio Paz¹

Resumo: O objetivo principal dessa pesquisa compreende registrar e estudar as produções literárias que circulam nos saraus, slams e nos diversos ônibus da capital baiana, a fim de entender como esses espaços se tornaram um campo de ação na trincheira contra um sistema literário-cultural excludente. Historicamente excluída do cânone literário nacional e dos principais espaços de consagração, a literatura periférica preta mudou o imaginário sociocultural que se construiu ao longo dos anos da periferia. Visto como celeiro de criminalidade através dos saraus, slams e a força coletiva dos jovens, a periferia entra no mapa cultural das grandes cidades brasileiras, se tornando o epicentro do boom literário e cultural que vivemos em pleno século XXI. Este projeto busca discutir como as periferias se tornaram palco de uma efervescente atividade cultural jamais visto na história do país, para isso, será importante dialogar com pesquisadores (as) como Tennina (2013; 2017), Nascimento (2003), Souza (2009), Medeiros (2011), Hall (2003).

Palavras-Chave: Poesia periférica. Saraus. Literatura periférica.

INTRODUÇÃO

As periferias das periferias: a literatura das ruas, dos ônibus, dos saraus e dos slams

A palavra “periferia” sempre foi estigmatizada como algo negativo, desde as letras de músicas até obras literárias

¹ Mestre em Estudo de Linguagens pelo programa de pós-graduação em Estudos de Linguagens — PPGEL/UNEB. Doutorando pelo programa de Pós-graduação em Crítica Cultural — PPGCC/UNEB, linha de pesquisa Literatura, produção cultural e modos de vida. E-mail: paulosergio90@yahoo.com.br

consagradas, que quase sempre dispensaram um tom jocoso aos seus moradores e a própria ideia de periferia. Por isso, é cada vez mais importante a abertura da academia para pesquisas sobre esses espaços que sempre foram relegados ao limbo do criminal, do lugar sem futuro e sem esperança.

Os saraus periféricos surgiram no começo dos anos 2000, como uma nova modalidade de intervenção cultural urbana feita pelos jovens nas periferias brasileiras. Embora surjam com ar de novidade cultural, os saraus têm, como movimento embrionário a cultura do *hip-hop* e, aqui na Bahia, o *reggae* como regente musical, artístico e político de formação. Os saraus e os *slams* funcionam como um movimento cultural autônomo que busca por autorrepresentação e por agitar o cenário cultural periférico, além de investir na difusão de narrativas outras, calcadas na importância de vozes que disseminam, a partir do próprio corpo periférico, um espaço, ou espaços, de consagração de uma escrita poética cada vez mais enriquecedora.

Os saraus e *slams*, ao lado das rodas de *rap*, do movimento do *reggae* e dos eventos promovidos pelos coletivos literários, são os principais meios de divulgação de uma literatura em que o sujeito periférico está inserido não apenas como objeto da narrativa, mas como produtor discursivo de sua história.

Os *slams* e saraus integram uma cena contemporânea que precisa ser cada vez mais investigada pela crítica literária e pela crítica cultural, visto que põe a produção literária em movimento, tornando-a viva como o próprio corpo dos sujeitos que enunciam esses discursos. Esses acontecimentos literários e culturais se tornaram um fenômeno transdisciplinar, imbricando o literário com o político, o geográfico, as atividades culturais criando uma dimensão que enriquece os estudos literários contemporâneos. Por isso, os saraus e *slams* são importantes acontecimentos para potencializar a periferia como um centro cultural; ou seja, um

trabalho poético que tem o poder de atribuir novos sentidos para os bairros periféricos, e que passam a ser conhecidos não mais apenas pelo estereótipo da violência, mas agora como um lugar que atrai pessoas, que produz cultura, que é um lugar de pertencimento.

O objetivo principal dessa pesquisa compreende em registrar e estudar as produções literárias que circulam nos saraus, *slams* e nos diversos ônibus da capital baiana, a fim de entender como esses espaços se tornaram um campo de ação na trincheira contra um sistema lítero-cultural excludente. A metodologia mais adequada para o desenvolvimento desta pesquisa será de cunho qualitativo etnográfico. Apesar desta pesquisa não ser feita por um antropólogo, ela de fato apresenta um caráter etnográfico porque insere o pesquisador dentro do “objeto” pesquisado. Pois, como destaca Michael Angrosino (2009, p. 30) “a etnografia é feita *in loco* e o etnógrafo é, na medida do possível, alguém que participa subjetivamente da vida daqueles que estão sendo estudados, assim como um *observador* objetivo daquelas vidas”.

A POÉTICA PERIFÉRICA NOS SARAUS, SLANS E ÔNIBUS URBANO

Este projeto busca discutir como as periferias se tornaram palco de uma efervescente atividade cultural jamais visto na história do país. O *hip-hop*, como movimento cultural pioneiro que ativou os jovens das periferias; os saraus e os *slams* capilarizadores das literaturas marginais e periféricas, e a rua, como espaço heterotópico de ocupação política, são os elementos responsáveis pela mudança do paradigma que alocava a periferia como espaço inóspito em direção à sua realocação como centro cultural de destaque. Faz necessário um adendo, a proposta aqui não é para romantizar a periferia como melhor lugar de moradia, não queremos morar em lugares que não o saneamento básico

não funcione como deveria, ninguém quer morar em lugares onde traficantes ameacem sua vida, muito menos onde a polícia usa como prática de treino os corpos negros. A proposta é mostrar como, apesar disso tudo, os atores sociais que vivem nesses espaços construíram cultura, parafraseando Racionais: até no lixão nascem flores.

Propõe-se aqui construir uma leitura crítica dos *saraus*, *slams* e dos movimentos poéticos que os/as jovens fazem nos ônibus e nas ruas da capital baiana, nos quais a Literatura Periférica Preta Baiana (LPPB) (PAZ, 2020) tem passagem e é visibilizada por negras e negros periféricos, de modo que se estabelece uma consonância entre os textos recitados e as vivências particulares e coletivas do público.

Nos anos 1990, por conta da cultura *hip-hop*, o termo “periferia” ganha outras dimensões e é absorvido por três campos discursivos distintos: a academia, os moradores das periferias e a indústria cultural (D’ANDREA, 2013). Cada um, dentro do seu campo de atuação, usa a terminologia “periferia” como força discursiva. Segundo Tiaraju Pablo D’Andrea (2013), o termo periferia ganhou primeiro destaque entre os acadêmicos e, posteriormente, na confluência entre acadêmicos, intelectuais e movimentos sociais, esse termo passou a ser utilizado pelos moradores das periferias.

Os *saraus* periféricos surgiram no começo dos anos 2000 como uma nova modalidade de intervenção cultural urbana feita pelos jovens nas periferias brasileiras. Embora surjam com ar de novidade cultural, os *saraus* têm, como movimento embrionário, a cultura do *hip-hop* como regente musical, artístico e político de formação. O público frequentador dos *saraus* nas periferias, em sua grande maioria, é composto por jovens moradores dos bairros onde se realizam os *saraus* e, para este público, o *rap* (*hip-hop*)

funciona como influenciador cultural no processo de formação social e identitária.

Nos últimos dez anos, a capital baiana estabeleceu um novo mapa cultural na cidade. Isso muito por conta dos novos espaços lítero-culturais que têm brotado nas periferias de Salvador. Os saraus, *slams*, as rodas de *rap*, os Coletivos Literários (Coletivo Luiza Bairros; Coletivo Ogum's Toques; Coletivo Cabeça; Coletivo *Blackitude*, Coletivo Pé Descalço) têm produzido uma nova cartografia urbano-periférica na cidade. “Hoje, os saraus da periferia são tão numerosos que seria possível traçar uma nova cartografia urbana tomando-os como pontos de referência” (TENNINA, 2017, p. 116). O cenário que a pesquisadora Lúcia Tennina (2017) traça é de São Paulo, mas se enquadra em Salvador, onde, a partir da segunda década do século XXI, houve um crescimento significativo de saraus nas periferias.

Essa nova cartografia urbana, vista a partir dos movimentos culturais periféricos, está ligada ao movimento *hip-hop* iniciado na década de 1990, quando foi plantada uma semente que começou a render frutos logo nos seus primeiros anos. Aqui na Bahia temos o *reggae* como movimento cultural que fortaleceu a cena cultural alternativa. O *reggae*, outra expressão musical de origem negra, é também a responsável pela formação de consciência social e racial dos moradores das favelas baianas, junto com o *rap*. Em pesquisa desenvolvida no mestrado, agentes produtores dos saraus informaram que o *reggae* teve importância igual ou até maior que o movimento *hip-hop*.

Quem na periferia não escutou *reggae*, Edson gomes, Gregori Isac, Lucky Dube, o Bob Marley? E aí, fico me lembrando que eu uso muito o Edson Gomes nas minhas apresentações. Nas minhas poesias, eu sempre gosto

de começar com trecho de alguma música dele (SANDRO SUSSUARANA, 2019, entrevista pessoal²).

Assim como Erica Peçanha do Nascimento (2011) observa, essa nova cartografia está intrinsicamente ligada à visibilidade que os discursos dos produtores literários periféricos obtiveram no cenário cultural e político entre o fim da década de 1990 e meados dos anos 2000.

O *rap* — e, por extensão, o *hip-hop* (grafite, *break*, *dj*), que é um movimento maior — foi, e ainda é (junto ao *reggae*), a base fundante das poesias que circulam nos saraus. Muito antes do surgimento dos saraus nas periferias, o *hip-hop* era a voz do sujeito marginalizado, que se espalhou pelas casas invadindo o rádio e a televisão. O *rap* faz uma ressignificação da linguagem artística, trazendo um novo vocabulário incorporado pelos jovens a fim de criar uma outra dicção dentro da chamada cultura popular, na qual, *a priori*, o *rap* se insere. O *rap* ganhou destaque por sua batida e ritmos cadenciados e fortaleceu a criação artística de muitos jovens artistas espalhados pelas periferias.

A poesia periférica se tornou um meio de combate à exclusão e à violência que os jovens moradores das comunidades pobres sofriam. Por isso, um dos palcos de escolha para os recitais poéticos são os ônibus da capital, local de circulação da grande maioria da população pobre e periférica. O exercício de fazer poesia nos ônibus tem dupla finalidade: a primeira, levar uma poesia de protesto que denuncie o racismo, sexismo e genocídio presentes na sociedade, os quais têm o povo negro como a

² Entrevista concedida pelo multiartista baiano, Sandro Ribeiro, conhecido como Sandro Sussuarana. Entrevista coletada para pesquisa de mestrado intitulada “Nóis por Nóis: Poesia e Resistência nos Saraus Periféricos de Salvador” defendida e aprovada no ano de 2020 no PPGEL/UNEB.

principal vítima; o segundo, ganhar um “trocado” para ajudar na sobrevivência, visto que a maioria desses jovens não tem um trabalho fixo e vive de sua arte.

Os poemas declamados nos buzus — referência popular aos ônibus em Salvador — estão em consonância com a vida dos passageiros. Através da oralidade, instrumento primordial quando se fala em literatura periférica preta, a poesia de protesto denuncia o que gira em torno do cotidiano da gente negra e pobre, estabelecendo um recorte temático racial bem demarcado. Nos ônibus, o alcance da mensagem emitida pelos/as poetas parece ecoar com mais vivacidade porque atrai a atenção dos passageiros entre uma parada e outra, também descontra os passageiros que diante o medo de assalto nos ônibus vivem cada vez mais tenso em cada parada. É bom que se deixe claro que o movimento de levar poesia pelos ônibus, praças e ruas de Salvador não é uma atividade recente, artistas como Edigar Velame, Jansen Nascimento, Vinícius Nascimento, Luz Marque já espalhavam suas poesias pelos ônibus da cidade, e antes dele tínhamos os poetas intitulados de Os Maloqueiros (Hamilton Borges, Guellwaar Adún, Cuca Matos) — ver mais sobre a história dos maloqueiros em Amorim (2020).

A voz poética que ecoa nos coletivos da capital baiana traduz os anseios da chamada “cultura das bordas”, expressão cunhada por Ferreira (2010), a qual abarca a voz daqueles que ocupam, frequentemente, a periferia. Esta noção se refere a movimentos culturais que acontecem.

Em espaços não consagrados do mundo urbano, onde se desenrola toda uma cultura que absorve e é absorvida, criando regiões imantadas que nos permitem pensar em temas, autores, textos a pedir sempre novos parâmetros de avaliação, em regime de movimento e descobertas (FERREIRA, 2010, p. 12-13).

A voz poética negra emerge, em nossa cultura, como não sujeita à escravização do sujeito através do capitalismo ou a mercantilização de sua produção. Em Salvador, existem inúmeros coletivos que estão produzindo cultura nas ruas. O *Coletivo Pé Descalço* é um desses. Criado por jovens poetas do bairro de Sussuarana, ele promove rodas de poesia nas esquinas do bairro. Outro coletivo é o *Resistência Poética*, que leva, para as ruas dos bairros pobres, cinema, poesia, *hip-hop* com o intuito de modificar a paisagem de violência que é pintada nesses locais, visto que muitos moradores não têm condições financeiras para pagar os ingressos altos dos cinemas na cidade, essa medida aproxima uma população carente de outras artes sem precisar sair de seus bairros.

Os novos espaços periféricos não são apenas locais de entretenimento, são espaços de resistência que buscam combater a segregação espacial que os moradores das periferias sofrem. E é nesse contexto que os saraus e *slams* se alargam e se fortalecem cada vez mais como espaços políticos.

As batalhas de *slams* é outro movimento poético que tem crescido bastante nas periferias. *Slam* é um termo onomatopeico de origem inglesa que indica o som de uma “batida”, ele nomeia os campeonatos de performances poéticas que se originaram em Chicago (E.U.A) e se alastraram por todo mundo, chegando ao Brasil em 2008 com o *Slam ZAP* (Zona Autônoma da Palavra), criado por Roberta Estrela D’Alva.

Em Salvador, o primeiro *slam* aconteceu em 2014, o Slam da Onça, organizado pelo Sarau da Onça. A partir daí, outros *slams* foram criados, como o *Slam* da Raça, *Slam* da Soronha, *Slam* da Quadra, *Slam* das Minas, dentre tantos outros que têm acontecido na cidade. O *Slam* das Minas é uma rasura na cena dos *slams*, pois ele é produzido por mulheres e para mulheres. Numa maneira de fugir do machismo que ainda assola a cena cultural

periférica, as *slammers* Dricca Silva, Fabiana Lima, Jaqueline Nascimento, Ludmila Laísa, Tamires Allmeida criaram um *slam* para falar sobre suas vivências, racismo, machismo e sexismo que marcam o dia a dia das mulheres brasileiras.

O *slam* das Minas e outros protagonizados por mulheres é o que aqui chamamos as periferias das periferias. Pois, a cena cultural alternativa periférica ainda é dominada por homens e, em muitos espaços, ainda se presencia um tom machista e até sexista em algumas batalhas. A solução disso foi a criação de espaços em que o protagonismo feminino é o que dita as regras. Se os saraus e *slams* estão nas periferias, os *slams* e saraus negros femininos estão situados nas periferias das periferias. Assim como se dá com o *Sarau do Pombal*, que acontece no bairro da Federação, localidade Alto das Pombas, organizado pelo GRUMAP (Grupo de Mulheres do Alto das Pombas), que vem atuando desde 1982 na luta contra o feminicídio e o racismo institucional. Esse, como o próprio nome indica, é um grupo formado em sua totalidade por mulheres. O Pombal, assim como o Crias da Mata não trazem a voz feminina apenas na escritura poética das poesias, eles são pensados e organizados por mulheres que discutem e problematizam suas dores e angústias. Para Lúcia Tennina (2017, p. 193):

A problemática feminina hoje em dia faz parte das temáticas e questões que os saraus se propõem a ressignificar, a tal ponto que se torna um tema de debate em seminário ou mostras organizadas pelos grupos que gerem os ditos espaços.

Por isso, a importância de saraus como do Pombal e o *Crias da Mata*, assim como do *Slam* das Minas, afinal eles não só tematizam em suas poesias as dores das jovens negras que são vítimas da violência, mas problematizam essas dores sob o ponto de vista das mulheres, pois são estas mães, irmãs, filhas, companheiras, amigas e esposas que sofrem o luto da morte dos

seus, que encaram a constrangedora entrada na penitenciária para fazer uma visita ou mesmo vivem situações de violência doméstica em suas casas, são elas que recebem os salários mais baixos, os empregos mais subalternizantes, além da objetificação de seus corpos.

O matriarcado das mulheres nesses espaços (saraus e *slams*) propõe uma outra forma de ver as coisas, problematizando a estrutura patriarcal organizadora de nossa sociedade, bem como os traços de machismo e sexismo que se apresentam no dia-a-dia. Os homens não são silenciados (nas batalhas dos *slams* femininos, só mulheres podem competir), mas o protagonismo é feminino, as mulheres estão à frente, desde a organização até a poesia de encerramento.

Os *slams* se compõem como uma celebração coletiva, assim como todas as culturas periféricas: o público é um elo importante na configuração dessas atividades. Outro aspecto importante é a *performance* — não só nos *slams*, mas nos saraus também. A *performance* agrupa as energias emanadas e exala, através da expressão corporal, voz, entonação, ritmo. Segundo Zumthor (2010, p. 33), a “*performance* é a ação complexa pela qual uma mensagem poética é simultaneamente, aqui e agora transmitida e percebida. Locutor, destinatário, e circunstâncias [...] se encontram concretamente confrontados, indiscutíveis”.

Para Zumthor (2010), a voz não constitui o sinônimo de oralidade, uma vez que ela extrapola o sentido linguístico de comunicação por meio da fala. Ela “se situa entre o corpo e a palavra, significando ao mesmo tempo a impossibilidade de uma origem e o que triunfa sobre essa impossibilidade” (ZUMTHOR, 2010, p. 100).

Indefinível, senão em termos de relação de afastamento, articulação entre sujeito e objeto, entre Um e o Outro, a voz permanece inobjetivável, enigmática, não especular. Ela interpela o sujeito, o

constitui e nele imprime a cifra da alteridade. Para aquele que produz o som, ela rompe uma clausura, libera de um limite que por aí revela, instauradora de uma ordem própria: desde que é vocalizado, todo objeto ganha para um sujeito, ao menos parcialmente, estatuto de símbolo (ZUMTHOR, 2010, p. 15).

A oralidade, a performance, a memória como ponto de restituição de um passado, uma nova dicção, uma nova linguagem: essas são algumas das características que estão presentes no que entendemos hoje como literatura marginal-periférica. A produção literária periférica preta é responsável por uma das maiores rupturas no sistema tradicional que o campo da chamada literatura nacional canônica já sofreu. Ela rasura o entendimento que se tinha sobre o fazer literário atribuindo-lhe valores e outras características que não estavam prescritos dentro do panorama da literariedade ocidental.

Por isso, as pesquisas sobre o corpo (*performance*) têm ganhado cada dia mais fôlego dentro dos muros das academias. Não é possível pensar a literatura contemporânea sem levar em conta a produção feita nos saraus e *slams* espalhados por todo país, e com isso não tem como deixar de fora a oralidade e a atuação performática dos/das poetas periféricos. Na literatura periférica preta, o texto não é o produto final da atividade criativa, mas um ato intervencionista na vida das comunidades onde essa literatura circula. Para Oliveira (2011, p. 34):

A intensa movimentação cultural gerada pela ação dos escritores da periferia — debates, saraus e eventos nos quais os escritores apresentam suas obras e seus projetos culturais — confere um sentido de performance ao texto, cujo modo de existência é marcado pela expressão de uma voz intimamente associada a uma atuação do sujeito na realidade.

Ainda segundo Rejane Pivetta Oliveira (2011), a voz coletiva é um traço muito importante, a voz que está comprometida em

contar e (re)escrever a própria história. Nesse sentido, a partir das literaturas marginais e periféricas surgem novas perspectivas no campo dos estudos literários.

O campo literário sofre uma abrupta ruptura com a chegada de novos atores sociais falando de e a partir de suas próprias vivências. O campo literário, segundo Pierre Bourdieu (1996), é um espaço formado por literatos (contistas, poetas, acadêmicos, romancistas), pessoas que têm relações entre si e com o chamado campo de poder. Por sua vez, campo de poder, para Bourdieu (1996, p. 244),

[...] é o espaço das relações de força entre agentes ou instituições que têm em comum possuir o capital necessário para ocupar posições dominantes nos diferentes campos (econômico ou cultural, especialmente). Ele é o lugar de lutas entre detentores de poderes (ou de espécies de capital) diferentes que, como as lutas simbólicas entre os artistas e os "burgueses" do século XIX, têm por aposta a transformação ou a conservação do valor relativo das diferentes espécies de capital que determina, ele próprio, a cada momento, as forças suscetíveis de ser lançadas nessas lutas.

É esse campo literário que os escritores e as escritoras periféricos/as vão fazer uma afro-rasura, ou seja, instaurar uma transformação semântica, epistemológica e estética, sob a ótica negra, numa área que, por anos, foi categorizada como branca: a literatura. Os saraus, os *slams* espalhados pelas periferias se tornaram acontecimentos que tensionam os espaços hegemônicos a partir de poesias e da presença crescente de um público que muitos não acreditavam pertencer ao mundo literário. Há um deslocamento na ideia de centro e periferia, a periferia ocupa um lugar de destaque na cena litero-cultural brasileira a partir da segunda metade dos anos 2000. Com isso, os novos poetas marginais reorganizam a ideia de espaços culturais. Os bares foram transformados em espaços culturais das periferias. Depois, os saraus passam a acontecer em escolas

públicas ou em centros culturais. Com isso, a periferia passa a ter um local onde fossem respeitadas e ouvidas suas vozes.

CONCLUSÃO

Os estampidos que explodem nas periferias, o descaso e as diversas violências que os moradores dessas regiões sofrem, são potencializados nas produções poéticas de uma maneira que buscam bater de frente como o *status quo* posto dentro da literatura brasileira. As produções “marginais”, no *hip-hop*, nas literaturas marginais e periféricas desafiam o cânone ocidental quando expõem com suas escritas o que sempre tentaram esconder, as mazelas sociais, o racismo, sexíssimo, homofobia, machismo.

A geração que se alicerça no começo do século XXI, com a literatura marginal-periférica, e sobretudo, com o *boom* que os saraus tiveram nas principais capitais brasileiras, trazem consigo uma autonomia no fazer poético, agora são eles, ou “nóis”, moradores das periferias que falam de si e sobre si. A literatura brasileira contemporânea entra numa nova fase, uma outra linguagem, um outro modo de fazer e circular seus escritos, desde a circulação em *blogs* de internet, que foram o marco no início do século, passando pelas redes sociais e desembocando nos espaços culturais periféricos mais próximos de suas moradias a literatura ganha um novo c.e.p.

REFERÊNCIAS

ANGROSINO, Michael. *Etnografia e observação participante*. Trad. José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. Trad. M. L. Machado. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

D'ANDREA, T. P. A formação dos sujeitos periféricos: cultura e política na periferia de São Paulo. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Sociologia, USP, 2013.

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

GAMA, D. M. H. de L. da. *A voz e a vez de dizer: batalhas de poesia em comunidades de periferias em Salvador/BA*. Dissertação (mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais: Cultura, Desigualdades e Desenvolvimento, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, UFRB, Cachoeira, 2019.

LINS, Paulo. *Cidade de Deus* São Paulo: Cia das Letras, 1997.

OLIVEIRA, G. da S. *O Fio Mnemônico da Palavra: o sarau da onça*. Dissertação (mestrado) — Programa de Pós-graduação em Literatura e Cultura, Universidade Federal da Bahia, UFBA, Salvador, 2019.

OLIVEIRA, Rejane Pivetta de. *Literatura marginal: questionamentos à teoria literária*. Ipotesi, Juiz de Fora, v. 15, n. 2 — Especial, p. 31-39, jul./dez/ 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaipotesi/files/2011/05/7-Literatura.pdf>.

TENNINA, Lúcia. Cuidado com os poetas! Literatura e periferia na cidade de São Paulo. Porto Alegre: Zouk, 2017.

ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

AS REPERCUSSÕES DA ARQUEOLOGIA DO SIGNO LINGUÍSTICO NAS NARRATIVAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: LEGISLAÇÃO, FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA A PARTIR DA LEI N° 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008

Genivaldo Cruz Santos¹

Resumo: Este texto tem como objetivo apresentar as repercussões da arqueologia do signo linguístico, implicadas no projeto inicial de tese, “Narrativas das políticas educacionais: legislação, formação docente para a educação profissional e tecnológica a partir da Lei n° 11.892, de 29 de dezembro de 2008”. Tem como foco as “narrativas das políticas educacionais”, a partir de estudos, principalmente, de: Apple (2010), Bakhtin (2006), Deleuze (1973), Ginzburg (1989) e Saussure (2006). Tensiona fraturas epistemológicas na legislação pertinente (o real), nas ideologias e nas suas relações imaginárias (o ideal), incrustadas nessa legislação e a sua ressonância de ordem simbólica na sociedade para entender o processo de construção politicamente formativo do (da) docente no Brasil.

Palavras-Chave: Repercussão. Políticas Educacionais. Legislação. Formação Docente. Educação Profissional e Tecnológica.

INTRODUÇÃO

Com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's) pela Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, instituiu-se no âmbito do sistema federal de ensino uma nova

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), Campus II. Linha 02: Letramento, Identidades e Formação de Educadores. Orientadora Profa. Dra. Ana Rita Santiago. Endereço eletrônico: professorgenivaldo@gmail.com.

Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação. Essa foi uma iniciativa ambiciosa, visto que essa mesma rede vem de um histórico de sucateamento e desvinculação com um projeto de Estado, mas essa iniciativa também causou estranhamento do ponto de vista identitário, pois não foi produto de uma construção histórica e coletiva, resultando também em perda orçamentária, de autonomia administrativa e pedagógica.

A criação de uma Lei, no entanto, não é suficiente para por si só mudar uma realidade ou realidades. Precisamos entender o caráter intertextual e intratextual das composições literárias dessa Lei, bem como as motivações para a sua criação, pois para Saussure (2006, p. 80) “[...] a língua é um sistema de signos formados pela junção do significante e do significado, isto é, da imagem acústica e dos sentidos. Portanto, o signo linguístico une uma coisa e uma palavra, somando a um conceito e a uma imagem acústica [...]”.

Nesse sentido, a língua, enquanto sistema social permite-nos pensar o signo como objeto concreto e abstrato que produz infinitos significados nas interações sociais, nos discursos e nas diversas formas de diálogos e materialização da linguagem, da língua e da fala (FOUCAULT, 1969). Contribuindo com esse raciocínio, Deleuze (1973, p. 272) acrescenta que,

[...] é com razão que se apresenta a linguística como origem do estruturalismo, pois só há estrutura daquilo que é linguagem, nem que seja uma linguagem esotérica ou mesmo não-verbal. Só há estrutura do inconsciente na medida em que o inconsciente fala e é linguagem. Só há estrutura dos corpos à medida que se julga que os corpos falam com uma linguagem que é a dos sintomas. As próprias coisas só têm estrutura à medida que mantêm um discurso silencioso, que é a linguagem dos signos.

Discutir as “Narrativas das Políticas Educacionais: legislação, formação docente para a educação profissional e tecnológica a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008”, oferece várias possibilidades de investigação semiológica que poderá apontar tensões e fraturas epistemológicas na legislação pertinente (o real), nas ideologias, narrativas e nas relações imaginárias (o ideal), incrustadas nessa norma legal e a sua ressonância de ordem simbólica no processo político de formação docente e a sua repercussão na sociedade brasileira.

Na tentativa de compreender melhor essas possibilidades, assevera Ginzburg (1989, p. 143), “[...] a análise de um modelo epistemológico — de um paradigma — amplamente operante de fato e ainda não teorizado explicitamente, talvez possa ajudar a sair dos incômodos da contraposição entre racionalismo e irracionalismo”.

Possivelmente, na tentativa de sair dessa contraposição entre racionalidade e irracionalidade é que nascem os Institutos Federais no Brasil implantados sob a referência e potencialidade de capacitar a mão de obra qualificada (linguagem) para os modos de produção (domínio), sendo considerados seu potencial para a formação de trabalhadores (as) (reconhecimento). Assim, como fazem os estruturalistas, para reconhecerem uma linguagem em alguma coisa e seguindo um paradigma indiciário, podemos reconhecer na criação e na implantação dessas entidades, e conseqüentemente, desse sistema de ensino à tríade linguagem/domínio/reconhecimento, que pode ser, muitas vezes, despercebida.

Delega-se a esses Institutos a missão de formar professores para a educação básica, sobretudo para Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Nasce aqui um paradoxo: como oferecer cursos de licenciaturas sem professores (as) licenciados (as), haja vista que na sua totalidade os (as) “professores (as)” que faziam parte

da antiga rede federal de ensino eram da área técnica, portanto, bacharéis? Nessa contradição apontada, há certa distinção entre o real e o idealizado (imaginário), conectado a um jogo dialético entre essas duas noções. Para Deleuze (1973), essas duas noções opostas e complementares formam um quadro de relações complexas, unidade transcendente e tensão liminar, fusão e corte.

Além dessas duas perspectivas, existe o simbólico, que não pode se confundir com o imaginário, tão pouco com o real. Essas três dimensões carregam em si a arqueologia dos signos que compreendem a lógica e a expressão estruturalista da lei que criou os institutos, a sua dinâmica institucional e finalística, bem como as suas contradições.

Mas qual é a ideologia predominante das narrativas da lei nº 11.892/2008? Quais os signos linguísticos ela carrega e quais séries determináveis ela opera na ordem do real, do imaginário e do simbólico? É preciso atribuir respostas a tais questões também com o auxílio do marxismo e da filosofia da linguagem de Bakhtin (2006) que defende a discussão transdisciplinar e dialética das relações entre linguagem e sociedade, bem como a luz de Apple (2010) que afirma que é preciso preencher lacunas reflexivas e avançar nas fronteiras epistemológicas.

Dessa forma, o objetivo deste texto é apresentar as repercussões da arqueologia do signo linguístico, implicadas no projeto inicial de tese, Narrativas das políticas educacionais: legislação, formação docente para a educação profissional e tecnológica a partir da lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

REPERCUSSÕES DA ARQUEOLOGIA DO SIGNO LINGUÍSTICO A LEI Nº 11.892/2008

Embora exista um senso comum e até jurídico de que as leis sejam revestidas de imparcialidade e isenção, elas podem trazer

uma narrativa, uma ideologia e uma intencionalidade, subliminares, possibilitando a legitimação de projetos de dominação.

Com formulações que, aparentemente representam o interesse comum, elas podem promover o poder hegemônico de determinados grupos, associando princípios jurídicos abstratos e narrativas culturais particulares.

Com base nesses pressupostos, podemos fazer uma análise semiológica da lei em tela, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Portanto, a partir desse ato normativo, nasceu uma rede de ensino vinculada ao Ministério da Educação, constituída por diversas instituições federais de ensino, que possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Nos meandros desse regramento legal poderemos encontrar a presença de fraturas epistemológicas — natureza jurídica de autarquia, autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplina — e a partir da arqueologia do signo linguístico, descobrir os repertórios críticos culturais incutidos na “letra fria da lei”. Para tanto, é preciso um olhar mais epistêmico. Consubstanciando esse raciocínio destacam Saussure e Bakhtin (e o Círculo), respectivamente,

“[...] a língua é explicável por si mesma e comporta-se como um fenômeno que possui uma causa própria, pois o sistema linguístico consiste em uma organização interior à própria língua”; “a língua está indissociavelmente ligada ao ser humano e à sua ação no mundo”.

Embora uma lei pareça para a maioria das pessoas uma escrita lacunar, o objeto linguagem aparece como uma diversidade de descrições no texto da referida lei, sendo uma

parte absolutamente arbitrária e a outra relativamente motivada. Segundo Saussure (2006, p. 82), a arbitrariedade do signo não é contestada por ninguém. Esse princípio domina a linguística da língua e as suas consequências são inúmeras. Nessa esteira de raciocínio destacamos os incisos I, IV e V do art. 6º, da lei em comento que tem a seguinte redação:

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características: **I** — ofertar **educação profissional e tecnológica**, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na **atuação profissional** nos diversos **setores da economia**, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; **IV** — orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos **arranjos** produtivos, sociais e **culturais** locais, identificados com base no mapeamento das **potencialidades de desenvolvimento** socioeconômico e **cultural** no âmbito de atuação do Instituto Federal; **V** — constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, **estimulando o desenvolvimento de espírito crítico**, voltado à investigação empírica (BRASIL, 2008, p. 4-5, grifo nosso).

Cada inciso acima destacado estabelece um encadeamento de base linear, portanto, sintagmas. Saussure (2006, p. 145) ressalta que, no domínio do sintagma, não há limite categórico entre o fato de língua, testemunho de uso coletivo e o fato de fala que depende da liberdade individual. O genebrino também lembra que, quanto à imutabilidade, o significante aparece como uma escolha livre, mas quanto ao seu uso pela comunidade linguística, não é livre, é imposto.

Então esses deslocamentos entre significante e significado vistos nos incisos acima é uma das consequências da arbitrariedade do signo. Dessa forma, quando encontramos no inciso I as palavras “[...] **educação profissional e tecnológica** [...]” atrelada às palavras “[...] **atuação profissional** [...]” e “[...] **setores da economia** [...]” tem-se o princípio da continuidade, o qual aponta que o fator tempo possibilita às forças sociais atuarem

sobre a língua, logo, “ela” não é tão livre assim. A esse respeito argumenta Saussure (2006, p. 93): a continuidade, porém, implica necessariamente a alteração, o deslocamento mais ou menos considerável das relações. De resto, as mudanças ocorridas no uso social dos signos comprovam o caráter arbitrário dos signos (NORMAND, 2009, p. 139).

Mesmo que o estruturalismo tenha acentuado o caráter estático da língua é inegável a conexão entre o social e o arbitrário. Assim podemos constatar que o signo é signo porque significa. E acrescenta Saussure (2006, p. 24),

A língua é um sistema de signos que exprimem ideias. Os signos linguísticos unem não uma coisa e um nome, mas um conceito e uma imagem acústica. Tudo é arbitrário na língua porque não tem uma causalidade. O fato social pode, por si só, criar um sistema linguístico e que a coletividade é necessária para estabelecer os valores de forma consensual; já o indivíduo, por si só, é incapaz de fixar um valor que seja.

Já nos incisos IV e V destacamos, respectivamente, os seguintes termos, “[...] **arranjos culturais locais** [...]”, “[...] **potencialidades de desenvolvimento cultural** [...]” e “[...] **estimulando o desenvolvimento de espírito crítico** [...]” que encontram ressonância, como signo nuclear, a fratura epistemológica cultura. Assim, podemos inferir que o desenvolvimento de espírito crítico está atrelado ao reconhecimento e entendimento dos arranjos culturais locais, e, conseqüentemente, da identificação das potencialidades de desenvolvimento cultural. Sobre isso, Foucault (1999) afirma:

[...] o estruturalismo mostra que sem linguagem não há cultura, nem pensamento, nem personalidade; a semântica expande seus domínios dos campos semânticos às situações de fala que requerem contexto e intenção; a análise do discurso distende a linguagem para o domínio social e institucional, todo discurso remete a outro discurso (rede discursiva), e cria relações de saber e poder.

Os termos explicitados acima retirados dos incisos IV e V, nos possibilitam compreender que a noção de signo linguístico está imbricada com a noção de signo ideológico, ou seja, os mecanismos linguísticos estão vinculados aos aspectos sociais numa trama de perene retroalimentação. Saussure (2006, p. 130-131) acrescenta que a língua é um sistema de valores puros e que se deve considerar dois elementos que fazem parte do jogo de seu funcionamento: as ideias e os sons. Na esteira dessas preocupações, Funari (1999) acrescenta que os sentidos dos sinais são sempre ambíguos, o que potencializa a cultura material como um discurso material estruturado e silencioso, ligado às práticas sociais e às estratégias de poder, interesse e ideologia.

A Lei 11.892/2008, portanto, representa um marco legal na constituição de uma intenção que tem efeito cascata, pois uma ideologia precisa ser ensinada. Isso ocorre em um espaço físico, precisando de defensores que perpetuem os ensinamentos ideológicos e, de uma formação de docentes que se alinhe com o projeto de dominação do grupo idealizador da lei.

NARRATIVAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DOCENTE INCRUSTADAS NA LEI N° 11.892/2008

“No princípio era o verbo”. Esse é um versículo bíblico, do livro Gênesis e do primeiro capítulo do Evangelho de João que remete à criação do mundo. Essa ideia de que o mundo é palavra, porém, é tão estruturante que está presente em outras religiões, para muito além do cristianismo. Como humanos (as), a linguagem é o mundo que habitamos. Basta tentar imaginar um mundo em que não podemos usar palavras para dizer de nós e dos outros para compreender o que isso significa. Mais ainda do que o mundo que habitamos, a linguagem é o que nos tece. Aquilo que chamamos mundo é uma trama de palavras e de produção de sentidos.

A palavra tem poder, um poder profundo de manipulação e convencimento, que está espalhado no cotidiano em todos os discursos com os quais nos deparamos, especialmente, com aqueles encontrados nos textos legais. Para exemplificar essa análise, vejamos o que diz o inciso IV e a alínea “b”, do inciso VI, do art. 7º, da Lei nº 11.892/2008:

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, **são objetivos dos Institutos Federais:** [...] IV — *desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;* e VI — **ministrar em nível de educação superior:** [...] b) *cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;* [...] (BRASIL, 2008, p. 5, grifo nosso).

Tal intenção educacional é progressista, na proposta encontrada no inciso IV, do Art. 7º em tela, mas essa mesma proposta condiciona os “princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica” a uma “articulação com o mundo do trabalho”. Ora, não é este mesmo “mundo do trabalho” que solapa os direitos e garantias da classe trabalhadora? Não é esse mesmo “mundo do trabalho” que é dominado por grupos hegemônicos e por neoliberais conservadores que lutam incessantemente contra a “produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos” para os (as) subalternizados (as)? Nesse sentido, cabe o alerta de Apple (2010), uma das perguntas mais importantes que deve ser feita em nossas escolas: qual conhecimento e de quem devemos ensinar?

Manifestamente essas políticas educacionais “ocas” passam despercebidas até mesmo pelos olhares mais atentos, mas não

para quem recorre ao “golpe de vista” recomendado no paradigma indiciário de Ginzburg. Vejamos o que destaca mais uma vez Apple:

Uma das perguntas norteadoras no campo da educação é enganadoramente simples: qual conhecimento tem mais valor? Ao longo das últimas quatro décadas, uma ampla tradição cresceu em torno de uma reformulação dessa pergunta. Em vez de “Qual conhecimento tem mais valor?”, a pergunta foi reformulada para “De quem é o conhecimento que tem mais valor?” (APPLE, 2012, 2004, 2000, 1996).

Assim, em uma leitura atenta da referida lei, poderemos constatar que existe uma completa omissão no que tange aos “[...] princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, [...]”, pois não há explicações detalhadas, tão pouco, a exemplificação desse dispositivo legal supramencionado. Existe apenas a menção subjacente e uma inocente e vaga frase. A esse respeito afirma Ginzburg (1989) que utilizar o paradigma indiciário é encontrar caminhos distintos para entender o que as pistas significam e o que os documentos indicam.

Outro aspecto do Art. 7º que apresenta imensa preocupação destaca o seguinte, [...] VI — **ministrar em nível de educação superior:** [...] b) *cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;* [...], pois, implementar cursos de licenciatura para formar professores (as) numa rede federal de educação profissional, científica e tecnológica com problemas e conflitos formativos/didáticos/pedagógicos/metodológicos é um processo distópico.

Surge a seguinte indagação: como essa instituição e, conseqüentemente, o seu sistema federal de ensino, conseguirá atingir o objetivo do inciso VI, alínea b, se boa parte de seu corpo

docente é formado por bacharéis (não licenciados) e não por docentes licenciados (as), ou seja, para a docência no ensino técnico basta o domínio dos conhecimentos profissionalizantes, deixando a formação de professores para Educação Profissional e Tecnológica à margem do campo da educação, não se traduzindo numa política pública de formação docente condizente com as perspectivas da formação politécnica?

Contrapondo-se a essa lógica, Apple adverte:

[...] tem havido um crescente reconhecimento de que estudos educacionais críticos devem se voltar a questões do global, da imaginação colonial e às abordagens pós-coloniais, para entender as complexas relações sincrônicas e diacrônicas e, às vezes, contraditórias, entre conhecimento e poder, entre Estado e educação, e entre sociedade civil e imaginário político (APPLE, 2013).

O contraste entre a política de formação docente existente nos Institutos Federais e o objetivo apontado na alínea 'b', do inciso VI, do art. 7º é uma preocupante contradição, pois sinaliza a necessidade de rever os aspectos pedagógicos e políticos para formação docente nesse espaço formativo e de trabalho. Uma primeira tentativa de corrigir essa contradição em termos de políticas educacionais para formação docente ocorreu 4 anos depois da criação dos Institutos Federais, através da edição da Resolução CNE/CEB nº 06, de 20 de setembro de 2021.

Essa Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) definiu as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível médio, inclusive, dispondo no seu Art. 40 o seguinte:

A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação. [...] § 2º **Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na**

*profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas: I — excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente; II — excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC; III — na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente. § 3º **O prazo para o cumprimento da excepcionalidade prevista nos incisos I e II do § 2º deste artigo para a formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício da profissão, encerrar-se-á no ano de 2020. [...]** (BRASIL, 2012, p. 12, grifo nosso).*

A Lei nº 11.892/2008, neste íterim, que criou esse sistema federal de ensino para qualificar a mão de obra para o mundo do trabalho, nasceu com um problema grave em termos de políticas educacionais e formação docente, refletida, principalmente, na significativa quantidade, de professores (as) graduados (as), não licenciados (as) (bacharéis) compondo o seu corpo docente.

Refletindo sobre as contradições que ocorrem na educação profissional e tecnológica brasileira e buscando caminhos para possíveis soluções, Machado (2008) destaca:

Para formar a força de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica que se dissemina mundialmente, é preciso um outro perfil de docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares. Nesse sentido, a formação docente para a educação profissional e tecnológica requer a problematização das contradições presentes no mundo do trabalho, nas organizações sociais e de trabalho.

Assim, nas entranhas de um texto normativo, encontramos intenções e omissões conectadas na tríade estrutural da

linguagem: signo, ideologia e realidade. Corroborando com esse raciocínio Lima (2002, p. 15) nos alerta:

Para compreender o que se esconde nas entrelinhas de um texto, é preciso conhecer, primeiro, o que é a sua essência. Nenhum discurso é autônomo, nenhum ato de comunicação possui um único sentido. Há muitas vezes em um discurso, há diversos caminhos que a palavra percorre.

Por fim, assevera Bakhtin (1997, p. 25) que não há, nem pode haver enunciados neutros. Todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é uma tomada de posição nesse contexto. Essa tomada de posição é historicamente empreendida pela burguesia brasileira, valendo-se de narrativas aparentemente neutras, apresentadas em textos normativos, para impor seus valores culturais e ideológicos aos subalternizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inegavelmente a comunicação é uma ferramenta fundamental para o processo de socialização em qualquer época e em qualquer sociedade, mas há outro elemento de que não podemos esquecer: a sua função como instrumento de manipulação. Certamente os textos normativos não são elaborados por legisladores (as) ingênuos (as) ou imparciais. Eles e elas conhecem possivelmente a arqueologia dos signos linguísticos e, através de uma narrativa legal, podem legitimar a dominação ou a narrativa hegemônica de um grupo sobre o outro. Assim uma lei, enquanto linguagem normativa, pode se apresentar como fator de influência, convencimento e domínio.

Essa linguagem normativa apresenta uma complexidade que envolve o discurso, por isso é preciso uma base teórica consolidada para perceber os meandros, as nuances e as

intencionalidades inculcadas nesse tipo de texto, já que, mesmo sendo um leitor (a) devidamente letrado (a) e atento (a), não será o suficiente para desvendar as manobras discursivas camufladas nas entrelinhas da lei.

No caso da Lei 11.892/2008, ela, aparentemente, está revestida de boas intenções nos seus dispositivos, mas com o “faro” ou com o “golpe de vista”, salientados por Ginzburg, encontraremos nas suas diversas camadas discursivas, as contradições. Tais contradições também nos fazem lembrar de que tal lei fora criada por um governo progressista que, inegavelmente e conseqüentemente, criou um sistema federal de ensino de Estado e não de Governo, o que é louvável. Mas as brechas e fragilidades encontradas na lei apontam um alinhamento com o grupo hegemônico que comanda o mundo do trabalho e comanda o “Deus Mercado”.

Esse “Deus” impõe a sua linguagem, o seu signo e o seu discurso a partir de argumentos revestidos aparentemente de legalidade e legitimidade, com uma estratégia semiológica de poder, comunicação e intertextualidade.

As repercussões da arqueologia do signo linguístico, por conseguinte, estão presentes nas narrativas dos dispositivos legais destacados neste texto, explicitados na caracterização, finalidades e objetivos propostos pelo sistema federal de ensino dos Institutos Federais. Tal arqueologia guarda estreita ligação com uma cadeia aberta de significantes-significados.

Destarte, a compreensão da política da cultura na educação e as suas relações com as diretrizes governamentais para educação, currículos, ensino, formação, enquanto políticas educacionais poderão indicar um contraponto na tentativa de superar os gargalos e as contradições encontradas perenemente

na educação profissional e tecnológica no Brasil, em especial, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. *Política cultural e educação*. Nova York: Teachers College Press, 1996.

APPLE, M. W. *Conhecimento oficial*. 2. ed. New York: Routledge, 2000.

APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. New York: Routledge, 2004.

APPLE, M. W. *Crises globais, justiça social e educação*. New York: Routledge, 2010.

APPLE, M. W. *Educação e poder*. New York: Routledge, 2012.

APPLE, M. W. *A educação pode mudar a sociedade?* New York: Routledge, 2013.

BAKHTIN, Mikhael. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhael. (V. N. VOLOCHINOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Ed. Hucitec, 2006.

BRASIL. Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 8 jun. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 jun. 2021.

DELEUZE, Gilles. *Em que se pode Reconhecer o Estruturalismo?* CHATELET, François. *História da Filosofia: Ideias e Doutrinas*, v. 8, O Século XX. São Paulo: Zahar Editora, 1973.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais, morfologia e história*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 5. ed. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1999.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do Saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Petrópolis: Vozes, 1972. 260p.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do conhecimento*. Paris: Gallimard, 1969.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. *Linguística e arqueologia*. DELTA [online]. 1999, v. 15, n. 1, pp.00-00. ISSN 0102-4450. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44501999000100008>.

LIMA, Rita de Cássia Marques. "*O Poder Da Comunicação*". São Paulo: FGV-EAESP, 2002, 240p. (Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação da FGV-EAESP, Área de Concentração: Organização, Recursos Humanos e Planejamento).

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília: MEC; SETEC, 2008.

NORMAND, Claudine. *Saussure*. São Paulo: Estação liberdade, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye, com a colaboração de Albert Riedlin. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

AUTORITARISMO E EDUCAÇÃO: TENSÕES E CONTRADIÇÕES A PARTIR DA DISCIPLINA DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES NO BRASIL

Maria Amélia Silva Nascimento¹

Resumo: O presente estudo se configura como uma amostra do projeto inicial de tese, em que se busca saber de que maneira as práticas disciplinares desenvolvidas nas escolas Cívico-Militares se relacionam com o autoritarismo. E o objetivo principal é demonstrar as práticas disciplinares adotadas pelas escolas Cívico-Militares e sua relação com o autoritarismo, levando em consideração as tensões e contradições. A elaboração do projeto emergiu a partir do que temos percebido sobre movimentos e eventos antidemocráticos e autoritários que, dentre outras ações, têm provocado a militarização de vários setores da sociedade, a exemplo da expansão vertiginosa das escolas militares. A pesquisa é de natureza qualitativa, em que se propõe a estudar os documentos que fundamentam a implantação das escolas militares, bem como aplicar questionários, realizar entrevistas com os diretores e supervisores disciplinares, alunos, professores e outros sujeitos das escolas militares no Território do Sisal na Bahia. Os estudos de Adorno (1995, 2019), Deluze (1992), Foucault (2014), Freire (1985, 1996, 2005, 2007), Santos (2016), e Saussure (2012) são importantes nessa discussão no sentido de compreender como se estabelecem processos autoritários e suas consequências. Cumpre ressaltar que o projeto inicial de tese se encontra em construção. Desse modo, várias mudanças em torno dos elementos estruturantes aqui apresentados irão acontecer até que se chegue à versão final.

Palavras-Chave: Escolas cívico-militares. Educação. Disciplina; autoritarismo. Educação. Projeto de tese.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB). Linha de Pesquisa 1: Literatura, Produção Cultural e Modos de Vida. Orientadora Profa. Dra. Jailma dos Santos Pedreira Moreira. Endereço eletrônico: masnascimento22@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A ideia de que os militares representam um setor importante do Estado no sentido de oferecer aos cidadãos um serviço de segurança e proteção faz parte da crença de muitos brasileiros. E este pressuposto tem contribuído significativamente para que os militares das diversas corporações venham marcando presença em vários setores públicos, inclusive nas escolas estaduais e municipais em todo o Brasil.

Cumprе salientar que o sistema de educação militar² faz parte do âmbito da educação brasileira há bastante tempo por meio do Exército, Corpo de Bombeiros, Marinha e Aeronáutica, e que o ingresso era restrito à formação de suas corporações, sendo que o ingresso também era permitido aos filhos de militares e outros. Com o passar do tempo, esse processo foi sendo ampliado para os civis, bem como passaram a existir vários colégios estaduais administrados pela polícia militar nos diversos entes federativos, mas, sobretudo, cabe destacar o protagonismo do Estado de Goiás desde o início do século XXI (CRUZ; RIBEIRO, 2015, p. 200).

Nesse contexto, é imprescindível sinalizar que a partir de vários movimentos ocorridos desde 2013, com destaque para o “Golpe de Estado de 2016” e a vitória do atual Presidente da República no ano de 2018, tem aumentado o processo de militarização das escolas em todo país. Inclusive a ampliação do número de escolas militares foi uma proposta da campanha regulamentada pelo decreto nº 9.665, de 02 de janeiro de 2019 (BRASIL, 2019a), cujo artigo 16, dentre outros pontos, tornou legal

² *Colégios militares*. Disponível em: http://www.eb.mil.br/web/ingresso/colégios-militares/-/asset_publisher/8E9mFznTIAQW/content/conheca-os-12-colegios-militar-1. Acesso em: 19 jul. 2020.

a adesão e ampliação progressiva das escolas públicas estaduais e municipais ao modelo dos colégios militares de referência já existentes. Nesse mesmo documento, ao alterar a estrutura regimental do Ministério da Educação e Cultura (MEC), criou a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares. Sendo que o Programa Nacional das Escolas Cívico-militares (Pecim) foi sancionado em 05 de setembro de 2019, pelo decreto nº 10.004/19 (BRASIL, 2019b).

A metodologia desenvolvida nos colégios militares, que tem como princípio um conjunto de regulamentos e padronização a serem seguidos, e que tornam os alunos *corpos disciplinados, enquadrados e dóceis* é apresentada como solução para diversos problemas no âmbito das escolas públicas. Isso se deve ao fato de que a maioria dos colégios militares tem obtido resultados satisfatórios em relação às demais escolas públicas nas avaliações do MEC, e outras avaliações de organismos internacionais. No entanto, deve-se levar em consideração um conjunto de fatores estruturantes que diferenciam esses colégios dos demais, além das regras rígidas. Portanto, é um assunto que carece ser problematizado.

É imprescindível estudar e analisar o processo de desdobramento da atual conjuntura (FREITAS, 2018). É inegável a crise que vem sendo construída no âmbito político, econômico, sociocultural, com vistas à recomposição da burguesia junto aos espaços importantes do poder, e a potencialização de conflitos entre as classes, o que sem dúvida tem afetado diversos setores sociais, dentre eles a escola, que tem se tornado um espaço de disputa, a partir de uma perspectiva hegemônica das relações sociais capitalistas (MÉSZÁROS, 2008).

Sobre pensamento neoliberal em relação à educação, Freitas (2018, p. 31) argumenta que “O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um

livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social em qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência”. É desse contexto mais recente que tem surgido o conjunto de projetos neoliberais e autoritários, a exemplo a terceirização e privatização do ensino, o projeto Escola sem Partido, a militarização, o *homeschooling* e vouchers.

Observa-se que Pecim tem se tornado uma das principais políticas no âmbito da educação do atual governo federal. Porém é forçoso salientar que em muitos estados — inclusive na Bahia³ — já vinha ocorrendo a adesão das escolas estaduais e municipais ao regime dos Colégios administrados pelas polícias estaduais. Com isso, passou a figurar uma “nova” forma de gestão, com diferentes nomenclaturas, isso de acordo com os mais diversos e inacreditáveis arranjos estabelecidos entre os estados e as Secretarias de Segurança Pública (SSP).

A partir desses fatos, começamos a fazer algumas leituras sobre a militarização das escolas no Brasil. Contudo, não demorou muito tempo para sermos pegos de surpresa, quando no mês de dezembro de 2018, a prefeita de Santaluz-BA, Quitéria C. de Araújo (PSD), deu início ao processo de adesão ao acordo de cooperação técnica, para tornar o Centro Educacional Nilton Oliveira Santos (CENOS)⁴ — uma das maiores escolas, localizada na sede do Município de Santaluz (BA) — uma Escola administrada pela Polícia Militar da Bahia⁵.

³ Disponível em: <http://www.upb.org.br/noticias/convenio-vai-permitir-a-municipios-usar-metodologia-de-ensino-dos-cpms>. Acesso em: 18 abr. 2019.

⁴ Metodologia de ensino dos colégios da PM será aplicada em escola do município. Disponível em: <http://noticiasdesantaluz.com.br/inaugurada-nova-sede-da-policia-militar-em-santaluz/>. Acesso em: 28 dez. 2018.

⁵ Sou professora efetiva do Sistema Municipal de Ensino de Santaluz-BA, e lotada no CENOS, escola militarizada.

Consideramos que o autoritarismo já começou a ser evidenciado no processo de implantação do CENOS, pois não ocorreu uma consulta prévia para saber se a comunidade escolar, bem como o Conselho Municipal de Educação (CME) desejavam e aprovavam a adesão. Frente a todo este acontecimento, uma vez que passamos a ser parte de uma escola militarizada, urgia a necessidade de pesquisar, conhecer, discutir, analisar, refletir e produzir saberes sobre este processo. Desse modo, elaboramos projeto de Tese, que foi submetido e aprovado no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia, Edital 042/2020.

A QUESTÃO DA PESQUISA E SEUS FUNDAMENTOS

A educação brasileira é resultado dos processos históricos, políticos, econômicos e socioculturais, sendo que a promulgação da Constituição Federal em 1988, e posteriormente da Lei de Diretrizes da Educação Nacional (LDBN), nº 9.394/96, representam momentos importantes, e a partir disso foram desencadeados vários processos no sentido de implementar ações democráticas na educação, muito embora, Santos e Pereira (2018) advertem que não tem ocorrido a devida consolidação da democracia no âmbito das escolas.

Na atual conjuntura tem ocorrido a intensificação da crise política e social, com isso, vem se justificando a atuação de militares em setores estratégicos do poder, inclusive o Ministério da Educação (MEC) tem atuado conjuntamente com os setores militares, que faz parte da estratégia de dominação, orientada pelo imperialismo externo que tem marcado a história das nações subdesenvolvidas ou em vias de desenvolvimento, sobretudo na América Latina. Sobre essa questão, Fernandes (1973, p. 31) argumenta que a *militarização* e *autoritarismo* tornam-se estratégias de poder em nome de um suposto desenvolvimento.

A adesão das escolas à metodologia dos colégios militares já vinha ocorrendo em todo Brasil antes de 2019, nesse contexto é forçoso citar o caso da Bahia, em que o governador do Partido dos Trabalhadores (PT), no dia 10 (dez) de maio de 2018⁶, celebrou um acordo de cooperação técnica entre o Governo do Estado e a União dos Municípios da Bahia (UPB) para ser compartilhada com os Sistemas Municipais de Ensino das prefeituras baianas a metodologia educacional dos colégios da Polícia Militar da Bahia. Portanto, o governador baiano ampliou a militarização para além dos colégios estaduais.

A partir do que foi abordado, observa-se que a educação básica brasileira está inserida em uma conjuntura que coloca em risco o exercício dos princípios democráticos necessários ao processo educativo. Mediante toda essa problemática da militarização é que elaboramos esse projeto inicial de tese, que foi guiado pela seguinte questão: De que maneira as práticas disciplinares desenvolvidas nas escolas Cívico-Militares se relacionam com o autoritarismo? Sendo que o principal objetivo é demonstrar as práticas disciplinares adotadas pelas Escolas Cívico-Militares e sua relação com o autoritarismo, levando em consideração as tensões e contradições.

É importante que se pense sobre a presença do autoritarismo na sociedade, e, sobretudo nas escolas. Nesse sentido os estudos de Adorno (2019) sobre *A personalidade autoritária* têm contribuído para refletir melhor sobre as características dos sujeitos autoritários a partir de elementos importantes: o poder como desejo forte, ações fundadas em

⁶ Convênio vai permitir a municípios usar metodologia de ensino dos CPMs. Disponível em: <http://www.upb.org.br/noticias/convenio-vai-permitir-a-municipios-usar-metodologia-deensino-dos-cpms>. Acesso em: 18 abr. 2019.

regras rígidas, intolerância com as diferenças, bem como a utilização de estereótipos, tanto no pensamento quanto no comportamento para prevalecer suas ideias.

Paulo Freire, com o seu legado imensurável, também nos ajuda a problematizar e pensar sobre a metodologia das escolas militarizadas, sobretudo a partir da sua pedagogia *decolonial* e um tanto quanto *insurgente*, que tem como princípios a criatividade, criticidade e tomada de consciência dos sujeitos sobre si, e sua relação com o mundo. Nesse sentido as escolas militares representam retorno à “educação bancária”, que visa apequenas a educação pública em nosso país e trazer um viés para fragilizar a nossa jovem democracia.

É oportuno frisar que essas escolas militares possuem regimentos próprios, que, dentre outras atribuições, estabelecem uma rotina diária, como por exemplo, entrar em forma/filas ao chegar e sair da escola, cantar hinos, bater continência, dentre outros rituais, bem como é exigido o fardamento completo, além de uma postura corporal condizente com o regime militar. Todos esses pressupostos disciplinadores expressam valores, costumes, ideais e ideologias da corporação militar, e formam um conjunto de signos, que por sua vez passou a ser bastante exaltado e valorizado por vários grupos da sociedade brasileira defensores da expansão do ensino militar (SAUSSURE, 2012, p. 47).

As ideias de Michael Foucault (2014, p. 134) são fundamentais para que se pense sobre os objetivos da disciplina dos corpos, quando argumenta que: “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”, pois a forma como as escolas militarizadas submetem os alunos ao cumprimento de regras rotineiras certamente tornam esses sujeitos mais passivos, menos críticos e autônomos, portanto menos potentes politicamente.

É notório que a tecnologia da *docilização dos corpos* não é algo novo no mundo, porém, no Brasil, como já afirmamos anteriormente, este movimento vem ganhando força nos últimos anos, a partir da presença da polícia no contexto escolar, como gestores disciplinares, o que é bastante preocupante quando se pensa sobre o perfil das atuais e futuras gerações que está sendo formada no contexto das escolas militarizadas.

A abordagem de Deleuze (1992) *sobre as sociedades de controle* evidencia modelos de sociedade, que são baseados na *soberania*, na *disciplina* e *controle*, ainda que esses modelos façam referências a sociedades anteriores pode-se observar que seus princípios e objetivos são muito atuais, principalmente quando se pensa sobre o processo de militarização das escolas públicas brasileiras.

Entendemos que a aprendizagem não deve ser pautada somente na *mera transmissão de conhecimento*, bem como não se deva proporcionar a modelagem dos sujeitos a padrões estabelecidos ideologicamente, é nessa perspectiva que precisamos estar atentos aos espaços educativos com prenúncios de *barbárie* (ADORNO, 1995).

Pelo que se observa, a metodologia militar figura na contramão de uma educação que busca a criticidade, a inclusão, tal processo nos parece afinado com a busca da subalternização dos sujeitos (SPIVAK, 2010). O que é um perigo para o exercício da democracia, que já se encontra fragilizada.

ALGUMAS IDEIAS SOBRE OS CAMINHOS DA PESQUISA

Quanto ao procedimento metodológico, a abordagem qualitativa é que melhor se adequa ao projeto de pesquisa, visto que ela é bastante utilizada nas pesquisas educacionais nas últimas décadas, e também permite adotar uma série de

procedimentos e instrumentos para a coleta de dados (ANDRÉ, 1995).

A pesquisa documental será importante inicialmente, no sentido de conhecer o conjunto de leis e outros documentos que fundamentam a expansão da militarização das escolas em esfera Federal, Estadual e Municipal. Posteriormente, pretendemos identificar o total de escolas estaduais e municipais que foram militarizadas a partir de 2015 na Bahia, preferencialmente no Território do Sisal, e, a partir disso eleger uma quantidade de escolas para aplicar questionários e realizar entrevistas com os principais sujeitos do processo, no caso, diretores pedagógicos e disciplinares, bem como os alunos, pais e conselhos ou colegiados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que uma pesquisa científica se desenvolve a partir do surgimento de algum problema relevante, e a partir disto o pesquisador ou pesquisadores adotam um conjunto de procedimentos necessários ao desenvolvimento dos estudos, que são executados em diferentes etapas. Por essa razão, este texto, como foi dito inicialmente, é apenas uma amostra do projeto inicial de tese, para compor os *Anais Interlinhas, 2021.1 do Programa Pós-Crítica, UNEB*, como requisito obrigatório curricular.

Os estudos preliminares até aqui realizados sobre a militarização das escolas têm apontado um cenário de retrocessos, principalmente quando se pensa na formação que tem por base os princípios da criticidade, reflexão e emancipação dos sujeitos. Nesse sentido, o que pensar sobre a sociedade atual? Mas, sobretudo o que será da sociedade do futuro? Vez que serão vários sujeitos egressos dessas escolas atuando socialmente e reverberando os “valores” e “ideologias” do militarismo.

Espera-se que os resultados obtidos no decorrer da pesquisa possam responder a questão central do estudo e, além disso, que possam contribuir positivamente para o âmbito educacional, com a apresentação de um panorama que tem se efetivado em torno das práticas disciplinares nas escolas militarizadas, e a relação dessas práticas com o autoritarismo, principalmente a partir da realidade do Território do Sisal.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor W. *Estudos sobre a personalidade autoritária*. Org. Virginia Helena Ferreira da Costa. Trad. Virginia Helena Ferreira da Costa, Francisco López Toledo Corrêa, Carlos Henrique Pissardo. São Paulo: Editora UNESP, 2019.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF: 1996.
- BRASIL. *Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019*. Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação 2019a. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/decreto-9465-janeiro-2019-ensino-militar.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- BRASIL. *Decreto nº 10.004*. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. 2019b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm. Acesso em: 6 set. 2019.
- BRASIL. *Portaria nº 2.015*, de 20 de novembro de 2019 — Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares — Pecim em 2020, para consolidar o modelo de Escola Cívico-Militar — Ecim nos estados, nos municípios e no Distrito Federal. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-2.015-de-20-de-novembro-de-2019>. Acesso em: 12 dez. 2019.
- CRUZ, Leandra Augusta de C. M. RIBEIRO Maria do Espírito Santo Rosa C. Militarização das escolas públicas do estado de Goiás: uma reflexão sob os

olhares de gloria Anzáldua e Michel Foucault. *Revista Mosaico*, Goiânia. v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015.

DELEUZE, Gilles. "Controle e Devir". In: *Conversações (1972-1990)*. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. de Raquel Ramalheite. 42 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro. Zahar. 1973.

FERNANDES, Florestan. *Apontamentos sobre a "teoria do autoritarismo"*. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

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

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 2007.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Trad. Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. (Coleção Educação e Comunicação, v. 1)

MÉSZAROS, István. *A educação para além do capital*. Trad. Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boi Tempo Editorial, 2008. (Mundo do Trabalho)

SANTOS, Osmar Moreira dos. *A luta desarmada dos subalternos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

SANTOS, Catarina de Almeida. PEREIRA, Rodrigo da Silva. *Militarização e Escola Sem Partido: duas faces de um mesmo projeto*. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 12, n. 23, p. 255-270, jul./out. 2018.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Org. Charles Bally e Albert Schehaye. Trad. Antonio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Bliskstein. 28. ed. São Paulo: Cutrix, 2012.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

CARTOGRAFIA DO ESPAÇO: A PASSO DA GUANXUMA DE CAIO FERNANDO ABREU

Moisés Henrique de Mendonça Nunes¹

Resumo: Passo da Guanxuma é uma cidade fictícia criada por Caio Fernando Abreu em meados da década de 1980 que está disseminada entre os contos e romances do escritor, no qual visualizamos não somente a concepção de espaço como uma descrição de local que as personagens ocupam, mas o papel e função que ela acarreta. Encontramos essa cidade sendo mencionada em contos como “Introdução ao Passo da Guanxuma”, “Pequeno monstro” e “Uma praiazinha de areia bem clara, ali, na beira da sanga”, presente nas coletâneas *Ovelhas negras* (1995) e *Os dragões não conhecem o paraíso* (1988), respectivamente, como pelo narrador-personagem, que é oriundo de Passo da Guanxuma, do romance *Onde andaré Dulce Veiga?* (1992), embora apareça também em outras produções do escritor. Desse modo, o presente trabalho apresenta reflexões iniciais ocasionadas pela pesquisa na produção literária de Caio Fernando Abreu que aparece a cidade fictícia Passo da Guanxuma, ao observar o papel do espaço nas narrativas, transitando nos sentidos de que vai além de um lugar ocupada por personagens, mas como produção ou espaço de saberes, principalmente quando notamos um discurso em torno das questões de gênero e sexualidades, que visualizamos através de Passo da Guanxuma e as personagens que habitam-na.

Palavras-Chave: Caio Fernando Abreu. Passo da Guanxuma. Corpo. Sexualidades.

¹ Mestrando 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. Paulo César Souza García. Endereço eletrônico: moises.h.mendonca@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Caio Fernando Abreu (1948-1995) é natural da cidade de Santiago, no Rio Grande do Sul, e iniciou na literatura brasileira em 1970 com a publicação do livro *Inventário do Ir-remediável*² e até os anos de 1990 publicou contos, crônicas, romances e peças de teatro. A obra deste escritor é reconhecida pela sua diversidade ao apresentar um diálogo com o contexto histórico de produção entre as décadas de 1970 a 90, principalmente por apresentar uma relação com o momento da ditadura no Brasil, no qual encontramos em alguns contos o tema da censura e repressão, como a presença dos movimentos de contracultura e *hippie*. Além disso, as narrativas do escritor apresentam um diálogo também com outros textos literários e músicas, além de abordar temas como introspecção, afeto, solidão e sexualidade.

Pelo obra constituídas em contos, romances, crônicas, novelas e peça de teatros que o escritor possui e que são objetos de pesquisas no campo literário, neste trabalho procuramos elencar algumas reflexões da produção literária de Caio Fernando Abreu a partir de Passo da Guanxuma, cidade fictícia do escritor que apareceu nos seus escritos em meados de 1980 e é o local onde se passa algumas histórias ou lugar de personagens emblemáticos de sua obra, como dos contos “Linda, uma história horrível”, “Pequeno monstro” e da novela “Pela noite”.

Pela *cidade* de Caio Fernando Abreu, refletimos sobre o elemento do espaço através dos estudos literários e culturais, no qual observamos que essa cidade não se faz em descrição e local engessado onde ocorrem histórias, mas como Passo da Guanxuma

² Utilizamos do título do primeiro ano de publicação, contudo o livro é comumente titulado como *Inventário do Irremediável* desde 1990, ano no qual o próprio Caio Fernando Abreu fez a mudança do título ao retirar o hífen.

se constrói dentro da obra do escritor de forma dispersa, entre os textos, e tendo uma estrutura que provoca-nos pensar sobre um discurso que ela possibilita em relação às questões de gênero e sexualidades.

O QUE PODE UMA CIDADE, AINDA MAIS FICTÍCIA?

Passo da Guanxuma surgiu, inicialmente, no conto “Uma praiazinha de areia bem clara, ali, na beira da sanga”, do livro *Os dragões não conhecem o paraíso* (1988) e em 1990, a cidade fictícia tomou forma e geografia, sendo que ela deveria ser mote de um romance. Com o “Introdução ao Passo da Guanxuma”, presente no livro *Ovelhas negras* (1995), o conto mapeia a cidade inventada, trazendo alguns valores e os habitantes, embora a mesma se encontra disseminada na obra de Caio Fernando Abreu: nos romances *Limite branco* (1992) e *Onde andaré Dulce veiga?* (1990); além das coletâneas *Os dragões não conhecem o paraíso* (1988), *Triângulo das águas* (1991)³ e *Ovelhas negras* (1995).

Através dessa cidade de Caio Fernando Abreu, procuramos então estudar o elemento do espaço, nos estudos literários e culturais, levando em conta os habitantes e os itinerários que a cidade provoca. Em que o próprio Passo da Guanxuma não apresenta de forma engessada e inata a cidade com suas ruas e casas, mas provoca um local que possui um discurso e dialoga sobre as questões de gênero e sexualidades.

Desse modo, ao escrever sobre o Passo da Guanxuma, que se envereda entre contos e romances, surgiu a pergunta: O que pode uma cidade, ainda mais fictícia? Essa indagação parte de

³ Tanto o *Limite branco* como o *Triângulo das águas* foram obras revistas pelo Caio Fernando Abreu e que incluíram a cidade Passo da Guanxuma, por isso fazemos menção aos anos de publicação da reedição revista pelo escritor.

uma colocação que nos é apresentada por Bachelard (1996), em que o pesquisador tomado por alguma curiosidade e no ato de conhecer, busca sanar o conhecimento. Contudo, se caminhar por uma cidade faz as pessoas se perderem, pesquisar assim também o faz, no qual ao invés de um prejuízo de desconhecimento, pensamos como procurar o conhecimento se torna mais desejoso.

Se por um lado encontramos uma estagnação ou obstáculos, por outro também temos outros olhares ao próprio conhecimento: “O conhecimento do real é luz que sempre projeta algumas sombras. Nunca é imediato e pleno. As revelações do real são recorrentes. O real nunca é "o que se poderia achar" mas é sempre o que se deveria ter pensado” (BACHELARD, 1996, p. 17). A colocação de Bachelard (1996) não se apresenta ingenuamente, pelo contrário, ao se perguntar sobre a potência de uma cidade fictícia, debruçamo-nos a um duplo jogo entre o pesquisador e a pesquisa, no qual o primeiro aprofunda o segundo e esse lhe permite um panorama maior sob os estudos: “Em resumo, o homem movido pelo próprio espírito científico deseja saber mais para, imediatamente, melhor questionar” (BACHELARD, 1996, p. 21).

Acompanhado da questão da produção literária, tendo em vista que é o objeto de pesquisa por tratarmos das narrativas de Caio Fernando Abreu, faz-se importante as considerações de Deleuze e Guattari (2011), quando os autores colocam: “Escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir” (GUATTARI; DELEUZE, 2011, p. 19). Desse modo, se Passo da Guanxuma que mostra-se uma face a crítica literária no que tange a espacialidade, pesquisá-la permite um percurso que se aprofunda sobre as questões de gênero e sexualidades que aparecem inscritas no espaço e nas histórias dos personagens.

De modo geral, a obra de Caio Fernando Abreu se adequa, de certa forma, ao rizoma de Deleuze e Guattari (2011), pela questão de conexão e multiplicidade, porque observamos essas conexões entre as narrativas através de eixos temáticos como como afeto, sexualidade, introspecção e entre outros pontos que surgem pela leitura da obra ou de personagens que aparecem sendo retomados em outros textos. Em específico a Passo da Guanxuma, isso aparece pela possibilidade de não tratar a cidade fictícia em um único livro, mas dentre várias narrativas que a cidade se faz presente.

Salientamos então como Passo da Guanxuma se apresenta no “Introdução ao Passo da Guanxuma”, do *Ovelhas negras* (1995), mas também está presente em “Linda, uma história horrível”, “O destino desfolhou”, “Uma praiazinha de areia bem clara, ali, na beira da sanga” e “Pequeno monstro”, de *Os dragões não conhecem o paraíso* (1988), no romance *Onde andaré Dulce Veiga?* (1990) e é inserida nas reedições de *Limite Branco* (1992) e “Pela Noite”, novela do livro *Triângulo das águas* (1991). Nesses itinerários da cidade fictícia dentro das narrativas, observamos que não se trata especificamente de uma descrição da cidade, mas um espaço de saber, quando olhamos para as personagens que habitam ou habitaram a cidade imaginada e provocam diálogos sobre ocupar esse lugar e a experiência urbana.

Para elucidarmos o Passo da Guanxuma, cita-se as palavras do próprio Caio Fernando Abreu e o surgimento da cidade:

A primeira vez que a cidade imaginária Passo da Guanxuma apareceu num conto meu foi em “Uma praiazinha de areia bem clara, ali, na beira da sanga”, escrito em 1984 e incluído no livro *Os dragões não conhecem o paraíso*. Naquele conto é narrado o assassinato de Dudu Pereira, que volta aparecer aqui. Em outras histórias, voltou a aparecer o Passo, até que assumi a cidade, um pouco como a Santa María de Juan Carlos Onetti. Este texto, de 1990, pretendia ser o primeiro capítulo de um romance inteiro sobre o Passo, tão ambicioso e caudaloso que talvez eu

jamais venha a escrevê-lo. De qualquer forma, acho que tem vida própria, com o estabelecimento de uma geografia e esses fragmentos de histórias quase sempre terríveis respingados aqui e ali como gotas de sangue entre as palavras (ABREU, 2018, p. 568).

Ao tratarmos sobre a cidade fictícia, buscamos compreender o que se coloca sobre o espaço na literatura, ou seja, esse elemento literário pouco destacado, mas importante às narrativas. Oziris Filho (2008) intitulou que o estudo sobre a espacialidade na literatura se define como topoanálise, termo utilizado também por Bachelard, no qual não se resume a uma questão psicológica ou descritiva, mas que possibilita no texto literário uma análise das relações do espaço com outros elementos da narrativa e que possa ocorrer uma leitura de perspectiva psicológica, social, filosófica, estruturalista, etc. Em complemento, Antônio Dimas (1987) acentuou que o espaço deve ter importância igual a qualquer outro elemento da narrativa, o leitor e pesquisador deve estar atento aos detalhes quando se pretende enveredar nesse caminho em uma análise literária.

Pelo trabalho de Marisa Gama-Khalil (2010), notamos também como se faz importante falar da relação entre espaço e descrição nas narrativas, em que não devemos reduzir o papel do espaço por conta da descrição, porque do mesmo modo do personagem e o tempo serem elementos importantes da narrativa, a espacialidade também tem significância e não sendo apenas um acessório de descrição:

A integração da descrição à narração, como bem explica Barthes, não deve ser explicada pela retórica, mas pelo fato dos elementos apresentados pela descrição (os espaços) serem, antes de tudo, discurso — palavras que não copiam o mundo, mas o recriam (GAMA-KHALIL, 2010, p. 223).

Observamos então como essa cidade se faz móvel e dotada de um discurso que lhe constrói, não se resumindo a algo fixo e

engessado. Existem nuances simbólicas que o Passo da Guanxuma nos oferece, observamos pelo próprio nome da cidade que se refere a uma planta, *Guanxuma*, no qual tem efeito medicinal e uso na fabricação de vassoura. Por outro lado, temos a presença em destaque da praça e Igreja, no qual assemelha a uma cidade do interior e insinua para a própria cultura dessa cidade ligada a valores religiosos. Destacamos um trecho de “Introdução ao Passo da Guanxuma”, no qual temos uma visão panorâmica da cidade:

Por quatro pontos pode-se entrar ou sair do Passo da Guanxuma. Vista de cima, se alguém a fotografasse — de preferência numa daquelas manhãs transparentes de inverno, quando o céu azul de louça não tem nenhuma nuvem e a luz claríssima do sol parece aguçar em vez de atenuar a navalha do frio solto pelas ruas, com o aglomerado das casas quase todas brancas no centro, em torno da praça, e as quatro estradas simétricas alongando suas patas sobre as pontas da Rosa dos Ventos — e ao revelar o filme esse fotógrafo carregasse nas sombras e disfarçasse os verdes, a cidade se pareceria exatamente com uma aranha na qual algum colecionador tivesse espetado um alfinete bem no meio, como se faz com as borboletas, no ponto exato em que as quatro estradas se cruzariam, se continuassem cidade adentro, e onde se ergue a igreja. A torre aguda da igreja seria a cabeça desse alfinete prendendo no espaço a aranha de corpo irregular, talvez disforme, mas não aleijada nem monstruosa — uma pequena aranha inofensiva, embora louca, com suas quatro patas completamente diferentes umas das outras (ABREU, 2018, p. 568).

O que detemo-nos em Passo da Guanxuma é como esse lugar estrutura um discurso sobre os desejos e normas, no qual nem todo afeto é aceito e das personagens ocuparem papéis de gênero que se reificam ou desnormalização uma estrutura social

implicada na homossexualidade. Para abordarmos a questão de gênero dentro do Passo da Guanxuma, exemplificamos com o caso de Madame Zaly, cartomante, vidente e curandeira, mas também mencionada como aborteira (ABREU, 2018, p. 569). A menção de que Madame Zaly morar em uma região distante destaca o local de exclusão ou marginalização de um feminino que não é aceito, embora procurado, e difere de La Morocha, prostituta e dona de bordel que vive numa região próxima do centro social de Passo da Guanxuma.

No que tange a sexualidade, observamos como esse dado aparece com personagens masculinos, não somente porque se apresentam com demasia, o que salienta um construto de masculinidade, mas inquieta-nos a partir de Passo da Guanxuma quais masculinidades fazem parte da cidade e porque alguns personagens saem da cidade. Destacamos isso para o sistema de heteronormatividade presente na cidade fictícia, tendo em vista que aqueles que saem e fazem com que Passo da Guanxuma se dissemine na obra de Caio Fernando Abreu foram os que não correspondiam com a homossexualidade. Como no caso de Dudu Nogueira, que em “Introdução ao Passo da Guanxuma” só se faz menção de sua morte na praia, mas em “Uma praiazinha de areia bem clara, ali, na beira da sanga” temos conhecimento de que o personagem morreu logo após beijar outro homem.

Em outros personagens que são de Passo da Guanxuma e saem, notamos pelas narrativas um teor melancólico, em que buscam afeto e conhecer a si mesmos fora de uma heteronormatividade que os reprime. Exemplificamos pelo conto “Pequeno monstro”, no narrador de *Onde andaré Dulce Veiga?* ou Pérsio e Santiago de “Pela noite”. Nesta última narrativa, os personagens lembram de quando moravam em Passo da Guanxuma, no qual era violentado através de insultos ou

criou uma farsa, através de uma relação heterossexual, para não sofrer alguma violência.

A partir desses dados refletimos então como o Passo da Guanxuma apresenta-nos um um espaço de saber, na constituição de um espaço e de personagens que aceitam as normas ou repelem na tentativa de conceber novos modos de existir. Essas considerações são suscitadas ao levarmos em conta Félix Guattari e Suely Rolnik (1996), quando ponderam sobre a produção de indivíduos a partir de uma sociedade que produz, dissimuladamente, hierarquias e normas que são internalizadas pelas pessoas e modela as subjetividades.

No caso em questão, Passo da Guanxuma exhibe construtos de gênero e sexualidade heterocentrada, ou seja, que normatiza e naturaliza a heterossexualidade como “correto”, enquanto outros modos de ser e desejar são marginalizados. Por mais que os personagens oriundos da cidade saiam por não serem aceitos, o Passo da Guanxuma aparece como um espaço que os personagens confrontam com outros espaços ao caminharem pelas cidades que ocupam, apresentando outros modos de ser e existir. Buscamos então entender como se constrói o Passo da Guanxuma ao mesmo tempo que conhecemos outros espaços que se fazem menos engessados, em normas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os textos de Caio Fernando Abreu rompem a bolha heterossexual, não somente por trazer personagens não-heterossexuais, mas que também aparece na construção de uma cidade que observa como corpos e desejos são aceitos ou não. Por isso que através de um estudo do espaço literário, de uma relação entre cidade e literatura, percorremos por uma cartografia da Passo da Guanxuma, essa que nos mostra uma outra geografia,

subjetiva, ao levar em conta como ruas, casas e espaços não somente são locais engessados, mas que são ocupadas e construídos por sujeitos e discursos.

Dessas inquietações é que situamos um obstáculo, utilizando de Bachelard (1996), na construção do objeto de pesquisa sobre a obra de Caio Fernando Abreu e em específico a Passo da Guanxuma. Se o escritor brasileiro possui uma vasta fortuna crítica no qual se atualiza, encontramos então por essa construção do objeto um *agrimensar* de regiões, aproveitando as colocações de Deleuze e Guatarri (1995), pelas narrativas. Notamos então uma importância em cartografar Passo da Guanxuma, essa que contempla espaço e personagens, oferecendo, de certa maneira, outra leitura no campo dos estudos literários e nas pesquisas referente a obra de Caio Fernando Abreu.

REFERÊNCIAS

ABREU, Caio Fernando Abreu. *Contos completos*. São Paulo: Cia das Letras, 2018.

BORGES, Oziris. Espaço e literatura: introdução à topoanálise. In: *XI Congresso Internacional da ABRALIC Tessituras, Interações*. São Paulo. UFTM. 2008.

DIMAS, Antônio. *Espaço e romance*. São Paulo: Editora Atica, 1987.

GAMA-KHALIL, Marisa Martins. O lugar teórico do espaço ficcional nos estudos literários. *Revista da ANPOLL*, v. 1, n. 28, 2010.

GUATARRI, Félix; DELEUZE, Gilles. Introdução: Rizoma. Trad. Aurélio Guerra Neto. In: *Mil platôs — capitalismo e esquizofrenia, vol. 1*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: Cartografias do desejo*. 4. ed. Petrópolis: Editora vozes, 1996.

CIRANDAS DE HISTÓRIAS: PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS NEGRAS A PARTIR DA LITERATURA INFANTOJUVENIL NEGRO- BRASILEIRA¹

Ana Fátima Cruz dos Santos²
Profa. Dra. Maria Anória de J. Oliveira³

Resumo: O Projeto de Intervenção Cirandas de Histórias: Vamos contar um conto? é fruto de uma reflexão inicial do projeto de doutoramento “Literatura Infantojuvenil de autoria negra: retrato da década 2010-2020” cujo objetivo é apresentar à sociedade civil obras literárias que tenham a representatividade negra desde a autoria da obra à filosofia, ilustrações e epistemologias aplicadas neste suporte. A partir de uma abordagem de pesquisa-ação, além da contação de uma história, as crianças participantes são incentivadas a criarem atividades artísticas envolvidas pelo tema do dia e protagonizarem os contos através de diferentes linguagens. A proposta tem fundamentação teórica em estudos sobre Literatura Negra (SILVA, 2010; SANTIAGO, 2012), Literatura infantojuvenil afro-brasileira (OLIVEIRA, 2007; DEBUS, 2017) e Crítica Cultural (SANTOS, No prelo).

Palavras-Chave: Literatura infantojuvenil. Autoria negra. Crianças. Linguagens. Crítica Cultural.

¹ Trabalho apresentado como artigo do Seminário Interlinhas VI. O texto original foi apresentado como trabalho final do Seminário Avançados III, 2021.2.

² Educadora da rede de educação básica do município de Camaçari/BA, poeta, contista, autora de Literatura Infantojuvenil negra, CEO da editora Ereginga Educação. 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.

INTRODUÇÃO

O Projeto de Intervenção *Cirandas de Histórias: Vamos contar um conto?* é fruto do projeto de doutoramento⁴ em Letras pelo Programa Crítica cultural (UNEB/Campus II) que versa sobre os Letramentos presentes em obras físicas de Literatura Infantojuvenil de autoria negra no Brasil entre os anos de 2010 (ano de sanção do Estatuto da Igualdade Racial no Brasil e publicação do parecer do CNE nº15/2010⁵) a 2020 (ano de incidência da Pandemia do Coronavírus-19). Como ainda o projeto de tese se encontra em fase inicial de pesquisa, algumas provocações foram feitas durante as aulas remotas síncronas de disciplinas como Seminários Avançados II (2021.1) resultando na construção de um Projeto de Intervenção para vermos a aplicabilidade de nossas pesquisas acadêmicas nas relações cotidianas, sociais e promovendo também uma kizomba⁶ para vencermos as barbáries da guerra cultural (ROCHA, 2021) que passamos durante o governo bolsonarista.

A compreensão do impacto da política sobre as áreas da Educação e Cultura podem ser mais palpáveis quando passamos por momentos de crise, e assim vem sendo desde o *impeachment* da presidenta Dilma Roussef em junho de 2016, período que já atravessávamos uma crise econômica no Brasil e, em seguida, a crise política, educacional e cultural, inicialmente sob a regência do presidente interino Michel Temer (2016-2017) e,

⁴ sob a orientação da profa. Dra. Maria Anória Oliveira, linha 2: Formação de professoras/es, Letramentos e identidades.

⁵ O parecer nº15/2010 do Conselho Nacional de Educação versa sobre estereótipos raciais na literatura infantojuvenil brasileira a fim de dirimir as marcas do racismo e da discriminação racial neste suporte e orientar educadoras/es sobre a identificação destes estereótipos nas obras.

⁶ O termo “kizomba” é originário da expressão linguística Kimbundo, significando “festa”, mas passa também a ser gênero musical e de dança a partir da década de 1980 em Angola. Disponível em <https://stellaaguiar.com.br/kizomba/>.

posteriormente, presidente Jair Bolsonaro (2018-2021). O frisar esta questão é para demarcarmos a fragilidade no campo dos Direitos Civis e da Democracia brasileira a partir dessas mudanças de governos Estatais, pois interferem diretamente na continuidade das Políticas Públicas e Ações Afirmativas acionadas desde o final do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, com a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Forças Correlatas de Intolerância, ocorrida em Durban, África do Sul em 2001 (CARNEIRO, 2011, p. 19) e em progressão durante o governo Lula (2003-2007/2008-2011).

A partir da Conferência de Durban, Leis foram criadas para reparar a grande discriminação racial que acomete a sociedade há séculos, resíduo de um regime escravocrata cujos sinais de sua existência ainda estruturam as relações pessoais, institucionais e econômicas no Brasil. Em 2002, entrou em vigor o projeto de Lei nº 73/99 que visava incluir com porcentagem proporcional à população local, “os alunos e alunas oriundos das escolas públicas, colocando como requisito uma representatividade racial e étnica equivalente à existente na região onde está situada cada universidade”⁷. Proposta esta que relacionava os critérios sociais, raciais e étnicos para inserção desses jovens nas universidades públicas brasileiras enquanto instrumento de reparação ao racismo estrutural.

Em seguida, no ano de 2003, a sanção da Lei 10.639 que implementa o Ensino de História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras na Educação Básica, alterando artigos da lei 9.394/1996, Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Tal Ação

⁷ Disponível em: <https://victorrigueti.jusbrasil.com.br/artigos/195261248/politica-de-cotas-raciais>. Acesso em: 13 ago. 2021.

Afirmativa impulsionou uma sequência de ações em promoção da população negra no Brasil, principalmente na produção de materiais didáticos e paradidáticos sugerindo estratégias pedagógicas para a mudança nos currículos escolares, os quais deram fluxo às Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (MEC; SECAD, 2006) e a Lei nº 11.645/2008, incluindo o Ensino de Histórias e Culturas Indígenas e a criação da Resolução nº 08/2012 instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Escolar Quilombola na Educação Básica exigindo uma atenção especial e imediata para as comunidades negras tradicionais, como os Quilombos.

Pesquisadoras como Eliane Debus (2017) e Daniela Nascimento (2019) atestaram em seus estudos que as Ações Afirmativas para o negro a partir de 2003 teve uma importante contribuição positiva na Educação em termos de produção intelectual, formações de professoras/es debatendo a diversidade temática, discursiva e iconográfica nas intervenções em sala de aula, incluindo os livros didáticos e paradidáticos. O número de autoras/es negras/os que começaram a publicar seus textos literários desde o público infantil ao adulto também cresceu e provocou uma expansão de editoras étnicas ou quilombos editoriais liderados por empreendedoras/es negras/os (NASCIMENTO, 2019; SILVA, 2021⁸).

DOS OBJETIVOS E METODOLOGIA APLICADA

Um dos primeiros aspectos a trabalharmos é a perspectiva de nosso olhar sobre esse trabalho. O contexto político ao qual

⁸ Disponível em: <https://www.geledes.org.br/nossos-governantes-sao-incapazes-de-interagir-com-a-razionalidade-com-o-conhecimento-construido-pela-humanidade-diz-escritora-cidinha-da-silva/>. Acesso em: 13 ago. 2021.

estamos imersos há séculos, desde o processo de escravização negro-africana e formação do Estado-Nação brasileiro até as “rachadinhas” dos filhos Bolsonaro nos leva a problematizar as posturas políticas que permeiam nosso cotidiano e fraturam o alcance ao poder de quem se encontra em grupos restritos de privilégios. Logo, nosso caminhar científico nada tem haver com conservadorismo, limitação ideológica e segregação; tem sentido com a revolução linguístico-literária que junto às questões culturais formam uma visão de mundo multidisciplinar e contemplativa de diferentes pensar:

Enquanto houver estudos linguísticos separados dos estudos literários e vice-versa, como imposição e estratégia do sistema científico, sem a existência, na área, de uma zona de fronteiras para a crítica permanente dessa separação, e, ao mesmo tempo, para o acolhimento das outras áreas de conhecimento que tenham realizado sua virada linguístico-literária, não será suficiente nem metateoria, em linguística e em literatura, nem abertura dos objetos língua e literatura, para o trabalho em Estudos Culturais, pois, ainda assim, além de perder paulatinamente seus objetos, seriam campos de conhecimento incontornavelmente confinados em sua disciplinaridade, sem consciência da história de suas interfaces multidisciplinares (SANTOS, No prelo, p. 12).

O mundo não é formado em “caixinhas” e por tal multiplicidade de pensamento e atitudes epistêmicas, somos provocadas/os a transmutar conceitos, relocar teorias, buscar outras soluções para investigação de paradigmas. Nesse redemoinho, aplica-se a Crítica Cultural que não é uma Crítica Literária nem se propõe ser: a Crítica Cultural é essa hélice de conhecimentos que podem ser aplicados ao mesmo tempo para, como uma lupa, ampliar um dado e dissecá-lo até achar o embrião rizomático de sua existência. Após esta definição de caminho, temos objetivos a trabalhar.

O objetivo geral do Projeto *Cirandas de Histórias* é promover momentos de afetividade e criatividade através das

histórias de autoria negra brasileira visto que estas produções literárias a partir da promulgação da Lei nº 10.639/2003⁹ foram impulsionadas pela demanda do público leitor que abrange desde as crianças, familiares, até educadores, formadores de professores, autores e editoras brasileiras (NASCIMENTO, 2019). Logo, o mercado editorial brasileiro foi obrigado a repensar suas estratégias de publicação da autoria negra no Brasil, pois, apenas ter a temática levantada nas obras sem o pertencimento racial da/do autora/autor não era mais aceitável em se tratando de mudanças no sistema estruturalmente racista.

Os objetivos específicos para a abordagem do projeto são: a) Observar os agentes de letramentos acionados a partir das leituras/escutas com o público; b) acionar uma temática social por encontro a ser debatida com as famílias; e por fim, c) estimular a visão protagonista das crianças a partir do acesso às histórias que têm por elemento principal uma narrativa vivida e/ou contada por crianças negras. Com estes objetivos pretendemos visualizar a partir do método de pesquisa-ação os efeitos advindos dessa experiência: contar histórias que não apresentem a África mítica, mas sim, *escrevivências* (EVARISTO, 1996¹⁰) de filosofias e epistemologias africanas encontradas na diáspora negra na contemporaneidade e envolvidas pela ficcionalidade da obra literária para crianças, adolescentes e jovens.

⁹ Lei que implementa o ensino de História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras na Educação Básica brasileira, promovendo a diversidade de temas relacionados ao legado africano na diáspora negra, em especial nas artes, patrimônios materiais e imateriais e histórias brasileiras.

¹⁰ O termo *escrevivências* foi cunhado pela pesquisadora em Literatura Brasileira e escritora Conceição Evaristo em 1994-1996 no texto de sua dissertação de mestrado (PUC-Rio) significando as escritas que contam, refletem e reescrevem narrativas ancestrais e cotidianas das pessoas negras em textos literários. Narrar a partir das vivências pessoais e coletivas identitárias.

A metodologia de pesquisa-ação, segundo Marli de Oliveira (2012, p. 74), “implica a realização de um estudo junto a grupos sociais” apontando suas práticas e buscando melhorar os procedimentos dentro dessa práxis. Antes de realizar este tipo de pesquisa, cabe uma pesquisa bibliográfica sobre o tema e, neste caso oportuno, realizamos uma pesquisa documental selecionando as obras que têm afinidade com os objetivos a serem alcançados com a intervenção. Com a pesquisa-ação, pesquisadora junto com as pessoas participantes busca alternativas para resolver problemas que afligem uma parcela da sociedade representada por elas.

Apesar do interesse profundo em aplicar o estudo ainda em investigação, muitos temores surgiram: de que forma apresentar a proposta ao público sem parecer uma pesquisa de “estudo de caso”? Quais seriam as reações das famílias envolvidas nos encontros ao perceberem que há apenas histórias com personagens negras? Quais os resultados práticos e/ou físicos dos encontros online?

Logo, estruturamos a execução do projeto em seis encontros, aos segundos sábados de cada mês no segundo semestre do ano 2021 (ver Tabela 1 neste artigo) escolhendo o dia e turno da tarde a partir das demandas pessoais da doutoranda e do Grupo de Pesquisa da Linha 2 do Programa Pós-Crítica afim de acolher as especialidades leitoras, culturais, artísticas das demais estudantes do grupo e também mediadoras de leitura em eventual participação. Outro motivo para a escolha do sábado à tarde foi a observação da rotina das famílias residentes na Bahia no ano de 2020, em que a Pandemia da Coronavírus-19 obrigou a nós e todo o mundo a vivenciar quarentenas, *lockdown* e distanciamento social.

Consequentemente, os sábados e domingos que eram dias preferidos das famílias para passeios em parques, praias, diques e

praças, tornaram-se dias de confinamento em casa diante da televisão ou computador. Deste modo, as atrações como shows, contações de história através de *lives* nas redes sociais foram estratégias para manter o entretenimento e as atividades lúdicas para as crianças neste período o qual ainda vivemos em 2021.

A delimitação do público participante infantil e juvenil, entre 2 (dois) e 12 (doze) anos de idade seguiu a faixa etária majoritariamente indicada no acervo escolhido para as atividades de contação. Também a escolha da plataforma do *Google Meet* para a transmissão foi de forma aleatória e observatória a partir do uso da mesma plataforma em outros eventos gratuitos e online.

Observando o cenário de grande produção de livros a partir de 2003, fizemos um mapeamento atual no que tange as produções literárias em livro físico infantojuvenil de autoria negra no Brasil e chagamos a 192 obras de 1990 (com “A cor da ternura”, de Geni Guimarães) até 2020 com editoras mistas, sendo 155 publicadas entre 2003 e 2020 em versão de língua portuguesa brasileira. Porém, seguindo a linha do Projeto de Doutorado que delimita em obras publicadas por editoras étnicas negras, lideradas por pessoas negras brasileiras, entre os anos de 2010-2020, selecionamos cinco editoras, lançadas em épocas diferentes e com autoras e autores de diferentes estados do país. Ver tabela:

Tabela 1 — obras selecionadas

TÍTULO	AUTORIA	EDITORORA	MÊS
Makeba vai à escola (2019)	Ana Fátima	Cogito	Junho
Calu: a menina cheia de histórias (2017)	Cássia Valle e Luciana Palmeira	Malê	Julho
No Reino da Carapinha (2018)	Fausto Antonio	Ciclo Contínuo	Agosto

Do Orun ao Aiye: a criação do mundo (2020)	Waldete Tristão	Aziza	Setembro
O Menino Coração de Tambor (2013)	Nilma Lino Gomes	Mazza	Outubro
Tunde e as aves misteriosas (2020)	Ana Fátima	Ereginga Educação	Novembro

Tabela organizada pelas autoras do Projeto (2021).

Ao acessar a sala virtual, praticamos a escuta dos adultos sobre as demandas, ideias, abstrações das crianças em um tempo de 10 a 15 minutos, fala livre. Ao apresentar a contação do dia, utilizamos diferentes recursos: livro físico, instrumentos musicais, bonecos e alegorias que exercitem a criatividade durante a mediação de leitura. Durante e ao fim da contação, escutamos o que as crianças e famílias compreendem da temática levantada, ou desenhos elaborados pelas crianças durante o exercício da narrativa.

FAZENDO-APRENDENDO-ENSINANDO: O PERCURSO DO PROJETO

No primeiro encontro, além das apresentações, tivemos durante a contação da história a participação do público: as crianças cantando cirandas e dançando, avó e mães lembrando as cirandas de sua infância, uma contadora de história cantando e tocando duas cirandas, acompanhada de uma viola tocada por ela mesma. Tal comportamento de interação e composição da narrativa-canto apresenta estes sujeitos enquanto agentes de letramentos, pois instauram as cirandas enquanto agência de letramentos compondo o acervo de materiais e elementos formativos (SOUZA, 2011, p. 114).

As práticas da oralidade e da musicalidade são recebidas enquanto práticas de letramentos porque são linguagens aplicadas para performar suas identidades, compreensões sobre as vivências e pertencimento social. Assim como nos ensina Ana Lúcia Souza (2011, p. 118): “No *rap*, a palavra aparece como

motor de ação dos sujeitos que, por meio da língua em funcionamento, agem no mundo construindo e constituindo identidades que se formam e transformam continuamente, assim como propõe Hall (2003)”. Os chamados “letramentos não escolares” como os patrimônios imateriais elencando as danças, musicalidades, narrativas de origem, modos de vida (pescaria, artesanato, culinária, organizações culturais) compõem a formação cidadã das pessoas envolvidas nas práticas e eventos sociais de determinado grupo.

Quando os letramentos são vivenciados por determinado grupo que possuem relações de identidade étnicas, raciais e culturais ameaçadas por preconceitos, discriminações raciais e estereotipação, denominamo-os Letramentos de Reexistência (SOUZA, 2011). Além de resistirem à necropolítica vigente nos aparatos de poder ocidental nos séculos XX e XXI (MBEMBE, 2016) pautando seus valores e bases filosóficas e epistemológicas, também apontam outras formas de existirem nas dinâmicas do cotidiano em diferentes áreas do conhecimento. Um exemplo é a Educação Quilombola que transpira nos saberes de seus sujeitos e visa manter suas memórias e fazeres através da escolarização e seus recursos materiais, da mídia, da literatura.

Nos encontros seguintes (julho e agosto) também foi possível ver o mesmo movimento das práticas de uso social e culturais com a presença de participantes/agentes diferentes da primeira cirandas e a musicalidade perpassando em todas as contações, fosse por parte da narrativa, fosse lembrada/ “puxada” pelas crianças e adultos. No encontro dois, o livro contado foi *Calu: uma menina cheia de histórias*, escrito pelas baianas, escritoras e museólogas Cassia Valle e Luciana Palmeira (editora Malê, 2017) e a oralidade praticada pelas personagens da narrativa (Calu, Vovô Pedro, as artesãs e sambadeiras) acionam a música e o museu enquanto agências de letramentos, onde as

práticas ou eventos de letramentos como o Samba de Roda, a Fotografia, as rodas de conversa são manipulados por Mestres dos Saberes (2017, p. 12) os quais usam a palavra oral principalmente para lembrar, narrar e perpetuar as memórias dos patrimônios materiais e imateriais da Ilha da Boca do Rio.

Essa mesma referência para a musicalidade através das cirandas pode ser acionada na obra *Makeba vai à escola* (Ana Fátima, editora Cogito, 2019), canções de ninar e versos ritmados em *No Reino da Carapinha* (Fausto Antônio, editora Ciclo Contínuo, 2018). Em *Makeba vai à escola*, a ciranda é apenas mencionada, mas durante a contação, os/as participantes são incentivadas/os a lembrar e cantar cirandas para contextualizar a obra com suas memórias de infância. Enquanto na narrativa *No Reino da Carapinha*, há cantigas e poema curto cuja a sonoridade enfatiza a musicalidade como evento de letramentos pois desenvolve a trama, injeta energia para o clímax da história além de ser um valor civilizatório afro-brasileiro na Educação Infantil¹¹: “Um povo que não vive sem dançar, sem cantar, sem sorrir e que constitui a brasilidade com a marca do gosto pelo som, pelo batuque, pela música, pela dança” (TRINDADE, 2013, p. 138).

Acreditamos que o entendimento sobre a musicalidade também ocorrerá no livro *O Menino coração de Tambor*, da Nilma Lino Gomes (editora Mazza, 2013) que traz o samba, o congado, o blues e o jazz como referências musicais de origem negra basilando a educação do menino Evandro, protagonista do cont. Em uma das passagens da obra, é explícita a conexão da música e

¹¹ “Ao destacarmos a expressão “valores civilizatórios afro-brasileiros”, temos a intenção de destacar a África, na sua diversidade, e que os africanos e africanas trazidos ou vindos para o Brasil e seus e suas descendentes brasileiras implantaram, marcaram, instituíram valores civilizatórios neste país de dimensões continentais[...]” (TRINDADE, 2013, p. 131).

seus elementos (ritmo, som, silêncio) com a vida do protagonista: “Se, em um outro dia, eles iam a um samba de raiz, acontecia a mesma coisa. A música começava, o pandeiro tocava, o violão soava e o coração do bebê acompanhava de forma compassada” (p. 14).

O tema Medo geralmente aparece em histórias de Literatura Infantil como o receio de algo, de alguém que se materializa, contudo, em *Makeba vai à escola*, o medo da protagonista criança Makeba é de ser aceita no seu novo grupo social: a escola. Receio de seus valores estéticos (suas tranças e seu vestido de chita) e patrimônios imateriais (as cirandas e histórias contadas pela vovó Cici) não serem benquistas pelas colegas de sala. O medo de enfrentar um novo espaço de socialização e suas interações, no fundo, pode ser o medo de sofrer discriminações com aqueles bens que a personagem valoriza e que muito têm haver com sua identidade cultural de base negro-africana. Esse sentimento da personagem passa por uma memória coletiva que impulsiona, primeiramente, o silêncio diante da situação de racismo sofrida, logo depois a agressão (física e/ou verbal) e por fim, a repulsão e evasão do espaço escolar de ensino-aprendizagem (CAVALEIRO, 2000, p. 10). Por mais que nossas crianças negras ainda não tenham passado por uma situação de discriminação racial concreta, sentem medo de vivenciar “o novo”, novas formas de interação social.

Sobre a relação de ensino-aprendizagem dentro e fora da escola como um segundo tema que atravessa as obras selecionadas, é apresentado em três das seis narrativas: *Makeba*, *Calu*, *O Menino Coração de Tambor* (Evandro). As crianças protagonistas aprendem sobre valores, aspectos linguísticos, afetividade e respeito aos mais velhos fora do ambiente escolar, na convivência com seus familiares, a comunidade em que estão inseridas e modos de vida ofertados pelos pais. Makeba e

Evandro, através da musicalidade vivenciada em casa eles têm uma concepção artística e humanizada de realização pessoal, felicidade e escuta. A menina Calu tem como inspiração as marisqueiras e os sambistas da sua comunidade, a Ilha da Boca do Rio, valorizando a musicalidade de origem negro-brasileira enquanto marco de resistência cultural e reexistência identitária enquanto sujeitos que mantêm elementos afro-diaspóricos ativos após um processo cruel e secular de colonização e escravização de ancestrais africanos e seus descendentes no Brasil (WEDDERBURN, 2007). Preservar/ressignificar patrimônios, Epistemes e tradições é um ato de resistência.

Um terceiro tema identificado é a ancestralidade/espiritualidade presente em ato discursivo textual e iconográfico nas obras *Tunde e as aves misteriosas* (Ana Fátima, editora Ereginga Educação, 2020), *Calu, No Reino da Carapinha, Do Orun ao Aiye* (Waldete Tristão,

Reconhecem, ainda que ‘Existem centenas de orixás’, os quais possuem ‘o axé, que é a ‘energia que lhes editora Aziza, 2020), *O Menino Coração de Tambor*. As narrativas escolhidas apresentam temáticas do cotidiano da sociedade brasileira, e discussões que tocam sujeitos negros afetados pelo racismo de cada dia seja na escola, nas relações interpessoais, nas instituições profissionais.

Em *Tunde*, o menino protagonista de mesmo nome conversa com a árvore Baobá, símbolo das lendas africanas de sabedoria vinda dos espíritos que habitam o tronco da árvore centenária, a fim de sanar uma situação-problema que acomete a sua comunidade na Nigéria-África. A ligação espiritual entre a criança e o ancestral-árvore pode configurar o poder da conexão dos seres humanos com seres da natureza a partir de uma filosofia lorubá que potencializa a comunicação entre os dois mundos através da oralidade e da energia vital (axé). Segundo

Azoilda Trindade, toda nossa fala, gesto, atitude é carregada de axé, logo, nenhuma ação é vazia ou deve ser desprezada de atenção intelectual e emocional (TRINDADE, 2013, p. 135).

O mesmo ocorre com a obra *Do Orun ao Aiyé* protagonizada por personagens que representam os orixás no momento da criação do mundo, a conexão entre o sagrado e o humano seguem os mesmos princípios da energia vital através da palavra falada, da atitude, somando-se ao sopro divino que dá origem à vida nos seres humanos, como nos aponta Chaib e Rodrigues (2000, p. 43 *apud* OLIVEIRA, 2014, p. 43):

dá poder, força, a energia do princípio e da transformação de tudo”. Partindo dessa premissa, entendemos que ao se falar dos orixás, narrando-se seus feitos em tempos remotos, pelo poder da palavra, acabamos adentrando um pouco nessa densa cosmovisão atemporal e transcendental que eles suscitam simbólica e religiosamente.

Não se trata apenas de mais uma narrativa sobre orixás, trata-se de um levante de letramentos que podem ser relacionados aos valores civilizatórios afro-brasileiros na Educação Básica, segundo Trindade (2013): oralidade, energia vital/axé, circularidade, corporeidade, cooperatividade, musicalidade como os principais.

O ficcionar da cosmogonia cultural Yorubá através da linguagem literária “permite o diálogo entre as vivências étnicas nigerianas e as tradições negras brasileiras no campo da religiosidade” (OLIVEIRA, 2014, p. 10-11), ligação esta que acompanhará os mesmos desde o nascimento até a morte, quando estes sopros de vida lhes são retirados para adentrarem ao Orun (uma espécie de céu dos orixás).

Nas obras *Calu* e *O Menino Coração de Tambor*, as relações com a ancestralidade e a espiritualidade são vistas por pessoas do discurso diferentes. Em *Calu*, é a criança que associa os saberes

culturais, linguísticos, culinários, artísticos, de acordo com as histórias a ela contadas pelos mais velhos, a um legado dos sujeitos africanos que na diáspora negra em terras brasileiras refizeram seus conhecimentos de origens étnicas milenares. Na obra de Nilma Lino Gomes, a voz é da narradora da trama, que poeticamente relaciona a sensibilidade artística do menino Evandro a uma herança espiritual vinda de seus antepassados negros, agora ancestrais, que inspiraram em muitas partes do mundo como seu avô sambista: “O Congado, então!... É uma tradição passada de avô para neto, de avó para neta, de pai para filho, de mãe para filha e assim por diante.” (p. 13).

O PROTAGONISMO NA INFÂNCIA NEGRA: VENCENDO AS BARBÁRIES COTIDIANAS

O estimular a visão protagonista das crianças que participam das cirandas de histórias a partir do acesso às narrativas que têm por elemento principal um enredo vivido e/ou contado por crianças negras (exceto na obra *Do Orun ao Aiyê* cujo protagonismo são os orixás, os quais são ilustrados como adultos) atravessa a necessidade de elevar a autoestima, garantir acesso a uma leitura respeitosa sobre os legados negro-africanos e diaspóricos com suporte da literatura, e também oportunizar o fazer criativo a partir de atividades manuais relacionadas às histórias em metodologia de oficinas.

Conforme Maria Oliveira (2014, p. 38), “as narrativas delineiam alguns espaços sociais africanos por meio do mito da criação do mundo, da sua povoação, das transformações e das respectivas lideranças em papéis de protagonistas”. É nessa perspectiva que a obra de Waldete Tristão tem sentido ao ser incluída no acervo seletivo dessas obras que ressaltam representações e valores positivos das identidades negras na literatura e no mundo não ficcional. Apesar das personagens

serem adultas, elas incentivam e promovem uma postura de protagonismo das falas e desejos da criança, seja durante a atividade lúdica, seja no relato das responsáveis durante os eventos.

O atravessamento às produções da barbárie cultural que vivenciamos nesta última década vem na forma de literatura negra para crianças, afrontando com cosmogonia de base africana o pensamento destrutivo e anti-epistêmico da conjuntura política ocidentalizada, ancorada em desmanches e retirada de direitos, entre eles, direito à vida e à dignidade. Conseqüentemente, vivemos, o que João Rocha (2021, p. 10) discute, uma guerra cultural alimentada por uma retórica do ódio, uma espécie de técnica discursiva, que além de conduzir o Brasil para um “caos social, à paralisia da administração pública e déficit cognitivo definidor do analfabetismo ideológico” (ROCHA, 2021, p. 10). O repertório discursivo presentes nas obras literárias selecionadas para o Projeto de Intervenção vão na contramão dessa retórica Olaviana/Bolsonarista, como também aciona aparatos democráticos e científicos para combater os atos anticonstitucionais e humanitários presenciados nesta guerra cultural.

Ao narrar ou escutar uma história cuja voz vem de outra criança, com identidade étnica-racial semelhante à criança que interage com a obra lida/falada, crianças negras e não negras reconfiguram suas presenças na sociedade, assim como o modo de se apresentarem para demais sujeitos: forma de falar, interpretar ações do dia a dia, tomadas de decisão. Com as interações nos encontros de contação de histórias pudemos perceber que todo o caos contemporâneo advindo das crises econômicas, políticas, raciais, humanitárias e sanitárias (devido à Covid-19, principalmente), desaparecem por 60 minutos (tempo de duração do encontro na Plataforma Meet). A liderança na fala

e nas atitudes é um espelho do empoderamento a partir das narrativas e de um trabalho de base familiar que promove o conhecimento de valores africanos e negro-brasileiros.

O imaginário do texto literário envolve a realidade da vida social por alguns instantes e naquela ambiência causada pela narrativa oralizada às crianças assumem “lugar de comando”, realizam falas de continuidade das cantigas sugeridas, praticam artes acionadas nas oficinas, assim como elegem os agentes de letramento que maior número impactam seu entendimento da trama. A representação de personagens sem estereótipos, seguindo discursivamente e iconograficamente enquanto inspiração heroica da pessoa negra ainda continua sendo um aspecto inovador no mercado livresco brasileiro, visando que contribui para afirmar as identidades negras” (OLIVEIRA, 2014, p. 35) ampliando as possibilidades de representações.

CONSIDERAÇÕES EM PERCURSO

O conjunto de letramentos vistos e aprendidos a partir dos encontros das Cirandas de Histórias aponta o quanto uma contação não é apenas um momento para distrair ou encantar nossas crianças. Muito tem a aprender e ensinar nesse processo de proferir a palavra em coletivo, com menções positivas e reais de nossas origens e epistemologias sem deixar perder a ficcionalidade da trama criada pela autoria. É um trabalho transgressor (SANTOS, No prelo, p. 6-8) da barbárie cultural e demais discursos hegemônicos coloniais e discriminatórios.

Dentre os eventos de letramentos levantados das obras e pesquisa-ação, podemos relacioná-los aos valores civilizatórios afro-brasileiros para a Educação Básica descritos por Azoilda Trindade (2013): musicalidade, oralidade, circularidade, energia vital (axé), espiritualidade/ancestralidade. E os agentes dessas

práticas são as famílias, os/as autores/as através de suas obras, os/as ilustradores/as, as contadoras que participaram em alguns encontros e as próprias crianças conduzindo o processo da narrativa falada e das oficinas artísticas.

Em cada letramento, verifica-se também uma perspectiva de preservação e manutenção das referências étnico-culturais de base negra africana em nossa diáspora e as construções patrimoniais (materiais e imateriais) de nossos ancestrais negro-brasileiros. O difundir estes letramentos através da literatura e suas manifestações é um ato de resistência e combate às barbáries culturais que temos sofrido há décadas no Estado brasileiro e principalmente, nos últimos anos (2017-2021) com posturas racistas, homofóbicas, antidemocráticas que fragilizam os direitos civis alcançados. Com a literatura de autoria negra busca-se rasurar esses conflitos e promover a emancipação das mentes de toda comunidade nacional, principalmente nossas crianças negras já afetadas pelo racismo estrutural.

Os exemplos de obras citadas neste texto é um ponto de reflexão e ação diante das muitas estratégias levantadas e realizadas por demais intelectuais negras/os no Brasil que pesquisam no campo das Relações Étnico-Raciais e da Literatura Negra (e afro-brasileira e africana).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: 2004.

BRASIL. *Ministerio da educação. Secretaria da educação continuada, alfabetização e diversidade*. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, discriminação e preconceito na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CIP, CIBEC. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005

ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm>. Acesso em: 14 agosto 2021.

Fazer valer a Lei 11.645/2008. Disponível em: <http://fazervaleralei.blogspot.com/2011/06/ministra-da-igualdade-racial-apresentou.html>. Acesso em: 8 ago. 2021.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. Trad. Renata Santini. *Arte & Ensaios, Revista do PPGAV/EBA/UFRJ*, n. 32, dez, 2016.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2021.

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.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

ROCHA, João César de Castro. Guerra cultural e retórica do ódio: crônicas de um Brasil pós-político. Goiânia: Editora Caminhos, 2021.

SANTOS, Osmar Moreira. *Platô de crítica cultural na Bahia: por um roteiro de trabalho científico transgressor*. In: 40 anos do GELNE (livro de referência sobre programas de pós-graduação em Letras no Nordeste). [no prelo], 2010.p. 1-21.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Letramentos de Reexistência: poesia, grafite, música, dança: Hip-Hop. São Paulo: parábola Editorial, 2011.

TRINDADE, Azoilda. Valores civilizatórios afro-brasileiros na Educação Infantil. In: *Africanidades brasileiras e educação* [livro eletrônico]: Salto para o Futuro / org. Azoilda Loretto Trindade. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília : TV Escola, 2013.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Racismo através da história: da antiguidade à modernidade. 2007. PDF.

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE ESCRITAS JUVENIS NO SERTÃO DO SÃO FRANCISCO

Nazarete Andrade Mariano¹

Resumo: Trata-se de um estudo cujo foco é apresentar contribuições teórico-metodológicas sobre escritas de jovens estudantes. Criação literária, que se desloca do espaço formal e de prestígio com possibilidade de garantir um lugar de criação no construto de escritas com marcas de identidades tencionando, para outra cena na formação de jovens autoras e autores. Um recorte do projeto inicial de tese com indagação para problematizar marcas identitárias presentes nas produções escritas de jovens autoras do Sertão do Semiárido nordestino. Para essa discussão epistemológica são necessárias as contribuições, entre outros, de Saussure (1916), Deleuze (1972; 2009), Barthes (1972, 1977, 2013), Rajagopalan (2003), Fiorin (2016); Street, (2010; 2014); Cosson (2006); Hall, (2009; 2019); Seidel (2020); Santos (2020). Logo, é um esboço das contribuições iniciais.

Palavras-Chave: Lugar de Criação. Escritas de Identidades. Docente-autor/a. Formação-Criação.

UMA CENA DE ABERTURA

O que não falta pelas bandas de cá, no do Sertão do São Francisco, são vivências. Modos de contar suas experiências. O sertanejo tem um jeito peculiar de narrar suas histórias; mesmo quando diz que não há muito que contar, ele está inventando sua teatralidade para contar um “causo”, seja de um fato corriqueiro, seja ficção narrada de geração para geração. Muita prosa boa de ouvir, muitos enredos prontos para entrar na cena da escrita e ficar no registro que o tempo não apaga facilmente.

Escritura que precisa ser apreciada com a lupa de sinais indiciários de uma pesquisa, da investigação, da curiosidade que nos move, pois, se fizermos uma simples varredura em referências

bibliográficas, não nos custará muito para percebermos que, ainda, pouco é encontrado desses modos que o sertanejo tem de contar suas histórias em produções escritas, especialmente, quando se trata de jovens estudantes oriundos de Escola Pública.

E mais, ao observar, mesmo que de maneira simples, mas, não simplória, é notório que há uma diversidade de estereótipos sobre os modos de produção de estudantes durante sua estada no Ensino Médio. Em se tratando de jovens da Educação Básica do Sertão nordestino, isso fica mais aflorado, a exemplo de: estudantes de Escolas Públicas que chegam ao Ensino Médio sem nunca terem lido um livro literário completo, sem terem escrito texto em prosa ou verso com coesão e coerência.

Além das falácias como: estudante de Escola Pública não sabe ler e escrever porque o professor, especificamente, a professora de Língua Portuguesa também não faz uso dessas práticas em sala de aula. Não estamos, com isso, excluindo que não haja problemas dessa natureza na Escola Pública. Isso é sabido e notório; porém, não impede de olhar o que temos fora da “caverna”, daquilo que não tem e, ou, daquilo que não se produz. Vale esclarecer que este estudo é um recorte do projeto inicial de tese que trata de *Escrita com marcas identitárias na produção juvenil do Sertão* que durante as aulas e orientações do doutorado, descortinou para outra teatralidade.

A dobra desse recorte traz insurgentes contribuições teórico-metodológicas, que possibilita a legitimação de escritas juvenis do Sertão com marcas identitárias em produções de estudantes oriundas do Ensino Médio de Escolas Públicas do Sertão nordestino, do qual se devem levar em conta pressupostos como: subjetividade e identidade, modos de produção, formação-autoria e as práticas de letramentos, que perpassam essas escritas potencializadas, ou não, nos espaços formais e, ou informais de ensino.

Por essa reverberação, este estudo tem chances de contribuir com o debate sobre formação de autoras; autores juvenis e suas práticas sociais de escritas, inclusive, de um agenciamento do Lugar de Criação como outra cena na formação autoral. Meninas e meninos que trazem, no seu “escrevinhar”, traços de uma literatura de desmonte, uma vez que há indícios de encontrar modos autorais de produção, marcados pela capacidade de conhecer, derivados de experiências próprias da capacidade humana: ver, compreender e estar no mundo e nos mais diversos contextos.

Um estudo, que resulta num encontro de experiências, ou melhor, de “escrevivências” Evaristo (2016) que se desloca do espaço formal e de prestígio com possibilidade de garantir uma construção identitária de jovens estudantes autoras; autores com marcas e personalidades peculiares, caracterizadas pela escrita de suas vivências. Esse cenário, por sua vez, possibilita condições necessárias para que se estabeleça um diálogo estreito entre as interfaces no campo linguístico-literário, especialmente, de práticas sociais de letramento literário, em consonância com o platô da Crítica Cultural.

Para tanto há de se problematizar: marcas identitárias presentes nas produções escritas de jovens autoras do Sertão do Semiárido nordestino, levando em consideração os modos de produções desenvolvidos tanto em contexto formal quanto em informal de ensino? Indagação importante para descobertas de operadores na fronteira entre as produções com marcas identitárias e a formação de um lugar de autor-autoria.

Trata-se de uma pesquisa que sugere uma natureza teórico-metodológica nos pressupostos de práticas de letramento como fator social postulado por Street (2010; 2014); Kleiman (2001; 2007); Santos (2011). Fator social nas práticas de letramento que nos lembram das “escrevivências” de Evaristo (2016; 2018);

Cosson (2006) que apresenta o letramento literário em consonância com as práticas sociais de leitura e escrita. Também, pensar a reviravolta de significantes não mais pelo pensamento colonizador europeu. Nessa perspectiva, é pertinente pensar a formação de jovens estudantes com escrita considerada periférica e subalternizada em detrimento ao poder de narrativas universais, presentes em significados fixados ao longo do processo educacional. Hall (2009; 2019) e Woodward (2020) nos apresentam o processo de construção identitária, diferença e subjetividade.

Um gancho para o diálogo entre identidade e subjetividade que Sírio Possenti (1998) traz em suas notas sobre condições de possibilidade da subjetividade na linguagem. De Certeau (2012) e sua contribuição com a apropriação das táticas de invenção e as operações dos usuários da escrita. Como diz Santos (2012) “os nomes não nascem grudados com as coisas”. E Saussure (CLG, 2012) a arbitrariedade dos signos Saussuriana.

Cumprir situar o *escrevinhar* juvenil, a formação de jovens *escreventes* e seus traços subjetivos presentes nos modos de produção de Ensino Médio da Educação Básica, especialmente, oriundos de contextos que são aglomerados urbanos de moradias subnormais do Sertão do São Francisco. No decorrer das discussões, traremos citações da estudante autora Silva (2019) como potencialidade de demais produções autorais juvenis.

INSURGENTES CONTRIBUIÇÕES

Se tudo na humanidade passa pela linguagem, logo os sentidos são insurgentes aos seres de linguagem. Assim, há de se pensar a linguagem em um processo de devenir, de romper, de dupla captura, considerando a dialética da experiência como própria da subjetividade humana. Experiência essa que, segundo

Possenti (1998, p. 100) seria um pensar do sujeito para além, “de seu papel de mero suporte, quanto à hipótese da máquina discursiva uniforme, estável”. Possenti nos faz parafrasear De Certeau (2012) de que a potência das operações está com os usuários, está na arte de fazer com, está, por assim dizer, no uso das táticas.

Isso nos proporciona refletir a emergência do signo para problematizar as marcas identitárias nos insurgentes modos de produção juvenis. Assim, não há como falar de signo sem pensar os postulados Saussurianos, (2012) que, em seus estudos, possibilitam o surgimento de uma ciência que traz o signo e o significante para o cerne das discussões sobre língua e linguagem. Uma vez que os seres humanos estão enraizados em um mundo de significados, ainda, fixados, mas também de formas e significantes. Isso ocorre pela experiência que tem na e pela linguagem como dispositivo de poder para tal.

Narrativas, muitas vezes, distanciadas entre a linguagem, a diversidade cultural e identitária que Lévi-Strauss (1958, p. 80) categoriza como uma briga de braço entre a antropologia e linguística: “discutimos num outro nível, em que a questão já não é da relação entre *uma* língua e *uma* cultura, mas a da relação entre *linguagem* e *cultura* em geral.” A linguagem, nesse sentido, é a arquitetura que os seres humanos criam e utilizam-na para refletir as manifestações culturais nas diversas interfaces sociais, o que leva à proposição emergencial de reflexão de escritas de jovens estudantes potencializadas por coletivos de modos de produção literários: produção de livros coletivos, participação de projetos de extensão, roda de conversas, recitais e saraus, especialmente, na modalidade online.

Um agenciamento de outra cena no cenário escolar que, como indica Cosson (2006, p. 97) “é preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e que à capacidade da palavra [...] seja

significativa”. O autor traz, em seus estudos, o letramento literário voltado à prática de leitura de textos literários. Aqui houve um deslocar de suas discussões dessa multiplicidade significativa para a palavra escrita. Mesmo que a escrita seja um ato solitário, porém, quando há um coletivo para a discussão e reflexão sobre o processo de produção autoral, ganha outros ares. O ato de criar se torna uma necessidade para descortinar o teatro por muito tempo silenciado.

Tais produções podem ser vistas como operadoras de fronteiras de escritas minoritárias, muitas vezes silenciadas, para uma escrita-limite, que possibilita visibilizar as marcas identitárias pelo viés do letramento como fator social presente em práticas experienciadas pelos sujeitos que nomeiam, que significam e fazem leituras e ‘desleituras” Seidel (2020), seria, até mesmo, um “descrever”, pois surge a possibilidade de outra materialidade de escrita, de outro texto, de um “escrevinhar” antes silenciado numa gaveta ou pasta qualquer, que pode configurar em um “linguicídio” como indica a contribuição de Nascimento (2019) ou, ainda, podemos pensar em um “escrevecídio”.

Um descortinar que a autora juvenil Silva (2019) diz “[...] Não poderia deixar de me expressar através do uso das palavras escritas, pois elas estão repletas de marcas que imprimo a cada produção.” Escrever para falar ao mundo, mesmo que este mundo seja pequeno, voltado às margens. Escrever para ecoar gritos presos no silêncio ensurdecido das escritas para o efeito de uma nota, de uma avaliação. Escrever para outros leitores distintos daquele único leitor que leva a produção silenciada de uma única e fechada finalidade. Como diz Seidel (2020, p. 8) “Escrever é dizer, redizer, des-dizer, contradizer. É escrever a favor, escrever contra”. Acrescento dizendo, que escrever é ecoar vozes silenciadas em escritas pelo efeito.

Fazer uso da palavra como mecanismo de decolonialidade, que, segundo Maldonado-Torres (2008, p. 28) “desempenha um importante papel em várias formas de trabalho intelectual, ativista e artístico atualmente.” Portanto, há, de fato, uma necessidade de iniciativas institucionais ou não, formais e informais para formação autoral, que, aqui, estamos trazendo um recorte para autorias com marcas identitárias que dialoga com o pensamento de Seidel (2020, p. 13)

Defendo que nossa área deva se empenhar mais nessa questão da formação de escritoras e escritores, não só no sentido de instrumentalizá-los, mas também no sentido de proporcionar um sentido de fruição criativa e estética sem par aos eventuais participantes desses cursos ainda por serem criados e oferecidos.

Inserir essa juventude na arte literária deve ser um dos desafios dos professores da área de Letras, especialmente, os de Língua Portuguesa, pois, muitas vezes, acreditamos que, na maioria esmagadora, muitas professoras; professores também não foram contemplados com a formação de uma escrita como ato de criação literária; de fruição. Uma escrita de si, uma escrita que narrasse também memórias de uma coletividade. Mais uma vez, retomo as escritas da estudante autora Silva (2019, p. 46), que traz, na escrita, sua potência, *“É muito emocionante perceber que faço parte de uma geração tão engajada em lutas sociais [...], uma geração que canta suas raízes sem medo de represálias”*. Aqui Silva traz não só um lugar de fala próprio, individual, mas também uma representatividade de voz para a coletividade. Meninas; meninos que precisam de oportunidade para expressar e mudar o mundo, um mundo metafórico, mas o seu mundo como ainda coloca Silva (idem) *“talvez, no futuro, possamos mudar o mundo, mesmo que um pouco, com nossas palavras”*.

É preciso um lugar de fala, de produção, de criação para escreverem pela condição sertaneja, pela condição de meninas;

meninos de Escolas Públicas de periferia, como nos apresenta Evaristo (2018) “tudo que escrevo, tanto do ponto de vista literário, quanto meus ensaios e pesquisas, são profundamente marcados pela minha condição de mulher negra na sociedade brasileira.”

Evaristo nos leva a refletir sobre o “escrevinhar” marcado pela condição de meninas; meninos que trazem em seus corpos marcas daquilo que João Cabral de Melo Neto chama de vida Severina (2007), uma vida marcada pelo escasso. Não apenas a escassez de chuva e da água para a labuta diária, mas a escassez de oportunidades, escassez de inclusão social, escassez de valorização, entre outras tantas. Albuquerque Jr. (2009, p. 311) nos lembra de que “[...] o Nordeste quase sempre não é o Nordeste tal como ele é, mas é o Nordeste tal como foi nordestinizado.” Tudo isso impregnado de preconceitos tanto étnicoracial quanto linguístico e sociocultural. A Escola Pública seria um dos poucos lugares com chances de romper com essas violências. Porém, como coloca Silva, estudante autora, *“infelizmente, a ideia de que nada de valioso possa vir de uma Escola Pública ainda é muito presente nos atuais dias, de que nós, alunos, não somos capazes de produzir textos decentes!”* (2019, p. 24).

Logo, há uma necessidade de aprofundar nessa investigação de escritas que, trazem a força da voz de uma juventude que “clandestinamente” rompe com as estratégias e cria trilhas e táticas astuciosas para narrar àquilo que Evaristo (2016) intitula de “Escrevivências.” As falas citadas presentes no escrevinhar das produções de estudantes ajudam a entender os pressupostos a que este recorte de estudo se propõe, aquilo que emerge da sala de aula. Santos (2011, p. 26) lembra de que isso está diretamente relacionado ao letramento, pois “leva em conta

a natureza da leitura e da escrita embutida nas práticas sociais”. Questões que os debates agenciados nos seminários interlinhas e nas discussões da Crítica Cultural podem legitimar.

Um refinar epistêmico

Em terras “onde os significados se fixam” Geraldi (2010, p. 72), em que o discurso fundamentalista cada vez sobressai como modelo de contunda, fé e educação, encontrar jovens com escrita engajada já seria o primeiro passo para avançar na construção de políticas de autorias para juventude do Sertão Médio do extremo Norte do São Francisco. Como defende Oliveira (2011, p. 113) é necessário fazer “ecoar vozes silenciadas e/ou invisibilizadas em nossa literatura ao longo dos tempos.” Diante disso, vale saber se as vivências experienciadas nas escritas de jovens estudantes possibilitam para um lugar de fala, um lugar de um olhar, de ler e um lugar de criação.

Pensar esses lugares é romper com o olhar colonizador que Santos (2020) nos lembra de que é preciso “implodir o significado” de significante relacionado às questões, ainda, fechadas na cultura escolar e, especialmente, quando se trata do campo estrutural da língua, que, por sua vez, reflete em uma cultural patriarcal, ainda, presente em discursos da sociedade brasileira, mais arraigados quando se trata do Sertão do Semiárido nordestino. Logo, há de se problematizar essa desmontagem estrutural também presente em atividade de escrita improdutiva, até porque “os significados das palavras não são fixos, numa relação um a um com os objetos ou eventos no mundo existente fora da língua” Hall (2019, p. 25). Palavras essas com significados outros que levam para um refinamento epistemológico.

Nessa perspectiva, os efeitos de sentido de uma cultura dominante podem ser desmontados para além da concepção autônoma de letramento. Os modos de ouvir, de falar, de narrar,

entre tantos, estão no campo do significante, pois, como as palavras não são fixas, os significados impostos podem ser desmontados. Para tanto, é necessário mapear e dialogar com a diversidade cultural, identitária e subjetiva, presente nas autorias dos sujeitos escreventes.

Isso nos faz lembrar os postulados do linguista, Saussure Apud Benveniste (1976, p. 48) de que “o homem não nasce dentro da natureza, mas dentro da cultura”, que dialoga com Hall (2019) que o sujeito pós-moderno não tem uma identidade posta e reificada; esse sujeito é inserido em uma cultura, alimento ou não, desde o nascer. E é partir dela, em contato com a língua e as diversidades linguísticas que os mais variados pensamentos e identidades também vão se desenvolvendo, por sua vez, o que ocorre em práticas sociais de leituras e/ou escrita, Street (2010; 2014).

Hall traz uma visão pós-moderna e uma identidade em permanente construção. Vale destacar que não há uma pretensão de focalizar o processo Identitário de jovens escritoras; escritores de Ensino Médio na essencialidade ou na essencialização das identidades, mas compreendê-las nas relações presentes nesse processo, além de suas transgressões sociais presentes nas escritas, aqui, apresentadas. Além de uma necessária compreensão dessas marcas identitárias que emergem de espaços de criação distintos da sala de aula, como bem coloca a estudante autora Silva (2019, p. 94) “*as palavras não nos impõem limites para sonhar*”. Isso potencializa a inserção social de atores em contextos sociais e culturais, muitas vezes, descentralizados e fixados ao longo do tempo. É a força literária que convida ao ato revolucionário das escritas subalternizadas.

Tal abrangência traz um olhar reflexivo em relação ao processo de formação identitária e de subjetividade de jovens estudantes que, muitas vezes, encontram nessas ações, o

fortalecimento de uma esperança perdida. Mais que isso, é um recorte de estudo, que traz um lugar de criação como pontencializador de outra cena na formação em Letras, que desenvolve atividades com a escrita, ou seja, ao mesmo tempo em que forma estudantes que são oriundas da Educação Básica, também, se formam em graduandos-autores, futuros professoras autoras; professores autores. Logo, o recorte aqui é apenas uma dobra do objeto de tese Lugar de Criação de criação que traz outra cena na formação de licenciatura em Letras UPE.

Assim, a implicação apresentada neste estudo é também uma implicação às relações estabelecidas entre os aspectos do *corpus* e dos colaboradores da pesquisa. Pois, mesmo sem um lugar privilegiado de fala, sempre há brechas para burilar com as táticas, não deixam suas vozes serem silenciadas na escrita. Nessa perspectiva, Certeau (2012, p. 95) diz que: “a tática é o senso da ocasião. [...] a arte do fraco, [...] sem um lugar próprio, sem visão globalizante, [...] a tática é determinada pela ausência de poder, assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder.” Tática essa que funciona como potência de grupos com vozes minoritárias.

Considerando a pesquisa numa visão de letramento e suas práticas sociais que trazem, no seu arcaçouço, as subjetividades e diferenças, há, por outro lado, concepção universal e única de apenas uma prática de letramento, que é um letramento escolar autônomo. Sob essa perspectiva, não há como negar a relação entre o processo de letramento e o ato de criação literárias desenvolvidas a partir do fator, prática social. Sobre o letramento literário, Cosson (2006, p. 17) fomenta que, “a literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos.”

Interessa dizer que o significado do letramento varia através do tempo e das culturas. Por isso, que as práticas de

letramento são diferenciadas e, ao mesmo tempo, transgressoras de sua condição social. São elas que determinam como as ferramentas são utilizadas e não o contrário. Street (2010, p. 37) defende que, “as pessoas podem estar envolvidas em uma forma e não na outra, suas identidades podem ser diferentes, suas habilidades podem ser diferentes, seus envolvimentos em relações sociais podem ser diferentes.” A aluna autora Silva (2019, p. 42) traz uma pertinente problematização a respeito de “*uma sociedade preconceituosa, que durante muito tempo nos obrigou a agir de acordo com seus padrões praticamente inalcançáveis, uma sociedade que tentava apagar quem erámos nós, a todo custo, apagar daquilo que realmente somos*”. Nossa aluna autora nos convida a fugir desses padrões, nos propõe a desler, a desescrever, a romper com um saber colonizador. Uma tarefa de quem se envolve com a palavra, um exercício daquele que lida com o texto.

Quando o sujeito *escrevente* se dispõe a desenvolver suas ideias na escrita, há uma abertura para novos conhecimentos serem construídos, ampliando o processo de letramento. Mais que isso, há uma ruptura em relação aos significados fixados. O sujeito se desloca como sujeito de linguagem e desmonta aquilo que não cabe mais naquele processo. Inventar no texto outra coisa. Se, na leitura, parafraseando Certeau (2012), os leitores inventam coisa que não aquilo que era a “intenção” deles, na escrita tem a liberdade de inventar coisa que difere de significado fixado. Para tanto, é pertinente que os sujeitos estejam inseridos na temporalidade desses processos de criações.

Como as palavras não estão a nossa espera, todavia, estamos nós na busca de produções com recortes para as marcas singulares, por que não discutir como nos propõe Moreira (2008, p. 13) “a produção da subjetividade sertaneja”, que dialoga com Hall, Woodward (2020, p. 55) quando diz que a ““subjetividade”

sugere a compreensão que temos sobre o nosso eu”. Nesse processo, os modos de produção potencializam uma formação de autoria marcada pelo lugar da subjetividade de jovens sertanejas; sertanejos do extremo Norte do São Francisco.

Estudante como Silva traz na escrita, a força de emergir traços de semelhanças e de diferenças como etnia, classe social, gênero. Nessa perspectiva, Kleiman (2001, p. 49) “reflete que fazer pesquisa crítica envolve difíceis decisões de cunho ético e político a fim de que não importem quais sejam os resultados de nossos estudos, nosso compromisso com os sujeitos pesquisados seja mantido.” Kleiman nos adverte de que é preciso tomadas de decisões para uma compreensão das marcas identitárias presentes nos modos de produção que envolve uma juventude estudantil oriunda do Ensino Médio de Escola Pública de periferia.

UM DESCORTINAR PARA OUTRAS CENAS

Até aqui, deixamos pistas de que estamos falando de uma produção coletiva juvenil, especialmente, da estudante autora Silva, que teve seu primeiro “escrevinhar” publicado em um livro de 102 páginas cujo título é *Conversa Afiada: um lugar de criação estudantil*. Composto por dez Cartas trocadas entre uma professora de Língua Portuguesa e a referida estudante. O teor das cartas versa sobre as escritas dos estudantes, colegas de Silva. No total, são dezesseis meninas participantes e nove meninos. Como contempla Barthes (1977, 9) “percebemos que o professor não tem outra atividade senão a de pesquisar e de falar [...] de sonhar sua pesquisa”. Isso nos leva a pensar em uma discussão teórico-metodológica pelo viés do campo linguístico-literário, como também, a multiplicidade presente no campo da Crítica Cultural. Portanto, este estudo parte do desejo de reconhecer as marcas identitárias presentes no “escrevinhar” de jovens

escritoras; escritores de Ensino Médio de Escola Pública do Semiárido.

Como durante a construção deste texto apresentamos citações estudante autora Silva (2019) segue, de forma breve, um trecho de uma poesia, que marca o seu lugar de fala.

[...]
Para todas as mulheres
Para a bruxa que um dia queimou
Para a trabalhadora humilhada
Para mãe que chorou
Para escrava violentada
E tantas outras que o mundo apagou.

Ao ler tais versos, lembro-me de Deleuze (1999) quando diz que o ato de criação é um ato de necessidade, não um ato de prazer. O criador cria pela necessidade; aqui, estamos diante de uma arte necessária, uma arte que nos evoca a voltar nossa atenção para as mazelas que um sistema opressor causou em épocas diversas. Talvez o que a estudante autora tenta trazer é o ecoar de tantas vozes, por muito tempo, apagadas. Recolhe, em seus singelos versos a dor, o silêncio, a violência, a escravidão, o choro e o grito abafados.

Como uma conferência ou como uma oração, faz um chamamento para lembrar que a memória coletiva se movimenta na identidade em ação, singularidade marcada pela diferença. Ao ler essa estrofe, percebemos um grito de revolta, de desobediência de um: eu posso recolher todas essas marcas para o meu lugar de fala. Um lugar que retrata o seu tempo, retrata o ontem com possibilidades de outras narrativas no presente.

Silva (2019) termina sua poesia nos convocando para um ato de revolução, um ato de evolução para ocupar espaços, até então, não legitimados, devido uma condição de subalternidade.

Juntas somos mais fortes!
Podemos dominar uma nação
Sei que essa luta está longe do ultimato
Mas, já ouço uma canção
Uma canção ainda em seu anonimato
Mas, que há de deflagrar uma revolução.
(SILVA, 2019, p. 52).

Ao usar o sintagma, “Juntas somos”, ela estabelece de fato, um chamamento para as mulheres se fortalecerem, com sua força, com sua potência e não deixarem a luta por vencida. Uma luta que pode ser pela derrubada do patriarcado, a luta para libertação de um sistema opressor, a luta contra a ignorância. A luta para se manter jovem, pois é nessa juventude que a força de se rebelar surge com mais vigor.

Estamos diante de uma escrita que deixa marcas do tempo, da temporalidade. Um texto que surge para o contemporâneo, um deslocamento de fatos marcados em outras épocas, mas que ressoam no tempo presente. O poder expresso nesses versos é de que as mulheres são e podem ser representadas no escrito. Silva, nesta poesia, contrapõe a tantas narrativas preconizadas pelo patriarcado que se torna um convite para os leitores que encontrarão o desdizer sobre as bruxas, o desler sobre mulheres tantas que o mundo apagou; esse apagar não apenas do corpo físico, mas de suas experiências, de suas vivências de seus atos de criação. Silva (2019) traz com leveza o compromisso com o ato revolucionário de uma escrita permeada de memórias, cheia de marcas de identidades.

CONSIDERAÇÕES DAS PRIMEIRAS CENAS

As contribuições, aqui propostas, são importantes para adentrarmos em situações diversas como os sentidos, atitudes e os pressupostos, que contribuem para que este estudo seja relevante na reflexão e legitimação das escritas de estudantes de

Escola Pública, considerando também as discussões teórico-metodológicas no campo da Crítica Cultural e nas práticas sociais de letramento; bem como para política de formação de jovens escritoras; escritores e suas marcas identitárias — culturais especialmente, estudantes oriundos de Ensino Médio de Escola Pública do Sertão do São franciscano.

Ressalta-se também a validação e o fortalecimento de espaços de modos de produção criativa, que emerge para além da sala de aula e, com isso ampliar o fortalecimento dessas práticas como potências para a formação de jovens que iniciam suas primeiras e incipientes produções, ainda, no Ensino Médio de Escola Pública; como também como construto na reflexão de implementação e, ou, continuidade propostas de formação que fomentem a escrita identitária juvenil para o fortalecimento de um lugar de criação.

Assim, essa relevância possibilita a construção de uma tese necessária para o fortalecimento de um Lugar de Criação, potencializando outras cenas: uma escrita com marcas subjetivas e identitárias para e, na formação de jovens escritoras de Escolas Públicas situadas em espaços periféricos; outra cena na formação professoras autoras; professores autores que, ao formarem, também se formam enquanto sujeitos autores de suas narrativas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. *A invenção do Nordeste e outras artes*. 4. ed. Recife: FJN; Ed. Massangana; São Paulo: Corte.

BARTHES, Roland. *AULA. Aula inaugural de semiologia literária do Colégio de França em 1977*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

CERTEAU, Michel. *A Invenção do Cotidiano 1. Artes de fazer*. 18.ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

EVARISTO, Conceição. *Escrevivências: Identidade, gênero e violência*. Belo Horizonte: Idea Editora, 2016.

EVARISTO, Conceição. *Não leiam só minha biografia. Leiam meus textos*. Editor Pedro Ribeiro Nogueira. São Paulo: Revista online Brasil de fato, 2018.
<https://www.brasildefato.com.br/2018/11/20/conceicao-evaristo-nao-leiam-so-minha-biografia-leiam-meus-textos>.

FIORIN, José Luiz...et al. Por que ainda ler Saussure?. In. *SAUSSURE: a invenção da Linguística*. Org. José Luiz Fiorin, Valdir do Nascimento, Flores, Leci B. Barbisan. São Paulo: Contexto, 2017.

GERALDI, João Wanderley. *ANCORAGENS: estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 12. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2019.

HALL, S. *Identidade E Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. (Org.) Tomaz Tadeu da Silva. 15. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014. Reimpressão, 2020.

SEIDEL, Roberto Henrique. *As materialidades do texto na contemporaneidade: deslendo os conceitos de autor, leitor e obra*. In. *Desleitura*. José Carlos Felix | Juliana Cristina Salvadori (Org.). Jacobina/BA: UNEB, 2017. Disponível em: http://desleituradas.uneb.br/coloquio_2017.php.

CORPO E ESCÂNDALO: A VIVÊNCIA QUEER DO POETA SERGIPANO ARARIPE COUTINHO

Jaime Santana Neto¹

Paulo César Souza García²

Resumo: Esse trabalho discursará sobre a relação do corpo com a sociedade, através da nuance Queer, expressada pelas vivências do escritor sergipano Araripe Coutinho, tomando como base a polêmica nacional, de 2011, envolvendo a publicação de seu livro “Obras Reunidas” e a divulgação de fotografias nas quais o poeta aparece nu dentro do Palácio Museu Olímpio Campos, local de acesso restrito e símbolo do Governo Sergipano. O emergente e famigerado escândalo provocou discussões sobre o corpo retratado nas fotos e a censura social sobre a permissividade de uma vida performática. Desta forma, o artigo trará como base de pesquisa conteúdos envolvendo parte do material jornalístico publicado na época além de depoimentos do próprio escritor. Para a concepção teórica, esse estudo se debruçará sobre mecanismos sociais a partir da Teoria Queer abordada por Judith Butler, Michel Foucault e Tomaz Tadeu Silva, além dos estudos sobre corpo trazidos por Guacira Lopes Louro e Emerson da Cruz Inácio.

Palavras-Chave: Corpo. Queer. Sexualidade.

¹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia/Departamento de Linguística, Literatura e Artes | Dllartes, Campus II UNEB. E-mail: jaimenetoparticular@gmail.com.

² Doutor em Literatura (UFSC) e professor de Licenciatura em Letras na área de Estudos Literários e do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia/Departamento de Linguística, Literatura e Artes | Dllartes, Campus II UNEB. E-mail: pgarcia@uneb.br.

INTRODUÇÃO

O artigo aqui apresentado servirá de introdução à discussão relativa corpo, objeto de pesquisa visto aqui como algo mutável, transcurtido e negado aqui apenas um conceito estático. O processo de desconstrução do corpo em si, antes máquina biológica, tem resultado em discussões sociopolíticas, munidas de resistência e significado. Mecanismos de desobediência e ensino provocam questionamentos pulsantes e assim devem ser trabalhados, analisados e repensados quanto a função do corpo e sua identidade pessoal. Neste sentido, o corpo educado, visto através do cotidiano, que poderia em si passar despercebido ao ser contestado por situações sociológicas acaba por promover um processo de educação ao invés de ser notado apenas enquanto objeto.

Massa orgânica e arte, o uso do corpo do poeta sergipano, Araripe Coutinho num contraste direto com a tormenta nacional, provocada pela divulgação exacerbada de suas fotos nu, dentro do Palácio do Governo de Sergipe (pelado), servirá para costurar as ideias e teorias relacionadas assim temas, que nos últimos anos se tornaram necessários e usuais, como: a sexualidade, o gênero, a performance e o Universo *Queer*.

Formado por milhares de células, que unidas montam um quebra-cabeça complexo com órgãos, tecidos e sistemas, o corpo humano é retratado pela ciência como um mecanismo finito, sendo que socialmente ainda é um mundo a ser explorado, entre tantos pontos por suas inúmeras possibilidades culturais, o que torna por si só converte, de antemão, a imagem do corpo de carne, músculos, sangues e neurônios. Ao mesmo tempo em que o corpo se mostra, artisticamente, semelhante a uma obra aberta e inacabada, sua composição traz também um complexo de alma e vontades, o que o torna infinito.

As confabulações do corpo-objeto são alimentadas ainda na infância, de maneira natural, onde o olhar que cada pessoa terá sobre seu próprio corpo e o corpo alheio já nasce carregado de opiniões e preceitos dos parentes e pessoas mais próximas. Ao se crescer, quase sempre, a autopercepção de suas próprias vontades, saberes e referências se mostra intrínseca à identidade do corpo, visto aqui agora como representação social ou seja: o que o corpo infantil recebeu de estímulo e informação moldará o processo de autovisão do corpo infanto-juvenil e por consequência do corpo adulto. O carregamento de informação que esse corpo absorveu ao longo dos anos terá por consequência um esboço demarcado de quem se é.

Uma vez que o corpo ditado deve seguir regulamentos para a sua própria sobrevivência, um corpo dissidente resulta na promoção de conflitos, e pensamentos também dissidentes.

É conhecimento comum que a família tem papel imprescindível no processo de formação, pois é, primeiramente dentro de casa, que as experimentações são fomentadas para que desde a infância o corpo-criança entenda o que seu objetivo é ser visto e suprido. Desde os atravessamentos sociais de construção dos sujeitos, citados por Foucault (1987), passando pela formação fluída da sexualidade a partir do entendimento da construção (e desconstrução) presente dentro da Teoria Queer de Butler (2003), todo o processo deve ser compreendido como um passo inicial para a formação de ideias e gostos. É justamente dentro do processo de se pensar o corpo enquanto bandeira da formação individual, que Louro (2000) fundamenta seus estudos, transitando assim pela relação Corpo e o *Queer*.

Queer pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário. Mas a expressão também se constitui na forma pejorativa com que são designados homens e mulheres homossexuais. Um insulto que tem, para usar o argumento de Judith Butler (1999), a força de uma

invocação sempre repetida, um insulto que ecoa e reitera os gritos de muitos grupos homófobos, ao longo do tempo, e que, por isso, adquire força, conferindo um lugar discriminado e abjeto àqueles a quem é dirigido. Este termo, com toda sua carga de estranheza e de deboche, é assumido por uma vertente dos movimentos homossexuais precisamente para caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação. Para esse grupo, Queer significa colocar-se contra a normalização — venha ela de onde vier. Seu alvo mais imediato de oposição é, certamente, a heteronormatividade compulsória da sociedade; mas não escaparia de sua crítica a normalização e a estabilidade propostas pela política de identidade do movimento homossexual dominante. Queer representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora (LOURO, 2020, p. 35).

PERCEPÇÕES E (RE)CONSTRUÇÕES

Foucault (1987) já sinalizava para a construção de indivíduos dominados, o que seria então consequência de atravessamentos vindos de vários saberes, quase sempre decorrentes de influência externa, onde determinados discursos acabavam por moldarem mentes e olhares para o mundo.

Amparado em bases *Queer*, o corpo, antes mecanismo natural, ganha segmentação e composição inesgotável, retratando agora, experiências e conceitos, que provocam uma elasticidade na maneira de se entender como objeto mutável, transformando-se num sistema plural e mais resistente.

Como uma teoria não-propositiva pode “falar” a um campo que vive de projetos e de programas, de intenções, objetivos e planos de ação? Qual o espaço nesse campo, usualmente, voltado ao disciplinamento e à regra, para a transgressão e para a contestação? Como romper com binarismos e pensar a sexualidade, os gêneros e os corpos de uma forma plural, múltipla e cambiante? Como traduzir a Teoria Queer para a prática pedagógica? (LOURO, 2020, p. 43).

Assim, para se entender o *Queer* e sua relação com o corpo, principalmente, o corpo em formação, se faz imprescindível

compreender que o desenvolvimento humano recairá sempre sobre parâmetros de conhecimentos mistos, e que estes (re)conhecimentos deverão fazer parte de todo o processo do ciclo de vida (desde o primeiro contato do bebê com a mãe até a velhice, passando pelas relações sociais).

Para Butler (2003), a Teoria *Queer* pode ser considerada um mix de muitas respostas pessoais e, acima de tudo, de questionamentos vindos tanto das instituições (escola, família, etc) quanto dos discursos aprendidos no convívio social, sendo tudo isto fruto de um resultado do processo de construção de cada indivíduo. A autora pontua que tais respostas trarão consequências diretas para a chamada orientação sexual e também para aquilo que hoje chamados de identidade de gênero.

A partir da diversidade do pensamento *Queer* é possível se traçar novos rumos para o aprendizado do que vem a ser um corpo plural. Quando as normas corriqueiras de supremacia heterossexual são questionadas, quando o dito normal é quebrado e convertido em dúvidas, só então, assim, será possível provocar questionamentos, incluindo-se também os autoquestionamentos. Louro (2001), por exemplo, utiliza a ínfima relação heterossexualidade e homossexualidade para amparar a ilustração da quebra de conceitos e preconceitos, o que contribui diretamente para novos pensamentos.

Segundo os teóricos e teóricas *Queer* é necessário empreender uma mudança epistemológica que efetivamente rompa com a lógica binária e com seus efeitos: a hierarquia, a classificação, a dominação e a exclusão. Uma abordagem desconstrutiva permitiria compreender a heterossexualidade e a homossexualidade como interdependentes, como mutuamente necessárias e como integrantes de um mesmo quadro de referências. A afirmação da identidade implica sempre a demarcação e a negação do seu oposto, que é constituído como sua diferença. Esse 'outro' permanece, contudo, indispensável. A identidade negada é constitutiva do sujeito, fornece-lhe o limite e a coerência e, ao mesmo tempo, assombra-o com a instabilidade. Numa ótica

desconstrutiva, seria demonstrada a mútua implicação/constituição dos opostos e se passaria a questionar os processos pelos quais uma forma de sexualidade (a heterossexualidade) acabou por se tornar a norma, ou, mais do que isso, passou a ser concebida como ‘natural’ (LOURO, 2001, p. 549).

O HOMEM VESTIDO DE FLORES

Louro (2001) utiliza a Teoria *Queer* para promover o pensamento educacional, principalmente, quando seus preceitos não estão restritos à ambiguidade heterossexualidade/homossexualidade, nem pautados simplesmente nos estudos sobre a sexualidade do outro, muito pelo contrário, a autora em si pontua que a Teoria *Queer* vai além, expandindo-se em múltiplas e fluídas identidades sexuais (e seus gêneros), e acima de tudo contribuindo para mudanças culturais, principalmente, nas áreas do conhecimento.

O *Queer* se torna assim uma atitude epistemológica que não se restringe à identidade e ao conhecimento sexuais, mas que se estende para o conhecimento e a identidade de modo geral. Pensar *Queer* significa questionar, problematizar, contestar, todas as formas bem comportadas de conhecimento e de identidade. A epistemologia *Queer* é, nesse sentido, perversa, subversiva, impertinente, irreverente e profana (SILVA, 2004, p. 107).

Ao celebrar seus 20 anos de carreira literária, Araripe Coutinho tirou fotos nu, usando apenas flores para cobrir o pênis. O ensaio fotográfico aconteceu em 2008, quando o poeta e o fotógrafo Alessandro Sagatto adentraram ao Palácio Museu Olímpio Campos³, em Aracaju, capital de Sergipe. Ao passar pelo

³ Entre os séculos 19 e 20, o Palácio Museu Olímpio Campos foi a sede do Governo Sergipano. No ano de 2005, o local estava fechado numa espécie de planejamento de pré-reforma aguardando os tramites do serviço público (a grande reforma só foi acontecer em 2007 e durou três anos).

única segurança que estava no local, o escritor avisou que iria fazer umas fotos no interior do prédio. Como era uma pessoa pública, de conhecimento de muitos aracajuanos, Araripe Coutinho não encontrou empecilhos logísticos para a realização de tal conteúdo. Sem impedimentos externos, as feições das fotos transcorreram normalmente no desenrolar da tarde.

As imagens foram usadas, em 2009, para compor a parte visual do livro contendo toda a obra do autor, intitulado: Araripe Coutinho: Obra Poética Reunida. No momento da publicação do seu próprio livro-homenagem, Araripe Coutinho não recebeu críticas nem foi acusado de vandalismo nem de invasor do Palácio Museu Olímpio Campos. As fotos surtiram nenhum escândalo aparente, mas, dois anos depois (2011), anonimamente, as imagens passaram por uma reedição e reapareceram num formato de uma tirinha pornográfica, em tom sarcástico e maldoso. Vítima de uma articulação política contra o Governador Sergipano da época (o petista Marcelo Déda), Araripe Coutinho serviu para fomentar uma engrenagem tacanha de uma política interiorana, endossando parte daquilo que anos depois seria chamado de *Fake News*⁴.

Na época do tal escândalo, a Secretaria da Casa Civil de Sergipe, para responsabilizar alguém pela suposta invasão ao prédio público, levou o caso para ser apurado por parte da Procuradoria Geral do Estado. Araripe Coutinho sofreu insinuações e Cyberbullying⁵ no Brasil inteiro, pois o caso ganhou dimensão nacional. No decorrer das semanas seguintes, entre especulações de um suposto crime e as dezenas de entrevistas

⁴ O termo Fake News surgiu nos Estados Unidos há décadas, mas ganhou força em 2016 durante as eleições de Donald Trump à presidência.

⁵ Cyberbullying é o bullying realizado através das tecnologias digitais.

que Araripe Coutinho deu, nem ele ou muito menos o fotógrafo Alessandro Sagatto foram presos. Apesar de não se incriminado, o poeta carregou, pelos próximos anos, a mácula de ver a sua imagem ligada a um escândalo sem sentido. Araripe Coutinho morreu quatro anos depois, em dezembro de 2014.

A ideia de um corpo bloqueado, proibido de ser enaltecido e ao mesmo tempo anulado em seu contexto sociopolítico não é algo recente no Brasil, mas nos últimos anos vem se descortinando uma controvertida funcionalidade desses corpos, até então, desprezados pela opinião pública. Encontra-se também nesta mesma conjectura as discussões sobre: idade, sexo, cor, peso, transgeneridade, além dos vários tipos de violências sociais.

Alçando falas sobre arte, sexualidade e seu corpo-objeto, Araripe Coutinho contribuiu para um levante dentro da Sociedade Brasileira sobre a importância de se discutir até que ponto um corpo marcado pela soma de tantos preconceitos poderia também ensinar. Ao dar entrevistas a programas de TV, sites e jornais como: Jô Soares, Jornal Hoje, G1 Notícias, Folha de São Paulo e etc, o escritor precisou anular seu eu poético em prol ficando restrito a uma performance dantesca, onde mesclava crítica social, escárnio popular e fazia assim levantar questionamentos sobre o que pode seu corpo gordo, gay, aparentemente indígena e nordestino?

Em entrevista ao Portal G1, na época do fato, Araripe Coutinho escancarou que o ódio recebido por tais fotos nada mais era do que uma consequência do preconceito que sempre o acompanhou.

Não consigo sair de casa. Estão achando que é um acontecimento fantástico. Se fosse um cara musculoso ou a garota do Tchan, ninguém falava nada. Mas como eu sou 'boteriano'... eu não tinha porque tirar uma foto de terno e gravata. Eu queria que as pessoas dissessem: 'o poeta está nu', porque toda minha poesia é assim, despojada de

qualquer conceito. O museu estava completamente detonado. Como eu ia fazer meus 20 anos de literatura, resolvi fazer uma visita a Botero, Caravaggio, Modigliani, no mobiliário belíssimo do museu. Não há nada de imoral nas fotos, nada de aviltante, são hipercomportadas, porque eu não mostro nada, não mostro nem a bunda. Apenas tirei a foto com a flor na frente, bem boteriana, bem bonita (COUTINHO, 2011, p. 1).

Ao ser vítima de uma armadilha política, Araripe Coutinho passou então a fazer parte de discussões sociais que não eram, declaradamente, bandeiras levantadas por ele. Ele aprendeu a falar sobre seu posicionamento corporal da maneira mais impactante: lutando contra a opinião pública e os juízes da Internet. Naquele ano, uma das pautas do momento, no Brasil, era seu corpo meio-índio, meio negro, meio-homem, meio-mulher e totalmente gordo.

Para a sociedade em 2011, não se tratava apenas de um invasor a um prédio público, mas de um contraventor da moral e dos bons costumes que ousou mostrar quem era ele em si, com o corpo que lhe cabia, vestido apenas por sua alma inquieta e algumas flores.

Porque é gay, porque é no museu, porque é gordo... Como teve essa empáfia de virar uma Mona Lisa deitada? Então vai ter que passar tinta na Capela Sistina inteira, porque tem anjos com o sexo à mostra. Eu amo o museu. Aproveitei que não ia vir abaixo, como todo nosso patrimônio brasileiro, que desmorona, (fui lá) para tirar logo as minhas fotos. (Foi algo) completamente artístico, bonito, de muito bom gosto, e que criou na cidade uma comoção pública desnecessária. As pessoas detonaram essas fotos na net, virou trending topic. Porque durante 20 anos de literatura, morei com Hilda Hilst, escrevi para o Clodovil, ninguém nunca falou nada da minha poesia? Mas serviu para a sociedade discutir conceito de arte. Agora depois de uma mulher na Presidência do Brasil (Dilma Rousseff), as pessoas ainda vêm discutir no artístico? É para se discutir liberdade de expressão. As pessoas devem abrir a cabeça e introduzir um pouco mais de modernidade, mas não o conceito da palavra gasta, e sim, algo que vai modificar o conceito de sociedade. Parece que nós sempre estamos levando alguém para a fogueira (COUTINHO, 2011, p. 1).

Neste contexto, Araripe Coutinho ensinou que a liberdade, quase sempre, necessita de corpos em desconstrução para assim se fazer pensar.

Butler (2019) afirma que os corpos nunca se conformam com o que são e nem seguem à risca as normas impostas. Este mesmo pensamento é intensificado em Louro (2000) que enfatiza que cada indivíduo produz seu gênero e sua sexualidade em seu próprio corpo, porém, este processo não acontece por acaso ou por vontade própria, sendo assim, tudo é resultado de uma soma de situações, ideias e influências.

Neste processo apontado por Louro (2000) se faz necessário usar a desconstrução como metodologia para quebrar ideias, preceitos e direções preconcebidas, onde se indicarão métodos que possam desestabilizar os binarismos linguísticos e conceituais. A escritora parte da ideia de que a Teoria *Queer* serve também para se construir uma política de conhecimento cultural.

Analisar as estratégias — públicas e privadas, dramáticas ou discretas — que são mobilizadas, coletiva e individualmente, para vencer o medo e a atração das identidades desviantes e para recuperar uma suposta estabilidade no interior da identidade-padrão. Reinventar e reconstruir, como prática pedagógica, estratégias e procedimentos acionados pelos Ativistas *Queer*, como, por exemplo, a estratégia de “mostrar o *Queer* naquilo que é pensado como normal e o normal no *Queer*. Tal Pedagogia não pode ser reconhecida como uma pedagogia do oprimido, como libertadora ou libertária. Ela escapa de enquadramentos. Evita operar com os dualismos, que acabam por manter a lógica da subordinação. Contrapõe-se, seguramente, à segregação e ao segredo experimentados pelos sujeitos ‘diferentes’, mas não propõe atividades para seu fortalecimento nem prescreve ações corretivas para aqueles que os hostilizam. Antes de pretender ter a resposta apaziguadora ou a solução que encerra os conflitos, quer discutir (e dismantlar) a lógica que construiu esse regime, a lógica que justifica a dissimulação, que mantém e fixa as posições de legitimidade e ilegitimidade (LOURO, 2001, p. 551-552).

O corpo seja ele masculino, feminino ou trans que se submete a dissolver a lógica binária já traz em si vários rompimentos. Louro (2001) explica que mesmo assim, nestes casos, cada parte carrega vestígios uma da outra, misturando-se, compondo-se.

A desconstrução das oposições binárias tornaria manifesta a interdependência e a fragmentação de cada um dos polos. Trabalhando para mostrar que cada polo contém o outro, de forma desviada ou negada. A operação sugere também o quanto cada polo é, em si mesmo, fragmentado e plural. Para os teóricos/as Queer, a oposição heterossexualidade/homossexualidade — onipresente na cultura ocidental moderna — poderia ser efetivamente criticada e abalada por meio de procedimentos desconstrutivos (LOURO, 2001, p. 548).

Segundo apontou Louro (1997), antigos manuais ditavam como meninos e meninas deviam se portar perante a sociedade, domesticando crianças e adolescentes, porém, esses mesmos manuais, que escolarizavam corpos, também abriam caminhos para indagações.

Deborah Britzman vai mais longe nessa questão, ao discutir as estreitas imbricações entre gênero e sexualidade e as consequências dessa inseparabilidade. Citando Jeffrey Weeks, ela afirma que usualmente confundimos ou vinculamos gênero (“a condição social pela qual somos identificados como homem ou como mulher”) e sexualidade (“a forma cultural pela qual vivemos nossos desejos e prazeres corporais”). Assim, diz Weeks, que o “ato de cruzar a fronteira do comportamento masculino ou feminino apropriado (isto é, aquilo que é culturalmente definido como apropriado) parece, algumas vezes, a suprema transgressão”. Como já observamos, a vigilância e a censura da sexualidade orientam-se, fundamentalmente, pelo alcance da “normalidade” (normalidade essa pelo par heterossexual, no qual a identidade masculina e a identidade feminina se ajustam às representações hegemônicas de cada gênero) (LOURO, 1997, p. 80).

Segundo o professor e pesquisador Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa do Departamento de Letras

Clássicas e Vernáculas da USP, Emerson Inácio (2011), a Teoria *Queer* e suas implicações no cotidiano social vêm para reforçar o direito de cada um ser o que lhe convier. Quando Araripe Coutinho tomou pra si as dores de seu próprio corpo e transformou o escárnio popular em visibilidade fez acontecer justamente o fortalecimento do laço *Queer* que lhe arremata enquanto homem gay, poeta e cidadão.

Pulando do campo da ofensa para o da política emancipatória do corpo, a Teoria *Queer* nasce nessa dobra que a linguagem realiza ao efetivar uma troca de forças que empodera o excluído. O *Queer*, assim, garante o pleno direito dos indivíduos de ser, apenas, seja qual for a sua identidade, orientação, estilo de vida ou preceito estético corporal (INÁCIO, 2011, p. 108).

CONCLUSÃO

Diante de um mundo que exige mais liberdade de pensamento para a sobrevivência em coletividade, as construções de teorias que facilitam a compreensão do outro e transformam visões distintas em lições unânimes fomentam liberdades sociais, demarcando possibilidades e provocando todos os antigos segmentos sociais (família, escola, trabalho, etc), mostrando que o uso do livre-arbítrio pode ser também um machado para romper paradigmas ultrapassados.

Se Judith Butler traz discussões sobre a sexualidade e o gênero, embasada na promoção e na mistura entre as ideias do binarismo humano, a Guacira Lopes Louro abre essa fala para os demais aspectos da formação social, produzindo, por exemplo, no Brasil da década de 90 uma sutil bagunça dentro dos círculos socioeducacionais. Quando o poeta Araripe Coutinho enfrentou a sociedade sergipana e logo em seguida a crítica brasileira, por conta de suas fotos nu dentro do Palácio Museu Olímpio Campos, é possível que neste momento o escritor estivesse expondo uma

bandeira da causa *Queer*, ainda que só utilizasse para isso seu corpo obeso, meio-índio, meio-preto, meio-fêmeo, meio-macho.

Se não foi através da escrita de 11 livros que Araripe Coutinho bulinou os padrões sociais brasileiros, seu corpo machucado e imperfeito teve esse poder. Como mecanismo de educação, o poeta precisou usar sua carne como cartaz para um processo de deseducação talvez nunca visto na Sociedade Sergipana. Se o respeito não foi conseguido, pelo menos o escritor pode ser coerente consigo mesmo, ousando mostrar as feridas causadas pela não compreensão de sua liberdade. Assim, ao mesmo tempo em que crescem no Brasil inúmeras possibilidades de preconceitos, também brotam Araripes por entre os arbustos da dor.

Aqui, o presente artigo lança uma fração de olhar em direção ao que está próximo, não sendo capaz de abarcar todos os casos de sofrimentos que a deseducação e o preconceito em relação ao próximo são capazes de produzir. Certamente, ao ler estas linhas, o leitor também formará em sua cabeça outras conexões, ainda que amargas, porém, necessárias.]

Nada é mais *Queer* do que se estar vivo em meio aos leões.

REFERÊNCIA

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Editora Civilização. Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo horizonte: Autêntica, 2019. p. 191-219.

COUTINHO, Araripe. *Fotografado nu em museu, poeta reclama de preconceito em Sergipe*. [Entrevista concedida a] Rosanne D'Agostino. G1, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://g1.globo.com/brasil/noticia/2011/05/fotografado-nu-em-museu-poeta-reclama-de-preconceito-em-sergipe.html>. Acesso em: 20 dez. 2021.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

INÁCIO, Emerson da Cruz. Literatura e sexualidades: o que pode um corpo. *Revista Alere*. São Paulo, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. A construção escolar das diferenças. In: *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.p. 57-87.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer — uma política pós-identitária para a educação. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis. Vol. 9, n. 2 (2001), p. 541-553.

LOURO, Guacira Lopes. Um corpo estranho — ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo horizonte: Autêntica, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

CRITICA CULTURAL E PEDAGOGIA SISTEMICA: UM POSSÍVEL ENLACE PARA UMA PARA UMA PRÁTICA EDUCATIVA INCLUSIVA?

Anaci Carneiro de Sant'Ana¹

Resumo: Este artigo apresenta a reflexão sobre a construção de modo de produção de subjetividade que sustenta o comportamento pós-moderno alinhando com os pressupostos da pedagogia sistêmica, meu objeto de estudo no programada de Mestrado dialogando com as Teorias e Críticas da Cultura. Pensa-se explora o conceito de subjetividade, seu modo de produção e construção de comportamentos oriundos desta subjetividade influenciando ou moldando a mentalidade do sujeito pós-moderno e as implicações na construção de uma prática pedagógica diferenciada: subsidiada pela pedagogia sistêmica, dialogando com o papel da escola, enquanto espaço de reflexão sobre o fazer pedagógico e articulando-se com conceitos que influenciam a educação, como espaço de ressignificação, valorização das histórias pessoais e culturas, questionando o sistema capitalista e os conceitos. Foi utilizado o seguinte aporte teórico: Maturana (2001), Guattari (1995), Rolnik (1989), Quijano (2005) Guattari e Rolnik (1996); Freire (2011) Kilomba (2008), Chimamanda (2012) e outros autores. Espera-se trazer á luz as ideias e práticas que fortaleçam a produção de subjetividade vinculadas ao resgate da história pessoal e valorização das singularidades, num processo inclusivo das marcas de identidade e possibilitando um fazer crítico

Palavras-Chave: subjetividade. Crítica cultural. Pedagogia sistêmica. Inclusivo.

¹ Mestranda 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 da Disciplina Literatura, Cultura e Modos de Produção: Profa. Dra. Jailma dos Santos Pedreira Moreira.

INTRODUÇÃO

Por que as pessoas se comportam da maneira como o fazem? Como a subjetividade é desenvolvida pelos indivíduos na contemporaneidade? A partir de quais metodologias ou processos são construídos os modos de subjetividade que reverberam em comportamentos que podem possibilitar em uma emancipação dos sujeitos ou dependência? Quais modelos de pensamentos são validados e normatizados nas escolas, famílias e sociedade constituindo crenças, valores que são ditados ideologicamente por um sistema colonizador e excludente e opressor? O que é verdade e o que foi imposto como verdade normatizando comportamentos excludentes e preconceituosos e de inferioridade? Essas perguntas inquietam e trazem reflexões sobre a construção de subjetividade e o modo de produção da mesma, assim como a geração de comportamentos que validam as verdades manipuladas por um modelo ideológico, opressor e excludente das maiorias marginalizadas através da construção de modelos de verdades inquestionáveis.

Discutir a temática da produção de subjetividade, a partir dos escritos dos pensadores da crítica cultural: Félix Guattari (2005), Anibal Quijano (2005), Gradha Kilomba (2008), Chimamanda Adichie (2012) e Suely Rolnik (1989) dialogando com a visão sistêmica de Humberto Maturana (2001) e Mariane Frank (2002), pensadores que embasam a Pedagogia sistêmica, é a proposta deste artigo. Para tanto lançarei mão de uma leitura crítico-interpretativa dos textos e de alguns de seus comentadores e colaboradores, iniciando a discussão pelos aportes que nos conduza à delimitação do conceito de produção de subjetividade.

Para melhor compreensão dos processos de subjetivação na contemporaneidade, inicialmente tomamos as noções da psicologia e da filosofia como a ideia de máquina e de agenciamento coletivo de enunciação, trazidos por Guattari, em

seu texto Rizoma, problematizando a dinâmica dos processos de assujeitamento e singularização da subjetividade no contexto do Capitalismo Mundial (QUIJANO, 2005) Integrado ao eurocentrismo e os questionamentos sobre como a representação da verdade a partir de um único olhar, uma única história (CHIMAMANDA, 2012), a marca de uma só história, a importância do registro da cultura de povos subjugados que foi omitida e negada (KILOMBA, 2008) e por último, a visão sistêmica de educação que traz como proposta uma escuta sensível, a partir da história de vida e origem do educando (FRANKE, 2002) pertencentes a vários sistemas que dialogam entre si quando visibilizados e em que se propõe uma valorização das histórias individuais com suas marcas específicas e culturais, conectando estes aspectos teóricos com reflexões sobre as possibilidades de construção de novos comportamentos e subjetividades.

O que se pretende é interrelacionar as ideias dos diversos autores buscando uma reflexão sobre este processo tão complexo e buscando promover uma visão crítica, onde se possibilite ressignificar comportamentos e conceitos normatizados pela sociedade de uma forma alienada e sem muitos questionamentos, ou seja pensar sobre a implicação de como uma única história, a visão do colonizador e sobre como esse colonialismo de poder desconstrói a ideia de integração das culturas marginalizadas ou periféricas e não possibilita ao indivíduo reconhecer sua história, suas marcas na escola, na educação, sentido se a parte da mesma, pois é sempre a história do conquistador e a valorização da mesma impossibilitando a visão dos sujeitos periféricos da sociedades, atores constituídos de valor, marcas identitárias e representatividade da sua coletividade a partir de elementos singulares da cultura de cada indivíduo.

SUBJETIVIDADE: COMO SE PRODUZ?

A subjetividade, sua constituição e modo de produção é um tema complexo e profundo, pois exige um olhar amíúde para o contexto social e para a constituição histórica de mundo, como ressalta Gonzalez Rey (2005) a subjetividade é a categoria-chave para a compreensão do psiquismo, definindo-a como "um sistema complexo capaz de expressar através dos sentidos subjetivos a diversidade de aspectos objetivos da vida social que concorrem em sua formação" (REY, 2005, p. 19). Entender que a subjetividade é uma marca do ser humano, mas que não e representa um macroconceito orientado à compreensão da psique como sistema complexo, que de forma simultânea se apresenta como processo e como organização.

O macroconceito representa realidades que aparecem de múltiplas formas, que em suas próprias dinâmicas modificam sua autorganização, o que conduz de forma permanente a uma tensão entre os processos gerados pelo sistema e suas formas de autorganização, as quais estão comprometidas de forma permanente com todos os processos do sistema. A subjetividade coloca a definição da psique num nível histórico-cultural, no qual as funções psíquicas são entendidas como processos permanentes de significação e sentidos. O tema da subjetividade nos conduz a colocar o indivíduo e a sociedade numa relação indivisível, em que ambos aparecem como momentos da subjetividade social e da subjetividade individual (REY, 2001, p. 1).

Esse pressuposto trazido por Gozales Rey dialoga com a ideia de subjetividade trazida por Anibal Quijano em seu texto *Europa, colonialidade do poder e América*, quando fala da construção de-subjetividade a partir da construção da América e das tradições e conceitos, a partir de um olhar eurocêntrico e capitalista. Ele é o responsável por uma nova abordagem teórica em que a configuração periférica do subcontinente é mediada por complexas relações de identificação racial, formas de produção, hierarquização do poder e estruturas cognitivas, as

representações de subjetividade e identidade são pensadas nestas premissas construindo assim um olhar excludente de cultura das minorias e desvalorização do subalterno e colonizado. Apresentando uma teoria em que a decodificação da América Latina é parte integrante de uma crítica da modernidade e da subjetividade moderna, as indicações de Quijano reformula uma crítica ao capitalismo, só possível hoje pelo esgotamento das discussões e análises das construções de conceitos formulados a partir de um determinado período.

A conquista do Novo Mundo é um marco referencial como afirmação da identidade moderna. Nesse momento, a Europa construiu um discurso se colocando como Centro do mundo, não apenas geograficamente (que os mapas não cansam de nos mostrar), mas também histórico e cultural, desvalorizando qualquer outra cultura ou história. Assim é primeira vez em que se constituiu uma história universal conduzida pelo poder exercido por este novo centro econômico (QUIJANO, 2005).

Nascia assim o moderno sistema mundial (Wallerstein), uma articulação de territórios em várias partes do mundo através de um sistema de circulação de mercadorias em sua fase inicial (capitalismo comercial). Um sistema de bombeamento de riquezas para o Centro que permitiria não apenas uma mudança em sua natureza (o amadurecimento posterior como um — sistema produtor de mercadorias, como capitalismo industrial), mas também a própria consolidação das identidades nacionais europeias (a formação do moderno Estado-Nação) (QUIJANO, 2005).

A construção da identidade da moderna sociedade europeia é feita a ferro e fogo, com marcas em todas as frentes de violência aberta e sistemática, começando pela expulsão dos mouros até a colonização da América e se perpetuando depois disso (QUIJANO, 2005). É preciso evidenciar isso porque a subjetividade moderna

nasce desse desenrolar da vontade dos conquistadores sobre os povos colonizados, submetidos, a imposição de uma vontade soberana que subjugou tudo à sua frente e tem construindo marcas subjetivas do mundo burguês que se perpetua além período da colonização.

A liberdade da vontade, a sua forma abstrata que ignora qualquer obstáculo natural ou social, tal como presente na filosofia moderna burguesa, foi originado pela violência colonial, desrespeitando e silenciando todas as culturas e histórias dos povos, como forma de apagamento destas subjetividades singulares pertencentes aos povos dominados e negando qualquer outro modo de produção subjetivo de outros povos, de uma forma narcísica, é o eurocentrismo (QUIJANO, 2005).

A colonialidade é também um modo, especificamente, moderno de construção da subjetividade e de relações intersubjetivas baseadas na diferenciação e exclusão. Segundo Quijano (2005) identidade e cultura, inclusive racial são resultados do poder colonial:

Esse resultado da história do poder colonial teve duas implicações decisivas. A primeira é óbvia: todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda é, talvez, menos óbvia, mas não é menos decisiva: sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade. Daí em diante não seriam nada mais que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores. Implicava também sua realocização no novo tempo histórico constituído com a América primeiro e com a Europa depois: desse momento em diante passaram a ser o passado. Em outras palavras, o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de

conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo (QUIJANO, 2005, p. 221).

No revés deste pensamento colonialista surgem expressões contemporâneas e movimentos que buscam desconstruir essa estrutura de poder num movimento de ressignificação da história e da construção da subjetividade. Entre tantos teóricos surge uma a pensadora Nigeriana, a jovem escritora Chimamanda N. Adichie (2017) é uma das contadoras de histórias sobre o universo africano e a diáspora nigeriana, que se têm vindo a afirmar no mundo anglo-saxónico, sobretudo nos Estados Unidos, trazendo um perspectiva de escuta, leitura, aprendizados de outras histórias que não a dos colonizadores criando um referencial teórico que se inscreve nas perspectivas impulsionadas pelos estudos culturais, pós-coloniais, decoloniais, globais, transnacionais e estudos de área, que têm permitido a formação e ampliação de novos paradigmas e tendências nos estudos comparativos e, em particular, na literatura-mundo.

A descolonialidade vai além dos limites do espaço acadêmico, partindo de outras referências como Gandhi, Amílcar Cabral, Aimé Césaire, Frantz Fanon, Rigoberta Menchú ou Glória Anzaldúa, que preconizaram mudanças políticas e epistemológicas radicais (MIGNOLO, 2007, p. 452). Mignolo definiu dois objetivos complementares da teoria decolonial. Por um lado, este movimento visa reconstruir conhecimentos e histórias, culturas e línguas subalternizadas e silenciadas, subjetividades reprimidas, obliteradas em nome da modernidade e racionalidade ocidentais, como as retratadas nas narrativas de Chimamanda Ngozi Adichie.

Chimamanda Adichie (2017) refletiu sobre o fato de que a história ocidental está permeada de um olhar que desconhece a humanidade, influenciando o nosso pensar e agir sejamos negros ou brancos, constituídos de uma subjetividade pautada no não reconhecimento das histórias individuais e periféricas,

desvalorização de identidades culturais dos colonizados e no silenciamento de outros povos e culturas que não correspondem ao ideal europeu: “a consequência de uma única história é essa: ela rouba das pessoas sua dignidade. Faz o reconhecimento de nossa humanidade compartilhada difícil. Enfatiza como nós somos diferentes ao invés de como somos semelhantes” (ADICHIE, 2017, p. 5).

É esta subjetividade marcada por intervenções sociais, culturais e históricas que traz comportamentos e sentimentos que são dos indivíduos, mas também são coletivos. Pois, como expõe Suely Ronik (1989) : “Não há subjetividade sem uma cartografia cultural que lhe sirva de guia; e, reciprocamente, não há cultura sem um certo modo de subjetivação que funcione segundo seu perfil, ” seria uma subjetividade de pautada a partir de um “*inconsciente colonial-capitalístico*” termo cunhado pela autora no livro *Esferas da Insurreição: Notas para uma vida não cafetinada*, que discorre sobre os efeitos em nossos “ corpos vibráteis”, o abuso da vida “cafetinada”, em que a base da economia capitalista nos agencia, controla e limita.

No livro, Rolnik (1989) fala do processo de subjetivação a partir dos sujeitos e da relação dos mesmos com a coletividade de como esta subjetividade vibra em cada ser em uma expressão individual e coletiva. A primeira é a experiência imediata, baseada na percepção que nos permite apreender as formas do mundo em seus contornos atuais — uma apreensão estruturada segundo a cartografia cultural vigente.

Em outras palavras, quando vejo, escuto ou toco algo, minha experiência já vem associada ao repertório de representações de que disponho e que, projetado sobre este algo, lhe atribui um sentido. Este modo de cognição é indispensável para a existência em sociedade, porém essa é apenas uma entre as múltiplas experiências outras experiências que a subjetividade

faz do mundo e que operam simultaneamente. Trata-se da experiência do que chamamos de “sujeito”. Em nossa tradição ocidental, confunde-se “subjetividade” com “sujeito”, porque nesta política de subjetivação, é apenas esta capacidade a que que tende a estar ativada. No entanto, a experiência que a subjetividade faz do mundo é potencialmente muito mais ampla, múltipla e complexa (ROLNIK, 1989, p. 4).

A descoberta da América é um dos marcos da sociedade moderna, outro não menos importante é a caça às bruxas, período da inquisição em que a mulher sofreu perseguição e desconstrução da sua sabedoria. A Colonização externa nas novas terras descobertas e colonização interna da subjetividade europeia são movimentos não autônomos, são parte da gestação do mundo burguês. Através deles foram desenvolvidos simbolismos subjetivos e inclinações psicológicas que culminaram numa complexa representação da mulher. A combinação das categorias da discriminação racial com a identificação rebaixada do gênero feminino marcou negativamente a forma do sujeito, criando uma multiplicidade de tratos sociais diferenciados que se acumulam na cultura burguesa. Construindo através de práticas de forma excludente uma desvalorização dos povos e da mulher, enquanto ser dotado de inteligência.

Esse modo de subjetivação calcado na ideia de subjugação vem muito mais forte quando se agrega a ele o critério de gênero, onde implica em dupla descaracterização e despersonalização identitária, construído pela representação da dupla desvalorização, como expressa Grada Kilomba no seu trabalho crítico *"Plantação e memórias"*, permite interpretar esse discurso enquanto representação do “racismo generalizado”, exemplo de situação em que as mulheres brancas não conseguem se perceber opressoras de mulheres negras, cúmplices do homem branco na manutenção do mesmo poder colonial que, também, insere seus

corpos numa dinâmica de controle — a cona das brancas, afinal, deve ser “estreita”, segundo a mesma norma que organiza a estrutura dos prazeres sexuais do homem branco: “regimes brutais de silenciamento das/os chamadas /os Outras/os. Sua principal função era implementar um senso de mudes e de medo, visto que a boca era um lugar de silenciamento, de tortura” (KILOMBA, 2019, p. 33).

Esses modelos de silenciamentos, auto desvalorização e negação cultural e identitária, são muitas vezes reproduzidos pelas escolas, validando toda uma estrutura ideológica que não condiz com os princípios básicos da educação e o papel da escola.

EDUCAÇÃO: CRÍTICA CULTURAL E PEDAGOGIA SISTEMICA, POSSÍVEIS ENLAÇAMENTOS PARA A PRODUÇÃO DE UMA SUBJETIVIDADE EMANCIPATÓRIA?

Reflico sobre o papel da escola e quais instrumentos, e conteúdo, métodos e posicionamentos são necessários a uma educação emancipatória e construtora de uma subjetividade alinhada ao reconhecimento da história coletiva e individual dos alunos promovendo uma pedagogia da autonomia, capaz de contribuir para formação de um sujeito cidadão e crítico participativo do seu contexto social, reconhecedor de suas origens e marcas identitárias na sua singularidade.

No entanto, o que se percebe é que a educação está ainda munida de uma ideologia do colonizador, onde se repete o padrão e seguindo pensamento cartesiano, pensando muito pouco a diversidade de possibilidades em criar novas subjetividades, construir autonomia e promover a transformação da sociedade. A importância de ouvir as varias histórias que constituem as sociedades e o indivíduo possibilita um olhar ampliado como traz Grada Kilomba no seu livro: Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano:

“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. O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva.”* “Nkali”, substantivo sem tradução que significa algo como “ser maior do que o outro” (KILOMBA, 2019, p. 23).

O modelo educacional predominante ainda promove discussões que possibilitem a compreensão do pensamento eurocêntrico: a cultura do colonizador, e que traz, bem marcados, as—concepções de como foi construída a subjetividades dos sujeitos subalternos. Quijano (2005) no texto *Colonialidade do poder*, afirmou que foi dada à América a primeira “id-entidade” da modernidade e atribuindo ao estabelecimento de poder aos futuros europeus da ideia de raça superior e inferior e do controle das formas de trabalho rejeitando toda forma de cultura e identidade dos povos colonizados.

“É a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo” (QUIJANO, 2005, p. 117).

Tudo que representa a cultura do colonizado ainda é visto com muita desconfiança, pois durante toda sua existência foi negada e apagada. São sujeitos moldados e massificados, capturados na sua subjetividade, seguindo o modo de produção econômica e subjetiva da ideologia dominante e existem vários modelos de capturas. Como diz Rolnik (1998), no livro *Cartografias sentimentais*, existe uma força, seja de ordem econômica ou cultural que reverbera nas formas de subjetivação dos sujeitos, que impele os comportamentos de massa, territorializando, capturados pelo modelo hegemônico capitalista.

Mas, há uma necessidade de não se aprisionar buscando outras possibilidades, numa tentativa de desterritorializar-se, encontrar outras possibilidades, outras rotas de fuga e construir uma outras territorializações de sentidos e comportamentos. Assim, analisar o pensamento sistêmico e a pedagogia sistêmica como um deste exercício de ressignificação e percepção de sujeitos com suas histórias, a partir de uma escuta sensível de suas origens, marcas, religiosidade, cultura e entendimento de processos singulares, é uma possibilidade.

Nessa perspectiva, propõe-se o conhecimento da pedagogia sistêmica como prática situada, contextualizada e valorizada no micro, no olhar diferenciado e constitutivo de cada sujeito, como possibilidade de romper com o modelo hegemônico. A Pedagogia Sistêmica traz como suporte teórico a visão de totalidade, a tarefa de substituir compartimentação por integração, desarticulação por articulação, descontinuidade por continuidade, tanto na parte teórica quanto nas práxis. Em termos de macroplanejamento, este pensamento sistêmico evita a concepção de uma prática fragmentada, desarticulada, descontínua e compartimentalizada. Para Edgar Morin (2005): a dialogicidade consiste em unir o que aparentemente está separado razão/emoção; sensível/inteligível; real e imaginário; ciências e artes. O pensamento complexo parte do princípio do que é tecido em conjunto.

O pensamento sistêmico pressupõe, desse modo, novos estilos de diagnósticos, procedimentos metodológicos mais adequados à investigação que pretende e permite apreender o real em suas múltiplas dimensões, em toda a sua complexidade, adequada com a realidade, refletindo sobre os processos históricos e as marcas de subjetividade e singularidade da comunidade escolar, observando as localidades, trazendo as marcas identitárias dos sujeitos do processo.

Na vertente psicopedagógica, a aprendizagem e o desenvolvimento são processos inter-relacionados e pautados no paradigma interacionista sistêmico. O interacionismo postula que o sujeito aprendiz se constitui na interação com o meio social, histórico e cultural. Assim, a aprendizagem é construída na relação entre sujeitos de conhecimento onde valoriza o contato social e aspectos culturais (VIGOTSKY, 1996).

A visão sistêmica é oriunda de uma cultura e formação transdisciplinar que supera o paradigma racionalista cartesiano, o qual separa o sujeito pensante da coisa pensada, enfatizando a capacidade de representar e operar com símbolos. “Um sistema constitui-se na unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante” (SAVIANI, 2009). Pensar a educação/ensino numa perspectiva transdisciplinar implica uma visão da realidade em sua totalidade. Totalidade esta que não é a soma das partes, mas um sistema aberto, cuja compreensão e conhecimento estão em constante processo de vir a ser e interrelação, como diz Morin em seu livro *Sete Saberes Necessários a educação do Futuro*.

Paulo Freire (1978) em *Pedagogia da Autonomia*, também nos presenteou com inúmeras reflexões, das quais destacam-se alguns argumentos que orientam o enfrentamento no qual os educadores comprometidos com a liberdade e a autonomia devem engajar-se neste diálogo plural.

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio, e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, mas não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas do pensamento, surpreendem suas pausas (FREIRE, 1978, p. 96).

A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, nem no silêncio dos silenciados, mas no alvoreço dos inquietos, na dúvida

que instiga e na esperança que Paulo Freire e a complexidade na educação dialogando com os pressupostos da pedagogia sistêmica.

A pedagogia sistêmica é um modelo de pedagogia que dialoga com estes pressupostos, pois visa observar o aluno não como uma parte, mas como ser pertencente a um sistema, que tem uma história familiar, que traz consigo uma história, uma marca de quem os antecede. Não é uma tabula rasa, e este olhar de que a necessidade de pertencer é algo subjetivo e quando isso não é olhado pelo professor ou escola traz muitas consequências negativas. Pois não há o reconhecimento da origem daquele sujeito. Franke-Gricksch (2005), Precursora da Pedagogia Sistêmica, traz a importância da percepção de que cada indivíduo na escola traz as suas marcas familiares na construção do seu aprendizado.

Ao comentar com seus alunos que percebia que diante de si estavam sentadas não apenas 22 crianças, mas 22 famílias e que, portanto, somando-se o pai e a mãe de cada um ali, haviam 66 pessoas mais ela própria e seus pais, as crianças reagiram de forma inusitada (FRANKE-GRICKSCH, 2005, p. 18).

Pensar o ser humano pertencente a vários sistemas que se entrelaçam e apesar da família de origem ser o mais importante sistema a que o indivíduo possa pertencer, ele transita, ao longo de sua vida, por diversos outros sistemas, cada um com seus próprios códigos: a família que formou a partir do casamento, a escola, o trabalho, as instituições, etc. Quando se fala da escola, por exemplo, enquanto um sistema, podemos nos perguntar quem são os indivíduos que fazem parte dele. Todos os envolvidos fazem parte. Todos possuem lugar? Reconhecimento de suas histórias?

Assim, professores, alunos, pais, direção, coordenação, equipe técnica e administrativa, equipes de cozinha, limpeza, apoio... Todos fazem parte.

De escola para escola os sistemas podem se diferenciar: escolas da rede pública, privada, de cunho religiosa, filantrópico... Cada uma mantém suas especificidades e possui um sistema próprio. O importante aqui é dar um lugar para todos (VIEIRA, 2019, p. 63).

A Pedagogia sistêmica traz como pressuposto visibilizar as histórias individuais e coletivas dos sujeitos pertencentes ao sistema escolar, como todo em que as partes dialogam e trazem marcas identitárias na construção de subjetividade e consolidação de comportamentos.

Podemos então afirmar que a Pedagogia Sistêmica é um caminho de ressignificação e amor. Ela nos permite enxergar o sistema educativo como um todo, no qual todos estão interligados. Nos possibilita a percepção de todos os sistemas: familiares, históricos, culturais, sociais e como estes influenciam os processos educativos e de ensino aprendizagem. Não são mais blocos isolados. No específico está o todo (VIEIRA, 2019, p. 59-60).

A escola precisa se perceber como um agente (re)produtor ou ressignificador de subjetividade e precisa reconhecer a cultura local, as histórias de vidas, as marcas locais, os rituais religiosos nas suas singularidades, a família que está por trás daquele aluno e não só o espaço onde se reproduz os ideais de uma cultura capitalista e eurocêntrica que por muitas vezes adota nas suas práticas pedagógicas o modelo de educação conteudista e bancária tão discutido por Paulo Freire (2011):

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão — a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.” (FREIRE, 2011, p. 80-81).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história de vida, os afetos, os rituais, as marcas identitárias, a família do aluno a sua compreensão e subjetividade, precisam estar presentes na construção das práticas pedagógicas possibilitando novos modos de vida e (re) ou (des) territorialização, como propôs Rolnik (1989) (Re) ou (des) territorializar implica em criar possibilidades pedagógicas que questionem as práticas ideológicas capitalistas que promovem opressão e massificação de ideias, desconstruindo e criando novos modos de produção de subjetividade e fazer, e assim, traz-se o pensamento sistêmico enquanto possibilidade, novas estratégia, métodos, comportamentos e valorização das subjetividades nas suas singularidades.

Emancipar pela educação é criar um novo comportamento com as marcas de uma subjetividade produzida pela aceitação da história periférica, marginalizada, é analisar, criticar e reconhecer as diversas identidades, pluralidades e buscar uma forma de ressignificar o olhar sobre os processos educativos. Adorno (1995) em seu livro *Emancipação e Educação*, traz a teoria crítica com um papel importante para educação com a perspectiva para emancipação, pois esta serve como suporte de análise e apropriação de identidade e conceitos que contribuem para produzir mudanças significativas que conduza à autonomia dos sujeitos e formação de uma cidadania consciente num modelo de posicionamento sistêmico onde o reconhecimento das interlocução entre as partes de um sistema possibilita a valorização do que constitui cada ser.

Conjectura-se que as teorias críticas em consonância com a metodologia sistêmica possam se constituir em forma de resistência e (re) existência a todo modelo colonizador e alienador, valorize as identidades e culturas singulares de cada povo e sujeito. Portanto, defende-se a ampliação dos debates

acadêmicos sobre trabalhos, práticas, estudos em torno de propostas pedagógicas fundamentadas em pressupostos de teorias críticas e do pensamento sistêmico.

Neste sentido, este trabalho investigativo se faz pertinente, pois traz as possibilidades de refletir sobre este processo tentando, de uma forma analítica, perceber a constituição do mesmo e as suas implicações na construção de modelos de produção de subjetividades, aproximadas de uma identificação e valorização dos sujeitos, história de vida, a raça, religião, cultura, sem discriminação e valorizando a diversidade.

A radical superação da socialização moderna deve partir exatamente de uma prática imanente das contradições, buscando as histórias negadas e escondidas, construindo novas identidades sociais e recuperando as histórias individuais de cada povo; dessa forma, jogando seus antagonismos internos uns contra outros e não afirmando-os enquanto tais. Só assim as gerações passadas podem ser resgatadas naquilo que havia de socialmente emancipatório em suas formas. “Pois somente a humanidade redimida poderá apropriar-se totalmente do seu passado. Isso quer dizer: somente para a humanidade redimida o passado é citável, em cada um dos seus momentos (BENJAMIN, 1994, p. 223).

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Para educar crianças feministas: um manifesto*. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Cia das Letras, 2017.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da História. In: *Obras Escolhidas — Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 222-232.
- DEL PRETTE, Almir. Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo / Almir Del Prette, Zilda A.P. Del Prette. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FRANKE-GRICKSCH, Marianne. *Você é um de nós: percepções e soluções sistêmicas para professores, pais e alunos*. Minas Gerais: Atman, 2005.

GONZALEZ REY, F. *A pesquisa e o tema da subjetividade em educação*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/te.htm>. 2001. Acesso em: 24 jan. 2010.

GONZALEZ REY, F. *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade. Os processos de construção da informação*. São Paulo, Pioneira Thomson Learning. (2005)

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

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

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina*, set. 2005.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019. 244p

MATURANA, H.; VARELA F.J. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Athena, 2001.

MORIN, Edgar. *Educação e Complexidade. Os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.

ROLNIK, Suely. *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

ROLNIK, Suely. "A multiplicação da subjetividade", "Mais!", *Folha de São Paulo*. São Paulo, 19/05/96.

SAVIANI, Dermeval. Sistema de Educação: Subsídios para a Conferência Nacional de Educação. In: QUEIROZ, Alindo de Cavalcante e GOMES, Leda. (Org.). *Conferência Nacional de Educação (Conae) — Reflexões sobre o Sistema Nacional Articulado de Educação*. Brasília, 2009.

VASCONCELLOS, M.J.E. *Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.

VIEIRA, Jean Lucy Toledo. *Introdução à Pedagogia Sistêmica — Uma nova postura para pais e educadores*. Campo Grande, MS: Life Editora, 2019.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DA ARQUEOLOGIA DO SIGNO LINGUÍSTICO AO “ESTUDO DA LEITURA LITERÁRIA SUBJETIVA”: O SUJEITO NO ENTRE-LUGAR LINGUÍSTICO-LITERÁRIO

Eider Ferreira Santos¹

Resumo: O presente trabalho objetiva travar uma reflexão epistêmica a respeito das contribuições da descoberta do signo linguístico e de suas ressonâncias na problematização do projeto de tese intitulado “Estudo da leitura literária subjetiva através de plataformas digitais: um olhar a partir de práticas de leitura com estudantes da educação básica”, e, nesse ínterim, com a noção de “Leitura Subjetiva”, estabelecendo as devidas relações com o pensamento crítico-cultural no que concerne às superações das dicotomias Língua e literatura e da retomada dos signos linguístico-literários enquanto repletos de subjetividade e, portanto, indissociáveis de contextos históricos. Para tal, recorre-se as discussões empreendidas por Beveniste (1976), Barthes (1977), Derrida (2014), Deleuze (1995), Fiorin (2013), Lévi-Strauss (2008; 2013), Moreira (Ano).

Palavras-Chave: Arqueologia do signo. Leitura subjetiva. Signo Linguístico Literário.

INTRODUÇÃO

A descoberta do signo linguístico por Saussure talvez ainda seja compreendida como um elemento fechado em si mesmo ou discussão superada, mas ele é um clássico que ainda tem muito a dizer, como bem nos lembra Fiorin *et al.* (2013, p. 9) ao questionar “por que ler Saussure ainda hoje?”. Essa pergunta nos impele a compreender as repercussões dos estudos do “pai da

¹ Doutorando em Crítica Cultural. Linha 2: Letramento, Identidades e Formação de Educadores. Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Berenice da Cruz. Endereço eletrônico: eiderferreira@hotmail.com.

linguística moderna” e pode significar, igualmente, novas descobertas no campo dos estudos da linguagem.

É, pois, partindo dessa perspectiva que a proposta ora apresentada pretende perseguir a importância da descoberta do signo linguístico por Saussure e suas ressonâncias nos estudos linguístico-literários. No particular, a referida proposta quer entender as contribuições da descoberta do signo linguístico e de suas ressonâncias na problematização do projeto de tese intitulado “Estudo da leitura literária subjetiva através de plataformas digitais: um olhar a partir de práticas de leitura com estudantes da educação básica” o qual está ancorado na linha 2, Letramento, identidades e formação de Educadores, do programa de Pós-graduação em Crítica cultural.

Mediante o exposto não se pretende aqui apenas atender uma demanda do componente “Seminários Avançados I”, mas, busca-se, para alcançar a proposta principal, compreender o signo linguístico enquanto repleto de subjetividade, recobrando o lugar do sujeito no centro deste e, por consequência, elemento que o atravessa, superando qualquer possível dicotomia entre língua e literatura. A questão principal que se apresenta, então, é: quais as contribuições da descoberta do signo linguístico e de suas ressonâncias para a leitura literária subjetiva?

Na busca de responder a essa inquietação, a proposta aqui empreendida, de natureza bibliográfica, ancora-se no pensamento crítico-cultural no que concerne às superações das dicotomias Língua e literatura e da retomada dos signos linguístico-literários enquanto repletos de subjetividade e, portanto, indissociáveis de contextos históricos e sociais e, nessa perspectiva, se baseia nas discussões de Beveniste (1976), Barthes (1977), Derrida (2014), Deleuze (1995), Fiorin (2013), Lévi-Strauss (2008; 2013), Moreira (Ano), bem como nos estudos da teoria da recepção ancorados

numa perspectiva subjetiva em Cruz (2013), Rouxel (2012), Langed (2013), Rezende (2015).

Cabe situar que a discussão aqui empreendida está disposta em duas partes, além da introdução. Em *O sujeito no centro do signo linguístico-literário*, parte 1, faz-se um investimento revisativo nos estudos saussurianos a fim de compreender como a partir da descoberta do signo linguístico encontra-se a superação das dicotomias língua/literatura e descoberta de uma humanidade nesse processo. Em *Leitura literária subjetiva: o lugar do leitor no signo linguístico-literário*, parte 2, situa-se como a descoberta do sujeito no signo linguístico-literário é de importância para uma proposta investigativa que pretende propor uma leitura literária subjetiva como caminho para uma outra escolarização do texto literário.

O SUJEITO NO CENTRO DO SIGNO LINGUÍSTICO-LITERÁRIO

Os estudos das contribuições de Saussure, para além de uma mera retomada, ou compreensão mais aprofundada a respeito do conceito de língua e suas relações sincrônicas ou diacrônicas, quer aqui reivindicar o lugar do sujeito nesse processo e, por isso, quer superar a ideia cristalizada de que a língua seria um sistema fechado em si mesmo. Talvez porque no Curso de Linguística Geral afirmações como a que a “Linguística tem por único e verdadeiro objetivo a língua considerada em si mesma e por si mesma” (FIORIN *et al.*, 2013, p. 7) tenha contribuído para uma compreensão reduzida do signo linguístico.

Todavia, estudos mais recentes têm apresentado novas proposições a respeito do discurso fundador, o curso de Linguística Geral, no sentido de demonstrar que Saussure não nega que a língua pode servir de meio “para um conhecimento cujo principal objeto reside fora dela” (FIORIN *et al.*, 2013, p. 8):

Ao estabelecer o princípio da arbitrariedade do signo, o que o mestre genebrino faz é desvelar que os 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. A língua está entre os fatos humanos e por isso a Linguística está classificada entre as ciências sociais (FIORIN *et al.*, 2013, p. 9).

Ao reconhecer que os signos são produtos dos seres humanos, Saussure, inevitavelmente, evidencia, conforme Fiorin (2013), que os mesmos signos não são meramente biológicos, mas de ordem social e, por isso cultural. A mesma tese é sustentada por Márcio Alexandre Cruz (2013), ao defender uma revisão das contribuições saussurianas no que tange as relações entre Saussure e a História da Linguística de “que Saussure não exclui dos estudos linguísticos a história, tampouco o sujeito e o sentido” (2013, p. 33), mas, ao contrário, se coloca como sujeito que reage a uma tradição que excluía tais elementos, a tradição naturalista.

Na perspectiva de Cruz (2013) Saussure supera qualquer dicotomia entre língua e história, conforme constatado em afirmações atribuídas ao mestre genebrino no Curso de Linguística Geral:

A cada instante a linguagem implica ao mesmo tempo um sistema estabelecido e uma evolução [...]. Parece, à primeira vista, muito fácil distinguir entre esse sistema e sua história, entre aquilo que ele é e aquilo que ele foi; na realidade, a relação que une essas duas coisas é tão estreita que é difícil separá-las (SAUSSURE, 1972: 24 *apud* CRUZ, 2013, p. 35).

Sistema linguístico e história estão intrinsecamente relacionados e, partindo desse princípio, compreende-se a historicidade em tudo que o compõe e o constitui, inclusive a ação humana sobre essa mesma historicidade. Partindo dessa perspectiva, a ação do homem sobre a historicidade da língua é

reconhecida pelo pai da linguística moderna, conforme apresenta Altman (2013) ao afirmar

No curso II, que se iniciou no inverno de 1908/1909, a conhecida visão dualista de Saussure na reflexão sobre a linguagem assumiu contornos mais nítidos. Aprende-se que há uma língua individual, a linguagem, que é uma potencialidade, uma faculdade do indivíduo, e a língua social, a *langue*, que é definida como “um conjunto de convenções necessárias adotadas pelo corpo social para permitir o uso da faculdade de linguagem pelos indivíduos”, distinta, por sua vez, da *parole*, que é o “ato do indivíduo que realiza a faculdade de linguagem por meio de convenção social que é a *langue*” (ALTMAN, 2013, p. 24).

O que se observa é que sendo a língua um fenômeno social que permite a faculdade da linguagem pelo homem, ou seja, a capacidade de comunicar-se, o estudo científico das línguas tem por matéria, dentre outras, “toda espécie de modificação da linguagem humana; [...]; ela vai lidar tanto com as formas populares [...] quanto com as formas da língua cultivada ou literária. A linguística se ocupa, pois, da língua em todas as épocas e em todas as manifestações em que se reveste” (ALTMAN, 2013, p. 29). É, pois o reconhecimento da linguagem literária enquanto produto da ação humana pela maquinaria da língua e, por conseguinte, repletos de subjetividade. Língua e literatura são faces de uma mesma moeda e, ambas, carregadas de subjetividade.

Em “O projeto Semiológico”, Fiorin (2013), ao discutir a respeito do lugar que a Semiologia ocupa no pensamento de Ferdinand de Saussure, afirma que um dos primeiros gestos do pai da Linguística, ao definir o objeto teórico da Linguística, foi reconhecer que “a linguagem é a capacidade que os homens têm de comunicar-se com seus semelhantes por meio de signos (SAUSSURE, 1969: 18)” (FIORIN, 2013, p. 99). Partindo dessa compreensão, observa-se que “a língua é um fato social, porque o

signo é arbitrário, o que quer dizer que seus valores residem no uso e consenso geral de uma comunidade” (FIORIN, 2013, p. 10).

Lévi-strauss (2008) nos possibilita uma melhor compreensão a respeito dessa relação entre língua, cultura e humanidade, apoiando-se na descoberta do signo linguístico por Saussure, porém não mais como um elemento fechado em si mesmo e sim indissociável dos contextos históricos e sociais. Os signos linguísticos estão repletos de subjetividade, de historicidade e, portanto de humanidade. Língua e cultura caminham juntas e entre elas há um hóspede fundamental *o espírito humano*.

A descoberta do Espírito humano como elemento fundamental da cultura e da língua nos impele a superar não apenas qualquer pensamento totalitarista que possa existir a respeito do signo linguístico, como nos ajudam a superar quaisquer dicotomia língua-literatura, na medida que o texto literário é a língua em ação e sob a ação do homem. Há uma humanidade que a produz, há uma humanidade que a consome e, em ambos os casos, a humanidade atravessa os sentidos e produz sentidos para a língua-texto-literatura.

Não há mais tempo para distinguir língua e literatura. Não há mais tempo para exorcizar o leitor do signo linguístico/literário. O espírito humano em toda sua historicidade, complexidade e subjetividades precisam e devem fazer parte das construções de sentido do texto literário de modo que, reconhecendo o linguístico-literário como elemento antropológico, nos permitamos entender, construir e reconstruir nossa humanidade perdida no contato com a potência que é a leitura literária.

Na esteira de Lévi-strauss (2008), ao recorrermos a Benveniste (1976) compreendemos que a grande reviravolta nos estudos saussurianos é justamente a descoberta da língua

enquanto um fator semiológico que penetra nas ciências do homem e torna-se capaz de tomar consciência de sua própria semiótica e, por consequência, que “Não é a língua que se dilui na sociedade, é a sociedade que começa a reconhecer-se como “língua” (BENVENISTE, 1976, p. 47). É justamente essa a reivindicação que fazemos, que o estudante enquanto leitor reconheça-se na língua feita literatura, trazendo toda sua historicidade para o reconhecimento de si e de sua própria construção no confronto com o signo linguístico-literário.

Partindo dessa reivindicação feita, a literatura é essa instituição capaz de redesenhar a vida e a existência e, por isso, a literatura está para a demanda do outro, como bem nos lembra Derrida (2014). A literatura “não tem natureza e função em si mesma” (DERRIDA, 2014), pois ela extrapola os limites de qualquer instituição; ela diz tudo e toda instituição define o que pode ou não ser dito, o que só é possível em razão tanto de uma escritura pensante, quanto de uma leitura pensante e, por isso é plenamente democrática porque diz tudo. Toda essa compreensão de Derrida (2014) é de importância para a percepção de que os sentidos do texto literário não estão fixos nele, mas dependem e dão importância ao sujeito leitor, o qual é capaz de pensar e mobilizar sentidos em conformidade com sua existência individual e coletiva.

Os sentidos não sendo fixados abrem caminho para uma perspectiva rizomática no processo de leitura do texto literário e mais que isso, estimulam a fuga de uma lógica de leitura arborescente em que os sentidos são fixados a partir da vontade do professor ou da historiografia literária. Aqui não há uma defesa de que a historiografia não seja importante porque o é, mas a defesa de que ela não é o único caminho e nem deve ser imposta ao estudante-leitor em formação, pois o mais importante, a princípio, é ensinar a pensar e pensar a si.

Esse exercício do pensamento pode e deve ser feito a partir da descoberta do signo linguístico-literário que realizem práxis e enunciações libertárias e emancipatórias ancorados num trabalho científico-transgressor, conforme bem defende Santos em “Platô de Crítica Cultural”. Para além disso, os jogos de poder manifestos na língua em seu funcionamento passam a ser reconhecidos pelos sujeitos leitores, os quais aprendem que “esse objeto em que se inscreve o poder, desde toda eternidade humana, é: a linguagem — ou, para ser mais preciso, sua expressão obrigatória: a língua” (BARTHES, 1977, p. 6).

Por essa perspectiva o poder que se expressa na língua só pode ser trapaceado por meio da própria língua em funcionamento, a Literatura: “Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: *literatura*” (BARTHES, 1977, p. 8). O signo literatura deve ser pensado de modo a promover no sujeito leitor a reflexão de si mesmo, de sua cultura, de seu modo de estar na cultura, instaurando-se no jogo de poder existente e que se manifesta na língua, no discurso, na cultura.

Sendo pois o texto literário percebido como signo aberto para a humanidade do leitor, o próprio leitor é lugar de manifestação dos sentidos do texto; “o leitor é o espaço exacto em que se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que uma escrita é feita” (BARTHES, 1967, p. 5). Todavia, para que essa humanidade do leitor seja valorizada é preciso morrer o autor, conforme Barthes já afirmava nos anos 70. É esse leitor que precisamos trazer à cena e do qual aborda-se a seguir.

LEITURA LITERÁRIA SUBJETIVA: O LUGAR DO LEITOR NO SIGNO LINGUÍSTICO-LITERÁRIO

Sendo a literatura a própria realidade e fator antropológico, conforme Barthes (1967), reivindicamos, igualmente, um leitor real, aquele que traz para decifração do signo linguístico-literário os sentidos de sua existência, situado em suas condições sócio-históricas. Essa percepção da importância do sujeito na relação língua, literatura e cultura, já observada na esteira das investigações saussurianas, nos impele a necessidade de reconhecer o lugar desse sujeito escolar enquanto protagonista da leitura literária. Existe um leitor entre o signo linguístico-literário.

Partindo dessa assertiva, tomamos como norte a Leitura literária subjetiva enquanto uma possibilidade efetiva e possível na conquista dos estudantes para um contato com o texto literário em que seja possível compreender a si na relação entre o texto e sua existência enquanto sujeito real. “A subjetividade dá sentido à leitura” (ROUXEL, 2013, p. 82) e, assim sendo, o leitor é peça de importância nessa engrenagem. Concordamos com Rouxel (2012, p. 278) de que “mais que um lugar de expressão do sujeito leitor, a leitura torna-se um lugar de existência”. Essa existência torna-se elemento fundamental na leitura do signo linguístico-literário e na construção de sentidos para a leitura que se realiza: “a leitura se torna uma experiência humana de forte envolvimento simbólico”. A língua é construção humana, a literatura é construção humana e a leitura não deve estar alheia a humanidade.

Essa humanidade leitora vem carregada das vivências, memórias coletivas, individuais, da vida privada, afinal “o texto vive de suas ressonâncias com as lembranças, as imagens mentais, as representações íntimas de si, dos outros, do mundo do leitor” (LANGLADE, 2013, p. 31). São essas imagens e representações

próprias do cotidiano e das experiências dos sujeitos escolares que entendemos como caminho para a aproximação destes com o universo da leitura literária, muitas vezes distantes de nossas salas de aula, significando a retirada de um direito fundamental da humanidade, o direito à Literatura, conforme sensivelmente nos lembra Cândido (2011).

Ao corroborarmos com Cândido (2011) de que a Literatura é um direito incompressível, tolhi sua presença em sala de aula e na formação intelectual e humana de nossos estudantes constitui atitude criminosa. Compreendemos, por consequência, que a fruição da arte literária, deve vir acompanhada de oportunidade dessa recepção e estar ancorada na valorização das singularidades e construções subjetivas, de modo que “a subjetividade e a intersubjetividade se tornam o centro da leitura literária” (REZENDE; OLIVEIRA, 2015, p. 283). Tal ação possibilita uma teia da cultura em seus aspectos mais diversos tendo como suporte o texto literário e suas ressonâncias no confronto com as singularidades da recepção no processo de leitura.

“O que interessa no momento atual é a singularidade da recepção e o processo de leitura e não mais a conformidade a uma norma ou a uma resposta esperada” (REZENDE; OLIVEIRA, 2015, p. 283) e, tal investimento, reverbera em promoção da autonomia do pensar pelo estudante-leitor que não é de modo algum orientado a abandonar o conhecimento consolidado pela historiografia literária, mas não precisa mais estar sob sua mordaca, pois “o que interessa no momento atual é a singularidade da recepção e o processo de leitura e não mais a conformidade a uma norma ou a uma resposta esperada” (REZENDE; OLIVEIRA, 2015, p. 283).

A leitura só ganha sentido para o leitor no momento em que encontra no texto um lugar de alteridade, de encontro consigo mesmo e possibilidade de pensar sua existência e quando,

como bem nos lembra Cruz (2012), ele “se percebe nela inscrito”, “quando ele percebe nela seu lugar de identificação”. Morre o autor como afirma Barthes, porém nasce o leitor carregado de um prazer individual e corpóreo da experiência de si mesmo com a leitura, isso porque a ideia de prazer em Barthes (1987) é um prazer corpóreo, um pulsar individual em sua relação com o texto.

É levando em consideração os aspectos observados que o projeto de Tese “Estudo da leitura literária subjetiva através de plataformas digitais: um olhar a partir de práticas de leitura com estudantes da educação básica” ganha relevância. Primeiramente, por buscar oxigenar o ensino de leitura literária na escola ainda reduzido ao estudo da historiografia literária e não a uma proposta de contato com o texto literário. Segundo, por colocar o estudante enquanto sujeito no jogo língua/literatura para, a partir destes pensar a si, suas histórias, trajetórias e modos de ver o mundo. Em terceiro lugar, importa situar que, num contexto de aulas remotas, essas investidas se tornam ainda mais necessárias e desafiadoras, tendo em vista o inesperado pedagógico vivenciado por nós professoras, professores e estudantes.

Analisar de que forma o ensino da literatura numa perspectiva subjetiva pode ser viável e eficaz na produção de conhecimento de estudantes num contexto de aulas remotas, constitui, então, o objetivo a ser alcançado. Todavia, é preciso, para tal, compreender como fazer emergir esse sujeito leitor no sujeito escolar num contexto de aulas remotas, bem como as construções subjetivas esse leitor faz de si a partir desse contato com o signo literário, para, por fim, teorizar a respeito das práticas de leitura literária subjetiva e suas repercussões na escolarização do texto literário em contexto de atividades remotas. Entretanto, todo esse investimento só é possível a partir de uma outra compreensão do signo linguístico-literário, que não é vazio de subjetividade, de humanidade, conforme defendido aqui.

Os impactos dessa proposta é uma outra escolarização do texto literário, a qual ainda está pautada em métodos e aplicação de teorias, já apontado por Cosson (2011), significando o fracasso da escolarização do texto literário. Ao contrário, a percepção de que “a leitura se torna uma experiência humana de forte envolvimento simbólico” (ROUXEL, 2012, p. 278) e que “o texto vive de suas ressonâncias com as lembranças, as imagens mentais, as representações íntimas de si, dos outros, do mundo do leitor” (LANGLADE, 2013, p. 31).

Portanto, uma vez superadas as dicotomias língua/literatura, bem como recobradas o lugar do sujeito e de sua humanidade no contato com esse mesmo signo linguístico-literário, o que foi possível já em Saussure com a descoberta do signo linguístico, as ressonâncias são outras epistemologias que reivindicam a humanidade perdida no campo da linguagem, as quais tornam possível uma opção investigativa que alinhe leitura e subjetividade. O desafio agora é compreender como fazer emergir esse sujeito, em sua complexidade, no contato com o texto literário.

REFERÊNCIAS

ALTMAN, Cristina. Sobre mitos e história: a revisão retrospectiva de Saussure nos três cursos de linguística geral. In: FIORIN, José Luiz *et al* (Org.). *Saussure: a invenção da linguística*. São Paulo: Editora Contexto, 2013. p. 21-32.

BARTHES, Roland. *Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França*, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. São Paulo: Cultrix, 2007.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

BARTHES, Roland. *A Morte do Autor*. Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/10/barthes-a-morte-do-autor-2.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2021.

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.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. *Vário escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011, p. 69-91.

COSSON, Rildo. Literatura: modos de ler na escola. In: *O Cotidiano das Letras. Anais da XI Semana de Letras*. Porto Alegre: EDIPUCRS. Disponível em: <http://editora.pucrs.br/anais/XISemanaDeLetras/pdf/rildocosson.pdf>. Acesso em: 8 out. 2019.

CRUZ, Maria de Fátima da. Leitura literária na escola: desafios e perspectivas de um leitor. Salvador: EDUNEB, 2012.

CRUZ, Marcos Alexandre. Uma contradição aparente em Saussure: o problema da relação língua-história. In: FIORIN, José Luiz et al (Org.) *Saussure: a invenção da linguística*. São Paulo: Editora Contexto, 2013, p. 33-44.

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

FIORIN, José Luiz et al. (Org.). Por que ainda ler Saussure? FIORIN, José Luiz et al (Org.) In: *Saussure: a invenção da linguística*. São Paulo: Editora Contexto, 2013. p. 7-20.

FIORIN, José Luiz. O projeto semiológico. In: FIORIN, José Luiz et al (Org.). *Saussure: a invenção da linguística*. São Paulo: Editora Contexto, 2013, p. 99-111.

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013, p. 25-38.

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

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? In: *Cadernos de Pesquisa*. v.42 n.145 jan./abr. 2012, p. 272-283. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/15.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

ROUXEL, Annie. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 67-87.

REZENDE, Neide. Um sujeito leitor para a literatura na escola. Entrevista com Annie Rouxel. In: *Revista Teias*. ProPEd: UERJ, p. 280-294. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24526/17506>. Acesso em: 27 set. 2021.

SANTOS, Osmar Moreira. Platô de crítica cultural na Bahia: por um roteiro de trabalho científico transgressor. In: *40 anos do GELNE* (livro de referência sobre programas de pós-graduação em Letras no Nordeste). [No prelo], p. 1-21.

DEFICIÊNCIA, RAÇA E SEXUALIDADE: ENSAIANDO APROXIMAÇÕES

Lucas Teixeira Costa¹

Resumo: Deficiência, raça e sexualidade são marcadores sociais historicamente instituídos, ou seja, dimensões atravessadas por dispositivos sociais e históricos, produzindo, conseqüentemente, campos identitários que por vezes se interseccionam. O objetivo deste trabalho é trazer para o debate de que forma o Estado Moderno, a partir da colonização e do liberalismo, foi solidificando posições de precariedade para os corpos negros, gays e com deficiência. Para tal, utilizar-se-á as contribuições de Mbembe (2018), Butler (2017) Robert Mcurer (2006), Foucault (2001) para problematizar-se a ideia do primitivo e da negação da humanidade, condição imposta ao corpo negro no primeiro capitalismo, se estenderá para outras existências subalternizadas, tais como pessoas com deficiência e dissidentes sexuais. A proposta é realizar um duplo movimento: revelar os jogos discursivos através da exposição de momentos históricos paradigmáticos da modernidade e, ao mesmo tempo, mostrar como o campo cultural artístico tem sido um importante mecanismo de resistência frente ao avanço do proeminente totalitarismo. Neste sentido, apresentar-se-á como proposta reflexiva trechos do documentário Crip Camp enquanto forma de confissão, visto que revela memórias clandestinas e permite a produção de narrativas autoficcionalizadas, na tentativa de produzir linhas de fuga frente a captura de subjetividades no contemporâneo, especialmente no diz respeito aos corpos gays, negros e com deficiência.

Palavras-Chave: Estado Moderno. Raça. Deficiência. Sexualidade. Crítica Cultural.

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. Paulo César Garcia Endereço: lucasteixeira1987@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Em meados de 2016, quando finalizei o mestrado em Psicologia Social, lembro-me de que as discussões sobre pautas raciais ocorriam somente entre os professores que tinham interesse sobre o tema, sendo um assunto relativamente pouco pesquisado no programa de pesquisa que frequentava. Mesmo após realizar a defesa, ainda mantive contato com o grupo de pesquisa e recebia e-mails sobre as produções realizadas pelos novos estudantes de pós-graduação. Chamou-me atenção o fato de que em 2018/2019 houve uma explosão de produções científicas (artigos, teses e dissertações) cujo tema central era a análise do conceito de “raça” e “negro” e suas implicações sobre as estratégias de enfrentamento ao racismo, promoção de saúde mental para população negra, análise das relações de poder e outros atravessamentos. Obviamente, este é um recorte baseado na minha experiência enquanto colaborador de um específico programa de pesquisa e que não representa o panorama geral das pesquisas sobre raça e negritude em território brasileiro.

Na medida em que observei o fenômeno de crescimento dos debates sobre raça e a condição negra, aflorou meu interesse para compreender os aspectos históricos e sociológicos do processo de colonização, especialmente a vinculação com os estudos sobre a emergência do Estado Moderno, advento do capitalismo e tradição de pensamento liberal, temáticas estas que já haviam sido objeto de análise de trabalhos anteriores, porém com recortes voltados para sexualidade, educação e neoconservadorismo político. Neste sentido, o encontro com as obras de Achille Mbembe foi um divisor de águas no mergulho prestes a ocorrer, tendo em vista a aproximação e alargamento do autor de conceitos foucaultianos, incluindo o conceito de biopolítica, conceito este do qual já havia utilizado em outras produções acadêmica.

Paralelo ao entusiasmo investigativo nascente, o campo da sexualidade sempre foi outro objeto de estudo de meu interesse, considerando que este marcador identitário implicava minhas próprias experiências de enfrentamento aos processos institucionalizados de homofobia, como denunciado por Giancarlo Cornejo (2015) em “guerra declarada contra o menino afeminado”, ao narrar os apagamentos sistemáticos que sofreu através de diversos dispositivos de controle, a exemplo das instituições de ensino e do discurso médico e científico. Posso afirmar que, de alguma forma, sempre senti os efeitos do enquadramento normativo na construção da minha identidade homoafetiva (BUTLER, 2017). Dessa forma, meu caminhar acadêmico tem me aproximando cada vez mais das discussões sobre sexualidade.

Destacar o lugar da experiência torna-se imprescindível quando se pretende narrar acontecimentos de si e do outro. Assim, foi através do contato diário com o atendimento com pessoas com deficiência, que emergiu mais um campo de estudo, porém com uma diferença significativa em relação à sexualidade e os estudos sobre raça: a discussão sobre deficiência ainda é tímida no campo da crítica cultural. Há sim produções interessantes, como as propostas pelo *desability studies*, porém, ainda fico com a seguinte indagação: Por que os estudos sobre deficiência não sofreram o “boom” discursivo como o campo da sexualidade e discussões étnicos raciais, já que estamos nos referindo a grupos subalternizados?

Embora o objetivo deste ensaio não seja necessariamente produzir uma resposta para a indagação, esta reflexão despertou em mim o desejo de compreender até que ponto os marcadores deficiência, raça e sexualidade se interseccionam, assim como demarcar os possíveis limites de cada campo identitário. Reconheço que existem diversos caminhos para imergir nessas

problematizações, mas considero a “crítica da razão negra” (MBEMBE, 2018) um bom atalho epistemológico, tendo em vista a principal revelação da obra ao demonstrar que a figura do “negro” e a criação do conceito de raça está no cerce do liberalismo e, conseqüentemente, da emergência do Estado Moderno. Segundo o autor, o surgimento da noção de humanidade, presente nos ideais iluministas, parte da negação da condição do negro, uma vez que o “homem” não deve ser representado por uma “espécie primitiva”, gerando o que nomeia de autorecídio, ou seja, o assassinato do outro.

A partir da contribuição do Mbembe (2018), pretendo expandir a leitura proposta para os corpos deficientes e que desempenham uma performance sexual homoafetiva, considerando que os processos de exclusão vivenciados pela comunidade negra no mundo ocidental se sustentam na mesma matriz que despeja outras experiências dissidentes, a saber, o conjunto de dispositivos de exploração e depreciação que servem de sustentáculo para capitalismo (racismo, sexismo, transhomofobia e o capacitismo). Para realizar esta travessia, convidarei fragmentos do documentário *Crip Camp — A revolução pela inclusão*.

A proposta é realizar um duplo movimento: revelar os jogos discursivos através da exposição de momentos históricos paradigmáticos da modernidade e, ao mesmo tempo, mostrar como o campo cultural artístico tem sido um importante mecanismo de resistência frente ao avanço do proeminente totalitarismo. Neste sentido, as produções literárias e cinematográficas tornam-se formas de confissão, revelando memórias clandestinas e permitindo a produção de narrativas autoficcionalizadas (ARFUCH, 2010; POLAK, 1989).

ESTADO MODERNO E CAPITALISMO: UMA ANÁLISE SOBRE A DEFICIÊNCIA, RAÇA E SEXUALIDADE

No dia 24 de junho de 2020 uma multidão reuniu-se em Charleston, na Carolina do Sul (EUA) para retirar a estátua do ex-vice-presidente John C. Calhoun. O ato ocorreu após o episódio do assassinato do jovem George Floyd por um policial branco em abordagem de rua, gerando intensa mobilização social. Calhoun é conhecido por suas posições políticas contra o absolutismo e a favor do liberalismo, mas também por ter sido um ferrenho defensor da escravidão, proclamando como um bem positivo e causa humanitária emancipadora.

A estátua de Calhoun representa parte da história do EUA, revivendo uma memória coletiva vinculada a processos de dominação e violência simbólica. A atitude da população em derrubar o monumento provoca uma ruptura da disputa narrativa da própria identidade nacional norte-americana, como um claro sinal de que aquele símbolo não merece ser reverenciado, visto que desperta traumas geracionais da comunidade negra (POLAK, 1989). Volkan (2007) realiza uma importante análise da psicodinâmica dos grandes grupos a luz da teoria psicanalítica, apontando para um trauma selecionado enquanto “representação mental partilhada de um acontecimento na história de um grande grupo no qual houve perda catastrófica, humilhação e desamparo nas mãos dos inimigos” (VOLKAN, 2007, p. 1203).

Nesse sentido, a máquina colonial e sistema escravagista são tomados como elementos cruciais na consolidação da traumatização sistemática sobre os corpos negros, já que foi através destes dispositivos que se efetivou no mundo ocidental a ideia do Outro, o negro, na qualidade do inferior, pré-humano, desprovido de humanidade e sob o qual se projeta uma série de imagens fantasmagóricas. Assim, a construção do conceito de raça se torna um ponto nodal para a expansão do olhar estigmatizado

sobre o negro e também da criação imaginária da diáde África-Negro (APPIAH, 1997; MBEMBE, 2018; ROBYN, 2017).

“É verdade que nem todos os negros são africanos nem todos os africanos são negros. Apesar disso, pouco importa onde eles estão. Enquanto objetos de discurso e objetos de conhecimento, a África e o Negro têm, desde início da época moderna, mergulhado, numa crise aguda, quer a teoria do nome quer o estatuto e a função do signo e da representação” (MBEMBE, 2018, p. 30).

Apesar do conceito de raça ser relativamente recente na história da humanidade, foi em séculos anteriores que o olhar sobre o negro foi sendo construído na posição de abjeção, da diferença. Foi através do empreendimento colonial, ou seja, com a instauração do sistema de plantação e acumulação primitiva do capital que, paulatinamente, criou-se no imaginário social um sistema de hierarquia baseado em diferenças biológicas entre os grupos humanos, na tentativa de justificar a exploração do negro, pois a “*natureza o fez assim*” (gripi meu) (GUIMARÃES, 2005; MBEMBE, 2018).

Embora Foucault (2010) não se debruce sobre as discussões de raça e a condição negra, já apontava para a relação perversa existente entre o Estado, o poder e o racismo, revelando um conjunto de técnicas de controle e esquadramento não somente dos corpos, mas da espécie humana. O filósofo demarca uma dupla função do racismo: a de fragmentar o biológico e fomentar uma positividade nas relações de poder, ativando uma máquina de guerra capaz de aniquilar espécies inferiores, em função da manutenção da segurança da sociedade.

Se o biológico passa a determinar quem são sujeitos legítimos de representatividade social, quais os dispositivos que efetivam essa demarcação? E através de qual equação? É o que Mbembe (2018) busca responder em *crítica da razão negra*, ao afirmar que o Estado Moderno gera uma máquina de guerra que

permite a empresa colonial, sendo o liberalismo a ideologia que justifica a operação. O liberalismo constitui-se, então, na negação da condição negra, na medida em que seu advento se sustenta na exploração da mão de obra oferecida pela escravidão (ROBYN, 2017).

Mas de qual liberalismo estamos falando? Ou melhor: sobre qual história do liberalismo estamos nos referindo? A tradição do liberalismo e suas variadas formas de enunciação (político, religioso, econômico) nos apontam para um conjunto de pensamentos situados entre o séc. VX ao XVIII, que buscam ora lutar contra o poder absoluto dos reis, ora garantir o bem estar social e até mesmo a liberdade de participação política. Acontece que as versões do liberalismo entraram em conflito, pois se o lema central é a promoção de liberdade, por que a escravidão colonial foi o instituto de legitimação da expansão do pensamento liberal?

É preciso realizar uma contra história do liberalismo, já que a liberdade individual somente ocorre para os “os povos dos senhores” (LOSURDO, 2006, p. 230). A tarefa do Losurdo (2006) é justamente fazer essa varredura na história do liberalismo, expondo as fissuras discursivas presentes na narrativa hegemônica desta tradição do pensamento. Demonstra como a escravidão é, não somente compatível com liberalismo, mas, sobretudo, o alicerce para a instauração do regime e o estatuto que vai criar condições para o surgimento do capital.

Apresentadas essas noções introdutórias sobre a relação entre o Estado Moderno, racismo e liberalismo, cabe ressaltar que a condição de subalternidade vivida pelo negro ao longo da histórica ocidental irá se entender para outros grupos sociais, e podemos citar, por exemplo, pessoas com deficiência, que desempenham performances sexuais dissidentes, mulheres,

imigrantes, proletariado, dentre outros, como afirma Mbembe (2018):

“Pela primeira vez na história humana, o substantivo negro deixa de remeter unicamente à condição atribuída aos povos de origem africana durante a época do primeiro capitalismo. A essa nova condição fungível e solúvel, à sua institucionalização enquanto padrão e à sua generalização pelo mundo inteiro, chamamos de devir-negro no mundo” (MBEMBE, 2018, p. 20).

A experiência de ser considerada (o) coisidade — deixa de ser uma vivência específica dos povos africanos e se universaliza por todo o ocidente na medida em que o capitalismo vai se firmando enquanto modo de produção, capturando subjetividades, transformando sujeitos em moeda de troca e construindo uma concepção de humanidade onde todos os corpos que não se auto regularem e que não forem capazes de serem empreendedores de si, tornam-se assujeitados por estratégias de controle e governança da *bios* (FOUCAULT, 2010; MBEMBE, 2018).

Assim, Dias (2013) discute os efeitos da fabricação de poder sobre o devir-deficiente, ao historicizar os mecanismos de efetivação do capacitismo vinculado à gênese do pensamento liberal e, conseqüentemente, do capitalismo. Apresenta três aspectos estruturantes na construção social do capacitismo: as práticas eugenistas e seu impacto na compreensão da deficiência; a concepção de normalidade funcional e corporeidade e; por último, os efeitos nefastos do neoliberalismo para as pessoas com deficiência.

Segundo a autora, a ideologia de Francis Galton, considerada progressista a época, invadiu o imaginário coletivo e foi responsável por um processo de eugenia social, onde era incentivada a seleção de pessoas da mesma prole, na tentativa de garantir as características evolutivas de determinados grupos sociais. Além da dimensão racista e elitista, as propostas de

Galton eram impregnadas de misoginia, pois se sustentava no respeito à masculinidade violenta e dominação das mulheres.

Posteriormente, no período nazista, criam-se dispositivos jurídicos para efetivar o delírio da diferença das “espécies”. O holocausto, então, materializa a política de morte do Outro, através das tão conhecidas técnicas de esterilização, experimentos médicos e métodos de tortura e extermínio. É interessante observar, que embora os judeus tenham sido escolhidos como bode expiatório, outros grupos também sofreram perseguição, entre eles as pessoas com deficiência e de dissidências sexuais.

Reconhecer as estratégias biopolíticas sobre os corpos com deficiência e de dissidências sexuais não significa deixar de identificar as especificidades de cada marcador social, mas fazer revelar os abalos normativos provocados por essas alteridades na ocidentalidade. Um corpo com deficiência é geralmente lido como o corpo que falta, que não produz, da esfera da incapacidade. Uma série de estudiosos (DINIZ, 2007; DIAS, 2013; MCRUER, 2006) apresentam severas críticas a vinculação da deficiência a lesão corporal, ajudando a construir um modelo epistemológico cuja visão sobre a deficiência vai se afastar da concepção biomédica e se aproximar de uma concepção sociológica. Essa nova forma de compreender o fenômeno da deficiência é chamado de modelo social da deficiência².

² Apesar do modelo social da deficiência apresentar uma visão que rompe com o paradigma biomédico tão presente nos primeiros estudos sobre deficiência, tem sofrido críticas, especialmente dos movimentos feministas, no sentido de trazer para o campo de discussão as experiências dos corpos com deficiência não somente pensando na acessibilidade e inclusão social, mas incluindo temas até então negligenciado nos estudos para PCDs, tais como: a dimensão da dor, a concepção do cuidado e a noção de interdependência.

Apesar do salto realizado pelos movimentos sociais de PCDs na construção do novo modelo, ainda é presente na contemporaneidade resquícios de uma visão estigmatizante sobre a pessoa com deficiência, afinal, assim como o gênero, a deficiência é construída socialmente. Ela se dá no encontro, na alteridade. O relato de Marco (2020) sobre sua experiência vivendo em uma sociedade capacitista é impactante. O Produtor audiovisual, que vive com deficiência congênita e também se identifica como gay revela como os saberes médicos e educacionais moldam a visão sobre a deficiência. Considerando que o saber produz poder, então é possível afirmar que tais saberes solidificaram formas hegemônicas de se relacionar com a deficiência, tais como, deficiência como lugar da ausência, da improdutividade, da inexistência de sexualidade ativa, da dependência crônica, da solidão, dos rótulos diagnósticos, só para exemplificar algumas categorias.

Aqui gostaria de fazer um breve comparativo entre a deficiência, a sexualidade e a raça. Partindo do campo da sexualidade, é público que temos assistido nos últimos anos o crescimento de discursos que duvidam que o desejo sexual seja da ordem da construção social. Basta lembrar do movimento contra a ideologia de gênero. Afinal, nascemos gays ou nos tornamos gays? Em relação à raça, não há incertezas: trata-se de uma ficção perversa fruto do colonialismo e do pensamento branco euronortemericano. Já a deficiência passou a ser vista com base na sociologia. Mas o que há de comum entre esses três marcadores sociais?

É a modernidade que irá inventar as categorias “deficiente”, “homossexual” e “negro”. E não só essas, como também o “louco”, a “mulher”, o “doente”. A necessidade compulsória de projeções ideológicas está no centro da modernidade. Se o nazismo foi à representação máxima do biopoder, como aponta

Foucault (2001), é o capitalismo que vai potencializar, através das relações de trabalho, as desigualdades já existentes no campo social. Se por um lado é necessária a criação de mão de obra, somente os corpos produtivos são aproveitáveis. Nesse sentido, as formas de exclusão irão operar de forma desigual em cada um desses marcadores. Sob o negro estabelece-se a mão de obra barata, para o homossexual o perigo da desestruturação familiar (compromete a reprodução) e o deficiente tem sua capacidade posta em dúvida.

Há outro aspecto de cruzamento entre essas identidades ocidentalizadas: a percepção da anormalidade. Tanto pessoas com deficiência, como gays e negros são atravessados pela construção moral da norma. A questão central é como a régua definidora do parâmetro de anormalidade é determinada pela exterioridade e pelo pensamento binário. Só existe o homossexual, pois o exercício da heterossexualidade é um imperativo na mentalidade ocidental. Da mesma forma, só existe o negro em contraposição ao lugar privilegiado do homem branco e, só existe a pessoa com deficiência a partir da comparação da “funcionalidade” das pessoas sem deficiência (FOUCAULT, 2001).

Abordar sobre nestes aspectos pode gerar, por vezes, uma atmosfera pessimista. Se vivemos no mundo moderno e sabemos quais foram seus elementos de sustentação, de que forma é possível resistir às camadas de sanção depositadas sobre estes devires? Como construir um capital imaginativo possível para esses corpos? Penso que o caminho se constrói no campo da experimentação, dos atos de criação. Por isso a proposta deste trabalho é, também, expor as narrativas universalizantes para depois implodir com elas, na tentativa de galgar um futuro pós-apocalítico (DELEUZE, 1987).

Desse modo, a arte sempre é uma potência de criação. Toca no inaudível, no indizível, traduzindo fluxos codificados. Por este

motivo, apresento aqui o documentário *Crip Camp*, produzido pela Netflix, lançado em 2020, cujo objetivo central é mostrar um panorama da luta por direitos civis das pessoas com deficiência nos EUA. O filme inicia com gravações de um acampamento realizado em 1969, em pleno movimento da contracultura. Nas filmagens em preto e branco somos convidados a realizar um movimento de projeção para aquele período histórico. A trilha sonora, embalada por músicas como Freedom do Richie Havens é um convite para penetrar no clima da comunidade hippie, aquecendo o telespectador para as revelações potentes apresentadas na sequência.

Mencionei acima que deficiência se produz no encontro e *Crip Camp* transpõe essa realidade. É através do encontro na diferença e pluralidade que os integrantes do acampamento percebem naquele espaço a possibilidade de verdadeira inclusão. Essa percepção não era somente das pessoas com deficiência, mas de todos os profissionais e colaboradores. A convivência em comunidade e a escuta integral das experiências de exclusão vivenciadas por PCDs torna o documentário um organismo vivo. Sobre o aspecto do encontro, um dos participantes relata:

“Todos os obstáculos que eu tinha por ser negro, as pessoas em cadeiras de rodas também tinham. Na minha cidade eu tinha que tomar cuidado para quem eu ia dizer as coisas. Era uma forma de sobrevivência que eu tinha. Tinha que tomar muito cuidado para não desrespeitar, não olhar o homem branco nos olhos. Tínhamos que estar cientes dessas coisas” (CRIP CAMP, 2020).

Outro aspecto de destaque é como a afetividade ocupava um lugar natural na construção da subjetividade das pessoas com deficiência. Apesar de relatarem que desde muito cedo sabiam que estavam sendo excluídas, naquele espaço as relações foram desenvolvidas com acolhimento e aceitação. A interdependência, conceito defendido pelas feministas na crítica ao modelo social da

deficiência, acontecia efetivamente no acampamento. Independentemente do tipo de deficiência, os integrantes praticavam ajuda mútua. Importava a necessidade do outro (CRIP CAMP, 2020; DINIZ, 2007)

Com o encerramento do acampamento, os integrantes precisam lidar com a realidade de um mundo pouco inclusivo, o que desperta sentimentos de exclusão, como relata Judy Heumann, líder do movimento político para PCD: “algumas espécies abandonaram os integrantes do grupo que possuem algum tipo de deformação, com os seres humanos não é diferente” (CRIP CAMP, 2020).

Sabemos que o imaginário social é povoado por ideias folclóricas sobre as identidades subalternizadas. A literatura e o cinema são cheios de exemplos dessas criações mentais humanas. Por exemplo, a presença de personagens de filmes de terror durante muito tempo foi representada por figuras de monstros, que são em grande parte pessoas com deficiência. Da forma semelhante, o negro como a figura do criminoso em potencial aparece fortemente em filmes da década de 50/60, no núcleo do cinema hollywoodiano. Ainda temos também a imagem da “bixa afeminada”, retratada nas novelas com um viés cômico, reforçando o estranhamento já naturalizado pela diferença.

O perigo da histórica única, apontado por Adichie (2019) é um claro exemplo de como as representações mentais se cristalizam nos sujeitos. “Comece a história com o fracasso do estado africano e não com a criação colonial do estado africano e você tem uma história totalmente diferente” (ADICHIE, 2019). Assim, dizer que a deficiência é análoga ao déficit, a falta, a incapacidade, é apenas uma versão da história com deficiência. Já sabemos a quem interessa essas narrativas.

Appiah (1997) vai justamente confessar o quanto a literatura africana se torna refém de uma visão universalizada, apresentando como a África precisou ao longo de sua história reproduzir as línguas oficiais dos países colonizadores para se comunicar com o mundo, quando na verdade há uma imensa variedade linguística no continente. Parte dessa conduta diz respeito a uma estratégia de sobrevivência de um povo que sofreu as sanções colonizadoras por mais de uma década, mas também de como as táticas de governança se impregnaram de tal modo na cultura africana, que até mesmo aqueles que decidiam publicar na língua nativa (não oficial) podem ser acusados de um particularismo.

Por sua vez, Preciado (2020) e Mbembe (2018) nos faz pensar sobre os limites postos pelas revoluções humanitárias. Seria o novo soberano aquele que está na posição de privilégio? É inusitado observar como neoliberalismo inverte a narrativa, fazendo acreditar que o homem branco cisgênero, heterossexual e sem deficiência é o super-herói, quando na verdade representa a imagem do aprisionamento subjetivo dos corpos assujeitados.

“Depois dos abalos da revolução sexual e anticolonial do século passado, os heteropatriarcas embarcam num projeto de contrarreforma ao qual se unem agora as vozes “femininas” que desejam continuar sendo “importunadas/molestadas”. Esta será a guerra dos mil anos; a mais longa das guerras, pois afeta as políticas da reprodução e os processos através dos quais um corpo humano se constitui como sujeito soberano. A mais importante das guerras, portanto, porque o que está em jogo não é o território ou a cidade, mas o corpo, o gozo, a vida” (PRECIADO, 2020, p. 313).

Lacan (2005) analisou como o capitalismo impactou em um gerencialmente da vida através do gozo. Irá tratar a questão do gozo a partir de uma equivalência entre o "mais-de-gozar" e a noção de "mais-valia". Em alguma medida, o capitalismo faz funcionar uma espécie de manipulação mercadológica do gozo. O

controle do gozo, não mais somente da sexualidade, irá se transformar, então, na forma mais efetiva de reivindicar esse lugar da mercadoria, produzindo consequências em toda rede hegemônica da estruturação de poder.

Tenho refletido ultimamente sobre a negação da experiência do gozo (no sentido fálico e simbólico) para PCD. É muito comum as pessoas vincularem à deficiência a ausência do desejo sexual. Acredito que essa territorialização do desejo aconteça em decorrência dos efeitos da normatividade imposta pela modernidade e pelo capitalismo.

CONCLUSÃO

Neste trabalho apontei algumas considerações sobre como a posição de abjeção social da condição negra se tornou o *modus operandi* do ocidente em relação a todos os corpos que fogem da norma, dando enfoque às experiências da identidade homoafetiva e dos corpos PCD's. Narrar estes entrecruzamentos discursivos não é uma tarefa fácil e, obviamente, não se resume a discussão apresentada nestas linhas, mas penso que a construção de uma crítica cultural se dá a partir de problematizações que povoam a relação entre pesquisa e campo, entendendo campo a partir de uma dimensão da *práxis*, ou seja, um processo de transformação e afetação contínua que desterritorializa campos dominantes do pensamento.

Resistir às sanções impostas pelo capital em um mundo onde o valor se mede pelo quanto vale o seu corpo, o quanto pode ele ser produtivo, viril, dócil e funcional, exige uma coragem seja do ponto de vista político, como existencial, já que os enfrentamentos as diversas formas de capturas do contemporâneo ocorrem tanto no momento em que estamos reivindicando os direitos civis, quanto no próprio processo de

criação, seja através da pesquisa, como também da música, do cinema, da literatura e qualquer forma de produzir chamadas nos processos de normatização. Assim, espero que estas reflexões possam contribuir na construção de novos olhares sobre os marcadores deficiência, raça e sexualidade, visto que estes dispositivos são pouco estudados a partir de uma perspectiva interseccional.

Encerro esse conjunto de reflexões situando a necessidade de criar formas de enfrentamento diante dos dispositivos de controle engendrados pela modernidade, seja para PCD's, negros ou pessoas que desempenham performances sexuais dissidentes. Em tempos de avanço do neoconservadorismo e exercício da necropolítica penso que é imperativo construir uma política das sobrevivências, produzindo lampejos de esperança (DIDI-HUBERMAN, 2011).

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda N. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Cia das Letras, 2019.
- APPIAH, Kwame A. Prefácio A invenção da África. In: APPIAH, Kwame A. *Na casa do meu pai: a África na filosofia da cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997. p. 9-15; p. 19-51.
- ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.
- BUTLER, Judith. O não pensamento em nome da normatividade. In: *Quadros de guerra. Quando a vida é passível de luto?* Trad. Sérgio Tadeu de Niemeyer Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha; Revisão de tradução de Marina Vargas. Revisão técnica de Carla Rodrigues. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017, p. 197- 232.
- CORNEJO, Giancarlo. A guerra declarada contra o menino afeminado. Trad. Larissa Pelúcio, Quereres — São Carlos, *Núcleo de Pesquisa em Diferenças, Gênero e Sexualidade*, Departamento de Sociologia | UFSCar. Consultado em: <http://www.ufscar.br/cis/2011/04/a-guerra-declarada-contra-o-menino-afeminado/> setembro de 2015.
- CRIP CAMP: a revolução pela inclusão. Direção de Nicole Newnham e James Lebrecht. Netflix. 2020.

- DIDI-HUBERMAN, Georges. *Sobrevivência dos Vagas-Lumes*. Trad. Vera Casa Nova e Márcia Arbex. Revisão: Consuelo Salomé. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, p. 11-65; p. 115-160.
- DELEUZE, Gilles. O ato de criação. São Paulo, *Folha de São Paulo*, Palestra de 1987, Edição brasileira: Folha, p. 02-14, 27/06/1999.
- DINIZ, Débora. O que é deficiência. São Paulo: Brasiliense. 2007.
- DIAS, Adriana. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. In: Simpósio internacional de estudos sobre a deficiência, 1, São Paulo, 2013. *Anais. SEDPCD/Diversitas/USP Legal*. São Paulo, 2013, p. 1-12.
- FOUCAULT, Michel. *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. São Paulo: Martins Fontes. 2001.
- FOUCAULT, Michel. Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo. Martins Fontes. 2010.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: FAPESP. Acesso em: 29 jul. 2022, 2005.
- LACAN, Jacques. *O triunfo da religião*. Rio de Janeiro: J. Zahar. Lévi-Strauss, C. As estruturas elementares de parentesco. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- LIMA, Ari. Narrativas e memórias sobre a condição negra em Paris. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 5, n. 14, p. 627-647, maio/ago. 2020.
- LIMA, Fátima. Bionecropolítica: diálogos entre Michel Foucault e Achille Mbembe. *Arq. bras. psicol.*, Rio de Janeiro, v. 70, n. spe, p. 2033, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672018000400003&lng=es&nrm=iso. Acesso em 27 jul. 2022.
- LOSURDO, Domenico. *Contra História do liberalismo*. Aparecida: Ideias & Letras. 2005.
- MARCO, Victor D. *Capacitismo: o mito da capacidade*. Minas Gerais. Letramento, 2020.
- MBEMBE, A. *A crítica da razão negra*. Lisboa: Antígona Editores Refratários, 2014.
- MCRUER, Robert. *Crip Theory: cultural signs of queerness and disability*. Nova Iorque: New York University Press, 2006.
- PRECIADO, Paul B. Meu corpo não existe. Alguns corpos. A destruição foi minha Beatriz. Carta de um homem trans ao antigo regime sexual. In: *Um apartamento em Urano*. Crônicas da travessia. Tradução: Eliana Aguiar. Prefácio: Virginie Despentes. Rio de Janeiro: Zahar, 2020, p. 223-225; p. 243-245; p. 297-300; p. 312-317.

POLAK, Michel. *Memória, esquecimento e silêncio. Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

ROBYN, I.. Capitalismo, esquizofrenia e raça. O negro e o pensamento negro na modernidade ocidental. *Topoi*. v. 18, n. 36, set/dez: 696-703. 2017.

VOLKAN, Vamik D. Psicodinâmica da violência de grandes grupos e da violência de massas. *Ciência & Saúde Coletiva*, vol 11, 1199-1210, 17 dez. 2007.

DICIONÁRIO CULTURAL PARA UMA PRÁTICA ESCRITA KARIRI-XOCÓ

Elizabete Costa Suzart¹

Resumo: Trata-se de um trabalho de pesquisa etnolinguística, dando continuidade ao estudo iniciado em 2018, mestrado em Crítica Cultural, com foco no arquivo da língua nativa, bem como todo o material utilizado para as aulas híbridas em sala de aula física e remota, ministradas na aldeia, sob instruções do coordenador do projeto de revitalização da língua falada pelos Kariri-Xocó de Porto Real do Colégio-AL, Nhenety KX. Buscar-se-á fazer o inventário dessa língua e a descrição do acervo vocabular, registrando a sua transcrição fonético-fonológica, segundo as normas do IPA (Alfabeto Fonético Internacional) e participação dos falantes da língua. Para tanto, será feito uma preparação teórica e técnica de laboratório em Linguística (2022.1), a fim de capacitar pesquisador e, este, posteriormente, os monitores indígenas para a execução na articulação do som das palavras da língua nativa e o exercício de práticas com grupo de professores da escola da aldeia. Pretende-se com esta ação coletiva a afirmação do bilinguismo na aldeia e a construção de um dicionário cultural. Serão utilizados, além das práticas orais e as narrativas de Nhenety KX, teóricos como, Altman (2021), Burquest (2006), Dinah Callou; Yonne Leite (2018), Everett (2019), Fiorin, Flores e Barbisan (2013), Queiroz (2008, 2012), Picanço (2012a, 2012b), Saussure (2006), dentre outros.

Palavras-Chave: Kariri-Xocó. Língua nativa. Bilinguismo. Dicionário cultural.

¹ Doutoranda, aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (PÓS-CRÍTICA/UNEB), Linha de Pesquisa 1: Literatura, produção cultural e modos de vida. Orientador: Prof. Dr. Osmar Moreira dos Santos. Endereço eletrônico: bsuzart17@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Eles acreditam que o único tipo de linguagem que pode, na verdade, ser estudado é a chamada “*língua I*” ou língua interna. Uma língua-I é apenas o que o falante sabe a fim de produzir sua *língua-E*, que é falada externamente. O francês, o inglês, o português e o espanhol são língua-E, mas o conhecimento subjacente de seus falantes são suas línguas-I.

A partir de experiências e experimentações vivenciadas com o universo linguístico e cultural que permeia a vida dos Kariri-Xocó de Porto Real do Colégio-AL — o qual mantém ao longo de séculos sua etnicidade sob o segredo, no santuário da mata, o Ouricuri —, pude perceber que historicamente, esse povo não apenas foi destituído de seu território como também despejado de sua prática cultural, incluindo o silenciamento da língua, provocando uma acentuada modificação nos modos de vida autóctone; sendo submetidos ao etnocídio praticado através da força hegemônica dominante, pela Igreja e pelo Estado, manifesta o seu caráter insurgente de protesto a todas as formas de romper com as tradições e saberes ancestrais.

A colonização corroborou para o extermínio de muitas nações nativas, fundamentada em um projeto de valorização e fixação de uma única língua e cultura europeias, onde não cabiam outros deuses e tampouco espaço para o bilinguismo. Assim, ao longo do tempo, o português foi imposto como língua oficial (séc. XVII) — e até a atualidade muitos povos são seus usuários — nas centenas de povos que tiveram suas línguas nativas silenciadas. O português sendo mantido como língua oficial do Brasil, suplantou as centenas de línguas, negligenciando a diversidade cultural do país e sua característica peculiar plurilinguística que contesta veementemente ao monolingüismo, praticado pela política do Estado.

Frente ao cenário de glotocídio praticado no passado e triste destino que se observa nos relatos de pesquisadores e linguistas — os quais afirmam que essas línguas tendem a

desaparecer em algumas décadas — , se faz emergente o apoio na reparação para a retomada da tão sonhada língua nativa como uma *identidade étno-discursiva*² que neste projeto coloca em foco a língua do Povo Kariri-Xocó.

A língua do Povo Kariri-Xocó carrega na sua constituição os vocábulos de um acervo pertinente ao uso de costumes nos ritos, cantos de Toré e tradições culturais, cujo tempo e processo de colonização linguística não conseguiram apagá-los da sua memória coletiva e da prática oral. Como nos afirma Everett (2019, p. 90): “Cultura acarreta raciocínio simbólico e projeção de significado sobre o mundo, o que significa que ela não diz respeito às coisas como são, mas como são interpretadas, usadas pelos membros da comunidade que as utilizam”.

Como aporte teórico e promessa de grande esperança de êxito na reconstituição de uma língua nativa, Queiroz (2008) apresenta em sua dissertação os “*Aspectos da Fonologia Dzubukuá*” e em sua tese de doutorado, Queiroz (2012) “*Um Estudo Gramatical da Língua Dzubukuá, Família Kariri*”. Observa a relevância deste trabalho evidenciado pelo autor que até a atualidade o que se tem pesquisado possui um caráter limitado e um tanto superficial em caráter de pesquisa científica. Por ser um trabalho pioneiro, de pesquisa no tronco linguístico Macro-Jê, da família Kariri, estas fontes trazem uma enorme contribuição para a Linguística e, principalmente, para as futuras pesquisas na língua Kariri de origem.

Outra fonte de trabalho de pesquisa relevante pode ser percebida em Picanço (2012a), com tese de doutorado em

² Expressão usada pela Dra. Tânia Clemente de Souza e explicada na live de lançamento do dossiê: “O Levante Linguístico Indígena no NE, MG, ES: aspectos teóricos, políticos e etnográficos”, realizado em 16 de novembro do presente ano.

Linguística, defendida em 2005, com o tema: “*Introdução ao Mundurukú: fonética, fonologia e ortografia*”; um trabalho também inspirador e de caráter etnolinguístico, envolvendo uma atuação para uma aprendizagem participativa, dentro de uma visão de coletivismo que envolve os próprios indígenas no ensino/aprendizagem da língua, levantando um lema bastante atual de que “ninguém solta a mão de ninguém”, em busca do resgate de mais uma língua indígena, outrora silenciada.

O rigor técnico e fundamentação teórica pautados na ciência Linguística, vem a ser uma potente arma para se estabelecer a reativação de línguas indígenas, bem como o reestabelecimento deste potencial instrumento que viabilizará a prática do bilinguismo de maneira escancarada ao mundo, dentro e fora da aldeia.

As dicotomias *sincronia/diacronia* e *língua/fala* são de fundamental importância nesta pesquisa, levando em conta a posição que Saussure (2006) ocupa em não excluir em seus estudos, registrados no *CLG*, “nem a história, nem o sentido e nem o sujeito” (CRUZ *apud* FIORIN; FLORES, BARBISAN, 2013, p. 36).

Além da inclusão digital e tecnológica, os indígenas contemporâneos já perceberam que o mundo inteiro escreve e que para estarem inseridos no diálogo intercultural é exigido uma postura de protagonismo e de intersubjetividade. Mediante esta consciência, percebe-se cada vez mais a voz ativa e tenacidade no apelo para reavivar, reativar e retomar os sinais vitalícios da língua nativa. Afirmção que se pode ouvir em qualquer diálogo na aldeia e proferida pelo principal estudioso, dentre os falantes da língua, Nhenety KX, que vê o resgate da língua como única saída para a transculturalidade no mundo globalizado.

METODOLOGIA

A pesquisa segue um percurso metodológico de caráter qualitativo, a ser realizada *in loco* na Aldeia Kariri-Xocó de Porto Real do Colégio-AL, local onde os participantes da pesquisa se encontram e professores/instrutores atuam no ensino, todavia, informal da língua. Pretendemos desenvolver atividades colaborativas no ambiente escolar e fora deste, envolvendo todos os interessados, a fim de que os alunos se sintam mais seguros e acolhidos no aprendizado da língua nativa.

O conteúdo a ser explorado e estudado será planejado e desenvolvido com os instrutores envolvidos no projeto e um grupo de apoio a ser formado com indígenas para dar suporte nas necessidades apontadas ou que irão, provavelmente, surgir no decorrer da pesquisa.

Para a coleta de dados utilizaremos alguns procedimentos, os quais estarão sujeitos a ajustes: 1) Análise do acervo de palavras, bem como das atividades desenvolvidas no estudo híbrido da língua; 2) Relatórios periódicos com decisões feitas pelo grupo; 3) Entrevistas narrativas para sondagem de necessidades e criação ou agregação de novos vocábulos; 4) Avaliação das sequências didáticas construídas pelo grupo de apoio pedagógico 5) Observação e análise de aulas e acompanhamento na execução e correção de exercícios estruturais. Além disso, serão ministradas como tarefas complementares atividades extraclasse, buscando a ajuda mútua entre os aprendizes da língua — os mesmos tirarão dúvidas ou corrigirão questões no auxílio um do outro, acompanhado pelos monitores. Acredita-se que esta ação encorajará e também provocará a autoconfiança do grupo para falar e escrever na língua.

A formação de um grupo dedicado ao ensino/aprendizagem da língua permitirá o apoio coletivo ao longo da pesquisa, visando atingir os objetivos de maneira consistente, eficaz e, ao mesmo tempo, prazerosa e adaptada à realidade cultural; assim, será construído e firmado um intercâmbio através do qual as relações intersubjetivas sejam mantidas entre a representatividade acadêmica e os parceiros indígenas, envolvidos na pesquisa. Acredita-se que esta dinâmica proporcionará um vínculo mais sólido entre o conhecimento científico e o conhecimento empírico dos participantes na pesquisa, possibilitando a valorização da cultura e dos saberes indígenas.

A análise das aulas, observação e controle nas atividades contará com o aporte teórico previamente adquirido e sob domínio da pesquisadora. Nesta etapa será feito o acompanhamento com embasamento científico da Linguística e suas ferramentas, fonética e fonologia para uma avaliação coletiva das sequências didáticas.

RESULTADO E CONTRIBUIÇÃO ESPERADOS

A realização deste trabalho converge na concretização do desejo do povo Kariri-Xocó em experimentar, se reapropriar e difundir o conhecimento nativo, também através da língua; aplicar os saberes epistêmicos nativos, significa romper as diversas formas de silenciamento estabelecido pelo colonialismo ao longo de séculos. Portanto, será explorado ao máximo todo potencial provindo da tradição e do modo de vida indígenas (costumes, valores e universo linguístico praticados na oralidade, presentes nos cantos de Toré, histórias, mitos, contos indígenas, jogos coletivos, brincadeiras, etc.).

Procuraremos trabalhar os textos escritos por indígenas da comunidade, livros editados com autoria indígena, composições

feitas pelos cantores de Toré e Rojão, dentre outras atividades tradicionais.

Espera-se ao final desta pesquisa contribuir para a construção de um dicionário cultural para uso e auxílio do ensino-aprendizagem da língua Kariri-Xocó, fazendo uso das noções de transcrição fonética, baseadas nas normas do Alfabeto Fonético Internacional (IPA).

REFERÊNCIAS

- ALTMAN, Cristina. A guerra fria estruturalista: estudos em historiografia linguística brasileira/Cristina Altman. São Paulo: Parábola Editora, 2021.
- ANCHIETA, José de. Arte de Gramática da Língua mais usada na Costa do Brasil (1595). São Paulo: Edições Loyola, 1990.
- CALVET, Louis-Jean. *Tradição oral e tradição escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- CARVALHO, Castelar de. *Para compreender Saussure: fundamentos e visão crítica*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. *Introdução à Fonética e à Fonologia*. 11. ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar. 2018. 132p.
- EVERETT, Daniel L. *Linguagem: a história da maior invenção da humanidade*. Trad. Maurício Resende. — São Paulo: Contexto, 2019. 400p.
- FERREIRA NETTO, Waldemar. *Introdução à fonologia da Língua Portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Paulistana, 2011.
- FONTE *Sil Doulos IPA93*. Disponível em: <https://www.sofontes.com.br/SILDoulos-IPA93/download/22947>. Acesso em 18 jan. 2020.
- MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. v 1/ Fernanda Mussalim, Anna Christina Bentes (Org.) — São Paulo: Cortez. 2001. 179p.
- MAMIANI, Pe. L.V. [1699] 1942. *Arte de Grammatica da Língua Brasília da Naçam Kiriri*. 1st ed. Lisboa 1699; 2. ed. Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, 1877.
- PICANÇO, Gessiane. Introdução ao Mundurukú: fonética, fonologia e ortografia (2005). *Cadernos de Etnolinguística (Série Monografia, 3)* ISSN (1946 7095). Universidade Federal do Pará, 2012a.

PICANÇO, Gessiane. Language Planning for Mundurukú do Amazonas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.12 n.2, p. 405-423. 2012b.

QUEIROZ, José Márcio de. *Aspectos da Fonologia Dzubukuá*. Dissertação (mestrado) — Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). CAC. Linguística, 2008. 122p.

QUEIROZ, José Márcio de. *Um Estudo Gramatical da Língua Dzubukuá, Família Kariri*. Doutorado em Linguística — Universidade Federal da Paraíba (UFPB/PROLING). Letras CCHLA 2012. 427p.

RODRIGUES, Aryon D. *Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. 4. ed. Edições Loyola, 2002.

SIL NON-ROMAN SCRIPT INITIATIVE — “MSKLC Layout de Teclado para “IPA Unicode 6.2 (ver. 1.3 BR)”. Versão original: Lorna Evans. *SIL Non-Roman Script Initiative NRSI*. Versão traduzido em português por William R. Penning, SIL Brasil. 2013.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. 27. ed. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

ENSAIO — A CULTURA, SEUS CONCEITOS E A INDÚSTRIA CULTURAL

Ana Rita Soares de Brito¹

INTRODUÇÃO

Este presente ensaio se desenvolverá pelo campo cultural, pelos conceitos da palavra cultura, por significados atribuídos a ela enquanto a sociedade ia se desenvolvendo entre os séculos XVIII, XX e atualmente, além disso se propõe fazer abordagens juntamente com as intervenções de alguns teóricos que trazem discussões acerca da temática cultural levantada, como se organizou diante os séculos redesenhada e conceituada por teóricos que estudaram e estudam a cultura.

Por séculos a **cultura** foi se desenvolvendo entre os povos, suas críticas favorecendo e estipulando métodos até chegar em caminhos que se derivam a **cultura** popular, a **cultura** de massas e então a Indústria **Cultural**, essa que no ano de em 1947 por Theodor Adorno e Max Horkheimer foi expressa por estes teóricos, os quais observaram e entenderam como se concentrava a relação do campo **cultural** na vida das pessoas e no meio social. O termo Indústria **Cultural** ainda é usado atualmente, pois percebe o poder organizacional no mundo capitalista objetificando o mundo **cultural**, visando o seu consumo desordenado ou ordenado pelo mercado, que não está

¹ Mestranda 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. Orientadores; Prof. Dr. José Carlos Félix, Prof. Dr. Roberto Henrique Seidel, Prof. Dr. Washington Luís Lima Drummond. Endereço eletrônico: annaritasoaris04@gmail.com.

preocupado em levantar a riqueza da arte, mas de usar a arte de maneira ambiciosa mirando somente o lucro.

Pontua a importância da **cultura** ao decorrer do tempo, como as artes, o campo literário, da sua importância **culturalmente**, como a Indústria **Cultural** se coloca diante daquilo que a própria **cultura** vivencia na sua queda diagnóstica, calhando o que mais se consome e possa ser mais admirável do que o reconhecimento de valor **cultural**, crítico da arte, dispensando a própria opinião do consumidor, entretanto se implica em uma linha lucrativa.

Este, estuda o conceito de cultura entre alguns séculos e o momento atual pelo olhar da Indústria Cultural. No campo da Crítica Cultural é um trabalho propício para uma discussão já que o século XXI sobrevive de vários meios influenciadores da cultura midiática sobre a cultura de massa e como a Indústria Cultural desempenha o papel de controlar as massas, **as artes em massa**.

Diante das observações ocorridas e estudadas sobre a cultura, conceitos e transformações, o projeto de artigo sobre “O “Drama” como base cultural e identitário do Povoado de Subaúma” em meados do século XX era parte da cultura popular do Distrito de Subaúma — Entre Rios (BA), ao longo de anos foi engolido pelo crescimento do local e sem projetos culturais, políticas públicas, que auxiliassem no fortalecimento cultural e engajamento entre as gerações com sua cultura local, sofreu um desuso das suas tradições e, a identidade cultural desaparecendo, abrindo espaço para as culturas de massa. Atualmente não se fala e contam suas histórias como habitualmente fazia a população nas suas rodas de conversas entre amigos, vizinhos e familiares. Contemporaneamente a tradição está na memória de alguns nativos que lembram saudosamente do tempo em que a cultura popular do drama era parte viva e importante de Subaúma.

Este decorrente trabalho foi realizado a partir de leituras de teóricos como Adorno e Horkheimer (1985 e 1994), Bauman (2012), Chauí (2009), Eagleton (2003) dentre outros que estudam o campo da cultura (cultura, cultura popular, cultura de massa, estudos culturais, Indústria Cultural), ou abordam em seus estudos, os caminhos da cultura com conceitos e significação até o agir dessas massas, da indústria cultural sobre a arte na contemporaneidade.

A CULTURA E SEUS CONCEITOS

Para entender o rumo que se encontra a Indústria cultural, como as questões que interpelam o mundo da cultura popular ao mundo da cultura de massa é preciso fazer um estudo sobre a cultura e da sua grande necessidade para o povo.

Nos diversos significados que é colocado por Eagleton no seu livro “A ideia de cultura (2003, p. 11), ele mostra a complexibilidade da palavra no idioma inglês, sendo que cultura é um conceito que deriva de natureza. Resumindo conceito em uma só palavra, “Lavoura”. Seguindo desse mesmo estudo, Chauí reforça este conceito de cultura, no Livro Cultura e Democracia (2009, p; 20), já dando uma denominação a partir da palavra latina *colere*, significando o cultivo, o cuidado.

Ainda dentro desse parágrafo a Chauí reforça o significado da palavra latina *colere* — cultura;

Inicialmente, era o cultivo e o cuidado com a terra, donde agricultura: com as crianças, donde puericultura: e com os deuses e o sagrado, donde culto. Como cultivo, a cultura era concebida como uma ação que conduz à plena realização das potencialidades de alguma coisa ou de alguém; era fazer brotar, frutificar, florescer e cobrir de benefícios (CHAUÍ, 2009, p. 20).

Esse culto sendo descrito, reforça pelo antecedente da palavra cultura, que vem da religião. Dando mais êxito a esse conceito, Terry Eagleton indica do mesmo:

A raiz latina da palavra “cultura” é *colere*, que pode significar tudo, desde cultivar e habitar até prestar culto e proteger. O seu significado como “habitar” evoluiu desde latim *colunnus* até ao “colonialismo” contemporâneo, pelo que títulos como *Cultura e Colonialismo* são, uma vez mais, levemente tautológico. Mas *colere* também originária, através da expressão latina *cultus*, o termo religioso “culto”, precisamente no momento em que, na era moderna, a própria ideia de cultura é substituída por um evanescente conceito de divindade e transcendência (EAGLETON, 2003, p. 12).

Chauí (2009) e Eagleton (2003), reforçam seus estudos relevantes a influência da palavra cultura com a religiosidade, entretanto não só se aplica e se engessa nesse pensamento, mas abre espaço para evolução, bem como entender o transcurso que faz a natureza, faz a cultura que se molda, renova, mas é existente, o cultivo é importante para sempre se manter viva, e esse cultivo vem do povo, a cultura é para o povo e do povo, não deixa de ser exigente, precisa de cuidado, o qual se cresce mais trabalho e entendimento sobre o seu processo é lacônico, muitas vezes lento, porém significativo, o cuidado deve ser rebuscado, a cultura vivencia este processo de garimpagem, o medo é quando se perde a beleza do processo. A lapidação ocorreu tanto no seu conceito quanto nos espaços atingidos.

A cultura foi ganhando significados e sendo entendida dentro do tempo. Tal como afirma Bauman (2012, p. 9) que já no século XVIII a ideia da palavra cultura se entrelaça com os significados anteriores, todavia se entende de forma renovada. “Cultura” significava aquilo que os seres humanos podem fazer; “natureza”, aquilo a que deve obedecer. Chauí traz o conceito de cultura neste século com as influências das Filosofias da Ilustração em “civilização”, a ideia do civil. Com o iluminismo, a cultura é o

padrão ou o critério que mede o grau de civilização de uma sociedade. Assim, a cultura passa a ser encarada como um conjunto de práticas (artes, ciências, técnicas, filosofia, os ofícios). Essas práticas evolutivas, com regras ajustadas, chamariam futuramente de progresso, progresso cultural civilizatório, se transformavam então, dentro do Universo Iluminista, crescendo diante de uma sociedade do capital, *capitalista*, um Ocidente de mercado, de estado, uma Europa capitalista.

Se passando pelo século XIX, Bauman *apud* Durkheim (2012) indaga que o pensamento social deste século importava com os “fatos sociais”, o “naturalizar” a cultura. Cogitavam que os fatos eram como eram e a sua naturalização deveria ser como estava e era. Só na segunda metade do século XX, de modo gradual, porém contínuo, essa tendência começou a se inverter: havia chegado a era da “culturalização” da natureza (BAUMAN, 2012). No século XX se inicia a popularização cultural, unindo as ideias românticas de uma cultura realizada pelo povo, sendo nacionalizada, aberta sem imposição estadual, com as ideias iluministas onde a cultura realizada pelo povo deveria ser tradicional e organizada pelo Estado. Uma populista, revolucionária para o povo, se tornando a cultura popular, já que é planejada pelas classes populares, porém a outra é monitorada pelo estado se tornando econômica, assim dar-se início um embate entre cultura popular e cultura de massa.

Culler sintetiza que a cultura popular e a cultura de massas, são respectivamente a cultura como expressão do povo e a cultura como imposição sobre o povo (1999, p. 50). Observa que a cultura popular produz uma cultura de luta, enfrentamento que ousa ser ideológica, sofre mudanças e em meio aos entraves ocorrentes de gerações e gerações ainda sobrevive, as identidades são formadas e transmitidas, que se contrapõe com a cultura de

massa já que é identitária e se preocupa com a riqueza da tradição.

A partir desse longo caminho que o conceito de cultura foi explorado e determinado entre o que era e é cultura, a cultura popular e cultura de massa, fortalecendo o surgimento da Indústria Cultural.

CULTURA DE MASSA A INDÚSTRIA CULTURAL

Indústria Cultural foi uma expressão criada e inicialmente usada em 1947 por Theodor Adorno e Max Horkheimer, reunidos os Fragmentos Filosóficos, levando o título de *Dialética do Esclarecimento*, termo que em 1962 o próprio Adorno (1994, p. 92) afirma; tudo indica que o termo indústria cultural foi empregado pela primeira vez no livro *Dialektik der Aufklardrung*, que Horkheimer e eu publicamos em 1947, em Amsterdã. Em nossos esboços tratava-se do problema da cultura de massa. Com o uso da expressão Indústria Cultural, os sociólogos queriam diferenciar a ideia de cultura de massas, ou identificar que há um consumo nivelado dentro da própria cultura de massas.

Diante das afirmações de Adorno (1994), o texto: *A Indústria Cultural: O Esclarecimento Como Mistificação das Massas* de Jorge Zahar (1985), esclarece que a Indústria Cultural se encarrega de explorar os interesses capitais, do comércio. Que se importam com os lucros oriundo do mercado por meios de veículos comunicadores como “o cinema, rádio e as revistas”, não havendo esforço em valorizar as artes e delas tirar suas críticas, se louva o consumo realizado do produto, é a ideia de massificar a cultura. Sendo que os meios mais utilizados atualmente são a TV,

a internet com os streamings², as plataformas digitais como: Instagram e Youtube.

O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade é de que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem. Eles se definem a si mesmos como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores gerais suprimem toda dúvida quanto à necessidade social de seus produtores (ZAHAR, 1985, p. 2).

A arte não é mais considerada pelo seu poder artístico, ela vai sendo objetificada e usada de forma que atinja as massas sem a preocupação com o conteúdo e críticas sobre o que se apresenta. Sobressai o atributo mercantil proporcionado pelo campo cultural dominado pelas massas.

A Indústria Cultural é inventada para oportunizar o capitalismo em cima da própria cultura, a sociedade gira em torno deste capital, se totalizando em que se oferta e isso é encontrado nas músicas que se ouvem, nas novelas, filmes, séries, o investimento no lúdico sobre um produto e nas próprias roupas as quais vestem. O consumismo é a parte de interesse. Hoje, como sempre, a indústria cultural mantém-se “a serviço” das terceiras pessoas; e mantém sua afinidade com o superado processo de circulação do capital, que é o comércio, no qual tem origem (ADORNO, 1994, p. 94). Bem como as músicas o campo literário sofre com a extrema popularização de livros com as mesmas narrativas, os best-seller com suas sagas, seus roteiros clichês que nunca tem fim, pois assim prende o leitor e ajuda o mercado a se

² O streaming é tecnologia de transmissão de dados pela internet, principalmente áudio e vídeo, sem a necessidade de baixar o conteúdo. O arquivo, que pode ser um vídeo ou uma música, é acessado pelo usuário online. O detentor do conteúdo transmite a música ou filme pela internet e esse material não ocupa espaço no computador ou no celular. Algumas plataformas oferecem o download de faixas, apenas para assinantes. Acesso em: 26 ago. 2021.

desenvolver em uma realidade circular: a massa lê, fala sobre o conteúdo, espera o novo lançamento, impulsiona outros a lerem do mesmo, os meios midiáticos fazem seu trabalho de não deixar o consumidor esquecer e ansiar o produto, como fazem esquecer fácil do que possuiu e mais do produto ou semelhante desejarem, a comercialização é o importante.

“Os produtos da indústria cultural podem ter a certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los abertamente” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 5), isso ocorre pelo excesso de informações que realizam sobre o produto dentro do mercado e o uso dos recursos midiáticos ajudando na circulação e no consumismo.

Henry Jenkins em *Cultura da Convergência* (2009) aborda o meio midiático como porta aberta de um grande consumismo dentro da Indústria cultural, como as plataformas digitais atualmente são as grandes influências para o êxito do comércio, elas fazem a “circulação dos conteúdos”, o produto pode estar em todas as partes, pois a internet faz como a circulação tornar-se mais fácil e rápida, quanto mais o uso do produto, mais reconhecimento, e isso nem reconhece o valor da arte e nem da crítica, Como Adorno (1994) analisa que a grande indústria cultural desenvolveu mecanismo para se infiltrar nos próprios entretenimentos da música, filmes, convertendo e dando falsas ilusões de um mundo igual para todos, que use a cultura somente para diversão sem se preocupar com a própria arte, fazendo com que muitos possam usar do mesmo, escutar do mesmo sem ao menos entender se é bom ou ruim, assistir filmes sem usar da crítica, falar do mesmo, comer também aquilo que estão comendo, ser influenciado sem questionamento.

A indústria cultural relativa a cultura de massa, chama atenção para o povo fazendo que se importe com aquilo que está

sendo comentado, sem opinião divergentes, mas que estoque o pensamento hegemônico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade em um âmbito consumista está deixando que a cultura que era algo livre, espontâneo, que se reformulou com o tempo, acrescentando regras e formas, contudo se mantendo natural, do povo, livre para ser exercido, criticado, indeterminado de ser, mas com características próprias, como uma tela de Tarsila do Amaral ou o “ Amarelo de Van Gogh “, assim como os livros de “Machado”, cada um com seu diferencial, não se é visto, aclamado atualmente, por ser tudo encaixotado da mesma ideologia: o lucro é o que importa.

A cultura é necessária para o povo, mas o povo negando-se para o que é um bem seu, deixa-se levar pela onda do capitalismo, seguindo o fluxo do fácil, sem durabilidade, sofrendo pelo discurso do mercado, o que importa não é a letra que se escuta, mas o ritmo que embala e gera crescimento no comércio. E o meio midiático faz sobressair o discurso do mercado que promove publicidade enfocando aquilo que visa ser oportuno para girar o capital.

Nessa Indústria Cultural, onde a história da cultura das massas é sufocada pelo lucro, fica de se pensar o quanto a sociedade precisa acordar e verificar seus posicionamentos perante o setor cultural ou a falta desses posicionamentos, já que a cultura perde sem as discussões e diversidade de pensamento.

REFERÊNCIAS

ADORNO, W. Theodor. “A Indústria cultural (reconsiderada)”. In: Theodor W. Adorno- Sociologia. Cohn, G (org). São Paulo: Editora Ática, 1994, p. 92-99.

ADORNO, T. W. *Dialética do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos*, com M. Horkheimer. Trad. Guido Antonio de Almeida. — Rio de Janeiro: J. Zahar, 1985.

BAUMAN, Zygmunt. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e Democracia*”. *Coleção Cultura é o quê?* Volume 1. Secretaria De Cultura do Estado da Bahia. Fundação Pedro Calmon. Salvador, 2009.

CULLER, Jonathan. *Teoria Literária: uma introdução*. São Paulo. Beca Produções LTDA, 1999.

EAGLETON, Terry. *A Ideia de Cultura/ The idea of Culture*. Trad. Sofia Rodrigues. 1. ed. 2003. p. 11-48.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. A Indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. *In: HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. Dialética do esclarecimento fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985, p. 1-23.

JENKINGS. Henry. *Cultura da Convergência*, 2. ed., São Paulo. Aleph, 2009. 428p.

TECNOBLOG. *O que é streaming? [Netflix, Spotify, mais o quê?]* Disponível em: <https://tecnoblog.net/290028/o-que-e-streaming/> Acesso em: 26 ago. 2021.

ENSAIO SOBRE AS REPERCUSSÕES DA ARBITRARIEDADE DO SIGNO LINGUÍSTICO-LITERÁRIO NO DESMONTE DO MEU PROJETO DE PESQUISA

Maéve Melo dos Santos¹

Resumo: Este ensaio ocupa-se em narrar o processo de desvelamento dos saberes, do meu lugar, não-lugar na crítica cultural e a necessária revisão da minha pesquisa sobre a alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Juazeiro (BA), levando em consideração a língua dos subalternos que estão na escola na fase da alfabetização. Tem como *objetivo* identificar as repercussões da arbitrariedade do signo linguístico-literário e a contribuição dos estudos da crítica cultural no meu objeto de estudo, a alfabetização. *Metodologia:* Compreendendo a necessária articulação entre a investigação científica e a experiência prática docente, optei pela perspectiva da pesquisa biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2008; SUÁREZ; DÁVILA; ARGNANI; GRANGEIRO, 2011) enquanto proposta metodológica, tendo em vista que envolve a apropriação da nossa vida, em um determinado espaço-tempo, por meio do dispositivo da documentação narrativa enquanto processo formativo e autoformativo através da narração e sistematização teórica das reflexões e comunicações. As *conclusões* iniciais apontam que os estudos sobre a arbitrariedade dos signos linguísticos e suas repercussões no meu trabalho de pesquisa, conduziu, em primeiro lugar, a um estudo do signo “alfabetização” e posteriormente ao desmonte do meu projeto de pesquisa, enunciando seis tópicos a serem revistos, produzindo um novo mapa da alfabetização, que possa ser construído, desmontado, modificado, sob

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia, 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.

o viés e o olhar dos atores sociais das escolas alfabetizadoras, campo de estudo.

Palavras-Chave: Arqueologia dos signos. Alfabetização. Crítica Cultural. Pesquisa biográfica. Projeto de Pesquisa.

INTRODUÇÃO

Por que ainda ler Saussure? Foi o mote inicial da Disciplina Seminário Avançados I, do curso de Doutorado em Crítica Cultural (Pós-Crítica). O termo *ainda* nos dá uma conotação de continuidade, traz toda uma importância de Saussure (1857-1913) na história e no presente, por isso permanece atual, apesar de seus escritos (registros do próprio Saussure e transcrições das anotações dos alunos dos cursos por ele ministrados) datarem do início do século XX.

Foi o meu primeiro encontro com o renomado linguista lido mundialmente e à primeira vista, não entendia por que deveria fazer essa leitura, questionava-me: “Por que tenho que ler Saussure se não sou da área da linguística?”; “O que isso tem a ver com minha pesquisa no campo da educação?” Posso afirmar que não foi um exercício fácil. As provocações dos professores da disciplina e dos colegas, levaram-me a adentrar nas teias do tecido da “língua” e nesse emaranhado de signos linguísticos, semióticos, terminológicos, acabei aprendendo conceitos que hoje saltam aos meus olhos como fundamentais para um maior aprofundamento e entendimento do objeto da minha pesquisa em educação.

Tendo eu uma formação acadêmica no campo das Ciências Humanas, graduada em Pedagogia e mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública, tinha uma certa dificuldade na compreensão e aprofundamento de aspectos linguísticos. No entanto aprendi, nesse pouco tempo de curso, que a linguística fortalece as interpretações dos dados humanos e que ter uma

base de formação nessa área, pode contribuir para um olhar mais rigoroso e cuidadoso com a língua e a linguagem, esta que perpassa todas as ciências, todas as atividades humanas e que, portanto, vai além da área da Linguística e Literatura.

Comecei a encontrar as respostas para meus dois questionamentos iniciais. O emaranhado de teias linguísticas começava a fazer sentido para mim. Mas tantos conceitos se entrelaçavam que novas dúvidas e indagações surgiam: “Mas o que significa mesmo, signo, significante, significado e arbitrariedade? Que relação tem os estudos de Saussure sobre os signos linguísticos com meu projeto de pesquisa?” Muitas leituras e releituras, fichamentos, rabiscos e anotações foram necessárias para tecer um conceito que fizesse sentido para mim.

Descobri que Saussure, além de inovador de conceitos linguísticos, foi revolucionário para a época. Num tempo em que a língua era considerada como um organismo natural que nasce, cresce, envelhece e morre, como o Latim, por exemplo, Saussure nos mostrou que a língua é uma instituição social, fruto da intervenção humana, portanto é cultural. Com o estudo da dimensão sincrônica, ele revela que a língua é viva e precisa ser estudada na perspectiva dos sujeitos falantes, resgatando assim a dimensão humana da linguagem (Fiorin, 2019).

Buscando refletir sobre as repercussões da arbitrariedade do signo linguístico-literário, num olhar mais para o campo pedagógico da educação, parti para o estudo do signo *alfabetização*, meu objeto de pesquisa, a luz das contribuições dos estudos da crítica cultural. É esse movimento de construção e desconstrução que irei apresentar a seguir. Para tanto, fiz a opção de adotar a pesquisa biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2008; SUÁREZ; DÁVILA; ARGNANI;GRANGEIRO, 2011) enquanto proposta metodológica, por compreender a necessária articulação entre a investigação científica e a experiência prática docente, e

por considerar que esta perspectiva envolve a apropriação da nossa vida, em um determinado espaço-tempo, por meio do dispositivo da documentação narrativa enquanto processo formativo e autoformativo através da narração e sistematização teórica das reflexões e comunicações. Segundo Delory-Momberger (2008, p. 30): “A maneira como os indivíduos biografam suas experiências e, em primeiro lugar, a maneira como integram em suas construções biográficas o que fazem e o que são [...] são parte integrante do processo de aprendizagem e de formação”. Dito isto, organizei este ensaio em três seções: na primeira, apresento a arbitrariedade do signo alfabetização a partir da contribuição de Saussure, com base nas leituras de Fiorin, Barbisan e Oswald Ducrot; na segunda, apresento a arbitrariedade do signo alfabetização, sob o viés de Calvet, Freire e Graff e descrevo o processo de desmonte do meu projeto de pesquisa. Por último, faço uma breve cartografia da importância e das contribuições dos estudos da crítica cultural enquanto pesquisadora, destacando os valores em construção na minha formação acadêmica. Minha intenção é que ao final deste ensaio o meu objetivo inicial tenha sido atingido: a identificação das repercussões da arbitrariedade do signo linguístico-literário e a contribuição dos estudos da crítica cultural no meu objeto de estudo.

A ARBITRARIEDADE DO SIGNO ALFABETIZAÇÃO: A CONTRIBUIÇÃO DE SAUSSURE

De forma simplista (que não quer dizer simplória) podemos afirmar que *signo* tem uma dupla face, como uma moeda mesmo, de um lado o significante (forma/imagem acústica) e do outro lado o significado (sentido/conceito), não se pode ter um sem o outro, esse seria o primeiro princípio saussuriano. Para Saussure “o signo não une uma coisa a uma palavra, mas um conceito a

uma imagem acústica. Quando ele fala em imagem acústica não está se referindo à materialidade física dos sons, mas às representações psíquicas desses sons que estão associados a conceitos” (SAUSSURE, 1969, p. 80 *apud* FIORIN, 2019, p. 101), portanto não só a forma, mas uma impressão psíquica que vem em mente quando escuta o som, seja uma letra, um ideograma, um rabisco... De posse desses conceitos preliminares, iniciei um breve estudo do termo *alfabetização* na perspectiva do signo, analisando a triangulação: *signo*, *significante* e *significado*. Comecei indo às origens terminológicas.

A palavra *alfabetização*, etimologicamente, vem da junção do verbo *alfabetizar* mais o sufixo *ção* que pode ser traduzido como *a ação de alfabetizar*. A origem da palavra *alfabetizar* vem da adjeção da palavra *alfabeto* e do sufixo *izar*. Por sua vez *alfabeto* vem do Latim *alphabetum* e do Grego *alphábetos* a partir da junção das duas primeiras letras do alfabeto Grego, *alpha* e *beta*. Numa perspectiva sincrônica, portanto, podemos afirmar que alfabetizar é ensinar o objeto alfabeto, as letras, suas junções e combinações que formam as palavras e, alfabetização é a ação/atividade de alfabetizar, ou seja, ensinar a ler e a escrever na cultura, utilizado mais no contexto educacional.

No entanto, se analisarmos o mesmo signo na perspectiva de outras línguas, observamos que não há no significado de *alfabetização* nada que lembre os sons que o manifestam, este significado poderia ser sensorialmente concretizado por qualquer outra sequência em outras línguas como o inglês *“literacy”*, o russo *“грамотность”*, o somali *“akhris-qoris”*, ou o finlandês *“luku-ja kirjoitustaito”* (FIORIN, 2019). A este aspecto do signo, Saussure denomina de *arbitrariedade*: *“a consequência da arbitrariedade é que não há correspondência absoluta entre os signos de línguas diferentes”* (SAUSSURE, 1969, p. 82 *apud* FIORIN, 2019, p. 102). Com esse conceito, Saussure desnaturalizou a

língua, antes concebida como os nomes das coisas. Para ele a “língua é um fato social, porque o signo é arbitrário, o que quer dizer que seus valores residem no uso e consenso geral de uma comunidade” (SAUSSURE, 1969, p. 132 *apud* FIORIN, 2019, p. 103). Isso significa que as convenções, as regras são definidas pela sociedade, portanto elas podem variar conforme o valor que cada comunidade dá a esses signos. Ninguém, individualmente, muda um signo, por exemplo, mudar o nome de sol para chuva, eles são constituídos coletivamente pelo sistema da língua (*Ibid.*).

O outro terceiro princípio muito importante que também aprendi nesse entrelaçamento linguístico foi a noção de *valor*. Para Saussure, cada elemento linguístico tem um valor dado por sua relação com os outros, o valor de um signo, portanto, emerge na diferença com outros signos (FIORIN, 2019). Nesse sentido, podemos dizer que o conceito de valor contribui para retirar o discurso de que a língua é natural, nega a essência do “a”, por exemplo. Um “a” é diferente de outro “a”, a depender da sua posição na palavra ou na oração. Portanto “a” não é “a”, é uma multiplicidade, dependendo do seu posicionamento.

Saussure nos mostra que há signos que são mais arbitrários e outros que são relativamente arbitrários. Por exemplo, a palavra “vinte” é radicalmente arbitrária, visto que não há nenhuma relação de espelhamento entre o significante e o significado; já a palavra “dezenove” é relativamente arbitrária, pois há uma motivação icônica, entre os signos “dez” e “nove”, derivando “dezenove”. Outro exemplo, citando Fiorin, é que “o prefixo *in* é arbitrário, o termo *feliz* também. No entanto, *infeliz*, *infinito*, *indisposto*, *independente*, *ineficiente* são relativamente motivados, pois todos eles indicam a negação de determinada

qualidade” (SAUSSURE, 1969, p. 152-155 *apud* FIORIN, 2019, p. 103). Desta forma, podemos pressupor que a palavra “alfabetização”, na Língua Portuguesa, é relativamente motivada², pois tem uma motivação icônica direta com alfabeto/alfabetizar mais o sufixo “ção”.

A utilização dos prefixos e sufixos nos termos, de certa forma, introduz um novo sentido aos signos, antecipando conceitos. Por exemplo, o sufixo “ção” usado após alguns verbos, como “alfabetizar”, “democratizar”, “contextualizar”, “polarizar”, dentre outros, denuncia uma atividade do verbo, tornando-se um substantivo. Nesse ponto, vale a pena trazer o filósofo Oswald Ducrot para nos ajudar a compreender a noção de valor do signo no discurso, ou melhor na argumentação.

Barbisan (2019), em seu artigo “*Do signo ao discurso: a complexa natureza da linguagem*”, buscou auxílio em Oswald Ducrot para compreender o pensamento de Saussure na “*Nota sobre o Discurso*”, escrito na página 277 dos *Ecrits de linguistique générale*, no qual Saussure questiona qual a ação necessária para que signos construam um discurso. De acordo com Barbisan, os estudos saussurianos mostram que os signos da língua são dotados das propriedades de significar e de se relacionar com outros signos, por sua própria natureza, contém neles o discurso, o que significa que língua e discurso são indissociáveis. Mas como se realiza a ação pela qual o signo constrói discurso? (BARBISAN, 2019, p. 164-165).

² mo-ti-va-do (particípio de motivar); adjetivo. [Linguística] Que tem uma relação entre o significante e o significado. "motivado", *In*: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/motivado> [consultado em 16-02-2021].

Barbisan retoma a noção de valor, proposto por Saussure, para responder a esse questionamento. Para Saussure, “o valor de um signo decorre da presença simultânea de outros signos” (BARBISAN, 2019, p. 166), reforça ainda que “o conteúdo de um signo depende dos signos que existem fora dele. É porque faz parte de um sistema que o signo contém não só uma significação, mas principalmente um valor que decorre do sistema” (BARBISAN, 2019, p. 166).

Se o enfoque de Saussure é o estudo do significado de um signo/palavra em relação a outros signos/palavra, o filósofo Oswald Ducrot escolheu estudar o significado do signo/palavra em relação a outros discursos, por meio de “encadeamentos denominados argumentações” dentro da própria língua (BARBISAN, 2019, p. 168). Em linhas gerais, Ducrot afirma que o signo contém uma significação que antecipa a continuação do discurso pela relação que se estabelece com o outro signo e exemplifica:

Num encadeamento argumentativo do tipo — *signo A* portanto *signo C*, como em: estudioso, portanto aprovado. O sentido A (estudioso) contém nele a indicação de que ele deve ser completado por C (aprovado) (BARBISAN, 2019, p. 168).

No entrançamento das minhas leituras, parece ficar claro que, tanto em Saussure como em Ducrot, a noção de arbitrariedade leva a uma noção de continuidade, ora de uma palavra à próxima que se antecipará, ora da palavra para a continuidade da argumentação do discurso. Desta forma, o signo *alfabetização* prenuncia a ação ou a atividade do aprendizado do alfabeto e apropriação do sistema de escrita, indispensável ao domínio da leitura e escrita. Poderíamos partir para outro sentido de arbitrariedade do signo alfabetização, nos questionando: o que é a alfabetização numa sociedade de tradição oral? Qual o significante e o significado deste signo nestas comunidades?

A ARBITRARIEDADE DO SIGNO ALFABETIZAÇÃO: A CONTRIBUIÇÃO DE LOUIS-JEAN CALVET E O DESMONTE DO MEU PROJETO DE PESQUISA

Para responder a esses novos questionamentos, retornei a leitura de Louis-Jean Calvet. Posso afirmar que Calvet me auxiliou na tecitura da minha pesquisa; se em Saussure eu me vi, a princípio, num emaranhando linguístico, que aos poucos foi se desembaraçando, nele enxerguei o *fio condutor*, aquele que irá conduzir a teia da pesquisa. Iniciei um processo de *desmonte* do projeto.

A *primeira* coisa que percebi foi as repercussões da arbitrariedade do signo em Calvet, quando propõe olhar a língua por um outro viés, pouco explorado nos estudos linguísticos: as formas de texto existentes nas comunidades de tradição oral e como perpetuam seus conhecimentos. Ao longo do livro, fui percebendo a necessidade de dar a devida importância a linguagem oral, muitas vezes subestimada nos projetos e programas de alfabetização. O *segundo* ponto, foi que constatei o quanto minha pesquisa estava muito próxima de se tornar mais um projeto com foco apenas nas sociedades de tradição escrita. Calvet (2011), no livro “Tradição oral & Tradição escrita” nos leva a refletir sobre alguns mitos imposto pela sociedade letrada, as sociedades de tradição escrita, marcado pelo par analfabetismo/escolarização que não faz o menor sentido em sociedades sem escrita, as sociedades de tradição oral. Para Calvet (2011):

As noções de analfabeto ou de iletrado (para os dicionários: ‘Aquele que não sabe nem ler nem escrever’) são, em nossas sociedades, noções negativas, privativas, elas situam, de um lado, a existência de um saber (o manejo da escrita e da leitura) e, de outro, a das pessoas que não têm esse saber (os analfabetos ou os iletrados). E essa visão negativa vai ser multiplicada até tomar uma dimensão social, quando se chegará a falar

de taxa de analfabetismos: desse modo, haveria sociedades que, em sua maioria, ‘não sabem nem ler nem escrever’ (CALVET, 2011, p. 8-9).

Tecendo duras críticas as *campanhas de alfabetização*, por conotar de certa forma, “a estupidez, a grosseria, a vulgaridade, a incultura” (CALVET, 2011, p. 9) e por negligenciar a oralidade, Calvet, nesta obra, chama a atenção para as especificidades das sociedades de tradição oral, afirmando que “a escrita não é uma simples transcrição da língua, ela tem implicações sociais profundas, exatamente como a oralidade, que não é a ausência de escrita”. Afirma isto, mostrando ao longo do livro as diversas formas de escrita das comunidades de tradição oral, a partir da sua ampliação do conceito do adjetivo *pictórico*, que não é “apenas o que está pintado, mas tudo o que é forma voluntariamente dada à matéria física (definição que exclui, certamente, a língua, mas que incluiria sua transcrição escrita)” (CALVET, 2011, p. 73). Essa pictoricidade não está apenas nas pinturas, mas também nos signos das cerâmicas, dos tapetes, dos tecidos, assim como nas joias, nos nós das cordas dos incas, nos pontos cardeais, no corpo. A título de exemplo, temos o ideograma “*Adinkra*” (SANTOS, 2020, no prelo), utilizado pelo povo Akan, na África Ocidental no século XVIII, no qual cada símbolo possui um nome e um significado, estampados em tecidos, adereços de madeira ou de ferro.

Calvet aborda que o problema em questão, para ele mais importante, é “a análise política das sociedades de tradição oral em suas relações embrionárias com a escrita: essa aceleração da história da qual dizíamos acima que seus efeitos são dificilmente previsíveis” (CALVET, 2011, p. 130). Desta forma o autor propõe que não haja uma imposição de um sistema de escrita, nas comunidades de tradição oral de cima para baixo, mas que elas possam construir a “sua própria rota para a escrita, produzir elas mesmas a maneira como podem utilizá-la” (CALVET, 2011, p. 145).

Neste ponto, começo a esboçar o que poderia ser uma possível resposta para a indagação: *o que é a alfabetização numa sociedade de tradição oral e qual o significante e o significado deste signo nestas comunidades? O signo alfabetização*, nas sociedades de tradição oral, passa a ter um sentido (significado) a partir do momento em que a escrita (seja o alfabeto, ideogramas, logograma, ou qualquer outra forma de representar o significante) é criada a partir de uma necessidade da comunidade. Osmar Moreira dos Santos (2015) propõe, nessas comunidades, o trabalho com outros signos e outras formas de representação:

Se numa dada comunidade de excluídos, ninguém for alfabetizado, não importa. O escritor, como um antropólogo da leitura, selecionará com esses coletivos outros signos, sejam eles as ferramentas de trabalho, a pedra, o fogo, o machado, a enxada, sejam eles as imagens do mundo global coladas nas paredes [...], para com esses novos signos, submetidos a uma oficina do paradoxo, construir enunciados, outros roteiros para a enunciação subalterna. Jogar a oralidade contra a escrita não é decretar o fim da literatura, mas fazê-la chegar, principalmente, aos analfabetos, que, por não serem iletrados e possuírem memória, podem, mais do que qualquer outro sujeito cultural, potencializar o que viveu com a virtualidade daquilo que poderia ter vivido. Daí um devir *poiético* subalterno: apropriação de uma língua entre o oral e o escrito como condição para engajar sua existência, e formas de vida, como um estilo (SANTOS, 2015, p. 7).

Calvet aborda que o problema em questão, para ele mais importante, é “a análise política das sociedades de tradição oral em suas relações embrionárias com a escrita: essa aceleração da história da qual dizíamos acima que seus efeitos são dificilmente previsíveis” (CALVET, 2011, p. 130). Desta forma o autor propõe que não haja uma imposição de um sistema de escrita, nas comunidades de tradição oral de cima para baixo, mas que elas possam construir a “sua própria rota para a escrita, produzir elas mesmas a maneira como podem utilizá-la” (CALVET, 2011, p. 145).

No entanto, há de se ressaltar que existem culturas em que, simplesmente, o signo alfabetização não fará nenhum sentido, como bem disse Paulo Freire:

Ninguém é analfabeto por eleição, mas como consequência das condições objetivas em que se encontra. Em certas circunstâncias, “o analfabeto é o homem que não necessita ler, em outras, é aquele ou aquela a quem foi negado o direito de ler. Em ambos os casos não há eleição. O primeiro vive numa cultura cuja comunicação e cuja memória são auditivas, se não em termos totais, em termos preponderantes. Neste caso, a palavra escrita não tem significação (FREIRE, 1982, p. 19).

Em outros termos, Harvey Graff disse algo semelhante:

[...] Contudo, a evidência da África e do Novo Mundo revela que sociedades complexas podem existir sem sistemas de escrita plenamente desenvolvidos (inicialmente logo-silábicos) e que aquelas civilizações iniciais que não tinham escrita eram de complexidade comparável às que tinham ... não existe nenhuma razão óbvia pela qual algumas dessas devessem ter desenvolvido sistemas de escrita e o resto não. [...] Para certos usos da linguagem, a alfabetização é não apenas irrelevante, mas um obstáculo decisivo (GRAFF, 1994, p. 26).

Com as argumentações de Calvet, Santos (2015), Freire, Graff, o desmonte do projeto de pesquisa foi se aprofundando e deparei o *terceiro aspecto* a ser revisto: rever os conceitos de alfabetização presentes no projeto de pesquisa, confrontando com a perspectiva dos estudos da crítica cultural: *de que tipo de alfabetização estamos tratando? No olhar de quem? Da língua dominante ou dos subalternizados historicamente?* Para Santos (2020, no prelo), “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”, portanto faz-se necessário um reexame dos mecanismos de poder e descarte da fala e da língua dos povos subalternos na escola em processo de alfabetização.

O *quarto ponto* seria reconsiderar os critérios preliminares que indicam quais escolas da rede municipal de ensino de Juazeiro são consideradas alfabetizadoras ou não, que *a priori*, apresenta apenas os dados oficiais utilizado nas avaliações externas. É possível ampliar esses critérios e buscar uma maior diversidade de documentos escritos e orais, recorrer a outras fontes para fazer o entrecruzamento de dados manuscritos e verbais que possam revelar informações mais consistentes no que se refere a alfabetização das crianças, assim como, observar de que formas as próprias comunidades escolares envolvidas no projeto construíram, parafraseando Calvet “*sua própria rota para a escrita*” se “*produziram ou não elas mesmas a maneira como podem utilizá-la*” e como se deu “*as relações embrionárias*” do (a) alfabetizando (a) com a escrita.

A trama ainda não estava pronta, e precisaria de outros fios para trançar o tecido linguístico que me propus no início desse trabalho. Apesar das significativas contribuições de Saussure, Fiorin, Barbisan, Calvet, Ducrot, Freire e Graff, ainda faltava um algo mais. Um *quinto tópico* surge, indicando uma possível exploração no meu projeto de pesquisa: observar a relação *significante e significado* no processo de alfabetização, como ocorre a arbitrariedade do signo e qual a contribuição de Saussure nos estudos de alfabetização. Em busca de respostas, encontrei o artigo de Xavier (2014)³, um breve ensaio sobre “*Significante e significado no processo de alfabetização e letramento: contribuições de Saussure*”.

³ XAVIER, Gláucia do Carmo. Significante e significado no processo de alfabetização e letramento: contribuições de Saussure. *Cadernos CESPUC*. V.1 n. 25,p. 87-102. 2014. Série Ensaios disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/issue/view/744>.

Neste ensaio, Xavier (2014), aborda a influência de Ferdinand de Saussure no processo de alfabetização. Primeiramente ela faz um apanhado geral da teoria dos signos linguísticos, depois afirma existir hierarquia entre significante sobre o significado, considerando que ao longo da história a escrita acaba tendo muito prestígio socialmente, de forma que as pessoas davam mais valor ao que está escrito por considerar permanente e mais duradoura do que a impressão acústica, citando Saussure: “a palavra escrita se mistura tão intimamente com a palavra falada que a representação do signo vocal fica tendo mais importância do que o próprio signo. ‘É como se acreditássemos que, para conhecer uma pessoa, melhor fosse contemplar-lhe a fotografia do rosto’” (SAUSSURE, 2003, p. 32 *apud* XAVIER, 2014, p. 91).

Na sequência, pontua que, para Saussure, existem dois sistemas de escrita, o sistema ideográfico e o sistema fonético. O primeiro utiliza desenhos ou símbolos para representar o signo, a exemplo dos rabiscos das crianças quando desenhavam objetos/riscos/traços para representar os conceitos (significados) ou a escrita chinesa, por exemplo. O segundo utiliza letras ou sílabas para representar a sequência de sons que um signo apresenta. Essa escrita fonética pode ser silábica ou alfabética. Neste ponto, Xavier apresenta um breve resumo das fases da escrita, desenvolvida pela psicóloga e pedagoga argentina, Emília Ferreiro.

A autora conclui o ensaio falando da influência dos estudos sobre a teoria do signo linguístico no processo de alfabetização ao expor que a escrita pictográfica e ideográfica (sistema ideográfico) se relaciona com o *significado* e a escrita silábica e alfabética (sistema fonético) se relaciona com o *significante*. De acordo com a autora na fase da alfabetização, as crianças, que inicialmente usam o desenho para representar o significado, posteriormente

passam a usar o significante para representar esse significado (XAVIER, 2014).

Após ler esse artigo, voltei às minhas leituras de Emília Ferreiro — autora que deu grandes contribuições na área da alfabetização infantil, desenvolvendo, junto com Ana Teberosky a *Psicogênese da Língua Escrita* (1985) — para descobrir o que ela tinha a dizer de Saussure. No entanto, encontrei muito pouco nessa busca preliminar. No seu livro intitulado *“Reflexões sobre a alfabetização”* (2001), localizei uma breve citação de Saussure, na página 13, não mais que isso. Emília Ferreiro, no capítulo intitulado *“A escrita como sistema de representação”*, após discorrer sobre a diferenciação de sistema de codificação e sistema de representação e sobre a invenção da escrita, pontua sobre a complexa natureza do signo linguístico e menciona Saussure:

A partir dos trabalhos definidores de Ferdinand de Saussure estamos habituados a conceber o signo linguístico como a união indissociável de um significante com um significado, mas não avaliamos suficientemente o que isto pressupõe para a construção da escrita como sistema de representação. É o caráter bifásico do signo linguístico, a natureza complexa que ele tem e a relação de referência o que está em jogo. Porque, o que a escrita realmente representa? Por acaso representa diferenças nos significados? Ou diferenças nos significados com relação à propriedade dos referentes? Representa por acaso diferenças entre significantes? Ou diferenças entre os significantes com relação aos significados?” (FERREIRO, 2001, p. 13).

Ferreiro segue adiante afirmando que é possível considerar que as escritas alfabéticas, como as silábicas, enquanto escritas de representação (e não de codificação) tenha o intuito primordial de representar o significante e as escritas do tipo ideográficas tenha a intenção primeira de representar os significados. Porém ela ressalta que:

[...] também se pode afirmar que nenhum sistema de escrita conseguiu representar de maneira equilibrada a natureza bifásica do signo linguístico. Apesar de que alguns dele (como o sistema alfabético) privilegiam a representação de diferenças entre os significantes, e que outros (como os ideográficos) privilegiam a representação de diferenças nos significados, nenhum deles é “puro”: os sistemas alfabéticos incluem — através de utilização de recursos ortográficos — componentes ideográficos (Blanche-Benveniste e Chervel, 1974), tanto quanto os sistemas ideográficos (ou logográficos) incluem componentes fonéticos (COHEN, 1958; GELB, 1976) (FERREIRO, 2001, p. 14).

Percebe-se que Ferreiro reconhece a contribuição da teoria dos signos linguísticos de Saussure no processo de alfabetização, no que tange a transição de uma escrita em que o conceito é privilegiado para uma escrita em se privilegia o significante, porém, não considera esse processo tão linear, como a proposição apresentada por Xavier. Concordando com Ferreiro, sinto que será precisar explorar mais esse ponto e considerar a possibilidade de inserir a teoria dos signos linguísticos na minha pesquisa, uma vez que esta não foi mencionada nos fundamentos teóricos.

Por último, mas não menos importante, nesse processo de desconstrução do projeto inicial, surge o sexto ponto a ser dissecado: qual a importância dos estudos da crítica cultural para minha pesquisa? Quais as contribuições desses valores, em formação, até o presente momento? Algumas evidências já consigo contemplar, as quais apresento a seguir.

ESTUDOS DA CRÍTICA CULTURAL: BREVE CARTOGRAFIA DA IMPORTÂNCIA E CONTRIBUIÇÕES DOS VALORES EM CONSTRUÇÃO NA MINHA FORMAÇÃO

Desde o início do Doutorado em Crítica Cultural (Pós-Crítica) que um *levante* se instaurou em mim, remexendo, bulindo em conceitos e paradigmas presentes na minha formação em

Ciências Humanas que estavam em repouso. Sabia que algo estava mudando dentro de mim, mas ainda não tinha parado para efetivamente escrever quais seriam essas transformações. Ainda não sei se sei quais são todas, por isso tratarei apenas das que se manifestam mais de pronto.

Posso afirmar que o *rizoma* (DELEUZE; GUATTARRI, 2011) 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. É como se meu pensamento, *ainda* arborescente, estivesse começando a se tornar “*rizomorfo*”. Apesar de já conhecer o “*paradigma da complexidade*” com suas “*teias de relações*”, de Edgar Morin (2002), permanecia “*com uma árvore na cabeça*” e suas relações binárias. Nesse ponto, reconheci que a teoria dos signos de Saussure não deixa de ser um conhecimento arborescente com suas bifurcações: significante/significado; sincrônico/diacrônico; língua/fala; mutabilidade/imutabilidade. Esse fato não desmerece ou desqualifica a contribuição deste grande linguista, mas reconhecer isto foi importante para poder avançar nos estudos sobre o meu objeto de pesquisa.

A lógica binária é a realidade espiritual da árvore-raiz. [...] Isto quer dizer que este pensamento nunca compreendeu a multiplicidade: ele necessita de uma forte unidade principal, unidade que é suposta para chegar a duas, segundo um método espiritual. E do lado do objeto, segundo o método natural, pode-se sem dúvida passar diretamente do Uno a três, quatro ou cinco, mas sempre com a condição de dispor de uma forte unidade principal, a do pivô, que suporta as raízes secundárias. Isto não melhora nada. [...] A lógica binária e as relações biunívocas dominam ainda a psicanálise (a árvore do delírio na interpretação freudiana de Schreber), a linguística e o estruturalismo e até a informática (DELEUZE; GUATTARRI, 2011, p. 20).

Com o pensamento rizomático, deu-se início a um processo de ruptura, um devir, que inquieta e transforma. Com Deleuze e Guattari (2011) foi possível perceber que “não existe uma língua em si, nem universalidade da linguagem, mas um concurso de dialetos, patoás, de gírias, de línguas especiais” (*ibid*, p. 23). Uma heterogeneidade de saberes, de cadeias semióticas que se interligam e se conectam em qualquer ponto. Os autores afirmam ainda que “Não existe uma língua mãe, mas tomada de poder por uma língua dominante dentro de uma multiplicidade política”. Corroborando com a ideia de multiplicidade política, portanto, multiplicidade de poderes, Barthes (2007) no seu famoso ensaio intitulado “*Aula*”, fala que a *luta não é contra o poder*, mas sim os *poderes*, no plural, pois o poder é perpétuo no tempo uma vez que quando é expulso de um lugar, reaparece em outro, revivendo, germinando em um novo estado de coisas. Essa onipresença do poder ocorre pelo fato de que este se inscreve desde toda a eternidade humana na linguagem, mais especificamente na língua. Para Barthes, a língua é um código, uma classificação e toda classificação é opressiva, portanto, afirma ele, a língua, determina o que devemos dizer, por exemplo, “sou obrigado a escolher sempre entre o masculino e o feminino, o neutro e o complexo me são proibidos” (BARTHES, 2007:13). E nesse sentido, ele afirma que a língua é fascista “pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer” (BARTHES, 2007, p. 14).

O pensamento rizomático de Barthes se encontra na *teatralidade* da língua, na sua capacidade de *trapacear* a língua com a língua, combatendo o poder manifesto, dominante, por meio da *literatura*. Para o autor, a literatura é a única disciplina que comporta todos os saberes das diversas áreas do conhecimento, porém “não fixa e nem adora nenhum deles” (BARTHES, 2007, p. 18). Poderia afirmar que é possível ver a imagem das hastes subterrâneas do rizoma Barthesiano no entrecruzamento das três forças da literatura: *Mathesis* (a

literatura como fonte de conhecimento), *Mimesis* (a arte vã de usar as palavras para imitar o real, a arte do impossível) e *Semiosis* (o deslocamento da linguagem em seu combate às diversas manifestações do poder). O rizoma da semiologia dos signos “evolui por hastes e fluxos subterrâneos” (DELEUZE; GUATTARRI, 2011, p. 23), alonga-se, provoca rupturas, encontra linhas de fuga com diversas direções e produz uma multiplicidade de línguas.

Vejo rizoma também nas *“Ideias para adiar o fim do mundo”* de Ailton Krenak. Índio da aldeia Krenak, que fica a margem esquerda do rio Doce, leste de Minas Gerais, onde foi atingido pela lama da mineração⁴, ativista do movimento socioambiental e de defesa dos direitos indígenas militante e pesquisador, Krenak em seu livro apresenta um questionamento: “como é que, ao longo dos últimos 2 mil ou 3 mil anos, nós construímos a ideia de humanidade? Será que ela não está na base de muitas das escolhas erradas que fizemos, justificando o uso da violência?” (KRENAK, 2020, p. 7) e ainda questiona, *“Somos mesmo uma humanidade?”* (KRENAK, 2020, p. 8). Com uma fala afetiva e perfurante, Krenak nos convida a refletir sobre nosso papel no mundo e o que estamos fazendo para mudar:

Como justificar que somos uma humanidade se mais de 70% estão totalmente alienados do mínimo exercício de ser? 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. Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão

⁴ Alusão ao rompimento da barragem do Fundão, da mineradora Samarco, controlada pelas multinacionais Vale e BHP Billiton, em novembro de 2015. Foram lançados no meio ambiente cerca de 45 milhões de metros cúbicos de rejeitos da mineração de ferro, o que desencadeou efeitos a longo prazo na vida de milhares de pessoas, incluindo as aldeias Krenak. (N. E.) (KRENAK, 2020, p. 25).

sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos (KRENAK, 2020, p. 9).

O autor coloca que fomos muito tempo embalados pela cantiga de que nós somos a humanidade e a Terra é outra coisa. No entanto, ele fala “*Tudo é a natureza.*” Para muitas culturas é normal conversar com pedras, montanhas, árvores, pois tudo é natureza. Ele pergunta: “Por que essas narrativas não nos entusiasмам? Por que elas vão sendo esquecidas e apagadas em favor de uma narrativa globalizante, superficial, que quer contar a mesma história para a gente?” (KRENAK, 2020, p. 10). Reforça que:

Quando despersonalizamos o rio, a montanha, quando tiramos deles os seus sentidos, considerando que isso é atributo exclusivo dos humanos, nós liberamos esses lugares para que se tornem resíduos da atividade industrial e extrativista (KRENAK, 2020, p. 24).

O autor nos apresenta belas imagens rizomáticas. Sua história de vida e luta, seu pensamento não tem raízes arborescentes. Corre como veios de águas, regando sonhos mutilados pela “Sociedade do Desempenho” anunciada por Han (2015) com seu “excesso de igual, um exagero de positividade” (HAN, 2015, p. 18), das academias, dos shopping centers e aeroportos que homogeneiza a humanidade. Suas ideias dialogam com o perspectivismo e multinaturalismo do pensamento ameríndio estudado por Viveiros de Castro (2004):

O ‘animismo’ indígena não é uma projeção figurada das qualidades humanas substantivas sobre os não-humanos; o que ele exprime é uma equivalência real entre as relações que humanos e não-humanos mantêm consigo mesmos: os lobos vêem os lobos como os humanos vêem os humanos — como humanos. O homem pode bem ser, como sabemos, um “lobo para o homem”; mas, em outro sentido, o lobo é um homem para o lobo. Pois se, como sugeri, a condição comum aos humanos e animais é a humanidade, não a animalidade, é porque

‘humanidade’ é o nome da forma geral do Sujeito (VIVEIROS DE CASTRO, 2004, p. 237).

Esta é uma outra perspectiva rizomática de olhar a humanidade. A história da colonização ocidental é radicalmente marcada pelo etnocentrismo e, de acordo com Viveiros de Castro “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” (REICHEL-DOLMATOFF, 1976).

A leitura de Krenak e Viveiros de Castro é 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. Nos acena a olhar a nossa ancestralidade, a encontrar o “oeste rizomático, com seus índios sem ascendência, seu limite sempre fugidio, suas fronteiras movediças e deslocadas” (DELEUZE; GUATTARRI, 2011, p. 40), a desvelar os saberes existentes, o meu lugar de fala, de mulher negra, indígena, latino-americana, brasileira, nordestina, sertaneja, catingueira, que possui uma narrativa própria, expressiva, mas que, subalternizada, muitas vezes não se reconhece e nem se valoriza.

O pensamento rizomático vai nos ajudar a entender a narrativa dos corpos, ver/ler a literatura dos corpos em movimento. O rizoma dos corpos nômades, que não tem raiz fixa,

se desloca no tempo, nos espaços, não tem início, nem fim. É a própria pragmática dos signos que dançam, se movem, aparecem em outro lugar, no *entrelugar*⁵.

ENTRE O INÍCIO E O FIM: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A crítica cultural é rizoma, é livre, é fluida, é heterogênea, é aliança, é entremeio, não se deixa arborizar. Dentre vários conceitos relevantes, a exemplo de: trajetórias decoloniais, feminismo afro-latino-americano, arqueologia do signo, narrativas de si, multiculturalismo, diáspora, identidades e tantos outros, optei por fazer um recorte de alguns pensamentos que, neste primeiro momento de escrita, me conduziram a um movimento de revisitação do meu projeto de pesquisa, a fim de atingir o objetivo proposto inicialmente: identificar as repercussões da arbitrariedade do signo linguístico-literário e a contribuição dos estudos da crítica cultural no meu objeto de estudo, a alfabetização.

Foi um processo de construção de uma teia linguística entremeando fios do meu objeto de estudo com redes de conexão com os pensadores da disciplina Seminário Avançados I, do curso de Doutorado em Crítica Cultural (Pós-Crítica). Sem dúvida foi um processo íngreme e de grandes aprendizagens no que diz respeito a compreensão da importância da área da linguística na interpretação dos dados humanos e possibilitando um olhar mais rigoroso e cuidadoso com a língua e a linguagem.

⁵ 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

Os estudos sobre a arbitrariedade dos signos linguísticos e suas repercussões no meu trabalho de pesquisa, conduziu, em primeiro lugar, a um estudo do signo “alfabetização” e posteriormente ao desmonte do meu projeto de pesquisa, enunciando seis 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, campo de estudo.

No entremeio de tudo isso, apresento uma breve cartografia de alguns estudos preliminares da crítica cultural, esboçando um mapa dos *saberes* e *sabores* adquiridos na formação, até o presente momento, e suas contribuições na minha pesquisa. O conceito, as imagens, as nuances do *rizoma*, se destacam dentre os demais, provocando um levante na minha mente. 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.

O pensamento rizomático de Deleuze e Guattari, dialogou com a semiologia de Barthes, cujas hastes subterrâneas se conectam com a teatralidade da língua, o “teimar da língua”, o “*fascismo da língua*”, a “*luta contra os poderes*” e o “*ludibriar a língua*” por meio da literatura. O rizoma, indo em outras direções, foi ao encontro de Krenak, Viveiros de Castro e Wander de Melo, numa multiplicidade de relações com a vida, o animal, a natureza, o homem, os mundos. Um “*agenciamento de fluxos*” conduzindo à reflexão, à desocultação do paradigma colonizador, à olhar a nossa ancestralidade, ao desvelamento dos saberes, ao meu lugar, meu não-lugar na crítica cultural e a necessária revisão da minha pesquisa que leve em consideração língua dos subalternos na escola em processo de alfabetização, que precisa ser valorizada,

fortalecida de tal forma que seja capaz de quebrar as dominações da língua cânone.

REFERÊNCIAS

BARBISAN, Leci Borges. Do signo ao discurso: a complexa natureza da linguagem. In: FIORIN, José Luiz; FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges (Org.). *Saussure: a invenção da linguística*. São Paulo: Contexto, 2019.

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

CALVET, Louis-Jean. *Tradição Oral & Tradição Escrita*. Trad. Waldemar Ferreira Neto, Maressa de Freitas Vieira São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2011.

CEIA, Carlos. E-dicionário de termos literários. In: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/arbitrariedade-do-signo>.

DELEUZE, Gilles; GUATTARRI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*. São Paulo: Editora 34, 2011.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.

FARIAS, Olden Hugo Silva. *O papel das definições etimológicas na argumentação*. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/2079.pdf>.

FREIRE. Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FIORIN, José Luiz. O projeto semiológico. In: FIORIN, José Luiz; FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges (Org.). *Saussure: a invenção da linguística*. São Paulo: Contexto, 2019.

FAULSTICH, Enilde. Da linguística histórica à terminologia. *Investigações* (UFPE. Impresso), Recife, v. 7, p. 71-101, 1997.

GRAFF, Harvey J. Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Trad. Tirza Myga Garcia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Cia das Letras, 2020.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

RESENDE, Sheilla Maria. Oswald Ducrot e a argumentação na língua: a virada estruturalista na concepção dos sentidos. *Caletroscópio*. V. 4, n. 7, jul/dez, 2016. ISSN 2318-4574.

SANTOS, Ana Fátima Cruz dos. Por uma arqueologia do saber linguístico-literário e letramentos identitários. *Anais do Seminários Avançados Perfil do Crítico Cultural/2019.2*, Pós-Crítica/UNEB. No prelo.

SANTOS, Osmar Moreira dos. *Primeiros passos de um crítico cultural*. Salvador: EDUNEB, 2015.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Fabiana Soares; LEBLER, Cristiane Dall’Cortivo. O uso do diminutivo inho e suas possíveis significações pelo viés da Teoria dos Blocos Semânticos (TBS) e da Linguística Formal. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v.45, n. 82, p. 101-111, jan./abr. 2020.

SUÁREZ, Daniel; DÁVILA, Paula; ARGNANI, Agustina; GRANGEIRO, Danise. Nuevas formas de organización colectiva de docentes para la producción de saber pedagógico: red de formación docente y narrativas pedagógicas [En línea]. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. 8, 9 y 10 de agosto de 2011. La Plata. Disponible en Memoria Académica: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.997/ev.997.pdf

Trask, R. L. *Dicionário de linguagem e linguística*. São Paulo: Contexto, 2004 — Tradução: Rodolfo Ilari. "alfabetização", in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/alfabetiza%C3%A7%C3%A3o> [consultado em 11-02-2021].

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena. *O que nos faz pensar*. n. 18, setembro de 2004.

XAVIER, Gláucia do Carmo. Significante e significado no processo de alfabetização e letramento: contribuições de Saussure. *Cadernos CESPUC*. V.1 n. 25, p. 87-102. 2014. Série Ensaios disponível in <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/issue/view/744>

ENTRE A AUTOBIOGRAFIA E O ROMANCE AUTOBIOGRÁFICO: NOTAS SOBRE O ROMANCE A NÚMERO UM

Paulo Sergio Paz¹

Resumo: O objeto desse artigo é fazer uma leitura do romance autobiográfico *A Número Um* (2015) da escritora carioca Raquel de Oliveira, a fim de mostrar que conceitos como autobiografia, romance biográfico e autoficção se intercalam na leitura da obra. Um romance que tem nos adjetivos corajoso e eletrizante suas principais características marca o primeiro romance de uma escritora em ascensão. Oriunda da favela da rocinha, comandou o tráfico de drogas por três anos, Raquel de Oliveira depois de deixar o mundo do crime se interna em uma clínica de reabilitação e lá se descobre escritora. O artigo se divide em duas partes, na primeira parte de cunho teórico conceitual, nos dispomos a trazer conceitos chaves como o de autobiografia, autoficção, espaço biográfico e pacto autobiográfico para melhor situar a obra. Na segunda parte, trataremos com mais afinco sobre o romance em questão, aspectos importantes da obra e a mistura entre ficção e realidade. Teóricos como Lejeune (2008), Arfuch (2010), Rancière (2005), Doubrovsky (2014) são de suma importância.

Palavras-Chave: Romance Autobiográfico. Real-ficção. Autoficção. Espaço biográfico.

Tenho dito que Becos da memória é uma criação que pode ser lida como ficções da memória. E, como a memória esquece, surge a necessidade da invenção. Também já afirmei que invento sim e sem o menor pudor. As histórias são inventadas, mesmo as reais, quando são contadas. Entre o acontecimento e a narração do fato, há um espaço em profundidade, é ali que explode a invenção. Nesse sentido venho afirmando: nada que está narrado em Becos da memória é verdade, nada que está narrado em

¹ Mestre em Estudo de Linguagens pelo programa de pós-graduação em Estudos de Linguagens — PPGEL/UNEB. Doutorando pelo programa de Pós-graduação em Crítica Cultural — PPGCC/UNEB, linha de pesquisa Literatura, produção cultural e modos de vida. E-mail: paulosergio90@yahoo.com.br.

Becos da memória é mentira. Ali busquei escrever a ficção como se estivesse escrevendo a realidade vivida, a verdade.

Conceição Evaristo — *Becos da Memória* (2017).

A epígrafe que abre esse artigo foi retirada do prefácio do livro *Becos da Memória* (2017) da escritora Conceição Evaristo, a partir dele podemos refletir sobre uma questão muito pertinente sobre o universo da literatura: até que ponto o real e o ficcional se distanciam e se aproximam. O objeto desse artigo é o romance autobiográfico da escritora carioca Raquel de Oliveira, *A Número Um* (2015), a partir dele, e de entrevistas concedidas pela escritora, notamos como o real e o ficcional se entrelaçam nas linhas retas do livro, como é partilhado entre escritor, personagens e leitores um pacto de cumplicidade que cerca o livro com a vida privada da escritora, além do mais, notaremos como a estratégia utilizada por Raquel de Oliveira na construção do romance foi uma estratégia de escrita que enroscava o real com o ficcional.

Em *A Partilha do Sensível* (2005), Jacques Rancière diz que o real precisa ser ficcionalizado para ser pensado, e é a partir dessa leitura que podemos ler essa epígrafe para pensar sobre importantes pontos da escrita que nos dispomos a refletir neste trabalho que envolve a autobiografia, temas como memória, o real e o ficcional.

A autobiografia é um gênero literário que há anos vem criando tensão nos debates acadêmicos sobre a escrita de si. Michael Foucault em “A escrita de si” (1992) diz que a escrita de si suaviza os perigos da solidão, pois permite uma nova forma de ver o que já foi visto ou pensado, rememorar as dores, reviver o passado, é isso que a escritora carioca Raquel de Oliveira procura fazer em seu livro *A Número Um*. E tomando o romance como aporte literário para pensar a escrita autobiográfica, vamos, inicialmente, procurar discorrer sobre conceitos importantes

como: “autobiografia”; “romance autobiográfico”, “autoficção” denominações que volta e meia se confundem na teoria literária, sobretudo, dentro da produção contemporânea que vive um momento cada vez mais crescente de escritas de si.

Na construção de um referencial bibliográfico para construção desse artigo, um nome surgiu com muita força nos escritores que debatem sobre autobiografia e romance autobiográfico, o de Philippe Lejeune, teórico que, para o bem ou para o mal, é referência no assunto e sempre é citado por quem quer refutar ou apoiar suas teorias em torno da autobiografia.

O professor e ensaísta francês Philippe Lejeune define autobiografia como “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade” (LEJEUNE, 2008, p. 14). Segundo o autor, para existir qualquer gênero literário é preciso haver uma relação de identidade onomástica entre autor, narrador e personagem — essa identidade onomástica será apontada mais para frente neste artigo como um problema para alguns pensadores. Esse critério se dar por que há uma impossibilidade em encontrar diferenças entre autobiografias e romances autobiográficos a partir de uma “análise meramente textual”.

A partir daí Lejeune vai estabelecer o que vem a chamar de pacto autobiográfico, um pacto estabelecido com o leitor. Antes de partirmos com mais afinco para algumas críticas sobre as propostas de Lejeune, vamos trazer algumas definições importantes nesse campo tão vasto que estamos debatendo.

Autoficção é um conceito muito presente na contemporaneidade, e um dos que mais se aproximam das escritas marginais e periféricas. Serge Doubrovsky (2014) define autoficção como “ficção dos fatos e acontecimentos estritamente

reais”, para uma escrita se enquadrar como autoficção, o critério principal é o nome da capa e do personagem serem iguais. O autor ainda diz que não é “o inventor da prática, mas da palavra e do conceito”, ou seja, a autoficção precede ao conceito desenvolvido pelo autor. Mas uma dúvida levantada pelo escritor entra em debate pelos professores da época, pois se autoficção era mesmo um novo “gênero”, mesmo não querendo entrar nesse debate, Doubrovsky diz que “a própria indecisão da palavra é útil”: “devemos, portanto, admitir que o termo, mesmo desprezado pelos puristas, correspondia a uma expectativa de público, vinha preencher uma lacuna ao lado das memórias, da autobiografia e das escritas íntimas em geral” (DOUBROVSKY, 2014, p. 113).

A pesquisadora Diana Klinger faz importante contribuições a respeito do conceito, da ideia de autoficção. Para ela a autoficção contemporânea se aproxima muito do conceito de *performance*, a partir, principalmente, do ponto de vista da definição do antropólogo Schechner (1988, p. 30, *apud* KLINGER, 2008, p. 19) que diz: “uma performance é toda atividade feita por um indivíduo ou grupo na presença de e para outro indivíduo ou grupo”, dentro da imagem traçada pela pesquisadora Diana Klinger (2008). Uma nova perspectiva que nos interessa bastante, visto que, a forma como foi concebida o romance trabalhado, percebe-se uma atividade performática, tanto na construção do romance, como na intercalação entre vida real e ficção. Para Klinger (2008), “autoficção se inscreve no coração do paradoxo deste final de século XX: entre um desejo narcisista de falar de si e o reconhecimento da impossibilidade de exprimir uma “verdade” na escrita” (KLINGER, 2008, p. 19).

Caminhando a passos largos da proposta desenvolvida por Doubrovsky sobre autoficção, com critérios muito limitados restritos a nomes de personagem e de autor, Klinger (2012) traz

relações performáticas trazidas também a partir da teoria do gênero, desenvolvida por Judith Butler (2003), onde o “performático significa, [...] não o “real, genuíno”, mas exatamente o oposto: a artificialidade, a encenação.

A perspectiva de Butler interessa precisamente pela desconstrução do mito de original, pois ela argumenta que a performance de gênero é sempre cópia da cópia, sem original. Da mesma maneira, a autoficção também não pressupõe a existência de um sujeito prévio, “um modelo”, que o texto pode copiar ou trair, como no caso da autobiografia. Não existe original e cópia, apenas construção simultânea (no texto e na vida) de uma figura teatral — um personagem — que é o autor (KIINGER, 2008, p. 20).

Já Leonor Arfuch (2010) amplia a discussão para pensar a composição do Espaço Biográfico, principalmente na contemporaneidade. Em seu livro: *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea* (2010), Arfuch, a partir de um pensamento crítico, tensiona a perspectiva de pacto autobiográfico proposto por Lejeune (2008). Inicialmente, a autora mostra como é insuficiente a definição proposta por Lejeune sobre o *espaço biográfico*, sendo um “reservatório das formas diversas em que as vidas se narram e circulam” (ARFUCH, 2010, p. 58). Mas para Arfuch essa definição não é suficiente para delimitar um campo conceitual tão múltiplo como esse, por isso vai além dessa rasa definição:

O espaço biográfico assim entendido — confluência de múltiplas formas, gêneros e horizontes de expectativa — supõe um interessante campo de indagação. Permite a consideração das específicas respectivas sem perder de vista sua dimensão relacional, sua interatividade temática e pragmática, seus usos nas diferentes esferas da comunicação e da ação (ARFUCH, 2010, p. 58-59).

E a pergunta que a autora solta páginas à frente é o norte de pensamento nesse debate sobre o espaço biográfico ou autobiográfico contemporâneo “como se compõe hoje o espaço

biográfico?” (ARFUCH, 2010, p. 60). Com um número cada vez mais crescente de narrativas de si, esse questionamento é importante para pensarmos como se delinea o espaço biográfico hoje na era das escritas que buscam cada dia mais narrar vidas, públicas ou privadas: “biografias, autorizadas ou não, autobiografias, memórias, testemunhos, histórias de vida, diários íntimos, autoficções, romances, filmes [...]” (ARFUCH, 2010, p. 60). Com tantos gêneros presentes na teoria literária faz com que essa definição de Leonor Arfuch seja importante, pois ela pensa o espaço biográfico não apenas como acervo de relatos e textos biográficos ou autobiográficos, mas um espaço interdiscursivo que envolve formas canônicas e não canônicas.

Arfuch em “o espaço biográfico: mapa do território” (2010) desenvolve fortes críticas aos pactos desenvolvidos por Philippe Lejeune, uma delas é que Lejeune não leva em conta as estruturas híbridas e “entre-gêneros”, já que, com o crescimento cada vez mais acentuado de novas formas de escrita, as formas de escrita se confundem. Outro ponto de crítica da pesquisadora argentina é sobre as identidades. O pacto-autobiográfico estabelecido por Lejeune com uma “identidade onomástica entre autor-narrador-personagem” preza por ter uma consciência una entre eles três, por isso:

[...] o *espaço biográfico*, embora muitas de suas formas sejam consensualmente autobiográficas ou, pelo menos, autorreferentes, o fazemos não simplesmente por vontade de inclusão, mas por uma decisão epistemológica que, como antecipamos, parte não da coincidência essencial entre autor e narrador, resistente inclusive ao efeito de “mesmidade” que o nome próprio pode produzir (ARFUCH, 2010, p. 62).

Stuart Hall, em *A Identidade cultural na pós-modernidade* (2006), faz uma cartografia do sujeito da modernidade a contemporaneidade, definindo três modelos de sujeito: o sujeito

cartesiano, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. O sujeito cartesiano (ou sujeito do iluminismo) era aquele racional, consciente que estava no centro do universo “que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, [...] contínuo ou “idêntico” a ele — ao longo da existência do indivíduo (HALL, 2006, p. 10-11).

O sujeito sociológico tem uma identidade formada “na “interação” entre o eu e a sociedade”. Reflete a complexidade do mundo moderno que era formada na relação com outras pessoas importantes para ele, a partir desse ponto, entende-se que há diferentes representações do EU, consoante suas interações sociais na sociedade.

Já com o sujeito pós-moderno “conceitualizado como não tendo uma identidade fixa”, o sujeito assume identidades diferentes, em diferentes ocasiões. A identidade não é mais um processo biológico, mas uma construção histórico-cultural, a identidade torna-se uma “celebração móvel” formada e transformada.

Essas três concepções estabelecidas por Stuart Hall nos fornece um entendimento mais clarividente sobre a construção das identidades, e nos mostra como, a partir do pensamento desenvolvido por Lejeune sobre a identidade onomástica (entre autor, narrador e personagem), é equivocada e vira alvo de refutação por parte da pesquisadora argentina Leonor Arfuch (2010).

O autor é um momento da totalidade artística e, como tal, não pode coincidir, dentro dessa totalidade, com o herói que é seu outro momento, a coincidência pessoal ‘na vida’ entre o indivíduo de que se fala e o indivíduo que fala não elimina a diferença entre esses momentos na totalidade artística (BAKHTIN, 1982, *apud* ARFUCH, 2010, p. 62).

“FACÇÃO CARINHOSA”: DO AMOR BANDIDO AO VÍCIO DAS DROGAS, UM ROMANCE PARA LÁ DE AUTOBIOGRÁFICO.

Fui vendida ainda menina. Tinha 9 anos, quando minha avó viciada no jogo do bicho e na roleta, me levou enganada até a parte baixa da favela, onde eu não conhecia nada, e me vendeu [...]. Fui entregue àquele homem sem dó nem piedade. Não que eu quisesse comover os outros com a miséria em que vivia. Ao contrário, tinha era orgulho. Orgulho de criança abandonada que, sem entender direito como nem por quê, aos 2 anos já era trancada no barraco dos próprios pais, — minha casa, o lugar onde nasci. Trancada por aqueles que, até os 6 anos, eu achava serem minha família. Às vezes uma semana inteira, sem comida e sem ninguém (OLIVEIRA, 2015, p. 122-123).

A citação que abre a última sessão desse artigo traz um relato com elementos que chocam se a gente olhar pelas lentes do ficcional, chocam ainda mais quando a gente coloca as duas lentes do real e ficcional juntas. Não é uma tragédia grega tipo *Medea*, de Eurípedes, mas é um relato autobiográfico presente no romance da escritora Raquel de Oliveira sobre sua infância na favela da Rocinha.

A confluência entre real e ficção choca e embeleza a escrita corajosa e determinada de Raquel de Oliveira. Mulher, negra ex-trafficante ela viveu um romance na vida real com um dos maiores chefes do tráfico da Rocinha na década de 1980, tonando-se sua sucessora no comando do tráfico de drogas. Entre a tragédia da vida crime com drogas, armas e muitas mortes Raquel viveu um amor intenso em meio as tragédias sociais que cercam os espaços marginalizados das grandes cidades.

Raquel de Oliveira foi revelada pela FLUPP (Festa Literária das Periferias) em 2013, a partir da coletânea *Poesias FLUPP Pensa* (2013), que é uma coletânea de poesias publicada a cada ano de evento da FLUPP. Em outras antologias, Raquel usou o pseudônimo de Kell, mas logo, por uma questão editorial ela adotou seu próprio nome. Em seguida, no ano de 2013, ela lança

seu primeiro livro independente chamado de *Só por Poesias*, e dois anos depois, em 2015, seu romance *A Número Um* é lançado.

A Número um é um romance que marca da primeira à última página, adjetivos como eletrizante e corajoso definem a narrativa produzida pela mulher que comandou o tráfico de drogas por três anos. O livro é dividido em seis capítulos a saber: A primeira guerra, A ocupação — Operação Mosaico I, O início do fim, A Origem — A afilhada do bicheiro, O cubo mágico, De frente no Morro — A segunda Guerra, Epílogo: A guerra final.

A eletrizante história narra o amor entre a Bonitona e Pará, chefe do tráfico de drogas da rocinha, não é de um amor romântico aos moldes de como a literatura brasileira desenhou as relações amorosas, é um amor regado por drogas, armas em meio as violências presentes na favela.

A Bonitona, personagem principal, descreve toda suas dores e angústias nas 238 páginas do romance, “vou armar uma grande correria esperando me dar mal e morrer do mesmo jeito que você, meu amor! Já se passou tanto tempo e eu continuo esperando!” (OLIVEIRA, 2015, p. 12). Essas são as primeiras narrativas no romance, e por ela podemos notar que o grande amor da personagem morreu, e morrer para ela é a cura da dor que não cessa de doer.

Bonitona narra sua história com toda linearidade nos seis capítulos que se segue, entre relatos de sua infância, e a sobrevivência em um ambiente tão inóspito como era aquele para uma menina sozinha no meio da maior favela do Rio de Janeiro, ela sobrevive e constrói uma vida, que até para ela seria impensável. Pai pedófilo, abandonada pela mãe, vendida pela vó aos seis anos, ela viveu entre o jogo do bicho e o tráfico de drogas, cheirando cola para matar a fome, fugindo das tentativas de abuso pelo próprio pai, e das tentativas que tentaram jogar ela

no mundo da prostituição. Ganhou respeito dentro da favela ainda menina, quando cresceu passou a ser vista como perigosa, não só por ela, mas por ser apadrinhada pelo jogo do bicho.

Bonitona e Pará se conheciam desde pequena, menina bonita, Bonitona era temida desde criança porque era afilhada do bicheiro, aos 12 anos ganhou sua primeira arma, um revólver calibre 38, aos 15 cometeu seu primeiro assassinato, um homem que tentou pega-la a à força quando ela foi vender entregar a maconha: "Ele veio para cima e eu não estava tonta, deixei-o lá, morto" (*ibidem*). Cresceu, casou-se com um homem que não era seu amor, teve dois filhos e só depois de reencontrar Pará descobriu o verdadeiro amor. Viveram juntos por um bom tempo, entre carinho e sexo, cocaína e maconha conseguiram manter uma relação de amor que ultrapassou os limites da vida, o desejo de morrer.

Descrito desde as primeiras linhas do romance, a dor pela perda do seu amor lhe causava tristeza e um sentimento de um dia reencontrar Naldo no pós-morte. A história foge dos estereótipos de que mulher de bandido é “bucha de canhão”, quebra um paradigma presente em muitas narrativas com voz masculina de que as relações entre bandidos eram só sexuais.

Entre as leis que agora vigoravam, uma que marcou a minha vida para sempre foi aquela que dizia que “mulher de bandido dorme na beirada da cama”. Ela me mostraria que o amor, mesmo entre bandidos, podia ser incondicional, acima do bem e do mal. Esse amor me condenaria à solidão, à busca louca pela morte e à tentativa inútil de anestesiá-la a saudade de uma época que até ali tinha sido a mais feliz que eu pudera viver (OLIVEIRA, 2015, p. 156).

A morte de Pará, seu grande amor se dar da pior forma possível, também de uma forma esperada, no combate com a polícia, só que naquele dia, um dia tão lindo, dia de recomeço, tudo se encaminhava para um final feliz, quando a polícia chegou,

tiros, granadas, mortes: “O barulho de uma granada sacudiu o solo, os gritos eram terríveis! Parecia que a porta do inferno tinha sido aberta” (OLIVEIRA, 2015, p. 185).

A história de amor entre Bonitona e Pará se fortalece mais ainda por que a tríade do pacto autobiográfico é feminina — autora, narradora e personagem. Na cena literária contemporânea, em que a escrita masculina amplamente se sobressai, Raquel de Oliveira é uma agradável e corajosa surpresa. *A Número Um* não é só um livro para se ler e guardar, mas para refletir sobre como a escrita feminina é marcada com mais sensibilidade sobre determinados assuntos. Ao olharmos para as produções contemporâneas periféricas do início dos anos 2000 até a presente data, notaremos como a prosa teve na voz masculina seu principal eco, e os personagens masculinos, na mesma medida, carregam um tom machista em suas narrativas, o caso mais notório - por ser um marco na literatura marginal — é o livro do escritor paulista Ferréz, *Capão Pecado* (2000) em que Rael, personagem principal, desenvolve um tom machista em suas falas e no ato sexual com a personagem com quem tem um relacionamento Paula.

Na composição desse artigo, depois de várias e várias leituras sobre o livro e principalmente a vida de Raquel de Oliveira, a dúvida que mais apareceu é onde enquadrar a escrita de Raquel de Oliveira em *A Número Um*. Uma autobiografia? Um romance autobiográfico? Autoficção? Conceitos já, de forma sucinta, trabalhados aqui.

Primeiramente, o livro de Raquel de Oliveira se enquadra na categoria de Romance autobiográfico, visto que a categoria romance vem já marcada na ficha catalográfica como “romance baseado em fatos reais”. O romance contemporâneo se transforma para receber uma escrita que não era muito comum ao gênero, que são as escritas de si, escritas que se resignificam

para trazer narrativas mais intimistas, em que o sujeito subverte sua identidade para falar de um assunto que só ele, com todas as dores e alegrias pode conceber. A partir disso, Eurídice Figueiredo (2013) diz que:

A minha hipótese é que o romance hoje se transforma ao utilizar procedimentos das chamadas escritas de si. Em romances recentes, de jovens escritores (sobretudo), mesmo quando se trata de puras ficções, alguns elementos biográficos presentes no paratexto (quarta capa, orelha) e/ou no próprio texto, indiciam uma escrita de cunho autobiográfico ou uma autoficção (FIGUEIREDO, 2013, p. 13).

Para Figueiredo (2013), o gênero romance atravessa diversas transformações e transita por vários gêneros não deixando de se manifestar a partir de textos como a autobiografia e a autoficção. Em *A Número Um*, a autobiografia e autoficção estão presentes com o estabelecimento de um autor-personagem que se afasta do autor, ou melhor, da autora presente na capa do livro. Por isso, quem não conhece a vida da escritora não consegue associar à voz narrativa desse autor-personagem.

No livro trabalhado não encontramos a referencialidade entre autor-narrador-personagem, a questão da autobiografia está centrada no que diz respeito a identidade do autor, mas quando lemos o romance em questão não encontramos essa similitude, isso muito por conta da estratégia montada pela autora na escrita do romance, só associamos um ao outro (real e ficcional) através de entrevistas concedidas pela escritora. Para Klinger (2012), desse jeito não há um pacto de referencialidade na perspectiva de Lejeune, pois:

Lejeune considera que a biografia e a autobiografia, diferente da ficção, são discursos ligados a pactos referenciais, ou seja, eles pretendem aportar informação sobre uma realidade exterior ao texto, e portanto se submetem a uma prova de verificabilidade (KLINGER, 2012, p. 36).

Sabemos que a autobiografia está ligada a realidade do autor, e na narrativa de *A Número Um* isso não se afasta, o que se constrói é uma estratégia no ato de narrar. Raquel de Oliveira substitui os nomes reais por fictício para que não sofra nenhum processo criminal pelos crimes cometidos e relatados no romance, além do que, a escritora se atentou sob a prescrição dos crimes, isso tudo para não cair na prisão, lugar que ela temia mais que a morte. A estratégia usada por Oliveira (2015) de autorrepresentação é destacado pela pesquisadora argentina Leonor Arfuch (2010).

Avançando uma hipótese, não é tanto o “conteúdo” do relato por si mesmo — a coleção dos acontecimentos, momentos, atitudes —, mas precisamente as *estratégias* — ficcionais — *de autorrepresentação* o que importa. Não tanto a “verdade” do ocorrido, mas sua construção narrativa, os modos de (se) nomear no relato, o vaivém da vivência ou da lembrança, o ponto do olhar, o que se deixa na sombra, em última instância, que história (qual delas) alguém conta de si mesmo ou de *outro eu*. E é essa qualidade autoreflexiva, esse caminho da narração, que será, afinal de contas, *significante*. No caso das formas testemunhais, tratar-se-á, além disso, da verdade, da capacidade narrativa de “fazer crer”, das *provas* que o discurso consiga oferecer, nunca fora de suas estratégias de veridificação, de suas marcas enunciativas e teóricas (ARFUCH, 2010, p. 73).

A estratégia montada por Raquel de Oliveira é um clássico exemplo de uma literatura que busca no fazer literário a representação de um mundo real, não uma cópia da vida da escritora, a personagem Bonitona, assim como outros personagens, são, como o próprio nome diz, personagens de uma obra literária. Em entrevista a Rachel Fátima dos Santos Nunes na revista Z Cultural (Revista do programa avançado em cultura contemporânea) quando perguntada, a autora fala sobre a “invenção” da personagem.

A personagem não é uma invenção. A ficção se deu em reproduzir diálogos e falas ditas há muito tempo e não seria possível reproduzi-las,

de fato. Também optei por escrever um romance e não uma autobiografia porque não seria ético para minha carreira como escritora nem recomendável para o mercado literário, já que não sou uma celebridade ou uma pessoa famosa. Além disso, há a questão dos nomes que são todos fictícios. Tudo o que a Bonitona fez foi o que ela sabia fazer. Foi o que aprendeu ao longo de uma vida dentro da criminalidade. Foi o que aprendeu sendo criada no meio do crime. Foi o que aprendeu sendo brutalizada e violentada desde muito criança. Em verdade ela só reproduziu o sistema em que viveu desde os seis anos de idade. Hoje sou outra pessoa. Com pensamento e sentimentos diferentes. Mais louváveis e mais humanizados, mas guardo dentro de mim essa mulher que, criança ainda, muito novinha mesmo, aprendeu a se defender e a sobreviver em um mundo tão cruel, sem possibilidades e oportunidades legais e favoráveis para se desenvolver como pessoa. Em verdade, até hoje, a força e a vontade dessa mulher de viver intensamente o seu amor me ajudam a superar as minhas misérias pessoais (OLIVEIRA, 2018, p. 2).

A fala de Raquel de Oliveira nos faz pensar a tensão, dita ainda no começo desse artigo, sobre a verdade, o real e o ficcional presente nas escritas de si. Conceição Evaristo foi de fundamental importância na reflexão em como o real se materializa no ficcional e através dele constrói um texto literário que encanta por seu embaralhamento entre o real e ficcional. A natureza dos relatos encontrados no romance de Raquel Oliveira, de antemão, nos questiona sobre a “fidelidade” dos relatos. Reviver essas memórias é tarefa difícil e ao mesmo tempo organizacional, por isso, para Michael Pollak (1989): “o que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho organizacional” (POLLAK, 1989, p. 204).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A narrativa de *A Número Um* é adrenalina, do começo ao fim, pois seus seis capítulos fluem numa linearidade que nos faz querer terminar a leitura no mesmo instante que se pega no livro. Das escritas contemporâneas, a narrativa impressa por Raquel de Oliveira marca por que ela acontece na parte de dentro da boca

de fumo, não é uma narrativa produzida por um “estrangeiro”, que está de fora, e mais ainda, por ser uma mulher nesse mundo literário ainda muito restritivo e machista.

A sutileza da narração das cenas de amor entre a personagem e seu amado se contrai entre uma cena de sexo num beco da favela, como na laje de casa olhando para as estrelas.

Deitado, olhando as estrelas, fumamos maconha e nos amamos de novo, e depois, exaustos, ficamos um bom tempo ali, abraçadinhos, calados, olhando o céu. Tudo me encantava. Poderia viver daquele jeito para sempre se o “para sempre” existisse (OLIVEIRA, 2015, p. 77).

É um misto de explosões, de desejo e amor romântico que marcam a história de amor entre a Bonitona e Pará. Construção narrativa produzida a partir de uma voz feminina, que ocupa esse lugar de humanizar as relações amorosas, românticas e sexuais entre os sujeitos, observação bem pontuada por Gislene Alves da Silva (2016):

não podemos deixar de falar acerca do lugar do sujeito feminino, do seu modo de dizer posicionado que, nem sempre, é expresso pelo outro, e que traz as marcas construídas, sentidas, resignificadas do corpo feminino. Trata-se de um modo de dizer múltiplo, mas que se singulariza a partir do lugar que esse sujeito ocupa, das relações de forças que se estabelecem e do modo como as subjetividades vão sendo tecidas diante das interdições e enfrentamentos patriarcais (SILVA, 2016, p. 22).

O lugar do “sujeito” feminino que escreve hoje na literatura marginal-periférica é de combate, denúncia e uma escrita de si que foge do lugar cômodo de narrar as paisagens bonitas da favela. A escrita de Raquel de oliveira é essa luta diária, seja em seu primeiro livro de poesias, como no romance que trabalhamos aqui, um livro corajoso que mostra de dentro das bocas de fumo da maior favela carioca, como uma mulher, que desde criança se virou sozinha, foi a número um no comando do tráfico na Rocinha.

REFERENCIAS

ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.

DOUBROVSKY, Serge. O Último Eu. In: *Ensaio sobre a autoficção*. Trad. Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 111-125.

EVARISTO, Conceição. *Becos da memória*. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FERRÉZ. *Capão pecado*. São Paulo: Labortexto Editorial, 2000.

FIGUEIREDO, Euridice. *Mulheres ao espelho: autobiografia, ficção, autoficção*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013.

FOUCAULT, Michel. A estética do cuidado de Si como prática de liberdade. Uma estética da existência. In: FOUCAULT, M. *Ditos e Escritos V: Ética, sexualidade, política*. Org. e seleção de textos Manoel Barros da Motta; Trad. Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KLINGER, Diana. *Escritas de si, escritas do outro: o retorno do autor e a virada etnográfica*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

KLINGER, Diana. *Escritas de si, escritas do outro: o retorno do autor e a virada etnográfica*. 2. ed. Rio de Janeiro: 7Letras: 2012.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Jovita Maria Gerheim Noronha (Org.). Trad. Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

POLLAK, Michel. *Memória e identidade social*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, nº 3, vol. 2, p. 200-212, 1989 Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/1080>.

RANCIÈRE, Jaque. *A partilha do sensível. Estética e política*. Trad. Mônica Costa Netto. São Paulo: Exo Experimental; org. Ed. 34, 2005.

OLIVEIRA, Raquel de. *Só por poesias*. Rio de Janeiro: Encantarte, 2013.

OLIVEIRA, Raquel de. *A Número Um*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2015.

OLIVEIRA, Raquel de. *As rainhas do tráfico na literatura brasileira contemporânea*. [entrevista concedida a] Rachel Nunes. Revista Z Cultural. Rio de Janeiro, ano XIII, n. 02. 2018.

SILVA, Gislene Alves da. MOREIRA, Jailma S. P. A escrita de si de sujeitos femininos e sua diferença cultural. *Pontos de Interrogação*. Bahia, v. 6, n. 1, jan.-jun., p. 11-28, 2016.

ENTRE O DIÁRIO DE 6 DE JULHO¹ DE CARLINHOS OLIVEIRA E O BELO PERIGO² DE MICHEL FOUCAULT: A ÉTICA DO CUIDADO DE SI COMO PRÁTICA DE LIBERDADE³

Edivonha Leite dos Santos⁴

Não se deve fazer passar o cuidado dos outros na frente do cuidado de si; o cuidado de si vem eticamente em primeiro lugar, na medida em que a relação consigo mesmo é ontologicamente primária.

Michel Foucault⁵

PRESSUPOSTOS INTRODUTÓRIOS

O campo dos estudos culturais inseridos institucionalmente no Brasil a partir de 1998, e oriundos da Inglaterra da década de 50, traz para o centro do debate as discussões que envolvem os sujeitos privados de oportunidades. E através dos motes da educação e da cultura, a troca entre intelectuais e proletariado se tornou o pressuposto pelo qual esse campo foi desenvolvido e

¹ OLIVEIRA, José Carlos. *Diário selvagem*. José Carlos Oliveira; organização, apresentação e notas Jason Tércio. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2005, p.46-47.

² FOUCAULT, Michel. *O belo perigo*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2016.

³ FOUCAULT, Michel. *Coleção Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade, Política*. Organização, seleção de textos e revisão técnica Manoel de Barros da Motta; tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017. p. 258-280.

⁴ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia / Departamento de Linguística, Literatura e Artes | Dllartes - Campus II UNEB, Especialista em Ensino de Língua Portuguesa — UCAM e com Graduação em Letras Vernáculas (UNEB — Campus IV). Endereço para acessar o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6154364359673622>.

⁵ FOUCAULT, Michel. *Coleção Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade, Política*. Organização, seleção de textos e revisão técnica Manoel de Barros da Motta; tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017. p. 265.

alcançou expansão. Aqui na terra brasilis, potencial de tantos desvalidos, a disciplina tem seu fulcro ao adicionar aos estudos culturais “nossas peculiaridades latino-americanas ao coro pluralista que procura mapear um lugar de onde se possa falar em cultura em um mundo globalizado” (CEVASCO, p. 2016).

Nesse âmbito de transformações, segundo García (2020), “o surgimento dos estudos culturais no Brasil propositou desacomodar os traços canônicos em análises cerradas, essencialmente ligadas à estrutura do texto”, o que acaba por lançar-se na perspectiva aqui proposta: Entre o diário de *6 de julho* de Carlinhos Oliveira (2005) e o, *O Belo perigo*, de Michel Foucault, um mote para se empreender o exercício de pensamento da prática da escrita como um movimento da cena “cuidado de si” , já que, ainda tomando Garcia (2020), “Foi por esse percurso de estudos que, ao perscrutar a posição em torno de quem fala no espaço textual, a posição marcada do EU tem sido empreendida para pensar” e aqui se toma a liberdade de complementar: *A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade*.

Nesse sentido, tomando a epígrafe preliminar à enunciação do exposto, “[...] o cuidado de si vem eticamente em primeiro lugar”, o que situa José Carlos Oliveira, Carlinhos Oliveira, como o enunciador de seu tempo de escritos, em diário como o seu belo perigo, um movimento de circunscrição do quase cronista de si, esse zelo de si como elemento fulcral da liberdade.

Então, este artigo será tratado no seu desenvolvimento acerca das contribuições do filósofo francês Michel Foucault através dos textos *O Belo perigo* (2016) e *A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade* (2017) e de Paulo Garcia, autor brasileiro, com o seu *A literatura não é uma só: os enfrentamentos à censura e as dissidentes estéticas que podem mais* para compreender o diário de *6 de julho* de José Carlos Oliveira,

cronista brasileiro, capixaba radicado no Rio de Janeiro, como uma parte do *Diário Selvagem* mediante também o crivo teórico proposto por Maria Elisa Cevasco, professora, doutora e pesquisadora de Estudos Culturais e Literaturas em Língua Inglesa da Universidade de São Paulo, em *Dez lições sobre estudos culturais* (2016), um modo de a literatura do contemporâneo colocar em perspectiva uma crítica da literatura a partir das noções de cultura. O que enseja, assim, pensar a obra literária do contemporâneo como um campo aplicado de estudos sob a luz da crítica cultural.

DESENVOLVIMENTO

O diário de *6 de julho* de 1977 se abre para a leitura num tom de registro de si que expõe o sujeito na cena de escritor, ou do movimento que o torne escritor, não só de crônicas, fato da vida que o caracterizou na sua radicalização no *Jornal do Brasil* (JB) pós 1950 no Rio de Janeiro, isso depois de decidir sair no centro do país, o Espírito Santo. Nesse ambiente, Carlinhos Oliveira se encontra envolto no ofício de escrita que o torne para além daquele oriundo do centro do país, com o seu ar de precariedade familiar, seu corpo franzino, mas que os seus desejos do tornar-se grande escritor das terras brasileiras sejam perfilados no trabalho que se impõe e lhe impõe o *modus operandi* da persona que este registra mediante seus escritos.

Na passagem inicial do diário em questão, Carlinhos toma para si o lugar do EU, a possibilidade de registro do que perfaz seu caminho de homem que escreve, mesmo em condições precárias: “Comecei hoje a pegar embalado pra escrever o livro do concurso da Remington.” OLIVEIRA (2005, p. 46). O discurso, aqui em cena, coloca a escrita, esse “belo perigo” — compreensão obtida a partir da introdução feita por Jean Marcel Carvalho em *O belo*

perigo que faz com o título de “Foucault e a arte da escrita” —, como aquela em que

[...] Foucault, enfim, adentra em sua experiência com a escrita, remontando à sua infância de filho de médico de província e à prevalência do oral sobre o escrito no meio em que vivia, ao seu pouco interesse pela escrita durante a juventude, à sua experiência como estrangeiro na Suécia e à mudança que isso trouxe na sua relação com a língua francesa, à redação dos primeiros livros e ao desabrochar — por volta dos 30 anos, como refere na entrevista — do seu gosto pela arte de escrever, uma arte para a qual julgava, até aquela data, ter um talento muito reduzido” (FOUCAULT, 2016, p. 10).

Em Carlinhos Oliveira o que se impõe, através dos seus escritos, não é só o registro de um homem da periferia de Vitória, Espírito Santo, mas também aquele no qual a circunscrição imprime: “a relação consigo mesmo é ontologicamente primária” (FOUCAULT, 2017, p. 265), ou seja, é preciso, dentro das cenas dos estudos culturais no Brasil, emanar a afirmação em resposta ao postulado de Garcia (2020, p. 371): “A literatura é uma só?” Com a seguinte resposta contextualizada: a literatura — e o fazer literário também — não é uma só, ainda mais agora, que segundo Cevasco (2016), ao referenciar Raúl Antelo, no

Horizonte dos estudos literários atuais convivem duas tendências principais (pela força ideológica): para evitar a fácil oposição entre progressistas e retrógados (que a esta altura da história esclarece pouca coisa), empregarei as locuções “politeístas literários” e “monoteístas literários”. Os primeiros lêem e produzem a literatura (hoje, no ensaio crítico, o crítico revela-se também escritor) a partir de parâmetros diversificados, geralmente locais, étnicos, políticos (eles não fingem ignorar o fato de que no Brasil, por exemplo, além do português, são falados o ioruba e 180 idiomas indígenas); os segundos aferram-se ainda a um critério único, considerado talvez atemporal, eterno, absoluto (CEVASCO, 2016, p. 173).

Embutido nesse contexto, pensar sobre o ato da escrita nos meandros dos estudos culturais é dar vazão para outras

enunciações, é atentar para a especificidade que permeia o gesto da escrita, não só pelos propalados donos da palavra, mas por outros, aqueles em que, muitas vezes, a enunciação soma-se ao sumo da vida como uma espécie de alimento, de encaminhamento para o correr dos dias, ou, até sentido para a existência outrora tacanha e empobrecida de possibilidade. Carlinhos Oliveira enuncia a figura daquele em que o gesto da escrita se soma ao próprio sentido da existência: “Não há mais tempo, há um lugar à minha espera na literatura brasileira” (OLIVEIRA, 2005, p. 64), ou até quando ele de modo peremptório elucida: “Devo aplicar toda a minha energia no objetivo de me tornar não digo o maior, porém, o mais original dos escritores brasileiros” (OLIVEIRA, 2005, p. 151).

E no seu diário de *6 de julho* de 1977, o autor percorre nas minúcias do texto que costura o rastro, a marca dos seus compromissos como sobrevivente, este que precisa de outras entregas para poder sobreviver.

A história do garçom Juarez ia fácil, agora entra em cena sua mulher, Jandira, cuja personalidade apenas pressinto: poetisa, jornalista ou professora primária, ambiciosa, aventureira, meio louca. Tenho 20 dias para fazer o livro inteiro e me mudar e ainda escrever crônicas e mais um artigo (15 laudas) para Homem (OLIVEIRA, 2005, p. 46-47).

No exposto, vê-se o sujeito imbuído no desejo da escrita como aquela em que percorre o traçado da vida mediante a circunscrição do: eu escrevo e através desta também me inscrevo como escritor. Além disso, é fato posto que “nem só de pão viverá o homem” (Mt 4, 4; cf. Dt 8, 3) trabalhador, mas também do cumprimento de tantas outras demandas que se imperam na existência real. Então, lidar com prazos e dar conta deles (inventar-se neles também) é modular o trabalhador, no mesmo ínterim, que tem as crônicas para entregar ao *Jornal do Brasil* e uma outra colaboração como a que se expõe acerca das 15 laudas

para a *Homem*, revista da época. E como mencionado por Jean Marcel Carvalho no preâmbulo de *O belo perigo* intitulado de Foucault e a arte da escrita: [...], uma detida reflexão sobre a arte escrita, sobre suas potencialidades, sem dúvida, mas também sobre suas muitas armadilhas e restrições (CARVALHO, 2016, p. 11).

Nesse caso, parte dessas armadilhas aqui poderiam “performar” o próprio desejo do tornar-se escritor, mas que, para que este seja sustentado, é necessário dobrar-se mediante a circunscrição de homem tacanho, proletário. E nessas narrativas se expõem também os modos de vida que aqui são compreendidos como parte do laboratório de crítica cultural de um país periférico, subdesenvolvido e que tem em seus ânimos o desejo de ser e pertencer ao mote daqueles que colonizaram, os grandes escritores franceses, por exemplo.

Porém, no mesmo íterim, reside a potencialidade da tomada da palavra, já que o indizível diz, escreve, narra, ficcionaliza, o que para Georges Didi-Huberman significaria um “Pensar uma escrita de testemunhos, lugar chave para pensar as experiências” na obra *Sobrevivência dos vaga-lumes* (2011). O que em *O Belo Perigo* é caracterizado por Michel Foucault como: “inventar formas de tomar a palavra no espaço público” (p. 14), o que conseqüentemente se impõe também como a literatura do contemporâneo, que aqui é posta através do viés para além da Teoria Literária canônica, ou seja, *A crítica literária como questão* (2016), segundo Durão

O que é crítica literária? [...] “a crítica literária é a apreciação fundamentada dos méritos e das falhas, das qualidades e defeitos de uma obra de literatura”. [...] A definição é boa para se decorar; [...] Isso, porém, não o levará muito longe, porque uma definição não contém espaços vazios: [...] abordar a prática da crítica literária em diversos de seus aspectos, chamando a atenção para os desacordos, as contradições e as zonas de conflito existentes dentro de si mesma. O objetivo é chegar

ao final com uma caracterização, ela mesma crítica, da crítica nos dias de hoje, algo que mostre como essa atividade tornou-se algo extremamente vital, um campo repleto de possibilidades, e, ao mesmo tempo, uma atividade imersa em profunda crise (DURÃO, 2016, p. 10).

Reconhece-se, assim, a questão que são mais que tempos modernos, são outros tempos, o tempo dos politeísmos literários do Raúl Antelo, dos escritos identitários, das vozes de mulheres, dos corpos trans, vozes LGBTQUIAPN+. É nesse lugar que a escrita do homem de origem tacanha como Carlinhos Oliveira se coloca para afirmar a possibilidade do tornar-se escritor, mesmo que afirme em momentos de desalinho esperançoso: “não é fácil viver e ser escritor” (OLIVEIRA, 2005, p. 50). “Soltei o verbo. Escrevo sem medo de ser superficial, rude, analfabeto. Também perdi o medo de me mostrar por demais “erudito” ou barroco, acho melhor assim, barroco. 1001 estourou feito uma bomba nas consciências, fiquei surpreso e comovido. Em agosto reescrevo” (OLIVEIRA, 2005, p. 47).

Desse modo, percebe-se que ao dizer, diz-se de si, dos eixos do homem dos tempos do pós década de 50, diz-se do trabalhador que não pode dispor de tempo apenas para a escrita do livro, mas também que precisa lidar com as demandas que perfazem aquele, ora escritor, ora trabalhador, ora escritor e trabalhador. O que em “A ética do cuidado de si como prática de liberdade”, texto de 1984 de Michel Foucault, impõe: “— A liberdade é a condição ontológica da ética. Mas a ética é a forma refletida assumida pela liberdade” (FOUCAULT, 2017, p. 261). Assim, as contingências que se colocam na cena da persona escritora, “assumida pela liberdade” deslocam o sujeito para a sustentação do desejo de tornar-se escritor, mesmo em condições diferentes da formação intelectual burguesa, por exemplo.

E, certamente, para assumir a postura de sustentação, Carlinhos Oliveira bebe do cuidado de si e, conseqüentemente, do

cuidado com os anseios mediante o que o francês, Michel Foucault propõe. Assim,

[...] Para se conduzir bem, para praticar adequadamente a liberdade, era necessário se ocupar de si mesmo, cuidar de si, ao mesmo tempo para se conhecer [...] e para se formar, superar-se a si mesmo, para dominar em si os apetites que poderiam arrebatá-lo. Para os gregos a liberdade individual alguma coisa muito importante (FOUCAULT, 2017, p. 262).

Desse modo, a ética do cuidado de si, é verificada aqui através da escrita de Carlinhos Oliveira, uma prática, ao mesmo tempo, de liberdade e “se ocupar de si mesmo”. O que também tem relação direta com a tomada da escrita por García (2020) ao ofertar:

“[...] Os corpos estão em cena, no real, no imaginário e no ficcional. Todos recaem em potentes excessos e possíveis destravamentos dos arquivos pessoais. Experiências reais com punhos que autenticam as verdades. Escrever é preciso, viver é imprescindível [...]”, isso sem as amarras das circunstâncias corporais, do tempo, da doença, das perseguições aos que são a multidão que não se espraia no padrão, já que “a ética é a parte racional da liberdade” (GARCÍA, 2020, p. 377).

Tanto em Carlinhos Oliveira como em García (2020) há a nuance do performer, um performer da escrita, outro performer crítico da literatura. Outrossim, o desejo que se faz pensamento acaba por desaguar, na prática, na ação, uma noção que aciona e agencia: o laboratório da vida é também aquele em que a ética — “o êthos era a maneira de ser e a maneira de se conduzir” (FOUCAULT, 2016, p. 264) é o lugar para ensejar o pensamento-ação, ou seja, o desejo que aciona, que agencia a experiência criadora e, porque não dizer: reveladora do vir a ser, do devir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, a escrita aqui em cena, fruto das elucubrações da disciplina, Laboratório de Crítica Cultural II — Narrativas e Modos de Vida ministradas dentro do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica, UNEB) também se coloca como um contundente exercício da crítica cultural que se faz em zonas periféricas da terra brasilis: outros produtos, outros “pensar o pensamento como forma de linguagem”, já que, segundo *O espaço biográfico* (2010), de Leonor Arfuch, celeuma teórica “biografia e autoficção”, a autobiografia é criativa. E criar é subverter as ordens engessadas do cotidiano que teimam em afirmar através de sua horda que tal sujeito só deve se forjar no meandro proposto. Esse a priori não sustenta a vida na sua factualidade real, no seu caminhar errante de desejos e pulsões. O que, para Michel Foucault, falar é se inscrever, ou não, numa ordem dos discursos, mas era também problematizar, no próprio gesto, essa prática (FOUCAULT, 2016, p. 16). O que torna Carlinhos Oliveira, nossa persona escritora aqui em pauta, aquele na qual há a exibição da sua liberdade que suborna, tangencia, desvirtua e enceta outras possibilidades no seu fazer de homem provinciano e tacanho do Espírito Santo.

A conversa entre Michel Foucault e Claude Bonefoy, 1968 sobre *O belo perigo* (2016) passeia por entre as versões da escrita, a relação, inclusive, desnudada do próprio Foucault com seus escritos, pinçados via bisturi/caneta. Relação essa que se movimenta na pungência da escrita como um laboratório para se pensar o humano no tempo, as relações estabelecidas entre estes, e o como também, por exemplo,

Naquela Suécia onde eu devia falar uma língua que me era estrangeira, compreendi que podia habitar minha língua, com a sua fisionomia subitamente particular, como sendo o lugar mais secreto, porém mais seguro, de minha residência nesse lugar sem lugar que é o país

estrangeiro onde nos encontramos. [...] a única casa onde podemos nos deter e nos abrigar é a nossa língua, aquela em que aprendemos desde a infância (FOUCAULT, 2016, p. 38-39).

Desse modo, colocar o diário de Carlinhos Oliveira como uma espécie de lugar/laboratório para se pensar a escrita, é elaborar mediante a noção de politeísmo literário de Raúl Antelo, professor e crítico cultural da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) que afirma: estes “[...] lêem e produzem a literatura [...] a partir de parâmetros diversificados, geralmente locais, étnicos, políticos” (CEVASCO, 2016, p. 173), ou seja, a escrita enunciada na cena dos estudos culturais, muitas vezes colocada por Maria Elisa Cevasco como sinônimo de crítica cultural na décima lição Estudos culturais no Brasil. Assim, retomar Michel Foucault é buscar noções acerca do escrever que estão fincadas na história da construção humana sobre escritos:

O que o ocidente, decerto, aprendeu desde Mallarmé é que a escrita tem uma dimensão sagrada, que ela é uma espécie de atividade em si, não transitiva. A escrita é erigida a partir de si mesma, não tanto para dizer, para mostrar ou para ensinar alguma coisa, mas para estar ali (FOUCAULT, 2016, p. 36).

Então, independente das nuances que compõem os escritos de Carlinhos Oliveira, ele escreve e isso é gigante, ou seja, isso subverte até mesmo a afirmação de que em país subdesenvolvido não se brota nada. É elucubrar o risco, não o de falar, mas o de ter apenas uma história única como afirma Chimamanda Ngozi Adichí em *O perigo de uma história única* (2019). Outrossim, em tempos de redução de verbas para a cultura, retaliação dos que questionam, vide Brasil anos 2022 com seu presidente genocida, escrever é dar voz a muitos que ainda perambulam com voz tímida por medo de dizer e, conseqüentemente, de ser.

Portanto, assim como a doença se tornou criadora para muitos escritores, poetas, como o poeta do teatro francês Antonin

Artaud, a vida, mesmo que difícil, mesmo que adoecida também é cravada pelo real nos textos daqueles que violentam o sistema do canônico e impõe outros *modus operandi*, aqueles em que é possível verificar a publicações de atores outros na cena do contemporâneo. Afinal, “escrever, no fundo, é tentar fazer fluir, pelos canais misteriosos da pena e da escrita, toda a substância, não apenas da existência, mas do corpo, nesses traços minúsculos que depositamos sobre o papel” (FOUCAULT, 2016, p. 66). É soerguer a vida e tomá-la e torná-la também como potência criativa que agencia, movimenta, erige, vocifera: a literatura não é uma só, ela é outras. Ainda mais, em se tratando dos brasis que emergem na cena do Brasil, não só dos estudos culturais, mas também.

REFERÊNCIAS

ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Trad. Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

CEVASCO, Maria Elisa. *Dez lições sobre estudos culturais*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Sobrevivência dos vaga-lumes*. Trad. Vera Casa Nova & Márcia Arbex. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

DURÃO, Fabio Akcelrud. *O que é crítica literária?* São Paulo: Nankin Editorial, Parábola Editorial, 2016.

FOUCAULT, Michel. *O belo perigo*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2016.

FOUCAULT, Michel. *Coleção Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade, Política*. Organização, seleção de textos e revisão técnica Manoel de Barros da Motta; tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

GARCIA, Paulo César. A literatura não é uma só: os enfrentamentos à censura e as dissidentes estéticas que podem mais. In: MITIDIERI, André Luis; CAMARGO, Fábio; SACRAMENTO, Sandra (Org.). *Revisões do cânone*. Estudos literários e teorias contrahegemônicas. Uberlândia — MG: O sexo da palavra, 2020.

OLIVEIRA, José Carlos. *Diário selvagem*. José Carlos Oliveira; organização, apresentação e notas Jason Tércio. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2005.

SANTOS, Osmar Moreira dos. Platô de crítica cultural na Bahia: por um roteiro de trabalho científico transgressor. UNEB, 2019.

ESTUDO DA LEITURA LITERÁRIA SUBJETIVA ATRAVÉS DE PLATAFORMAS DIGITAIS: UM OLHAR A PARTIR DE PRÁTICAS DE LEITURA COM ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Eider Ferreira Santos¹

Resumo: Na presente proposta objetiva-se discutir, teoricamente, o projeto de tese intitulado “Estudo da leitura literária subjetiva através de plataformas digitais: um olhar a partir de práticas de leitura com estudantes da educação básica”, cujo objetivo é analisar de que forma o ensino da literatura, numa perspectiva subjetiva, pode ser viável e eficaz na produção de conhecimento de estudantes num contexto de aulas remotas. Para tal, pretende-se compreender como fazer emergir o sujeito leitor no sujeito escolar num contexto de atividade remotas, compreender as construções subjetivas esse leitor faz de si no processo de confrontação com o signo literário para, então, teorizar a respeito das repercussões dessa proposta de escolarização literária em contexto de aulas remotas. A referida proposta é qualitativa e de natureza bibliográfica, pautada nos princípios epistemológicos da leitura subjetiva tendo como norte, dentre outras, as discussões de Cosson (2014), Cruz (2012) Rouxel (2013; 2020), Langlad (2013) e perfazendo as devidas articulações com o pensamento crítico-cultural. *Palavras-Chave:* Ensino de literatura. Leitura subjetiva. Plataformas digitais.

INTRODUÇÃO

Analisar de que forma o ensino da literatura numa perspectiva subjetiva pode ser viável e eficaz na produção de conhecimento de estudantes num contexto de aulas remotas é o

¹ Doutorando em Crítica Cultural. Linha 2: Letramento, Identidades e Formação de Educadores. Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Berenice da Cruz. Endereço eletrônico: eiderferreira@hotmail.com.

objetivo principal do projeto de tese que hora se apresenta através dessa proposta textual reivindicada pelo Seminários Interlinhas do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural. O mesmo projeto, submetido e aprovado no referido programa, a nível de doutorado, quer, considerando as ferramentas linguístico-literárias, compreender como fazer emergir o sujeito leitor no sujeito escolar num contexto de atividade remotas; compreender as construções subjetivas esse leitor faz de si no processo de confrontação com o signo literário para, então, teorizar a respeito das repercussões dessa proposta de escolarização literária em contexto de aulas remotas.

É preciso considerar que, a referida proposta de pesquisa surge da observação do meu próprio campo de atuação profissional partindo do princípio da compreensão de como se dá a apropriação do texto literário por meio de plataformas digitais, por estudantes da Educação básica, querendo ressignificar as práticas de escolarização do texto literário, normalmente centradas na figura do professor. Além disso, a presente investigação tende a fortalecer as pesquisas em educação, em particular do grupo de pesquisa GEREL/UNEB do qual faço parte como pesquisador no Polo UNEB II-Alagoinhas desde 2013.

Cumpre situar, também, que o projeto de tese em questão está estritamente harmonizado ao Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural, mais especificamente à Linha 2, *Letramento, identidade e formação de Educadores*, vez que nela promovem-se discussões a respeito das práticas pedagógicas, escolarização, processos de letramento, à formação docente, à sala de aula, aos estudantes e às identidades dos sujeitos que transitam e compõem a escola. Inevitavelmente, portanto, todas as proposições caminham no sentido também do fortalecimento das pesquisas e Grupos de Pesquisa em educação, no campo da Crítica Cultural, a partir do investimento nos signos linguísticos-literários.

O CAOS EDUCACIONAL EM TEMPOS DE COVID-19: LUGAR DE NASCIMENTO DA PROPOSTA DE PESQUISA

Cumprе situar que, na condição de Professor de Língua Portuguesa inevitável é não observar que a leitura do texto literário tem sido deixada de lado em nossas salas de aula, seja em situações de normalidade e, não distintamente, nas situações de pandemia de covid-19, causadora de isolamento social e aulas remotas. Isso só confirma o que Cosson (2011) já afirma a respeito do fato de que a escolarização do texto literário tem se perdido em métodos e aplicações de teorias; sendo restrita ao contexto das chamadas escolas literárias, distanciando o leitor real do texto literário.

Então, a grande questão que se põe não é pensar o ensino de leitura do literário alheio à história da construção literária no Brasil, análise e crítica literárias, como bem nos alerta Cândido (1997); também não se trata de abandonar os leitores em formação à sua própria sorte, mas garantir-lhe que o texto literário esteja na sala de aula, compreendendo que o contato com o texto é capaz de mobilizar as subjetividades do leitor para pensar e repensar a si. É a busca pela garantia do direito à literatura, como um bem fundamental e inalienável, um direito humano (CANDIDO, 2011).

Foi justamente a preocupação com a situação da garantia, ou melhor, falta de garantia ao direito à literatura que, desde que retornei à sala de aula, após concluir o curso de Mestrado, fazendo observações de minhas aulas de Língua portuguesa e literaturas e dos modos como os meus estudantes se apropriam ou não do texto literário, constatei a pouca ou nenhuma fruição da leitura da arte literária em sala de aula. A partir de então, comecei a garantir-lhes um maior contato com o texto literário na intenção de tornar minhas aulas em laboratórios de leitura que aproximassem o texto de leitores reais e, por consequência,

despertassem neles o prazer de estar com o texto. Todavia, com a declaração de pandemia parecia inevitável a continuidade da proposta, vez que a escola onde atuo, solicitou que não fizéssemos a indicação de leituras literárias, mas apenas trabalhássemos “conteúdos obrigatórios”, nesse particular, gramática e historiografia literária.

Assim, nesse período de atividades via internet tenho realizado oficinas de leituras literárias em caráter remoto, as quais têm sido experiências significativas, mas que precisam ser discutidas adequadamente, de modo crítico e reflexivo a fim de consolidar uma proposta de leitura literária através de plataformas digitais que seja eficaz, inclusive, para contribuir com demais professores e professoras de literatura. O referido estudo poderá, entendo, contribuir no campo da pesquisa em Letras vez que, não existe qualquer investigação que tenha ou esteja discutindo ensino de leitura literária subjetiva por meio de plataformas remotas, conforme constata-se no Banco de Teses e Dissertações da Capes, seja em nível de Mestrado ou Doutorado.

Nesse ínterim, o próprio momento de pandemia será motivador de debates a respeito de atividades remotas no campo educacional, como um elemento inevitável e o campo das letras não pode ficar alheio à essa realidade, ainda mais sob o crivo da crítica cultural, mesmo porque o Conselho Nacional de Educação já sinalizou a manutenção de atividades escolares através de plataformas digitais até dezembro de 2021 e há enorme tendência de consolidação do ensino híbrido.

A partir do exposto, cumpre-se afirmar que, a referida pesquisa, de natureza qualitativa com inspiração fenomenológica, fundamenta-se nos princípios epistemológicos da leitura subjetiva e ampara-se nas discussões que tratam de ensino de leitura, letramento e escolarização literária, tais como Rouxel (2012),

Cosson (2011), Cruz (2012), Gomes (2017), dentre outras que auxiliam na construção teórica dessa proposta.

ASPECTOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA

Historicamente o ensino de literatura na escola tem se baseado numa perspectiva positivista e estruturalista o que “remete a uma exclusão da leitura ou mesmo do leitor como sujeito” (ROUXEL, 2012, p. 227), do qual é esperado uma leitura consensual, longe de individualizações. Na mesma perspectiva, Cosson (2011), ao tratar dos modos de escolarização do texto literário, observa-se que o mesmo tem se perdido em métodos e aplicações de teorias, o que situa uma espécie de fracasso na escolarização do texto literário e nos impele a buscarmos estratégias outras que deem conta das novas necessidades da escola dos tempos modernos.

Na compreensão dos referidos pesquisadores, o mais importante no processo de análise literária na escola é fazer o aluno ter acesso aos sentidos expressos no texto literário, mas o que se tem visto é a redução deste à uma leitura meramente ilustrativa ou de aplicação. Na chamada “leitura de ilustração”, “reserva-se a pura fruição das obras literárias, sem que esse exercício de leitura seja inserido em um processo verdadeiramente educativo” (COSSON, 2011, p. 1-2); “a leitura de aplicação” usa-se o texto literário “para ampliar e consolidar a competência da leitura e da escrita, auxiliando o desenvolvimento cognitivo do aluno, como se observa em atividades de preencher fichas de leitura, responder questões de compreensão no livro didático, debater o tema do livro lido em casa” (COSSON, 2011, p. 2); no Ensino Médio, “persiste o ensino de história da literatura ou mais precisamente de períodos ou escolas literárias” (COSSON, 2011, p. 2).

A leitura literária na escola tem se dado ainda de uma maneira de “leitura analítica” a qual tem por finalidade “formar um leitor capaz de responder às injunções do texto, e esse leitor não tem nenhuma voz enquanto sujeito sobre o assunto” (2012, p. 275), o que guarda importante relação com o que Cosson (2011) chamou de uma leitura de aplicação. Seja na “leitura de aplicação”, seja na “leitura analítica”, a autoridade da norma prefigurada nos modos positivistas e estruturalistas de ler o texto, pesa fortemente sobre o leitor “a ponto de, muito frequentemente, o aluno se desengajar e não se afirmar em relação ao texto” (ROUXEL, 2012, p. 275).

O que se observa a imposição de “modelos pedagógicos baseados na obediência do aluno a regras definidas pelo professor” (CRUZ, 2012, p. 56). Nesse sentido, observa-se que o professor, de modo geral, é tomado a tal ponto por uma leitura escolarizada que nem mesmo ele é capaz de promover a fruição do texto literário enquanto experiência significativa. É, pois, partindo dessa compreensão que necessita-se pensar novos rumos para a experiência de leitura literária na escola tais como a que Annie Rouxel (2012) chama de “leitura cursiva”: “Leitura autônoma e pessoal, ela autoriza o fenômeno da identificação e convida a uma apropriação singular das obras. Favorecendo outra relação com o texto, significa um desejo de levar em conta os leitores reais” (ROUXAL, 2012, p. 276).

Conforme observa-se, a “leitura cursiva” introduz no espaço escolar um lugar de liberdade para o sujeito leitor, conforme Rouxel (2012), a ponto deste passar de uma implicação mais impessoal e consensual para uma implicação de si no processo de leitura, capaz de mobilizar o “eu”, gerador, inclusive, de uma escrita da invenção provocada pela reação da leitura do texto literário. O espaço do privado aparecerá, inevitavelmente, bem como a própria invenção do cotidiano, “mais que um lugar de

expressão do sujeito leitor, a leitura torna-se um lugar de existência”; “a leitura se torna uma experiência humana de forte envolvimento simbólico” (ROUXEL, 2012, p. 278) ou como afirma Langlade (2013, p. 31) “é dizer que o texto vive de suas ressonâncias com as lembranças, as imagens mentais, as representações íntimas de si, dos outros, do mundo do leitor”.

O grande desafio na formação de leitores é, então, sair do formalismo e reabilitar a subjetividade do ser em sua totalidade e compreender “[...] la importância del contexto local como fuente de recursos materiales y prácticas, y asumir como relevantes los conocimientos que las personas poseen acerca del lenguaje oral y escrito, de su entorno, de sus actividades cotidianas y del mundo social” (KALMAN, 2004, p. 27), significando o aproveitamento do sujeito em sua totalidade, seus múltiplos letramentos (literários, sociais, linguísticos) como basilar em qualquer processo de leitura da palavra-mundo.

A questão que se apresenta, então, é que a leitura só ganha sentido para o leitor quando ele se percebe nela inscrito, quando encontra no texto seu lugar de identificação: “esse lugar de identificação pode ser entendido como tudo aquilo que se institui numa memória social e possa expressar, através do discurso, o seu mundo interior e o desejo de estar com o texto” (CRUZ, 2012, p. 71), pois “o investimento subjetivo do leitor é uma necessidade funcional da leitura literária; é o leitor que completa o texto e lhe imprime sua forma singular” (ROUXEL, 2012, p. 278), afinal “se admitirmos que uma obra literária se caracteriza por seu inacabamento, somos levados a pensar que ela só pode realmente existir quando o leitor lhe empresta elementos de seu universo pessoal: elementos de cenário, paisagens, traços físicos, e de caráter dos personagens” (LANGLADE, 2013, p. 35).

A partir de suas vivências particulares os estudantes passarão por um processo de reconhecimento de si no texto, pois

“na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada” (CONSSON, 2014, p. 16-17). A noção de contexto aqui é ampliada e, por isso, torna-se a própria vida dos sujeitos envolvidos no processo de leitura, “entre o dentro e o fora do texto” (GOMES, 2017, p. 102) “já que o texto literário tem interferências externas no seu processo de recepção” (GOMES, 2017, p. 102). A leitura aponta para o social e, é impossível pensar o social, sem pensar os sujeitos, as vidas e trajetórias individuais, mesmo porque “toda prática de leitura é feita num quadro social” (PEREIRA, 2017, p. 95).

Para tal, é imperativo “explorar as subjetividades que permeiam o texto literário, sem impor uma leitura fixa” (GOMES, 2017, p. 104), o que exige do professor promover essa experiência leitora enquanto fato biográfico, experiência (auto)biográfica e, conseqüentemente, capaz de motivar os estudantes a pensarem a leitura do texto literário como disparador de um narrar a si, como um acontecimento biográfico. Nessa situação, “a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência” (COSSON, 2014, p. 17), o que tem suas dificuldades, porém, conforme Rouxel (2013), é nessa prática autobiográfica que o leitor toma consciência de si.

A partir disso, observa-se que a experiência literária enquanto fato (auto)biográfico possibilita a ressignificação do sujeito através da memória, pois “a memória é, de fato, “uma força de identidade” (CANDAU, 2016, p. 17) e as memórias de leitura se equiparam à construção de identidade e subjetividade, agindo no corpo como um *habitus* ou experiência incorporada conforme Candau (2016). Torna-se inevitável, então, não mobilizar

leituras anteriores, seja de texto para dar conta da nova vivência e é aí que “a subjetividade e a intersubjetividade se tornem o centro da leitura literária” (ROUXEL, 2015, p. 283). Por tudo isso, a experiência de leitura envolve o sujeito em corpo, memórias e identidades construídas historicamente.

A grande preocupação é como possibilitar experiências de leitura que revelem como os sujeitos leitores se constroem e se percebem no processo de leitura, revelando suas emoções e reflexões suscitadas no ato de ler, em contexto de aulas remotas, vez que a Pandemia do *Sars cov 2* (Covid-19) paralisou as atividades escolares presenciais instaurando uma necessária mobilização de plataformas digitais (*Whatsapp, Google Meet, Team, TeamLin*). Entendemos, como Santos (2020), que é no caos que os conhecimentos potenciais começam e podem ser revelados.

A crise no ensino de leitura literária foi intensificada ao nos depararmos com aulas através de plataformas digitais e, nessa conjuntura, é preciso repensar as práticas pedagógicas, e o ensino de leitura literária a partir de ferramentas tecnológicas digitais. Além do mais “os mundos sociais dos quais participam os jovens nas sociedades pós-modernas são bem mais numerosos e complexos do que nas formas de sociedades anteriores” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 129) e cabe às instituições escolares, aos professores/as, resinificarem o fazer pedagógico, produzindo novos comportamentos, atitudes frente às mudanças dos tempos contemporâneos.

Nessa complexidade do mundo moderno, a pedagogia dos multiletramentos defendida por Rojo (2012), cada vez mais presente no universo das mídias digitais, deve ser levado em conta no ensino, de modo geral, e no ensino de leitura literária, de modo específico. Os multiletramentos potencializados pelo universo digital abarcam múltiplas semioses, as quais permitem

“fraturar ou subverter/transgredir as relações de poder preestabelecidas, em especial as relações de controle unilateral da comunicação e da informação (da produção cultural, portanto) e da propriedade dos “bens culturais imateriais” (ideias, textos, discursos, imagens, sonoridade) (ROJO, 2012, p. 24-25) e o desafio é aproveitar essa semiótica das tecnologias para, de maneira crítica, pensar o ensino, observando, inclusive, as artimanhas da lógica capitalista e reprodutiva presentes nos avanços tecnológicos.

É aí que questionamentos como os “Nos dias atuais de que forma os docentes têm se preparado para lidar com as mudanças tecnológicas? Como os professores podem realizar uma práxis educativa com o uso das tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), em suas aulas?” (SANTOS, 2017, p. 139-140) ganham relevância. A escola, inevitavelmente, já não pode estar alheia a essas realidades vez que, cada vez mais, a presença tecnológica e as mudanças que ela impõe refletem no fazer educativo. Prova disso é que “é inegável que muitos professores e alunos estão interagindo cada vez mais com esses aparatos tecnológicos, impulsionados pelo apelo da publicidade midiática e também pelas necessidades presentes no cotidiano da vida contemporânea” (SANTOS, 2017, p. 153) e, não dá para ser diferente, pois a escola não está protegida por uma cerca que a isole da sociedade, ainda que, em muitas aspectos, parece ainda está incólume.

“A nova massa é o *exame* digital” (HAN, 2018, p. 26) e não se pode perder de vista que “a alta tecnologia pode distribuir a baixa cultura” (WILLIAMS, 2011, p. 127). Nesse sentido, não se pode fechar os olhos para seus perigos e poder de dominação, exclusão e capacidade de influenciar uma reprodução de subjetividade, capaz de separar “a mensagem do mensageiro, o

recado do remetente, aniquilar o nome” (HAN, 2018, p. 15), portanto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração as motivações, aspectos epistemológicos e realidade de ensino remoto imposto ao contexto escolar em razão da declaração de pandemia mundial resultante da conhecida Covid-19, a presente proposta de pesquisa quer observar até que ponto é possível investir numa proposta de ensino de leitura literária subjetiva através de aulas remotas. Acreditamos na importância e no necessário fortalecimento da escolarização do texto literário, a qual tem passado por fragilidades ainda maiores a partir de experiências de aulas remotas. Espera-se, portanto, resultados que possam contribuir para fazer avançar as pesquisas no campo das letras em suas relações com o cotidiano da escola e, inevitavelmente, que construam prática que possibilitem a emancipação intelectual de nossos estudantes o que ser feito a partir do investimento linguístico-literário.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antônio. Na sala de aula: cadernos de análise literária. São Paulo: Ática, 1977.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. *Vário escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011, p. 69-91.

CANDAU, Joel. Preâmbulo. In: *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2016, p. 15-20.

COSSON, Rildo. A literatura e o mundo. In: *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Editora Contexto, 2014, p. 14-20.

COSSON, Rildo. Literatura: modos de ler na escola. In: *O Cotidiano das letras*. Anais da XI Semana de Letras. Porto Alegre: EDIPUCRS. Disponível em: <http://editora.pucrs.br/anais/XISemanaDeLetras/pdf/rildocosson.pdf>. Acesso em: 8 out. 2019.

CRUZ, Maria de Fátima da. Leitura e escrita na escola neoliberal: um caminho a ser conquistado na educação brasileira. In: *Leitura literária na escola: desafios e perspectivas de um leitor*. Salvador: EDUNEB, 2012, p. 23-103.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da; CRUZ, Antônio Roberto Seixas da (Org.). GOMES, Carlos Magno. Leitura do texto literário: em busca da alteridade. In: *Educação em tempos atuais: experiências e desafios no exercício da docência*. Salvador: Eduneb, 201. p. 101-118.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Escola, saber e figura de si. In: DELORY-MOMBERGER, Christine; PASSEGI, Maria da conceição (Trad.). *Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 113-138.

HAN, Byung-Chul. Sem Respeito. In: *No enxame: perspectivas do digital*. (Trad. Lucas Machao). Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes, 2018, p. 25-34.

KALMAN, Judith. Cultura escrita em contexto. In: KALMAN, Judith. *Saber lo que es la letra: una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México: UNESCO Instituto for Education, 2004, p. 18-44.

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013, p. 25-38.

PEREIRA, Áurea da Silva. Desejos de aprender ler e a escrever: entre concepções e crenças as idosas vão aos espaços do TOPA. In: CRUZ, Maria de Fátima Berenice da; CRUZ, Antônio Roberto Seixas. *Educação em tempos atuais: experiências e desafios no exercício da docência*. Salvador: Eduneb, 2017, p. 75-100.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

ROUXEL, Annie. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013, p. 67-87.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? In: *Cadernos de Pesquisa*. v.42 n.145 jan./abr. 2012, p. 272-283. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/15.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

ROUXEL, Annie. REZENDE, Um sujeito leitor para a literatura na escola. In: *Revista Teias*. Entrevista concedida a: Neide Lúcia de; OLIVEIRA, Gabriela Rodela de. Entrevista com Annie Rouxel. Um sujeito leitor para a literatura na escola. Entrevista com Annie Rouxel. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24526>. Acesso em: 19 de outubro de 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Vírus: tudo o que é sólido se desfaz no ar. In: *A cruel pedagogia do vírus*. Edições Almedina, 2020, p. 5-9.

SANTOS, Solange Mary Moreira Santos. Formação continuada e práxis docente: o desafio das tecnologias da informação (TICs). In: CRUZ, Maria de Fátima Berenice da; CRUZ, Antonio Roberto Seixas da (Org.). *Educação em tempos atuais: experiências e desafios no exercício da docência*. EDUNEB: Salvador, 2017, p. 137-165.

SOBRAL, Maria Neide; RAMOS, Natália. Narrativas sobre a emergência da integração da TICs às práticas pedagógicas em Portugal. In: SOBRAL, Maria Neide; SANTOS, Carlos Magno; ROMÃO, Eliana. *Didática on-line: letramentos, narrativas e materiais* (Org.). EDUFAL: Maceió, 2017, p. 215-234.

WILLIAMS, Raymond. Cultura e tecnologia. In: Trad. André Glaser. In: *Política do modernismo*. Editora Unesp, 2011. 127-156.

EU E OUTROS (EUS): ESCRIVENTES DA AIDS POR UMA ABORDAGEM INTERSECCIONAL¹

Maurício Silva da Anunção²

Resumo: Neste ensaio apresento o processo de representações sociais de corpos de pessoas que vivem com hiv/aids e aponto para importância de propor uma abordagem interseccional, nas questões relativas as subjetividades corpóreas, assim como suas identidades.

Palavras-Chave: Representação. Corpo, Hiv/aids. Literatura.

Após o diagnóstico positivo para hiv/aids³, o autor Caio Fernando Abreu passa a protagonizar, em *Cartas para Além dos Muros*, “escrivências”, tal como Conceição Evaristo (1994) a define: ou seja, enquanto “a fala de um corpo que não é apenas descrito, mas antes de tudo vivido”. No entanto, apesar de Caio Fernando Abreu ter empreendido diálogos e rupturas importantes na ficção brasileira contemporânea, não devemos recorrer apenas ao discurso universal da branquitude como se o corpo branco fosse o porta-voz das corporalidades subjetivas de quem convive com o vírus do hiv, das relações sociais e suas subjetividades. É preciso rasurar o imaginário e a narrativa universal da

¹ As reflexões apresentadas neste ensaio integram parte da pesquisa (em andamento) sobre escrita do corpo negro em narrativas de autoria negro-positiva no Brasil sob a orientação do Professor Dr. Paulo César Souza Garcia (UNEB).

² Doutorando em Crítica Cultural, no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, 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 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: mauricio.ufba@gmail.com.

³ Todas às vezes que as palavras hiv/aids aparecerem grafadas em minúsculas é com o objetivo de descontaminar os estigmas atribuídos a doença e as pessoas que convivem com o diagnóstico. As palavras só aparecerão em caixa alta quando referenciado de outro autor.

branquitude (CARDOSO, 2008), a fim de viabilizar novos diálogos e novas narrativas, produzidas a partir do olhar dos corpos negros.

É importante destacar que *Escrever* a partir da experiência do corpo de uma bicha branca é muito diferente de *Escrever* a partir da experiência do corpo de uma bicha preta, mesmo que ambos os corpos sejam marcados pelo diagnóstico positivo para hiv/aids. Afinal, segundo dados da UNIAIDS (2019), pessoas negras morrem vinte por cento a mais que pessoas brancas em decorrência de complicações do vírus hiv. Objetiva-se, assim, comparar as escritas de bichas pretas com diagnóstico positivo para hiv/aids, a partir da edição de uma antologia produzida por esses corpos, e as escritas de bichas brancas com diagnóstico positivo para hiv/aids a partir das “Cartas para Além dos Muros”, de Caio Fernando de Abreu.

A autoficção de Caio Fernando de Abreu (CFA) é performativa. Isto é, o autor se coloca como “sujeito da performance” enquanto uma estratégia para se multiplicar em outros *eus* (KOGURE, 2015). Embora CFA seja conhecido pelas cartas escritas ao longo da própria vida — cartas lidas por autores como Evando Nascimento e Ítalo Moricconi como *autoficção*, em “*Cartas para Além dos Muros*”⁴ há uma mudança na auto-representação do autor no texto. Caio Fernando de Abreu trata, neste conjunto particular de cartas, sobretudo sobre sua experiência de vida-corpo-morte com o hiv.

Segundo Conceição Evaristo (2005), “assenhoreando-se “da pena”, objeto representativo do poder falo-cêntrico branco, as

⁴ Caio Fernando de Abreu foi cronista dos jornais *O Estado de São Paulo* e *Zero Hora* entre 1986 e 1988. Suas crônicas foram reunidas no volume *Pequenas Epifanias* (2006), organizadas por seu amigo Gil França Veloso e publicado pela primeira vez em 1996, logo após sua morte.

escritoras negras buscam inscrever no corpus literário brasileiro, imagens de uma auto-representação” (EVARISTO, 2017) ressaltou a potência de se pensar o conceito de escrevivência em outros grupos minoritários. CFA, apesar de se identificar com o gênero masculino, foi uma bicha assumida e, em vários momentos de sua obra, multiplicou personagens de sexualidade e de identidade de gênero diferente do heteronormativo e cisgênero.

Após o diagnóstico positivo de hiv/aids, o autor passa a protagonizar, pelas Cartas, “escrevivências”, tal como Conceição Evaristo (2005) a define: ou seja, enquanto “a fala de um corpo que não é apenas descrito, mas antes de tudo vivido” (EVARISTO, 2005). Em “Primeira Carta para Além dos Muros”, já se percebem as marcas, não apenas da “inscrita de si”, mas também da mudança provocada pelo diagnóstico positivo para HIV/Aids: “É com terrível esforço que te escrevo. E isso *agora* não é mais apenas uma *maneira literária* de dizer que escrever significa mexer com funduras — como Clarice, feito Pessoa. Em Carson McCullers *doía fisicamente, no corpo feito de carne e veias e músculos*. Pois é *no corpo que escrever me dói agora*. Nestas *duas mãos* que você não vê sobre o teclado, com suas *veias inchadas, feridas*, cheias de fios e tubos plásticos ligados a agulhas enfiadas nas veias para dentro das quais escorrem líquidos que, dizem, vão me salvar” (grifo nosso). Marcadores como o da dor física no corpo que escreve e, em simultâneo, só pode escrever porque se inscreve na narrativa, demonstram uma mudança no processo de construção autoral. Não se trata mais da descrição. O marcador agora, que estabelece uma relação de antes e depois, demonstra, de maneira tácita, a mudança provocada pelo tratamento e todos os efeitos advindos deste.

Nossa hipótese é a de que nestas cartas, Caio Fernando Abreu passa a marcar outro lugar: narrador e personagem se confundem entre o lugar social e discursivo. As Cartas narram a

auto-representação da vida alinhada a uma escrevivência em interlocuções diretas com o leitor. Isso coloca em evidência a subjetividade de quem vive sob o diagnóstico de positivo para hiv/aids, escrevivendo do lugar de uma subjetividade que transita pelos temas da morte, da solidão, do medo e da afetividade.

Caio Fernando Abreu, antes e, principalmente, depois da sorologia positiva do hiv/aids, já era parte e representava, por meio de sua (auto)ficção, grupos minoritários. Contudo, o problema da representatividade, como discute (DALCASTAGNÉ, 2007), não se resume apenas à ausência, ao silenciamento ou ao apagamento quase absoluto de grupos minoritários do campo literário, mas também à ausência de personagens que tendem a desempenhar as produções literárias como texto performativo.

Apesar de Caio Fernando Abreu ter inaugurado com fecundidade um espaço para diálogos e rupturas na ficção brasileira contemporânea, não se deve recorrer apenas ao discurso único do outro-branco (KILOMBA, 2010), como o portavoz dos corpos soropositivos, nem de suas relações afetivas. Segundo Grada Kilomba (2016, p. 174), “no mundo conceitual branco, o sujeito Negro é identificado como o objeto ‘ruim’, incorporando os aspectos que a sociedade branca tem reprimido e transformado em tabu, isto é, agressividade e sexualidade. Por conseguinte, acabamos por coincidir com a ameaça, o perigo, o violento, o excitante e também o sujo, mas desejável — permitindo à branquitude olhar para si como moralmente ideal, decente, civilizada e majestosamente generosa, em controle total e livre da inquietude que sua história causa”. Nesse sentido, faz-se necessário rasurar, não apenas o imaginário da branquitude (CARDOSO, 2008), mas também viabilizar novos diálogos e novas narrativas, produzidas a partir do olhar dos corpos negros.

Nesse contexto, escrever a partir da experiência do corpo de uma bicha branca é muito diferente de escrever a partir da

experiência do corpo de uma bicha preta. Apesar de a homossexualidade colocar o corpo em um lugar minoritário, a questão racial, de gênero e de classe econômica, segundo autoras como Luiza Bairros e Sueli Carneiro, são marcadores constitutivos do processo de subjetivação e de divisão da estrutura social. Assim, é de suma importância ler a escrevivência das bichas pretas com diagnóstico positivo para hiv/aids. As cartas de Caio Fernando Abreu aparecem em nossa pesquisa como um suporte expressivo e necessário para uma análise crítico-comparativa entre duas realidades distintas: a da bicha branca com diagnóstico positivo para hiv/aids e a da bicha preta com diagnóstico positivo para hiv/aids, a fim de apontar as incongruências estruturais presentes nestas narrativas. Nossa hipótese é que esta investigação comparativa no campo das representações de si das bichas pretas e brancas, ou, como defendemos aqui retomando Conceição Evaristo, das escrevivências, produzirá uma rasura necessária no imaginário hegemônico-branco ao escutar este lugar de enunciação contra-hegemônico (HALL, 2001) — o das bichas pretas com diagnóstico positivo para hiv/aids. Acreditamos que o descentramento do discurso hegemônico pode abrir caminhos para novos espaços de contestação.

A escuta (DUMARESQ, 2016) deste lugar de enunciação da bicha preta positiva para hiv/aids deve ser empreendida por meio de outros artifícios, que não os do cânone literário, a fim de que haja espaço não apenas para a emergência da autoria enquanto lugar de ilusão de unidade subjetiva (FOUCAULT, 1970), mas também para o reconhecimento e representação coletivos desses corpos bichas e pretas que, ao receber um “diagnóstico”, recebem a injunção de mais um marcador social de estigma, discriminação e preconceito.

Assim, escutaremos estes corpos marcados pelo racismo, pelo machismo, pela homofobia e pelo estigma negativo que o

diagnóstico positivo produz a partir de letramentos de re-existência, tal como propõe Ana Lúcia Silva Souza.

A investigação nasce da inquietação do pesquisador negro, bicha preta e de comunidade periférica que escuta dados alarmantes a respeito da população negra. Segundo UNIAIDS (2019), “a epidemia de HIV ainda afeta desproporcionalmente a população afrodescendente. Segundo dados do Boletim Epidemiológico de 2019 do Ministério da Saúde, entre os casos de infecção por HIV registrados de 2007 a 2015, 44% são entre brancos e 54, 8% são entre pretos e pardos. A diferença é maior entre mulheres: 39, 2% dos casos são entre brancas e 59, 6% entre pretas e pardas” (UNIAIDS, 2015). Além disso, a mortalidade do HIV entre pessoas negras é 20% maior.

É preciso visibilizar e viabilizar estes *corpos dissidentes* com diagnóstico positivo para hiv/aids também na ficção brasileira contemporânea. Historicamente, estes são corpos postos à margem, além de serem corpos silenciados ou marcados por uma série de estereótipos, como pode ser observado na antologia de *Cartas pós-diagnóstico* publicadas por Caio Fernando Abreu. Esses marcadores identitários constroem um local de fala propício para o pesquisador enquanto bicha preta e intelectual, cujas experiências contribuirão para uma escuta sensível das escrevivências destes corpos bichas, e positivas para hiv/aids, a fim de compreender as diferentes sociabilidades e subjetividades presentes nestes corpos, deslocando as disposições do poder.

Stuart Hall afirma que:

Dentro da cultura, a marginalidade, embora permaneça periférica em relação ao *mainstream*, nunca foi um espaço tão produtivo quanto é agora, e iso não pe simplesmente uma abertura, dentro dos espaços dominantes, à ocupação dos de fora. É também resultado de políticas culturais da diferença, de lutas em torno da diferença, da produção de

novas identidade e do aparecimento de novos sujeitos no cenário político e cultural (HALL, 2009, p. 320).

Nesse sentido, faz-se necessário confrontar e repensar o lugar de fala do outro-branco, que também é um escrevinte de um corpo positivo para hiv/aids, mas situado dentro de um sistema configurado e definido pela hegemonia. Segundo a Profa. Dra. Lívia Natália,

Escondido sob a malha insondável do anônimo, excepcional e problemático, engendra-se um lavar as mãos que gera um lugar de conforto que não apenas adia uma reflexão mais firme sobre o problema, mas também coloca em suspenso a possibilidade de denunciar, na omissão, um contributo para a manutenção das diferenças rebaixadoras. Ao negociar o racismo, sexismo, homofobia ou qualquer outro terror às alteridades, há uma sistemática desmobilização da necessidade de acesso a bens simbólicos, e até pecuniários (SANTOS, 1997, p. 320).

Assim, esse trabalho é de extrema relevância, pois pretende colaborar com reflexões já conhecidas no campo dos estudos culturais, aliado a uma perspectiva interseccional, que compreende a importância dos marcadores de sexualidade, gênero, classe e raça a partir dos corpos dissidentes positivos para hiv/aids, analisando a representação desta autoridade.

As “*Cartas*” de Caio Fernando Abreu atuam como dispositivos de performance da subjetivação dos corpos das bichas com diagnóstico positivo para hiv/aids. É preciso pensar como essas performances podem ser lidas como *escrevivências* e de que maneira podem colaborar na quebra dos estigmas vividos por leitores com o diagnóstico de positivo para hiv/aids. Frente a isso, e pensando na minha atuação enquanto professor de Língua e Literaturas, propomos a sistematização e a problematização das demandas contemporâneas da formação dos corpos por meio das suas experiências pessoais e coletivas, com enfoque em suas *escrevivências*.

Partindo dessa concepção, retomo o pensamento de Paulo Freire, para pensar na educação como um ato político e social. Para tal, me aproprio de suas palavras:

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (FREIRE, 2014, p. 53).

Nesse sentido, rompe-se coletivamente com as ideologias das classes hegemônicas e propõe-se novas construções culturais, pensando a partir dos lugares designados a estes sujeitos escrevíveis que vivem para além das cartas de Caio Fernando Abreu. Assim, deslocam-se as disposições do poder, tal como compreendidas por Stuart Hall (2009). Nosso procedimento metodológico parte da possibilidade de ressignificar os corpos das bichas pretas com diagnóstico positivo para hiv/aids a partir dos processos de suas *escrevivências*. Afinal, como afirma Juarez Dayrel (1992, p. 2) “são as relações sociais que verdadeiramente educam, isto é, formam os indivíduos em suas realidades singulares e mais profundas”.

O letramento, neste sentido, pode ocorrer nos mais diferentes espaços e situações sociais, num processo de experiência coletiva. Portanto, este projeto pretende aliar o conceito de *letramento de reexistência* (2011) e *escrevivências* (2015), das duas intelectuais negras Ana Lúcia Souza e Conceição Evaristo, respectivamente. Não se trata apenas de fazer um levantamento dos estudos sobre a aids, mas de pontuar aspectos importantes para compreender em que medida os letramentos de diversas materialidades significantes atuam como um instrumento de performance para ver e narrar a si mesmo para bichas pretas positivas para hiv/aids.

REFERÊNCIAS

ABREU, Caio Fernando Abreu. Cartas para Além dos Muros. In: idem. Abreu, Caio Fernando, 1948-1996. *Pequenas epifânias* / Caio Fernando Abreu. 4. ed. — Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

CARDOSO, Lourenço. “Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco elitista”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 8. 2010.

DALCASTAGNÈ, Regina. A auto-representação de grupos marginalizados: tensões e estratégias na narrativa contemporânea. In: *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 18-31, dez. 2007.

DAYRELL, Juarez T. A educação do aluno trabalhador: uma abordagem alternativa. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 15, p. 21-29, jun, 1992.

DUMARESQ, L. Ensaio (travesti) sobre a escuta (cisgênera). *Revista Periódicus*, [S. l.], v. 1, n. 5, p. 121–131, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/17180>. Acesso em: 10 ago. 2022.

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre (vivência) de dupla face. Disponível em: <http://nossaescrevivencia.blogspot.com/2012/08/genero-e-etnia-uma-escrevivencia-de.html>. Acesso em: 7 jun. 2022.

EVARISTO, Conceição. *Mulheres no mundo – etnia, marginalidade, diáspora*. João Pessoa: Idea/ Editora Universitária – UFPB, 2005. p. 201-212.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Sampaio. São Paulo: Loyola, 1998. [1970].

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

Grada KILOMBA. A Máscara. Trad. OLIVEIRA, Jessica. In: *Cadernos de Literatura em Tradução*, n. 16, p. 171-180, 2016.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Liv Sovik (org); Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

KOGURE, Linda Emiko. *Jogadores de espetáculo: uma interface entre a ficcionalidade literária e midiática na escritura de Caio Fernando Abreu*. (Dissertação Mestrado em Estudos Literários). Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, 2005.

SANTOS, Livia Maria Souza. Poéticas da diferença: a representação de si a lírica afro-feminina. In: *A cor das Letras: Revista do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Feira de Santana*. – N. 1 (1997). Feira de Santana: UEFS, 1997.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Letramentos de reexistência: poesia grafite, música, dança: HIP-HOP. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

UNAIDS. 2019. *Nota sobre relatos de dificuldade de acesso a medicamentos antirretrovirais*. Disponível em: <https://unaid.org.br/tag/falta-de-medicamentos/>. Acesso em: 10 set. 2021.

FIGURA FEMININA: VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA E LINGUAGEM PATRIARCAL

Patricia Santana da Silva¹
Wander Melo Miranda²

Resumo: Nos dias atuais um assunto bastante repercutido nas redes sociais tem sido a violência contra a mulher e é notório que as estatísticas só aumentam, tornando-se um problema psicossocial e de saúde pública que afeta a integridade física e psíquica da mulher agredida. Nesse contexto destaca-se a violência psicológica que dentro de um sistema patriarcal usa a linguagem para oprimir, controlar e subjugar a figura feminina. O objetivo desse estudo consiste em identificar como a mulher é afetada pela violência psicológica e como a linguagem patriarcal contribui para a desvalorização da figura feminina no espaço social. Esse trabalho tem como suporte teórico os autores: Bourdieu (1999); Bandeira (2014); Cunha (2014); Dépêche (2008); Deslandes; Gomes, (2000); Fonseca; Guedes (2011); Freyre (1987); Miller (2002); Narvaz; Koller (2006); Saffioti (1987); Souza (2010); Weber (2000). Como referencial metodológico define-se pelo método qualitativo e a pesquisa bibliográfica. A pesquisa busca incentivar reflexões que despertem a percepção de que há uma necessidade de desconstruir as bases do regime patriarcal que fazem perpetuar a desigualdade de gênero.
Palavras-Chave: Violência psicológica. Linguagem patriarcal. Gênero.

INTRODUÇÃO

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 vitórias alcançadas nessa trajetória histórica, a mesma ainda vem sofrendo discriminações e diversos tipos de violência que se configuram a partir da desigualdade de gênero e da objetificação do corpo feminino que banaliza a imagem da mulher a partir do

momento que prioriza e valoriza a sua aparência banalizando os seus valores como ser humano.

Nos dias atuais as mulheres são estereotipadas e hipersexualizadas através da objetificação do seu corpo em propagandas de cerveja, automóveis, lingerie, cosméticos, revistas, entre outros. Em todo esse processo de desvalorização da figura feminina, a relação existente entre a violência da linguagem patriarcal e o corpo feminino ganha destaque. No livro de Cristina M. T. Stevens e Tania Navarro Swain, “A Construção dos Corpos. Perspectivas Feministas” (2008), Marie-France Dépêche explora bastante esse tema no terceiro capítulo onde ela discorre sobre as reações hiperbólicas da violência da linguagem patriarcal e o corpo feminino.

Segundo Ferdinand de Saussure, citado por Marie-France Dépêche (2008) a língua é um sistema arbitrário, mas que não é acidental porque ela é uma máquina que funciona de acordo a conjuntura. Então além dela representar o mundo, ela é intervenção em meio a esse próprio mundo. A língua utilizada para se referir ao feminino, se apropria do senso comum que usa e abusa da linguagem patriarcal que é considerada como uma linguagem materna, mas que na visão feminista pode ser considerada como uma língua paterna.

Em reações hiperbólicas da violência da linguagem patriarcal e o corpo feminino, Marie-France Dépêche (2008) discuti que o conceito de linguagem não se restringe apenas a um sistema de signos, pois a linguagem é uma instituição, um lugar de exercício do poder. Nesse sentido, o sistema de opressão ao feminino acontece por meio de metáforas sexistas, provérbios, ditados e expressões que causam uma violência psicológica tão agressiva quanto a violência física e todo esse processo acontece através do poder da linguagem.

Considerando que o poder simbólico da linguagem leva a mulher absorver a ideologia patriarcal através da submissão, o objetivo desse estudo consiste em identificar como a mulher é afetada pela violência psicológica e como a linguagem patriarcal contribui para a desvalorização da figura feminina no espaço social. A primeira parte desse trabalho discorre sobre linguagem e violência psicológica, a segunda parte, aborda o patriarcado como dominação masculina. Como referencial metodológico o trabalho define-se pelo método qualitativo.

O presente 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.

LINGUAGEM E VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA

A violência psicológica trata-se de um tipo de agressão que pode se manifestar através de expressões verbais violentas, indiferença, intolerância, discriminação, perseguição, chantagem, exploração, vigilância constante, reclusão ou privação. Esse tipo de violência se identifica com ações que controlam o comportamento da vítima influenciando suas decisões através de ameaças seguidas de constrangimento e manipulação. A violência psicológica é estabelecida pela Lei Maria da Penha, artigo 7º, Inciso III, como:

“qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz,

insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação;”

A violência psicológica frequentemente acontece dentro de uma relação desigual de poder, onde o agressor usa um discurso voltado para mexer com o psicológico da vítima, e exercendo autoridade sobre ela, manipula e controla. As agressões psicológicas geralmente acontecem de forma sutil e silenciosa, por isso são aceitas e dificilmente são identificadas por suas vítimas como violência.

Marie-France Dépêche (2008) traz possibilidades de a linguagem ser analisada a partir de algumas categorias como: violência físico-verbal, a simbólico-escrita, e a violência por omissão. Todos esses tipos de violência contribuem para afetar o psicológico da mulher, contribuindo ainda para a inferiorização e até o apagamento da figura feminina no meio social.

A violência físico-verbal trata-se de expressões violentas que agridem o corpo feminino. Nessa linguagem agressiva o dizer reforça o fazer. Em alguns relacionamentos, existem muitas expressões verbais pejorativas e controladoras direcionadas a mulher, que são encaradas como algo comum. O processo de naturalização desse tipo de violência e a opressão contra a mulher, geralmente acontece através de metáforas sexistas, provérbios, ditados e expressões violentas que são identificadas muitas vezes como “brincadeiras”, mas que agridem o psicológico da vítima e podem desencadear vários problemas de saúde.

Conforme Marie-France Dépêche (2008), a opressão através da linguagem físico-verbal acontece em diferentes idiomas. O regime Nazista fez com que as mulheres assumissem a naturalização da violência verbal, internalizando que “lugar de mulher é em casa, na igreja e cuidando dos filhos”. Neste sentido o corpo feminino é reconhecido como corpo feito para o sexo,

com a finalidade de dar prazer e procriar. Um ditado árabe, brasileiro e internacional é usado para justificar atos violentos de um homem. “Mesmo se você não sabe por que bate na sua mulher, ela sabe”. A expressão verbal “Filha da puta” já foi naturalizada e acontece de forma banal e corriqueira, mas denuncia o desprezo e o ódio masculino com relação ao feminino.

Na violência simbólico-escrita, o simbólico da linguagem grava-se nas mentes graças às imagens que se formam na hora da leitura. Essas imagens aparecem bastante em propagandas de cervejas que objetificam a figura feminina, mas passam despercebidas por algumas mulheres. Muitas mulheres têm dificuldade de se identificarem como vítimas da violência psicológica. Por ser uma violência que não deixa lesões físicas, muitas vezes torna-se silenciosa e invisível para suas vítimas. Nesse sentido, o agressor se aproveita da vulnerabilidade das mesmas e impõe o seu poder de opressão através da manipulação psicológica e como consequência disso, os atos violentos acabam sendo banalizando e as próprias vítimas ainda acabam acreditando ter provocado a ação do agressor.

A violência por omissão se caracteriza por falta de linguagem onde as histórias dos homens ignora a história das mulheres. A linguagem masculina apaga a imagem feminina na sociedade onde o masculino é usado sempre para representar o todo. Com isso as mulheres entram em um ciclo de exclusão e como já foram induzidas a naturalizarem o fato acabam reforçando a linguagem violenta que discrimina, rotula, exclui e anula a imagem feminina no meio social.

Na violência físico-verbal, simbólico-escrita e violência por omissão, há uma pressão psicológica através de uma linguagem violenta, que faz a vítima passar a interiorizar os comandos do agressor reforçando as ações que são usadas para a sua própria manipulação e este fato contribui para que a vítima dissemine de

forma naturalizada o ciclo de agressão a si mesma. Sendo manipulada pelo agressor ela se torna dependente dele e isso agrava mais a situação, pois ela passa a se anular para satisfazer as vontades do outro e nesse processo seus próprios desejos e desgostos são ignorados, pois não interessa ao outro.

Na dinâmica dos relacionamentos que existe abuso psicológico, a vítima geralmente carrega sempre consigo o medo de desapontar o agressor e por conta disso vive tentando sempre dar o melhor de si para agradar o seu companheiro e evitar possíveis contrariedades. Para o agressor essa tática não é atraente e para manter vivo o ciclo de violência, ele continua manipulando e controlando a vítima que ainda satisfaz todos os seus desejos, ele nunca ficará satisfeito e sempre encontrará uma maneira de atacá-la.

A violência psicológica trata-se de um problema psicossocial e de saúde pública que afeta a integridade física e psicológica da mulher agredida, tendo o poder de provocar na vítima doenças psicossomáticas como dores crônicas, depressão, síndrome do pânico, tentativa de suicídio e distúrbios alimentares. Segundo Souza (2010), quando uma mulher sofre esse tipo de agressão que em algumas situações pode não ser identificada com tal, ela fica vulnerável e pode carregar por toda a sua vida marcas profundas e incuráveis.

Geralmente o ciclo de violência psicológica normalmente contribui para que a violência física aconteça. Segundo Bandeira (2014), a violência física é uma consequência da violência psicológica, pois é a partir da manipulação psicológica que o agressor controla e subjuga a sua vítima. Para Miller (2002, p. 16), “o agressor, antes de poder ferir fisicamente sua companheira, precisa baixar a autoestima de tal forma que ela tolere as agressões”.

Dentre os fatores que contribuem para que a mulher fique presa em um ciclo vicioso de violência psicológica se destacam a dependência emocional e econômica e a valorização de uma cultura patriarcal que pode ser vista 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 que por sua vez inconscientemente sofre um processo de docilização de seus corpos para poder se adequar as regras impostas e muitas vezes se sentir útil.

PATRIARCADO COMO DOMINAÇÃO MASCULINA

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 do poder está 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 aos homens que por sua vez são considerados como dominadores, fortes e viril. Conforme (BOURDIEU, 1999, p. 7-8) trata-se de um processo de subordinação que resulta daquilo que ele chama de violência simbólica.

Essa violência simbólica possivelmente acontece a partir do momento que a mulher acata modelos tradicionais de relações de gênero e seguem as dinâmicas familiares que fazem parte da reprodução da sua herança cultural, onde é aceitável a dominação masculina. A inferiorização da mulher passa a ser vista como uma violência subjetiva, sutil, suave e silenciosa, onde a própria mulher

não consegue se identificar como vítima justamente pelo fato da aceitação.

Sobre o papel ocupado pela mulher no seio familiar, Freyre (1987) apresenta a mulher como “esposa dócil” e submissa, responsável pelas tarefas domésticas e educação dos filhos. Essa docilidade acontece pela ordem do discurso que de forma naturalizada vai impondo disciplina e fazendo com que as diferenças de gênero venham sendo reafirmadas e reproduzidas ao longo do tempo.

O regime patriarcal 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 que por sua vez inconscientemente sofre um processo de docilização de seus corpos para poder se adequar as regras impostas e muitas vezes se sentir útil.

A identidade social da mulher, assim como a do homem, é construída através 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).

O lugar pertencente a mulher no sistema patriarcal sempre esteve restrito ao espaço privado do seu lar sem ter poder de decisão e sendo submissa passava a ser um corpo controlado e manipulado, enquanto o homem tinha autonomia e ocupava papéis ligados a esfera pública. Nesse sentido a identidade feminina foi tornando-se invisível ou vista como menos importante aos olhos da sociedade.

A partir do 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.

A diferença de papéis entre homens e mulheres pode ser exemplificada através da divisão sexual do trabalho que acontece na família, fazendo prevalecer a desigualdade de gênero, mesmo porque desde cedo as crianças do sexo masculino já começam a ter uma educação diferenciada e voltada para preparar homens fortes e provedores que se diferenciam das mulheres pelo fato da masculinidade.

No sistema patriarcal, a desigualdade de gênero se configura a partir da classificação e discriminação do masculino e feminino. Muitas vezes a legitimação da desigualdade entre homens e mulheres, acaba sendo justificada com base no biológico e em características físicas, mas por traz dessa justificativa se faz presente toda uma construção social. Nesse sentido as desigualdades de gênero são usadas como instrumento para determinar e controlar as possibilidades de quem se enquadra em cada grupo.

Ainda temos influências de uma sociedade patriarcal e conservadora que faz legitimar a ideia de que o homem deve subjugar a mulher e exercer o seu poder sobre ela. 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 pois, em uma cultura patriarcal a figura feminina deve ser obediente e quando mais submissa melhor.

Ao longo dos tempos a história da mulher na sociedade vem sendo marcada pela desigualdade de gênero com relação ao lugar ocupado no meio social onde a imagem da mulher é propagada como sexo frágil, dependente da figura masculina, obediente submissa e que deve ser responsável por cuidar de sua casa e da família. 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.

Embora a mulher contemporânea venha conquistando a cada dia o seu espaço na sociedade ainda existem resquícios do patriarcado em seu dia a dia, pois ela deve ajustar o seu tempo para conciliar profissão com tarefas domésticas, como cuidar do lar e dos filhos e muitas vezes ainda tem a tarefa de enfrentar o problema do marido que não aceita que ela trabalhe fora de casa. 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, vivemos em uma sociedade que almeja que tanto as mulheres como os homens se comportem de acordo com seu papel social de gênero. Essa desigualdade entre homens e mulheres legitimadas dentro do sistema patriarcal, contribuem para a disseminação de diversas formas de violência contra a mulher, inclusive a violência psicológica que é uma das formas de violência mais perversas que atinge a figura feminina uma vez que limita a mesma sobre o seu direitos de ir e vir através da manipulação e do controle.

CONCLUSÃO

Com base nas leituras direcionadas para o tema exposto, a violência contra a mulher sempre existiu e faz parte da

humanidade desde seus primórdios perpassando as gerações. No Brasil e no mundo é crescente o alto índice de violência praticada contra a mulher, o que se constitui uma grande violação dos direitos humanos de acordo com Fonseca e Guedes (2011), pois afeta de modo negativo o seu bem estar e a impede de participar plenamente da sociedade.

A violência psicológica contra a mulher é produzida e reproduzida nas relações de poder onde existe um entrelaçamento das categorias de gênero .Trata-se de um problema cultural que se manifesta de forma particular no sistema patriarcal de maneira sutil e silenciosa onde há uma relação de poder, em que o mais forte se sente no status de subjugar o mais fraco .Muitas vezes é difícil para a mulher se reconhecer como vítima e por isso não internaliza facilmente como ocorre todo o processo de manipulação e controle.

A invisibilidade da violência psicológica dentro do sistema patriarcal se dá justamente pelo fato da mesma ser silenciosa e pode ser considerada como um tipo de agressão muito perversa que compromete o psicológico da mulher agredida que não consegue reagir por já ter internalizado os atos como coisas corriqueiras, banais e comum em todo relacionamento.

No sistema patriarcal a mulher sofre um tipo de coerção construída a partir de uma cultura que está enraizada em normas e valores voltados para a valorização da figura masculina e anulação da figura feminina no espaço social. Este tipo de violência está sempre mascarada pelo ciúmes, controle social e críticas duras sobre os hábitos de vida da mesma. A mulher por sua vez não percebe que está sendo vítima da agressão psicológica, pois entende que seu companheiro apenas está demonstrando o amor e os cuidados que tem por ela.

Diferente do que se imagina não é preciso ser agredida fisicamente para a mulher se encontrar em uma relação violenta. Algumas atitudes e palavras podem ferir a autoestima tanto quanto. Para Deslandes e Gomes (2000) a violência psicológica é a forma mais subjetiva de agressão e por isso, difícil de identificar, o que na maioria das vezes é negligenciada até por quem sofre por não perceber, pois ela vem mascarada por ciúmes, controles, ironias e ofensas.

Pesquisar esse assunto 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. A violência contra a mulher por ser um fenômeno complexo requer uma mudança cultural em relação ao poder masculino em nossa sociedade. É uma mudança que não ocorrerá de imediato, mas torna-se essencial pra que as próximas gerações desfrutem de uma sociedade mais igualitária.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BANDEIRA, Lourdes Maria. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. *Soc. estado*. Brasília, v. 29, n. 2, p. 449-469, Aug. 2014.

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.

DÉPÊCHE, Marie-France. Reações hiperbólicas da violência da linguagem patriarcal e o corpo feminino. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; SWAIN, Tania Navarro (Org.). *A construção dos corpos: perspectivas feministas*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2008.

DESLANDES, S.F; GOMES, R. S. Caracterização dos casos de violência contra a mulher em dois hospitais públicos do Rio de Janeiro. *Caderno de Saúde Pública*, 2000.

FONSECA, R.M.G.S; GUEDES, R.N. *Violência doméstica: Um olhar de gênero*. Mesa redonda na 63ª região anual da sociedade brasileira para o progresso da ciência. Goiânia, p. 10-15, jul, 2011.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*. 25. ed. Rio de Janeiro: José Olympio.1987.

MILLER, L. *Protegendo as mulheres da violência doméstica*. Seminário de treinamento para juízes, procuradores, promotores e advogados no Brasil. Trad. Osmar Mendes. 2. ed. Brasília: Tahirid Justice Center, 2002.

NARVAZ, M.G.; KOLLER, S. H. Famílias e Patriarcado: Da prescrição Normativa à Subversão Criativa. *Psicologia e Sociedade*, Porto Alegre, v. 1, n. 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.

SOUZA, Hugo Leonardo. Feridas que não se curam: *A violência psicológica cometida à mulher pelo companheiro*. In: Anais do I Simpósio sobre Estudos de Gênero e Políticas Públicas, Universidade Estadual de Londrina, p. 1-9, jun. 2010.

WEBER M. *Economia e Sociedade*. 3. ed. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2000.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS NO INTERIOR DA BAHIA

Letícia Cavalcante Lima Silva¹

Resumo: Este artigo trata-se de uma interlocução entre o objeto de estudo (formação continuada para professoras) e os fundamentos teóricos Agamben (2005), Almeida (1998), Cruz (2012; 2019; 2021), Deleuze; Guattari (1995), Freire (2011), Ginzburg (1989), hooks (2013), Sartre (2002), Sousa; Cruz org., (2012), preâmbulo de uma investigação sobre o papel da formação continuada de mulheres professoras egressas do curso técnico de Magistério, do distrito de Itamira (BA), que decorrerá do desenvolvimento do projeto de pesquisa *Formação continuada de Professoras no interior da Bahia*, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, na Linha 2: Letramento, Identidades e Formação de Educadores, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Esperamos ter iniciado o ato de conhecer a respeito da formação continuada, abordada como opção ideológica, portanto uma oportunidade de acesso aos conteúdos e métodos de reflexão acerca do fazer pedagógico, possibilitando à professora teorizar a sua prática e buscar a emancipação intelectual.

Palavras-Chave: Formação continuada. Mulheres. Professoras.

INTRODUÇÃO

Este artigo trata-se de uma interlocução entre o objeto de estudo (formação continuada para professoras) e os fundamentos teóricos disponibilizados na disciplina metodologia científica em

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Letramento, identidades e formação de educadores. Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Berenice da Cruz. Endereço eletrônico: le180114@gmail.com.

crítica cultural, cujo orientador foi o professor doutor Osmar Santos.

Para se chegar a esse objeto de estudo, o professor titular da disciplina Metodologia da Pesquisa em Crítica Cultural, professor Osmar, levou-nos a fazer alguns questionamentos acerca da palavra-chave do projeto, formação continuada, direcionando-nos para as discussões. Assim foram feitas as seguintes interpelações: O que é isso; Como é; Pra quê; Onde é; Quando é; Quem é quem; Porque é. O produto desse processo será descrito, ao longo do texto, à medida que se explica a formação continuada, sob que perspectivas ela deve ocorrer, a necessidade de ela existir, como meio para oferecer educação de qualidade, o *lócus* da pesquisa e alguns entraves à uma formação emancipatória na história brasileira.

A formação continuada não se restringe aos minicursos, especializações e/ou jornadas pedagógicas, mas como expressam hooks (2013) e Cruz (2012; 2019; 2021), se define como um processo pelo qual a professora ao refletir sobre o seu fazer pedagógico, considerando as várias subjetividades presentes na sala de aula, pode criar teorias capazes de ressignificar suas práticas e redirecionar sua didática. A formação continuada se constitui, a partir desse viés, como um ato de resistência à opressão capitalista e ato contra hegemônico à cultura de base patriarcal colonialista.

A escolha por mulheres-professoras (sujeitos da pesquisa) está vinculada à histórica condição: fragilidade, delicadeza e submissão impostas pelo patriarcado dominante e amparado pelo capitalismo segregador e subjugante. Além de serem a maioria no professorado, no município de Aporá, local da formação inicial, no curso técnico de Magistério.

Neste sentido, durante a pesquisa será analisado o papel da formação continuada de mulheres professoras do curso técnico de Magistério, distrito de Itamira, observando como a formação continuada ocorreu e contribuiu para a vida profissional das professoras, bem como para a construção identitária do feminino; e se não ocorreu, o que provocou a ausência.

A formação inicial foi ofertada na escola Estadual Dr. Jairo Azi, distrito de Itamira, município de Aporá, litoral norte da Bahia, como uma das habilitações de cursos técnicos, no caso o de Magistério, que habilitava os egressos para o ensino das primeiras séries do ensino fundamental (antigo primário).

Espero ao final da pesquisa, analisar o papel da formação continuada para o fazer pedagógico, possibilitando a ampliação de discussões acerca do ser feminino, refletindo sobre a sua condição de subalternidade expressa nos diversos espaços onde convive, inclusive na escola. Este artigo está estruturado nos seguintes tópicos: Mulheres na docência, Formação continuada e emancipação intelectual, O caminho até o método e Considerações finais.

MULHERES NA DOCÊNCIA

As mulheres brasileiras ingressaram nos cursos de docência nos primeiros anos após a criação das escolas normais. Embora tenham sido criadas exclusivamente para os homens, a Bahia se destacou, quando criou em 1842, um curso especial para as mulheres. Em 1843, três alunas estavam matriculadas (LIMA, 2006). Mas não por acaso algumas mudanças relacionadas à questão de gênero foram feitas no currículo, atendendo a demanda estatal e mercadológica: a delimitação estrita para o magistério primário, a vedação a algumas disciplinas do currículo

e inclusão de prendas domésticas, reforçando seus arraigados papéis de mulher, mãe e esposa (SOUSA; CRUZ, 2012).

Após a criação da Escola Normal de Salvador (1836), outras foram criadas em vários municípios baianos: Caetité, em 1895; Ponte Nova (atual Wagner), em 1906; Feira de Santana, em 1935; Nazaré das Farinhas, em 1937; e Vitória da Conquista, em 1952 (SOUSA; CRUZ, 2012).

A formação de professores foi elitizada, mesmo quando se tratava de escola pública; salientou a pesquisadora Adriana Rocha Oliveira (SOUSA; CRUZ, 2012), no estudo acerca da Escola Normal de Caetité (BA): “As alunas selecionadas faziam parte da “nata da sociedade caetiteense”, meninas que tinham terminado o curso primário, filhas de famílias tradicionais de Caetité, [...] “escolhidas a dedo” para prestar exame de ingresso ao curso normal” (SOUSA; CRUZ, 2012, p. 35).

A inclusão de mulheres ocorreu por todo o país, e aos poucos se tornaram maioria na profissão. Muitos fatores contribuíram: o impedimento moral dos professores educarem meninas; o abandono dos homens na busca de profissões mais rentáveis; independência econômica para ajudar nas despesas de casa, para as mulheres casadas; e, a possibilidade da recusa de casamentos impostos, para as mulheres solteiras. No Instituto Ponte Nova, implantado na cidade de Wagner (BA), por missionários norte-americanos (da Igreja Presbiteriana do Norte dos Estados Unidos), a formação das professoras oferecia educação para o autossustento:

Além da formação o magistério [...] era oferecida a disciplina Ciências Domésticas, a qual procurava prepará-las para cuidar de suas próprias casas, dotando-as de um conhecimento básico de corte e costura e de culinária, ensinando-as a aproveitar os recursos naturais da região, capacitando-as a se autossustentarem, quer casassem ou não (SOUSA; CRUZ, 2012, p. 89).

A pesquisadora Jane Soares de Almeida (1998) destaca que a profissão docente representava mais do que uma vocação ou extensão das atividades domésticas de educar e instruir, significava a independência econômica:

[...] o maior motivo de as mulheres terem buscado o magistério estava no fato de realmente precisarem trabalhar! Quando o caso não era o da sobrevivência, e estes deveriam ser raros, procuravam na profissão uma realização social que a posição invisível ou subalterna no mundo doméstico lhes vedava, submetidas que estavam à sombra masculina toda poderosa que ali também exercia seu poder (ALMEIDA, 1998, p. 71).

Além de formação voltada para os cuidados da casa, existia uma preocupação com os valores morais, visto que as professoras os levariam para suas práticas profissionais. Amor à profissão, visando-a como uma vocação, bem como uma conduta íntegra para terem condições de formar cidadãos com espírito patriota para a nação. As prerrogativas contribuía para além da profissão docente, iam ao encontro dos papéis de esposa e mãe, esperados pela sociedade até nossos dias.

Por intermédio do magistério as mulheres atuavam no mundo doméstico e no mundo público, ainda que sob as leis do capitalismo (salários baixos) e do patriarcado (sob a supervisão dos homens que ocupavam cargos de direção e inspeção escolar).

Ocorre que, alguns direitos foram alcançados: educação feminina, independência econômica e pessoal, direito ao voto, licença maternidade (ALMEIDA, 1998). Também passaram a se organizar em sindicatos, reivindicando direitos, contribuindo para a emancipação (LOURO, 1997). Apesar de, paradoxalmente, as relações sociais demonstrarem que as mulheres continuam sujeitos subalternizados e invisibilizados.

O discurso patriarcal se mantém, perpetuado na formação através de diversos mecanismos, um deles é a “educação

bancária”, veda a possibilidade de discussão, se propagando a “alienação da ignorância” (FREIRE, 2011). É sobre como a formação continuada pode subverter esses mecanismos de dominação e invisibilidade, se tornar um ato contra hegemônico desde que à emancipação intelectual, que falaremos a seguir.

FORMAÇÃO CONTINUADA E EMANCIPAÇÃO INTELECTUAL

Neste tópico reúnem-se fundamentos teóricos para responder as seguintes questões de interpelação do objeto de pesquisa, formação continuada de professoras: O que é (conceito); pra quê (relevância e justificativa); onde é (lócus da pesquisa); quem é quem (sujeitos da pesquisa).

A escola, agente produtor de subjetividade, necessita de profissionais bem preparados no sentido de promover emancipação intelectual, e não o contrário. Daí a importância de investigar como ocorre a formação continuada de mulheres-professoras (ser mulher, mãe e professora). Já sabemos que historicamente, a formação primava por propagar os valores patriarcais e pouco se preocupava com sua emancipação intelectual.

Uma vez que existe uma ligação estreita entre conhecimento e poder, nos perguntamos até que ponto a formação continuada colabora para a emancipação intelectual de mulheres professoras? (problema de pesquisa). Essas mulheres participavam de formação continuada (institucionalizada) ou participam? Se participavam, de que modo essa formação contribuiu para as práticas pedagógicas, e para a construção do ser feminino?

Esses questionamentos são necessários, uma vez que a escola pode propagar a dominação e a subalternização através de práticas pedagógicas alienantes, da “educação bancária”, cujo

conhecimento é depositado no aluno, não havendo discussões e problematização, contribuindo para a perspectiva capitalista de formação de subjetividade, a unificação, desconsiderando as singularidades de cada pessoa, de cada contexto, conforme pontuou Paulo Freire (2011):

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guarda-los e arquivá-los. [...] Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão — a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual, esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 2011, p. 80-81).

A formação continuada precisa ser pensada como espaço para a construção de conhecimento, prática reflexiva do fazer pedagógico, ato contra hegemônico, resistente ao projeto capitalista de uniformização e repressão da diversidade (hooks, 2013; CRUZ, 2012; 2019; 2021). Uma formação contínua para as professoras fazerem da sala de aula “[...] um “espaço de revolta” contra a condição de leitores colonizados e catequizados sob o jugo de uma escola excludente” (CRUZ, 2012, p. 189).

A escritora e professora negra bell hooks (2013) escreveu sobre as possibilidades à mulher, e a visão patriarcal como cenário a partir da análise da própria realidade:

Podíamos casar, podíamos trabalhar como empregadas e podíamos nos tornar professoras de escola. E visto que, de acordo com o pensamento sexista da época, os homens na verdade não gostavam de mulheres “inteligentes”, partia-se do pressuposto de que quaisquer sinais de inteligência selavam o destino da pessoa. Desde o ensino fundamental, eu estava destinada a me tornar professora.” (hooks, 2013, p. 10)

Bell hooks (2013) apontou com estratégia à emancipação feminina uma formação multicultural: “É preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais” (hooks, 2013, p. 52).

No trajeto para torna-se professora, hooks (2013) deparou-se com o perfil que não queria adotar (dominador e desatualizado). Pesquisando novas práticas, encontrou na teoria de Paulo Freire, as orientações à uma educação para a liberdade, que combate e resiste as dominações, promovendo a emancipação intelectual. Nessa referência de educação, a sala de aula é um espaço de valorização, de escuta, das várias subjetividades presentes e o professor busca constante autoatualização afim de “criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente (hooks, 2013, p. 36). Isso significa uma sala de aula, que promove a inclusão e combate as marcas segregacionistas da colonização.

O que hooks (2013) observou na sua trajetória é que um espaço democrático e inclusivo não se consegue através da educação bancária. A luta contra pensamentos sexistas, racistas, que desconsideram as mulheres, por exemplo, passa pela democratização dos espaços de fala e de produção intelectual, impedindo a exploração e repressão. De acordo com hooks (2013) o trabalho intelectual tem um papel importante, visto como “prática necessária”:

Dentro dos movimentos feministas revolucionários, dentro das lutas revolucionárias pela libertação dos negros, temos de reivindicar continuamente a teoria como uma prática necessária dentro de uma estrutura holística de ativismo libertador [...] temos de trabalhar ativamente para chamar a atenção para a importância de criar uma teoria capaz de promover movimentos feministas renovados, destacando

especialmente aquelas teorias que procuram intensificar a oposição do feminismo ao sexismo e à opressão sexista. Fazendo isso, nós necessariamente celebramos e valorizamos teorias que podem ser, e são, partilhadas não só na forma escrita, mas também na forma oral (hooks, 2013, p. 96-97).

A teoria é pensada por hooks (2013) como meio para travar batalhas contra várias situações de exclusão vivenciadas pelas mulheres, em relação ao seu sexo. Além disso, amparada por um preparo intelectual, as mulheres-professoras contribuem para uma prática pedagógica transformadora, que transpõe os preconceitos e opressões presentes no cotidiano da escola.

Trabalhando com a leitura literária na escola, a pesquisadora e professora Maria de Fátima Berenice da Cruz (2012; 2019; 2021) observou a necessidade de o professor adotar uma postura de agente mobilizador, utilizando as cenas e discussões presentes na literatura e as vivências dos alunos como matérias-primas. Deslocando a atenção de si, como detentor do saber, o professor cria espaços de partilha, acolhimento e discussão do que é ofertado como legítimo e verdadeiro. Para tanto, Cruz (2012; 2019) defende a formação contínua, através da qual o professor examinará suas práticas, redirecionando-as sempre que necessário, desenvolvendo o gosto pela leitura desde cedo:

Esta é a razão pela qual devemos investir na formação do professor, visto que imbuído de um conhecimento sobre o seu território de trabalho, o docente irá direcionar o seu pensamento para um projeto consubstanciado de prática leitora para a primeira infância. [...] Vale salientar que nessa proposta de formação docente, o aluno deve aparecer, junto com o professor, como protagonistas das histórias de leitura construídas na sala de aula (CRUZ, 2019, p. 50-51).

A formação continuada se configura como uma ferramenta útil tanto para melhorar a prática pedagógica quanto a construção

de uma identidade profissional que cumpre bem a sua função, promovendo uma educação transformadora e edificante.

Finalmente, no próximo tópico: *O caminho até o método*, reúnem-se alguns argumentos e teorias para responder as seguintes questões decorrentes da interpelação do objeto de pesquisa: como é (contexto e metodologia); porque é (resposta formulada ao problema).

O CAMINHO ATÉ O MÉTODO

Para melhor realizar a pesquisa com as professoras é necessário articular discussões em torno das contribuições dos autores que estudamos na disciplina Metodologia da Pesquisa. Início propondo uma articulação entre a formação continuada e o pensamento de Agamben (2005) quando no ensaio *Infância e História* aborda o poder da língua, usada pelos humanos para todas as mediações, ainda a serviço da discriminação, segregação, e não serve à sua primeira e mais importante finalidade, que é a experiência como condição para viver a língua como construção de si.

Nesse sentido, para o referido autor ainda nos encontramos na infância da história, uma vez que nem sempre nos é dada a oportunidade da experiência, já que a linguagem está a serviço da repressão, utilizando-se para isso, da escola, com seus discursos opressores moldando os estudantes para a subserviência, sobretudo as mulheres.

No Brasil, a dominação patriarcal e capitalista se ampara numa cultura androcêntrica e hegemônica, submetendo mulheres à situação subalterna e submissa, usando-se de discursos. No decorrer da história, as mulheres estão empreendendo uma luta, com a arma da linguagem, contra essa estrutura, e pouco a pouco algumas mudanças vão acontecendo (como podemos observar,

nas conquistas advindas do acesso à educação e ao exercício profissional).

Sartre (2002) no texto *Marxismo e existencialismo* mostra como a burguesia se impõe no poder e vai docilizando as pessoas, através do capitalismo e seus mecanismos. Aí nasce o marxismo para falar da realidade existente naquele período histórico e propõe a organização dos trabalhadores, como forma de tomar consciência da sua exploração, e como uma ramificação surge o existencialismo, parasitário do marxismo. Ajudará este a passar pela produção de desejo e produzir subjetividade, usando o inconsciente para pensar as realidades.

Essas reflexões denotam o quanto o capitalismo foi controlando as relações, manipulando as pessoas para servirem ao lucro e sua expansão. Do mesmo modo, ocorreu com as mulheres, quando da entrada na docência, extraíndo delas as habilidades do cuidado e do serviço, para servir aos seus ideais e depois as conformando num discurso opressor, propagado através da educação bancária. A luta não terminou, a dominação persiste, destruindo os desejos, subvertendo as subjetividades.

Para lidar com a perversidade do capitalismo, que engendra meios para subjugar minorias, o rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995), a teoria do múltiplo, vem apontando novas formas de entender as realidades, que não aquelas carregadas de preconceito e discriminação, próprias do pensamento arborescente. O rizoma é a possibilidade de um olhar crítico para enfrentar a realidade, criando condições para contemplá-la a partir do múltiplo, e não da visão segregacionista da cultura ocidental por isso “Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter múltiplas entradas; a toca, neste sentido, é um rizoma animal, e comporta às vezes uma nítida distinção entre linha de fuga como corredor de deslocamento e os

estratos de reserva ou de habitação [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

A pesquisa, ora delineada, precisa de um olhar rizomático para trazer para o centro da discussão a formação continuada de mulheres-professoras. O ato de falar, trazer para cena, essas mulheres, é a experiência, que Agamben (2005) reclama. Pois é através da língua, único lugar para falar da experiência, a condição do ser humano entrar na história.

Por isso pesquisar sobre a formação continuada de professoras, é investigar, como diz o professor Osmar Moreira Santos, as marcas do crime. Isso significa dizer que esta pesquisa será feita no sentido de observar as marcas ou não da submissão, subalternização sofrida na formação continuada. Como muitas vezes, essa formação é usada para manter a submissão, ao invés de promover emancipação intelectual requer-se a “[...] a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente” (GINZBURG, 1989, p. 152). Ao pesquisador caberá se enveredar na história de vida das professoras, criando espaços para que suas vozes sejam visibilizadas e ecoem para a emancipação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que, ora se delinea, diz respeito a formação continuada de mulheres-professoras (objeto de pesquisa), observando se esta foi elemento promotor de emancipação intelectual ou não.

Historicamente, observamos que a mulher é subjugada pelo patriarcado e pelo capitalismo que se utilizando de discursos conservadores, manipula, dificulta e/ou impede a mulher de receber uma educação emancipatória, isso visto através do

currículo ofertado nas escolas normais, e posteriormente impostos através da educação bancária.

Essas práticas revelam a linguagem usada para formar pessoas assujeitadas, que não constroem uma história de si, mas são forjados à conformação (AGAMBEN, 2005). Apesar das lutas marxistas empreenderem reflexão sobre essa situação, ela ainda permanece.

Definido o objeto de pesquisa, posteriormente, far-se-á uma pesquisa de natureza qualitativa, de abordagem autobiográfica narrativa, tendo como instrumentos de coleta as entrevistas narrativas e a pesquisa bibliográfica. Serão escolhidas duas professoras, uma da primeira turma que iniciou no ano de 1984 e a outra da última turma no ano de 2001, visando coletar dados à descrição dos processos de formação continuada em um período de quase vinte anos (resposta sobre o tempo, o quando é, que interpelou o objeto de estudo).

Por intermédio da pesquisa buscaremos constatar se a realidade dessas professoras corrobora o padrão capitalista ou não. Estamos no início da pesquisa, e este artigo reflete as leituras realizadas até aqui, outras ainda serão feitas, além das entrevistas autobiográficas com as professoras, para então, concluir a análise sobre o objeto de estudo.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice. *Leitura Literária na Escola: desafios e perspectivas de um leitor*. Salvador: EDUNEB, 2012.

- CRUZ, Maria de Fátima Berenice. Formação do Leitor Literário na Educação Infantil: Leiturando as fábulas. In: *Revista Interdisciplinar*: São Cristóvão, v.31, jan-jun, p. 43-57, 2019.
- CRUZ, Maria de Fátima Berenice. Experiências Leitoras de uma leitura literária subjetiva. In: *Revista Interdisciplinar*, São Cristóvão, v.35, jan-jun, p. 121-139, 2021.
- DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Cia das letras, 1989.
- HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- LIMA, Marta Maria Leone. *Ingresso das mulheres no magistério da Bahia: o resgate de uma história*. 181f. Tese (Doutorado) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. In: *Educação&Realidade*. jul-dez. 20 (2).p. 101-132, 1995.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- SARTRE, Jean-Paul. Marxismo e existencialismo. In: *Crítica da razão dialética: precedido por Questões de método*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SOUSA, Ione Celeste Jesus de; CRUZ, Antonio Roberto Seixas de (Orgs.). *Escolas Normais da Bahia: olhares e abordagens*. Feira de Santana: UEFS Editora, 2012.

FRONTEIRAS LITERÁRIAS: EPISTEMOLOGIAS DA TRADUÇÃO LITERÁRIA LÍNGUA PORTUGUESA/LIBRAS

Gabriel Vidinha Corrêa¹

Resumo: A literatura configura-se em diversas formas de conhecer o mundo, em muitas materialidades possíveis. Nesse sentido, nosso objetivo é propor uma reflexão sobre os pressupostos teóricos que envolvem a tradução literária língua portuguesa/Libras, como parte da discussão inicial do projeto de tese de doutorado. A tradução afigura-se sempre como uma aposta difícil pelo fato das realidades linguísticas se manifestarem de formas distintas no seio das línguas, assim, a experiência da fronteira torna-se importante para o estabelecimento da tradução, principalmente, do texto literário. As configurações do literário em Libras, visualidade, imagem e recriação serão categorias fundamentais para reflexão em tela. Para tanto, utilizaremos como escopo teórico, sobretudo, os estudos de Deleuze e Gattari (2017), Meschonnic (2010), Bhabha (2013), Bachelard (2008) e Mourão (2016).

Palavras-Chave: Tradução Literária. Língua Portuguesa. Libras. Epistemologia.

INTRODUÇÃO

“Tenho certeza que estas não são as palavras certas”, disse a pobre Alice, e seus olhos se encheram de lágrimas de novo enquanto continuava (Lewis

¹ Professor da área de Letras/Libras do Instituto Federal Baiano (IF Baiano). Doutorando em Crítica Cultural, linha de pesquisa em Literatura, Produção Cultural e Modos de Vida, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Mestre em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). É integrante do Grupo de Estudos de Paisagem em Literatura (Geplit/UFMA) e do Grupo de Estudos em Língua (gem) e Crítica Cultural (UNEB). Orientador: Prof. Dr. Roberto Henrique Seidel. Endereço eletrônico: gabriel.vidinha@hotmail.com.

A Língua Brasileira de Sinais (doravante Libras) tem, nas últimas décadas, ampliado consideravelmente o seu horizonte no âmbito acadêmico, sobretudo, nos estudos linguísticos. É importante observar que de 2002, ano da promulgação da Lei da Libras, até aqui, as incidências nos estudos da tradução, na sua maioria, versam sobre o viés da teoria linguística, figurando um lugar de destaque nos programas de Pós-Graduação em Linguística, Linguística Aplicada e Estudos da Tradução no território nacional. Assim, com o propósito de ampliar a abordagem em outras ramificações no âmbito dessa língua, nossa atenção volta-se, portanto, aos estudos literários na sua relação profícua com o fenômeno da tradução, mais especificamente ao ramo da Tradução Literária Língua Portuguesa/Libras.

Para além do contato entre línguas e estudos lexicais, reside ou deve residir, dimensões que alcem a tradução em outros lugares que considerem a diversidade cultural, artística e identitária, e que deem a ver o fenômeno do homem e da cultura. Nesse contexto, a literatura enquanto forma de conhecer o mundo, deve ser colocada em um lugar de relevo (MOISÉS, 2012). No âmbito dos estudos acadêmicos da Libras, a tradução literária, a literatura surda e literaturas em língua de sinais, acabam por ficar em segundo plano porque tensionam as relações de saber e poder por se configurarem, naquilo que Deleuze e Gattari (2017) chamariam de olhares sobre literaturas menores, trazendo no seu escopo as diversas manifestações da língua, as relações coletivas de um grupo minoritário e a ótica política que reivindicam o respeito à alteridade.

Nesse sentido, a tradução literária em uma língua de sinais, de certo modo, adentra o contexto da resistência. Devemos observar que ela traz à baila as inúmeras maneiras do fazer

literário em outra língua, a tradução, portanto, se configura em verter a realidade manifestada em uma língua para a realidade de outra língua, considerando as especificidades do texto e a percepção da língua em tela. É preciso considerar que a Libras é uma língua de modalidade gestual-visual em quem a experiência estética tende a se apresentar a partir de uma semiótica visual. Assim, todos os elementos estéticos-literários carecem de um olhar específico, de modo a entrever a natureza do texto literário e as formas pelas quais esse texto se descortina como um texto literário em Libras.

Em pesquisas ao banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que compilam os trabalhos de mestrado e doutorado no Brasil, os resultados sobre a *Tradução Literária Língua Portuguesa/Libras* se apresentam em 7 produções (entre 2013 e 2018), sendo 6 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado, em programas de estudos da tradução e de literatura. Algo comum entre os trabalhos é o enfoque no estudo contrastivo entre o vocabulário da Língua Portuguesa com a Libras, a formação de glossários, a mesclas entre tradução e interpretação, a descrição da variação linguística em textos literários, dentre outros aspectos com ênfase na palavra ou no sinal. No entanto, se faz necessário o estudo da recepção do texto literário em Libras enquanto arte, refletindo como esse *status* reverbera em uma língua sinalizada para a compreensão do texto literário em Libras a partir da tradução.

A proposta desse trabalho justifica-se, como vimos, pela necessidade de inserir a Tradução Literária Língua Portuguesa/Libras, no contexto da Crítica Literária, Estudos Culturais e dos Estudos da Tradução, considerando uma língua de minorias e que carece de destaque no âmbito acadêmico, garantindo, sobretudo, a alteridade da língua no tocante ao fazer estético, fomentando a prática de tradução além do contexto

utilitário e linguístico, considerando as formas de existir e manifestar a arte em uma língua de sinais. Em função dessas predicções, a proposta desse projeto inicial de tese ajusta-se aos pressupostos da linha de pesquisa *Literatura, Produção Cultural e Modos de Vida*, do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, uma vez que em seu escopo encontra-se o estudo de representações literárias e modos de produção das minorias e comunidades periféricas na sua relação com formações discursivas e epistemologias diversas.

EPISTEMOLOGIAS DA TRADUÇÃO LITERÁRIA LÍNGUA PORTUGUESA/LIBRAS

O problema que circunda essa pesquisa baseia-se na ausência de trabalhos teóricos-críticos sobre os pressupostos da tradução literária no contexto Língua Portuguesa/Libras. É percebido a presença de estudos gerais da tradução e da interpretação em âmbitos utilitários ou quando centrado no texto literário reduzindo-o apenas à forma. Assim, algumas questões tornam-se fundamentais para reflexão desse fenômeno:

- 1 Qual o lugar da representação estética na Tradução Literária Língua Portuguesa/Libras?
- 2 Tendo em vista que a modalidade da Libras é gestual-visual, é possível estabelecer uma relação entre os pressupostos das imagens literárias, cultural e modos de dizer enquanto potências na tradução literária?
- 3 Quais as configurações do literários em Libras e quais as relações de sentidos empreendidas quando da fronteira de uma língua para outra?
- 4 Atualmente, nos estudos da Tradução Literária Língua Portuguesa/Libras é discutido as relações entre ficcionalidade, teoria literária e estudos culturais?

Essa e outras questões serão trazidas à baila para as reflexões sobre o fenômeno da tradução.

A literatura, como nos apresenta Massaud Moisés (2012), dentre as expressões artísticas, é a que merece destaque em função do grande poder que tem em figurar a vida do homem, isso porque “constitui uma forma de conhecer o mundo e os seres humanos: convicta de ser acionada por uma ‘missão’, ela colabora para o desvendamento daquilo que todos nós, consciente ou não, perseguimos durante a existência” (MOISÉS, 2012, p. 28). Essas colocações dialogam de forma íntima com o mundo contemporâneo e reafirmam o lugar da literatura, sobretudo, nos contextos dissidentes: os contextos pelas quais se manifesta a literatura negra brasileira, a literatura indígena, a literatura da comunidade LGBTQIA+, a literatura surda ou literatura visual, dentre outros lugares de resistência que estão em constante debate para garantir seu lugar no mundo e, portanto, de sua existência.

No cerne desse debate reside os aspectos culturais necessários para reflexão crítica das manifestações artísticas, haja vista que “É o tropo dos nossos tempos colocar a questão da cultura na esfera do *além*” (BHABHA, 2013, p. 19, grifo do autor), dando a ver como novas configurações emergem em um campo empírico e epistemológicos a partir da experiência de ser-estar-no-mundo. Homi Bhabha pontua ainda que:

A significação mais ampla da condição pós-moderna reside na consciência de que os ‘limites’ epistemológicos daquelas ideias etnocêntricas são também as fronteiras enunciativas de uma gama de outras vozes e histórias dissonantes, até dissidentes — mulheres, colonizados, grupos minoritários, os portadores de sexualidades policiadas. Isto porque a demografia do novo internacionalismo é a história da migração pós-colonial, as narrativas da diáspora cultural e política, os grandes deslocamentos sociais de comunidades camponesas

e aborígenes, as poéticas do exílio, a prosa austera dos refugiados políticos e econômicos” (BHABHA, 2013, p. 19).

Nesse íterim, grupos minoritários, como a comunidade surda, adentram as epistemes de modo a reconfigurar as formas de saber e de viver, colocações importantes para compreensão da literatura e das suas dimensões ética e estética que reverberam uma comunidade na sua relação com os modos de expressão. Aproximamos, portanto, os pressupostos dessas vozes enunciativas dissidentes e suas especificidades aos modos de expressão da arte por meio da tradução literária, considerando que “A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos da construção histórica” (BHABHA, 2013, p. 21).

No âmbito das artes, a literatura surda/literatura visual reivindica espaços de manifestação nas mãos de surdos e demais integrantes da comunidade, o que materializa o lugar na diferença no fazer literário como forma de existir e resistir. O pesquisador e artista surdo Cláudio Henrique Nunes Mourão em *Literatura Surda: experiência das mãos literárias* (2016) explana sobre o fazer estético e ético que perpassam as línguas de sinais como forma de identidade e experiência visual. Segundo ele:

Nessa língua podemos identificar os visuais estéticos, que transmitem o prazer e conforto linguístico. Nesse sentido, a língua de sinais provoca emoção, pela beleza das frases estéticas, pelo modo como se manifestam as artes sinalizantes. Literatura é uma herança, articulada à cultura, à comunidade e à língua, como se tivesse em um circuito (MOURÃO, 2016, p. 34).

Esses efeitos estéticos percebidos por um usuário da língua, deve de forma similar, adentrar outras esferas que envolvem a literatura e as línguas de sinais, como a prática de tradução de textos literários, considerando os elementos dos textos literários,

suas simbologias e as formas de dizer em língua de modalidade gestual-visual. Como sugerido por Mourão (2016), a visualidade é a essência do fazer literário em Libras; a dimensão estética, portanto, deve trazer à tona as formas de manifestar um texto literário na sua relação com a percepção do mundo da língua. Habita nesse olhar específico da visualidade em Libras a ideia de cultura enquanto teias de significado conforme nos apresenta Clifford Geertz (2008), perspectivando o cultural sob o viés semiótico, “não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significado” (GEERTZ, 2008, p. 4). À luz desse entrelaçamento de signos interpretáveis como fator cultural voltaremos discussão à estética que deve considerar os modos de existir na língua de sinais, sobretudo, pelo fato de o mundo ser categorizado por meio da sinalização no espaço e demais recursos que dão lugar à experiência e sensações visuais, categorias importantes quando do estabelecimento da tradução de um texto literário.

Dos hibridismos culturais às representações estéticas visuais, nossa intenção é mergulhar no universo da Tradução Literária Língua Portuguesa/Libras com enfoque especial aos diversos contextos que tornam a tradução “mais que uma simples operação linguística: as línguas são inseparáveis da diversidade cultural” (OUSTINOFF, 2011, p. 10). Enquanto mediadora da diversidade, a tradução literária abarca o trabalho com a língua na sua relação com o elemento estético, tendo em vista que:

A linguagem literária, dado o seu caráter polissêmico, expressa a realidade humana ao desvelar como o homem se relaciona com o mundo e com os outros, ao mesmo tempo em que descortina a condição humana e sua existência por meio de uma linguagem especial, artística e poética, que leva o leitor ao deslumbramento justamente por dizer aquilo que não foi dito, imerso na ausência desconfortante ou reveladora (FEITOSA, 2018, p. 22).

Nesse contexto, Henri Meschonnic em *Poética do traduzir* (2010), empreende-se em uma verdadeira apologia da poética que deve residir no universo da tradução, formando um escopo da teoria da linguagem poética, da identidade e da sociedade enquanto um fenômeno necessário. Para ele o traduzir não se reduz ao trabalho prático, mas necessita de uma importância teórica materializada em movimento linguagem/sociedade para dá a ver a alteridade das línguas e da estética, “A poética é uma teoria crítica no sentido em que ela se encontra como teoria do conjunto da linguagem, da história, do sujeito e da sociedade, e recusa as regionalizações tradicionais” (MESCHONNIC, 2010, p. 4). O autor pontua, ainda, o efeito do pensamento poético que dever circundar a tradução, pois: “o pensamento poético é a maneira particular pela qual um sujeito transforma, inventando-se, os modos de significar, de sentir, de pensar, de compreender, de ler, de ver — de viver na linguagem. É um modo de ação sobre a linguagem” (MESCHONNIC, 2010, p. XXXVII).

A tradução literária para a Libras deve acompanhar esses efeitos entrelaçados à experiência visual, lugar no qual a estética literária se manifesta para expressar a arte por meio das mãos e no espaço da sinalização. Essas assertivas se justificam a partir de uma semiótica visual que contempla a concepção de mundo de uma língua a partir das suas particularidades, “sendo cada cultura dotada de uma ‘visão de mundo’ que lhe é própria, ela impõe por isso mesmo condições variáveis ao reconhecimento do objeto e, conseqüentemente, à identificação das figuras visuais como algo que ‘representa’ os objetos do mundo” (GREIMAS, 1984, p. 24).

Nessa vereda, é necessário pensar o texto literário enquanto um mundo ficcional possível, cuja narrativa ou a poética se engendram para dá a ver o fenômeno da cultura, “pois um idioma faz parte de um todo maior, que é o que denominamos de cultura; e as ‘coisas’ reconhecidas por uma cultura não são as

mesmas que as outras reconhecem” (BRITTO, 2020, p. 14). É evidente essas especificidades sendo figuradas no contexto da produção de outras literaturas. Por exemplo: nas literaturas africanas de língua portuguesa, a presença da oralidade é marcante; o que o ocidente denomina de “narrador”, em África se reverte na figura ancestral do “griot”, característica que em essência marca a aura da literatura africana que deve ser considerada em qualquer parte do mundo, tendo em vista que se apresenta como aspecto cultural e identitário das comunidades africanas. Do mesmo modo, o fator visual que caracteriza o modo singular da sinalização em Libras, deve ser respeitado quando das produções literária no contexto da tradução. Daí a necessidade da aproximação dos estudos da crítica literária e da representação da imagem enquanto categorias para tradução literária Língua Portuguesa /Libras, pois é convocada a recriação do mundo de uma língua para o mundo de outra língua, assim “Traduzir é, ao mesmo tempo, habitar a língua do estrangeiro e dar hospitalidade a esse estrangeiro no coração de sua própria língua” (RICOEUR, 1998, p. 15).

Na Libras, como vimos anteriormente, a visualidade é, em suma, a máxima que se deve assegurar quando dos processos de tradução. Para isso, sugerimos um olhar especial à representação da imagem como nos apresenta Gaston Bachelard em *A poética do espaço* (2008). Segundo ele, os pressupostos fenomenológicos “pode ajudar-nos a reconstituir a subjetividade das imagens e a medir a amplitude, a força, o sentido da transubjetividade” (BACHELARD, 2008, p. 3), elementos que estão sempre em potencial no texto literário. Para o filósofo, a imagem põe em movimento todo exercício da linguagem, ela “expressa-nos tornando-nos aquilo que ela expressa — noutras palavras, ela é ao mesmo tempo um dever de expressão e um dever do nosso ser” (BACHELARD, 2008, p. 8). Habita, pois, na imagem os elementos da criação que precisam ser figurados na materialidade da

Tradução Literária Língua Portuguesa/Libras por considerar a imagem enquanto um fenômeno de Ser/Estar que baliza a linguagem de modo geral. Assim, as imagens possibilitam ressonâncias nos diversos sistemas linguísticos.

Semelhante repercussão reside, ainda, na manifestação da imagem a partir de Alfredo Bosi em *O ser e o tempo da poesia* (2000, p. 19). Para ele:

A experiência da imagem, anterior à da palavra, vem enraizar-se no corpo. A imagem é afim à sensação visual. O ser vivo tem, a partir dos olhos, as formas do sol, do mar, do céu. O perfil, a dimensão, a cor. A imagem é um modo da presença que tende a suprir o contato direto e a manter, juntas, a realidade do objeto em si e a sua existência em nós.

Intentamos dizer que a representação da imagem, como sugere Bachelard (2008) e Bosi (2000), traz à luz possibilidades para a tradução literária que envolve uma língua sinalizada, pelo fato de estabelecer uma relação profícua entre o modo de ver o mundo por meio da figuração e os modos de materialidades desses mundos como experiência possível. Dessa maneira, a Libras é afim à sensação visual enquanto representação estética. Ademais, as simbologias do entorno das imagens possibilitam a recriação literária, necessária para a expressão da imagem por meio das múltiplas linguagens: expressões, corpo, experiências. Em Libras, portanto, “A produção das sinalizações estéticas em vários gêneros é construída pela experiência visual. [...] A visualidade é a característica principal da língua de sinais” (MOURÃO, 2016, p. 126), em vista disso as categorias que envolvem a identidade e estética são potências para a evocação da imagem enquanto caminho da tradução literária Língua Portuguesa/Libras, isso porque essas categorias se engendram e “As culturas já não se agrupam em grupos fixos e estáveis” (CANCLINI, 2019, p. 304).

Lançar um olhar sobre a tradução literária que envolvem uma língua sinalizada, coloca em ênfase as representações da diferença, conferindo especificidades no modo de expressão, além do olhar cultural que perpassa os domínios da língua e da literatura. Nas palavras de Müller e Karnopp (2017, p. 131): “Traduzir-se em outra língua, dialogando com outras culturas, possibilita aos surdos construir nichos para o povo surdo requerer sua diferença e para a regulação de condutas através da cultura”, considerações importantes no que diz respeito as singularidades que circundam a Libras. Portanto, “A boa tradução é aquela que segue o que constrói o texto [...] em seu funcionamento semiótico e semântico” (MESCHONNIC, 2010, p. 28, grifo do autor) que em Libras se manifesta por meio dos sinais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tradução afigura-se sempre como uma aposta difícil em função das relações de sentidos e simbologias presentes no seio das línguas e das práticas socioculturais. A Libras por ser uma língua visual convoca especificidades que atenda o contexto intermodal e que considere como a realidade nessa língua é estabelecida.

Na tradução do texto literário no âmbito da Língua Portuguesa e da Libras se faz necessário sempre uma reflexão no que diz respeito à passagem de uma experiência literária para uma língua sinalizada, de modo a primar pela recriação e fidelidade na dobra do fazer estético-literário na perspectiva da visualidade.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.

- BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Cia da Letras, 2000.
- BRITTO, Paulo Henrique. *A tradução literária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.
- CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad. Heloísa Cintrão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Trad. Cíntia Vieira da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- FEITOSA, Márcia Manir Miguel. A representação do espaço e do poder em Mário de Carvalho: uma apologia da subversão. São Luís: Café e Lápis, 2018.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GREIMAS, Algirdas. Semiótica figurativa e semiótica plástica. *Significação: Revista Brasileira de Semiótica*, n. 4, jun. 1984.
- MESCHONNIC, Henri. *Poética do traduzir*. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- MOISÉS, Massaud. *A criação literária: poesia e prosa*. São Paulo: Cultrix, 2012.
- MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. *Literatura Surda: experiência das mãos literárias*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- MÜLLER, Janete Inês; KARNOPP, Lodenir Becker. Literatura surda: representações em produções editoriais. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 55, n. 44, p. 121-143, abr./jun. 2017.
- OUSTINOFF, Michaël. *Tradução: história, teorias e métodos*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2011.
- RICOEUR, Paul. La marque du passé. *Revue de métaphysique et morale*, n. 1, 1998.
- WAGNER, Roy. *A invenção da cultura*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

GASTON BACHELARD X DELEUZE E FÉLIX GUATTARI E A DESOBEDIÊNCIA DOS CABELOS CRESPOS NA HERANÇA EUROCÊNTRICA

Jane Fagna dos Santos¹

Resumo: O presente escrito é uma síntese fruto de leituras preliminares e conteúdo abordado em torno da epistemologia da ciência, na formação do espírito científico de Gaston Bachelard, que rompe com o pensamento linear da ciência. Acrescido dos pensamentos rebeldes de Gilles Deleuze e Félix Guattari em *Introdução: Rizoma* — na construção do seu ponto de vista e na desconstrução da herança filosófica, do pensamento conformista, formando assim, uma política de transgressão, um espírito científico. Somando com o impacto do processo de ressignificação dos cabelos crespos e cacheados e sua transformação e afirmação identitária, como símbolo de representação social e resistência, numa sociedade colonizada por europeus.

Palavras-Chave: Desconstrução. Educação. Espírito crítico. Desobediência.

INTRODUÇÃO

Entender as abordagens de pensadores como Bachelard, Deleuze e Guattari é uma das grandes rebeldias e um levante a um sistema que preserva o conhecimento aprofundado para uma branquitude selecionada, nata. A ruptura se dá na difícil compreensão dos escritos, no desbravar dos seus textos, nos elos, nas mensagens que não são ditas, no mergulho na ciência, numa

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 Teorias e Métodos, sob orientação do professor Dr. Osmar Moreira dos Santos, semestre 2020.1. Endereço eletrônico: fagnasantos@gmail.com.

tentativa de sair do raso, no aprofundar na filosofia. Chegar até aqui, é um ato de bravura e desobediência.

A epistemologia bachelardiana nasce em meio às revoluções do pensamento científico do século XIX e início do século XX, como a física quântica, as geometrias não-euclidianas e a teoria da relatividade. Bachelard (1996) explica o pensamento científico em três grandes momentos: o primeiro período apresenta o estado pré-científico, que vai da Antiguidade Clássica até XVIII. O segundo representa o estado científico, abrange o fim do século XVIII, ampliando por todo o século XIX e início do século XX. Em terceiro momento a partir das publicações de Einstein, no ano de 1905. Tido como o início da era do novo espírito científico, período em que a Relatividade de Einstein desfigura conceitos primordiais que eram tidos como definidos para sempre.

Com isso, tais revoluções ecoaram pelos diversos campos do saber provocando alterações no entendimento da realidade, como também nas relações entre o objeto e o sujeito, produzindo uma nova elaboração, um novo fazer científico. Essa descoberta abala toda uma perspectiva vigente. As consequências dessas transformações no mundo da ciência e da necessidade de configurações diferenciadas de apreendê-las nasceram novas demandas para epistemologia, cabendo-lhes arquitetar conceitos para lidar com a perspectiva implantada por tais conjecturas, bem como repensar a própria História das Ciências. O surgimento das novas teorias marcou a variabilidade da própria racionalidade, tendo em vista que seus princípios não são imutáveis. Com esse objetivo, Bachelard formula suas fundamentais teorias para a Filosofia das Ciências: a historicidade da epistemologia e a relatividade do objeto.

Gaston Bachelard é considerado como a renovação da história da ciência, historiador e epistemólogo das ciências. Sua obra instaurou um marco não somente na ideia sobre a ciência,

mas também nas reflexões acerca da construção do saber. Conhecido pela sua noção de “ruptura epistemológica”, provocador, pensador irreverente, era considerado por seus pares como mestre que abrisse pistas para melhor compreender o significado do “conhecer”, “aprender”, fundamentado em estudos históricos dos processos de apropriação do saber científico. Bachelard criticou a revolução que a teoria da relatividade causou e o processo linear da ciência, propondo uma ruptura epistemológica através da ciência. Processo esse de ruptura, que se dá a partir do método científico, visões científicas de mundo.

O espírito científico é essencialmente uma retificação do saber, um alargamento dos quadros de conhecimento. Julga o seu passado condenando-o. A sua estrutura é a consciência dos erros históricos. Cientificamente, pensasse o verdadeiro como retificação histórica de um longo erro, pensa-se a experiência como retificação da ilusão comum, a primeira (BACHELARD, 1996. p. 120).

Assim, a discussão em torno da epistemologia do conhecimento, especialmente no que diz respeito ao pensamento empírico, muito empregado nas ciências físicas e químicas e na sua relação com a cultura científica, teorias que envolvem ciências, além de complexas, o pensamento científico surge delineando fenômenos classificando-os em séries os fatos terminantes de uma experiência, tarefa primordial em que se firma o espírito.

Frequentemente fui tocado pelo fato de que os professores de ciências, mais ainda que outros, se é possível, não compreendem que não se compreenda [...]. Os professores de Ciências imaginam que o espírito começa como uma lição, que é possível fazer entender uma demonstração repetindo-a ponto por ponto. Não refletiram no fato de que o adolescente chega à aula de Física com conhecimentos empíricos já constituídos: portanto, não se trata de adquirir uma cultura experimental, mas sim de mudar de cultura experimental, de derrubar os obstáculos já amontoados pela vida diária (BACHELARD, 1999, p. 18).

Em sua fala, Gaston Bachelard pontua alguns descontentamentos com o ensino das Ciências da sua época, com conhecimento de causa, por ter sido professor de Física e de Química em um colégio de 1919 a 1930. Mas, daí, quando trazemos para os dias de hoje, com todas as mudanças que ocorreram de lá para cá, nas práticas de ensino, será mesmo que mudou alguma coisa na forma de ensinar e de aprender? O autor segue suas evidências sobre as suas averiguações históricas e epistemológicas onde repousam seus julgamentos. Respondendo a nossas indagações, um deles aponta um ensino “professoral” (este é o termo empregado pelo próprio Bachelard) e converge com as que são dadas pelo movimento de reforma do ensino contemporâneo. A outra poderia ser utilizada, hoje em dia, para criticar uma versão ingênua desta reforma pedagógica, a que prevê, uma relação excessivamente direta entre o cotidiano e o conhecimento científico, ignorando as necessárias mediações Bachelard denuncia.

[...] a alma professoral, muito orgulhosa do seu dogmatismo, imóvel na sua primeira abstração, apoiada para toda a vida sobre os sucessos escolares da sua juventude, falando cada ano o seu saber, impondo as suas demonstrações, presa no seu interesse dedutivo” (BACHELARD, 1999, p. 9).

Desta forma, é perceptível que de acordo como o pensamento de Bachelard (1996), a ciência não prolonga o conhecimento comum, ela não é a capitalização nem a sistematização do conhecimento comum, ela rompe com esse tipo de conhecimento, supõe uma revolução espiritual na qual o espírito reconstrói o seu saber.

Uma hipótese científica que não esbarra em nenhuma contradição tem tudo para ser uma hipótese inútil. Do mesmo modo, a experiência que não retifica nenhum erro, que é monotonamente verdadeira, sem discussão, para que serve? A experiência *científica* é portanto uma experiência que *contradiz* a experiência *comum*. Aliás, a experiência

imediate e usual sempre guarda uma espécie de caráter tautológico, desenvolve-se no reino das palavras e das definições; falta-lhe precisamente esta perspectiva de *erros retificados* que caracteriza, a nosso ver, o pensamento científico (BACHELARD, 1999, p. 14).

INTRODUÇÃO: RIZOMA

Deleuze-Guattari e suas obras surgem no grupo daqueles oriundos de um período de revoluções comportamentais, convulsão epistemológica, produção de conceitos fundamentais e que respondem às inseguranças que aparecem dos momentos de crise do pensamento, crise que se renova constantemente no espaço tempo da história. Contudo, os autores fogem das explicações ordenadas existentes, da tradição filosófica (mesmo partindo da filosofia, não a entendem como fim, mas como um meio), imprimindo assim, sua própria sistemática criativa, segundo o próprio Deleuze.

Fazer filosofia é tentar inventar ou criar conceitos. Ocorre que os conceitos têm vários aspectos possíveis. Por muito tempo eles foram usados para determinar o que uma coisa é (essência). Nós, ao contrário, nos interessamos pelas circunstâncias de uma coisa: em que casos, onde e quando, como, etc.? Para nós, o conceito deve dizer o acontecimento, e não mais a essência (DELEUZE, 2000a, p. 37).

Logo, o conceito responderia ao fenômeno e não mais ao seu significado puro. A forma pela qual alegamos conhecer, um dado período histórico, sempre esteve atrelada com ao modo como representamos este conhecimento, ou melhor, como “conhecemos” o que é o conhecer. De acordo com estudiosos, é sabido que desde as origens da filosofia grega antiga os seres humanos se preocupam com o que é conhecimento, como se desenvolve, seu processo ou simplesmente como se dá, se confundido em muitos momentos com a própria história da filosofia e o desenvolver de pensamento de cada filósofo. A multiplicidade e o sistema circunstancial dos autores encantam

diversas áreas do conhecimento, dando sentido à sua produção científica, porém, nem sempre alcança uma compreensão do conjunto dos conceitos.

Gilles Deleuze é considerado um pensador rebelde por construir um ponto de vista específico, com perspectiva determinada para levantar questões e tratar dos problemas da sociedade em que vivia. O título de pensador rebelde foi adquirido devido à dificuldade de compreensão de seus escritos, textos e livros, materializando uma rebeldia em relação ao leitor. Indócil, não se submetia ao que estava determinado, estabelecido, especificado. Praticava a política de transgressão no fazer filosófico, por entender que a filosofia devia se abrir para leituras intensivas, para o fluxo do desejo, por essa via sai em prática e constrói a filosofia do desejo.

Se o desejo produz, ele produz real. Se o desejo é produtor, ele só pode sê-lo na realidade, e de realidade. O desejo é esse conjunto de sínteses passivas que maquinam os objetos parciais, os fluxos e os corpos, e que funcionam como unidades de produção. O real decorre disso, é o resultado das sínteses passivas do desejo como autopromoção do inconsciente (DELEUZE; GUATTARI, 1976, p. 43).

Ainda sobre a produção do desejo a que o autor se refere, e dentro da atualidade que desnuda nossos dias, é preciso pensar na desconstrução dos desejos e barreiras impostas pelas instituições de ensino na atualidade. Que desejo elas produzem em nós? O que fazemos com os nossos reais desejos, produzidos no ser da realidade? Seguindo com a política da transgressão, Deleuze criticou os novos filósofos por associar a filosofia ao marketing, se colocou ao lado da causa Palestina e dos povos desterritorializados, contra a guerra do Iraque por achar uma guerra imunda. Tinha o sujeito como singularidade, diferentes uns dos outros e na mesma multiplicidade.

A união de Deleuze e Guattari se deu por volta de 1968, quando se conhecem e participam juntos da onda de protestos de maio do corrente ano e, tocados pelo afeto de seus encontros, resolvem levar sua afinidade para escrita conjunta. Nesta parceria surgem vários conceitos e diferentes formas de fazer o exercício filosófico. Por ser uma produção a quatro mãos, a filosofia se torna mais rica em temas e conceitos. O rizoma rompe com o início, meio e fim, trazendo o conceito de ligação, de raiz que sirva de ponto fixo, pivô e se reproduz aleatoriamente. Conceito usado na botânica e exemplificado com o desenvolvimento a partir do rizoma da samambaia e orquídea. A partir deste conceito, Deleuze e Guattari desenvolveram o rizoma na filosofia.

Indivíduos ou grupos somos atravessados por linhas, meridianos, geodésicas, trópicos, fusos, que não seguem o mesmo ritmo e não tem a mesma natureza. São linhas que nos compõem, diríamos três espécies de linhas. Ou, antes, conjuntos de linhas, pois cada espécie é múltipla. Podemos nos interessar por uma dessas linhas mais do que pelas outras, e talvez, com efeito, haja uma que seja, não determinante, mas que importe mais do que as outras... Se estiver presente. Pois todas essas linhas, algumas nos são impostas de fora, pelo menos em parte. Outras nascem um pouco por acaso, de um nada, nunca se saberá por quê. Outras devem ser inventadas, traçadas, sem nenhum modelo nem acaso: devemos inventar nossas linhas de fuga se somos capazes disso, e só podemos inventá-las traçando-as efetivamente, na vida (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 76).

Linhas que nos remonta ao passado, mas que também nos leva as nossas raízes, nossa ancestralidade, a libertação de modos antigos, linhas que nos mostram a cultura eugenista que segue no fortalecimento do preconceito em marcha, preservando o privilégio branco. Linhas que fomentam um projeto de perversidade no fomento das pequenas tragédias urbanas e diárias, que já nos acostumamos a normalizá-las, que tem como protagonistas principais, o povo negro.

APENAS POR UM FIO

Um fio que te liga à ancestralidade, que define uma etnia, sobretudo a subalternizada. Uma representação estética, um elo separatista. Apenas um fio e todo o processo de afirmação e ressignificação identitária através dos cabelos crespos. Até poucos anos atrás, a juventude negra, por não saber como lidar com o seu próprio cabelo, apelavam para salões de beleza tradicionais. Esta ação se dava por entenderem que no cabelo alisado existia uma “praticidade”, uma beleza socialmente europeia, um refúgio para a fácil inclusão nos meios sociais, no sistema branco vigente do mercado de trabalho, na luta pelo reconhecimento igualitário. Quando se trata de identificação negra no Brasil, é preciso lembrar que ainda existe uma grande dificuldade nessa aceitação pelos seus, ora, por ignorância, ora pela questão cultural atrelado ao negro. Não existe ineditismo na existência de alguns pessoas negras ainda 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) nos lembra que o que muda são apenas as variações dada aos apelidos, mas que o sentido de rebaixamento são iguais. E complementa:

Alguns se referem ao cabelo como: “ninho de guacho”, “cabelo de Bombрил”, “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 Bombрил) ou com elementos da natureza (ninho de passarinho, teia de aranha enegrecida pela fuligem) (GOMES, 2002, p. 45).

É preciso lembrar que para que acontecesse a ressignificação dos cabelos crespos que, ora era ninho de passarinho, ora era bucha de bombril, segundo Gomes, foi preciso um trabalho incansável dos movimentos negros por todo país e suas inúmeras campanhas e ações afirmativas. Aos poucos os cabelos crespos e cacheados foram se transformando em símbolo de representação social e resistência, devido às constantes lutas dos movimentos negros no Brasil. 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”. A partir desse processo de aceitação, transição é ato de coragem que impulsionou o autorreconhecimento do povo negro e foram essas ações que despertaram no negro o desejo de mudança, da aceitação da sua negritude e do consentimento da sua identidade.

Com tudo isso, ainda somos minorias nos espaços de representatividades, mesmo sendo 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.

Com base nesse processo de inferioridade criado pelos colonizadores na população negra, citado pela autora, me debruçarei em pesquisar e analisar as representações do cabelo crespo das minhas pareceristas, na academia. Para seguir nossa investigação, com os sujeitos de pesquisa, alunas da Universidade Estadual da Bahia (UNEB) de Alagoinhas, serão realizadas entrevistas através de formulários com perguntas baseadas nas suas vivências e que remonte suas lutas cotidianas e a formas de ressignificações em busca de suas ancestralidades, em suas vidas.

O entrelaçar das reflexões resultará da interpretação dos dados obtidos mediante as realidades sociais das três parceiras de pesquisa, suas percepções e processos de constituição identitária. O desejo da necessidade da pesquisa se deu conforme encontros, mesmo que virtuais, devido ao atual momento de pandemia, debates em aulas. Foi construído também a partir da vivência enquanto mulher negra também de cabelos crespos e da aceitação (ou não) dos fios naturais pela juventude negra nos últimos tempos, no Brasil. Deu-se também por conta da ânsia de conhecer e identificar a razão dessa mudança na estética, que retoma os anos 70, no embelezamento e empoderamento nos dias atuais. Além disso, acrescenta-se ainda a experiência como aluna de escolas públicas que percebia a forma como os professores e alunos tratavam aqueles que se apresentavam com o cabelo fora do padrão (digo do padrão, branco, europeu), ou seja, cabelos lisos.

No meu caso, sofria duplo preconceito, quando usava o cabelo natural era estigmatizada por pessoas brancas e quando usava o cabelo liso, era rejeitada por pessoas negras. Essa dicotomia me fez despertar para a representatividade que o cabelo ou a forma como se utiliza os fios pode evidenciar como a sociedade lê o outro a partir das suas peculiaridades e dos seus posicionamentos. Inquietações como essas me instigaram o

desejo de pesquisar acerca desta temática a fim de desvendar/problematizar o que está nas dobras do comportamento dos jovens que hoje renunciam aos alisamentos capilares e deixam o cabelo ao natural: estão apenas seguindo uma tendência da moda atual ou de fato reconhecem o seu cabelo como uma forma de afirmação de identidade e de empoderamento do negro na sociedade em que se insere

Em outro momento: o preconceito contra os cabelos crespos atinge mais as mulheres negras ou aos homens negros? Essa discussão perpassa pelo discurso social, chega à sala de aula, na fala e no comportamento do professor e dos alunos e é pertinente se atentar sobre a questão e o papel da escola e dos professores como legitimadores de preconceito racial ou de desconstrutores de ideologias eurocêntricas. Haja vista que o professor, um ser social, também repete ideologias aprendidas ao longo da vida ou, de outra forma, utiliza do discurso da desconstrução de conceitos ao promover pesquisas, reflexões e debates em sala acerca do preconceito racial sempre presente em qualquer âmbito da sociedade.

Assim, para a investigação proposta encontrar consonância tem-se como princípio dar visibilidade aos grupos minoritários a partir de um olhar diferenciado para as questões sociais, ao invés de se sustentar no conhecimento que já está posto, vai em busca de ouvir as vozes daqueles que foram silenciados por um 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. Entre roda de conversas e longas escutas, utilizando como ferramenta a entrevista narrativa como coleta de dados da revisão bibliográfica de autores versados na temática acerca dos cabelos crespos e a sua representação cultural. Como ferramenta de desmontagem de conceitos, serão utilizados os trabalhos publicados por autores que além de poder fundamentar

a discussão acerca da negritude, por conta de suas publicações nesta área, contribui para o entendimento desta temática no espaço escolar, em especial, em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro desta pesquisa foi trabalhada uma maneira de apresentação do pensamento e obra de grandes homens e mulheres, uma forma que, não sendo nova, origina da filosofia destinando-se para a educação. Uma forma corajosa de apresentar, de representar o saber, de transcender. A educação transdisciplinar e a filosofia da educação como fenômeno educativo. Mas uma motivação cerceou o caminho das descobertas se impondo como necessidade, enxergando no transcorrer de todo o caminho: a desobediência. O não aceitar o problema da educação do repetir sem questionar, do fazer ciência, do pesquisar, o não aceitar como certo o que é dito como exato.

É preciso incorporar a prática da rebeldia na educação humanizadora com base na desconstrução de saberes, práticas racistas, e divulgação de experiências bem-sucedidas de educadores (as) e educandos (as) que promovam a igualdade racial no ambiente escolar. Essas rupturas cooperam para que se constituam um referencial na educação. Uma quebra de conceitos impregnados no fazer ciência, em nossos saberes que, na maioria das vezes avigoram as práticas coloniais. É preciso que entendamos a educação como arte, além de ciência. A representação de um estado de coisas, suportando representação e possibilidades de transformações de objetos alvos deste saber. É preciso que se entenda educação enquanto ciência, desta forma, se faz presente à contribuição para o agenciamento de uma prática educativa, um olhar em transformação, que pretende

singularizar esta prática em proposições discursivas. Atuando na criação de um corpo teórico a partir da observação do fenômeno.

Portanto, é preciso pensar uma educação escolar que avance na integração entre as questões étnico-raciais, ciência e filosofia, significa desenvolver uma discussão em torno das desigualdades sociais, no direito de ser diferente, das diferenças raciais, expandindo, assim, as propostas curriculares do nosso país. Certa de que o processo educacional é uma dos principais pilares e vias de acesso ao resgate da autonomia e da autoestima de criança, adolescentes e jovens negras (os).

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, G. A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BACHELARD, G. *La formation de l'esprit scientifique*. 16. ed. Paris: Vrin, 1999. (Primeira edição, 1938).
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000a.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *O Anti-Édipo*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, Vol.3, Trad. Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2004.
- GOMES, Nilma Lino. *Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte*. 2002. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
- GOMES, Nilma Lino. *Cultura negra e educação*. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2003.
- LODY, R. G. da M. *Cabelos de Axé: Identidade e resistência*. Rio de Janeiro: Editora Senac Nacional, 2004.

GÊNERO, CAPACITISMO E DEFICIÊNCIA: PRODUÇÃO DE SENTIDO SOBRE MATERNIDADE DE MÃES DE FILHAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA

Lucas Teixeira Costa¹

Resumo: Este estudo pretende apresentar uma paisagem do projeto de pesquisa cuja finalidade é discutir a experiência de “maternidade marcada” socialmente, a saber, de mães de filhas com deficiência física. A proposta situa-se na discussão entre deficiência, gênero, capacitismo, cuidado e maternidade, tendo como de ponto de partida a imbricação dos estudos feministas e sobre deficiência, buscando descrever aspectos sócio-históricos que desenharam esta experiência de maternagem, do ponto de vista social, como abjeta e atravessada por processos de subjetivação vinculados às expectativas do corpo funcional e da “mãe ideal”. A metodologia está atravessada por uma necessidade de contribuir para o rompimento da tradição positivista de produção de conhecimento nos estudos sobre deficiência e gênero, trazendo um duplo movimento: libertar o conjunto de regularidades historicamente determinadas sobre a experiência da maternidade da pessoa com deficiência física e, ao mesmo tempo, possibilitar múltiplos lugares de fala para estas mulheres. Assim, pretende-se a partir da aproximação do cotidiano dessas mulheres, revelar as rupturas discursivas e não discursivas transversais à experiência da maternidade, confrontando e tensionando os dispositivos historicamente instituídos e possibilitando, dessa forma, que a realidade seja reconstruída.

Palavras-Chave: Deficiência. Maternidade. Crítica Cultural. Gênero.

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. Paulo César Garcia. Endereço eletrônico: lucasteixeira1987@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Segundo os dados do Estatuto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em parceria com o Ministério da Saúde, no Brasil 6, 2% da população possui algum tipo de deficiência, sendo a deficiência visual a mais representativa (3, 6%). No que se refere à deficiência física, 1, 3% da população brasileira apresenta este tipo de deficiência. Esta pesquisa também revelou que apenas 5% do quantitativo geral de pessoas deficientes frequentam serviços de reabilitação (IBGE, 2010).

Os direitos das pessoas com deficiência² são assegurados pela legislação brasileira desde a constituição de 1988, na perspectiva da atenção à saúde integral, o direito a integração a vida comunitária, percentual de reserva para cargos e empregos públicos, dentre outros direitos. Porém, durante décadas (até década de 80 com a proclamação da lei 7.853/89) (BRASIL, 1989), os serviços especializados para atendimento a esta população possuía um viés assistencialista e segregacionista, promovendo pouco, se não nula, emancipação social (BRASIL, 1988).

Se os caminhos políticos para a desconstrução da naturalização da deficiência enquanto fator orgânico ainda é longo, falar sobre cuidado e maternidade também se torna um grande desafio, visto que são abordagens ainda periféricas nas políticas públicas para pessoas deficientes.

² Utilizar-se-á neste projeto duas nomenclaturas para se referir os sujeitos que convivem com algum tipo de deficiência: pessoas com deficiência e pessoas deficientes. A escolha por uma forma dupla de tratamento semântico ocorre em vista do constante enfrentamento teórico e metodológico presente nas produções científicas neste campo. Apesar de existir um certo consenso em relação a terminologia “pessoa com deficiência”, Diniz (2007) indica que o termo pessoa deficiente pode ser útil na construção de uma posição afirmativa, aproximando-se das posturas utilizadas em outros campos dos estudos culturais, tais como ocorre nos estudos de raça e gênero.

Assim, é preciso compreender que o cuidado materno é historicamente reforçado por uma série de instituições e está presente também no contexto da pessoa deficiente, e apresenta-se de forma ainda mais institucionalizada com esta população, levando em consideração o fato das mulheres se sentirem culpadas por carregar do “fardo” de se dedicar, muitas vezes, toda uma vida para a proteção desse sujeito invisibilizado socialmente (ZANELLO, 2018; MELLO, NUERNBERG, 2012).

Este projeto, portanto, situa-se na discussão entre deficiência, gênero, capacitismo, cuidado e maternidade tendo como de ponto de partida a imbricação dos estudos feministas e sobre deficiência, fazendo contraponto com minha experiência, enquanto técnico e pesquisador, com o atendimento de mães de filhas³ com deficiência física do Centro Especializado em Reabilitação III da cidade de Alagoinhas-Bahia.

A produção de sentido destaca-se como uma ferramenta importante para compreender a vivência destas mulheres, pois privilegia uma perspectiva interacional dos estudos do conhecimento social tal como afirma SPINK, GIMEZES:

[...] trata-se de perspectiva inserida no campo mais abrangente da circulação das ideias na sociedade; campo este necessariamente transdisciplinar, objeto de estudo da história, da antropologia, da filosofia e sociologia do conhecimento e da psicologia social, para mencionar as conexões mais óbvias (SPINK, GIMEZES, 1994).

A abordagem desenvolvida para esta pesquisa, então, pensa em contribuir para “desatar os possíveis nós” que atravessam a discussão entre maternagem e deficiência, no

³ Será utilizado neste projeto o substantivo “filhas” em defesa da desnaturalização do modo hegemônico de referenciar os substantivos plurais, sempre no masculino. Trata-se, portanto, de uma atitude de ruptura epistemológica.

esforço de produzir reflexões teórico-metodológicas tanto no campo feminista como nos estudos sobre deficiência. A produção de sentido surge, então, como um efeito da análise discursiva destes fenômenos interseccionalizados, na medida em que permite revelar os regimes de verdade e as formas de enunciação sobre a experiência áltera de ser mãe de uma filha com deficiência física (LEVÍNAS, 2005; FOUCAULT, 2015).

O interesse pelo tema de pesquisa é o resultado de reflexões que iniciei em 2016 ao trabalhar com mães de filhas com deficiência física no CER III de Alagoinhas. A experiência de entrar em contato com os relatos de uma “maternidade marcada” gerou mobilizações no sentido de buscar compreender como estas mães vivenciam esta realidade. Entre os relatos, destacam-se: o processo de luto do filho ideal, a ausência da responsabilização paterna, a culpa materna, o enfrentamento com o preconceito social, a sobrecarga do cuidado e as barreiras sociais e institucionais para a efetivação da inclusão.

Outras inquietações ocorreram na medida em que entrava em contato com os instrutivos, portarias e dispositivos que normatizam a instalação do serviço e a atuação da equipe profissional do equipamento, tais como a portaria nº 835 de 25 de Abril de 2012 e os cadernos de diretrizes de atenção do Ministério da Saúde, instrumentos estes que negligenciam a discussão da maternidade e a dimensão do cuidado no acompanhamento das pessoas com deficiência física, tendo como discurso hegemônico uma perspectiva biologicista da deficiência, focando na reabilitação da lesão.

A partir destes marcadores, ou seja, de um possível campo, pude observar algumas rupturas discursivas acerca da experiência da maternidade em interlocução com a deficiência, partindo de uma análise que entende esses fenômenos como estruturantes de uma sociedade cujo ideal de produtividade dificulta que os corpos

deficientes possam exercer uma subjetividade plena e que, utilize-se do dispositivo materno como forma de aprisionamento de lugares tidos como exclusivamente femininos, e portanto, inferiores, como é o caso da função do cuidado (ZANELLO, 2018).

O lugar de subalternidade destinados aos corpos deficientes, as mulheres, aos negros, imigrantes, dentre outras minorias historicamente oprimidas é objeto de preocupação do filósofo Achille Mbembe (2015). O autor atualiza o conceito de biopolítica⁴ ao narrar uma transformação na forma de gerir a vida humana que tem como premissa o apagamento de subjetividades dissidentes. O que significa dizer que a morte se torna um objeto de desejo do homem ocidental. A necropolítica infiltra-se através múltiplos agenciamentos, fazendo morrer os corpos inaptos e abjetos.

Todos estes fatores serviram de combustível para uma aproximação teórica e investigativa com o tema. A partir da breve revisão de literatura apresentada neste trabalho, foi possível observar a significativa lacuna na produção científica, especialmente no contexto brasileiro. Segundo algumas autoras, tal lacuna ocorre devido ao lento processo de transformação das produções nos estudos sobre deficiência. Nesse sentido, a inserção da crítica feminista no debate sobre deficiência tem produzido uma verdadeira revolução epistemológica no campo,

⁴ O conceito de biopolítica foi inicialmente postulado pelo filósofo Michel Foucault, ao descrever os mecanismos pelos quais, no seio do liberalismo, as sociedades europeias construíram uma rede de saber-poder capaz não somente de disciplinar e esquadrihar os corpos, mas, principalmente, de torná-los aptos ao trabalho em prol de um controle da vida da espécie humana, ou seja, das populações. É através de ciências como a estatística, a medicina e os “saberes psi” que irá emergir novas das relações de poder, muito mais sofisticadas e potentes em sua funcionalidade. O questionamento de Mbembe parte justamente em saber se tal concepção de biopolítica consegue dar conta do capitalismo predatório que faz funcionar a sociedade contemporânea.

pois vem questionando diversos paradigmas importantes (DINIZ, 2003; MELLO, NUERNBERG, 2012).

Diante destas colocações, pretendo utilizar neste projeto aportes da análise discursiva e das teorias feministas para problematizar as relações de poder/saber que historicamente produziram lugares preestabelecidos para o exercício dos papéis de gênero e suas implicações no campo da deficiência, já que a maternidade e cuidado são alguns desses espaços engendrados para o gênero feminino.

Por fim, destaco a importância de apresentar o modo como a deficiência se articula com categorias de análise interseccionais como gênero, raça, geração, classe social e etarismo, tento em vista que muitas mães atendidas no serviço vivenciam distintos recortes de vulnerabilidades, e cuja análise da experiência da maternagem não pode ser vista sem tratar consubstancialmente a multiplicidades destas dimensões (HIRATA, 2014).

MATERNIDADE E DEFICIÊNCIA FÍSICA

O fenômeno da deficiência tem sido objeto de investimentos discursivos desde o séc. XIX, quando a luz das práticas eugenistas, dezenas de corpos tidos como deficientes foram submetidos a métodos de tortura, experimentação e à própria morte, como foi o exemplo dos regimes totalitários na Europa (ARENDRT, 2012; FOUCAULT, 2005).

As técnicas de abjeção destes corpos foram aperfeiçoadas com advento do Estado capitalista, cuja função de controle permitiu um exercício de poder pautado em sofisticados dispositivos de assujeitamento da vida, investindo em questões como sexualidade, gênero, raça, condição de classe, capacidade de produtividade, idade e outras dimensões possíveis de capturas (BUTLER, 2003; DIAS, 2013; FOUCAULT, 2005).

No campo da sexualidade/gênero também houve uma proliferação discursiva na tentativa de desenhar caminhos de subjetivação de determinados corpos, especialmente o corpo feminino e os corpos que se permitiam ao exercício de uma sexualidade dissidente (BUTLER, 2013; FOUCAULT, 1984). No anseio da efetivação de um liberalismo econômico, a divisão social do trabalho exigia o exercício de uma heterossexualidade compulsória e o incentivo à reprodução, naturalizando a maternidade como destino obrigatório para as mulheres, caracterizando o que Zanello (2018) nomeia de fator indenitário feminino, ou seja, a ideia de que para se sentir completa a mulher moderna precisaria exercer a função materna.

Apontar estas breves colocações sócio-históricas faz revelar a densidade do diálogo entre os estudos sobre deficiência e os estudos de gênero, necessária para o objeto deste trabalho. Nesse sentido, Mello, Nuernberg (2012) apontam o quanto os estudos feministas têm avançado na articulação com categorias de análise como raça/etnia, classe e religião, ao mesmo tempo em que indicam a necessidade da transversalidade da discussão da deficiência nos estudos interseccionais, em que a categoria gênero já possui uma robusta produção. Débora Diniz (2007) reforça este argumento ao afirmar:

Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente. Assim como outras formas de opressão pelo corpo, como o sexismo ou o racismo, os estudos sobre deficiência descortinaram uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo deficiente (DINIZ, 2007, p. 5).

Dessa forma, Campbell (2001) irá descrever que o sujeito moderno, influenciado por um ideal liberal, produz um terror sobre a deficiência, já que não suporta a ideia de um corpo circunscrito fora da normatividade, o que reforça a

vulnerabilidade e até mesmo os crimes de ódio para com as pessoas com deficiência, alimentando o discurso capacitista⁵. Logo, o capacitismo, assim como o a misoginia e o racismo, representa a expressão de um sistema de opressão sobre determinada forma de existência, fruto de uma sociedade pouco capaz em lidar com as diferenças.

Se fosse possível apresentar um marcador epistemológico no campo dos estudos sobre deficiência, seria a discussão sobre os principais modelos elaborados para tratar/cuidar das pessoas deficientes, a saber, o modelo biomédico e o modelo social da deficiência. Assim, Diniz (2007) apresenta na obra *O que é a deficiência* uma importante genealogia dos estudos sobre a deficiência. Utilizando-se de um método dialógico, a autora traz para o debate as batalhas políticas realizadas entre os percussores dos dois modelos, dando ênfase ao modelo social da deficiência, visto que este modelo representa a superação do enfoque biológico sobre a deficiência.

De modo geral, o modelo social da deficiência parte da necessidade de “dessencializar a lesão”, ou seja, pôr em parêntese os saberes biomédicos e assumir a deficiência enquanto uma questão sociológica (DINIZ, 2007, p. 9). Parte significativa da guinada realizada por este modelo nasce da aproximação com os estudos de gênero.

Se, de um lado, na discussão sobre gênero, algumas teóricas (SCOTT, 1994; BUTLER, 2003) fazem revelar a dicotomia sexo (biologia) e gênero (cultura), descortinando a falsa sensação

⁵ Por capacitismo (*ableism*) entende-se “uma rede de crenças, processos e práticas que produz um tipo particular de compreensão de si e do corpo (padrão normal), projetando um padrão típico da espécie e, portanto, essencial e totalmente humano” (CAMPBELL, 2001).

de estabilidade entre o aparato biológico e o ato performativo, por outro, na esfera da deficiência, o esforço consistia em apontar que uma lesão (biologia) não poderia ser encarada enquanto uma tragédia pessoal, mas como produto de múltiplos impedimentos. A deficiência (cultura) passa a ser vista, então, como um fenômeno eminentemente social (DINIZ, 2003, p. 11).

Apesar de superar alguns paradigmas importantes sobre a relação lesão *versus* deficiência, o modelo social da deficiência sofreu fortes críticas do movimento feminista. A concepção hegemônica da corrida pela independência despertou fortes questionamentos, já que a experiência do cuidado tão expressiva para estas mulheres (deficientes ou cuidadoras de deficientes) permitiu pôr em xeque a ideia de que bastava romper as barreiras sociais, econômicas e arquitetônicas para que a pessoa com deficiência pudesse ter uma vida mais digna. Estava claro que os atores políticos do modelo social não conheciam a diversidade da realidade das pessoas deficientes, visto que era impossível para aqueles gravemente comprometidos adquirirem a almejada independência, mesmo que todas as modificações estruturais fossem realizadas.

Sendo assim, a partir da contribuição das teóricas feministas, surge pela primeira vez nos estudos sobre a deficiência a discussão sobre cuidado, assim como o debate sobre a condição de sofrimentos dos corpos com deficiência, doenças crônicas, envelhecimento e subjetividade na experiência do corpo lesado (DINIZ, 2003, p. 5). A frase emblemática “Todos somos filhos de uma mãe” dita pela filósofa Eva Kittay (1999), mãe e cuidadora de uma filha com paralisia cerebral grave, revelava a dimensão do cuidado como norteadora de toda relação humana, trazendo a

interdependência⁶ como um novo conceito que desestabilizaria o impacto do discurso capacitista, que por sua vez, faz enxergar o sujeito deficiente como corpo abjeto.

Faz-se mister pensar, portanto, que a concepção do cuidado inaugura no campo da deficiência um novo olhar sobre o modelo social, na tentativa de desestabilizar a utopia da independência. Para além de tais reflexões, coube ainda ao movimento feminista reafirmar que o cuidado não deveria ser um espaço de esquadramento para o corpo deficiente, mas, ao contrário, possibilitaria dar voz às pessoas que possuíam a experiência do cuidado e/ou maternidade, descolonizando espaços até então sequer questionados.

Ainda no que diz respeito às lutas feministas, sabe-se que a recusa à maternidade compulsória e a pauta da liberdade sexual e reprodutiva (incluindo o direito ao aborto) foram pontos significativos de questionamento da desigualdade entre os gêneros, muito embora haja variações analíticas no modo como os feminismos compreendem tais reivindicações no contemporâneo (SCAVONI, 2001). É pertinente afirmar, entretanto, que a maternidade continua sendo um espaço de “empoderamento colonizado” para as mulheres (ZANELLO, 2018, p. 144).

A partir das premissas expostas, o presente projeto vem propor o seguinte problema de pesquisa: considerando que o cuidado e a maternidade são aspectos engendrados

⁶ Ao defender a proposta da interdependência, Kittay (1999) propunha uma reflexão sobre o fato da condição humana estar condicionada a relação com o outro (sujeito-sociedade-instituição). Uma pessoa com deficiência ou sem deficiência esta imersa a um conjunto de signos e significados simbólicos que marcam sua posição enquanto sujeito relacional, condição da qual não se pode escapar. A interdependência, portanto, existe como condição *sine qua non* para a existência humana.

culturalmente, causando um impacto subjetivo na construção identitária feminina, de que forma as mães de filhas com deficiência física produzem sentido para a experiência da maternidade? Pesquisas realizadas a respeito de experiências concretas sobre maternidade e deficiência apontam núcleos de sentidos diversos ao enfrentamento desta realidade, que variam desde questões ligadas ao diagnóstico a relação institucional com as políticas públicas (MOURA, ARAÚJO, 2005; WELTER, CETOLIN, TRZCINSKI, KELICETOLIN, 2008).

Ao levar em consideração o fato de que parte significativa das mães de filhas com deficiência física que utilizam o serviço do CER III Alagoinhas são mulheres evangélicas, pretas e de baixa renda, a análise de múltiplas categorias mostra-se fundamental no entendimento da reprodução das desigualdades sociais, estando diretamente ligada a experiência da maternidade, afinal, é inconcebível comparar a realidade destas mulheres com a daquelas que frequenta serviços particulares de tratamento de deficiência, não somente pela perspectiva terapêutica, mas principalmente em relação à desigualdade de oportunidades e rede de suporte.

Sendo assim, pretende-se, a partir da aproximação do cotidiano dessas mulheres, revelar as rupturas discursivas e não discursivas transversais à experiência da maternidade, confrontando e tensionando os dispositivos historicamente instituídos e possibilitando, dessa forma, que a realidade seja reconstruída.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nas últimas décadas, a produção de conhecimento nas ciências sociais tem se caracterizado por um distanciamento de um *modus operandi* tecnicista, visto que os cientistas sociais

começaram a observar que “a física de leis e causas — a abordagem tradicional com que esses fenômenos sempre foram tratados — não estava alcançando resultados muito positivos em termos de predições, do controle, e da verificabilidade, que há muitos vinham sendo prometidos em seu nome” (GEERTZ, 2014, p. 9).

Logo, explicar os fenômenos sociais através de uma metodologia que atinja redes de saberes locais e a experiência do cotidiano tornou-se um desafio que vem sendo enfrentado por uma série de investigadores sociais (FOUCAULT, 2015; GEERTZ, 2014). Assim, o hibridismo que invadiu as ciências sociais possibilitou um pluralismo metodológico que foi capaz de dar conta — mesmo que de forma progressiva — de condições materiais e históricas negligenciadas em prol de um ideal de imparcialidade científica.

Por isso, a metodologia pensada para este trabalho é de abordagem qualitativa e está atravessada por uma necessidade de contribuir para o rompimento da tradição positivista de produção de conhecimento nos estudos sobre deficiência e gênero. Como o objeto em questão trata-se de mães de filhas com deficiência física, traz para meu fazer enquanto pesquisador uma tarefa dupla: libertar o conjunto de regularidades historicamente determinadas sobre a experiência da maternidade da pessoa com deficiência física e, ao mesmo tempo, possibilitar múltiplos lugares de fala para estas mulheres, em uma perspectiva que Geertz (2014) nomeia de sabedoria do senso comum⁷.

⁷ Geertz (2014) defende que o senso comum é um sistema estrutural que precisa ser levado em consideração por fazer parte do desenvolvimento humano, englobando aspectos do cotidiano como ideologia, cultura, religião.

Utilizar-se-á, portanto, o método de análise de discurso conforme proposto por Michel Foucault, visto que não se pretende extrair dessas mulheres uma amostra universalizada de como é ser mãe de filhas com deficiência física, mas fazer revelar as funções enunciativas que sustentam esta vivência. No esforço de concretizar as propostas metodológicas mencionadas, serão utilizados como instrumentos, entrevistas individuais semiestruturadas e diário de campo. Segundo Moré (2015) a pesquisa em profundidade

Permite ao pesquisador um melhor posicionamento tanto frente ao fenômeno investigado como a todo o processo de construção da pesquisa em si [...] a pesquisa qualitativa não se legitima pela quantidade de participantes e sim pela qualidade, profundidade, detalhamento e contextualização de seus relatos (MORÉ, 2015, p. 137).

Para a seleção da participação das entrevistadas serão analisados os prontuários institucionais, documentos que contém o histórico das usuárias na instituição, onde será possível obter dados como histórico familiar, diagnósticos médicos, terapêuticas desenvolvidas, dentre outros. O critério de seleção das participantes para realização das entrevistas será ser mãe de filha com deficiência física que fazem parte dos grupos operativos e de orientação que coordeno no equipamento, pois o contato semanal permitirá uma abertura para a participação da pesquisa. A submissão ao comitê de ética será uma questão imprescindível.

Pretende-se para a aplicação das entrevistas elaborar um roteiro que será desenvolvido no decorrer da pesquisa, possibilitando a interpelação das categorias maternidade, cuidado, deficiência e suas variações enunciativas.

A respeito do diário de campo, trago a contribuição de Lewgoy (2002) que afirma:

O diário de campo consiste em um instrumento capaz de possibilitar o exercício acadêmico na busca da identidade profissional à medida que através de aproximações sucessivas e críticas, pode-se realizar uma reflexão da ação profissional cotidiana, revendo seus limites e desafios. É um documento que apresenta um caráter descritivo — analítico, investigativo e de sínteses cada vez mais provisórias e reflexivas. O diário consiste em uma fonte inesgotável de construção e reconstrução do conhecimento profissional e do agir de registros quantitativos e qualitativos [...].

Sendo assim, a escolha do diário de campo como instrumento de descrição/anotações justifica-se em decorrência da aproximação diária com o campo. Enquanto técnico/psicólogo do CER III Alagoinhas tenho tido a oportunidade refletir sobre o contexto da maternidade e deficiência, o que me faz pensar o quão importante é perceber minha implicação no campo, para que possa tensionar as relações de poder/saber que atravessam meu exercício enquanto operador institucional de políticas públicas.

ALGUNS RESULTADOS ESPERADOS

Grande parte dos estudos sobre deficiência e de gênero ao longo da história estiveram baseados no binarismo Natureza X Cultura. A dualidade apresentada nos modos de compreensão destas categorias implica em uma visão uniformizante da experiência humana — ou se é deficiente, ou não deficiente, ou se é mulher ou homem, ou se é gay ou hetero, — que pouco contribui para revelar o cotidiano e as adversidades de quem vivência na corporeidade as tentativas de silenciamento de seus corpos e modos de existir.

Assim, como propõe Viveiro de Castro (2004), ao narrar os modos de sociabilidades dos ameríndios, espera-se que, através desta pesquisa, haja um rompimento com resquícios colonialistas na forma de compreender os modos contra hegemônicos de

existir, dos quais os corpos de deficientes e a experiência de uma “maternidade marcada” fazem parte. Isso significa inferir a necessidade do perspectivismo do exercício da pesquisa.

Acredito que só através de uma atitude que leve em consideração a posicionalidade, em contraponto a imparcialidade empírica, pode contribuir para emancipação das mães de filhas com deficiência física, objeto de estudo deste projeto. Assim, esta produção está sendo construída com a responsabilidade de possibilitar espaços de escuta e acolhimento destas mulheres — na aplicação de entrevistas, na escuta de suas experiências — proporcionando a (re) criação de afetos não colonizados e, dessa forma, ajudando a construir ferramentas de combate aos modos de opressões interseccionalizados.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Cia das Letras, 2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1988.

BRASIL. *Lei nº. 7.853*, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência —. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília. 24 de Outubro de 1989.

BRASIL, Ministério da Saúde. *Portaria nº 835*, 25 de Abril de 2012. Institui incentivos financeiros de investimento e de custeio para o Componente Atenção Especializada da Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência no âmbito do Sistema Único de Saúde. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 de Abril de 2012.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2003.

CAMPBELL, Fiona Kumari. Incinting legal fictions: disability date with ontology and the ableist body of the law. *Griffith Law Review*, 10, 2001, p 42-62.

CASTRO, Eduardo Viveiros. Perspectivismo e multiculturalismo na América indígena. In: *A inconstância da alma selvagem*. São Paulo: Cosac & Naify 2002.p. 225-232

- DIAS, Adriana. *Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social*. In: Simpósio Internacional de Estudos sobre Deficiência. São Paulo, 2013, p. 1-14.
- DINIZ, Débora. *O modelo social da deficiência: a crítica feminista*. Série Anis, 28-Jun, 2003, p. 1-8.
- DINIZ, Débora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 1: A vontade de saber*. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Beata. 8. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.
- GEERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Trad. Vera Joscelyne. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 9-22.
- HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo Soc*. Vol 26 n.1. São Paulo Jan./Jun 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702014000100005.
- IBGE. Censo Demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro, 2010.
- KITTAY, Eva. *Love's Labor: Essays on woman, equality, and dependency*, New York. 1999, p. 14.
- LEVÍNAS, Emmanuel. *Entre Nós. Ensaios sobre alteridade*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.
- LEWGOY, Alzira M^a. B; ARRUDA, Mariap. Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experimentação do diário digital. In: *Revista Texto & Contextos*. EDIPUCRS. Porto Alegre: 2004.
- LOBO, L. F. Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- MELLO, Anahi G.; NUERNBERG, Adriano H. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 635-655, set. 2012. ISSN 1806-9584. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2012000300003>. Acesso em: 2 out. 2020. doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2012000300003>.
- MBEMBÉ, Achille. Necropolítica* biopoder, soberania, estado de exceção política da morte. *Arte & Ensaios, revista do ppgav/eba/ufrrj* | n. 32 dezembro, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>.

MOURA, Solange M. S. R.; ARAUJO, M. F. Produção de sentidos sobre a maternidade: uma experiência no Programa Mãe Canguru. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 10, n. 1, p. 37-46, Apr. 2005. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141373722005000100006&lng=en&nrm=iso. access on 06 Oct. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722005000100006>.

MORÉ, Carnem L. O. O. A “entrevista em profundidade” ou “semiestruturada”, no contexto da saúde dilemas epistemológicos e desafios de sua construção e aplicação. In: *Investigação qualitativa em ciências sociais*. 2015. Vol 3.p. 126-131. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/158/154>.

ROCHA, Lourdes de M. L. N. Feminismo, gênero e políticas públicas: desafios para fortalecer a luta por emancipação. *Revista políticas públicas*. São Luís, Número Especial, p. 313-322. Novembro de 2016.

SCAVONE, L. A maternidade e o feminismo: diálogo com as Ciências Sociais. *Cadernos Pagu*, n. 16, 2001.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: *Educação e Realidade*, jul./dez. 1995.p. 71-99. Disponível em: https://www.4shared.com/office/XCWKugpj/joan_scott_-_gnero_uma_categor.html.

SPINK, M. J.p., & GIMENEZ, M. G. G. Práticas discursivas e produção de sentido: apontamentos metodológicos para a análise de discursos sobre a saúde e a doença. 1994. *Saúde e Sociedade*, 3 (2), 149-171.

WELTER, I.; CETOLIN, S.; TRZCINSKI, C. e KELLICETOLIN, S. *Gênero, maternidade e deficiência: representação da diversidade*. In: *Revista Textos & Contextos*. Porto Alegre v. 7 n. 1, p. 98-119. jan./jun. 2008. p. 99-119.

ZANELLO, Valeska. Saúde mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação. Curitiba: Apriss, 2018, p. 143-173.

WELTER, I.; CETOLIN, S.; TRZCINSKI, C. e KELLICETOLIN, S. *Gênero, maternidade e deficiência: representação da diversidade*. In: *Revista Textos & Contextos*. Porto Alegre v. 7 n. 1p. 98-119. jan./jun. 2008. p. 99-119.

IMPLICAÇÕES DA LITERATURA INFANTIL DE EVA FURNARI NA CONSTRUÇÃO DE HABILIDADES DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Tamires Oliveira Pereira

Resumo: A literatura infantil manifesta seu múltiplo potencial didático-pedagógico dentro do complexo processo de alfabetização. O objetivo geral é investigar como o letramento literário pode ser contextualizado na etapa da alfabetização a partir da literatura infantil de Eva Furnari para a construção de habilidades da consciência fonológica. A metodologia desta pesquisa é a revisão bibliográfica de temáticas que permeiam os campos da Educação e da Linguística: a história da literatura infantil no Brasil, a alfabetização, o letramento literário, a consciência metalinguística com ênfase na consciência fonológica e análise qualitativa de três dos livros da citada autora. Espera-se a descrição de condições para que o letramento literário seja contextualizado com a alfabetização no 1º ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em suma, sem a articulação destes aspectos, não será possível a efetivação do processo de aprendizagem como prática situada.

Palavras-Chave: Literatura infantil. Letramento literário. Consciência fonológica.

INTRODUÇÃO

A literatura infantil cumpre o seu papel na ampliação das experiências como leitor, mas também está a serviço das práticas pedagógicas que elevam o potencial de aprendizagem dos estudantes. Da perspectiva da criança, as vivências com a literatura infantil remetem não só às próprias memórias e consolidação de outras novas, como também à construção da percepção acerca do mundo, de forma que ela se torna capaz de criar eventos com função social significativa.

Nas práticas pedagógicas voltadas para a aquisição da leitura e escrita na Educação básica, dos diversos suportes

didáticos utilizados, a escolha mais acertada são as literaturas infantis. Os diferentes formatos, ilustrações dos mais variados estilos, estruturas textuais cada vez mais intrigantes e dotadas de interatividade garantem espaço aos livros infantis nas intervenções pedagógicas em sala de aula.

Por estas e outras razões, as atividades cotidianas precisam garantir o trabalho aprofundado com textos literários, visando o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, a partir dos contextos sociais também presentes nas obras literárias com intencionalidade muito bem definida. Ligia Cademartori (2010) elenca alguns critérios importantes que possibilitam a escolha, que é feita quase sempre pelo adulto, mais apropriada de livros literários para crianças: uso criativo e diverso da linguagem, análise elementos do projeto gráfico (fonte, espaçamento, textos visuais) e da narrativa (trama, personagens, tempo e espaço) e por fim, o caráter inovador da obra.

Os livros da premiada escritora e ilustradora Eva Furnari empregam aspectos positivos dos critérios observados por Cademartori (2010). Algumas literaturas são direcionadas aos leitores em processo de alfabetização, caracterizado pelo 1º ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, fase na qual, muitas habilidades são desenvolvidas com foco na aprendizagem da leitura e escrita implicadas, necessariamente, em práticas sociais de letramento. Eva Furnari traz nas inúmeras obras, histórias inusitadas que facilmente se transformam em brincadeiras, envolvem o imaginário, traços da cultura popular, a língua falada, além das ilustrações revelarem personagens engraçados e exageradamente únicos. Para este fim, serão destacadas três obras literárias da referida autora, a saber: *Não confunda* (2011), *Você troca* (2011) e *Travadinhas* (2011), que também é responsável pelas ilustrações.

No campo da Educação, por meio de leis, decretos, políticas públicas nacionais e/ou parcerias público-privadas, os livros devem compor o acervo da escola, com vistas a favorecer o letramento literário e a sensibilidade estética. Entretanto algumas lacunas teórico-metodológicas, que perpassam o universo da literatura infantil, podem interferir no fazer do educador, bem como na formação dos pequenos leitores, principalmente no que se refere ao aprofundamento dos estudos sobre literatura, leitura, letramento literário e suas relações com a língua, além da fragilidade na efetivação das políticas públicas voltadas para este fim.

Outra lacuna observada, provem do campo da Psicologia. Estudos e pesquisas que envolvem habilidades da consciência fonológica de crianças em fase de alfabetização ainda estão permeados de implicações práticas com testes e tarefas, do ponto de vista da fonoaudiologia, a exemplo de Yavas e Haase (1988); Capovilla e Capovilla (2000) e, desta forma, parecem não estabelecer relações com o campo da literatura infantil como fonte inesgotável de aproximação da leitura literária com as diversas habilidades da linguagem oral e escrita.

A pesquisa em andamento pretende investigar como o letramento literário pode ser contextualizado na etapa da alfabetização a partir da literatura infantil da autora Eva Furnari para a construção de habilidades da consciência fonológica. Para tanto, faz-se necessário revisar os marcos históricos da Literatura Infantil no Brasil, discutir as relações da literatura infantil com a prática pedagógica, conceituar aspectos importantes da alfabetização e do letramento literário. Por fim, destacar os elementos linguísticos e não linguísticos estruturantes dos livros selecionados e relacioná-los com práticas pedagógicas contextualizadas de alfabetização e letramento literário no ambiente escolar.

A LITERATURA, A LEITURA E A ALFABETIZAÇÃO

Os primeiros livros destinados ao público infantil surgiram apenas no final do século XVII. Somente a partir do século XVIII, a criança passou a ser vista como ser diferente do adulto sendo, portanto, necessário receber uma atenção diferenciada. A literatura infantil no Brasil, consumida hegemonicamente pelas classes sociais mais privilegiadas, foi mais bem consolidada a partir das obras de Monteiro Lobato (OLIVEIRA, 2015).

Nas quatro primeiras décadas do século XX, a produção literária infantil se destacou significativamente por conta da ampliação da escolarização do ensino básico, da profissionalização de alguns autores para o público em específico, e a consequente especialização de algumas editoras para acompanhar as mudanças (IDEM, 2015).

Com os estudos aprofundados trazidos pela Linguística, pela Educação e Psicologia infantil, educadoras como Nelly Novaes Coelho (1975) e Maria Antonieta A. Cunha (1968) elaboraram trabalhos importantes voltados para a literatura infantil e formação de professores para o ensino de literatura nas décadas de 1960 e 1980, os denominados manuais de ensino. Na forma institucionalizada que o ensino da literatura infantil se consolidou foi construído um “padrão de livro literário” para crianças, que marcou fortemente a valorização dos livros conhecidos atualmente como clássicos. Oliveira (2015) ressalta que:

Entre 1971 e 2003, observa-se, até meados da década de 1980, a manutenção do ensino da literatura infantil nos mesmos moldes das décadas anteriores. Esse ensino começou a mudar assumindo ponto de vista mais ‘literário’ e mais estético, após a literatura infantil começar a se tornar objeto de investigação acadêmico-científica (OLIVEIRA, 2015, p. 321).

Magda Soares complementa que “historicamente a leitura foi o objeto privilegiado da alfabetização, o que se revela na referência frequente, até os anos 1980, a ‘métodos de leitura’ e a ‘livros de leitura’, independentemente do pressuposto pedagógico adotado [...] (SOARES, 2016, p. 25). Já no livro *Língua Portuguesa da Coleção explorando o ensino*, Rangel e Rojo (2010) abordam o conceito de leitura de modo multifacetado e amplo:

[...] é um processo cognitivo, histórico, cultural e social de produção de sentidos. Isso significa dizer: o leitor — um sujeito que atua socialmente, construindo experiências e história — compreende o que está escrito a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos de mundo (MEC/SEC, 2010, p. 85-86).

Cademartori (2010) observou que mais recentemente, no final do século XX, aspectos relativos ao *endereço dos textos* como idade, competência leitora, elementos linguísticos e não linguísticos, tem sido considerados na produção e edição da literatura infantil contemporânea.

A instituição escolar continua a exercer o poder de perpetuar práticas pedagógicas e formas de construção de saberes relativos ao ensino da leitura e escrita, Hunt (2011, p. 36) salienta que “introduzir uma criança na literatura da maneira que ela tem sido definida até agora é limitar, e não expandir, sua vida: é transferir a liberdade que advém da aceitação da igualdade de todos os textos para a aceitação dos códigos de alguns textos — os de uma minoria privilegiada”.

Em seu livro *Vários escritos*, o sociólogo e crítico literário Antônio Cândido defende a literatura como um direito e uma necessidade universal. Destaca ainda, três faces referentes à função da literatura, são elas: “(1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e grupos; (3) ela é uma forma de

conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente” (CÂNDIDO, 2011, p. 178-179).

Em contrapartida, a coletiva de apresentação dos apontamentos da 5ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* em parceria com o Itaú Cultural realizada em setembro de 2020 revelou os descaminhos sobre o comportamento leitor do brasileiro. O resultado de 8 mil entrevistas (realizadas em 208 municípios com pessoas dos mais variados perfis) concluiu que a única faixa etária na qual houve um registro de ampliação do hábito da leitura foi a que abarca crianças de 5 a 10 anos. O maior nível de escolaridade dos pais impacta diretamente nesses dados.

Ao final da coletiva, Marcos Pereira, vice-presidente do Instituto Pró Livro, reforçou que o investimento em profissionais formadores do hábito de leitura seria uma medida das mais importantes para mudarmos esses parâmetros (CASSESE, 2020). Parte das razões que explicam esses índices preocupantes tem origem histórica resultante dos processos civilizatórios e excludentes da cultura dominante.

Salienta-se que as pesquisas sobre o letramento e suas variantes correlacionadas ou opostas ao conceito de alfabetização emergiram no Brasil apenas na década de 1980. Nesta época, diversos modelos pedagógicos já se contrapunham. Modelos inspirados pelo construtivismo ou outros modelos embasados pelas contribuições da Linguística e da Psicologia Cognitiva sobre o estímulo da consciência fonológica. Houve ainda aqueles modelos que retomaram a proposta do método fônico e suas negações quanto às peculiaridades entre a língua oral e escrita (REGO, 2006).

Ao explicitar que a escola é a mais importante *agência de letramento*, Kleiman (2003) ressalta que ela está mais preocupada com um tipo de prática de letramento, a alfabetização e seus

processos de aquisição de códigos, do que com as práticas sociais. A autora contextualiza os estudos realizados por Street (1994) acerca dos modelos autônomo e ideológico de letramento, o primeiro fortemente vinculado ao ensino formal, à prevalência da escrita, neutra, rígida em detrimento da oralidade e ao desenvolvimento de capacidades individuais. Já o modelo ideológico que determina a predominância das relações de poder, as práticas de letramento são plurais e culturais, a produção de sentidos alinha-se aos contextos de produção e recepção específicos de cada grupo socioeconômico, ou seja, as práticas de letramento mudam segundo o contexto em que se desenvolvem (KLEIMAN, 2003).

Magda Soares (2016) problematiza a questão dos métodos de alfabetização e discerne as três facetas linguísticas que englobam o processo de aquisição da escrita, a *faceta linguística* em que se limita à representação visual da cadeia sonora da fala, o sistema alfabético-ortográfico e suas convenções, designada pela autora de alfabetização, a *faceta interativa* em predomina a interação entre as pessoas, e de expressão e compreensão de mensagens e a *faceta sociocultural* da língua escrita que está diretamente ligado aos usos e funções da língua escritas em contextos socioculturais. As últimas duas facetas são denominadas pela autora de letramento.

Magda (2016) esclarece ainda que as facetas implicam em três objetos de conhecimento diferentes, sobre o que se ensina e quando se ensina a língua escrita, porém ressalta que parte do problema do método está em fragmentar, focalizar ou sequenciar as facetas, pelo contrário, devem ser desenvolvidas em sua integralidade pois “essa é a natureza real dos atos de ler e de escrever, em que a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício

simultâneo de muitas e diferenciadas competências. É o que se tem denominado *alfabetizar letrando*” (SOARES, 2016, p. 35).

Sob este aspecto, o relevante conceito da competência metalinguística, trata da possibilidade de o falante raciocinar sobre o próprio uso que faz da língua e está embasada nas subdivisões da consciência sintática, pragmática, semântica e fonológica. Em um dos capítulos de seu livro *Alfabetização: a questão do método*, Magda trata da consciência fonológica como um conceito guarda-chuva que abarca habilidades como a consciência de rimas e aliterações, consciência silábica, lexical e a mais complexa, a consciência fonêmica (IDEM, 2016).

Artur Gomes de Morais (2005) coaduna da mesma visão de Magda Soares e nomeia o termo como *habilidades de reflexão fonológica*, já que remete a um funcionamento metalinguístico da criança sobre os sons da fala. Há uma crítica às concepções rígidas dos estudiosos da consciência fonológica que ignoram os fundamentos da teoria da Psicogênese, ao limitarem estas habilidades como condição suficiente para ocorrer a alfabetização. Arthur reitera que são condições necessárias, mas não suficientes (MORAIS, 2005).

O termo consciência fonológica, em linhas gerais, tem sido utilizado para referir-se às habilidades de analisar, segmentar, manipular, isolar sílabas e fonemas a partir da linguagem oral. As discordâncias de pesquisadores da área ocorrem principalmente no que se refere ao nível de influência da consciência fonológica sobre a aquisição da língua escrita como também o período que ela se desenvolve (HAVAS; YAASE, 1988).

A breve discussão acima reforça a necessidade de uma práxis pedagógica que aprofunde os estudos concernentes ao letramento e alfabetização com o intuito de dar lugar às práticas sociais, além de compreender cada vez mais e melhor como a

criança aprende e o que ela precisa aprender, especificamente, neste ciclo de aprendizagem, pois, neste mesmo ambiente, é possível observar práticas inovadoras de ensino e aprendizagem que evidenciam e potencializam a diversidade sociocultural de saberes presentes na literatura infantil.

LETRAMENTO LITERÁRIO

Com vistas a caracterizar a literatura infantil como um potente aliado para a aprendizagem, e estabelecer relações com as habilidades da consciência fonológica de crianças em processo de alfabetização, é necessário apresentar alguns aspectos relevantes que situam os estudos sobre letramento literário.

A concepção de literatura como palavra direciona o trabalho de Cosson (2011), para ele o letramento literário precisa da escola para se concretizar, o leitor é quem possibilita a apropriação da literatura como uma *construção literária de sentidos*. “Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço” (COSSON, 2011, p. 103).

Zappone (2007) pontua quatro aspectos referentes à compreensão de letramento literário que ampliam os conceitos trazidos por Cosson (2011): 1 — O letramento literário enquanto conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária e seu traço de ficcionalidade é legitimado no espaço escolar pelas estruturas de poder, porém é possível observá-lo em diversos espaços extraescolares como novelas, filmes, cinema etc.; 2 — Os usos sociais da escrita pressupõem objetivos específicos em contextos específicos que extrapolam o conceito do letramento escolar e a didática utilizada; 3 — Há formas de letramento que

sobrepõem outras, principalmente no contexto escolar, local que recebe maior visibilidade; 4 — Para compreender as diferentes formas de letramento é necessário observar o nível de escolaridade bem como implicações culturais, étnicas, etc.

Dada a complexidade do campo da literatura infantil, Hunt (2001) apresenta duas questões que denotam a necessidade de estudar sobre essa temática: a primeira delas é que a literatura não tem que ser simples, nem necessariamente inferior a outras literaturas, apenas por ser direcionada às crianças; a segunda é que:

A maioria dos textos é trivial e que talvez se destine a uma cultura menor. Há uma confusão entre aspectos do texto que são característicos da literatura infantil e aspectos do texto de literatura adulta de baixo nível ou “ruim”. É óbvio que uma grande parcela dos livros para criança é de valor insignificante segundo qualquer critério “literário” tradicional; mas não está claro para mim se essa proporção é sequer mais alta do que para a literatura “adulta”. Supor que a literatura infantil seja de algum modo homogênea é subestimar sua diversidade e vitalidade (HUNT, 2001, p. 34).

Para análise do trabalho pedagógico com a literatura infantil envolvendo tanto as possíveis estratégias didáticas referentes às habilidades de consciência fonológica quanto seus aspectos de ficcionalidade e imaginação, elencamos as obras *Não confunda* (2011), *Você troca* (2011) e *Travadinhas* (2011) de Eva Furnari, autora e ilustradora que já recebeu mais de 40 prêmios e possui cerca de 70 livros publicados ao longo da carreira. Seus livros se destacam pelos textos divertidos e ilustrações curiosas que perpassam diversas faixas etárias. As rimas presentes e trava-línguas criados pela própria autora nos livros selecionados brincam com os estratos sonoros e semânticos da linguagem através de brincadeiras da tradição oral.

Para Mota (2007) práticas pedagógicas que reúnem habilidades referentes à linguagem oral e escrita com práticas de letramento diversificadas enriquecem significativamente a etapa da alfabetização, a autora explicita que

se o ensino da habilidade de refletir explicitamente sobre a língua é necessário, ele não deveria excluir o trabalho com materiais que fazem parte do repertório das crianças, como músicas, parlendas, adivinhações e trava-línguas, que enriquecem o universo infantil. [...] Se o ensino da regras de correspondência grafema-fonema é fundamental para a aquisição da leitura, o trabalho com textos significativos é fundamental para o letramento (MOTA, 2007, p. 485).

Para que o trabalho do educador seja bem referenciado e intencionalmente realizado, é minimamente necessário reunir bases conceituais da língua falada e escrita, fundamentos teórico-metodológicos da aquisição da leitura e escrita na fase escolar, alinhados às práticas sociais da língua escrita, especificada neste trabalho através da literatura infantil. Sob essa vertente, ressalta-se o aprofundamento teórico sobre as teorias do letramento e letramento literário as quais alargam as concepções acerca dos usos dos livros literários e da formação de novos leitores no ambiente escolar.

CONCLUSÃO

A pesquisa em andamento vem reforçar que a partir de estudos desenvolvidos até então, a leitura de obras literárias assume a função humanizadora, de transformação da realidade e poder de transportar o leitor para um mundo imaginário e ao mesmo tempo real. Pois mesmo antes de aprender a ler e escrever, a criança entra em contato com tipos e gêneros de textos nos mais variados lugares de circulação social.

Por esta razão, entende-se que a ação pedagógica focada no professor leitor que apenas conduz a interpretação dos textos

limita a exploração das obras literárias a objetivos meramente didáticos e descontextualizados das práticas sociais de letramento, reduz as possibilidades de trabalho pela perspectiva das crianças como protagonistas do processo de aprendizagem e inviabiliza situações conversacionais entre os pares. Nesse sentido:

O entrecruzamento dessas duas vozes, juntamente a outras a que o texto pode dar espaço, não traria o caos, a dificuldade de compreensão, mas uma abertura para que muitas vozes se organizem — sufocando o discurso pedagógico persuasivo — e permitindo unidade na diversidade. Do entrecruzamento de vozes depende a dialética do reconhecimento na comunidade humana. No intercâmbio de palavras formam-se as respostas e o homem pode encontrar o outro (CADEMARTORI, 2010, p. 16).

Na etapa escolar da alfabetização, as atividades de leitura devem incidir na exploração do universo literário e os mais variados formatos, cores, texturas, personagens e ilustrações. Fundamentada nisso, a autora e ilustradora contemporânea Eva Furnari produz livros infanto-juvenis que reúnem aspectos inovadores no jogo de palavras, no enredo e principalmente no uso de gêneros orais muito comuns à infância.

Por estas razões, a literatura infantil tem ultrapassado os limites de seu público principal, pois a leitura de obras contemporâneas tem alcançado cada vez mais, leitores de todas as idades. Portanto, a investigação do processo de aprendizagem por meio das obras escolhidas pretende entrelaçar os aspectos ora apresentados, como também evidenciar a importância da literatura infantil e o seu papel de encantamento com o leitor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério Da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Língua Portuguesa: ensino fundamental*. 200p. Brasília: 2010.

- CADEMARTORI, Ligia. *O Que É Literatura Infantil. Coleção Primeiros Passos*. 80p. v. 163. Editora Brasiliense: São Paulo, 2010. Disponível em: <https://br1lib.org/book/3558846/2d23b5>. Acesso em 28 dez 2021.
- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. *Vários Escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011. 272p.
- CAPOVILLA, Alessandra G. S.; CAPOVILLA, Fernando C. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível socioeconômico. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 07-24, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279722000000100003&lng=en&nrm=isso. Acesso em: 21 dez. 2020.
- CASSESE, PATRÍCIA. Resultado da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil é apresentado. *Jornal O tempo*, Contagem, 11 set 2020. Diversão. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/diversao/resultado-da-pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil-e-apresentado-1.2384052>. Acesso em: 22 dez. 2020.
- COELHO, Nelly Novaes. *O ensino da literatura comunicação e expressão*. 4 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975. 222p.
- COSSON, R.; SOUZA, R. J. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. *Caderno de Formação: formação de professores bloco 02- didática de conteúdo*. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 2, p. 101-108, 2011. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40149/1/Caderno_Formacao_bloco2_vol2.pdf. Acesso em: 5 dez. 2020.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Como ensinar literatura infantil: para os colégios normais*. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1968.
- FURNARI, Eva. *Não confunda*. 2. ed. Editora Moderna: São Paulo, 2011. 31p.
- FURNARI, Eva. *Você troca?* Reimpressão. 32p. Editora Moderna: São Paulo, 2011.
- FURNARI, Eva. *Travadinhas*. 3. ed. Editora Moderna: São Paulo, 2011. 32p.
- HUNT, Peter. *Crítica, Teoria e Literatura Infantil*. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosacnaify, 2010.
- KLEIMAN, Ângela. B. Introdução: O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela. B. (Org.). *Os significados do letramento*. 6. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/60057555/kleiman-a-b-modelos-de-letramento-e-as-praticas-de-alfabetizacao-na-escola-in-kl>. Acesso em 02 dez 2020
- MORAIS, Artur Gomes de et al. (Org.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. 168p. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MOTA, Márcia Elia da. Algumas considerações sobre o letramento e o desenvolvimento metalinguístico e suas implicações educacionais. *Estudos e*

pesquisas em psicologia, UERJ, RJ, v. 7, n. 3, p. 477-489, dez. 2007. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v7n3/artigos/pdf/v7n3a10.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de. A história do ensino da literatura infantil na formação de professores no estado de São Paulo (1947-2003) [recurso eletrônico]/ 1. ed., 353p. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

REGO, Lúcia Lins Browne. Alfabetização e letramento: refletindo sobre as atuais controvérsias. *In: Seminário alfabetização e letramento em debate. Conferências [...] Brasília: Ministério da Educação*, p. 1-11, 2006. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/download/8625/6364>. Acesso em: 18 out. 2020.

SOARES, Magda Becker. *Alfabetização: a questão dos métodos*. Editora Contexto: São Paulo, 2016. 384p.

YAVAS, F.; HAASE, G.V. Consciência Fonêmica em Crianças na Fase de Alfabetização. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, PUCRS, v.23, n.4, p. 31-55, dez. 1988. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/17002/11026>. Acesso em: 1 dez. 2020.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 3, p. 47-62, 2007. Disponível em: <https://docplayer.com.br/22217964-Modelos-de-letramento-literario-e-ensino-da-literatura-problemas-e-perspectivas.html>. Acesso em: 22 dez. 2020.

INTERSECCIONALIDADE: RAÇA E SURDEZ COMO EIXOS PARA OUTRA PERSPECTIVA

Filipe de Cristo Almeida Pena¹

Resumo: O presente trabalho, Interseccionalidade: raça e surdez como eixos para outra perspectiva advém da pesquisa de Mestrado (Pós-Crítica, UNEB), em andamento, O processo identitário de estudantes surdos a partir de literaturas negras surdas. O conceito de Interseccionalidade foi inicialmente apresentado pela pesquisadora Kimberlé Crenshaw, em 1980. A autora o conceitua como uma interação existente entre dois ou mais eixos da subordinação. Neste sentido, Buzar (2012) e Santos (2019) apresentam em seus trabalhos relações de interseccionalidade entre raça e surdez. Com diálogos entre esses estudos, este trabalho tem por objetivo analisar pontos de convergências para a construção dessa perspectiva. Para tanto, a partir de uma análise bibliográfica, o texto se apoia nos estudos de Crenshaw (1991), Akotirene (2019), Buzar (2012), Santos (2019) e Hill (2021). Deste modo, espera-se, com esta Comunicação Oral, a apresentação de algumas discussões sobre a Interseccionalidade e de argumentos sobre raça e surdez.

Palavras-Chave: Interseccionalidade. Raça. Surdez.

INTRODUÇÃO

Através das políticas feministas negras dos anos 1960 e 1970, nos Estados Unidos, o termo *Interseccionalidade* foi sendo moldado, ganhando sua estrutura por meio de ensaios, poesias, coletâneas entre outras produções. Apesar de ignoradas pelas narrativas contemporâneas, mulheres afro-americanas do século

¹ Mestrando do programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural. DLLARTES/UNEB, Campus II, Alagoinhas (BA). Endereço eletrônico: filipecapena@gmail.com.

XX avançaram diversas camadas do feminismo negro, estas nitidamente reconhecidas como interseccionais.

A coleção *The Black Woman*, editada por Toni Cade Bambara nos anos 1970, por exemplo, se coloca como um trabalho inovador feito por mulheres afro-americanas envolvidas na luta política. Ela pode ser vista como um importante trabalho pioneiro sobre interseccionalidade, mesmo esta sendo negligenciada.

A publicação de um manifesto chamado *A Black Feminist Statement*, feita por um grupo de mulheres afro-americanas, propunha que os sistemas separados de opressão, como eram tratados, fossem interconectados. Isso se dava, pois, para o grupo, “racismo, exploração de classe, patriarcado e homofobia, coletivamente, moldavam a experiência de mulher negra, a libertação das mulheres negras exigia uma resposta que abarcasse os múltiplos sistemas de opressão” (HILL, 2017).

Debates sobre a intersecção entre raça/classe/gênero/sexualidade foram construídos a partir de múltiplos movimentos sociais, uma ação importante para apresentar a interseccionalidade que compreendemos nos dias atuais.

Vimos que os argumentos sobre Interseccionalidade e sua construção estavam presentes desde os anos 60, no entanto, após conceituar o termo a partir pesquisas e reflexões acerca do corpo feminino negro frente a diferentes formas de violência, a intelectual norte-americana Kimberlé Crenshaw foi tida como a que “cunhou” o vocábulo. Por meio do artigo “*Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color*” (1991), a autora caracteriza a Interseccionalidade como

[uma] forma de enquadrar as várias interações de raça e gênero no contexto da violência contra as mulheres não-brancas. No entanto, a

interseccionalidade pode ser mais amplamente útil como forma de mediação da tensão entre asserções de identidade múltipla e a necessidade contínua de política grupal.

Em um ensaio publicado em 2017, a pesquisadora Patricia Hill Collins contesta os créditos dados a Crenshaw. No entanto, a considera importante para a popularização do termo na academia, “assim como na centralidade de iniciativas de justiça social para mudanças legais e sociais que fizeram avançar argumentos da Interseccionalidade” (HILL, 2017).

Em sua obra intitulada “Interseccionalidade” publicada em 2020, Hill explica o funcionamento da expressão. Para a autora

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária — entre outras — são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (HILL, 2020).

Mesmo a expressão tendo início dentro de movimentos articulados por mulheres negras, Hill (2017) afirma que seria um erro considerar a interseccionalidade como um projeto exclusivamente feminista ou como uma variante da teoria feminista. A pesquisadora assegura que a interseccionalidade é muito mais ampla que isso. Para a autora, “a interseccionalidade pode servir como uma ferramenta teórica e metodológica para estudar qualquer coisa e não precisa estar conectada às experiências das pessoas com a injustiça ou a justiça social” (HILL, 2017).

Nesta tocante, iniciaremos com a proposta do trabalho visando apresentar a interseccionalidade entre raça e surdez

discutidas pelos autores Buzar (2012) e Santos (2019) em suas respectivas pesquisas.

A INTERSECÇÃO ENTRE RAÇA E SURDEZ APRESENTADA POR FRANCISCO BUZAR

Para iniciar o processo de intersecção entre surdez e raça em seu trabalho intitulado *Interseccionalidade entre Raça e Surdez: a situação de surdos/as negros/as em São Luís (MA)*, Buzar traçou um percurso extenso, primeiro para situar sobre as relações raciais no Brasil. Da diáspora até movimentos de resistência contemporâneos, o autor apresenta um contexto histórico de imposição e luta que deixam marcas da desigualdade até os dias atuais. De igual modo, o autor traceja os avanços dados pela comunidade surda, porém situando a forma em que a deficiência auditiva ainda é percebida na nossa sociedade. A partir daí, é construído um caminho a fim de que raça e surdez dialoguem. O primeiro paralelo estabelecido pelo autor diz respeito ao branqueamento imposto ao grupo de pessoas negras e o ouvintismo imposto às pessoas surdas. Segundo Buzar (2012)

o branqueamento constitui-se por meio de atitudes filosóficas, teóricas e políticas, em que uma rede de poder apresenta a miscigenação como a solução para a temática racial no Brasil. E o ouvintismo, que toma como referência de 'normalidade' o modelo ouvinte, contribui sobremaneira para a imposição deste padrão sobre os/as surdos (as), ao mesmo tempo em que diminui a importância de suas especificidades de desenvolvimento.

Neste sentido, o autor destaca que estas concepções só contribuíram para o entendimento tanto do sujeito surdo, quanto do sujeito negro como indivíduos inferiores, invisibilizados no discurso da harmonia entre os grupos e da democracia racial, respectivamente.

O autor ainda destaca que as pessoas surdas estiveram submetidas a definições biológicas e critérios de normalidade que contribuíam com a inferiorização deste grupo na sociedade uma vez que “necessitavam aprender a língua oral, a língua do branco ouvinte e esquecer completamente a sua, a língua de sinais” (BUZAR, 2012). Da mesma forma, pessoas negras precisavam passar por um processo de branqueamento, omitindo suas características mais singulares, tanto no aspecto físico, quanto no religioso e cultural.

Corroborando com o questionamento proposto por Stuart (1992) acerca da necessidade de se constatar se os negros com algum tipo de deficiência sofrem uma dupla opressão ou se, na verdade, vivem uma experiência singular e simultânea de opressão, Mindel e Vernon (1972, apud BUZAR, 2012) oferecem uma resposta direta a essas questões. Ao investigar a situação de trabalho dos surdos nos Estados Unidos, seus estudos revelaram o fato de que as mulheres surdas e negras representam sempre o percentual mais baixo na escala de ocupação, enquanto os homens surdos e brancos sempre se situam no quadro superior.

Baseado nisso, o autor afirma que a invisibilidade do quesito raça pode contribuir para que surdos se tornem mais vulneráveis ainda a situações de preconceito, discriminação, estigma e racismo.

ESTUDO DE CASO

Fundamentando seus argumentos de forma prática, o autor usou sua pesquisa de conclusão de curso, na qual esteve envolvido em uma comunidade surda de São Luiz (MA) e pode perceber um determinado tipo de interação que o levou às suposições a respeito da presença de preconceito e racismo dentro dessa comunidade.

Após muitas idas à Associação de Surdos do Maranhão (ASMA), Buzar relata que diversas coisas o chamaram a atenção, dentre elas, o fato de que, repetidamente, um grupo de surdos ficava do lado de fora, literalmente, das atividades realizadas na instituição. Ao questionar uma das lideranças surdas da Associação sobre que grupo era aquele, obteve como resposta: “Essa é a RALÉ!”. Segundo alguns sócios da ASMA, RALÉ “não é porque são pobres, não. O que define esses grupos como ralé é o fato de serem ignorantes”.

O autor revela uma situação semelhante no Centro de Apoio aos Surdos (CAS/ MA), órgão da Secretaria de Educação, concluindo, deste modo, que a divisão intergrupual se apresenta como uma característica da comunidade surda, independentemente do local.

De acordo com a explicação de um dos intérpretes que acompanhava Buzar na pesquisa, quando o grupo da “ralé” se aproxima dos locais de importância para o outro grupo, mudam o comportamento e inclusive os sinais, a fim de serem aceitos. Para o autor, tal comportamento evidencia-se uma relação de poder, onde o grupo que não se sente pertencente a “ralé”, constrói uma autoimagem positiva e rotula o outro como inferior.

Após entrevistar os identificados como RALÉ, o autor questiona ao outro grupo como eles se caracterizam, e como resposta, ouviu: “Nós somos SUPERIORES. Eles são da RALÉ.” Ao qual descreveram os membros da RALÉ como aqueles que: “usam palavrão, ‘dão dedo’, não tem comportamento, não sabem se vestir e fumam maconha”.

Buzar ressalta que os próprios membros do grupo rotulado como “ralé” aceitam essa classificação e quando têm a possibilidade de ascenderem ao grupo “superior”, por meio de

emprego ou estudos, adotam as mesmas posturas do grupo “superior” em relação aos que ficaram do outro lado.

O autor aponta que a partir das questões de interseccionalidade pode compreender que a maioria das pessoas surdas participantes do grupo considerado inferior, ignorante ou ralé na comunidade surda eram negros e negras, além de pobres, gays, lésbicas, usuários de droga, praticantes de furtos, entre outros.

A INTERSECÇÃO ENTRE RAÇA E SURDEZ APRESENTADA POR RHAUL DE LEMOS SANTOS

Santos (2019) começa a apresentação do seu trabalho intitulado *Negros/as surdos/as no ensino superior: mapeando cursos de graduação de Letras Libras* afirmando que quando se está discutindo sobre sujeitos negros/as surdos/as, não se está falando apenas de sujeitos que são surdos/as ou negros/as, mas sim de um sujeito interseccional que se torna único quando cruzadas essas interdependências. Desta forma, o autor percorre os caminhos que levaram a invenção da surdez, tal qual apresenta como a raça foi inventada como meio de subalternizar os/as negros/as.

Para o autor, os/as surdos/as são ameaçados, não só pelo discurso clínico construído e consolidado, desde o Congresso de Milão, como, também, com a formação da cultura nacional, que cria padrões e normas para tornar a nação única e monocultural. Da mesma forma que acontece com o mito da democracia racial que só contribuiu para a desigualdade social no Brasil.

Iniciando a proposta de interseccionalidade, o autor traz a escola bilíngue como um dos territórios que possibilita a comunidade surda compartilhar suas experiências através da língua de sinais e de fortalecer a sua identidade. No entanto,

como Skilar (2013) reitera, “ao falar dos surdos/as podemos, involuntariamente, descrever somente homens surdos, brancos de classe média que frequentam as instituições escolares, cometendo o erro de colocar os/as surdos/as como um grupo homogêneo” (*apud* SANTOS, 2019). Desta forma, o autor destaca ser necessário que estas escolas considerem o multiculturalismo presente no espaço educacional, como mulheres surdas, LGBTs surdos/as, negros/as surdos/as, indígenas surdos/as que fazem parte e compõe o povo e a comunidade surda negando os sistemas binários que sempre circularam nas escolas inclusivas e especiais. Assim, como explicado por Hall (2006), a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia, as identidades não são homogêneas e, sim, fragmentadas e não fixadas. Por isto, se torna importante trazer para pauta das discussões surdas, o multiculturalismo.

Santos chama a atenção afirmando que, para além dos negros/as surdos/as lutarem para que sociedade os reconheça como sujeitos pertencentes a ela, é preciso que a comunidade surda se desnude dos discursos de unidade de identidade e cultura, trazendo questões multiculturais como as discussões raciais para as pautas de suas lutas, uma vez que dentro da comunidade seja perceptível a presença do racismo, como no depoimento abaixo apresentado pelo autor:

Uma amiga negra surda que mora na cidade do Rio de Janeiro me chamou uma vez para conversar no particular, ela me contou que surdos/as brancos/as estavam se organizando na hora do almoço para irem ao restaurante almoçar, ela imediatamente se animou em ir com o grupo, no mesmo instante os/as surdos/as brancos/as a perguntaram: ‘Você tem dinheiro?’, ‘Negra Surda tem dinheiro?’. E eles continuaram: ‘Eu sei que os/as negros/as são pobres (SANDRO SANTOS, 2014, tradução do autor).

ESTUDO DE CASO

Para fundamentar a intersecção proposta, Santos voltou-se para a análise da ocupação de negros/as surdos/as nos cursos de graduação em Letras Libras nas universidades federais, de 2009 a 2016.

Primeiramente nos foi apresentado dados do IBGE realizado em 2010 na qual mostra que 9, 7 milhões de brasileiros, ou seja, 5, 09% dos mais de 190 milhões de habitantes brasileiros/as eram pessoas surdas, e dentro dessa porcentagem, 2, 54% se autodeclararam negros/as surdos/as. Para o autor, a aprovação da Lei de Libras (2002) e o Decreto 5.656 (2005), que instituem o ensino de Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciaturas, demandando a criação de cursos de Letras Libras para a formação de docentes, prioritariamente surdos/as, habilitados para a função, impulsionou o aumento do número de matrículas no ensino superior.

Segundo dados apresentados por Santos (2019), notou-se que o número de estudantes ingressantes nos cursos de graduação de Letras Libras, no ano de 2009, foi de 173 matriculados/as. A partir do ano seguinte, no entanto, esses números sofreram uma baixa, chegando em 2013 com o total de 10 estudantes negros/as surdos/as matriculados/as em cursos de Letras Libras nas IES federais. Santos acredita que essa queda poderia estar relacionada ao aumento do número de estudantes negros/as surdos/as em outros cursos de graduação, devido a aprovação da Lei de Cotas (12.711/12).

Contudo, 2014 marca um aumento nas matrículas, indo para 42; em 2015, foram registradas 102 matrículas e, em 2016, 191 estudantes negros/as surdos/as ingressaram nos cursos de Letras Libras.

Santos conclui que quando comparamos o número da população negra surda em relação aos estudantes negros/as surdos/as ingressantes nos cursos de Letras Libras, nota-se que a presença desses estudantes ainda é muito pequena, em relação ao demais surdos/as, mas muito significativa, quando comparado ao conjunto de barreiras que enfrentam em sua trajetória da educação básica ao ensino superior.

CONCLUSÕES

A partir das análises dos trabalhos, pudemos observar a busca dos autores em trazerem conexão entre surdez e raça. Para tal, recorrem ao mesmo referencial teórico, utilizando a Interseccionalidade, ciência produzida e discutida inicialmente por feministas negras. No entanto, é a partir dessa linha de estudo que Buzar (2012) e Santos (2019) constroem camadas capazes de alinhar os temas.

Para fundamentar sua pesquisa e apresentar sua proposta de interseccionalidade, Buzar (2012) identifica grupos dentro da Associação de Surdos do Maranhão (ASMA) que, além de sofrerem preconceitos e discriminações semelhantes aos/as demais surdos/as, como por exemplo, no que diz respeito ao acesso às informações na sua língua, obstáculos em uma educação oralista, imposições de modelos ouvintistas, deparam-se com situações de estigma, preconceito e discriminação pela cor da pele diferente dos/as demais surdos/as. Já Santos investiga a participação destes sujeitos nas universidades federais, sobretudo nos cursos de Licenciatura em Letras Libras, uma vez que há aumento significativo no acesso dos estudantes surdos/as na graduação a partir de 2006, com aprovação do Decreto 5.626/05.

Ao concluir seus argumentos, Santos afirma que a educação básica pública ofertada à população negra continua a ser a de

menor qualidade e que os/as negros/as ainda são os que compõem o grupo com menor mobilidade social, fatores que também influenciam na trajetória escolar e permanência acadêmica dos negros/as surdos/as, além da inacessibilidade linguística. Nesse sentido, Buzar observa que a escola precisa assumir uma ação pedagógica que aplique uma política linguística ampla, com profissionais fluentes em Libras, e contribua para que os/as estudantes possam ter acesso o mais cedo possível e sem obstáculos de cunho racista, impedindo-os de aceder a esse conhecimento.

Outro ponto de discussão que se cruza nos trabalhos dos autores é a subinclusão, também referenciado por Crenshaw para se dirigir as questões feministas negras. Neste estudo é apresentado como a diferença torna invisível um conjunto de problemas. Assim, entende-se que os surdos/as negros/as são afetados, além da condição da surdez, pela questão racial, uma vez que dentro do movimento surdo, os surdos/as negros/as estão invisíveis em sua condição racial e dentro do movimento negro, a surdez é secundarizada.

Além de toda a problemática apresentada, conseguimos observar também através desta análise e busca pelo tema em diferentes plataformas, a escassez de materiais no Brasil que abordam tais questões, e no quanto é rico ter essas produções discutindo a temática, dando possibilidade e referencial para futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

BUZAR, Francisco José Roma. *Interseccionalidade entre Raça e Surdez: a situação de negros/as surdos/as em São Luís (MA)*. Brasília, DF, 2012

COLLINS, Patricia Hill. *BILGE, Sirma. Interseccionalidade*. Trad. Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2020.

CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the margins: Interseccionalidade, identidade política, and violence against women of color. *Source: Stanford Law Review*. v, 43, n. 6, Jul. 1991.

SANTOS, Rhaul de Lemos. Negros/as surdos/as no Ensino Superior: mapeando cursos de graduação de Letras Libras. Curitiba, PR, 2019.

LEITURA COMO TRANSFORMAÇÃO SOCIAL DA MULHER NEGRA EM DIÁRIO DE BITITA E QUARTO DE DESPEJO DE CAROLINA MARIA DE JESUS

Maria Lina da Silva Almeida¹

Resumo: O presente artigo visa analisar a leitura como transformação social da mulher na obra *Diário de Bitita e Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus, o qual me deu inquietações para pesquisar tal temática e descobrir empoderamento da mulher negra da infância à juventude. Suas reflexões são importantes e impactantes para entender o contexto político e social do século XIX, período próximo à escravidão que nos faz visualizar o quanto os corpos negros eram invisibilizados perante uma sociedade racista, cristã e heterossexual. O *Quarto de Despejo* refere-se a sua luta diária para superar a fome e sair da favela do Canindé/grande São Paulo. Além disso, será feita uma breve relação dos romances intitulados com o artigo *Objetivo e Práticas de leituras de um novo Letrado: Estudo de um Percorso individual de um novo letrado*, de Michelle Cristine Medeiros Jacob & Viviany Moura Chaves. O artigo diz respeito à trajetória de AGO, um indivíduo oriundo dos meios populares, mas que com muita luta conseguiu estudar, montar uma biblioteca e publicar vários artigos e poesias. Procuramos nos deter nos trechos dos livros como fontes norteadoras, compreendendo suas reflexões e dialogando com outros temáticos.

Palavras-Chave: Mulher negra. Transformação Social. Relação Literária.

INTRODUÇÃO

Para contextualizar o nosso trabalho é necessário compreender a luta da mulher negra na sociedade, faz-se

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

necessário compreender a sua luta de infância e busca pela leitura, sobretudo, ter uma vida diferente dos seus familiares e vizinhos. Faz-se necessário também compreender sua ousadia de buscar compreender as coisas desde pequena. O primeiro romance, intitulado *Diário de Bitita*, trata-se de um romance memorialista, com vinte e dois capítulos, em que a autora discorre sobre sua infância e juventude, contextualizando relatos de racismo, convivência familiar e descrição dos fatos históricos que aconteceram no Brasil, isto é, a violência, a fome, o preconceito e a discriminação, sobretudo, os questionamentos diários de Bitita para entender isso tudo. Uma criança de quatro anos, mas atenta para saber sobre os assuntos que aconteciam à sua volta, isto é, a violência doméstica, a falta de moradia, saúde, falta de acesso à escola, alimentação, entre outros.

Tudo isso são fatores realçados que deixavam Bitita nervosa, triste e ao mesmo tempo resiliente para compreender a exclusão dos negros naquele período. Pensamos que Bitita era uma criança ousada, destemida, crítica e observadora. O segundo romance trata-se do *Quarto de Despejo* da mesma autora e publicado na década de 60. Nesse romance, a mulher negra Carolina traz a dura realidade de morar na favela do Canindé-grande São Paulo, em uma casa de tábuas, mãe de três crianças, solteira e catadora de papel, lata, ferro, etc.; a qual foi obrigada a conviver com as brigas diárias dos vizinhos.

Mas apesar disso tudo, Carolina Maria de Jesus, buscava na escrita, uma forma de mudar de vida, sendo esta também seu refúgio para a libertação das opressões. É pertinente ressaltar que a escrita foi a sua salvadora, pois ela escrevia para desabafar e aliviar o que sentia. Cabe lembrar quem foi essa escritora, Carolina Maria de Jesus, mulher negra, neta de pessoas escravizadas, doméstica, trabalhadora de roça, catadora de papel, mãe de três filhos, romancista, poeta e sambista. Ela conseguiu

vencer diversos desafios e se consagrar uma das maiores escritoras negras brasileiras, sucesso também no exterior.

LEITURA COMO TRANSFORMAÇÃO SOCIAL DA MULHER NEGRA

Conforme o *Diário de Bitita*, Carolina Maria de Jesus estudou somente até a segunda série do primário, mas conseguiu levar o seu nome para as prateleiras das livrarias e ser discutida em algumas universidades, a exemplo da UNEB, Campus II. Falecida em 1977, após cair no anonimato, ela nos deixa da 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. Como é sabido, Carolina lutou para vencer na vida, diante de vários obstáculos, a exemplo da fome, doença, violência e o racismo, opressões impostas pela sociedade.

Nos dois livros, *Quarto de Despejo* e *Diário de Bitita*, há relação do amor pela leitura e pela escrita, bem como perspectivas de mudanças para uma vida melhor. Entretanto, nascida em 1914, período recente a escravidão, a menina Carolina nota os dramas enfrentados pelos negros na sociedade, a exemplo, da falta de moradia, direitos aos estudos, alimentação, entre outros. Assim, de certa forma, ela sentia a necessidade de ver negros intelectuais, advogados, professores, médicos e leitores. Devido à mesma não ter quase referência de sujeitos negros que lessem e escrevessem, sem oportunidades de crescimentos, mesmo assim ela sonhou conquistar uma vida diferente da qual seus semelhantes não tinham, e para isso, ela se espelhou em poucos negros intelectuais daquele período:

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 vista como uma referência para Carolina. Portanto, o fato de ver uma negra lendo é orgulho e incentivo para ela também ler, admirar, desejar ser semelhante, um reflexo a incentivá-la a criar coragem e aprender a ler e escrever. 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 colocavam nos negros. Mas apesar do racismo enfrentado por Carolina, ela conseguiu cursar a segunda série do primário e se tornar uma aluna de destaque entre os alunos brancos, demonstrando sua consciência em aprender a ler e escrever.

A relação de Bitita e a escola é algo conflituoso, principalmente por ser a escola um espaço estranho, que muitos alunos brancos discriminavam os alunos pretos, identificando como inferiores. Também sua aproximação com a professora que gera um conflito, não somente por ela estar em um espaço diferente, mas pelo fato dela 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 vez 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, quando ela passa a ler, a escola se torna indispensável em sua vida. A leitura foi a descoberta mais significativa para a vida da menina, uma vez que passou a compreender melhor o mundo. Sua curiosidade e olhar crítico foram se ampliando muito mais.

Logo, começa a redescobrir 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).

O ambiente pobre para Bitita relaciona-se pelo fato de não ter livros, de ser um ambiente onde não usufruía da leitura e da escrita, mas ela encontra um livro na casa do vizinho e pega para lê-lo. “Uma vizinha emprestou-me um livro, o romance da Escrava Isaura. Eu que já estava farta de ouvir falar na nefasta escravidão, decidir que deveria ler tudo mencionasse a escravidão o que foi a escravidão” (JESUS, 1983, p. 126).

A leitura, como forma de descoberta do mundo, passa a conquistar Carolina em todos os aspectos, tanto é que ela passa a ler, com assiduidade, tudo o que encontra, lendo livros e fazendo as sínteses; e, assim, Carolina vai aumentando seu interesse pelos livros, não mais deixando de ler.

Entretanto, apesar de amar tanto a leitura e a escrita e das mesmas serem inseparáveis na sua vida, ela é obrigada abandonar a escola, pois apareceu um homem à procura de uma mulher para viver com ele em uma fazenda e perguntou a sua mãe se ela não

queria viver com ele, assim a mãe dela aceitou. Com isso, Carolina é obrigada a deixar o estudo e lastima: “[...] Foi com pesar que eu deixei a escola. Chorei porque faltava dois anos para eu receber meu diploma. O único meio foi resignar-me, porque a decisão paterna é quem vence” (JESUS, 1983, p. 128).

Vale ressaltar que Carolina deixou à escola, mas não abandonou os estudos, como explica Vera Eunice na entrevista *Carolina Maria de Jesus: fala sobre vida e obra da escritora 2014*. Vera Eunice diz que, quando Carolina Maria de Jesus chegou a São Paulo começou trabalhar com o doutor Zerebines, ele solicitava que durante a folga ela poderia sair para passear, mas ela se recusava e preferia ficar na biblioteca do seu trabalho lendo livros.

A relação da mulher com a escrita também se faz presente no *Quarto de Despejo*. Como pode ser constatado na citação abaixo:

Eu estava nervosa anteriormente, ia maldizendo a sorte [...]. Catei dois sacos de papel. Depois retornei, catei uns ferros, umas latas e lenha. Vinha pensando. Quando chegar na favela vou encontrar novidades. Talvez a D. Rosa ou a indolente Maria dos Anjos brigaram com os meus filhos. Encontrei a Vera Eunice dormindo e os meninos brincando na rua. [...]. O nervoso anterior que eu sentia ausentou-se. Aproveitei a minha calma anterior para ler. Peguei uma revista e sentei no capim para ler, recebendo os raios solar para aquecer-me. Li um conto. Quando iniciei outro surgiu os filhos pedindo pão (JESUS, 2007, p. 9).

Tendo como base a citação acima e as leituras adquiridas no livro, Carolina só vai à favela, porque não tem outro lugar para morar, visto que, o seu sonho é sair daquele ambiente, lugar esse que ela e seus filhos não têm sossego. A leitura também se faz presente no trecho “Estou residindo na favela. Mas se Deus me ajudar hei de mudar daqui” (JESUS, 2007, p. 7).

De acordo com Daniela Palma, “a escrita é o elemento principal de deslocamento de Carolina na favela, seu diário tem

como mote a sua pertença comunitária (a favela é o lar da escritora “favelada”), mas o fato de escrever cria o movimento de não pertencimento (confinamento no barraco, o sentimento de ser e não ser da comunidade)”. Como foi dito, Carolina odeia a favela, mas não há como amar um lugar onde existem brigas constantes dos vizinhos. Um lugar sem saneamento básico, sem uma casa digna para morar — conceituado por Carolina como *Quarto de Despejo*.

“Eu gosto de ficar dentro de casa, com as portas fechadas. Não gosto de ficar nas esquinas conversando. Gosto de ficar sozinha e lendo. Ou escrevendo” (JESUS, 1960, p. 22). Como já foi mencionado, mesmo diante de tantos obstáculos, isto é, a fome e do cansaço diário, a escrita e a leitura é algo sagrado.

Em suma, essa mulher catadora de papel não gostava desse ofício, seus sofrimentos diários lhe causavam angústias, sobretudo vendo os vizinhos baterem em seus filhos. Diante da vida precária que ela levava diariamente, catando papel e quaisquer outros objetos que pudessem vender, mesmo morando nesse local, essa mulher finge que isso tudo é um sonho. “Faz de conta que eu estou sonhando” diz a autora (JESUS, 2007, p. 26).

De acordo com Elisângela Aparecida Lopez (2018), de modo geral, as mulheres negras buscam na escrita um modo de se libertar e talvez mudar de vida, denunciando sobre as agruras da sociedade, suas dores e o que acontecem à sua volta. “Eu escrevo, porque preciso escrever”. Carolina escreve, pois ela precisa se refugiar e denunciar os fatores sociopolíticos e sociais que aconteciam no país. Sua escrita é testemunho, contexto social e denúncia de abandono de vidas humanas que gritavam e não eram ouvidas.

Ainda com base nas palavras de Elisângela Aparecida Lopez (2018), “A escrita da experiência vivenciada ou a literatura de

testemunho de Carolina Maria de Jesus caracteriza-se não só pela descrição intimista, mas também por um forte tom de denúncia”. “Eu classifico São Paulo assim: O palácio é a sala de visita. A prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde joga os lixos” (JESUS, 2007, p. 27).

Em suma, essa é uma comparação chocante e realista que a escritora faz da cidade de São Paulo, quem não conhecia a realidade da favela do Canindé e outras favelas, podem fazer uma leitura, não somente desse trecho, mas de todo o livro e refletir sobre as situações que os povos negros e pobres enfrentam.

Com base no artigo *A poética dos resíduos em quarto de despejo: por uma dietética da escassez*, de Michelle Cristine Medeiros Jacob & Viviany Moura Chaves, *Quarto de despejo* é uma obra literária que possibilita incursões sobre temas relacionados a desfechos sociais como: a relutância sobre a inserção da mulher negra nos escritos literários, preconceito de gênero, raça e condição socioeconômica, desigualdade social, marginalidade, pobreza, etc. Nesse referido artigo, os autores também comentam sobre o preconceito enfrentado por Carolina devido ela ser preta, mãe solteira, entre outros.

Os autores em análise também se apoderam de teóricos como Pinto; Medeiros (2011), pois eles, em seu trabalho, abordam a questão da fome no interior das discussões literárias e perpassam diversas obras da literatura de renome, sendo uma temática marcada pela sua dureza, miséria e precariedade. Para esses autores, no Brasil, a miséria e a falta de alimentos compõem inúmeras páginas de obras renomadas das quais utilizavam a escrita para evidenciar críticas, hostilidades de uma vida tomada por dificuldades impostas pelo meio de singularidade do homem regionalista, etc.

Consoante os autores, na década de 30, alguns autores como Raquel de Queiroz em *O quinze* (1930), Graciliano Ramos em *Vidas Secas* (1938), José Lins do Rego em *Menino de engenho* (1932), entre outros, abordaram o tema da fome nos chamados “romances nordestinos” ou “romances de 30”. Mas que essa temática só passou a ser mais destacada em *Quarto de Despejo*.

Por que será que temas como a fome não poderiam ser expostos nos romances? Para não subestimar as cidades mais desenvolvidas do Brasil? Então, de alguma forma, o que Carolina escreveu foi incômodo para as elites de brasileiras na década de 60, dado que cidade como São Paulo estava no auge do crescimento, sendo que o *Quarto de Despejo* foi sucesso de venda em várias cidades brasileiras, e, sobretudo no exterior?

Como afirma Michelle Cristine Medeiros Jacob & Viviany, na obra, Carolina utiliza a escrita como um fator protetor perante a vulnerabilidade social instalada ao seu redor, usando-a para registrar de acordo com sua perspectiva as constantes lutas em busca da sobrevivência. A literatura como expressão artística tem cumprido seu papel de disseminador do conhecimento humanístico, do ato de criação e da produção artística.

Assim, o artigo dos autores é de fundamental importância, pois possibilita que os leitores se aprofundem mais no *Diário de Bitita* e em *Quarto de Despejo*, fazendo-os evidenciar com mais profundidade, compreendendo e retirando temáticas relevantes a serem discutidas nos espaços educacionais, culturais, entre amigos ou até mesmo sozinho.

Quarto de Despejo e *Diário de Bitita* relacionam-se com o artigo *Objetivo e Práticas de leituras de Um novo letrado: Estudo de um Percurso individual de um novo letrado*, de Ana Maria de Oliveira Galvão e Poliana Janaína Prates de Oliveira, no artigo

intitulado, as autoras falam sobre a trajetória de AGO, um indivíduo oriundo dos meios populares.

Segundo as pesquisadoras, o indivíduo pesquisado nasceu em 1899, em Jaboatão, cidade da Zona da Mata pernambucana cerca de 20 km do Recife, capital do estado. Filho de um funcionário de engenho semialfabetizado e de uma dona de casa, trabalhou a maior parte de seu tempo em escritório como contador de uma usina de açúcar.

Após a escolarização inicial do próprio engenho em que nasceu realizou os preparatórios para o ensino secundário em uma colona agrícola seleciona, prestou com sucesso os exames para a obtenção do diploma desse nível de ensino e ingressou na universidade como agrônomo, mas não concluiu. Publicou em vários jornais e a partir dos 70 anos publicou seus escritos, incluindo os jornais, correspondência, poesias, etc.

Em suma, AGO mencionado pelas pesquisadoras, bem como Carolina Maria de Jesus e diversos outros escritores subalternos, as escolas e universidades desconhecem e ficam invisíveis dos cânones literários. As pesquisadoras não relatam a importância de (AGO) para a cidade de Recife, lugar onde nasceu. Elas mencionam que ele foi um leitor local, cuja pretensão foi montar uma biblioteca com seus livros e outros adquiridos com ajuda dos seus familiares.

Embora não esteja presente no artigo, a ação do sujeito pesquisado é de cunho social, pois de qualquer forma ele contribuiu para o bem social do lugar onde nasceu, bem como para a sociedade, seja através da sua obra ou devido ele construir ao longo de sua vida uma biblioteca com um volume significativo de obras.

Portanto, fica comprovado que a busca de AGO mencionado pelas referidas autoras era uma construção de uma

biblioteca em seu bairro, para que as pessoas tivessem acesso aos livros, bem como as suas poesias e artigos. Dado isso, a construção da biblioteca feita por AGO é transformação social, pois vários sujeitos utilizarão para estudos.

Assim, tantos os livros *Quarto de despejo* e *Diário de Bibita* relacionam-se como o artigo *Objetivo e Práticas de leituras de Um novo letrado: Estudo de um Percurso individual de um novo letrado*, de Ana Maria de Oliveira Galvão e Poliana Janaína Prates de Oliveira, pois eles têm em comum transformarem suas vidas e de outras pessoas, e ambos utilizam a leitura e a escrita como transformação social.

CONCLUSÃO

Como podemos observar nas obras *Diário de Bitita* e *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus, e no artigo *Objetivo e Práticas de leituras de Um novo letrado: Estudo de um Percurso individual de um novo letrado*, de Ana Maria de Oliveira Galvão e Poliana Janaina Prates de Oliveira, a leitura e a escrita transformaram as vidas dos sujeitos mencionados, pois Carolina Maria de Jesus conseguiu a sua própria casa, a qual tanto almejava, deixando a vida miserável da favela, além disso, ela é estudada em várias universidades brasileiras e no exterior, seus livros publicados em vários idiomas.

Desse mesmo modo é o artigo *Objetivo e Práticas de leituras de Um novo letrado: Estudo de um Percurso individual de um novo letrado*, de Ana Maria de Oliveira Galvão e Poliana Janaína Prates de Oliveira, no qual o objetivo de AGO é construir uma biblioteca para a população da sua região.

REFERÊNCIAS

CHAVES, Viviany Moura & JACOB, Michelle Cristine Medeiros. *A poética dos resíduos em quarto de despejo: por uma dietética da escassez*. file:///C:/Users/ESS6A3/Downloads/29997-110468-1-PB.pdf.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; OLIVEIRA, Poliana Janaina Prates de. *Objetivo e Práticas de leituras de Um novo letrado: Estudo de um Percurso individual de um novo letrado*. 1 ed. Belo horizonte. MG: Autêntica, 2007.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: o diário de uma Favelada*: São Paulo. Ed.1960.

JESUS, Carolina Maria de. *Diário de Bitita*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

LOPES, Elisângela Aparecida. *A importância da leitura e da escrita para Carolina Maria de Jesus: uma análise do seu Quarto de despejo*.

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-vírgula, 2: 97-112, 2007.

LETRAMENTO DA POÉTICA ORAL DE MARACANGALHA

Railda Maria da Cruz dos Santos¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo refletir as práticas e eventos de letramento da poética oral de Maracangalha em São Sebastião do Passé, Bahia, ressaltando a relevância dessas práticas para preservação do patrimônio cultural. Para tanto, refletimos a partir do Caderno de anotações (Cultura popular) e das narrativas da Pró Nívea. Situamos este estudo na fronteira dos estudos culturais, através de uma interdisciplinaridade, embasada nos teóricos da poética oral e das práticas de letramento. Entre esses (as), contaremos com: Braian Street (1984, 2014); Roxane Rojo (2009); Paul Zumthor (1993, 2005, 2010); Ângela Kleiman (2005-2010). O estudo dessas práticas evidencia a interdição do discurso do texto oral tradicional na comunidade citada, como também revela a importância das práticas de letramento para inserção social das pessoas que as praticam. Concluímos que os letramentos e a poética oral se entrelaçam para revitalização e movência da cultura popular oral tradicional de Maracangalha.

Palavras-Chave: Poética oral. Práticas de letramento. Eventos de letramento. Caderno de anotações “Cultura Popular”.

INTRODUÇÃO

A poética oral de Maracangalha apresenta elementos religiosos e linguísticos dos grupos étnicos formadores da cultura brasileira. Por meio desses aparatos, as pessoas da comunidade se organizavam e se organizam para singularização de suas formas artísticas, de seus saberes, que atravessam de uma geração a outra, através da oralidade. É a partir dessa singularização que

¹ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural-Pós-Crítica. Endereço eletrônico: raildasan@gmail.com.

pretendemos refletir sobre as práticas de letramento da poesia oral de Maracangalha. De antemão, faz-se necessário a apresentação da localidade, entrecruzando-se com as práticas de escritas que se traçam na narrativa do texto cultural oral tradicional.

Maracangalha é um distrito que pertence ao município de São Sebastião do Passé, cidade do interior da Bahia, a cerca de sessenta quilômetros de Salvador². A cinquenta e um quilômetro do cruzamento das rodovias BR-324 e BR-110, no sentido São Sebastião do Passé — Candeias. Na entrada da vila, encontra-se um monumento, uma espécie de chaminé, que representa partes da Usina Cinco Rios, onde se lê: Maracangalha. A comunidade serviu e serve de inspiração artística, devido às diversas festividades religiosas e culturais que compõem o calendário cultural e religioso. Poetizada e cantada nos versos de Dorival Caymmi, a vila tem como cartão-postal uma praça que recebe o nome do poeta e seu contorno apresenta-se em forma de violão, um dos instrumentos dos tocadores da poética oral.

Este estudo tem como objetivo refletir acerca das práticas e eventos de letramento da poética oral de Maracangalha, a partir de um dos cadernos de anotação, intitulado “Cultura popular” e da narrativa da respectiva autora: Pró Nívea. Situamos este estudo na pesquisa qualitativa com traços etnográficos, mas também na fronteira dos estudos culturais, através de uma interdisciplinaridade, embasada nos teóricos (as) como: Street (1984, 2014), Kleiman (2005-2010), Rojo (2009), Barton (2000),

² São Sebastião do Passé está situado na Região Metropolitana de Salvador e ficam distantes 58 quilômetros da capital, a 37 metros de altitude. Segundo dados do IBGE de 2019, sua área total é de 538,32 km² e população de 44.300 habitantes. O município possui quatro distritos: Nazaré de Jacuípe, Lamarão do Passé, Maracangalha e Banco de Areia.

Zumthor (1993, 2005, 2010), entre outros que contribuíram para discussão dos Novos Estudos de Letramento e da poética oral. Desse modo, o estudo dessas práticas evidencia a interdição do discurso do texto oral tradicional na comunidade citada, como também revela a importância das práticas de letramento para inserção social das pessoas que as praticam.

Neste texto, entendemos letramento como prática social (STREET, 1984; ROJO, 2009; BARTON, 2009). Partindo dessa perspectiva, o letramento está inserido nas instituições sociais e nas relações de poder, sendo o letramento historicamente situado; as práticas de letramentos são intencionais, sendo relacionadas as metas sociais e práticas culturais. Nesse sentido, o cognitivo está atrelado a essas práticas, mas também a outros modos de interação social que não se limita apenas as práticas de leitura e escrita.

Portanto, propomos pensar que o letramento e a poética oral se entrelaçam para a revitalização e movência da cultura popular oral tradicional de Maracangalha e para a construção de novas cartografias discursivas da poética da voz. Desse modo, o texto se organiza em torno dos seguintes tópicos: entrecruzando práticas de letramento e poética oral; práticas e eventos de letramento da poética oral de Maracangalha.

ENTRECRUZANDO PRÁTICAS DE LETRAMENTO E POÉTICA ORAL

Inicialmente, o termo letramento estava atrelado apenas às práticas de alfabetização, com isso entendia-se que o letramento perpassava pelas práticas de leitura e escrita, como também para aquisição dessas práticas e, as pessoas deveriam perpassar por uma instituição escolar. Posteriormente, pesquisadores e estudiosos do fenômeno do letramento perceberam que tal conceito não dava conta do termo, isso porque observaram que o

letramento apresentava sentidos e práticas distintas numa mesma cultura. Com isso, autores como Street propõem a pluralização do termo *letramentos*, no plural, uma vez que pluralizando-o seja possível dá conta das diversas práticas sociais. Barton (2000) diz que o letramento está em constante mudança e variação seja em sentidos e práticas.

Nesse sentido, o letramento refere-se às diversas situações de interação de uso da escrita. Implica dimensões amplas que deslizam além dos espaços escolares, incorporando-se em comunidades e contextos distintos do cotidiano (KLEIMAN, 2005-2010, STREET). Por outro lado, perpetuou-se por décadas que uma pessoa para fazer uso do letramento precisa ser alfabetizada nos moldes de uma educação liberal, e pessoas que não têm tais conhecimentos são iletradas, analfabetas, semianalfabetas (STREET, 2007). Tais pensamentos excluíram e ignoraram outros conhecimentos que advêm da escola, por exemplo, os saberes e costumes que são transmitidos de uma geração a outra através da oralidade (ZUMTHOR, 2010).

Rojo (2009) e Street (2007), explicam, conceituam e compreendem o fenômeno do letramento como prática social e essas práticas estão inseridas nas instituições de poder. De acordo com os autores, as práticas de letramento ultrapassam a esfera escolar, isso porque as pessoas no dia a dia fazem uso de situações de interação social em que a escrita e a leitura estão presentes. Assim, faz-se necessário desafios, para compreensão da escrita não apenas na perspectiva da psicolinguística, “mas também histórico, antropológico e cultural” (Street, 2009). Na perspectiva de Rojo (2009):

O “significado do letramento” varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora

diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos (ROJO, 2009)

Rojo (2009) aborda sobre a mudança do termo letramento no tempo e espaço, mas também dentro de uma mesma comunidade, de um sujeito a outro. De acordo com a autora, esse movimento se apresenta de forma distinta no que concerne ao valor e ao poder designado aos participantes. Isso porque, há uma valoração dos letramentos que seguem os padrões europeus, os quais são instituídos na principal agência de letramento (escola) como a leitura e a escrita, daqueles que são aprendidos através de outras práticas e saberes, ficando claro que o letramento contempla a diversidade de linguagens que os sujeitos utilizam no processo de interação social, verbal, não verbal, entre outras.

Street (2014, 1984) propõe o modelo autônomo e o modelo ideológico, o primeiro refere-se à capacidade cognitiva do letramento, “orientada para as habilidades” podendo ser medida nos sujeitos “grau de letramento, nível de letramento ou baixo letramento”, que vê apenas o sujeito e as capacidades apenas de uso do texto escrito, além de homogeneizar os textos e os sujeitos em contextos distintos. Já o ideológico, Street (2014) compreende como práticas sociais concretas, reconhece os significados culturais, as ideologias que permeiam o letramento “nas relações de poder a ele associados”, nesse sentido língua escrita e língua oral diferem de acordo o contexto, não existindo explicação sobre “o oral” e “o escrito”.

A noção de práticas de letramento possibilita a conceitualização da relação entre as atividades de leitura e escrita nas instâncias sociais, nas quais elas estão envolvidas. Nessa perspectiva, práticas de letramento podem ser vistas como vias culturais de utilização da linguagem escrita em que as pessoas usam em suas vidas, sendo interpretadas como existentes nas relações “entre as pessoas, dentro de grupos e comunidades”

(STREET, 1984), além de serem entendidas como meios culturais de uso de letramento, sendo abstrata, não estando totalmente incluída em atividades e tarefas observáveis. Já os eventos de letramento referem-se às atividades em que há um texto escrito para a atividade, mas também uma conversação sobre esse texto. De modo distinto às práticas, os eventos são observáveis, nascem e são modelados por elas, os eventos também sinalizam a natureza situada do letramento (STREET, 1984).

Em Maracangalha as práticas sociais de escrita são reveladas desde seu acesso. As ruas apresentam placas com nomes e as casas são identificadas por números que revelam outros letramentos. A vila é formada por bares, mercadinhos, posto de saúde, armazéns que apresentam nas fachadas grandes letreiros com seus respectivos nomes, máquinas registradoras, escola, creche, igreja, entre outros. A igreja Nossa Senhora da Guia e as igrejas evangélicas também são locais onde as práticas de escritas estão presentes através das orações, missas, cultos, novenas, rezas, estudos bíblicos, estudos da catequese, reuniões de grupos formados pelos moradores. As práticas de letramento se delineiam por toda parte da comunidade, na AMAM (Associação de Moradores e Amigos de Maracangalha) podemos ver como o local de debate e interação social com os governantes locais, grupos culturais, recepções festivas, reuniões e eventos escolares. A AMAM pode ser visto como o centro de diálogo entre os moradores com pessoas advindas das proximidades locais e até nacional.

Principais agências de letramento, a Escola Municipal Professor Edgar Santos e Creche São Jorge, apresentam um quadro docente formado por professores/as moradores/as da vila e outros/as vindos/as dos municípios vizinhos. Aqui é importante ressaltar que as práticas dos saberes da poética oral, situadas no caderno “Cultura popular” são compartilhados com os alunos

dessas instituições. De acordo com Kleiman (2005), os letramentos escolares são mediados por “gêneros que se originam em instituições de prestígio na sociedade, como a literária e a científica são desvinculadas da situação de origem” (KLEIMAN, 2005-2010, p. 27). Talvez, as práticas escolares de Maracangalha perpassem pela declaração da autora. No entanto, observamos que as práticas e os eventos de letramento escolar da vila possibilitam a interação dos alunos com o texto de tradição oral, privilegiando o contexto cultural de produção. Assim, na comunidade entrecruzam letramentos, ora de forma oral, ora escrito, para romper as fronteiras discursivas da linguagem.

O ponto central da vila pode ser apresentado como o largo do mercado, palco central da poética oral da comunidade, fazendo parte desse conjunto a igreja Nossa Senhora da Guia, mas também representado outros letramentos que nem sempre foram situados por um texto escrito. Valdevino Neves Paiva descreve “Maracangalha era toda festa e orações”:

O largo da capela parecia uma lapinha. Barracas de palha de pindoba ou dendezeiro, enfeitadas de bandeirolas multicores, eram o principal ponto de atração turística das pessoas vindas das fazendas vizinhas, da cidade de São Sebastião do Passé e de outras, como Candeias, São Francisco do Conde, Santo Amaro, Salvador entre outras. [...] Por toda parte o povo andava, e em toda parte havia um ponto de diversão: aqui uma roda de samba; [...] adiante uma roda de capoeira com capoeiristas famosos da Bahia, como Mestre Bimba e outros; mais à frente — cavaleiros trajados a rigor, cavalos enfeitados, [...] Nego bebo não faltava, perturbando as rodas de samba, intrometendo-se entre os foliões do afoxé organizado por Lau (Ladislau Bispo) na Fazenda Quibaca, ou entre os blocos que José Porfório ou Zé Pretinho colocavam nas ruas (PAIVA, 1996, p. 67).

Paiva apresenta um desenho cultural de Maracangalha em dias de festa, visitada por pessoas famosas ou não, vindas de outras localidades que tinham a pretensão de se deliciar, festejar e brincar ao ritmo de uma roda de samba, roda de capoeira, do

Lindro Amor e outras manifestações culturais da vila, a qual era toda enfeitada pelos anfitriões para mostrar toda sua beleza artística e poética. É neste território que propomos refletir as práticas culturais de letramento que estão presentes nos modos de vida, nos saberes, dizeres, festejos e religiosidade presentes no cotidiano das pessoas, guardiãs da memória cultural. Vale ressaltar que nesses saberes a oralidade predomina, embora se encontre em outras formas de configurações, como os registros escritos, CD, DVD, *pen drive* e outros.

PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO DA POÉTICA ORAL DE MARACANGALHA

Discorrer sobre o registro escrito do texto tradicional oral na atualidade demanda outras leituras, outras cartografias e trilhas da poesia oral: como a escrita poética é usada na comunidade? Por que as pessoas as utilizam? Qual o sentido dessas práticas? São questões fundamentais para nos guiarmos nas trilhas da memória e do registro da voz poética de Maracangalha. Situados nessas trilhas, as práticas e eventos de letramentos estão atrelados a transmissão de saberes, práticas, costumes, religiosidade, festas, entre outros conhecimentos da poesia oral. Desse modo, torna-se possível o diálogo entre letramentos, que circulam na localidade e a poética oral.

Empreendemos “como oral toda comunicação poética em que, pelo menos, transmissão e recepção passem pela voz e pelo ouvido” (ZUMTHOR, 2010). A voz emana se materializa e se corporaliza para atingir espaço e tempo. Essa materialização permite que a palavra proferida não seja a mesma, isso marca a impermanência da voz, onde se delimita uma oralidade primária, mas também a brevidade, duração preenchendo um vazio e retornando para o silêncio, perceptível na performance. Diferentemente, seria a voz materializada na escrita, “o registro

escrito de narrativas ou poemas orais torna-se um texto referencial, variando a intertextualidade nos registros, permitindo outras práticas em espaços sociais distintos. Esse contato da poesia oral com a escrita pode impactar ou não na performance, produção, repetição e conservação” (ZUMTHOR, 2010).

A poética oral de Maracangalha se materializa na escrita da Pró Nívea, no caderno de anotações, apresenta versões distintas com relação aos cantos, benditos até mesmo outras anotações, isso porque, segundo a autora, ela escreve à medida que vai lembrando. Uma das versões do caderno, intitulado *Cultura popular* apresenta uma espécie de sumário em que a autora descreve: os cânticos, benditos, louvores em honra a Maria, São Roque, Santo Antônio; Cantigas de Bumba meu boi, Folia de reis, Samba de roda, Bailados e Lindro Amor. A narrativa que será apresentada da Pró Nívea, parte de relatos da memória, lembranças das fases de sua vida, enquanto moradora que interagiu e interage em sua vivência com a cultura popular da localidade. E isso faz dela uma das guardiãs e um dos arquivos da voz poética da vila. “Os arquivos vivos (os narradores) e seus arquivos, orais/virtuais ou impressos/materiais são reveladores de práticas de armazenamento, conservação, catalogação” (COSTA, 2016, p. 58). Nesse sentido, para a autora a constatação do registro “propicia a sobrevivência da memória cultural de hoje, mas também de outros tempos e lugares” (COSTA, 2016). Portanto, arquivo vivo e material se entrecruzam para materialização da voz de Maracangalha.

A Pró Nívea tem 72 anos e 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 talvez a torne a pessoa mais viável para a transcrição do texto cultural da comunidade. Apesar da

predominância da oralidade, “a escrita confere credibilidade, documenta um conhecimento, representa a inserção de um mundo em outro” (COSTA, 2016, p. 58). Assim, a narradora, estabelece um diálogo entre as práticas sociais de letramento na comunidade:

Desde criança já convivi com Lindro Amor pelas ruas de Maracangalha. A gente via na rua, o cortejo nas ruas, e eu como sempre fui curiosa, prestava atenção a tudo que estava acontecendo lá ao redor. Só depois de adulta [...] eu puxei pra reviver [...] Retomei pra conhecer no colégio, principalmente o menino do colégio, os meninos do colégio não sabem nada a respeito da cultura de Maracangalha.

[...] em tempo de folclore [...] o folclore dos colégios, aí eu ensaiava os meninos, aqui do colégio, e fazia apresentação lá. [...] o meu grupo, junto com o dos meninos, sempre tem alguém do mais velho junto com a juventude, porque a juventude praticamente não sabe nada, né [...], aí a gente vai comandando para eles seguirem os passos pra não errar. Como eu vi mesmo no vídeo passado aqui, das escolas de São Sebastião, apresentou aí o vídeo pra eu ver. Eu vi muitos homens, meninos da classe no meio dançando, fazendo aeróbica, não é nada daquilo. O Lindro Amor, homem não dança. O homem no Lindro Amor, ele só faz cantar e o batuque. Eles tocam e eles cantam, mas no meio pra dançar como fizeram aí apresentando, não tem nada daquilo, só quem dança são as mulheres[...] Cada um dança de seu jeito. Geralmente, quem participavam eram pessoas de dentro do candomblé, quem têm aquele ritmo afro, ritmo de afoxé que eles dançam.

[...] eu fazia apresentação no dia do folclore, mas hoje em dia, se eu procurar alguma pessoa, eu acho quem dance, mas não acho quem toque, porque não é todo mundo que sabe tocar, que tem o ritmo próprio do Lindro Amor, não é o ritmo de batuque como esses meninos fazem aí, quem sabe são os antigos. E hoje, se eu quiser botar o Lindro Amor na rua, eu vou ficar sem saber como vou botar [...] os antigos não querem tocar mais, viraram evangélico. Você sabe que evangélico não adotam essas coisas, né. Essa cultura eles não adotam, ainda mais que é uma coisa, que eles sabem que partiu de dentro de terreiro de candomblé, aí piorou.

[...] quando o cortejo chega fica bonito, tem a bandeira, né. A bandeira escrita a palavra Lindro Amor, o retrato de um santo, geralmente era o retrato de Cosme e Damião e Santa Bárbara ou São Roque que era para esses três Santos que eles faziam o Lindro Amor [...] Eu sinto de procurar alguém pra brincar e não achar, eu sinto. Tá com uns dois anos que eu fiz

a última vez, acho que dois mil... a gente tá em 2019, acho que foi em 2017, entre 2017 e 2018, último que eu fiz lá em São Sebastião, coloquei a apresentação lá na praça. Ensaiei os meninos da escola aí [...]. O Lindro Amor ficava por último ou o bumba-boi, quando terminava apresentação de um, começava do outro. Se começasse bumba-boi, terminava com o lindro amor; se começasse com o lindro amor terminava com o bumba boi, porque a gente também tinha bumba-boi [...] não existe mais. Geralmente são as mesmas pessoas que cantam o Lindro Amor, canta o Bumba-boi.

Eu vi o céu
arredado de estrelas
a lua que brilha no mar
neste dia de alegria
o Lindro Amor
saiu hoje a passear.

Quando a gente vai cantar pra São Cosme, aí muda de Lindro Amor para São Cosme. [...] Senhor São Cosme / saiu hoje a passear. [...]
(Pró Nívea, informação verbal, 13 /08/2019).

A narrativa da Pró Nívea se constrói a partir da memória pessoal, de quando via o Lindro Amor, *folgança tradicional do Recôncavo*³ também conhecido como um peditório ou missa pedida, nas ruas da localidade. É nessa memória que reside seus saberes da tradição oral e seus conhecimentos de outras práticas sociais. A narrativa de si que é apresentada, representa a memória ancestral e coletiva que transcendem na vila. “As memórias não têm lugar para residir senão na mente dos próprios sujeitos, construtores de suas histórias. São relatos encarnados na vida das pessoas” (PEREIRA, 2017, p. 38). Desse modo, a memória pode ser a vista como instrumento de recriação, reorganização e transmissão das práticas de letramentos da poética oral.

Os eventos de letramento são situados pelo caderno de anotações da Professora Nívea. Fica evidente que ela retoma o

³ Catálogo Culturas Populares e Identitárias da Bahia Publicação editada pela Assessoria de Comunicação da Secretaria de Cultura do Estado da Bahia. 2010.

peditório com objetivo de ensinar os alunos da escola a cultura local. Segundo a pró, eles não sabem nada, cabendo aos mais velhos o repasse da cultura oral. Então, explica a origem e intencionalidade do Lindro Amor que, segundo a sambadeira, é angariar fundos para o caruru de São Cosme, São Roque e Santa Bárbara e para as oferendas aos orixás. Pró Nívea além de narrar, explica a poética oral de Maracangalha, a performance acontece guiada pela memória, mas também através do caderno. Assim, à medida em que narra, canta as músicas que vai lembrando o ritmo, rindo e apontando o momento da performance que a cantoria acontece.

Na descrição do cortejo do Lindro Amor, notamos os múltiplos letramentos, as práticas de escrita evidenciada na bandeira, o nome do peditório, a imagem do santo, cores, entre outros eventos sinalizados através do uso da linguagem verbal e não verbal. Nesse ponto, a narrativa revela a preocupação da sambadeira com as manifestações locais, para ela os antigos não querem tocar mais e participar do grupo, porque viraram evangélicos, mas também por saberem que essa cultura surgiu a partir dos terreiros de candomblé. Podemos observar que as práticas de letramento presentes nos eventos das igrejas evangélicas talvez contribuam para dispersão, tensão do grupo, como também para a interdição da poética oral. Isso porque alguns adeptos do cristianismo veem as práticas culturais oriundas dos afrodescendentes como impura e sem prestígio. Além disso, mostra a cultura popular tradicional numa encruzilhada cultural, num campo de força com outras práticas culturais contemporâneas, no modo de dançar e brincar o Lindro Amor, e isso a narradora analisa a partir do vídeo que assistiu da apresentação dos alunos da escola.

Folheando o caderno, a narradora vai delineando a cultura popular tradicional oral de Maracangalha, apresenta e canta

vários cânticos da poética oral da vila, entre esses, o canto treze do Lindro Amor. Cantando, ela explica a mudança que ocorre no penúltimo verso da canção: “Quando a gente vai cantar pra São Cosme aí muda de Lindro Amor para São Cosme. [...] Senhor São Cosme / saiu hoje a passear”. Entre outros, a cantiga representa um dos textos escritos mediados nos eventos de letramentos situados no caderno “Cultura popular”. Essa cantoria explica a performance do peditório, todo encantamento, emoção, sentido, tanto para os integrantes, quanto para o ouvinte que interage com a apresentação. Como se vê, na performance, o texto cultural rompe a linguagem escrita, ocupando espaços que se preenchem com outras linguagens, ocorrendo “um processo multissensorial do que analítico verbal, sendo, nesse sentido, necessariamente oposto ao uso da escrita como instrumento para a transmissão do saber” (CATILLO, 2008, p. 57).

Mais adiante, Pró Nívea apresenta outras manifestações como Terno de Reis, o Samba de roda, Bumba-boi, Burrinha, canto de São João Batista, as rezas de Nossa Senhora, Santo Antônio e São Roque. Enfatiza que é preciso passar a cultura para os mais jovens. Na descrição que segue, podemos pontuar outros exemplos de eventos de letramentos da poética oral registradas no caderno de anotações.

Aqui é Folia de Reis. [...] eu apresentei o Samba da Burrinha lá em São Sebastião [...] ela saiu junto com o Lindro Amor[...] A gente veste a menina de “Burrinha, ensina ela as músicas e a sambar né, aqui é um samba.

É a aluna da escola, fica bonitinha, [...] Aqui é de Bumba-boi [...] Aqui é a divisão das partes do boi [...] Geralmente, as músicas de Bumba-boi é ritmo de samba, da burrinha também[...]

Deixa eu ver se tem alguma aqui, bumba-boi, depois bumba-boi, depois samba de roda, (alguns né), têm todos não, alguns sambinhas de roda, encerra aí, deixa eu ver se tem mais alguma coisa. Agora, aqui são coisas que vou escrevendo para os meninos apresentarem na escola, aqui é o hino de São João Batista. Aí eu vou escrevendo para não esquecer, que a mente não tá mais coisa não, mas aqui tem Lindro Amor, aqui é de

samba de roda [...] É, é, o que eu vou me lembrando eu vou escrevendo para não esquecer. [...]

A menina do sobrado mandou me chamar por seu criado.

Eu mandei dizer a ela que estou vaquejando meu gado.

Olha é vaqueiro, só gosto de samba arrojado.

Samba arrojado, samba ligeiro, porque tem o samba chula que é mais devagar, tem o samba corrido que é o samba mais arrojado, mais ligeiro, mas eu gosto mais de samba de chula.

[...]

É o samba de chula, é mais devagar, é mais compassado, samba corrido é samba de umbigada[...] todo mundo sabe. E por aí vai, tanta coisa tinha por aqui, agora não tem mais nada.

Essa burrinha a gente canta, mas não foi nascida aqui não. A primeira vez que eu vi a Burrinha foi em Camaçari, achei bonita, aí peguei[...] A letra do samba é diferente, porque essa daqui fui eu que fiz, só a música que é deles, como se fosse uma paródia né [...]A música da burrinha é de lá, mas a letra é minha, eu vi a primeira vez em Camaçari, daquele lado de Parafuso, lá que eu vi. [...] É uma menina que se caracteriza de Burrinha. Ela samba, aí depois que ela samba, ela dá o espaço pra todo mundo brincar né [folheando o caderno]. Terno de Reis tem em todo lugar né. [...] Agora cada qual com a sua característica né, as músicas não são iguais, às vezes, eu já vi muito, muito Terno de Reis com música diferente, a maneira de cantar diferente. Nos outros estados é diferente daqui da Bahia, da Bahia, do estado daqui, diferente, acho que é de acordo com a cultura do lugar! O samba de Pernambuco, por exemplo, é diferente do daqui, né[...]

No dia do folclore, eu só apresento o que é dentro do folclore, o Bumba-boi, o Terno de Reis, a Burrinha, o Lindro Amor, são essas quatro, são essas quatro que eu já passei aí pro colégio, dando a entender, dando conhecimento aos meninos de algumas coisas daqui né.

Agora essa aqui, a, a, as rezas de Nossa Senhora, Santo Antônio, São Roque. É dentro da igreja pras pessoas que frequentam a igreja, os grupos principalmente. Essas rezas antigas que, geralmente, quem comanda, quem está à frente da igreja são a juventude, aí eles aprendem comigo, eu passo, vou passando as rezas mais antigas que não sabia. Os benditos, eles sabem muito, porque eu passo pra eles. Canto as atuais e canto as antigas pra eles aprenderem como era que se fazia no passado.

[...]se é, se você vai resgatar a memória, tem que ser como era, e não ficar criando, inventando coisas, botando coisas que não tem, se é pra resgatar a memória, tem que ser como era, eu penso assim dessa forma. Então eu só faço como era, eu tinha que fazer chapéu, ornamentar o chapéu todo.

(Pró Nívea, informação verbal, 13/08/2019).

A performance da narrativa acontece numa plenitude, as palavras “são tomadas num conjunto gestual, sonoro, circunstancial” (ZUMTHOR, 2005) através de emoções sentimentos, apegos, risos, alegrias, tristezas e saudades que vão sendo emanadas a todo momento, compondo uma narrativa de si, mas também coletiva. Nesse momento, a voz poética de Maracangalha se materializa, atingindo espaços discursivos, semânticos, como também preenchendo espaço e tempo (Zumthor, 2010). E isso transcorre com a integração e auxílio do caderno de anotações *Cultura Popular*, o qual funciona como uma segunda língua, representando a transcrição da voz para a escrita, ou seja, “os signos gráficos remetem, mais ou menos, indiretamente as palavras vivas” (ZUMTHOR, 2005, p. 63). Seja na memória, nos objetos, no caderno e gestos a voz poética preenche os vazios, silêncios e a memória para atingir a sua potencialidade.

Como já foi dito, os eventos de letramentos são situados no caderno de anotações. Nesse sentido, o “evento de letramento qualquer ocasião em que uma peça da escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos” (HEATH, 1982, *apud* MARCUSCHI, 2001b, p. 37). Guiada pelo caderno, Pró Nívea explica outros letramentos como a ornamentação da burrinha, a coreografia, entre outros. Na explicação da Pró Nívea, a aluna da escola se caracteriza de burrinha, “fica bonitinha”, ela aprende a música e a dança. Na apresentação, primeiro a menina samba, depois sai do centro, dando espaço para os ouvintes ou interlocutores brincarem. Há uma justificativa na fala da sambadeira, ela reconhece a distinção entre as culturas, no modo de cantar, dançar, comparando o samba da Bahia com o samba de Pernambuco, como também o Terno de reis que segundo a Pró cada um tem características

distintas e singular. Portanto, o evento de letramento propicia a interação com o texto escrito, com o conhecimento e contato com outras culturas.

É importante ressaltar a preocupação da professora em ensinar, passar a cultura para os alunos da escola, isso é enfatizado ao longo da narrativa, revelando que no caderno, além da poética oral, há anotações para serem aplicadas nos eventos de letramento, isso é, os ensaios para a apresentação das comemorações do folclore em São Sebastião do Passé, como afirma a autora do caderno, “aqui são coisas que vou escrevendo para os meninos apresentarem na escola”, reconhecendo a fragilidade da memória, então vai escrevendo para não esquecer, revelando a preocupação em passar a cultura. Afirma que o Terno de Reis, Bumba-boi, Lindro Amor e Burrinha já passou para a escola, passando esse conhecimento para os alunos/as sobre a cultura local.

A professora precisa passar a cultura para os alunos, não se limita apenas em ensinar as manifestações da comunidade, então a partir da territorialização da Burrinha que viu na região de Parafuso (Camaçari-BA), ela leva para Maracangalha. Entretanto, “mobiliza diferentes estratégias, saberes e recursos de leitura (e de produção textual)” (KLEIMAN, 2005-2010, p. 30-31) para o evento de letramento, o canto da burrinha que ouviu, passa por um processo de singularização da linguagem, de modo que possa atender as práticas escolares, mas também, talvez seu interesse enquanto integrante do grupo do Lindro Amor, uma vez que a Pró reconhece a necessidade de passar a cultura para os mais novos. Segundo a professora, “a música é de lá”, mas a letra é dela. Além do texto escrito, são necessárias outras práticas como a ornamentação da burrinha, a coreografia que caracterizam o letramento semiótico. Na explicação da Pró Nívea, a aluna da escola se caracteriza de burrinha, “fica bonitinha”, ela aprende a

música e dança. Na apresentação, primeiro a menina samba, depois sai do centro, dando espaço para os ouvintes ou interlocutores brincarem. Há uma justificativa na fala da sambadeira, ela reconhece a distinção entre as culturas, no modo de cantar, dançar, comparando o samba da Bahia com o samba de Pernambuco, como também o Terno de reis que segundo a sambadeira cada um tem características distintas e singulares. Assim, o evento de letramento propicia a interação com o texto escrito, o conhecimento e o contato com outras culturas.

Nesse ritmo de folhear e cantar, a narrativa da sambadeira se preenche com uma cantiga do Samba de Roda Filhos de Maracangalha, patrimônio imaterial da Bahia⁴. Esse é mais um exemplo do texto escrito mediado nos eventos de letramento da poética oral, promovendo aos alunos e os integrantes do grupo a interação com o letramento institucionalizado, como também o contato com o texto oral, a linguagem artística literária, o conhecimento histórico, semântico, ritmo, coreografia entre outros.

Entre as poéticas anotadas no caderno “Cultura Popular” as rezas compõem o conjunto de texto etnográfico e o calendário religioso da comunidade. Além de folhetos, livro sagrado, livros de registro, entre outros. O registro do caderno serve de guia para as práticas e eventos de letramento das pessoas e grupos que frequentam a igreja Nossa Senhora da Guia. São práticas que permitem a interação entre pessoas que têm o conhecimento do código escrito, daqueles que não têm essa habilidade, mas estão

⁴ É uma expressão musical, coreográfica, poética e festiva das mais importantes e significativas da cultura brasileira [...] O Samba de Roda no Recôncavo Baiano foi inscrito do Livro de Registro das Formas de Expressão, em 2004. Está presente em todo o Estado da Bahia e é especialmente forte e mais conhecido na região do Recôncavo, a faixa de terra que se estende em torno da Baía de Todos os Santos.

envolvidas e colaboram, por isso são pessoas letradas (STREET, 2010; KLEIMAN, 2005-2010). Fica evidente, no relato apresentado, a preocupação da Pró Nívea em passar as rezas antigas para a juventude, uma vez que os jovens estão à frente da igreja e já aprenderam os benditos. Nesses eventos, canta-se os cantos atuais e antigos para a juventude “como era que se fazia no passado”. Essas declarações da religiosa, mostram a fluidez e a dinâmica da poética oral, como também das práticas de letramento (BARTON, 2000; HAMILTON, 2000). Sendo assim, nas práticas da poética oral imbricam-se diversos letramentos para que o processo de produção, transmissão e ressignificação do texto oral tradicional se revitalize.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões, o letramento da poética oral acontece a partir dos elementos: memória, escrita, caderno, tempo e espaço. A professora Nívea, ao planejar o evento de letramento, possibilita a interação dos alunos com prática social de escrita legitimadas pelas instituições de poder, mas também coloca em cena o processo de produção, recepção, transmissão e ressignificação do texto oral tradicional popular, propiciando o acesso ao texto literário, criativo e de grande significação contextual para as pessoas da vila.

No que se refere as práticas e eventos de letramento religioso, percebemos que há uma dispersão do grupo na comunidade. Isso porque, o discurso proferido nas igrejas evangélicas, interdita a poética oral por trazerem, em sua formação, elementos das religiões de matriz africana. E isso interfere nas opiniões dos praticantes da cultura popular tradicional.

As práticas e eventos de letramento da poética oral apontam para a inserção social das pessoas que estão envolvidos nessas práticas. Os praticantes da cultura popular interagem com outros contextos e interlocutores; criando cartografias discursivas de si e da coletividade.

As “práticas de letramento são como fluidos, dinâmicos e instáveis, como as vidas e as sociedades das quais fazem parte” (BARTON, 2010, p. 7), a poética oral também apresenta esse dinamismo e fluidez. Nessa perspectiva, os letramentos na comunidade de Maracangalha podem ser vistos como novos caminhos da voz na atualidade, suas trilhas atingem as escolas e espaços da comunidade legitimados pela escrita e por práticas de escrita vernaculares. No entanto, o estudo aponta que as práticas e eventos de letramento da poética oral, acontece para atender o calendário escolar, no qual as manifestações orais de Maracangalha são vistas como folclorizada, visto que Pró Nivea passa a literatura oral para os meninos apresentarem no dia do folclore. Por outro lado, evidencia que há uma preocupação em passar a cultura para os mais novos.

Por fim, o caderno *Cultura popular* representa a materialização da voz na escrita, outros caminhos que a poesia oral assume na comunidade em nossos dias. Esse fenômeno mostra toda potencialidade, movência e novas configurações da poesia oral. Além disso, a escola se torna o espaço de colaboração entre alunos, professores e outras pessoas para a transmissão, ressignificação, reorganização e valorização do texto oral tradicional. O caderno é o registro do ontem e do hoje da cultura local.

REFERÊNCIAS

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Práticas de letramento. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.). *Situated literacies*. London: Routledge, 2000. p. 7-15. Tradução livre: Glícia Azevedo Tinoco.

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

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.). *Situated literacies*. London: Routledge, 2000.p. 16-33.

IPHAN. *Dossiê do Samba de Roda do Recôncavo Baiano*. Brasília: Ministério da Cultura, 2006.

KLEIMAN, Angela B. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Ministério da Educação. Unicamp. 2005-2010.

KLEIMAN, Angela B. Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita (Org.). Campinas: Mercado de Letras, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Investigando o oral e o escrito e as teorias de letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001b.

PEREIRA, Áurea da Silva. *Letramentos, empoderamento e aprendizagens*. UNEB. Salvador, 2017.

ROJO, Roxane. *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

STREET, Brian. *Perspectivas interculturais sobre o letramento*. Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo, n. 8, p. 465488, 2007.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz: a "literatura" medieval*. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

ZUMTHOR, Paul. *Escritura e nomadismo: entrevistas e ensaios*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005.

ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/56>.

LETRAMENTO LITERÁRIO CRÍTICO CULTURAL E DIÁLOGOS EXOTÓPICOS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR RESPONSIVO ATIVO NO ENSINO MÉDIO

Wellington Neves Vieira¹

Resumo: A pesquisa tem como objetivo investigar as contribuições da teoria Crítica Cultural no ensino de literatura para a formação do leitor responsivo ativo em uma turma da terceira série do Ensino Médio numa escola do Estado de Alagoas, na tentativa de propor a elaboração de um método teórico e metodológico de ensino de literatura. A principal questão é: Em que medida a teoria crítica cultural contribuirá para a constituição de um método teórico e metodológico de ensino da leitura do texto literário a assumir a condição de um Letramento Crítico Cultural? Elege-se a Pesquisa-ação por compreendê-la como a que melhor auxiliará na construção de procedimentos didáticos/metodológicos de caráter crítico cultural, pois, o trabalho em foco, busca evidências para a construção do comportamento responsivo ativo num processo reflexivo e crítico, com capacidade de atuação de práticas sociais transformadora através da aprendizagem da leitura literária.

Palavras-Chave: Letramento literário crítico-cultural. Crítica Cultural. Leitor responsivo ativo.

INTRODUÇÃO

Existe um problema, e bem atual, que envolve o campo linguístico-literário, a saber: a naturalização de um discurso sobre a ausência de condições para que comunidades de leitores explorem as forças da escritura (SANTOS, 2016). São essas problematizações centradas ao ensino da leitura literária nos mais

¹ Professor da rede estadual de Alagoas, doutorando do programa de pós-graduação em Crítica cultural Endereço eletrônico: Wellington.nevieira@gmail.com.

diversos centros acadêmicos de ensino e pesquisa do país. Por isso, inquietações e continuidade de investigação nessa temática.

Nos últimos anos, segundo José Hélder Pinheiro Alves (2014, p. 15), “a universidade, a escola pública e órgãos governamentais têm intensificado a discussão sobre o ensino de literatura na Educação Básica”. Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende e Rita Jover Faleiros (2013) afirmam que os esforços têm se concentrado em como formar o leitor literário, apontando aspectos teórico-epistemológicos, didático-metodológicos e ético-estéticos implicados nas aproximações entre a literatura e a educação. Cosson (2013), em seu prefácio para a obra *Literatura e formação continuada de professores*, mostra inicialmente que nem os Cursos de Letras nem os de Pedagogia têm dado conta da formação pedagógica para a educação literária.

Por isso, como alternativa didática ao ensino de literatura, destaca-se nessa pesquisa a elaboração de um mapa teórico-metodológico de um método em crítica cultural para o ensino da literatura. Essa arqueologia do saber teórico-metodológico apresentado neste projeto de Doutorado como o “Letramento Literário Crítico Cultural”, intenciona desenvolver um estudo inédito ao compor um princípio epistemológico transdisciplinar dialógico e exotópico para se pensar na abordagem do ensino da literatura e da formação do leitor responsivo ativo. Posto isso, em que medida a teoria crítica cultural contribuirá para a constituição de um método teórico e metodológico de ensino da leitura do texto literário a assumir a condição de um Letramento Crítico Cultural? Elege-se a Pesquisa-ação por compreendê-la como a que melhor auxiliará na construção de procedimentos didáticos/metodológicos de caráter crítico cultural, pois, o trabalho em foco, busca evidências para a construção do comportamento responsivo ativo num processo reflexivo e crítico

com capacidade de atuação de práticas sociais transformadora através da aprendizagem da leitura literária.

FORMAÇÃO DO LEITOR RESPONSIVO ATIVO

Em hipóteses, esse estudo se faz importante por oportunizar a revelação de um novo posicionamento metodológico de ensino da leitura literária a partir da Crítica Cultural, para isso, incluem-se abordagens culturais, sem perder de vista às especificidades do texto literário. Compreende-se que na leitura literária na perspectiva crítica cultural, “há uma necessidade de uma noção política que se baseie em identidades políticas desiguais, não uniformes, múltiplas e potencialmente antagônicas” (BHABHA, 1998, p. 35).

Esse posicionamento crítico-cultural aplicado a tessitura literária traz a noção representativa da cultura da barbárie e da sociedade excluída do conhecimento, esse campo parece germinar à práxis pedagógica literária para a formação do leitor responsivo ativo, que se constituem quando “o ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota simultaneamente, para com esse discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar” (BAKHTIN, 1992, p. 290). Desse modo, o leitor produz e significa discursos, ressalta-se, assim, a importância dos aspectos sociais dialógicos no tecido literário para o exercício da cidadania como uma prática de responsividade.

Nesta proposta, o Letramento Literário Crítico Cultural se mostra um recurso indispensável para a formação do leitor responsivo ativo, crítico cultural, pois o diálogo de fenômenos culturais presentes em textos literários devem ser levados em conta para se entender as enunciações e os enunciados dos

sujeitos ali representado, em um determinado extrato e contexto social que faz emergir, os dispositivos de poder.

É nessa estrutura de pensamento que os fatos culturais se constituem na organização de sentidos que a leitura provoca, com isso, promove uma reparação para o ensino da literatura em sala de aula como uma revisão pedagógica de cunho cultural e oportuniza os leitores expor sua caracterização híbrida, pois “nenhuma cultura é completa em si mesma, nenhuma cultura se encontra a rigor em plenitude” (BHABHA, 1998, p. 36).

O entendimento dessa incompletude cultural exterior ao texto literário é de suma importância, tanto para a leitura de mundo, como para a leitura literária. Tzvetan Todorov (2010), revisando seu posicionamento ao texto literário na obra *A literatura em perigo*, argumenta que a competência estética deve ser alavancada para formar um leitor inquieto em articular o dentro e o fora do texto em oposição às “construções abstratas” da crítica literária (2010, p. 28).

Esse movimento de leitura possibilita a visão imanente do interlocutor na articulação de comparação com o que está exposto no texto e, com o que é representado no mundo real, também uma tarefa para desenvolver a habilidade de avaliação estética de um texto literário. Pedagogicamente, deve voltar o olhar ao leitor real, pois os escritores pós-modernos cada vez mais direcionam o olhar “que observa e compreende o mundo em que vive antes de encarnar esse conhecimento em histórias, personagens, encenações, imagens, sons” (TODOROV, 2010, p. 91).

Eis uma forma de denúncia social necessária para a formação do leitor responsivo ativo, leva-se em consideração, essa leitura transdisciplinar, o conhecimento de textos estéticos e culturais a partir de um referencial social, como citado por

Todorov (2010) e na mesma linha, falando de dentro dos estudos culturais, Stuart Hall (2005) afirma que essas narrativas da nação trazem a representação das experiências partilhadas, as perdas, os triunfos e os desastres [...] articulados ao cotidiano da vida” (p.52). Ele ainda defende que ao decodificar uma mensagem, o leitor deve rever o texto “dentro de um referencial alternativo” (2005, p. 402).

A problematização dessa pesquisa engloba esse “referencial alternativo” como uma forma de direcionar o nosso olhar sobre o social e o modo a pensar sobre o lugar do discente e o mundo que ele está inserido. Logo, o letramento Literário Crítico Cultural, estrutura-se nesse mecanismo de leitura pautada nos elementos sociais, ideológicos, culturais, identitários, inclusivos presentes em narrativas como um exercício crítico cultural.

É nessa proposta que essa investigação intenciona constituir um método do letramento Literário Crítico Cultural como uma prática e abordagem dialógica exotópica para a formação do leitor responsivo ativo no Ensino Médio a partir do olhar e da atuação da teoria Crítica Cultural.

LETRAMENTO CRÍTICO-CULTURAL

Neste tópico, trata-se de discutir o conceito do letramento literário para melhor compreender a elaboração de um conceito de letramento literário de caráter crítico-cultural cujo resultado na prática de ensino recai para a formação do leitor responsivo ativo.

Os estudos de práticas de letramentos internacional, hoje, concentram-se, sobretudo, a partir das denominações *Novos Estudos de Letramentos* (STREET, 2003-2006. GEE, 2015). *Novos Letramentos* (LANKSHEAR, KNOBEL; CURRAN, 2013) e *Multiletramentos* (NEW LONDON GROUP, 1996 COPE; KALANTZIS, 2000, 2009, 2011).

A eficiência dos “Novos Estudos de Letramentos” é pensá-los como práticas sociais, pois inclui “o reconhecimento dos múltiplos letramentos, variando de acordo com tempo e espaço, mas também contestados em relações de poder” (STREET, 2006, p. 1). Essas práticas de letramento podem abrir espaços para a construção junto ao educando de capacidades de não conformidade e de consciência crítica (GEE, 2015).

Novos letramentos funcionam, geralmente, como um termo guarda-chuva para a miríade de interações diárias com textos digitais. “Vários estudiosos também identificam exemplos de novos letramentos que não necessariamente possuam uso de tecnologias digitais e de significados construídos digitalmente” (LANKSHEAR, KNOBEL; CURRAN, 2013).

Perpassando para a noção do Letramento Literário, Cosson (2015) sustenta o entendimento do (s) letramento (s) literário (s) a partir de três diferentes visões: 1) individual; 2) práticas de letramento literário e 3) político-ideológica.

A visão Individual do Letramento Literário “Tende-se a priorizar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, principalmente as primeiras, feita por meio dos textos literários” (COSSON, 2015, p. 181). No que condiz a visões ligadas à ideia de *Práticas de Letramento Literário*, Cosson e Paulino, (2009, p. 67), mencionam como um “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”; já Zappone (2008, p. 53), argumenta que é um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, compreendida como aquela cuja especificidade maior seria seu traço de ficcionalidade” (ZAPPONE, 2008, p. 53).

A Visão *Político Ideológica* de Letramento Literário, segundo Cosson (2015), é bem menos frequente e está relacionada a “habilidade de ler os textos literários buscando verificar questões ideológicas ou relativas às identidades de gênero, etnia/raça,

sexo, entre outras identificações sociais” (COSSON, 2015, p. 183). Para Solak, (2013, p. 242) esta “concepção abarca habilidades destinadas a potencializar a consciência crítica dos leitores em relação à aspectos culturais, literários, ideológicos e linguísticos do texto literário”.

Dentro desse trajeto, no artigo intitulado *O lugar do leitor Cultural*, o Professor Carlos Magno (2012) nos situa a formação do leitor cultural “na perspectiva dos Estudos Culturais, a leitura se torna eficiente quando passa a ser uma prática inclusiva e de aceitação da diferença e da diversidade nas representações culturais” (MAGNO, 2012, p. 16). No mesmo artigo o estudioso sugere uma leitura interdisciplinar a partir do conceito de Paródia, no mesmo modo ocorre no artigo *Leitura interdisciplinar da literatura infanto-juvenil*. Magno (2014) enfatiza que a formação do leitor literário se faz eficiente pelos primórdios da leitura literária Interdisciplinar o qual engloba as diversidades culturais.

Nessa mesma linha sugere nesse projeto o entendimento do ensino da literatura na vertente Crítico Cultural, situado por Osmar Moreira Santos, no livro *A luta desarmada dos Subalternos* (2016) como “um dispositivo reacionário, e cria condições, no ato pedagógico de leitura, para, ao mesmo tempo, situar o déspota em sua rede de poder e instaurar outra série semiótica ou ressemiótica, como condição de uma práxis política transvaloradora” (SANTOS, 2016, p. 138). Com esse olhar o que nos interessa, numa perspectiva de Letramento Literário Crítico Cultural, é entender como os elementos literários “assumem o poder de autorrepresentar, de jogar com suas ficções pessoais, de retomar sua potência de simbolizar e ressignificar o mundo sob sua mira estético-política” (SANTOS, 2016, p. 138).

Entendemos, assim, a vivência estética e real ao exterior do texto literário como citado por Todorov (2010) e Santos (2016) engajado ao conceito de exotopia; isto é, como uma atividade

responsiva que envolve, em ordem não específica, três movimentos. 1 — *Compenetração/empatia*: "eu devo vivenciar-ver e inteirar-me — o que ele vivencia, colocar — me no lugar dele, como que coincidir com ele [...] Devo adotar o horizonte vital concreto desse indivíduo tal como ele vivencia..." (BAKHTIN, [1953] 2011, p. 23-24). 2 — *Objetivação*: situar fora de si mesmo a individualidade compreendida através da empatia — separando — a de si mesmo, e retornando a si mesmo" (BAKHTIN, [1920 24] 2017, p. 61). 3 — *Acabamento*: "A atividade estética começa propriamente quando retornamos a nós mesmos e ao nosso lugar fora da pessoa que sofre, quando enformamos e damos acabamento ao material da compenetração" ([1953] 2011, p. 5)."Somente tal consciência que retorna a si mesma confere forma estética, do seu próprio lugar, à individualidade apreendida desde o interior" (1920, 24, p. 6).

Diante de toda essa revisão bibliográfica destaca-se os inúmeros conceitos de Letramentos. Compreende-se que esses entendimentos conceituais surgem de acordo com as mudanças cotidianas da vida contemporânea, assim, os letramentos, são "por definição, processos históricos em andamento [*historical works in progress*]. Não há um modelo correto ou universal" (LUKE, 2012, p. 9).

CONCLUSÃO

Nesse trajeto de pesquisa, intenciona-se costurar uma pele textual que seja conivente com nortes pedagógicos de autonomia, ensino e aprendizagem interdisciplinar e transdisciplinar ativa, com práticas de ensino inovador direcionadas às práticas de leitura literária com a perspectiva de que somente a impregnação dessa variável aglomeração de referências poderá auxiliar na construção do arcabouço textual do projeto em tela. Logo, o esboço do trabalho mostra que a constituição das práticas de

ensino numa modalidade Crítica Cultural para uma abordagem de ensino literário, elabora uma estrutura diferenciada para aprendizagem da leitura literária do estudante.

Quando tratamos de conceitos de uma compreensão sociocultural, em meio a práxis pedagógica literária, que permite uma visão mais propositada na análise do ensino da leitura literária, e ao aproximar os conflitos sociopolíticos, sociais e culturais que a linguagem literária habita, não podemos deixar de discorrer sobre estudo peculiar do letramento literário de caráter Crítico Cultural para a formação do leitor literário responsivo ativo, eixo central desta pesquisa, vinculando-se às diversas áreas do conhecimento sobre a pedagogia literária e, por fim, oferecer ao trabalho novos estudos, por meio de um diagnóstico motivado na teoria Crítica Cultural e conectada ao letramento literário para a formação do leitor literário responsivo ativo.

Entorno desses exames, espera-se que a pesquisa voltada para práxis pedagógica literária, nosso corpus de estudo, seguramente estar repleto de materiais, e que trará um resultado satisfatório na linha teórica orientadora.

REFERÊNCIAS

- ALVES, José Helder Pinheiro. Uma proposta de leitura de poesia a partir do acervo do PNBE. *Educ. rev.* [online]. 2014, n.52, p.103-119. ISSN 0104-4060. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.36318>. Acesso em: 10 JUN.2020
- BAKHTIN, Mikhail — *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BHABHA, Homi k. *O local da Cultura*. Trad. Gláucia Renate Gonçalves, Eliana Lourenço de Lima Reis, Myriam Ávila. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- COSSON, R. “Prefácio - A formação do professor de literatura — uma reflexão interessada” In: PINHEIRO, A. S., RAMOS, F. B. (Org.) *Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa*. Campinas, SP: Mercado das Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.
- COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014

COSSON, R. Letramento Literário: uma localização necessária. *Letras & Letras*, v. 31, n. 3, p. 173-187, 29 jun. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30644>. Acesso em: 13. jun 2020.

COSSON, R. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, R. *Paradigmas do ensino da Literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.

DALVI, Maria Amélia, JOVER-FALEIROS, Rita, REZENDE, Neide Luzia de. *Leitura literária na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

GEE, J.P. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. Routledge, New York, 2015.

GOMES, Carlos Magno. O lugar do Leitor Cultural. *Revista Pontos de Interrogação-Crítica Cultural*, 2011. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/issue/view/98>. Acesso em: 20 jul. 2020.

GOMES, Carlos Magno. Interdisciplinar reading of children and teenager literature/Leitura interdisciplinar da literatura infantojuvenil. *Acta Scientiarum. Language and Culture (UEM)*, 2012, v, 34 (1), p. 17 (6).

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Eds.). *Digital Literacies: concepts, policies and practices*. New York: Peter Lang Publishing, 2008.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M.; CURRAN, C. Conceptualizing and Researching “New Literacies”. In: CHAPPELLE, C. A. (Ed.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. New Jersey: Blackwell Publishing Ltd., 2013.

LUKE, A. *Critical literacy: foundational notes. Theory Into Practice*, v.51, is.1, p. 4-11, 2012. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00405841.2012.636324?journalCode=htip20&#.VEqZlhablj0>. Acesso em: 20 maio. 2020.

AULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: RÖSING, T. M. K; ZILBERMAN, R. (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

SANTOS, O.M. *A luta desarmada dos subalternos* [online]. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016, 185p. ISBN 978-85-423-0290-5. Available from: doi: 10.7476/9788542302905. Also available in epub. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/dty2b/epub/santos-9788542302905.epub>. Acesso: 20, mar, 2017

SOLAK, Ö. Reading Literary Texts through a Critical Point of View: Critical. Literary Literacy. *The 2nd International Conference on the Reform of Curriculum and Teaching and Teacher Development Proceedings*. Hangzhou (China): Hangzhou Normal University, 2013, p. 242-249. Disponível em: http://www.academia.edu/3529004/Reading_Literary_

Texts_through_a_Critical_Point_of_View_Critical_Literary_Literacy. Acesso em: 20 abr. 2020.

STREET, B. *What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice*. *Current issues in Comparative Education*, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003. Disponível em: <http://www.tc.columbia.edu/cice/Archives/5.2/52street.pdf>. Acesso em: 15 maio. 2020.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v.11, n.1, p. 49-60, jan./abr. 2008. Disponível em: http://www.dtp.uem.br/rtpe/volumes/v11n1/006_Mirian_Hisae.pdf. Acesso em: 23 abr. 2020.

LETRAMENTOS PLURAIS: POR UMA CONSTRUÇÃO DE CAMINHOS EDUCACIONAIS EMANCIPATÓRIOS

Ueliton André dos Santos Silva¹

Resumo: O presente artigo busca trazer à cena do debate a importância da construção de práticas de letramento escolar que leve em consideração a dimensão social e histórica dos educandos, de modo a considerar sua visão e percepção acerca do mundo. Esse processo, se faz relevante tendo em vista a importância de se inserir o estudante como um agente ativo na construção e transformação do meio ao qual ele está inserido, pois é consciente de sua potência transformadora que os sujeitos podem vislumbrar e atuar na realidade de forma efetiva. Para a materialização deste estudo, foi adotada a metodológica de pesquisa de natureza qualitativa e de caráter descritivo. Portanto, os dados que fundamentam nossa discussão foram coletados em de livros, periódicos científicos e repositórios virtuais. Dentre os principais autores e autoras que compõem o referencial teórico são citados e citadas: Agamben (2009); Cruz (2009; 2012); Foucault (1999); Freire (1989; 2013; 2019a; 2019b); Kleiman (2008; 2010); Pereira (2014); Souza (2009) e Street (2014).

Palavras-Chave: Educação escolar. Letramento. Emancipação.

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca trazer à cena do debate uma perspectiva plural acerca do letramento, expondo com isso caminhos possíveis para a construção de um fazer educacional

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. Endereço eletrônico: ueliton_andre@hotmail.com.

pautado na solidificação de meios emancipatórios. Isso posto, o meu interesse acerca da temática emergiu a partir das discussões e leituras junto ao Grupo de Estudos em Resiliência, Educação e Linguagens (GEREL), grupo ao qual estou vinculado na condição de mestrando. Dentre essas inquietações, é possível citar: Qual papel ou função as histórias de vida dos educandos podem desempenhar no fazer educacional em sala de aula? Essa questão, ao ser tomada como a mola propulsora deste trabalho, nos convida a pensar a educação para além do viés de transmissão de conteúdo, ou seja, uma educação plural cuja vida concreta do educando não pode ser dissociada ou desconectada da sua formação escolar.

Com vista em atingir nosso objetivo, a saber, investigar a potencialidade das histórias de vida no curso da educação escolar, o artigo foi dividido em três seções. Assim sendo, na primeira seção, é feita a exposição de um breve panorama histórico da educação, onde é destacado alguns aspectos sociais e eventos históricos que se fazem importantes para que tenhamos uma compreensão de determinadas engrenagens que operam no campo educacional como via de exclusão e conformação de pessoas. Na segunda seção, é elaborada uma articulação que visa posicionar o letramento como um fenômeno plural apontando novos caminhos para a trajetória de formação e desenvolvimento do indivíduo sob leituras e escritas plurais, ou seja, uma proposição que vise contemplar a coexistência das múltiplas formas de ser e estar no mundo. Na terceira seção, buscamos descrever o processo de leitura e escrita como fenômenos que caminham passo a passo com as experiências de vida dos educandos, assim sendo, o fazer educacional deve extrapolar as imposições universalizantes pautadas em uma suposta neutralidade da educação para se concentrar em uma educação dialógica, à qual a vida e a educação apresentam-se como elementos complementares e interconectados.

Para a consolidação desse estudo foi adotada a metodologia bibliográfica de natureza qualitativa. Isso posto, os dados que compõem o corpo de nossa análise foram coletados a partir de livros, periódicos científicos e repositórios virtuais. Após a análise dos dados levantados na fase investigativa, se chegou aos seguintes resultados: O processo educacional, cujo foco esteja na promoção da emancipação intelectual e existencial do educando, deve levar em consideração que o ato de educar é um processo imbricado com a existência e as experiências de vida dos sujeitos envolvidos nesse jogo interacional. Assim sendo, a educação escolar emancipadora e crítica deve trazer à tona dos debates as múltiplas faces e facetas sociais que se colocam como descritores e classificadores de determinados grupos humanos. Em suma, a educação é um fluxo contínuo que deve caminhar lado a lado com a vida, e com isso servir de instrumento para a construção de outros modos possíveis de ser e se fazer no mundo e com o mundo a partir das relações com os outros.

ALGUNS FIOS HISTÓRICOS ACERCA DO PROCESSO FORMATIVO EDUCACIONAL

O processo de construção dos sentidos ao longo do curso existencial humano não se exhibe como uma atividade simples. Tal processo se mostra e se materializa de forma complexa. Enquanto seres sociais, nos encontramos imersos em múltiplos feixes de relações e com elas emergem diversas articulações e formulações acerca de si, do outro e do entorno sociocultural ao qual estamos envolvidos. Desta forma, as diferenças humanas não devem ser tomadas como algo a ser enquadrado sob as grades de um padrão hegemônico que se coloca como universal, mas antes é de fundamental importância a articulação de campos dialógicos para uma fazer educacional pautado nas múltiplas formas de vida e de viver, de modo que as diferenças possam coabitar um mesmo

espaço sem que sejam vistas como pontos de ameaça ou representação do mal, cujo destino é a aniquilação.

Nesse jogo reflexivo, a temática *Letramentos plurais: por uma construção de caminhos educacionais emancipatórios* surge frente a relevância de se promover estudos que operem como instrumentos de luta e resistência frente as alianças de ordem burguesa que visam sacralizar e cristalizar determinados espaços, símbolos e direitos como sendo elementos naturalmente pertencentes a um pequeno grupo (elite dominante) em detrimentos de outros (massa popular). Quando voltamos nosso olhar acerca dos arranjos conceituais que se impõem acerca do que significa ser humano na atualidade, constata-se que a concepção de ser humano que circula atualmente é uma herança do Renascimento, posto que, é a partir desse período que o homem passa ser compreendido como o centro do mundo (NOGUEIRA, 2011).

Frente aos expostos, destaca-se que o Renascimento foi um movimento europeu que ocorreu em meados do século XIV e se estendeu até o final do século XVI. As ideias de superioridade e inferioridade formadas nesse período acerca da figura humana, ramificaram-se e ganharam diferentes formas e contornos em todo continente ocidental. Esse cenário será o palco para a eclosão das Grandes Navegações, cuja arquitetura colonial marcada pela opressão e exploração de múltiplos territórios, dos quais o território brasileiro, observa-se um registro explícito do processo de subalternização e dominação de indivíduos específicos, uma vez que “por mais de três séculos, as principais atividades econômicas mercantes brasileiras basearam-se no trabalho do negro escravizado” (NOGUEIRA, 2011, p. 11).

Mediante essa configuração, diferentes aspectos humanos passaram a ser utilizados como vias para a imposição da dominação territorial e existencial. Isso posto, as línguas, as

religiões e a própria produção epistêmica foram racializadas e categorizadas como modernas/ atrasadas, primitivas/ desenvolvidas, cujo objetivo era a articulação de vias para uma dominação cultural e local de forma efetiva (MIGNOLO, 2008). Para tanto, a profusão de vias conformativas para que os sujeitos vistos como inferiores aderissem ao modelo imposto (modelo burguês), fez-se necessária a implantação de diferentes dispositivos de controle, dos quais, o próprio discurso. Para Agamben (2009), podemos compreender como dispositivos de controle qualquer elemento ou mecanismo cujo objetivo está centrado em reter, orientar, modelar e controlar os indivíduos, a exemplo, a escrita, o governo, a literatura, a filosofia, linguagem dentre muitos outros.

Mediante aos expostos, conceitos como: exame, disciplina, produção de corpos dóceis e as instituições de controle descritos por Foucault (1999), contribuem significativamente para uma análise crítica acerca dos atravessamentos dos interesses das camadas dominantes no campo do letramento. Sob esse prisma, é possível observar a existência de uma malha de dominação que se perfaz nas diferentes esferas da sociedade, cujo objetivo é docilizar um grupo humano específico, ou seja, os sujeitos categorizados como subalternos (MIGNOLO, 2008).

Desta forma, os dispositivos de controle apresentam como um dos seus desígnios a imposição de uma estrutura de conversão de sujeitos ditos como desviantes em corpos dóceis, isto é, um corpo que se “manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (FOUCAULT, 1999, p. 163). Posto isso, constata-se que, embotados num jogo categorizador do que seria o ser humano, o opressor/colonizador ao lançar seu olhar no espelho social vê sua imagem refletida, essa posição egocêntrica contribui para a formação idealista de que eles são a verdadeira expressão da

pessoa humana e “[...] os outros, estes são “coisas”, manipuláveis, usáveis e descartáveis (FREIRE, 2019a, p. 62).

Frente a esse projeto de manipulação, de controle e conversão humana, concebemos o letramento social como um instrumento fecundo para a problematização e releitura da realidade, bem como um promotor de ações emancipatórias que permitam aos indivíduos em processo formativo atuar sobre seu meio social de forma ativa e criativa, de modo a produzir soluções possíveis para suas demandas sociais (FREIRE, 2019a; 2013; PEREIRA, 2014). Portanto, advogamos acerca de uma caminhada educacional cujo destino seja à emancipação existencial e intelectual do educando.

O LETRAMENTO PARA ALÉM DO PRISMA TRADICIONAL HEGEMÔNICO

Frente ao palco apresentado na seção anterior, observar-se que o termo letramento, por vezes, é associado como sinônimo do processo de formação escolar tradicional hegemônica. Sob esse viés, não é incomum a incorporação do resultado do processo escolar como sendo efeito do letramento autônomo, letramento esse que nas palavras de Kleiman (1995) e Street (2014), se coloca como um fenômeno isento de ideologias, portanto, um elemento neutro e capaz de promover o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos envolvidos nesse tipo de formação. Frente a essa suposta neutralidade, o letramento autônomo irá se colocar como um processo universal, sendo absorvido como o modelo predominante nas escolas brasileiras (KLEIMAN, 1995).

Em um de seus trabalhos, Kleiman (1995), afirma que a escola se articula como a principal agência de letramento. Contudo, é crucial salutar que de fato a escola é a principal agência de letramento escolar hegemônico, todavia, não se deve

perder de vista que existem outros canais agenciadores de letramentos para além daqueles de cunho pedagogistas, que conforme exposto anteriormente se pauta numa concepção autônoma. De modo a dar vasão à novas perspectivas acerca do letramento, verifica-se a emergência do letramento ideológico, cuja premissa basilar é que as práticas de leitura e escrita são influenciadas pelo contexto histórico e cultural dos sujeitos (STREET, 2014).

Consequentemente, ao se ancorar numa suposta neutralidade, a escola é projetada como um dispositivo eficiente para o cumprimento da tarefa de reconfiguração de sujeitos, impondo-lhes os padrões comportamentais desejados pelos detentores do poder hegemônico. Assim sendo, não é de se estranhar a emergência de propostas pedagógicas que consideram os alunos como meros receptores e acumuladores dos conhecimentos considerados pertinentes para a formação do cidadão desejado. Tal abordagem educacional foi denominada por Paulo Freire (2019a; 2019b; 1989) de educação bancária, cuja construção do conhecimento é tida como uma prática de transmissão de informações sem a participação ativa e dialógica entre educador e educando.

Deste modo, não é incomum que educadores envolvidos com práticas emancipatórias e críticas ao modelo hegemônico encontrem diversas resistências em diferentes níveis (sala de aula, institucional e governamental). Sob esse aspecto, Ângela Kleiman (2010, p. 380), argumenta que “a dificuldade de implementar, em atividades didáticas, uma concepção da escrita para a vida social reside no fato de ela ir de encontro à concepção tradicional de ensino da escrita, que, afinal de contas, reflete a história social e cultural da instituição escolar”.

No que se refere a ler, escrever e interpretar textos ou usar a oralidade letrada, de acordo com os cânones escolares, os jovens nem sempre são

considerados como usuários autônomos da língua escrita. No entanto, fora da escola existem situações outras — ainda que nem sempre reconhecidas ou autorizadas — que se realizam nas mais diversas esferas de atividade: a casa, a rua, a escola, o trabalho, a religiosidade (SOUZA, 2009, p. 32).

Um ponto emblemático dessa questão é que determinados agrupamentos humanos são apagados enquanto agentes portadores de histórias, necessidades e participação política e cultural. Nessa orquestração, estamos diante de um projeto que anula a escrita e a leitura de mundo daqueles que são tomados como inferiores, atrasados ou selvagens (MIGNOLO, 2008). Portanto, ao fixar os letramentos em um crivo monolítico de ordem escolarizante tradicionalista, remove-se a sua roupagem plural, revestindo-o sob um traje singular (LOPES *et al.*, 2018). Perante essas exposições, é importante articular em sala de aula práticas de letramento que abram caminhos para a compreensão dos diferentes usos dos letramentos em diferentes grupos e culturas (SOUZA, 2009). Tal defesa se faz urgente na atualidade tendo em vista que

para ser leitor, dentro de um processo em que a palavra escrita é europeia e responde às teorias racistas vigentes, é preciso embranquecer. As leituras de negros e mestiços, marcadamente influenciadas pela tradição oral desvalorizada, juntamente com seu corpo de descendência africana, não tem lugar de valor algum se comparada aos valores da leitura e da escrita ensinada na escola, ou fora dela, mas com autorização, aos que são considerados cidadãos (SOUZA, 2009, p. 37).

A partir disso, é perceptível a elaboração de práticas de letramento autônomo fortemente imbricadas com a constituição da leitura e da escrita sob um viés hegemônico, ou seja, um dispositivo para a imposição de determinados padrões sociais em detrimento de outros. Deste modo, o processo de subalternização enraizado no modelo educacional neoliberal não apenas

desumaniza as pessoas, como também legitima determinadas práticas degradantes, infringidas sobre determinados grupos (CRUZ, 2009). Assim, quando se advoga acerca de uma educação que faça frente aos modelos opressores, não estamos nos lançando em um jogo para inversão de papéis, em que o oprimido de hoje possa atuar como o opressor de amanhã, mas antes se trata de uma educação dialógica, em que possamos refletir sobre nossos atos diariamente, e, estabelecer contratos políticos conosco, com o outro e com o entorno que nos envolve e nos atravessa, posto que somos notadamente preenchidos por diferenças múltiplas (FREIRE, 2019a; 2013; MIGNOLO, 2008).

NOVOS HORIZONTES PARA UMA LEITURA PLURAL

O ato de ler é um processo dinâmico que permite aos sujeitos apreender e reinventar o mundo à sua volta, dito de outra maneira, a leitura de mundo possibilita que as pessoas se compreendam enquanto agentes constitutivos e transformadores do seu meio social — contanto dialógico.

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros — o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-quemvem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores — das rosas, dos jasmims —, no corpo das árvores, na casca dos frutos. Na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos: o verde da manga-espada verde, o verde da manga-espada inchada; o amarelo esverdeado da mesma manga amadurecendo, as pintas negras da manga mais além de madura (FREIRE, 1989, p. 9-10).

Dentro dessa cadeia de significações e apresentações, Freire (2013, p. 21) nos lembra que o ato de falar acerca de um

acontecido (leitura de mundo) não se reduz à ação de recontar algo, “mas reviver o vivido que gerou o dizer que agora, no tempo do redizer, de novo se diz”. Assim sendo, para a psicologia social de base vigotskiana, a memória não se reduz ao mero acúmulo de informações, mas antes se constitui como um processo psicológico superior mediado por diferentes signos, significados, significantes e sentidos (VYGOTSKY, 2007). Sob essa ótica, o próprio ato de criar cultura passa diretamente pela leitura de mundo (SILVA, 2018). Dito isso, é válido ressaltar que tal estruturação não se pauta no crivo do letramento ocidental hegemônico, mas antes numa modalidade de leitura, a qual está sendo aqui denominada de letramento social. “Portanto, além de identificar a cultura produzida pelo sujeito, dadas as suas condições materiais de existência é preciso também identificar os meios de que ele dispõe para fazer a comunicação de sua cultura” (SILVA, 2018, p. 55).

Dessa forma, pensar o mundo sob novas leituras e reinterpretações de si, do outro e do entorno é sobretudo questionar essa lógica opressora e conformadora, que desde muito cedo é imposta aos indivíduos como único caminho possível. Como projetar “ser mais” ao ser educado sob o crivo de um poder hegemônico que representa os indígenas, os moradores de comunidades rurais, as mulheres, os negros e os demais sujeitos vistos como inferiores em posições subalternas e de miserabilidade? São questionamentos dessa envergadura que reafirmam a importância de um fazer que busque romper com o silenciamento, exclusão e opressão, quer dizer, um caminhar rumo à libertação. E aqui, é válido salutar que a libertação não se dar no acaso do destino, “[...] mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela” (FREIRE, 2019a).

Nessa tessitura, o letramento social ao ser relacionado com a trajetória de vida dos educandos possibilita uma prática educacional humanizada, pois ao abrir espaço para o diálogo contribui para que os sujeitos falem sobre si e se reconheçam como agentes integradores de uma sociedade e que possuem forças para reivindicar não apenas o direito de falar, mas também de coexistir e transformar sua realidade (PEREIRA, 2014; FREIRE, 2019a; 2019b; 2013). Assim, sabendo que os sujeitos não se libertam sozinhos ou são libertados de forma passiva por outros sujeitos é que se pensa o letramento social como canal de libertação e desalienação de forma relacional, posto que, é a partir das relações humanas que a libertação dos rótulos da subalternização e desumanização se torna possível (FREIRE, 2019a).

De acordo com essa premissa, as pessoas podem e devem assumir o processo de (re)escrita de si e questionar determinadas estruturas de poder que se firmaram ao longo da história. Nosso senso de identidade nos permite lembrar nosso passado, avaliar nosso presente e projetar nosso futuro. Isso posto, é possível observar que o indivíduo produz sua própria existência, portanto produz a si mesmo na relação com os outros, ou seja, produz e é produzido pelo outro (REIS, SCHUCMAN, 2010, p. 391).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados obtidos, é possível verificar que os seres humanos se apresentam como seres constituídos social, cultural e historicamente. Assim sendo, o processo educacional escolar enquanto meio de socialização, interação e construção do letramento escolar, deve trazer à tona de suas práticas as leituras sociais que os educandos produzem de sua própria realidade. Esta consideração se faz importante tendo em vista que, se desejamos difundir uma educação pautada na formação crítica e

emancipatória é fundamental que as histórias e as necessidades dos alunos se façam presentes nesse processo.

Em suma, o letramento social é acionado como um instrumento de leitura e escrita de forma crítica da realidade, uma leitura para a emancipação e confrontação dos dispositivos que visam conformar os indivíduos às produções sociais e históricas como sendo elementos de uma natureza humana determinada e imutável.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *O que é contemporâneo? E outros ensaios*. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Editora Argos, 2009.
- CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. *Leitura literária na escola: desafios e perspectivas de um leitor*. Salvador: EDUNEB, 2012.
- CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. *Memórias de leituras literárias de Jovens e Adultos alagoanhenses*. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel. 20ª Edição. Petrópolis, Vozes, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 71. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2019a.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 62. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2019b.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- KLEIMAN, Angela B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, 2010. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/>. Acesso em: 8 jan. 2020.
- KLEIMAN, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2021.

LOPES, Adriana C. et al. *Letramentos de sobrevivência: costurando vozes e histórias*. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as. Guarulhos, v. 10, p. 678-703, 2018. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/560>. Acesso em: 28 dez. 2020.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF* — Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2019.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. O Corpo Negro: Sentidos e Significados. *Revista do Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos da UEL. Londrina*, v. 1, n.1, p. 10-13, 2011. Disponível em: http://www.uel.br/neaa/sites/default/files/revistas/nguzu_miolo_final.pdf. Acesso em: 24 de julho de 2019.

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.

REIS, Alice Casanova; SCHUCMAN, Lia Vainer. A constituição social da memória: lembranças de uma testemunha da II Guerra Mundial. *Psicologia em Revista*. Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 388-408, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_serial&pid=16771168&lng=pt&rm=iso. Acesso em: 11 jun. 2020.

SILVA, Roberto da. *Didática no cárcere II: entender a natureza para entender o ser humano e seu mundo*. São Paulo: Giostri Editora, 2018.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de Reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

STREET, Brian. *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LOUIS TROLLE HJELMSLEV, CONTINUADOR DE SAUSSURE

Julienne Cristian Silva Pinto

Uma limitação no nosso campo visual era o preço
para arrancar da linguagem seu segredo
(Hjelmslev, 1943)

Resumo: Kenji Tatsukawa (2005) considera que Louis Tolle Hjelmslev é o verdadeiro continuador de Ferdinand de Saussure, mas ainda um grande desconhecido entre os estudiosos da Linguística contemporânea. Com base nessa proposição, teço contribuições ao debate acerca dos projetos hjelmsleviano (HJELMSLEV, [1943] 1975) e saussuriano (SAUSSURE, [1916] 2006), buscando fortalecer aproximações e realçar diferenças, a partir de uma leitura panorâmica. Para esse fim, alguns conceitos extraídos dos textos de Badir (2005), Bigot (2010), Fiorin (2003) e Jovanović (1991) fazem parte da reflexão.

Palavras-Chave: Hjelmslev. Saussure. Linguística do século XX.

INTRODUÇÃO

Conforme o estudo realizado pelo linguista José Luiz Fiorin, em *O projeto hjelmsleviano e a semiótica francesa*, publicado pela Revista Fórum Epistemologia, em 2003, a teoria produzida por Hjelmslev é permeada pelos duplos escassez de recepção e severas críticas. As opiniões dos detratores, a seu ver, são conduzidas pelos estereótipos que foram disseminados através do tempo, concernentes ao formalismo extremo, à despreocupação com a História, à exclusão dos aspectos culturais da linguagem e à dimensão do sujeito. No entanto, quem se ocupa em fazer tais censuras não leva em consideração o contexto em que sua obra está inserida, isto é, a Linguística do século XX. A partir desse critério, é possível reconhecer a especificidade do trabalho realizado e destacar em que medida o esforço analítico fez

avancar o projeto científico de Saussure, o qual é o responsável pela transformação da Linguística em ciência.

No que diz respeito à esteira biográfica, Hjelmslev nasceu em 1899 na cidade de Copenhague, Dinamarca. Estudou Filologia Comparada na Universidade local e fez outros cursos para o aperfeiçoamento, em universidades europeias. Em 1937, tornou-se professor titular de Linguística Comparada da referida Universidade. Para o linguista Aleksander Jovanović (1991), inicialmente, ele dedicou suas pesquisas ao lituano com “Estudos Bálticos” (1932), tal qual Saussure, fato este que contribuiu, consideravelmente, no desenvolvimento de seu legado teórico. Para além disto, entre os anos 1926 e 1927, fixou-se na França, onde pôde conviver com os linguistas Antoine Meillet e Joseph Vendryès. Tal deslocamento geográfico também permitiu que ele trabalhasse com o linguista Viggo Brøndal (1887-1942), o que lhe rendeu frutos duradouros.

Seguindo esse raciocínio, em 1928, com 29 anos de idade, Hjelmslev publicou seu primeiro livro, a saber, os *Princípios de Gramática Geral* que já fazia reverberar comprometimento e rigor científico. Pouco tempo depois, em 1934, criou o *Círculo Linguístico de Copenhague*, em parceria com Brøndal, e, entre 1935 e 1937, lançou seu trabalho intitulado *A categoria dos casos*. Trata-se de um estudo centrado na gramática geral, como ressalta o já citado Jovanović (1991, p. 183), no qual ele examina a teoria dos casos em diacronia, propõe um enfoque original e estuda, a partir de um conjunto de exemplos oriundos de sistemas linguísticos diversos, até mesmo do grupo caucásio, as manifestações dos casos. Pela precisão na articulação da análise, essa obra continuou sendo estudada por linguistas posteriores, como os pós-estruturalistas Charles Fillmore e Bernard Pottier.

Considerando a prosperidade da parceria com Brøndal, em 1938, eles fundaram a Revista *Acta Linguística*, com o subtítulo

Revista Internacional de Linguística Estrutural. Sobre a questão, a linguista Margot Bigot (2010) destaca que no primeiro número da revista Brøndal publicou o *Manifesto estruturalista*, e isso colaborou para que o termo “estruturalista” fosse divulgado nos estudos linguísticos europeus. É interessante ainda frisar que, durante a Segunda Guerra Mundial, não obstante a desoladora ocupação nazista, Hjelmslev escreveu quase de maneira simultânea dois trabalhos relevantes, tais quais *Prolegômenos a uma teoria da linguagem* (1943) e *A linguagem* (1943). Esta última obra apresenta uma interpretação da gramática histórica, realizada por meio de uma tipologia linguística geral materializada no estruturalismo. Enquanto a primeira fundamenta a dimensão de seu projeto científico, como veremos a seguir.

PONTO DE VISTA DO PROJETO HJELMSLEVIANO

Quando Fiorin (2003) avalia as ressonâncias da fortuna teórica de Hjelmslev, assinala que em *Prolegômenos a uma teoria da linguagem* está inserido o seu projeto científico. Pelo seu crivo, se o termo prolegômenos significa “noções ou princípios básicos para o estudo de um assunto qualquer; princípios” (p. 20), o que Hjelmslev buscou, à luz dessa obra, foi estabelecer quais seriam os princípios norteadores e necessários para a constituição de uma ciência da linguagem ou ciências das linguagens.

Desde o início do livro, Hjelmslev se interroga sobre a importância da Linguística reconhecer a relevância da linguagem para a humanidade, enquanto reflexo da personalidade dos indivíduos, do lugar em que eles nascem, da nação à qual pertencem, do sentido de pertencimento planetário, da vida nua ou até mesmo ser o veículo para que as coisas, efetivamente, se desenvolvam. Eis o fragmento que ilustra serenamente a questão:

A linguagem é inseparável do homem e segue-o em todos os seus atos. A linguagem é o instrumento graças ao qual o homem modela seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade e seus atos, o instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado, a base última e mais profunda da sociedade humana. Mas é também o recurso último e indispensável do homem, seu refúgio nas horas solitárias em que o espírito luta com a existência, e quando o conflito se resolve no monólogo do poeta e na meditação do pensador. Antes mesmo do primeiro despertar de nossa consciência, as palavras já ressoavam à nossa volta, prontas para envolver os primeiros germes frágeis de nosso pensamento e a nos acompanhar inseparavelmente através da vida, desde as mais humildes ocupações da vida cotidiana até os momentos mais sublimes e mais íntimos dos quais a vida de todos os dias retira, graças às lembranças encarnadas pela linguagem, força e calor (HJELMSLEV, [1943] 1975, p. 1-2).

Observa-se que, para atingir o objetivo de constituir novas bases para a Linguística, ele combateu, mesmo que involuntariamente, o transcendentalismo, cujos estudos pautados na linguagem não privilegiavam o entendimento do fenômeno linguístico, mas se concentravam na exterioridade da linguagem. Assim, a ciência-piloto¹ era tida como um meio e jamais um fim em si mesmo. Dito de outra forma, os linguistas utilizavam o conhecimento e os instrumentos linguísticos para estudar o que não fazia parte desse campo de estudo. Por exemplo, a partir de abordagens psicológicas, buscavam decifrar a psique do autor, ou utilizavam análises sociológicas, com o intuito de entender a dinâmica das relações sociais.

Ressalta-se que a oposição de Hjelmslev ao transcendentalismo não foi uma novidade entre os estudiosos da Linguística. Saussure ([1916] 2006, p. 18) já havia declarado

¹ Em “O que é um autor?” (1992), Michel Foucault atribui a Saussure o mérito de fundador da cientificidade, logo, também o reconhece como o precursor da Linguística moderna, vista aqui enquanto ciência-piloto.

guerra à tendência transcendentalista quando elaborou o princípio imanentista: “a Linguística tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma e por si mesma”. Depreende-se que a linguística deixaria de ser considerada uma ciência que recorre aos conceitos de outras áreas do conhecimento ou é derivada delas. Assim, o estudo da linguagem não seria mais realizado a partir de uma conjuntura de fatos extralinguísticos (físicos, fisiológicos, psicológicos, lógicos, sociológicos, históricos, etc.), mas “como um todo que se basta a si mesmo, como uma estrutura *sui generis*” (FIORIN, 2003, p. 21).

Uma vez que as ideias que vicejam esse projeto teórico, outrora proclamado no *Curso de Linguística Geral* (1916)², pretendem entender o fenômeno linguístico, no interior da linguagem, Hjelmslev (1971, p. 30) defende a construção de uma linguística estrutural, com abordagem centrada em sua estrutura interna: uma *linguistique-linguistique* ou *linguistique immanente*. É pelo mesmo motivo que ele se opõe ao discurso humanista, a fim de estudar a estrutura da linguagem com princípios formais. Nessa motivação, procura pela constância da linguagem que se sustenta através de diversas manifestações, e a tradição humanista nega a legitimidade dessa busca. Fiorin (2003) esclarece que tal recusa pode parecer falta de reconhecimento das variações da fala, mas significa, apenas, que isso não alcançou um papel primário em sua teoria. Ainda assim, o sujeito falante não foi lançado fora da Linguística, o que se constata na seguinte citação:

A teoria linguística é levada por necessidade interna a reconhecer não apenas o sistema em seu esquema e seu uso, em sua totalidade assim como nos seus detalhes, mas também o homem e a sociedade humana

² Doravante CLG.

presentes na linguagem e, através dela, elevar-se ao domínio do saber humano em sua totalidade. A teoria da linguagem atingiu assim o objetivo que se atribuiu: *humanitas et universitas* (HJELMSLEV, 1971, p. 160).

Além disso, em prol de sua teoria linguística, Hjelmslev, junto ao colaborador Hans Jørgen Uldall, desenvolveram a Glossemática, método de peso, que ofereceu um meio concreto de transformar a Linguística em um modelo metodológico para as demais ciências humanas. Segundo Jovanović (1991, p. 183), “os estudos semióticos-linguísticos, posteriores aos anos 70, conseguiram atingir esse alvo, de maneira considerável”.

Para Bigot (2010), a Glossemática consiste em investigações puramente estruturais, considerando a língua uma série de relações mútuas. Deste ponto de vista, a Glossemática atua como um tipo de cálculo que desempenha o papel de formalizar a análise descritiva das línguas. Eis o que o semioticista Sémir Badir (2005, p. 1-2) diz a respeito:

Hjelmslev foi, segundo creio, no início dos estudos linguísticos, mas de uma maneira que os transcende, o adversário involuntário (e apesar do seu *Résumé*) de um sistema epistemológico datado: o positivismo lógico. Noutros termos, há um “desespero” hjelmsleviano, análogo àquele que impediu Saussure de publicar, que consiste na impossibilidade de conciliar as microanálises da Glossemática com os grandes preceitos epistemológicos que, entretanto, essas análises requerem, mesmo que seja à sua revelia.

Neste caso, é evidenciado certo desespero de Hjelmslev, visto que necessitaria de um esforço hercúleo para, supostamente, dar conta da complexidade de sua teoria na prática. Em paralelo a Saussure, quem estuda sua obra sabe que quanto mais ele avançava, em seus estudos e indagações didáticas, mais desacreditava do que era ensinado a respeito da linguagem, a ponto de lhe sobrevir o que Benveniste (1976) denominou de “drama do pensamento”. Esse estado emocional

influenciou diretamente na abstenção de publicar os fundamentos de sua teoria. Mas isso não é, evidentemente, a única similitude entre Hjelmslev e Saussure, como será discutido doravante.

(DES)CONTINUIDADES ENTRE HJELMSLEV E SAUSSURE

Há quem considere que Hjelmslev negou a tradição linguística que o precedeu, de maneira ainda mais radical, quando elegeu Saussure como o único pioneiro (cf. FIORIN, 2003). Sendo assim, para ele continuar realmente o projeto da ciência linguística, seria necessário “esquecer o passado e fazer tábula rasa de tudo aquilo que nada forneceu de positivo”. Nesta fórmula, apenas Saussure foi considerado: “um único teórico merece ser citado como pioneiro indiscutível: o suíço Ferdinand de Saussure” (HJELMSLEV, 1978 [1954], p. 182). Ressalta-se que esse movimento não constitui, de modo algum, um retrocesso ou uma insurgência do linguista dinamarquês aos primórdios da Linguística, mas representa, sobretudo, um comprometimento com a continuidade da transformação operada pelo mestre genebrino. Para tanto, extrai dele à afirmação de que “a língua é forma, não substância” (SAUSSURE, 2006, p. 141) e desautoriza a importância que havia sido dada a substância (fônica ou semântica) a favor das relações recíprocas entre os elementos estruturantes.

Segundo as circunstâncias,

a principal tarefa da teoria da linguagem é explicar as premissas científicas para o estudo das línguas, evitando ao máximo as premissas implícitas. Para isso deve estabelecer um sistema de definições. As definições devem ser formais e não realistas, ou seja, devem determinar os objetos em relação a outros objetos igualmente definidos ou pressupostos (FIORIN, 2003, p. 28).

Visto que não há cientificidade na substância, mas nas dependências, o linguista, à luz da teoria, deve fazer um cálculo para mapear as diversas possibilidades de dependências. Para Bigot (2010), outra diferença, preme de consequências, diz respeito aos termos da dicotomia saussuriana: relações paradigmáticas (associações entre as palavras que se formam mentalmente) e relações sintagmáticas (encadeamento linear das unidades da língua). Essas duas relações são para Hjelmslev, respectivamente, sistema e processo, sendo que este último se refere ao texto oral e escrito. Diante disso, o método dedutivo adotado para a descrição das línguas considera a divisão sucessiva do texto (oral ou escrito) em elementos até esgotar a análise. Tal metodologia realçaria o objetivo visado: encontrar o sistema da língua.

Na concepção de Fiorin (2003), a descrição é sustentada pelo princípio do empirismo, segundo o qual, a teoria necessita conduzir o linguista a resultados que constam nos dados da experiência. Isto é, nos próprios textos. Atacar o método indutivo, utilizado pela linguística anterior, em favor do método dedutivo (saber sistemático), surge da constatação de que os linguistas não chegavam nas constantes das línguas, mas apenas descobriam casos particulares.

Convém mencionar que, para Hjelmslev, o processo no texto apresenta um sistema subjacente e, dentro do texto e do sistema, há relações definidas. Além disso, “para um mesmo tipo de relação [Hjelmslev] utiliza um termo geral, e termos distintos segundo se referem estas relações ao sistema ou ao processo ou ao texto” (BIGOT, 2010, p. 73).

Há questões gerais em que as relações procedem:

Relações	Processo	Sistema
Interdependências	Solidariedade	Complementariedade
Determinações	Seleção	Especificação
Constelações	Combinação	Autonomia

A análise de Bigot (2010), dedicada ao exame das três relações apresentadas, demonstra que àquela denominada Interdependência determina a função entre as constantes, isso significa que os termos se pressupõem mutuamente. Tal explicação indica que o termo função não é interpretado no sentido usual da gramática tradicional, mas se refere à dependência entre os termos, sendo que, os funtivos determinam quais são os termos que se relacionam. Em sua contribuição para o debate, Fiorin (2003, p. 30) confirma que “funtivo de uma função é um objeto que tem uma função com outro objeto”.

Nesse contexto, destaca a existência de dois tipos de funtivos: constantes e variáveis. A presença do primeiro é indispensável para a realização do funtivo pelo qual mantém uma função. Por conseguinte, a presença do segundo não é condição para a existência de outro funtivo que contrai função. Em todos os aspectos, a distinção é clara a seu criador: “na função que a consoante contrai com uma vogal para formar uma sílaba, a vogal é a constante e a consoante é a variável” (HJELMSLEV, [1943] 1975, p. 40).

Em relação ao Processo no texto, denominado Solidariedade, supõe-se que “não existe preposição sem seu objeto, nem o objeto de uma preposição sem ela” (FIORIN, 2003, p. 28). Já para o Sistema de complementariedade, “uma língua não pode ter vogais sem ter consoantes e vice-versa (idem).

Quanto à questão de gênero, Bigot (2010, p. 7) acrescenta que para existir gênero feminino é necessário a ocorrência do gênero masculino, e vice-versa.

No âmbito da relação por Determinação (lê-se função entre uma constante e uma variável), Bigot (2010, p. 10) adverte que um termo pressupõe o outro e não o contrário. A partir disso, o Processo no texto por Seleção indica que o adjetivo determina o substantivo. É uma condição *sine qua non* para sua existência. Por outro lado, conforme Fiorin (2003, p. 28), “na sílaba, uma consoante pressupõe uma vogal, mas a vogal não pressupõe a consoante”. Nos termos da operação, Sistema por especificação, quesito número, define que “o duplo exige que existam singular e plural, mas não vice-versa; pode haver singular e plural sem ter duplo” (BIGOT, 2010, p. 74). Além disso, “numa língua, a desinência supõe a existência de radicais, mas o contrário não é verdadeiro” (FIORIN, 2003, p. 28).

A relação por Constelação (lê-se função entre as variáveis), de acordo com Bigot (2010, p. 74), implica que “nenhum dos termos pressupõe o outro”. Por esse motivo, o Processo no texto, denominado Combinações, dá garantias de que “pode haver objeto direto sem que haja objeto indireto e vice-versa”. Por seu turno, o Sistema conduzido pelo Autonomia estabelece um horizonte em que “a categoria de gênero não pressupõe a categoria de número” (idem). Fiorin (2003, p. 28) ainda coloca que “numa língua, podem aparecer juntos morfemas de gênero e de número; no entanto, um não pressupõe o outro.”

Os critérios explícitos na sua teoria conduzem Hjelmslev a aceitar que o linguista trabalhe com textos, mas sem que eles sejam os objetos específicos da linguística. Isso porque, os textos não podem ser determinados antes da análise, restando-lhes o papel de servirem como veículos para que tais objetos sejam constituídos. Badir (2005, p. 2) ressalta que essa especificidade

dos textos não pode ser reconhecida a priori, isto é, antes da análise textual ter sido realizada. Assim, os objetos da análise linguística, intitulados por Hjelmslev de formas linguísticas, são deduzidos. Inclusive, é possível verificar as categorias do sistema da língua.

Na medida em que a discussão avança, percebe-se que Hjelmslev teceu críticas ao signo linguístico descoberto por Saussure, visto que a relação entre o significado e o significante pode ser contraditória, de modo a não ser possível saber com exatidão o que é o signo. Diante disso, segundo seu parecer, é preciso repensar a definição de signo saussuriana, sobretudo porque esses dois funitivos são tomados em instâncias separadas e a existência da função semiótica não é nem mensurada. Em compensação, a dicotomia significado e significante é reelaborada como uma relação de dependência, entre os planos conteúdo e expressão, resultante na função semiótica.

No entender de Jovanović (1991, p. 184), houve uma revisão radical do signo saussuriano:

O signo em Hjelmslev é conteúdo e expressão, estabelecendo-se entre ambos uma relação de dependência tal que ao significado de Saussure correspondem a substância (semântica) e a forma (semêmica) do conteúdo, e ao significante de Saussure, a forma (fonêmica) e a substância (fônica) da expressão.

Paralelamente, no interior da teoria, ele critica a formulação sobre a língua, a saber, “a língua elabora suas unidades ao constituir-se entre as massas amorfas” (SAUSSURE, [1916] 2006, p. 131). A este respeito, vejamos o que Bigot (2010, p. 75) diz: “para Hjelmslev, não há base [científica] para afirmar que o conteúdo (pensamento) ou a substância da expressão (cadeia de sentidos) preceda a língua em tempo e ordem hierárquica. A massa amorfa não é demonstrável senão pela língua”. Assim, a língua é considerada uma forma entre duas

substâncias, sendo que a substância jamais precede a forma como em Saussure, mas é efeito desta. A primeira depende da segunda, portanto, não existe de maneira independente.

Bigot (2010, p. 13) acrescenta, inclusive, que Hjelmslev recusa a ideia de que o signo linguístico é uma unidade fundamental. Como consequência, a língua tende a elaborar novos signos em número ilimitado. Para este fim, signos são construídos a partir de não-signos limitados chamados figuras³. Logo, se na teoria saussuriana a língua é um sistema de signos, no projeto hjelmsleviano ela é um sistema de figuras combinatórias que originam os signos. A coexistência da forma do conteúdo e da forma da expressão se dá por partes menores, respectivamente, os pleremas e os ceremas, e a Glossemática se ocupa da relação entre estas unidades.

Convém assinalar que, na obra de Hjelmslev, o conceito de linguagem é uma teoria semiótica e não uma teoria das línguas naturais. Dito de outra forma, a linguagem é qualquer estrutura interpretável nos planos do conteúdo e da expressão. Todavia, considerando o estudo de Bigot (2010), a semiótica assume três modalidades: 1) Semiótica denotativa que significa as semióticas em que nenhum dos planos é uma semiótica, porque elas operam com um plano da expressão e um plano do conteúdo; 2) Semiótica conotativa, cujo plano da expressão é uma semiótica, como, por exemplo, o uso literário da língua; 3) Metalinguagem ou metasemiótica, na qual o plano do conteúdo é uma semiótica. Ou seja, a língua técnica utilizada para a descrição das línguas naturais.

³ Fiorin (2003) menciona que a análise dos signos vinculado a figuras não alcançou o resultado esperado, mas foi importante na descrição de campos semânticos distintos.

Nas explicações fornecidas, percebe-se que a semiótica conotativa não é científica, visto que apenas um plano é considerado uma semiótica e sua operação é realizada com base no empirismo. Sobre a questão, Fiorin (2003) nos esclarece que a semiótica conotativa reconhece os aspectos sociais, culturais, históricos, políticos, religiosos e psicológico dos signos, mas a análise é feita de acordo com princípios puramente formais. Por sua vez, a metassemiótica é uma semiótica científica, em que um plano também é uma semiótica. Hjelmslev ([1943] 1975, p. 126) afirma que a própria Linguística é uma metassemiótica. Nesse enquadramento, a semiótica denotativa, como se aufere, refere-se à expressão de um conteúdo. Dessa maneira, o projeto hjelmsleviano, baseado nas propriedades formais da linguagem, desenvolve um estudo racional acerca das linguagens. Ressalta-se que seus resultados foram, convenientemente, retomados pela semiótica francesa. Mas essa é uma conversa para outro momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura do projeto hjelmsleviano ([1943] 1975), posta em relação com o CLG ([1916] 2006), deixou claro que seus autores tiveram um papel preponderante na construção da Linguística do século XX. Todavia, há controvérsias na avaliação que estudiosos fazem dos seus trabalhos, uma vez que, ora são vistos como censores daquilo que não foi bordado em suas teorias, ora os consideram pioneiros de problemáticas que não faziam parte dos estudos linguísticos de seu tempo. De modo que, no pacto metodológico dos dois, há aproximações e distanciamentos.

Sabe-se que Saussure é reconhecido como o pai da Linguística por vários autores (cf., a título de exemplo, BENVENISTE, 1976; CULLER, 1979; DAVIS, 1997; AGAMBEN, 2007) e isso se deve ao empenho realizado para formular uma

terminologia precisa que explicasse os fatos linguísticos objetivamente. Ao considerá-lo como referência fundamental, Hjelmslev complementa e amplia a transformação na Linguística imposta pela publicação do CLG. Não obstante a impossibilidade de seu projeto levar a cabo uma análise exaustiva do plano do conteúdo das línguas naturais, conforme a interpretação de Fiorin (2003).

Vale ressaltar que a complexidade da obra do referido linguista dinamarquês não ofusca a obrigatoriedade da leitura, para os que se aventuram nos estudos linguísticos e na interdisciplinaridade, visto que assim como Saussure, ele contribuiu no desenvolvimento dos estudos sobre o signo e a semiótica. Certamente, o método utilizado, com base na lógica matemática, atraiu oposições intelectuais, mesmo assim devemos reconhecer que seu projeto foi revolucionário ao fazer uma pesquisa em “epistemologia pura” influenciada fortemente pelas concepções inspiradoras de Saussure. Dessa forma, o legado teórico dos dois linguistas em análise constitui o rol dos clássicos, cujas leituras e interpretações jamais se esgotarão (CALVINO, 1998).

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.

BADIR, Sémir. Noção de texto em Hjelmslev. *Cadernos de Semiótica Aplicada*. v. 3, n. 2, dezembro de 2005, p. 1-5.

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.

BIGOT, Margot. Apuntes de Linguística antropológica. Centro Interdisciplinário de Ciências Etnolingüísticas y Antropológico-sociales, 2010, p. 71-83.

- CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.
- CULLER, Jonathan. *As ideias de Saussure*. Trad. Carlos Alverto da Fonseca. São Paulo: Cultrix, 1979.
- DAVIS, Hayley. Ordinary people's philosophy: comparing lay and professional metalinguistic knowledge. *In: Language Sciences*, 1997, p. 33-46.
- FIORIN, José Luiz. O projeto hjelmsleviano e a semiótica francesa. *Galáxia*, Fórum epistemologia, n. 5, abril, 2003, p. 19-52.
- 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 um autor*. Lisboa: Vega, 1992.
- HJELMSLEV, Louis Trolle. *Essais linguistiques*. Paris: Minuit, 1971.
- HJELMSLEV, Louis Trolle. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. Trad. de J. Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, [1943] 1975.
- JOVANOVIĆ, Aleksandar. Hjelmslev: um nome fundamental para a linguística do século XX. *Revista USP*, 1991, p. 183-185.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Trad. de Antônio Chelini e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, [1916] 2006.
- TATSUKAWA, Kenji. *Louis Hjelmslev le véritable continuateur de Saussure*. *Linx*. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre, 1995, p. 1-7.

LUGAR DE CRIAÇÃO DOCENTE: OUTRA CENA NA FORMAÇÃO EM LETRAS¹

Nazarete Andrade Mariano

Resumo: Este estudo propõe apresentar uma paisagem do projeto de tese, que se configura em uma pesquisa sobre criação docente, pelo viés da produção literária autoral, que se desloca do espaço formal e de prestígio com possibilidade de garantir um Lugar de Criação no construído de uma escrita singular, que tenciona para outra cena na formação em Letras. Saindo do processo da repetição pela repetição para emersão no diferente, no singular, no novo. Configurando, assim, uma triangulação de professora autora; professor autor, que vai de graduandos extensionistas; docentes da Educação de base e docente universitário do curso de Letras UPE Campus Petrolina, considerando-se o *Programa de Extensão Lugar de Criação*, que legitima as escritas singulares como outra cena na formação-criação do docente na licenciatura em Letras. São necessárias as contribuições, entre outros, de Ginzburg (1989), Deleuze (2021), Barthes (2004; 2020), Calvet (2011), Seidel (2017); Santos (2011); Woodward (2014). Desse movimento de deslocamento do docente para docente-autor/a emerge uma formação de docentes — autoras; autores com textos como manifestação cultural.

Palavras-Chave: Lugar de Criação. Escrita singular. Docente autor/a. Formação-Criação. Projeto de tese.

INTRODUÇÃO: PRIMEIRAS INSURGENTES CENAS

Este estudo propõe apresentar uma paisagem do projeto de tese, que se configura em uma pesquisa sobre criação docente, pelo viés na criação literária autoral, que se desloca do espaço formal e de prestígio com possibilidade de garantir um Lugar de

¹ Título de tese, ainda, em processo de construção.

Criação no construto de uma escrita singular, que tenciona para outra cena na formação em Letras na UPE Campus Petrolina, como também de professores que atuam tanto na Educação de Base, quanto no próprio curso de Letras, sujeitos que estão na dupla captura do formar e do se formar enquanto forma.

São Criações Singulares com marcas e personalidades peculiares, caracterizadas pela escrita de suas vivências e experiências. Esse cenário, por sua vez, possibilita condições necessárias para que se estabeleça um diálogo estreito entre as interfaces no campo linguístico-literário em consonância com o debate próprio da Crítica Cultural. Para tanto, há uma necessidade de situar o *Programa Lugar de Criação*, que tem atividades de extensão, bem como de ensino, envolvendo a formação e produção de *Escritas Identitárias*, para que possamos refletir os indícios de uma ressonância para outra cena na formação em Letras, cena essa que emerge de criação autoral de professores de Língua Portuguesa e Literatura, seja na formação inicial ou continuada.

Vale destacar que o projeto de tese tem por finalidade compreender de que maneira o *Programa Lugar de Criação legítima* a formação de produções literárias, que movimenta a professora; o professor do lugar de docente para um lugar de criação docente, configurando outra cena da qual emergem docentes autoras; docentes autores. Para tanto, considera-se a possibilidade de uma triangulação dos sujeitos colaboradores, uma vez que, para entender essa outra cena, se faz necessário perceber essa multiplicidade, que vai dos graduandos, extensionistas e monitores do *Programa Lugar de Criação*, aos docentes, que atuam tanto na Educação Básica quanto no Curso de Letras da UPE Campus Petrolina (PE).

Essa imagem revela que o projeto de tese está em consonância com o debate dos *Seminários interlinhas*, como

também com as ressonantes contribuições do *Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural* na modalidade de doutorado, por apresentar um certame discursivo, que promove uma proximidade com a construção conceitual do lugar de criação docente, que está ancorada na *linha II, Letramento, identidade e formação de Educadores*, pois além de desvelar o ato de criação docente, também abre uma série que leva ao processo formação-criação-formação de um devir-escrita, um devir-docência, um devir-formação.

Assim, a construção do refinamento epistêmico nesta pesquisa, contará com as contribuições teóricas Calvet (2011) com os estudos da tradição escrita; Woodward (2014) com as discussões de identidade no movimento das diferenças; Barthes (2004) com a escrita no grau zero e a potência da literatura para a multiplicidade arbitrária, que leva a outros sentidos; Deleuze (2021) com a teoria da diferença, que propicia para uma multiplicidade da materialidade da escrita, que se abre para o novo, para um devir; Seidel (2017), que ao desdizer, apresenta a materialidade dos conceitos, especialmente, na escrita; Santos (2011) com o letramento transformador pela escrita singular, dentre outros, que serão importantes no processo de construção de tese.

O ATO DE CRIAÇÃO DOCENTE: POSSIBILIDADE DE OUTRA CENA

Expulsar, parir ou extrair um conceito embrionário para que se compreendam os sinais pulsantes de um signo, que emerge para além de uma imagem psíquica e acústica. Uma teatralidade que nos dá um lugar de destaque; porém, para conceituar, mesmo que de forma incipiente, é preciso sentir, experienciar e vivenciar o problema para que o nascedouro do ato de criação surja no movimento dessa teatralidade. Um movimento da docência para manifestar uma nascedouro da criação docente, mais precisamente,

a nascença de um lugar de criação docente da professora autora; professor autor.

O recorte deste estudo é apresentar um breve limiar sobre o lugar de criação docente implicado no processo de formação em Letras com foco em Língua Portuguesa e suas literaturas. Docentes, que a partir de 2020, em pleno início do isolamento físico devido à pandemia da Covid-19, passam a constituir a equipe de extensão do *Projeto/ Programa Lugar de Criação*. Nesse construto, fica evidente a necessidade de esmerilar que o ato de criação literária é o cerne das ações do Lugar de Criação, tanto para a equipe extensionista quanto para as pessoas participantes. É, justamente, nesse traçado em que se pode compreender o Lugar de criação como outra cena para potencializar uma docência autoria. Para tanto, apresentaremos duas figurações, que ajudam nesse processo de uma investigação, que configura uma pesquisa qualitativa, do tipo etnográfico, visando à triangulação de dados de autora; autor de docente da Educação Básica, docente universitário, bem como graduando extensionista, futuro docente do curso de Letras.



Esquema 1 — fonte da própria autora.

Essa paisagem agencia aquilo que a maquinaria da crítica cultural tem como potencialidade de visibilizar e de teorizar,

evidenciando, assim, situações, que são negligenciadas e postas às margens das discussões teórico-metodológicas, constantemente. Uma visibilidade que *configura uma formação — criação — formação*, que é importante para descobertas de operadores na fronteira entre a repetição nas produções escritas, que sai de uma escrita no grau zero Barthes (2020), uma escrita-limite para a emergência de uma escrita singular, diferente. Parafraseando Deleuze (2021) uma escrita que habita o novo; habita a potência de uma formação do fazer comigo em detrimento do fazer como eu; de um lugar de docente, que escreve para além da obrigatoriedade, que a profissão e a formação exigem.



Esquema 2 — fonte da própria autora.

Essas duas paisagens nos levam a pensar um objeto de tese, que possibilite legitimar esse lugar de criação docente, que, na maioria das vezes, é o lugar de uma escrita licenciada nos espaços educacionais. Portanto, há de se problematizar e, posteriormente, conceituar, teorizar o ato de criação docente como um ato necessário na formação de sujeitos na área de Letras. Com isso, possibilita chegar à dupla captura, em um processo espiral do ir e vir na formação — criação — formação.

Esse silenciamento nas produções de escritas literárias autorais nos faz pensar no que Ginzburg (1989) postula, o de interpretar “os pormenores mais negligenciáveis” de uma Escrita singular, permeada de marcas identitárias, que traz a paisagem de uma escrita anônima e silenciada. Criando, assim, indícios para sair da escrita pelo efeito para o ato de criação literário autoral. Além do sabor e do saber da criação literária que dialogam com a subjetividade presente nas escrevivências, com diálogo intrínseco entre diferença e identidade, uma vez que “as identidades são fabricadas por meio de marcação da diferença” Woodward (2014, p. 40), tencionando, assim, uma criação docente, que se configura numa cena na formação da professora autora; do professor autor.

Um estudo de tese que versará pela ressonância do signo escrita; signo criação literária de docentes que imprimem a singularidade de suas marcas para que se legitime o novo, o diferente. Uma construção do nascimento da professora autora; do professor autor, que sai de uma escrita, por muito tempo, silenciada, pelo fato de que há um conceito da negação daquilo que difere de uma escrita considerada de prestígio e de poder. Sair desse lugar de negação para uma escrita sem conceito; uma escrita no grau zero, que deste limite experienciado surge à efetivação do nascedouro de uma docência autoral.

Nessa caminhada, estamos nos preparando para o diálogo, ou quem sabe para embates de uma escrita silenciada para uma escrita singular, que na perspectiva dos estudos culturais trazem a identidade como processo de construção que se constitui no diferente. Por outro lado, há a filosofia da diferença, que, ao abrir-se em dobras, abrem-se fendas para o singular, para o diferente. Deleuze (2021) contrapõe-se identidade na perspectiva da essencialidade, da reconhecimento. Para Deleuze “a repetição é a diferença sem conceito”. Um conceito a ser vivenciado, a ser experienciado. A multiplicidade de um devir, de uma dupla

captura. Logo, teremos uma escrita singular, que, na repetição do ato de escrever, o novo sempre emergirá na arquitetura física do texto de maneira inaugural, uma nova cena na teatralidade da docência. Deleuze propõe uma identidade nômade que escapa do isso e do aquilo, uma identidade que funciona numa cena, mas nessa mesma cena surge o novo, o diferente.

Do uterino, próprio das narrativas, o encabeçamento do significante autora; autor; mais ainda, a nascente de graduanda autor; graduando autor, da professora autora; professor autor de Letras, que, no ensinando e, ou aprendendo, levanta a cortina presa na reconhecimento. Esse movimento faz da escrita uma narrativa do eu-docente em suas diversas nuances. Criar para si, criar para um livro, não importa o contexto e, sim, vivenciar os sabores da palavra, que ela pode oferecer aos falantes e usuários. Um lugar de criação, configurando *Escritas Identitárias*; escritas singulares, que ampliam para outras paisagens de não apenas identificar as marcas representativas de identidades nas produções escritas, como também em um sentido gregário de deslocamento para configuração de uma cena de formação de docentes em Letras que, por vez, é a força de um “nascimento” da professora autora; do professor autor, como também da possibilidade de um refinamento epistêmico da noção de “formação — criação - formação”.

CONTRIBUIÇÕES PARA UM REFINAMENTO O PENSAMENTO EPISTÊMICO DA PESQUISA

É historicamente enraizado de que a escrita foi inventada por uma necessidade de poucos que precisavam mais que falar, precisavam registrar, devido à expansão comercial nas sociedades de civilizações anteriores a nossa, especialmente, na antiga Mesopotâmia. Uma necessidade de tomar nota, de anotar, pois uma pouca minoria teria acesso a esses escritos, segundo Calvet

(2011), a escrita foi inventada pela necessidade de anotar. Com isso, foi se naturalizando vários mitos² sobre a escrita, que, aos poucos, foram e continuam sendo despido no “palco” escriturístico.

Despir, também, da roupa docente para a docente autora; docente autor surge a nascitura de uma professora autora, de um professor autor, mais ainda, emerge uma docência devir, que sai dos rabiscos do eu autor, um eu-rascunho para uma dobra de nova versão da tela docência. Uma docência que tem a potência para escrever a verdade, para uma escrita da cura do doído, até mesmo, o de denunciar a maldade ou dar a mão para o perdido. Aqui, nos valem do pensamento de Seidel, que corrobora com o refinamento epistémico deste estudo.

Defendo que nossa área deva se empenhar mais nessa questão da formação de escritoras e escritores, não só no sentido de instrumentalizá-los, mas também no sentido de proporcionar um sentido de fruição criativa e estética sem par aos eventuais participantes desses cursos ainda por serem criados e oferecidos (SEIDEL, 2017, p. 121).

É à força da criação literária de uma docência autoria para fazer um repensar. É na força da criação que o signo escrita se repete, mas não da mesma forma; repete-se como potência da diferença, como postula Deleuze (2021, p. 44) “os signos são verdadeiros elementos do teatro. Dão testemunhos das potências da natureza e do espírito, potências que agem sobre as palavras, os gestos, os personagens e os objetos representados”.

É desse descortinar das cenas teatralizadas que surge a emergência de criação, do ato de escrever, dos riscos e rabiscos, acima de tudo, das insurgentes cenas na arte de contar. Santos

² Olson em O Mundo no Papel.

(2011, p. 26) nos lembra de que isso está diretamente relacionado ao letramento, pois “leva em conta a natureza da leitura e da escrita embutida nas práticas sociais e, ao contrário das posições que historicamente insistiram na autonomia situacional da escrita [...]”. Um contar na criação literária, que transita pela narrativa autoral de uma escrita de si. Um nascimento da professora autora; do professor autor, seja ela durante a formação inicial, seja no processo contínuo.

Assim,

Ao parir o eu-texto também nasce o eu-autor; as subjetividades e as marcas singulares dando espaço para ação da memória em movimento que sai a ganhar outros ares. Ares que a folha em branco, ainda, não se configurou no bailar da caneta ou no toc toc da tecla nos convidando ao escrevinhar (MARIANO, 2021)³.

Desse bailar no escrevinhar, reflete um movimento da sala de aula, que sai do estático, para uma sala de aula como um acontecimento. É a docência fazendo uso de seus textos como referências nos espaços educacionais. Textos autorais dialogando com outros tantos. Como nos problematiza Seidel (2017, p. 118), “o ato de escrever, [...] É escrever a favor, escrever contra...” além de escrever, desdizer, dizer de outra forma. Será que os textos de professoras e professores influenciarão tantos outros futuros docentes?

Nesse processo, os modos de produção como potência de afirmação ou negação, remetem-nos a transitar para uma formação de autoria marcada pelo lugar da subjetividade no dizer e no des-dizer. É no processo criativo que as palavras bailam ao

³ Citação do texto “Eu-rascunho” em prelo na coletânea intitulada “O valsar das palavras” de 2021/2022 do Programa Lugar de Criação.

valsar, pois “o fazer poético ordena-me que eu deflore minh’alma em metáforas⁴” Coelho (2021). Coelho nos ajuda a definir o que estamos desbravando para outro aflorar da cena: professora autora; professor autor. Uma docência da criação metafórica, um significante, que joga com o jogo das palavras. Uma docência em Letras, que traz o sabor das palavras na medida certa, ou, até mesmo, no exagero, para que os leitores possam degustar em um delicioso lambuzar poético nos mais distintos palavreados: sejam nos versos, sejam nas prosas.

É no deflorar d’alma que a professora autora; professor autor “trapaceia a língua”, melhor ainda, “trapacear com a língua” Barthes⁵ (2004), trapaceia com a modalidade escrita da língua. É desse lugar que se têm a capacidade de ir para além da escrita determinante e normativa para abraçar com a força da semiose que a criação literária proporciona.

As palavras, de fato, valem em ritmos outros, em uma melodia para uma revolução na arte de ensinar, por vez, anela ao ato de criar. Criar uma necessária arte de escrever no mais sublime ecoar das palavras. Significante professora autora; professor autor que admite outro sentido. Um significante de um signo composto, que surge para outras dobras, que vai tanto ao ensinar-criar como formar e se formar, que abre outras séries para reverberar numa formação-criação-formação.

⁴ Graduando-autor em Letras, texto Valsar das palavras presente na coletânea intitulada “O valsar das palavras” de 2021/2022 em prelo.

⁵ Barthes — Aula.

CONSIDERAÇÕES

Dito isso, devemos considerar que o recorte deste estudo propôs apresentar uma paisagem do meu projeto de tese, que se configura em uma pesquisa com possibilidade de legitimar um Lugar de Criação como construto de uma escrita singular, que sai da repetição para emersão do diferente, do novo, de dobras que podem resultar num encontro de experiências com o ato de criar, que é escrita de si, escrita singular para uma coletividade que vive no silenciado anonimato. Escrita essa, que se configura na potência da multiplicidade, com isso, surge a diferença, surge a possibilidade de outra cena na formação de docentes em Letras.

Por ser uma pesquisa para tese de doutoramento, tenciona a problematização de um lugar de criação docente, um ato de criação, que parte da necessidade de ecoar vozes silenciadas nas escritas colonizadas de espaços educacionais; relevante por emergir uma escrita singular, que movimenta para a multiplicidade, que, de início, rompe com uma docência propriamente dita do fazer como, para fazer com; para fazer comigo, para fazer com o outro. E que, no mesmo espaço de criação, potencializa a escrita literária, não apenas das pessoas participantes, como também dos graduandos extensionistas e monitores do Programa, professora da Educação Básica, bem como os professores universitários, que compõem a equipe, incluindo os coordenadores dessas ações de extensão e de ensino.

Isso justifica que é na repetição que ecoa a singularidade, a diferença de um lugar de criação docente, que potencializa outra cena na formação docente: professora autora; professor autor, por vez, configurando o movimento para tencionar uma noção de formação-criação-formação. Logo, uma autoria com marcas de identidades múltiplas, uma escrita de identidades nômade.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. Aula. *Aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França*. Trad. Leyla Perrone Moisés. São Paulo: Cultrix. Pronunciada em 7 de janeiro de 1997.
- BARTHES, Roland. *O grau zero da escrita*. Trad. Maria Margarida Barahona. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2020.
- CALVET, Louis-Jean. *Tradição Oral & Tradição Escrita*. Trad. Waldemar Ferreira Netto, Maressa de Freitas Vieira. São Paulo: Parábola, 2011.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Trad. Luiz Orlandi, Roberto Machado. 3. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- DELEUZE, Gilles. O ato de criação. Tradução de José Marcos Macedo. *Folha de São Paulo*, v. 27, n. 6, São Paulo, 1999.
- GINZBURG, Carlo. *SINAIS: raízes de um paradigma indiciário*. In: Mitos, Emblemas, sinais. Trad. Frederico Carotti. São Paulo: Cia das Letras, 1989.
- MARIANO, Nazarete Andrade. PANTA, Francisco de Assis Silva. COELHO, Lucas Rodrigues. ALVES, Aline. SEGUNDO, Miguel Segundo (Org.). *Lugar de criação em versos e prosa*. Petrolina: Oxente, 2020.
- MARIANO, Nazarete Andrade. *Escritas Identitárias*. Petrolina/PE: Oxente, 2021. In: prelo.
- SANTOS, Cosme Batista. *Letramento e senso comum*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.
- SEIDEL, Roberto Henrique. *As materialidades do texto na contemporaneidade: deslendo os conceitos de autor, leitor e obra*. In: Desleitura. José Carlos Felix | Juliana Cristina Salvadori (Org.). Jacobina/BA: UNEB, 2017. Disponível em: http://desleitura.uneb.br/coloquio_2017.php.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MIMETIZAÇÕES DO FEMININO NO CONTO DE FADAS CINDERELA (1697): O MODELO FICCIONAL PERFEITO IMPOSSÍVEL DE SER SEGUIDO

Antonio de Oliveira Pinto Junior¹

Resumo: A pesquisa bibliográfica desenvolvida neste artigo se propõe a analisar de que forma a imagem social da mulher é mimetizada nos contos de fadas; mais especificamente no conto “Cinderela”, cuja versão mais conhecida é a do francês Charles Perrault (1697), à qual se baseia no popular conto italiano La Gatta Cenerentola (A gata borralheira) (S.d) e na versão chinesa, a mais antiga registrada, que se tornou conhecida por volta dos anos 860 a.C. Intenta-se, com esta pesquisa, observar como a literatura apresenta arquétipos femininos ora reais, ora inalcançáveis através de contos de fadas — dito como uma das primeiras referências literárias para as crianças. É projetado, também, analisar o porquê as mulheres são sempre alvo de imposições comportamentais e espécie de molde para hábitos socialmente aceitáveis. Para tanto, este estudo fundamentar-se-á em Todorov (2009), Candido (2014), Carvalho (2009), Ribeiro (2014), Vasconcelos (2002), Eagleton (2010) e outros. A reflexões aqui alcançadas entre a personagem e os papéis femininos não possuem por finalidade esgotar o tema, mas sim abrir portas para outras discussões pertinentes.

Palavras-Chave: Cinderela ou O sapatinho de vidro. Contos de fadas. Charles Perrault. Moral.

¹ Professor Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa e Mestrando em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia — DLLARTES. Endereço eletrônico: juniorfrn2013@gmail.com. Artigo conclusivo à disciplina Tradição Oral e Cultura Popular ministrada pela Professora Doutora Edil Silva Costa.

CONSIDERAÇÕES PRIMEIRAS

As obras literárias possuem inúmeros perfis femininos que marcam o leitor. Percebe-se que, ao longo das eras essas personagens marcam o crescimento das mulheres; contudo se constroem a partir de modelos de conduta a serem seguidos — um arauto —, conforme infere Eagleton (2010). A mulher perfeita é a mulher da literatura, mas vale lembrar que ela só é perfeita justamente porque é um ser ficcional — e baseia-se, antes de tudo, num ideal de beleza (normalmente, como se sabe, branca e de olhos azuis), doce e submissa aos padrões sociais patriarcais até mesmo quando demonstra certa autonomia.

Partindo da premissa de que o modelo feminino só é perfeito porque é ficcional nos contos de fadas, este estudo se propõe a analisar o perfil da protagonista do conto de fadas “Cinderela” ou “O sapatinho de vidro” (2011/1697), de Perrault, realçando os moldes e intentos do feminino que se idealizam e se concretizam em tal narrativa. É igualmente importante observar os direcionamentos sociais atrelados à construção da personagem, isto é, o ambiente em que ela está inserida, contextos sociais e culturais do período, o público leitor e suas possíveis influências sobre estes e outros operadores.

Embora possam ser sutis e estar nas entrelinhas, as interdições (aquilo que se quer dizer, mas não de maneira explícita) precisam ser interpretadas pelo leitor. Muitas vezes o sentido do texto não aparece explícito; está interdito. Por isso, é importante salientar a troca entre autor-texto-leitor na inferência das leituras e possíveis interpretações. Neste ponto, Todorov infere que

ao dar forma a um objeto, um acontecimento ou um caráter, o escritor não faz a imposição de uma tese, mas incita o leitor a formulá-la: em vez de impor, ele propõe, deixando, portanto, seu leitor livre ao mesmo tempo em que o incita a se tornar mais ativo (TODOROV, 2017, p. 78).

Neste movimento entre autor/texto/leitor é interessante notar como a literatura tem papel importante na formação dos sujeitos. Mais que meras linhas escritas, as obras literárias carregam consigo representações da realidade, do mal e do bem, do modelo e do não modelo, do aceitável e do inaceitável e estes pontos convidam o leitor em suas possíveis leituras interpretativas a fazer parte de um processo autônomo e sutil de identificação.

Ainda sobre esta interação entre leitor e texto, ela é importante neste contexto específico porque é a partir dela que se passa a ser seguido o modelo feminino estabelecido nos contos de fadas. Embora se saiba que é uma diegese e tudo (ou quase tudo nela) é ficcional, o leitor passa a se sentir parte da história ainda que não a vivencie de fato. Este fenômeno pode ter efeito libertador através da identificação com as personagens ou pode despertar outras emoções, já que é este processo algo subjetivo. Aguiar e Bordini salientam que “uma das necessidades fundamentais do homem é dar sentido ao mundo e a si mesmo e o livro, seja informativo ou ficcional, permanece como veículo primordial para esse diálogo” (1988, p. 13).

A este ponto, então, como aporte teórico fundamentador desta pesquisa, Candido (2014), Ribeiro (2014), Eagleton (2010) que teorizam sobre o comportamento feminino na literatura e o papel do leitor são fundamentais para o desenvolvimento deste artigo. Embora não se limite a estes autores, estes são o ponto de partida para tais análises. As produções literárias e seus modelos sociais femininos tendem a ditar a forma de comportamento de diversos grupos sociais, sendo o principal deles as mulheres. Desta forma, instiga-se: existem correspondências possíveis entre o conto de fadas da Cinderela com o mundo real no âmbito dos papéis femininos?

A BELA E GENTIL CINDERELA

De Charles Perrault, “Cinderela” ou “O sapatinho de vidro”² (2011/1697) é um dos contos mais presente na vida dos leitores, não importa a idade dos mesmos. No conto, uma garota descrita como bela e gentil, humilde de coração, órfã (um dos elementos de comoção das obras literárias) se vê aflita quando o seu pai se casa com uma mulher perversa e soberba, mãe de duas outras garotas. Cinderela (apelido lhe atribuído por se sujar nas cinzas da lareira de sua casa) então passa a ser tratada como serviçal. Mesmo diante de todas as humilhações, a protagonista mantém a sua resiliência e humildade, tratando a todos muito bem.

Mesmo resiliente, a Cinderela não se entusiasma quando sua família recebe um convite do príncipe para um baile. Ainda assim, a mocinha se apronta para o tal evento, mas é deixada para trás por sua família má. Instigadas pela volúpia de se casar com o herdeiro, suas irmãs e madrasta deixam-na em casa vestida em seus trajes incompatíveis com a festa. Sem esperanças e arrasada, Cinderela recebe magicamente a visita de sua madrinha que transforma seus trapos em roupas esplendorosas, conforme segue a narrativa: “trajes de brocado de ouro e prata incrustados de pedrarias. Depois ela lhe deu um par de sapatinhos de vidro, os mais lindos do mundo” (PERRAULT, 2011, p. 24).

Como nada dura para sempre e as moças sempre estão à mercê do tempo, para que tudo corresse bem Cinderela tinha de voltar para casa antes da meia-noite, indicativo este, como inferido, de que as moças deveriam voltar para casa cedo. O baile acontecia em duas noites e na segunda, a mocinha esqueceu-se do seu horário e, na primeira badalada do sino, saiu em disparada

² A partir de agora referido apenas como “Cinderela”.

para casa a fim de não ser vista sem o encanto. Eis, então, que na fuga um dos seus sapatinhos de cristal é deixado para trás. Este elemento foi usado pelo príncipe para encontrar a sua amada nos dias que se seguiram. Por falar neste ornamento, o cristal frágil, Canazart e Souza sugerem que esta é uma alegoria para simbolizar a fragilidade da mulher. Lê-se:

No século XVIII, início da sua repercussão, os contos de fada expressaram em seus conteúdos a distinção de comportamentos de gênero. Era comum que suas personagens retratassem a dominação masculina e a dependência feminina. Assim, enquanto a sociedade estabelecia os estereótipos de gênero masculino e feminino, a literatura perseguia tais padrões sociais, caracterizando a figura feminina como o sexo frágil (CANAZART; SOUZA, 2017, p. 7).

Frágil como um cristal, Cinderela é essa moça que sofre e precisa ser protegida, ao passo que o príncipe, o seu amado e protetor, é construído como uma personagem que manda, ordena e tem todos aos seus pés — vide seus comandos para que todos procurassem por todo o reino pela dona do sapato de cristal, embora eles mesmo fosse o interessado pela donzela. Em cotejo com a realidade, Oliveira e Medeiros (2011) sobre o estudo sociocultural do século XVII, quando o conto começou a circular oralmente, postulam que

sendo uma narrativa oral passada de geração a geração, e posteriormente compilada em diversos países, por diferentes pesquisadores e escritores, o conto maravilhoso guarda em si diversos traços socioculturais que já desapareceram, foram modificados ou persistem com diferentes valores até hoje (2011, p. 23).

De acordo com Eagleton (2010), as mimetizações literárias da mulher vêm de muito antes do período vitoriano inglês. Este modelo diretamente ligado aos costumes europeus, continente marcado pelas monarquias e sua aura real, influenciou o modelo a ser seguido por diversas mulheres contemporâneas à época. É

impossível não notar que a redenção de Cinderela vem do jovem príncipe rico e belo que se apaixonou pela sua fragilidade e pureza. Influenciando massas a serem puras e donzelas, muitas jovens sonharam em achar para si um príncipe protetor e fiel para lhes salvar das mazelas do mundo real. Mais uma vez Canazart e Souza inferem que

Nas obras da Literatura Infantil esses estereótipos [femininos] estão bem reforçados. Há obras literárias que definem o comportamento meigo, as cores claras e ações delicadas como atributos femininos. Já o lado masculino é fortemente representado pelos príncipes e heróis, responsáveis pelos atos de bravura e coragem (2017, p. 17).

Nos séculos XVII, XVIII e XIX era comum que as moças desejassem ser da realeza, ser uma princesa. Mais contemporaneamente, nos dias atuais algumas ainda sonham com isso ao ouvirem contos como o da Cinderela. Aliás, muitas delas já nascem em berços ornados com personagens destes contos. É realmente um refúgio da realidade sombria que pode cercar muitas delas, mas sutilmente é, ainda, um forte modelo diegético a ser seguido. Impossível pois é ficcional (OLIVEIRA; MEDEIROS, 2011).

Atributos principescos, tendo como ponto de partida os contos de fadas, é o mesmo que dizer que a menina deve ser bonita esteticamente falando (isso de acordo com o padrão eurocêntrico), bem vestida (rica ou, no mínimo, fina), doce, gentil e obediente. Já os rapazes devem ser valentes e corajosos, com bravura, corpos padronizados (no modelo grego da coisa, como assinalam Horkheimer e Adorno) e, claro, de família abastada. Todos os demais que fujam à esta regra, são descartáveis.

No caso da Cinderela, embora serviçal, era sempre gentil e educada com todos. Por ser órfã e maltratada, ela precisa desesperadamente de um redentor. Neste sentido,

Analisando o conto Cinderela, é perceptível o enquadramento da personagem principal nos estereótipos femininos reproduzidos social e historicamente. Em toda a história ela é citada como a boa menina, humilde e meiga. [...] O conto da Cinderela termina com o casamento entre o príncipe e a protagonista, o que sugere a ideia do matrimônio como a realização pessoal da mulher (CANAZART; SOUZA, 2017, p. 13).

Destarte, a mulher que segue os moldes impostos de comportamento e se mantém firme naquilo que se espera dela (subserviência), é recompensada com um bom casamento. Com a Cinderela não é diferente; sua vida cercada de agruras torna-se perfeita e feliz após a chegada de seu príncipe redentor. Com a chegada deste marido salvador, o conto se encerra pois não há mais nada a ser declarado.

É fundamental ressaltar que o conto maravilhoso tem caráter moralizante, isto é, através das ações das personagens há sempre uma doutrina a ser seguida. Embora maltratada e com vestes pobres, o seu modelo comportamental irretocável permitiu que ela, ainda assim, se mantivesse em posição de modelo, um arauto. Contudo, a sua beleza física só é notada quando as suas vestimentas se tornam belas e encantadas, de modo a atrair a atenção do príncipe. Não basta seguir o modelo de moral, mas se faz necessário ser bela por fora. Então,

A beleza feminina foi usada como um codificador, ou melhor, um indicador de todas as qualidades de caráter da mulher. Portanto, a mulher deveria demonstrar toda sua virtuosidade na aparência para assim que os olhos do cavalheiro posassem nela, não houvesse dúvidas sobre sua essência, o homem deveria reconhecer imediatamente a virtuosa mulher que ali se encontrava (CARVALHO, 2009, p. 29).

Quanto mais bela, mais virtuosa, infere Carvalho. A beleza física, então, passa a ser indissociável da virtude. Mulheres belas, então, eram tidas como virtuosas e só assim estas se tornariam dignas de seus príncipes. Sim, elas deveriam se tornar dignas dos

homens. Perrault, inclusive, ressalta isso em seu conto de fadas, vê-se:

MORAL:

É um tesouro para a mulher a formosura, que nunca nos fartamos de admirar. Mas aquele dom que chamamos doçura tem um valor que não se pode estimar. Foi isso que Cinderela aprendeu com a madrinha, que a educou e instruiu com um zelo tal, que um dia, finalmente, dela fez uma rainha. Beldade, ela vale mais do que roupas enfeitadas. Para ganhar um coração, chegar ao fim da batalha, a doçura é que é a dádiva preciosa das fadas. Adorne-se com ela, pois que esta virtude não falha (2010, p. 30).

É implícito (não tanto assim) que a grande relíquia das mulheres é a sua moral, a sua conduta. Digno de nota que, no caso da Cinderela, seus bons atributos e resiliência lhe trouxeram o livramento daquela tortuosa prova, a de conviver com sua trágica família e, claro, um bom homem — recompensa mais que suficiente para tornar válida a existência da mulher neste contexto. Este caráter moralizante do conto é muito pertinente na domesticação da mulher já que ultrapassa gerações (VASCONCELOS, 2002).

CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS

É nítido o caráter moralizante dos contos de fadas, embora neste estudo se tenha considerado apenas um deles. Contudo, sendo inerente ao gênero, pode-se inferir que contemporâneos ao de Perrault, muitos outros apresentam mesmas características e construção das personagens. As narrativas populares deste cunho trazem consigo um mundo ficcional ideal almejado por seus leitores. Provavelmente leitores que vivam em mundos reais muitíssimo diferentes dos apresentados na diegese.

Ainda que seja quase impossível alcançar os estereótipos apresentados pelas personagens justamente por serem ficcionais, nada impede que estas obras ditem ou influenciem de maneira

sorradeira normas comportamentais e mostrem que se forem virtuosas, as jovens leitoras poderão ter um final “feliz para sempre” como as virtuosas princesas que são milimetricamente construídas para servirem de espelho.

É claro que, conforme teoriza Jauss (1937/1979) a recepção do leitor, que vai certamente variar de indivíduo para indivíduo, irá ditar como o que foi lido será reproduzido. Observar as manifestações sociais e culturais do texto literário é fundamental para que se tenha a percepção do que é ainda socialmente válido ou não. Este artigo, então, não tenciona determinar que há uma ditadura nos contos de fadas e que eles devem ser desprezados, mas que existem modelos explícitos nas narrativas que criam tendências em seus leitores em determinados recortes de tempo e espaço. Claro, aqui se sugere abertura de portas para discussões sobre o tema.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor. Alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

CANAZART, Karine Camilo; SOUZA, Oziel de. *Esteréotipos de gênero: uma comparação da representação da mulher nos clássicos da literatura infantil do século XVIII com a configuração feminina em obras infantis do século XXI*. *Revista Formação@Docente*. v. 9, n. 1, Belo Horizonte, janeiro/junho, 2017. ISSN 2237-0587.

CANDIDO, Antonio. A Personagem do Romance. In: CANDIDO, Antonio [et. al.]. *A Personagem de ficção*. 1 reimpr. 13. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

CARVALHO, Renata Zuolho. *Contos de fadas: um percurso histórico-literário das imagens da mulher*. 2009. 142p. Dissertação (Mestrado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2009.

EAGLETON, Terry. *A Tarefa do crítico: diálogos com Terry Eagleton*. Trad. Matheus Corrêa. São Paulo: Unesp, 2010.

GIROUX, Henry A. A Disneyzação da Cultura Infantil. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GOMES, Paola Basso Menna Barreto. *Princesas: produção de subjetividade*

feminina no imaginário de consumo. Dissertação de Mestrado — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Trad. Tomaz T. da Silva e Guarira L. Lourenço. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as Experiências Fundamentais da Poiesis, Aesthesis e Katharsis. In: LIMA, Luis (Org.). *A literatura e o leitor - textos de Estética da Recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979

OLIVEIRA, Maria do Carmo Almeida de; MEDEIROS, Aldinida. *A representação do feminino em cinderela e senhora: perfis idealizados em convergência*. VII ENLIJE, Campina Grande, ano 1, v. 1, n. 1, p. 1-12, S.d.

PERRAULT, Charles. Cinderela ou O sapatinho de vidro. In: PERRAULT, GRIMM, ANDERSEN & outros. *Contos de fadas*. Apresentação Ana Maria Machado. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

RIBEIRO, Luis Felipe. *Mulheres de Papel: Um estudo do imaginário em José de Alencar e Machado de Assis*. 3. ed. 2014. [e-book] Paginação irregular.

SANT' ANNA . Affonso Romano. Contação de estórias: vida e realidade. PRIETO, Benita. (Org.). *Contadores de Histórias: um exercício para muitas vozes*. Rio de Janeiro, 2011. 240p.

SERBENA, C. A. Imaginário, ideologia e representação social. *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas (UFSC)*, Florianópolis, 2003, v. 52.

TATAR, Maria. *Contos de fadas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. TODOROV, Tzvetan. O que pode a literatura? In: TATAR, Maria. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VASCONCELOS, Sandra Guardini. *Dez lições sobre o romance inglês no século XVIII*. São Paulo: Boitempo, 2002.

O “O “DRAMA” COMO BASE CULTURAL DA IDENTIDADE DO POVOADO DE SUBAÚMA”¹

Ana Rita Soares de Brito²

Resumo: Este presente artigo se importa em apresentar o projeto de pesquisa e seu objeto de estudo (o “Drama” — teatro popular — manifestação cultural de Subaúma) entremeando com os fundamentos teóricos estudados na disciplina Metodologia da Pesquisa e outros mais que foram base de desenvolvimento do trabalho. Agamben (2005), Culler (1999), Freire (1987), Ginzburg (1989), Sartre (2002), Hall (1996, 2003), Costa (2016), salientaram a investigação ocasionada no distrito de Subaúma, Entre Rios (BA), averiguando como a tradição em meados do século XX fez-se necessário manter viva a comunidade com seus modos de vida, suas tradições e o cuidado o qual a população da época mantinham com a identidade cultural do lugar e como eram produtos e produtores da cultura popular, este projeto de pesquisa “ O “Drama” como base cultura da identidade do povoado de Subaúma”, apresentado ao Programa de Pós Crítica Cultural (UNEB), Linha 1: Literatura, produção cultural e modos de vida, implicará como a tradição pode ter sua ascensão assim como também caia no desuso e esquecimento.

Palavras-Chave: Drama. Subaúma. Cultura. Tradição.

INTRODUÇÃO

O artigo presente tem como objeto de estudo-pesquisa (o drama, teatro popular, manifestação cultural) com os estudos realizados dentro da disciplina de Metodologia Científica

¹ Trabalho Final da Disciplina Metodologia Científica do Pós-Crítica Cultural UNEB-sob orientação do Prof. Dr. Osmar Moreira.

² Mestranda do Programa de Pós em Crítica Cultural da UNEB-Campus II, Alagoinhas, Linha 1; Leitura produção cultural e modos de vida.

ministrada pelo professor doutor Omar Moreira da Pós-Crítica Cultural (UNEB/Campus II).

Este artigo, busca se desenvolver e desenrolar o projeto de pesquisa “O “Drama” como base cultural da Identidade do Povoado de Subaúma”, se configurando, ganhando corpo e fortalecendo o objeto de estudo na área cultural induzido pelos estudos na disciplina de Metodologia da Pesquisa em Crítica Cultural, ministrada por o Professor Dr. Osmar Moreira.

O projeto de pesquisa viabilizado pelo caminho da crítica cultural, importa-se em relatar vivências ocorridas dentro do espaço cultural e tradições de Subaúma existentes por alguns anos meados no século XX.

Dentro da disciplina de Metodologia da Pesquisa, além de todos os fundamentais teóricos apresentados para ser base dos estudos, o professor Osmar Moreira responsável pela mesma, levou os pesquisadores a realizarem questionamentos necessários em que ajudassem a entender o processo do trabalho investigativo e\ou bibliográfico, instigando a um melhor conhecimento do próprio processo de escrita, do trabalho realizado dentro da disciplina, cabendo reflexões no olhar pesquisador ao longo do mestrado onde a pesquisa do objeto se alarga passo a passo.

“O que é isso; Como é; Pra quê; Onde é; Quando é; Quem é quem; Porque é.”³, foram importantíssimos questionamentos os quais levaram a dialogar com o projeto de pesquisa e as

³ Interpelações sugeridas pelo professor doutor da disciplina Osmar Moreira, ensinando um método simples para ajudar a definir ou redesenhar o projeto de pesquisa dos mestrandos, sendo base oportuna para qualquer desenrolar de um processo de pesquisa.

determinações teóricas auxiliadoras no processo de desenvolvimento e construção do trabalho.

Neste trabalho “O Drama’ como base cultural da identidade do povoado de Subaúma” dará a conhecer mais sobre a cultura popular e tradição popular de Subaúma no decorrer do texto descrito juntamente com as interpelações acrescidas de alguns teóricos ao objeto de pesquisa abordado.

Edil Costa (2016) em seu texto: *Arquivos do pobre: Considerações sobre culturas populares, memórias e narrativas*, fizera um trabalho pela região de Subaúma e pode comprovar uma pequena parte das tradições populares do lugar entrevistando um contador de histórias; seu Plides.

Quando recolhia versões do conto da Cinderela para minha dissertação de Mestrado, na década de 90, passei alguns dias no povoado de Subaúma, vila de pescadores situada na Linha Verde, que possui uma tradição oral extremamente rica. Lá morava seu Euclides, mais conhecido por Plides, pescador de profissão e um narrador referendado pelos seus pares. Não era primeira vez que seu Plides seria entrevistado. Como uma voz de autoridade no povoado, tanto pela idade e experiência, quanto pelo talento de contador de histórias, já estava acostumado a ser procurado por estudantes e pessoas que buscavam informações sobre o lugar (COSTA, 2016).

A pesquisadora e escritora pôde adentrar nos espaços tradicionais e popular do local, escutando as “histórias de Trancoso”⁴ contada por seu Plides e verificar a riqueza das tradições populares, sim que a sua pesquisa foi referente a

⁴ “Histórias de Trancoso” — Em meio a uma aula De Tradição Oral com a Professora Doutora Edil Costa, ao ler o texto “Arquivos do pobre” a então professora explicou sobre a ideia desta expressão que se refere a Trancoso — cronista português — histórias de mentiras.

tradição oral, a contagem de histórias e não a identidade cultural do local referente a história e apresentações do drama.

O drama é um folguedo, um teatro popular realizado por volta dos anos de 1947 e 1957, se tornava parte das manifestações culturais identitárias do distrito de Subaúma fazendo com que a tradição da localidade mantivesse por muitos anos e que pudesse ser passada pelas gerações e contasse suas histórias e seus modos de vida da época e desse continuidade. Entretanto, isso não se ocorreu entre as gerações sendo que a maior parte dos jovens nativos não sabem, nunca viram e nem participado de algumas das manifestações como drama, terno e a marujada, diagnosticando que a cultura ao longo dos anos foi se modificando algumas coisas, a tradição não sendo mais referências e nem identidade significativa, caindo no desuso, esquecimento e não passada entre as gerações. E como Hall (2000) em *Notas sobre a desconstrução do “popular”, Da Diáspora* aborda o tema cultura popular e suas tradições populares lutando contra o processo da materialização e subjetividades encontradas na atualidade e isso pela cultura de massa ao corresponder a Indústria cultural dominando os espaços e criando a desigualdade entre culturas, assim Hall (2006, p. 248-249), reflete que ; a cultura popular não é, num sentido “puro”, nem as tradições populares de resistências a esses processos, nem as formas que se sobrepõem. É o terreno sobre o qual as transformações são operadas. Se compreendem em estar repassando seus conhecimentos, mas sabendo que não se manter intacta, com o tempo sobre uma movência.

É esperado com este projeto logo ao concluir a pesquisa, saber e escrever sobre a manifestação cultural “o drama” e sua importância na cultura popular de Subaúma a qual foi vivenciada entre a população em meio a uma época em que não eram influenciados pela Indústria Cultural, fazia parte do modo de vida

e assim podiam vivenciar suas tradições sem se sentirem subalternizados.

Esse texto ganha a contribuição de alguns estudiosos teóricos como: Agamben (2005), Hall (2003), Ginzburg (1989), Culler (1999), Sartre (2002), Costa (2016).

O DRAMA: UMA MANIFESTAÇÃO CULTURAL MOVENTE

Um dos folguedos das manifestações culturais em Subaúma⁵ em meados do século XX foi o Drama. Um teatro popular que apresentava melodramas palcos construídos pelos nativos em área aberta, seja na praça ou em algum terreno baldio, assim bem como os teatros livres que aconteciam na Grécia em territórios abertos e com boa acústica para assim apresentar os seus dramas no século VI a. C.

As formas dramáticas gregas — a tragédia e a comédia — tiveram tamanha força e intensidade no seu tempo, que atravessaram os séculos inspirando criações e fornecendo modelos teatrais vindouros até chegar à contemporaneidade. Tratava-se de um teatro cívico, organizado pelo Estado, com a finalidade de promover o sentimento de responsabilidade e o zelo pelas coisas públicas entre os cidadãos da pólis, bem como a unidade entre os diversos povos que compunham a sociedade grega. A grandiosidade do espetáculo mobilizava todos os povos helênicos, que acorriam aos teatros ao ar livre para ver e ouvir encenadas as histórias dos seus reis, rainhas, heróis, deuses e deusas, além dos seres sobrenaturais que povoavam suas crenças religiosas, dando origem ao que hoje conhecemos por mitologia grega (CEBULSKI, 2018, p. 12-13).

Essa referência do mobilizar os povos gregos para o teatro e seus dramas, ocorriam também na Comunidade de Subaúma, sendo que não havia reis, rainhas, deuses e deusas, mas os heróis

⁵ Subaúma — Distrito do município de Entre Rios-BA, 110 quilômetros da capital Salvador — Linha Verde.

da cultura e das performances já que se ocupavam, os nativos da época a sustentação da sua cultura e que fosse celebrada com todos e a demais pessoas que estava em pequenas comunidades próximas, como Palame, Baixio, Cardeal da Silva, até pessoas da cidade de Alagoinhas.

Esse teatro popular não tinha em suas histórias um contexto religioso já que estes dramas eram retirados de Almanques e livros que algumas professoras levavam de Salvador para Subaúma onde lecionavam, entretanto o vínculo religioso, no caso católico, se sobressaia pois o drama fazia parte das apresentações de final de ano, sendo o mês de dezembro indicado donde ficaria próximo ao Natal e logo depois no mês do ano seguinte (janeiro) haveria a festa do Padroeiro da Comunidade, Senhor do Bonfim. Fora essa data de apresentação do drama, o único mês possível de apresentação era no mês de setembro precisamente no dia 08 que é festa de Nossa Senhora da Saúde, recorrente a ser uma festa grandiosa promovida por quem era devoto (a) da Santa.

Com os almanques⁶ e\ou livros que possuíam esses dramas, as professoras⁷ responsáveis se juntavam com algumas mulheres chamadas de autoras, estas eram, Etelina e Vaninha as mais influentes e retiravam as falas dos personagens, os escolhiam, imaginava o cenário, ensaiavam todos os dias com portas fechadas, durante um ou dois meses até que tudo

⁶ Almanques- “Pequenas brochuras, escritos populares de tempo secular, publicados desde o século XV, na Europa, produzidos e difundidos mundialmente. Cada país tem uma história de almanques. No Brasil os de maior circulação foram os almanques de farmácia. ... o mais popular do Biotônico Fontoura.” (MARTELETO; DOURADO, 2019).

⁷ Professoras Marieta e Maria do Carmo, eram respeitadas por serem as professoras da época, e ajudavam na existência e apresentações das manifestações culturais da localidade como o drama. Elas eram da capital Salvador, porém trabalhavam em Subaúma.

estivesse organizado, isso fazia com que a expectativa dos que não estavam na peça teatral crescesse, assim também dava tempo para que as populações circunvizinhas soubessem do evento e se organizassem para no dia da apresentação pudessem marcar presença e visitarem amigos e, uma parentes da comunidade, fazia uma celebração da arte e da convivência.

O drama apresentado na Comunidade Subaumense não se colocava como teatro cômico, épico ou de tragédia, tudo era uma junção, não lhes importava quais tipos de drama se referenciavam, mas o fazer e a criatividade consolidada no trabalho exigente de todos, esse trabalho não só dos atores, mas dos que construíam o palco, era o importante. “... a escolha de determinados temas — a morte de Orfeu, por exemplo — era tão importante para a reconstrução da mentalidade florentina do século XV quanto o estilo adotado” (GINZBURG, 1989), pois a arte é para muitos algo valioso, aquilo que se transforma a partir do que acontece nela e por ela, como era vivo aquele lugar e movente os espaços, os sentidos e as sensações.

Uma outra movimentação ocorria em um espaço de uma semana anterior à apresentação, pois os homens do lugar, responsáveis pela construção, precisavam usar madeiras emprestadas de barcos (Subaúma até hoje é uma comunidade pesqueira), retiravam das matas palafitas e uniam-se para darem conta do teatro até o dia indicado. Eram usados colchas e lençóis do povo para a cortina do espetáculo, sendo que as mulheres costuravam estas colchas e lençóis, já que era o divisor entre cenário e público e a divisão dos atos-cenas dos dramas.

O drama fazia com que a tranquilidade da comunidade de Subaúma fosse rompida, todavia essa tranquilidade rompida por toda demanda ocorrida nos espaços da pequena população, o cotidiano ganhava uma outra conotação esperada por meses.

O drama trazia com ele não só movimento para a época, mas fazia com que as realidades dessem lugar para um mundo fantástico, que a celebração da arte e da convivência se propagasse por tempos e, esses tempos ficaram na memória dos subaumentes que fizeram parte do teatro, sejam eles atuando, construindo os personagens e palcos ou os que prestigiavam o espetáculo.

A INVESTIGAÇÃO SOBRE A BASE IDENTITÁRIA REALIZADA PELO DRAMA

A investigação realizada foi base para os estudos e escrita do projeto sobre a realidade do mundo cultural exponente em meio ao século XX pela comunidade de Subaúma, como também as experiências identitárias que levavam referente toda a construção de algum dos dramas. Entendendo que essas experiências são ganhadas com seu dia a dia ou ocorrência e frequência dos atos, bem como explana Agamben (2005, p. 25) em *Infância e história* ao dizer que: “A experiência se ocorre espontaneamente, chama-se acaso, se deliberadamente buscada recebe o nome de experimento.” E isso não é subjetivo, mas eficaz diante do homem que se propaga as vivências e seu crescimento dentro do seu campo de convívio. Se torna essas experiências identitárias, se reconhecem muitas vezes um povo ou um lugar pela identidade cultural que conseguem apresentar.

As identidades culturais provêm de alguma parte, têm histórias. Mas, como tudo o que é histórico, sofrem transformação constante. Longe de fixas eternamente em algum passado essencializado, estão sujeitas ao contínuo “jogo” da cultura e do poder. As identidades, longe de estarem alicerçadas numa simples “recuperação” do passado, que espera para ser descoberto e que, quando o for, há de garantir nossa percepção de nós mesmos pela eternidade, são apenas os nomes que aplicamos às diferentes maneiras que nos posicionam, e pelas quais nos posicionamos, nas narrativas do passado (HALL, 1996, p. 69).

Estas investigações ocorreram em meio a Pandemia por isso os espaços de tempo entre uma entrevista a outra foram referentes as possibilidades do momento, uma foi em maio e outra em agosto. Fora as buscas na Biblioteca do município de Entre Rios, uma viagem e visita ao museu e Castelo Garcia D'Ávila em Praia do Forte — Mata de São João (BA), já que nesses dois espaços poderiam ter registros tanto geograficamente como culturalmente de Subaúma. Pouco se encontra sobre a cultura das praias do município e se tem organizado para mostrar a evolução ou desuso das tradições no território, como pouco foi encontrado no Museu, entretanto deu a ideia dos primeiros povos possivelmente ter habitados nas terras subaumenses.

As entrevistas foram realizadas com as mestras: Dona Beata (Beatriz Pinheiro Figueredo, 85) e Professora Maria (Maria Batista Nery, 81)⁸, estas participaram dos dois dramas que serão explorados no decorrer do projeto, o Santa Germana e Reveses da Sorte⁹.

Com as investigações elas puderam narrar suas memórias e suas inquietações diante do que vivenciaram em uma época com poucos recursos financeiros e desenvolvimento da localidade, mas convivendo em um espaço cultural, identitário onde cada um se

⁸ Mestras — Fizeram parte dos dois dramas mais conhecidos, no caso mais lembrados por pessoas da comunidade que foram públicos do espetáculo e\ ou conheceram as histórias do drama por familiares que participaram dos dramas e assim contam o que ocorreu na época de 1947 e 1957. As entrevistadas da pesquisa. Narraram suas memórias referente aos dramas, as inquietações sobre o esquecimento da cultura popular de Subaúma, a falta de zelo com as manifestações culturais já que foram sendo deixada as margens diante do desenvolvimento desordenado e sem referências identitárias, como tinham no seu tempo com relação as “autoras”, os trovadores, cantadores de canções, as professoras que cultivavam o que a comunidade se propagava a terem e fazerem.

⁹ Drama Santa Germana apresentado em 1947 na “segunda praça” — Praça da Santa Cruz. E Reveses da Sorte apresentado em 1957 na “primeira praça” — Praça Senhor do Bonfim.

sentiam parte de um todo não “subalternizados” pelo meio, tendo um convívio fortalecido pelos modos vividos da comunidade. Em contrapartida, subalternizados pelo sistema público que nunca valorizou a cultura popular do distrito de Subaúma — município de Entre Rios, nenhuma criação de políticas públicas de trabalho com a cultura fora realizada.

Entende todo o processo de “desuso” da tradição quando começa a crescer a comunidade desordenadamente, o seu desenvolvimento no comércio, as construções de pousadas e casas de veranistas, o não valor cultural, as redes hoteleiras ao redor criando empregos para muitos da região ofertando a ideia de modernização que não mais cabia no espaço do popular e com o falecimento de muitos mestres, não houve quem assumisse propositalmente pois as ideias do moderno já estavam sendo vendida. Em face dessa compreensão, Guatarri (1986) aponta como a subjetividade é produzida pelo capitalismo, como a contemporaneidade está atrelada ao pensamento subjetivo das coisas, infiltrando uma ideia de modernidade para tal, importando-se então com o lucro obtido diante das construções ocorridas.

Exemplo desse desenvolvimento, foi com a criação da Linha Verde (1994), possibilitando não só movimentação de entrada e saída da população subaumense, mais a abertura para grandes concentrações de pessoas de outros lugares e principalmente a necessidade do comércio crescer para manter a grande concentração de pessoas nativas e não nativas que fora se estabelecendo no território de Subaúma.

No texto *Subjetividade e História de “Micropolítica: cartografias do desejo”*, Guatarri e Rolnik asseguram que: “a subjetividade não é passível de totalização ou de centralização do indivíduo” (GUATARRI; ROLNIK, 1986, p. 31), pois vincula ao desejo do consciente e inconsciente, percebendo que o desejo do

capital vai se sobressaindo e por fim foi estigmatizando uma cultura feita pelo povo, se restringindo ao processo evolutivo e subjetivo do materialismo, deixando nas bordas¹⁰ as manifestações culturais do local. E essa subjetividade contrapõe muitas vezes com a identidade cultural, já que ela se importa com aquilo que se enraizou, se fez histórico não só para um ser, mas a importância que há sobre aquilo para o ser.

O DRAMA E SUA JORNADA PELA EXISTÊNCIA

O espaço cultural popular vem se adequando aos poucos espaços que estão se submetendo diante da crescente influência obtida pela Indústria Cultural superando a própria cultura de massa que como diz Adorno (1994) sobre o abandono da expressão cultura de massa por substituí-la por “indústria cultural”, sendo que essa cultura nasce “espontaneamente das próprias massas”, sendo que a arte popular possa configurar-se na contemporaneidade e ser usada da melhor forma que gere lucro.

Hall (2003) Da Diáspora no texto *Notas sobre a desconstrução do “popular”*, aponta os desdobramentos que a cultura popular faz para se estabelecer viva, como ela é representada diante da contemporaneidade uma cultura “retrograda”, “ultrapassada”, sendo que é uma cultura do povo e para o povo. “A cultura popular é feita de recursos culturais que se opõem a ela e, desse modo, é a cultura de luta, uma cultura cuja criatividade consiste em usar os produtos da cultura de massa” (Culler, 1999), nisso consiste que usar da cultura de massas seus recursos não faz com que a cultura populista vá

¹⁰ Pode se pensar em *Cultura de Bordas*. FERREIRA, Jerusa Pires, 2010.

retomar seus espaços e não seja apagada pelas ideias da indústria cultural.

Em meio as ideias marxistas e do existencialismo explanado por Sartre (2002) em *Crítica da razão dialética*, vem afirmar o quanto as lutas de classes como a luta da cultura popular diante das filosofias impostas com a cultura de massas que oculta as vozes daqueles que precisam se reconhecer parte do seu mundo e que a sua existência só se é dada conta quando o homem faz a partir dele existir as outras coisas, entender a existência do ser e isso se reflete na produção teatral do Drama, o significativo dentro do que se fez a cultura popular.

Como diz Freire (1987, p. 35):

Desde o começo mesmo da luta pela humanização, pela superação da contradição opressor-oprimidos, é preciso que eles se convençam de que esta luta exige deles, a partir do momento em que a aceitam, a sua responsabilidade total. É que essa luta não se justifica apenas em que se passem a ter liberdade para comer, mas “liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se (FREIRE, 1987, p. 35).

Enquanto a Indústria Cultural se propagar de dominante e colocar em margens a cultura popular, alegando que há nela um retardo cultural, as tradições populares serão oprimidas, suas lutas para o existencialismo se tornarão a cada dia mais necessária, já que o campo que atua não é da subjetividade do “líquido”, mas das marcas, das suas heranças e da sua própria identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alguns teóricos foram estudados que se fizeram necessário dentro da disciplina para a construção do projeto, como Sartre (2002) e as ideias envolvidas entre Marxismo e Existencialismo no qual marca os estudos significativos entre as lutas de classes e a

importância nas outras coisas a partir da sua existência, o quanto as classes precisam ter um meio para lutar pelos seus objetivos, sair da obscuridade.

Perante a uma comunidade pequena com suas manifestações culturais, sem políticas para ajudar a se manterem vivos em uma luta de “subalternos”, encontraram espaços entre os mesmos para que houvesse a existência do teatro popular — os dramas. Não existiria esse trabalho ou esse início de trabalho sobre a identidade cultural de Subaúma com as apresentações teatrais se os Dramas Santa Germana e Reveses da Sorte não fossem organizados pela própria população, usando os artifícios da inteligência, criatividade, união entre os moradores, fortalecendo os laços culturais do lugar, não esperando nenhuma colaboração justa dos governantes da época, entendendo que o trabalho era de todos, assim bem como a sua diversão, alegria da unidade, o raiar do dia cantando, bailando-dançando e fazendo com que a noite das apresentações do teatro popular fosse a “celebração da arte e da identidade”.

A cultura com sua conexão com o natural, foi nascida no meio do povo e para o povo, bem como suas regras, seus novos modos de existência, suas novas interpretações e evolução, puderam fazer com que cultura popular de cada lugar tivesse sua “cara”, sua digital e uma população ao qual busca manter sua identidade é que busca dar significados a existência e principalmente sua base tradicional.

A realização da pesquisa de campo e bibliográfica se transformaram e se transformam ao tanto que vai se modelando conforme as investigações realizadas, pois as inquietações foram evoluindo ao passo que conhecida parte das tradições vivenciadas por pessoas em uma época onde tinham na sua cultura seu modo de viver, e a partir das suas tradições organizavam-se como comunidade deixando viva as manifestações culturais da

localidade, sendo necessárias para manter viva uma identidade de um local, as atividades realizadas culturalmente eram uma forma de unir e haver diversão no lugar.

Estar pesquisando a riqueza da tradição do lugar é mergulhar no mar de experiências, de ricas experiências. É colher beleza e amor, assim ocorreu ao entrevistar as duas mestras, D. Beata e Professora Maria. As suas memórias e recortes da própria memória as levaram para um mundo e época que as fizeram felizes, onde cada uma delas falaram “era todo mundo pobre”, mas eram felizes com o pouco que acreditavam terem, entretanto muito tinham para serem felizes.

Este trabalho está sendo construído também por orientação da professora doutora Edil Costa, onde lapida o processo criador com sutilezas não só em parte da escuta e as suas falas, abordagens para com a pesquisadora-orientanda, Ana Rita Soares de Brito, mestranda do Pós- Crítica, como lapida a pedra bruta a própria pesquisadora deste projeto.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- CEBULSKI, M. C. O teatro, como arte, na escola: possibilidades educativas da tragédia grega Antígone. Curitiba: UFPR, 2007. (Dissertação de Mestrado).
- 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.
- CULLER, Jonathan. *Teoria literária: uma introdução*. Trad. Sandra Vasconcelos, São Paulo; Beca Produções Culturais Ltda, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GUATTARI, FÉLIX; ROLNIK, SUELY. *Micropolítica. Cartografias do desejo*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, [1986] 2011.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Cia das letras, 1989.

HALL, Stuart. *Da Diáspora*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HALL, Stuart. Identidade Cultural e Diáspora. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n. 24, p. 68-75, 1996.

MARTELETO, R; DOURADO, S. Osalmanques e a circulação social dos objetos culturais: bibliografias, coleções, rastros de leitura. *Em Questão*, v, 25, 2019, p. 354-372.

SARTRE, Jean-Paul. Marxismo e existencialismo. SARTRE, Jean-Paul. *In: Crítica da razão dialética: precedido por Questões de método*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

O DEVER CIENTÍFICO DA ABSTRAÇÃO

Andréa Oliveira de Souza Torre¹

Resumo: Trata-se de descrever a construção teórico-metodológica do espírito científico a partir da produção do conhecimento e da formação do sujeito enquanto leitor consciente de seu lugar epistemológico alicerçado pelo exercício da abstração e da problematização que atrela o objeto de pesquisa com enfoque no mercado linguístico ao objeto da crítica cultural através de interpelações fomentadas por Agamben (2008), Bachelard (1996), Deleuze (1995) e Derrida (2001).

Palavras-Chave: Espírito científico. Conhecimento. Abstração. Mercado linguístico. Crítica cultural.

INTRODUÇÃO

O acervo colecionado ao longo dessa jornada no Programa Pós-crítica através do componente curricular intitulado Metodologia da Pesquisa em Crítica Cultural, ministrado pelo Prof. Dr. Osmar Moreira dos Santos, foi simplesmente hercúleo. O cognitivo foi aguçado a operar rizomaticamente, o olhar ultrapassou as entrelinhas para além da semântica de termos, a consciência se deslocou mediante interpelações, estratégias metodológicas foram desvendadas em meio à catarse e ao deslocamento para o domínio da crítica cultural.

Aprendemos a reverter a ordem hierárquica associada à língua, passamos a enxergar a arbitrariedade linguística e a potencialidade da palavra, a experienciar a polissemia

¹ Mestranda 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. Cosme Batista dos Santos. Endereço eletrônico: andreaostorres@gmail.com.

incontrolável do signo e sua *differánce*, a desmontar subjetividades impostas, a desvendar obstáculos epistemológicos, a desterritorializar (pré) conceitos, a tomar posições, a ler conjunturas e esvaziá-las.

Uma consciência metodológica nutrida pelo alicerce da desconstrução e do aprofundamento crítico cuja dicotomia replicada entre o ser e o si, entre a língua e a fala (e seu sistema), entre a oralidade e a escrita, entre fatos e interpretações, entre significado e significante, remete a uma conjuntura múltipla imbricada com o cenário e o objeto de estudo que pretende querer dizer que não há dono da língua.

O SABER REATIVO NA PALAVRA

O prelúdio se fez através da inquietação promovida pelo questionamento acerca de nossa experiência embrionária de uso da língua falada em nossa infância. A partir de Agamben (2008), rememoramos o encontro com a linguagem enquanto condição de sujeitos. A infância é a autorreferencialidade eleita pelo autor para estabelecer relações entre experiência e linguagem, entre voz humana e linguagem, entre língua e seu pressuposto não linguístico. A língua enquanto mediadora e centro, enquanto domínio linguístico que encontra sentido na peculiaridade humana como destaca no trecho a seguir:

O inefável, o “inconexo” [*irrelato*] são de fato categorias que pertencem unicamente à linguagem humana: longe de assinalar um limite na linguagem, estes exprimem seu invencível poder pressuponente, de maneira que o indizível é precisamente aquilo que a linguagem deve pressupor para poder significar (AGAMBEN, 2008, p. 10-11).

Nessa obra, o autor se utiliza de filósofos pré-socráticos e da teoria heideggeriana — da qual provém toda filosofia contemporânea — para mencionar o romper da palavra, para

apontar o homem como ente e não como ser. Trata-se do encontro com a palavra e a partir dela na relação entre o saber e o poder que suscita o destravamento do olhar, o desvendamento reacionário de dizer, de retomar, de pensar, de desenhar cenas, de historicizar, de descortinar, de investir no conhecimento e no saber em busca do não comprometimento do pensar e do falar.

A barbárie europeia emerge como modo de violência do ocidente. Pensar e falar como potências, como atos de resistência em detrimento da pura exterioridade de uma língua que pormenoriza a mera reprodução imbricada por um humanismo ocidental que padroniza o homem como branco, rico, católico, e que despersonaliza, destrói, inviabiliza, falsifica. Um saber reativo que tenta desconjurar o oponente através da linguagem. Agamben (2008) rememora a vida subjetiva de cada um, os fantasmas da infância reportados através dos campos de concentração, da *pobreza da experiência* e do emudecimento do homem.

Essa passagem traz à tona a imposição da história do europeu através da nulidade dada ao índio e ao negro no contexto histórico brasileiro: suas raízes, sua cultura, sua voz, sua língua. A partir do cruzamento com o objeto de pesquisa, se conecta à identidade cultural brasileira e ao mercado linguístico envolto de relações discursivas de poder desde os primórdios da era colonialista. E que depende do poder reacionário do discurso do professor em torno do papel da língua inglesa no cenário educacional brasileiro.

O “PENSAMENTO-QUE-NADA-QUER-DIZER” (DERRIDA, 2001)

A associação entre língua, hierarquia e arbitrariedade linguística através do domínio do conhecimento assentada por Agamben (2008) está atrelada à duplicidade incontrolável dos

signos alicerçada por Derrida (2001) quando o autor problematiza a semiologia saussuriana através do questionamento da dicotomia língua e fala. Um recorte da língua como região da linguagem, já que o sistema linguístico não se constitui como único. Uma noção de signo que tem a linguística como base, mas que se expande na psicanálise, na filosofia, na subjetividade que constitui uma língua.

Derrida (2001) sugere a substituição da noção de tradução pela noção de transformação *regulada* de uma língua por outra, como ratifica no trecho que segue:

[...] não são apenas operações metonímicas que deixem intactas as identidades conceituais, as idealidades significadas que elas se contentariam em traduzir, em fazer circular. É nesse sentido que me arrisco a nada-querer-dizer que possa simplesmente se entender. Que seja simplesmente questão de entendimento (DERRIDA, 2001, p. 21).

Partindo do signo linguístico como objeto, traduzido no silenciamento da potência nata humana de falar, o autor concebe a teoria da desconstrução como reinterpretação, como desmontagem da linearidade, da estática da escrita: o exterior à língua como fenômeno social. Nesse ínterim, se remete à *différance* como estratégia dessa desconstrução diante de tamanha heterogeneidade de características que governam a produção do significado textual — uma subversão ao tradicional privilégio do discurso sobre a escrita.

Derrida (2001) nos remete ao pensamento de uma lógica suplementar que varia peculiarmente a cada indivíduo alicerçando a compreensão de que não há afirmação pura. Cada leitura é um suplemento infinito, um “pensamento-que-nada-quer-dizer” (DERRIDA, 2001, p. 19). Desse contexto de aversão ao absolutismo e de incompatibilidade com o estático, o autor critica pressupostos dos conceitos filosóficos da tradição idealista tendenciosa ao pensamento ocidental de colocar o *logos* como centro do discurso e combate a dialética heideggeriana —

composta de tese, antítese e síntese como elementos estruturantes — ao propor operar dentro da lógica dialética para esvaziá-la e invertê-la a partir do pensamento gramatológico voltado à subjetividade, às formas de expressão e enfrentamento.

Ao denominá-los de *rastros*, o autor consubstancia todo esse encadeamento de textos constituídos em redes de remessas textuais a outros textos, como exposto na epígrafe: “E se déssemos a essa troca o título (germinal) de posições, palavra cuja polissemia se marca, ademais, pela letra *s*, letra ‘disseminante’ por excelência” (DERRIDA, 2001). Um novo conceito de escrita que, segundo o autor, não se produz a não ser na transformação de outro, dando margem ao deslocamento e à reinscrição de conceitos no interior da semiologia.

Uma demanda que contesta o imperialismo do logocentrismo, do fonologismo, da metafísica que remete a transformações de identidades conceituais do espaçamento textual do seu pensamento gramatológico na qual importa destacar a evocação da temática proposta na dissertação cuja abordagem condiz com o reconhecimento de repertórios linguísticos conciliáveis da interação global na qual predomina uma língua (o inglês) dita como franca, que se modifica, se transforma, se admite coexistir, se desterritorializa no contexto de hiperconectividade contemporânea.

Soma-se a isso o cunho de controle e de poder fundados estrategicamente, elucidados pelo autor ao discernir inocência e neutralidade da língua quando afirma que a *língua usual* é a língua da metafísica ocidental que transporta pressupostos enredados em um sistema. Essa tangente é entrecortada pela conscientização do lugar epistemológico onde o sujeito opera enquanto leitor, em consonância com o retrato da metodologia da crítica cultural.

DES-UNIVERSALIDADE RIZOMÁTICA DA LINGUAGEM

Na insígnia de insubordinação hierárquica, segue o modelo rizomático de Deleuze (1995). Um método imprescindível à mudança de olhar do pesquisador. Um desmonte da noção do *eu* cognoscente como primeiro ponto do pensamento arborescente que surge transversalmente à memória da nossa trajetória educacional. Um rastreamento da opressão sofrida em alguma fase de formação. O *eu* como imagem de mundo construída, imposta e afetada por uma representação institucionalizada. Uma forma de cenarizar, problematizar, repensar, lidar com a subjetividade imposta pelo ocidente, se desprender da análise do discurso que abrange essa representação. Uma tentativa de localizar e estabelecer o pensamento arborescente para combatê-lo.

Essa estrutura de ramificação que aguça o olhar para o objeto de pesquisa ao evocar movimentos de desterritorialização cujos princípios se conectam com a heterogeneidade, com a multiplicidade, com a ruptura, no sentido de desestratificar a subordinação hierárquica de uma língua (o inglês) e abortar a universalidade que lhe é conferida usualmente, vem à tona no trecho que segue:

Não existe língua em si, nem universalidade da linguagem, mas um concurso de dialetos, de patoás, de gírias, de línguas especiais. Não existe locutor-auditor ideal, como também não existe comunidade linguística homogênea. A língua é, segundo uma fórmula de Weinreich, "uma realidade essencialmente heterogênea". Não existe uma língua-mãe, mas tomada de poder por uma língua dominante dentro de uma multiplicidade política. A língua se estabiliza em torno de uma paróquia, de um bispado, de uma capital. Ela faz bulbo (DELEUZE, 1995, p. 5).

Esse recorte traduz o método rizomático de análise da linguagem através do descentramento, ao tempo que denuncia a hegemonia dos discursos políticos dominantes, como ratificado a

seguir: “Uma língua não se fecha sobre si mesma senão em uma função de impotência” (DELEUZE, 1995). Nesse âmbito, vale ressaltar a relevância do autor para o objeto de pesquisa no sentido de agregar ao ensino de língua inglesa na escola pública metodologias aplicadas no intuito de formar leitores críticos diante da conjuntura que se compila como língua predominante no cotidiano popularizado pelas tecnologias e nos discursos em rede.

Além dos pontos agenciados pela relativização proponente do objeto de estudo citados anteriormente, Deleuze (1995) nos permite apurar a feição interdisciplinar da crítica cultural ao ressituar impasses, ao traçar linhas de fuga possíveis, ao massificar a língua, ao acolher a diversidade linguística, ao subtrair o *Uno*, ao operar novas conexões, ao romper as raízes, ao questionar a hegemonia do significante, ao estremecer equilíbrios de poder, ao desenraizar o mercado linguístico, ao desramificar o pensamento, ao a-centrar o sistema, ao dissipar a cultura arborescente, ao incitar a produção rizomática.

OBSTÁCULOS PEDAGÓGICOS

A teoria do método rizomático abordada por Deleuze (1995) dialoga com Bachelard (1996) através da modificação do olhar do pesquisador para além da rememoração, o impulsionando a descobrir lacunas, pontos fracos, nós cegos, a problematizar o *eu* do pesquisador, a representação que atravessou sua vida. A forma como o pensamento circula sobre a imagem do mundo institucionalizada através do livro, do material didático, dos dogmas educacionais. O autor define o ato de pensar sob o ponto de vista da psicanálise ao delinear dificuldades das abstrações consideradas corretas, por ele denominadas de obstáculos epistemológicos, como suscita no trecho a seguir:

E não se trata de considerar obstáculos externos, como a complexidade e a fugacidade dos fenômenos nem de incriminar a fragilidade dos sentidos e do espírito humano: é no âmago do próprio ato de conhecer que aparecem, por uma espécie de imperativo funcional, lentidões e conflitos. É aí que mostraremos causas de estagnação e até de regressão, detectaremos causas de inércia às quais daremos o nome de obstáculos epistemológicos (BACHELARD, 1996, p. 17).

Longe de ser considerada metodologia, a obra elenca direcionamentos para a formação do espírito científico junto à evolução psicológica através de perspectivas de abstração, de organização racional, de deformidade de conceitos enraizados no obscurantismo de zonas mentais, que promovam (des)ruminar o conhecimento, reconstruir o próprio saber através de eixos racionais. Não ensina a fazer análise: ensina a ler conjunturas e a esvaziá-las, a destruir e a superar conhecimentos mal estabelecidos, a anular a ingenuidade dos conhecimentos habituais.

O autor apresenta a opinião como o primeiro obstáculo a ser superado à medida que se forma o espírito científico. Segundo ele, “O espírito científico proíbe que tenhamos uma opinião sobre questões que não compreendemos, sobre questões que não sabemos formular com clareza. Em primeiro lugar, é preciso saber formular problemas” (BACHELARD, 1996, p. 18). Questionamentos formulados a partir de inquietações que insurgem como parte dos elementos constitutivos inerentes à metodologia científica. Um crescimento do pensamento que o autor trata como reorganização total do sistema de saber adquirido como *produto de escola*. Um progresso científico ávido pela necessidade de mudar, de abandonar fatores de unidade, como ratifica o autor: “sair da contemplação do mesmo para buscar o outro, para dialetizar a experiência” (BACHELARD, 1996, p. 21), como forma de saber para questionar.

Junto à noção de obstáculo epistemológico, o autor confere valor à história do pensamento científico. Para tanto, estabelece diferenças entre o ofício do epistemólogo e o do historiador da ciência: um toma os fatos como ideias, enquanto que o outro toma ideias como fatos. Nessa vertente se insere o sistema de pensamento em que, segundo ele, "um fato mal interpretado por uma época permanece, para o historiador, um fato. Para o epistemólogo, é um obstáculo, um contra-pensamento" (BACHELARD, 1996, p. 22).

Nesse contexto de aprofundamento da noção de obstáculo epistemológico, o autor registra a preocupação do historiador com a objetividade de conceitos, enquanto o epistemólogo mede a possibilidade de variações condizentes, correspondentes, coexistentes desses conceitos. A partir desse ponto, o autor retrata a noção de *obstáculo pedagógico* ao criticar a cultura falha da repetição, do menosprezo ao conhecimento prévio do estudante, daquele que se intitula mestre e detentor do poder e do saber na sala de aula. Obstáculos pedagógicos provenientes da relação psicológica professor-aluno que, segundo ele, merecem uma psicanálise especial como forma de permitir o progresso do espírito científico.

Interessa veicular a noção de obstáculo pedagógico supracitada ao objeto de estudo que pretende trazer à tona uma reflexão acerca da necessidade de emancipação do pensamento do professor a partir do investimento em sua capacitação e formação acadêmica, cultural e ideológica cuja postura adotada é comumente associada a metodologias institucionalizadas para a reprodução, para a repetição, inertes ao imperialismo dominante.

Um esforço educativo que parte da investigação dos entraves que se interpõem ao ato de conhecer, da delimitação dos problemas, da análise de conceitos e de contextos, da superação de obstáculos através do investimento no

conhecimento empírico, aliados à perspectiva histórica, política e sociocultural da práxis pedagógica e da institucionalidade de uma língua estrangeira no cenário educacional brasileiro com vistas à desconstrução de sua aludida neutralidade.

Obstáculos epistemológicos como contrapontos para a formação do pensamento científico. Caminhos trilhados entre o concreto e o abstrato para a transgressão da racionalidade habitual pulverizada, considerando o conhecimento mutável, questionável, imprevisível. Conhecer de forma científica ao abstrair, ao tomar distância, ao atravessar o saber empírico, prospectar, confrontar a subjetividade colonizada, problematizar o que se recebe como condição para o conhecimento emergir.

O DEVER CIENTÍFICO: A ABSTRAÇÃO

Mesmo antes de delinear trajetos que elucidem a noção de obstáculo epistemológico, já em seu *discurso preliminar* Bachelard (1996) incita no leitor o espírito questionador ao tentá-lo a formular respostas para as questões que ele utiliza para tal. Questões embasadas em argumentos que impõem explicações plausíveis de modo regidamente inquisitivo, como as que seguem: “[...] já que o concreto é corretamente analisado pelo abstrato, por que não considerar a abstração como procedimento normal e fecundo do espírito científico?” (BACHELARD, 1996, p. 8). E essa última: “Criar — e sobretudo manter — um interesse vital pela pesquisa desinteressada não é o primeiro dever do educador, em qualquer estágio de formação?” (BACHELARD, 1996, p. 12).

A primeira delas se funda na construção do caráter formador científico questionador para além da concretude — um desmonte de conjunturas institucionalizadas. Essa última tem caráter irreverente, vem compelir, vem sacudir o consciente, vem revitalizar o pensamento de outrora, vem debutar o espaço de abstração

audaciosa que se impõe como dever do educador. Sair do achar e partir para o pensar, estabelecer solidez, argumentar, destruir opiniões, descobrir o conceito y — a palavra-chave, afiançar, abandonar a *alma professoral* dogmática a que se refere o autor, ratificada no trecho que segue:

[...] a *alma com dificuldade de abstrair e de chegar a quintessência*, consciência científica dolorosa, entregue aos interesses indutivos sempre imperfeitos, no arriscado jogo do pensamento sem suporte experimental estável; perturbada a todo momento pelas objeções da razão, pondo sempre em dúvida o direito particular à abstração, mas absolutamente segura de que a abstração é um dever, o dever científico, a posse enfim purificada do pensamento do mundo! (BACHELARD, 1996, p. 13).

Esse talvez seja um dos trechos de maior relevância da obra diante da acuidade que salienta. É o ponto de partida para a inquietação, para a desconstrução, para a derrubada de utilitarismos, para a contraposição instigante entre a representação e a abstração. Significa desvendar com autenticidade, adotar o método crítico desfiliando-se das *verdades escolares*, tomar distância entre o livro impresso, o livro lido, o livro compreendido, e o que é abstraído. Falar do obstáculo de maneira empírica, formar um olhar teórico-metodológico, problematizar, como Bachelard (1996) aponta a seguir:

É justamente nesse *sentido do problema* que caracteriza o verdadeiro espírito científico. Para o espírito científico, todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído (BACHELARD, 1996, p. 18).

Essa é a essência do conhecimento científico: buscar respostas. Através dela se exercita a abstração. Essa experiência me despertou a construir o escopo consistente do que outrora se encontrava em fase embrionária. Um sequenciamento de questões interpostas metodologicamente, incitantes, criteriosamente

interpelantes, capazes de fazer emergir e estruturar todo e qualquer trabalho dentro dos moldes científicos: *O que é? Como é? Por que é? Para que é? Onde ocorre? Quando ocorre? Quem é que é?*

O destaque em itálico (grifo meu) serve para dar ênfase ao efeito propulsor da busca pelas respostas em cadeia. Justificação dos questionamentos supracitados, dispostos respectivamente: conceitualização, caracterização e adjetivação, descrição da origem e motivação, definição de finalidades e objetivos, localização no espaço, localização temporal, problematização no contexto histórico. Antes de tudo, o conceito *y*: a palavra-chave do projeto.

No contexto da palavra-chave do projeto que implica pesquisar *postura*, importa salientar o cuidado com o querer dizer. A ética como preceito anteposto à crítica. Aplicar o conhecimento científico para questionar, contradizer hipóteses, retificar erros através de uma metodologia criteriosa e estabelecida a partir de princípios que consideram pensar uma experiência coerente com o pluralismo, com o zelo de não incriminar situações isoladas, como ratifica meticulosamente o autor.

CONCLUSÃO

As referências colecionadas a partir e para o longo dessa jornada atrelaram o objeto de pesquisa ao objeto da crítica cultural permeado pela língua, pela literatura e por suas relações intersemióticas a partir de interpelações, a saber: Agamben (2008) no sentido de afastar os fantasmas da infância e fazer transcender o *si* através da linguagem no intuito de construir a infância da história no agora; Deleuze (1995) para a desfiliação arborescente, para o desmonte do *eu* cognoscente e para a formação do pensamento rizomático de multiplicidade, de descentramento, de heterogeneidade, de ruptura, de desterritorialização, de desestratificação; Derrida (2001) para esvaziar, inverter

estrategicamente e expandir a dialética do signo; Bachelard (1996) para refletir acerca dos elementos constitutivos do ato de conhecer e adensar o espírito científico através da abstração.

Contextos distintos com possibilidade de cruzamento com o viés educacional do objeto de pesquisa considerando a importância da educação, tanto para impulsionar a subjetividade do sujeito crítico quanto para canalizar o olhar para a formação e a administração da organização política da sociedade no âmbito da interculturalidade referenciada na descolonização do poder econômico capitalista, bem como nas categorias de pensamento ocidentais no que tange ao mercado linguístico.

Em virtude do que foi descrito, houve um aguçamento em torno da consciência metodológica para a percepção do lugar epistemológico desguarnecido de teleologismo. Portanto, importa ressaltar a indubitável contribuição dos estudos enveredados no componente curricular para o desenho do objeto epistemológico, para a definição do conceito chave do projeto, para a delimitação de sua historicização, para a problematização de seus elementos estruturantes, através dos quais eclodiu o aprimoramento e a ressignificação do preâmbulo enveredado para a seleção do curso.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. Infância e História. *Destruição da Experiência e Origem da História*. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: ed. UFMG, 2008, p. 1-48.
- BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, cap. 1-2.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. In: *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa, Rio de Janeiro, Editora 34, 1995, v. 1.
- DERRIDA, Jacques. *Posições*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 1-44.

O ENSINO DE PORTUGUÊS ENQUANTO DISCIPLINA: A DESCRIÇÃO DE DOCUMENTOS OFICIAIS¹

José Sales Amaral²

O contato com o ensino de língua materna revela-se como uma atividade primária que acontece desde os primeiros dias de vida escolar do aluno. Desde as primeiras idades, são adotadas sequências englobadas no ensino de língua que contemplam o desenvolvimento da habilidade da oralidade, leitura e escrita.

Ao longo dos anos, a complexidade, a exigência de cada ciclo vão se tornando desafiadores para todos os envolvidos no processo, tanto para quem se dedica ao ofício de ensinar, quanto aquele que está em condição de aprendiz. Sequências novas são formuladas e adotadas, para que o aluno se sinta contemplado em todo processo formativo.

Diante desse percurso de ensino e aprendizagem da língua materna, ingressando o indivíduo em mundos de conhecimentos diferentes, vale registrar um questionamento feito por estudiosos, cientistas, professores, pesquisadores e interessados por questões voltadas ao ensino de língua materna: Por que o estudante passa desde os primeiros anos de vida escolar até a sua formação média, hoje, formação geral, a estudar a língua materna e não é capaz de se comunicar discursivamente de forma plena por meio de textos orais e escritos, após tantos anos de estudos?

¹ O presente estudo faz parte da pesquisa: Letramentos em escolas rurais de Ipirá-Bahia em tempos pandêmicos: perspectivas e desafios.

² 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: Prof. Dra. Áurea da Silva Pereira. Endereço eletrônico: jososalles2015.1@gmail.com.

Diante da problemática em torno do ensino, levando em consideração números apresentados pelo Saebe — Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica³, sistema que avalia em larga escala os índices de desenvolvimento e aprendizagem na educação básica, revelam que nos últimos três anos de avaliação da aprendizagem na disciplina língua portuguesa, os estudantes não atingiram a meta nacional. Dados como esse apontam a dificuldade de o estudante elaborar textos orais e escritos, justificando dessa maneira, as reprovações que acontecem no espaço escolar.

Os índices de alunos que possuem dificuldades em torno das habilidades de língua portuguesa são ainda maiores nas escolas localizadas em áreas rurais.

Segundo Rojo (2009), oficialmente a disciplina Língua Portuguesa foi colocada no currículo da escola no ano de 1838, sendo a ela destinada o estudo da gramática, a retórica-lógica ou dialética. Só com o passar do tempo, lá no final do Império, essas disciplinas deram lugar ao português. Ou melhor, a junção desses campos de conhecimentos teve como resultado a disciplina Português.

Ao longo dos anos, com avanços, retrocessos em torno do próprio meio educacional, o ensino de Português tornou-se questionado pela própria academia, instituição formadora dos profissionais da educação, visto que, na maioria das vezes, esse trabalho não surte efeito positivo na vida dos estudantes, de modo específico, na dos oriundos de escolas situadas em áreas rurais.

³ <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>.

Nessa problemática em torno do ensino de língua materna, levando em consideração os dados apresentados pelos institutos de avaliação de aprendizagem, há a premissa de que essa falta de desenvolvimento pleno dos estudantes, se justifica pelo próprio direcionamento do trabalho escolar. As aulas se pautam, em maior parte do tempo, no ensino inócuo e estudo da palavra solta, desimpregnada de um uso. Isto é, a maioria dos professores de Português centram seus planos e suas práticas no trabalho em ensinar gramática, a partir de frases soltas e desvinculadas de um contexto. Quanto ao ensino de outras habilidades, que ultrapassam a reflexão linguística, é deixado de lado, se tornando menos importante do que a própria gramática. Há, nessa escolha, benefícios e malefícios que reverberam conseqüentemente, na vida dos estudantes, trazendo os resultados positivos e ou negativos de todo processo. “Toda escolha implica renúncia e, por isso, é fundamental que o educador estabeleça prioridades no seu trabalho, conhecendo bem a sua clientela.” (MOREIRA, 2014, p. 23).

Nas palavras de Antunes (2003) são descritas problemáticas em torno do ensino de língua materna, que caracterizam a premissa anteriormente colocada. A autora sente a necessidade de escrever, por constatar ao longo dos anos, a ineficiência das práticas de letramentos, das metodologias e práticas que são formuladas pelos professores de língua portuguesa, que estão ocupando papel de grande relevância na sociedade.

Antunes (2003) se dedica, dessa forma, a escrever o livro *Aula de português: encontro e interação*, realidades em torno do ensino de língua, sugestões e alternativas condizentes com um ensino adequado: “[...] sinto-me pressionada a escrever pela constatação de que ainda persistem práticas inadequadas e irrelevantes, não condizentes com as mais recentes concepções de língua e, conseqüentemente, com os objetivos mais amplos

que legitimamente se pode pretender para o seu ensino [...]” (ANTUNES, 2003, p. 13).

É relevante deixar claro, seguindo o posicionamento da supracitada autora, que o problema não está em ensinar tais conhecimentos da norma culta da língua, mas é encontrado no próprio fazer pedagógico, na prática de letramento adotada pelo professor, uma restrição das suas atividades em meras análises, que não contribuem para o desenvolvimento pleno discursivo do sujeito, que ainda se encontra nos primeiros estágios de aprendizagens.

A escola rural e o ensino das regularidades gramaticais

Tendo o olhar voltado para as sociedades de zonas periféricas, onde são historicamente discriminadas por falta de políticas públicas de desenvolvimento social, em especial as de localidades situadas em áreas rurais, as escolas situadas nesses espaços, há por parte dos professores e professoras, a justificativa de se trabalhar a gramática, o ensino que centra no seu currículo, a presença das regularidades linguísticas.

Tal postura faz reforçar a desigualdade, não oportunizando o sujeito aprendiz a aprendizagem de conhecimentos sobre a sua própria língua. “Não saber tais regularidades concorre também para deixar os mais pobres ainda mais excluídos, os quais, “coincidentemente”, são os menos escolarizados e os menos preparados para enfrentar as exigências de um mercado de trabalho cada vez mais especializado (ANTUNES, 2003, p. 16). É nítida importância do ensino das normas gramaticais, condenável é, seguindo estudos de autores, o modo como se direciona este trabalho, sem a observância das habilidades que o sujeito ainda não domina.

Todo estudante tem o direito ao conhecimento escolar. Negar-lhes o saber científico, significa a sua estagnação no estado social em que se encontra. E o professor que não executa plenamente o seu ofício, restringindo seu fazer pedagógico a ensinar apenas uma parte de conhecimento aos educandos, deixando um outro de lado, não facilita para o seu processo de formação integral. A formação do estudante, a sua atuação em seu espaço social, está atrelado ao trabalho executado em sala de aula pelo docente. “Não dá para ser ingênuo no campo educacional. A formação crítica de um aluno dependerá, em grande parte, da clareza e da firmeza de propósitos do educador” (MOREIRA, 2014, p. 23).

O currículo escolar é objeto que traça todo trabalho pedagógico, sendo também parâmetro de inclusão e exclusão social. Arroyo (2015) afirma que esse documento é norteador de toda e qualquer prática pedagógica. O currículo é a síntese da cultura social. A questão que deve ser colocada diante dele, é a respeito de quais são os conhecimentos que estão englobados, anexados, enraizados, impregnados neste documento (no currículo) escolar. Qual a cultura que está sendo contemplada, e quais as que estão sendo deixadas de lado. Na maioria dos casos, quando se elege determinados saberes no currículo, a tendência é marginalizar outros.

Se o currículo é a síntese do conhecimento e da cultura, a primeira questão a colocar-nos é que conhecimentos e que cultura fazem parte dos currículos de formação e das escolas e como abri-los a que conhecimentos, culturas, valores que vem sendo produzidos pelos movimentos sociais do campo, indígenas, quilombolas. A questão a pesquisar é se estão ausentes ou são reconhecidos como conhecimentos incorporados nos currículos de formação e de educação básica (ARROYO, 2015, p. 49).

E neste período pandêmico, com o intuito de conhecer as práticas de letramentos utilizadas por professoras de escolas

rurais, cabe ser questionado quais são os saberes previstos nos currículos dessas escolas rurais. E a seleção de determinados conhecimentos garantem a marginalização de outros e quais são esses outros.

Na realidade da escola rural, espaço que sempre foi alvo de várias discussões, o saber que deve ser ensinado aos alunos sempre foi um objeto de debate desde o século anterior. Segundo Rossato e Praxedes (2015), algumas propostas em relação ao currículo da escola da área rural, centram-se na proposição de que a instituição educativa deveria passar conhecimentos aos estudantes que os ajudassem no mercado de trabalho, sejam nas empresas de agroindústrias ou as ligadas as atividades de agricultura familiar e ou voltadas as de cultura de subsistência.

O currículo que prioriza determinados saberes, contemplando saberes hegemônicos em detrimento da marginalização de outros foi sempre instituído na escola de área rural. Esta permanência no modo como o currículo está configurado, se estruturando sob uma base ideológica que discrimina o espaço campesino, constitui-se como reflexo da sociedade tal como ela é. O currículo, dessa forma, é apenas um reflexo da hierarquia social.

Os sociólogos franceses Pierri Bourdieu (1930-2001) e Jean-Claude Passeron (1930) que contribuíram também por meio de seus estudos para as **Teorias crítico-reprodutivas**, movimento originário dos anos 1960 e 1970, discutem veementemente sobre a prática escolar, constituindo um espaço de perpetuação de uma desigualdade social e como ela surte efeito na vida dos estudantes. Segundo os autores citados, a escola reproduz os privilégios de classe. O fato dela eleger determinadas práticas de letramento, deixando outras de lado vai de encontro a democratização e ao processo de ascensão social das classes

menos favorecidas. Seu currículo, dessa forma, engendra a desigualdade de classes.

A escola constitui um instrumento de violência simbólica porque reproduz os privilégios existentes na sociedade, beneficiando os já socialmente favorecidos. O acesso à educação, o sucesso escolar, a possibilidade de escolaridade prolongada até a universidade estão reservados aqueles cujas famílias pertencem à classe dominante, ou seja, aos herdeiros de sistemas privilegiados. Não cabe a escola promover a democratização e possibilitar a ascensão social; ao contrário, ela reafirma os privilégios existentes. A escola limita-se a confirmar e reforçar um *habitus* de classe (BOURDIEU, PASSERON, 1975, p. 189).

Arroyo (2015) questiona e ao mesmo tempo aponta possíveis explicações sobre o modo que o currículo da escola rural (espaço que abrange estudantes pertencentes de várias raízes — quilombolas, indignas, trabalhadores do campo, agricultores) está estruturado, considerando que a mudança no currículo escolar perpassa a intervenções no Estado e em suas instituições. Ultrapassa ao próprio currículo. Tais questões apresentam explicações que estão enraizadas na estrutura social, e que não são tarefas fáceis de serem resolvidas.

A reformulação do currículo escolar da área rural é um trabalho político e pedagógico que vai além da mudança dos conteúdos que estão nele anexados. Para Arroyo (2015) a escola com seu currículo, deveria centrar num saber que o estudante pudesse saber de si mesmo, *saber-se*, repensando sobre suas vivências, histórias de vida e condições sociais em que vive.

Volta a pergunta: o que leva a não dar a devida centralidade política, teórica e estratégica para repensar e reformular os currículos das milhares de escolas onde se educam, aprendem milhões de crianças-adolescentes-jovens-adultos, trabalhadores/as do campo, indígenas, quilombolas? Talvez porque os currículos são a expressão mais resistente, mais cercada e gradeada do sistema escolar. As mudanças nos currículos exigem estratégias de intervenções estruturais no Estado e nas suas instituições. Exigem dar maior centralidade ao

Estado e à sua apropriação como propriedade dos donos da terra (ARROYO, 2015, p. 52-53).

Os movimentos sociais buscaram em favor do desenvolvimento integral do indivíduo, uma proposta de um currículo diferente, pensando na realidade campesina, visando a formação de um sujeito não apenas para o mercado do trabalho agroindustrial, mas na capacitação de um sujeito com as dimensões culturais, sociais, afetivas, cognitivas, profissionais e de participações políticas ativas, plenamente formadas.

No que diz respeito à disciplina Língua Portuguesa, o conhecimento voltado a análise linguística do currículo da escola situada em área campesina, tem o objetivo de fazer com que o sujeito no final de toda formação, responda as expectativas profissionais, cognitivas, políticas e culturais. Sendo elas, expectativas do próprio docente.

(RE) PENSANDO A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

No que diz respeito a esses problemas encontrados no meio educacional da escola localizada em área rural, sobretudo os ligados ao fazer pedagógico do professor, constatamos que de certa forma, na maioria das vezes, é de responsabilidade do docente, mas há outros envolvidos que fazem parte desse processo. Ou seja, existem pilares que fazem parte da educação e que lhe dão de certa forma uma sustentabilidade. Como observamos na própria prática de letramento adotada pelo professor, sendo que tal prática se relaciona com a própria formação que foi dada ao docente. “Uma mudança na atuação do professor depende, necessariamente, de mudanças no curso universitário de formação. Uma delas é uma mudança na concepção da escrita e nas atitudes em relação às práticas

letradas, que sofrem um processo de naturalização à medida que se avança no processo escolar” (KLEIMAN, 2007, p. 17).

O investimento ou a falta dele na formação continuada do profissional, refletirá em sua atividade na sala de aula, que conseqüentemente, afetará de certa forma, no processo de aprendizagem do alunado. A falta de inovação, o seguimento de um ciclo tradicional, ligados à técnicas de memorização de conteúdos sempre serão as alternativas vivenciadas em sala do professor, que não apresenta em sua carreira, um investimento em na formação continuada. “Não se trata, entretanto, de atribuir ao professor a culpa e a responsabilidade isolada pelo fracasso escolar, pois há razões muito maiores (externas à escola) que causam e/ou sustentam o insucesso acadêmico do aluno de classes populares.” (MOREIRA, 2014, p. 23).

Nesse sentido, a autora mencionada aponta fatores micro — os relacionados ao fazer pedagógico, a sala de aula, e os de macroestruturais — os de cunho políticos e econômicos, preponderantes para o fracasso do aluno, no processo de aprendizagem escolar. Esses últimos atrelados a áreas governamentais administrativas.

Da mesma forma, Antunes (2003) discute e defende em outras palavras, que os docentes não são os únicos responsáveis pelos problemas educacionais. Isso nos faz entender que a educação — o trabalho em sala de aula — o fazer pedagógico é uma teia rizomática ramificada. Esse espaço é construído/mantido sob um conjunto de figuras, possuindo ligações de modo visíveis ou ocultas preponderantes para o seu funcionamento.

Vale a pena deixar bem claro que, em nenhum momento, deixo de reconhecer a falta de uma política pública de valorização do trabalho do professor, reduzido, quase sempre à "tarefa de dar aulas", sem tempo para ler, para pesquisar, para estudar. "Passando" e "repassando" pontos do programa, para depois "cobrar" no dia da prova, no cenário nada

convitativo (e muito menos poético!) de prédios descorados e tristes: o que significa dizer que o professor não é o único responsável por todos os problemas da escola (ANTUNES, 2003, p. 17).

Entretanto, em primeiras palavras, podemos observar que as práticas de letramentos utilizadas em aulas de Língua Portuguesa, atreladas ao estudo inócuo e descontextualizado de frases soltas, condizem com a falta de investimentos na formação continuada do professor. O que por sua vez, resulta no desenvolvimento precário dos estudantes em relação as habilidades estabelecidas pela própria disciplina, sendo uma das justificativas da sua ineficiência plena em sua comunicação por meio de textos.

Visando o avanço no desenvolvimento da leitura e da prática escritora do indivíduo, restringir o ensino em análises gramaticais pode não ser o caminho para o sucesso na leitura e produção textual dos estudantes. Cosson (2009, p. 20) afirma que a prática de ensino de literatura exerce nítida contribuição para o indivíduo na prática de leitura (seja ela textual/social) e escrita de textos: “a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo” (COSSON, idem, ibidem).

O TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA DO QUE O PROFESSOR ACREDITA

Essa prática de ensino centrada em análises gramaticais, é de fato, o que alguns profissionais acreditam ser essencial na vida do aluno. Isto é, a prática de letramento adotada pelo professor, especificamente nas aulas de língua portuguesa, acontece de acordo às suas crenças e ideologias, as quais ele acredita. O professor faz em sala, aquilo que ele acredita. Nas palavras de alguns autores e estudiosos do ensino de língua portuguesa, a formação tem em si grande contribuição no processo de

construção e seleção dos conteúdos elaborados pelos educadores. Mas ao final, ele fará, na execução de seu fazer pedagógico, o que possui significado e relevância, orientado pela própria consciência do que acredita.

O professor fazendo o que ele acredita, mesmo diante do conhecimento de mundo possivelmente limitado, com a própria formação que apresenta, tem de certa forma, o sonho de constatar ao final de sua prática pedagógica, a aprendizagem integral do sujeito. Ele deseja bons resultados nos exames e avaliações feitas pelos órgãos avaliadores e também da própria aprovação do estudante ao final do ano letivo. E quando o desejado não acontece, a decepção do sujeito que ensina vem à tona, a esperança da criação de um aprendiz capaz de executar na prática, aquilo que foi ensinado em sua formação, não foi abraçada pelo indivíduo que se encontra em condição de aprendiz.

Pensando por esta ótica, do professor em formação, fazendo aquilo que ele acredita e não aquilo que de fato é eficaz e relevante na vida do aluno, a sensação do formador é que em sua atividade pedagógica, fracassou ou um alguém fracassou, e, isso resultará em altas consequências no futuro escolar e na vida pessoal do aluno.

Em outras palavras, Dias (2016) e Pereira (2016), baseadas em teorias de María Zambrano (2002, *apud* DIAS; PEREIRA, 2016, p. 2), na condição de professoras formadoras de professores de Língua Portuguesa, tentam descrever a sensação de dor em constatar que o desejo de formar uma humana pessoa — sujeito consciente de sua prática, não foi concretizado, tomando como direção a promessa verberada na ação pedagógica.

Analisamos, assim, no que diz respeito às aulas de Língua Portuguesa, seus impactos nas vidas dos alunos, a constatação de

duas questões existentes. A primeira apresenta a formação docente responsável pelo trabalho tradicional realizado pelo educador. Dessa forma, o ensino fica fadado à prescrição de regras e normas da gramática, restringindo todo o processo de ensino em atividades que objetivam estudar frases soltas e descontextualizadas do contexto de uso real da língua. E isso, em realidades de escolas de zonas rurais na maior parte do Brasil, faz reforçar e engrossar o caldo da falta de adaptação dos alunos no espaço escolar ou a inadequação das práticas escolares no espaço rural.

Na segunda constatação, são reveladas crenças e ideologias seguidas e conseqüentemente articuladas à prática do professor, fazendo de certa forma, aquilo que ele acredita ser essencial na vida do aluno.

As duas premissas nos dão pistas e direcionamentos para chegarmos à raiz do problema inicialmente colocado: Por que o estudante passa desde os primeiros anos de vida escolar até a sua formação média — formação geral, a estudar a língua materna e não é capaz de se comunicar discursivamente de maneira plena por meio de textos orais e escritos, após tantos anos de estudos?

O QUE NOS DIZEM OS DOCUMENTOS LEGAIS, OS QUAIS ORIENTAM O ENSINO DE PORTUGUÊS

Diante do exposto, refletindo sobre a prática do professor, em especial, o docente de escolas localizadas em áreas rurais, mesmo tendo formação adequada ou até formação continuada que contribua para sua prática educativa e entendendo que o profissional ao final de tudo faz aquilo que acredita, há documentos que tem o objetivo de subsidiar a sua prática em sala de aula, de orientar ou até mesmo determinar todo seu trabalho docente.

Vale descrever como se constitui este campo de conhecimento — Língua Portuguesa, enquanto disciplina, o qual o professor dedica o ofício de ensinar. *Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, (documento normativo que objetiva nortear o trabalho docente de escolas públicas e privadas de todo território nacional) são descritos eixos e objetivos de cada disciplina, abrangendo também a disciplina anteriormente mencionada.

Do mesmo modo, os PCNs — Parâmetros Curriculares Nacionais, constituem-se como um outro documento importante de orientação do trabalho pedagógico do profissional de educação. Esse se atém a informar sobre os conhecimentos e aprendizagens que são esperados em cada aluno nas diferentes esferas de ensino, fundamental e médio; criando de certa forma, um parâmetro ideal que deve ser seguido na educação em todo o país.

Todos esses documentos têm em comum o desenvolvimento integral do ser, de modo que os estudantes possam se comunicar plenamente por meio de textos orais e escritos de maneira adequada, sabendo fazer uso e emprego do saber científico para fins sociais.

Na descrição a respeito das habilidades que devem ser trabalhadas pelo professor de Língua Portuguesa colocadas pelo primeiro documento BNCC, Brasil (2021), no primeiro eixo que é descrito, a prática de leitura, é entendida como uma prática interativa por parte do indivíduo com textos de variadas esferas; sendo uma interação para diferentes fins, escolares ou pessoais.

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais

relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BRASIL, 2021, p. 69).

No segundo eixo produção de textos colocado pelo documento está relacionado à prática de construção de textos tanto orais quanto escritos de diferentes modalidades. A finalidade da prática busca construir um sujeito autônomo crítico e reflexivo e que ele seja formulador de textos não só da esfera literária, mas também daqueles ligados a atuação da vida pública.

O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heróinas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de playlists comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um game em uma resenha, gameplay ou vlog; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros (BRASIL, 2021, p. 74).

O eixo oralidade é compreendido com as práticas de linguagem que colocam em cena a oralidade. Esses usos podem ocorrer tanto presencial ou por meio de vias tecnológicas, com a utilização, de mensagens gravadas, vídeos, podcats etc., fazendo com que o indivíduo desenvolva essa habilidade para assim saber utilizar adequadamente no espaço escolar e em sua vida pública.

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (BRASIL, 2021, p. 76-77).

No quarto e último eixo colocado pela BNCC, a análise linguística/semiótica, é ligado a materialidade do próprio texto. Essa habilidade é composta por recursos linguísticos que dão efeitos de sentido em todo e qualquer gênero textual. Esta (habilidade), por si, na prática da aula de Língua Portuguesa deve ser ensinada com o objetivo de levar o estudante a escrever com qualidade, respeitando os usos das normalidades da língua.

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão (BRASIL, 2021, p. 78).

O ensino de língua portuguesa descrito pela BNCC, além de outros documentos, foca no uso e na reflexão da língua. E o fim desse ensino se pauta basicamente na capacidade do indivíduo saber utilizar a linguagem em diferentes contextos sociais, em sua comunicação. Como já dito acima, na maioria das vezes, na

realidade de muitas escolas brasileiras, aquilo que os documentos prescrevem não é seguido pelos professores de Português. Na verdade, a prática do docente é centrada em parte de um único eixo, ligado ao eixo linguístico. O ensino de estruturas gramaticais, nas análises de frases soltas sempre foi o objeto das aulas de Português. Esse fato explica, sob a luz de autores que se dedicam a pesquisar o ensino de Português, a raiz do problema no que diz respeito a inquietação colocada neste texto: de refletir, buscar trazer explicações a respeito da falta de desempenho por parte de muitos estudantes que passaram parte de suas vidas estudando a disciplina Português, mas ao final dos estudos, não conseguem ainda assim, comunicar-se plenamente, respeitando os usos da língua, por meio de textos orais e escritos. E os índices no que diz respeito a essas questões são ainda maiores nas escolas localizadas em áreas rurais.

Historicamente, as aulas de Língua Portuguesa tanto nas escolas situadas nas áreas rurais, quanto nas de zonas urbanizadas, giram em torno da gramática. A leitura que deveria ser uma prática intensiva e constante dentro e fora da sala de aula, fica às margens da aula. Ela é usada como pretexto para a resolução de atividades de análises linguísticas e isto é constatado pelos próprios estudantes, que por acreditar naquilo que é ensinado pelo professor, imagina, ingenuamente, que é o ideal a se fazer na escola. “Se perguntarmos a nossos alunos o que é ler na escola, eles possivelmente responderão que é ler em voz alta, sozinho ou em jogral (para avaliação de fluência entendida como compreensão) e, em seguida, responder um questionário onde se deve localizar e copiar informações do texto (para avaliação de compreensão)” (ROJO, 2009, p. 79)”.

As habilidades básicas que podem ser trabalhadas pela escola na maioria dos casos são deixadas de lado. O que nos faz acreditar que as aulas não avançam e não apresentam sinais de

mudança. E quando apresentam, são passíveis de timidez. Isto é revelado nos resultados dos próprios exames nacionais, nos índices de desenvolvimento de ensino e aprendizagem que são compartilhados pelos institutos pesquisadores.

A criação de políticas de incentivo ao trabalho docente, o investimento de sua formação continuada são meios de melhoria da qualidade de ensino. O professor é um dos responsáveis pelos problemas referentes ao processo de aprendizagem do estudante, mas há outros mecanismos entrelaçados nesse meio pedagógico, que de certa forma, contribuem veementemente na perpetuação dessa questão.

Vale destacar que existem documentos que prescrevem o trabalho do docente de língua, mas, por outro lado, há uma escassez de materiais que ajudam a construção do fazer pedagógico. Esses materiais são aqueles ligados aos de infraestrutura escolar, biblioteca, área de lazer, assentos e mesas, quadro de qualidade, iluminação, materiais pedagógicos, livros, papel de ofício, meios tecnológicos: lousa digital, data show, dentre outros mecanismos que potencializam o ensino.

Os documentos, são, em si, essenciais na vida do professor, mas eles sozinhos não são suficientes para a construção da prática de letramento eficaz na vida do aluno, que favoreça o desenvolvimento de sua aprendizagem.

O ensino de Língua Portuguesa nas escolas situadas em áreas rurais, possui grande significância para o efetivo desenvolvimento do sujeito. Assim, o foco de se trabalhar as habilidades colocadas nos documentos que norteiam o ensino de língua materna, não restringindo o ensino apenas em uma habilidade, é um dos caminhos que apresentará efeitos positivos na vida do estudante. Uma habilidade não deve ser desvinculada da outra, separada, transparecendo a ideia de que elas não

possuem nenhum tipo de relação. O eixo oralidade, leitura, escrita e análise linguística devem ser trabalhadas em conjunto, de modo que fique claro para o estudante o sentido de se estudar Português na escola, não deixando uma habilidade sendo mais privilegiada e mais importante que a outra.

O currículo da escola localizada em área rural, especificamente, deve ser (re)construído respeitando o local de existência da escola, por ter uma dimensão particular, atrelando aos eixos prescritos pelos documentos que orientam o ensino de língua portuguesa como também de outras disciplinas, promovendo a igualdade e a ascensão social das classes menos favorecidas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: Encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

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

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. In: ARANHA, Maria Lucia. *Filosofia da Educação*. 2ª ed. Ver.e ampl. São Paulo: Moderna, 1996.

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

CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel; OLIVEIRA, Rosiska. *A vida na escola e a escola da vida*. 14. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

DIAS, Ana Regina da Silva; PEREIRA, Áurea da Silva. A construção da identidade docente através da escrita (auto)biográfica: o papel do portfólio e do memorial no Processo de formação-pesquisa de professores. Texto apresentado no II EPENN-Encontro de Pesquisadores do Norte\Nordeste, 2016.

KLEIMAN, Ângela B. *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*. Signo, 2007.

MOREIRA, Ivanilde. *Fracasso escolar e interação professor-aluno*. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2014.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009.

ROSA, Marise M. de C. S. Reflexões sobre as escolas de classes multisseriadas: Contribuições da pedagogia Freinet para uma realidade camponesa. Rede foco, 2016.

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

O ENTRE-LUGAR DA MATEMÁTICA E A LITERATURA: UM DIÁLOGO INTERDISCIPLINAR, CRÍTICO E REFLEXIVO

Daniela Batista Santos¹

Resumo: O presente artigo é de natureza qualitativa, do tipo bibliográfico, em que objetivamos refletir sobre a Matemática numa concepção interdisciplinar e crítica, compreendendo o entre-lugar que esta ocupa quando estabelece conexões com a Literatura para os Letramentos Matemáticos. Para isso, apresentamos algumas reflexões teóricas que oportunizam um (re)pensar sobre o ensino de matemática, bem como compreendermos o entre-lugar que esta ocupa quando estabelecemos diálogos interdisciplinares com o gênero literário e textual narrativo, a partir da utilização dos contos do livro “O Homem que Calculava”, de Malba Tahan. Podemos dizer que este livro é uma potente alternativa didática para trabalhar a Matemática numa perspectiva do letramento, assim como possibilita o desenvolvimento de atividades com potencial lúdico; estimula a criatividade, o raciocínio lógico, a leitura e interpretação, tirando o estudante da zona de conforto, de modo que seja possível perceber que o conhecimento matemático é muito mais do que fazer contas e aplicar fórmulas. Assim, acreditamos que as atividades de Malba Tahan, em especial, as propostas no livro “O Homem que Calculava”, devem ser trabalhadas na Educação Básica e na Licenciatura em Matemática, promovendo, dessa forma, um ensino diferenciado e problematizado.

Palavras-Chave: Entre-lugar. Matemática e Literatura. Malba Tahan. Letramento Matemático.

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.

INTRODUÇÃO

A Matemática, como todos os saberes científicos, sofre impactos políticos, sociais e culturais, que influenciam diretamente na sua concepção e na articulação desse conhecimento na sociedade.

Ao refletirmos sobre as diversas concepções da Matemática, percebemos que, apesar de existir uma crença que ratifica a visão platônica da matemática, ou seja, esta é pronta, acabada e a-histórica, temos outros momentos históricos que demonstram explicitamente relação direta com as mudanças políticas, sociais, culturais e científicas da sociedade; a exemplos da visão tecnicista, que exige adequações no currículo escolar para atender às demandas do momento em termo dos avanços científicos após a Segunda Guerra Mundial e que busca a preparação de mão de obra para o mercado; e a concepção sócioetnoculturalista, que, em conformidade com Fiorentini (1995), preconiza uma Matemática crítica e voltada para a formação da cidadania.

Fazer estas reflexões amplas, considerando a natureza da Matemática para além de uma linguagem meramente técnica e considerada universal, exige uma mudança de concepção que busca ir além dos conceitos matemáticos ocidentais e eurocêntricos, que são tomados como únicos pela sociedade, para a valorização dos diferentes saberes e as influências dos contextos sociais políticos e culturais dos conhecimentos matemáticos.

Esta perspectiva é corroborada por Giraldo (2018; 2019) que tem defendido como matemática problematizada, na qual afirma que esta é “uma concepção de possibilidades matemáticas, situadas em diversos contextos e práticas históricos e sociais de produção e de mobilização de saberes e de formas de estar no mundo” (GIRALDO, 2019, p. 1).

Esses atravessamentos nos permitem avaliar que lugar é esse que propomos com esta concepção? Santiago (2000) estabelece em 1970 o conceito de entre-lugar que possibilita refletir sobre a cultura do latino-americano, analisando os impactos da colonização e a resistência dos povos autóctones.

Concordamos com Hanciau (2005) que ainda hoje o texto “O entre-lugar do discurso latino-americano” da década de 70, produzido pelo brasileiro Silviano Santiago, enquanto vivia nos Estados Unidos, é muito atual e nos proporciona importantes reflexões sobre o poder da colonização e as resistências produzidas nos mais diversos contextos sociais e culturais, que mesmo sofrendo influência da colonização estabelece originalidade a partir das resistências de povos autóctones que foram duramente violentados em nível religioso, cultural e material.

Em seu ensaio “O entre-lugar do discurso latino-americano”, Santiago (1979) defende que não há como “fechar as portas” ingenuamente à opressão, nem há como articular uma representação pura, inocente, imune. É necessário transfigurar o discurso por dentro mesmo de seus elementos aparentemente fixos e imutáveis: apropriar um primeiro texto e re-escrevê-lo para engendrar um segundo texto, de resistência (ÁVILA; BIEHL, 2010, p. 2).

As autoras enfatizam sobre as potencialidades do conceito de entre-lugar e como este oportuniza refletir sobre a necessidade da transfiguração do discurso, sendo essencial pensar as estruturas por dentro, conhecer e se permitir ir além na compreensão e no estabelecimento de entre-lugares que estejam para além de uma concepção colonizada “nem o paternalismo, nem o imobilismo” (SANTIAGO, 1982, p. 18).

Entre o sacrifício e o jogo, entre a prisão e a transgressão, entre a submissão ao código e a agressão, entre a obediência e a rebelião, entre a assimilação e a expressão, — ali, nesse lugar aparentemente vazio, seu

templo e seu lugar de clandestinidade, ali, se realiza o ritual antropófago da literatura latino-americana (SANTIAGO, 2000, p. 26).

Nessa senda, destacamos a importância das discussões oportunizadas na disciplina Literatura Comparada, do Curso de Pós-Graduação em Crítica Cultural, ministrada pelo docente Wander Melo Miranda que, entre as diversas contribuições teóricas, destacamos a reflexão sobre as contribuições do campo teórico da Literatura Comparada, em especial, por seu caráter interdisciplinar e a compreensão do conceito de entre-lugar, que permitiram refletir sobre nosso lugar de fala enquanto docente, pesquisadora e doutoranda que trabalha com a formação docente de professores/as de Matemática e que busca estabelecer diálogos entre o conhecimento matemático e a Literatura numa perspectiva dos Letramentos Matemáticos a partir de práticas interdisciplinares, lúdicas, criativas, insubordinadas, críticas e reflexivas, pautadas em D'Ambrosio (2015) e Tahan (2002) e a problematização em conformidade com Giraldo (2019).

Assim, no presente artigo objetivamos refletir sobre a Matemática numa concepção interdisciplinar e crítica compreendendo o entre-lugar que esta ocupa quando estabelece conexões com a Literatura para os letramentos matemáticos.

Para isso, estabelecemos diálogos com as categorias teóricas que sustentam a temática tais como: conceito de entre-lugar, letramento matemático e literatura, práxis interdisciplinares, criativas, insubordinadas e problematizadas, tomando como aporte teórico: Santiago (2000; 1982), Hanciau (2005), Souza (2007), D'Ambrosio (2015), Tahan (2002), Giraldo (2019), Brasil (1998), Grandó (2004), Luvison (2013) e Luvison e Grandó (2018), dentre outros.

Nesse contexto, apresentamos além de discussões teóricas, uma reflexão sobre algumas alternativas didáticas para o ensino

de Matemática a partir do livro “O Homem que Calculava”, de Malba Tahan.

REFLEXÕES SOBRE O ENTRE-LUGAR DA MATEMÁTICA NA LITERATURA: UM OLHAR PARA O LETRAMENTO MATEMÁTICO

O Santiago (2000) inicia o capítulo “O entre-lugar do discurso latino-americano” com duas epígrafes e destacamos uma delas é “o jabuti que só possuía uma casca branca e mole deixou-se morder pela onça que o atacava. Morder tão fundo que a onça ficou pregada no jabuti e acabou por morrer. Do crânio da onça, o jabuti fez seu escudo” (CALLADO, *apud* SANTIAGO, 2000, p. 9). A relação metafórica do jabuti com os índios colonizados e a onça o colonizador (portugueses) demonstra uma reviravolta do jabuti a partir da sua reestruturação e transgressão do colonizador.

Particularmente, achei essa epígrafe fantástica para refletir sobre a reexistência dos povos autóctones e as violências da colonização, que impõem em todas as ordens sua cultura, religião e linguagem.

Evitar o bilinguismo significa evitar o pluralismo religioso e significa também impor o poder colonialista. Na álgebra do conquistador, a unidade é a única medida que conta. Um só Deus, um só Rei, uma só Língua: o verdadeiro Deus, o verdadeiro Rei, a verdadeira Língua (SANTIAGO, 2000, p. 14).

O autor faz importantes reflexões sobre as violências da colonização e como os indígenas buscam alternativas para criar a resistência da destruição total de sua cultura. Santiago (2000) cita um trecho da carta de Pero Vaz de Caminha escrita para o rei de Portugal, onde há uma passagem que diz que “os índios brasileiros estariam naturalmente inclinados à conversão religiosa, visto que, de longe, imitavam os gestos dos cristãos durante o santo sacrifício da missa” (SANTIAGO, 2000, p. 13).

Contudo, é importante destacar que essa imitação entendida pelos colonizadores como submissão, é salientado por Santiago (2000) como uma estratégia dos indígenas para conhecer os costumes do colonizador e assim como o jabuti da epígrafe supracitada, poder reagir.

Os atravessamentos que a metáfora do jabuti oportunizam são especialmente fecundos para a compreensão do significado de entre-lugar proposto por Santiago (2000), pois para além da força e violência da colonização, a imposição para que a América seja transformada “em cópia, simulacro que se quer mais e mais semelhante ao original, quando sua originalidade não se encontraria na cópia do modelo original, mas em sua origem, apagada completamente pelos conquistadores” (SANTIAGO, 2000, p. 14), os povos autóctones encontraram espaços de reexistência, superando as dicotomias e ambivalências para a constituição de um espaço que oportuniza a transfiguração do discurso.

O conceito de **entre-lugar** torna-se particularmente fecundo para reconfigurar os limites difusos entre centro e periferia, cópia e simulacro, autoria e processos de textualização, literatura e uma multiplicidade de vertentes culturais que circulam na contemporaneidade e ultrapassam fronteiras, fazendo do mundo uma formação de entre-lugares. Marcado por múltiplas acepções, o entre-lugar é valorizado pelos realinhamentos globais e pelas turbulências ideológicas iniciadas nos anos oitenta do último século, quando a desmistificação dos imperialismos revela-se urgente (HANCIAU, 2005, p. 1).

Podemos perceber que o conceito de entre-lugar demarca em si uma complexidade ambivalente que propõe um repensar das relações humanas estabelecendo diálogos ao mesmo tempo em que aponta caminhos para além das relações impostas e estabelecidas pelo colonizador, provocando um deslocamento de postura, um (re)pensar para avançar nas binaridades, ruindo as polaridades.

Nas dicotomias oralidade e escrita, palavra e imagem, formas arcaicas e modernas, racionalidade e magia, que compreendem as escrituras híbridas dos tempos da pós-modernidade, a literatura projeta-se em direção à ocupação da terceira margem, poetizada por Rosa, do entre-lugar, proposto por Silviano, ou de um espaço intersticial (liminar, “no além” ou terceiro espaço), sugerido por Homi K. Bhabha (HANCIAU, 2005, p. 5).

Destarte é nesse contexto que propomos um repensar sobre a exatidão da Matemática e o discurso de sua universalidade, pois essa Matemática acadêmica e escolar, não deve ser vista como única em que ocupa um lugar sacralizado. Buscamos refletir sobre essa perspectiva, de modo a descolar essa Matemática para um entre-lugar em que seja possível construir um espaço de diálogo com outros discursos e culturas.

Assim, concordado com Ferraz (2010), quando salienta que não devemos idealizar o entre-lugar como um paraíso ou somente as violências sofridas pelos povos autóctones, considerando que o entre-lugar “É tão somente um conceito que apresenta uma dada forma de olharmos o mundo nas condições com que o vivenciamos e o produzimos a partir do território em que nossa existência se efetiva” (FERRAZ, 2010, p. 30).

Para isso, acreditamos que trabalhar com o letramento matemático oportuniza o deslocar a concepção platônica da Matemática, a qual é vista como pronta e acabada, sendo a aprendizagem desta um privilégio para as pessoas ditas “inteligentes”.

Desta forma, convidamos o leitor a pensar na articulação entre Literatura e Matemática, como uma alternativa didática para trabalhar com conceitos matemáticos numa perspectiva lúdica, crítica, reflexiva e problematizadora, a partir das potencialidades dos contos do Malba Tahan, do livro “O homem que calculava”.

Valendo-se ainda dessa perspectiva analítica, o texto ficcional — ou artístico — assume funções próximas àquelas do texto teórico, podendo ser interpretado como imagem em movimento na qual a rede metafórica é produtora de redes conceituais. Procura-se, ainda, repensar a própria tradição cultural produzida no Brasil, de forma a colocá-la em posição particularizada frente à tradição estrangeira: nem narcísica, nem edipiana (SOUZA, 1993, p. 22).

Aqui percebemos que não é um olhar só interno nem externo, mas uma relação justamente no entre-lugar abordado por Santiago (2000), que provoca uma reflexão sobre a literatura em nível nacional e estrangeiro, na qual Souza (1993) salienta a importância dos estudos em Literatura Comparada para o estabelecimento desta relação, bem como destaca a experiência humanista e interdisciplinar que a faculdade de Filosofia e Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) teve ao avançar na proposição e importância dos estudos nesta área do conhecimento.

Compreender essa proposição ampla e interdisciplinar da Literatura Comparada, ratifica a possibilidade de estabelecermos essa relação interdisciplinar entre Matemática e Literatura, buscando permear este entre-lugar que acreditamos ser uma alternativa interessante e frutífera para a construção do conhecimento matemático. Esta perspectiva vai além de um olhar estrábico e desconfiado quando se propõe a discutir Matemática numa visão para além da eurocêntrica, em que haja uma valorização de diferentes saberes e fazeres, na qual a concepção de Matemática é constituída considerando que esta é um construto humano, que tem influências políticas, sociais e culturais.

Nesta senda, advogamos que trabalhar a Matemática numa perspectiva do letramento matemático, da ludicidade e da problematização é fundamental para dar significado e coerência aos conceitos matemáticos, para isso propomos um diálogo

interdisciplinar entre a Literatura e a Matemática oportunizado pelas potencialidades dos contos do Malba Tahan.

É comum os professores acreditarem que as dificuldades apresentadas por seus alunos em ler e interpretar um problema ou exercício de Matemática estão associados à pouca habilidade que eles têm para leitura. Também é comum a concepção de que, se o aluno tivesse mais fluência na leitura nas aulas de língua materna, conseqüentemente ele seria um melhor leitor nas aulas de Matemática. Embora tais afirmações estejam em parte corretas, uma vez que ler é um dos principais caminhos para ampliarmos nossa aprendizagem em qualquer área do conhecimento, consideramos que não basta atribuir as dificuldades dos alunos em ler textos matemáticos à sua pouca habilidade em ler nas aulas de língua materna (SMOLE; DINIZ, 2001, p. 69).

As autoras abordam pontos que são caros para o ensino de Matemática, principalmente porque esta falta de habilidade em ler e interpretar é um fato no contexto escolar e não só nas séries iniciais, especialmente se considerarmos que ler é muito mais do que decodificar letras e números, mesmo considerando a cultura grafocêntrica, e neste sentido é necessário que a leitura seja indissociável à interpretação e à capacidade de comunicação.

Neste contexto, concordamos com Neves (2007) que ler e escrever é um compromisso de todas as áreas do conhecimento, portanto é necessário que na disciplina de Matemática haja essa responsabilidade, principalmente, considerando que a linguagem própria da Matemática que, na maioria das vezes, por seus símbolos e contexto específico, tem historicamente sido considerada pela maioria dos alunos como difícil de ser compreendida.

Esta proposição é cotidianamente comprovada quando trabalhamos algum conteúdo e os alunos perguntam: “que conta é para fazer professor/a?” ou “é conta de mais ou de menos?” Dentre outras situações que nos mostram que muitas vezes a dificuldade está na compreensão do problema trabalhado e não

necessariamente na utilização da parte técnica da resolução. Assim, como Carrasco (2007) salienta que uma possível solução seria “ajudar as pessoas a dominarem as ferramentas da leitura, ou seja, a compreenderem o significado dos símbolos, sinais e notações” (CARRASCO, 2007, p. 196), contudo salientamos que esta abordagem deve ser efetuada na perspectiva do Letramento.

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização (SOARES, 2004, p. 96).

A autora faz uma retrospectiva interessante sobre a utilização da palavra Letramento, esclarecendo que esta engloba aspectos teóricos para além do processo de alfabetização e neste ínterim, é importante destacar que compreendemos e defendemos em conformidade com Street (2014), Soares (2004) e Kleiman (2001), que o Letramento numa com um aporte para além da cultura grafocêntrica, considerando aspectos sociais, políticos e culturais.

Este contexto reverbera em outras áreas do conhecimento, em especial, advogamos pela terminologia do Letramento Matemático, o qual compreendemos tomando como aporte teórico autores/as como: Grandó (2013), Luvison (2013), Nacarato (2009), Luvison e Grandó (2018), Passos (2009), dentre outros/as que trabalhar com letramentos matemáticos é desenvolver os conceitos de modo que os/as alunos/as tenham a capacidade de ler, interpretar, resolver problemas e contextualizar o saber acadêmico ou escolar com a leitura do mundo, respeitando os diversos contexto sociais, políticos e culturais, bem como a diversidade de saberes matemáticos que existem para além do

conhecimento ocidental e eurocêntrico, que é tomado como único conhecimento matemático existente nas Universidades e nas escolas.

Para isso, defendemos que abordar o conhecimento matemático de forma lúdica, interdisciplinar e problematizado é uma alternativa para esse Letramento matemático. Por isso, é salutar entender que defendemos que a ludicidade não deve ser vista somente como sinônimo de jogos e brincadeiras, pois, segundo Luckesi (2014) e Andrade (2013), este viés é muito reducionista, principalmente porque o caráter lúdico é subjetivo e está relacionado com o prazer, “algumas atividades poderão parecer “chatas” para uns, mas “lúdicas” para outros. Como isso pode ser? Exatamente devido ao fato de a ludicidade ser um estado interno ao sujeito ao vivenciar uma determinada atividade externa” (LUCKESI, 2014, p. 18). Desta forma, as atividades apresentam um potencial lúdico, não podendo ser denominadas como lúdicas, pois isto é de cunho pessoal.

Nesta senda, acreditamos que trabalhar com os contos do Malba Tahan, do livro “O Homem que Calculava”, é uma excelente oportunidade de desenvolver atividades com potencial lúdico e interdisciplinar, que são apresentadas a partir do gênero literário e textual narrativo, em forma de contos, oportunizando leitura, interpretação, resolução de problema, contextos culturais, sociais, éticos, dentre outros que podem ser refletidos com o trabalho dos contos, nos quais Beremiz, o personagem principal do livro, nos encanta com suas peripécias e maestria na resolução dos problemas propostos.

CONTOS, ENCANTOS E MATEMÁTICA: CONTRIBUIÇÕES DO MALBA TAHAN PARA UM ENSINO LÚDICO E PROBLEMATIZADO

Falar sobre o grande mestre Malba Tahan é uma enorme responsabilidade, tendo em vista seu potente legado para o

ensino de Matemática, principalmente por seu protagonismo e ousadia em propor e praticar mudanças de metodologia e concepção da Matemática. Para Malba Tahan, o conhecimento matemático precisava ser aprendido de forma significativa e divertida, a partir do uso da literatura, de jogos, desafios, materiais concretos, dentre outros recursos que oportunizassem romper com a metodologia da memorização e repetição.

Malba Tahan foi inicialmente o pseudônimo que Julio Cesar de Mello e Souza criou para publicar seus textos no jornal do Rio de Janeiro “A Noite”. Segundo Oliveira, Silva e Silva (2019), este pseudônimo ganhou tanta força que, em 1954, o presidente Getúlio Vargas autorizou a inclusão do pseudônimo Malba Tahan na carteira de identidade de Julio Cesar de Mello e Souza.

Figura 1 — foto da Identidade de Malba Tahan



Vale destacar que Malba Tahan passa a figurar também como um heterônimo, tendo em vista que Mello e Souza constrói uma biografia própria para Malba Tahan, para além disso, concordamos com Salles e Pereira Neto (2016) que, ao criar este pseudônimo Julio Cesar de Mello e Souza foi muito além, pois criou uma mistificação literária, “isto é, fazer com que ele

parecesse real, que tivesse realmente existido” (SALLES; PEREIRA NETO, 2016, p. 31). Para isso, os autores complementam dizendo que o professor Mello e Souza passou cinco anos estudando a cultura e as língua árabes, para que a “biografia de Malba Tahan e para que seus contos árabes fossem convincentes em termos de estilo, linguagem e ambientação” (SALLES; PEREIRA NETO, 2016, p. 31).

A perfeição da caracterização do Malba Tahan e dos elementos da cultura árabe na literatura do Malba Tahan levaram o público acreditar por muito tempo que Julio Cesar e Malba Tahan fossem pessoas distintas. Este requinte, também é verificado, sobretudo, na qualidade teórica com que aborda as histórias com enredo pautados no contexto cultural árabe para trabalhar os conceitos matemáticos. Esta literatura encanta a todos que leem as obras de Malba Tahan.

Malba Tahan criticava o ensino meramente expositivo. Foi um crítico severo da didática usual de matemática da primeira metade do século XX (contam-se episódios de violentas discussões que travou em congressos e conferências). “O professor de matemática em geral é um sádico”, acusava, “Ele tem o prazer de complicar tudo”

Foi um pioneiro no uso didático da História da Matemática, na defesa de um ensino baseado na resolução de problemas não-mecânicos, na exploração didática das atividades recreativas e no uso de material concreto no ensino da matemática.

Foi um dos primeiros a explorar a possibilidade do ensino por rádio e televisão, antecipando o ensino a distância;

Trabalhou com interdisciplinaridade e multiculturalismo, além de se dedicar às causas sociais, exercendo as competências de um verdadeiro Educador, e deixando um legado de valor incalculável para os cursos de formação de professores. [...] (LACAZ; OLIVEIRA, 2019, p. 426).

As autoras resumem com maestria elementos importantes das contribuições do Malba Tahan que, para além de ser um grande educador matemático, dedicou-se a questões sociais, como por exemplo, cuidar das pessoas com hanseníase. Outro fato muito curioso e que exemplifica a humildade e atenção ao ser do que ao ter deste grande mestre, é a sua carta testamento, na qual descreveu que desejava que seu enterro fosse simples e modesto, “sem coroa de flores, com caixão mais barato e sem luto” (SALLES; PEREIRA NETO, 2016, p. 31). Ainda salientou seu desejo poeticamente citando “[...] o samba “Silêncio de um minuto”, de Noel Rosa (1953): “Roupa preta é vaidade / para quem se veste a rigor / o meu luto é saudade / e a saudade não tem cor”” (ibidem, p. 31).

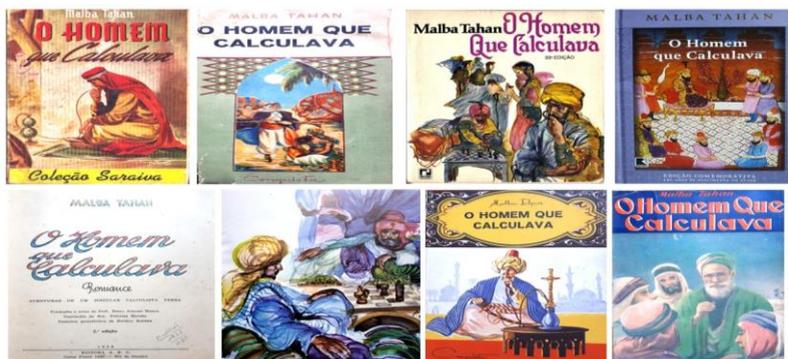
Nesta senda, é fundamental destacar que trinta anos após sua morte (em 18 de junho de 1974), há o merecido reconhecimento do legado e potencial pedagógico de Malba Tahan com a aprovação do Projeto de Lei Federal nº 3482, de 2004, que estabelece o dia 6 de maio como dia nacional da Matemática, em homenagem à data de nascimento de Julio Cesar Melo e Souza, sendo sancionada como lei somente em 27 de junho de 2013, sob o número nº12835/13 (BRASIL, 2013).

“Malba Tahan destacou-se em várias frentes como educador, seja como professor e autor que mais contribuiu para a popularização da Matemática [...]” (LOPES, 2012, p. 13). Esta afirmação é um fato, especialmente para a Área da Educação Matemática, pois este é um precursor das discussões sobre o ensino de Matemática, suas concepções e metodologia, o que caracteriza o pioneirismo de Malba Tahan sobre discussões de várias temáticas que são temas de estudos e pesquisas da Educação Matemática, dentre elas podemos destacar: Formação de professores, materiais didático; Ludicidade e o ensino de matemática; Jogos, linguagem e Matemática; laboratório de

Matemática; Etnomatemática, literatura e Matemática; dentre outras.

Neste contexto, autores como Lorenzato (2004-1995), Copper e Costa (2016), Lacaz e Oliveira (2019), Salles e Pereira Neto (2016), salientam que a produção literária de Malba Tahan possui mais de 120 livros, sendo 51 deles sobre Matemática. Todos destacam e reconhecem que o livro mais difundido e que consagrou o nome de Malba Tahan foi o “O Homem que Calculava”.

Figura 2 — foto das capas do livro “O Homem que Calculava”



A figura 2 ilustra uma diversidade de capas das edições do livro “O homem que Calculava”, sendo este traduzido para várias línguas, “atualmente com tradução para o espanhol, inglês, alemão, italiano e esloveno” (LORENZATO, 2004, p. 64). Este livro (re)encanta a Matemática a partir da apresentação de contos que narram as aventuras de Beremiz (personagem principal do livro), que em suas andanças por Bagdá se depara com várias situações problemas, nas quais são necessárias maestria e habilidades matemáticas para serem resolvidas.

Neste sentido, Malba Tahan esteve à frente ao seu tempo e, com ousadia e criatividade, denunciou o ensino mecânico e deu vida ao conhecimento matemático,

Para isso não bastava depositar em seus alunos somente os conhecimentos da área específica do saber matemático. Concebe uma nova metodologia de diálogo entre a matemática e as outras áreas do saber, que embora desprovida ainda do termo interdisciplinar, continha em suas primeiras experimentações a práxis da interdisciplinaridade explicitada futuramente por outros educadores: Jean Piaget, Georges Gusdorf, Edgar Morin, Hilton Japiassu, Ivani Fazenda (FARIAS, 2004, p. 79).

Assim, concordamos com Farias (2004) ao salientar o caráter interdisciplinar nas obras literárias de Malba Tahan, em especial, no livro “O Homem que Calculava”, obra que escolhemos para artigo, na qual vislumbramos estabelecer diálogos reflexivos sobre o entre-lugar que a Matemática ocupa nesta relação com a literatura.

“Interdisciplinaridade é uma exigência natural e interna das ciências, no sentido de uma melhor compreensão da realidade que elas nos fazem conhecer. Impõe-se tanto à formação do homem como às necessidades de ação, principalmente do educador” (FAZENDA, 2017, p. 104), desta forma, acreditamos que estabelecer diálogos entre o conhecimento matemático e outras áreas do conhecimento, além de oportunizar dar significado aos conceitos, é um momento singular para promover uma educação que seja reflexiva, pautada com respeito às diferenças e diversidades sociais e culturais.

Para nós, interdisciplinaridade é mais que o sintoma de emanações de uma nova tendência em nossa civilização. É o signo das preferências pela decisão informada, apoiada em visões tecnicamente fundadas, no desejo de decidir a partir de cenários construídos sobre conhecimentos precisos. *Interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação* (FAZENDA, 2017, p. 102, grifo meu).

É assim que compreendemos a interdisciplinaridade e defendemos que, mais que discussões teóricas, esta seja transformada em ações efetivas, no chão da escola e nas universidades, em especial, nos cursos de licenciatura em Matemática, de modo que possamos ter um ensino como preconizou Tahan (2002, 1966a, 1966b e 1968).

A metodologia interdisciplinar parte de uma liberdade científica, alicerça-se no diálogo e na colaboração, *funda-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e exercitase na arte de pesquisar* — não objetivando apenas uma valorização técnico-produtiva ou material, mas, sobretudo, possibilitando uma ascese humana, na qual se desenvolva a capacidade criativa de transformar a concreta realidade mundana e histórica numa aquisição maior de educação em seu sentido lato, humanizante e liberador do próprio sentido de ser-no-mundo (FAZENDA, 2017, p. 102, grifo meu).

Podemos dizer que Malba Tahan, mesmo sem abordar essa definição, é um pioneiro em articular esta perspectiva da interdisciplinaridade preconizada por Fazenda (2017), em particular no livro “O Homem que Calculava” temos 33 (trinta e três) contos que permitem o desenvolvimento de atividades criativas e interdisciplinares. Permitindo trabalhar com diversos conceitos matemáticos, tais como: multiplicação, divisão, equação polinomial do primeiro e segundo grau, fração, dentre outros, a partir da leitura e interpretação, conhecimento da cultura árabe, conceitos de ética e moral, da literatura, dentre outras temáticas.

Neste íterim, destacamos que, para além das reflexões teóricas apresentadas, pautamos nossas inferências e análises a partir de algumas experiências desenvolvidas na Educação Básica e na Licenciatura em Matemática, através das disciplinas ministradas e do desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão, que a autora possui no percurso de docência.

Em geral, os trabalhos desenvolvidos com os contos de Tahan (2002), são iniciados com a proposta de uma pesquisa

sobre Malba Tahan, para reflexão sobre se no legado para educação, na licenciatura, fazemos um aprofundamento, analisando as potencialidades pedagógicas e a pertinência ou não de se trabalhar com essa proposta na Educação Básica. Em dezesseis anos de docência incluindo a Educação Básica, posso afirmar que as discussões sempre foram frutíferas e muito curiosas, especialmente sobre as propostas didáticas que ele preconizava.

Para continuar a atividade com os contos de Tahan (2020), dividíamos a turma em grupos e entregávamos um dos contos para que pudessem ler e contar a história do conto de forma criativa na turma, para que assim todos pudessem conhecer os contos das equipes. Dentre os trinta e três contos do livro, a escolha era realizada considerando a realidade da turma e os conceitos que desejava trabalhar.

As apresentações dos contos, de modo geral, eram muito surpreendentes e com muita criatividade: os alunos apresentavam maquete, peça teatral, história em quadrinho, utilizavam material concreto para mostrar o problema, cordel, dentre outras.

Para exemplificar uma dessas atividades, destacaremos aqui uma experiência muito interessante apresentada na turma da disciplina de Didática da Matemática, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que ministrei em 2019. É importante salientar que todas as atividades apresentadas foram excelentes, contudo, buscando alinhar ao objetivo do artigo, escolhemos o texto em forma de cordel, que uma das equipes construiu, para apresentar o conto das maçãs.

O Conto das maçãs é o capítulo XVII do livro “O Homem que Calculava” (TAHAN, 2002, p. 85-90), resumidamente, nesta narrativa, Beremiz é desafiado a resolver o problema a das 90 (noventa) maçãs a serem vendidas por 3 irmãs, com algumas

regras específicas. Fátima que é a mais velha recebeu 50 maçãs, Cunda 30 maçãs e Siha que é a caçula 10 maçãs, assim, elas tinham que vender as maçãs na mesma proporção e no final as três irmãs teriam que obter o mesmo saldo. O Conto é apresentado com um enredo encantador da cultura árabe, contudo o desafio proposto aos discentes foi utilizar a criatividade e contar a história para a turma. A figura 3, partilhamos o cordel que uma das equipes apresentaram.

Figura 3 — Cordel Conto das Maçãs



Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus II (Alagoinhas)
 Departamento de Ciências Exatas e da Terra
 Disciplina: Didática da Matemática Semestre: 4º
 Docente: Daniela Batista Santos Curso: Matemática
 Discentes: Francine Barreto, Isaac Cardoso, Nathan Veloso, Matheus Targino,
 Paulo Rodrigo e Renata Batista

Cordel baseado no Capítulo XVII

E nos confins de Cajazeiras
 Havia um cabra retado
 Que sabia calcular de montão
 Seu nome era Beremiz
 O maior matemático da região
 Atendia a todos que vinham ao seu encontro
 E não lhes negava ajuda não

Certo dia um contador de história boa lábia apareceu na região
 Muita lábia o cabra tinha
 Encantando todos quantos os ouvia
 Arrastando uma multidão

E lá no acaráj da Dinha
 Os dois cabra lábia-lélie se encontraram
 E o larápio lhe jogou logo uma história
 Cujá solução nunca encontraram:
 A história é o seguinte, por favor preste muita atenção:

E nos confins do sertão da Bahia
 Um boiadeiro a todos as suas 3 filhas exibiu
 Dotadas de muita inteligência nenhum desfilio elas tinham

Chico, seu vizinho invejoso
 Cansado de tanta paizaria
 Lançou um desafio cheio de arimanha que talvez nem elas saberiam
 O meu rei venha aqui, não aguento mais o seu deboche
 Um desafio para as suas filhas eu tenho aqui e espero que elas me derrote

90 maçãs aqui comigo eu tenho e as vendas devem ser feitas em pacote
 Maria a mais velhadã maçã venderá
 Já a fia do meio com 30 ficará
 E a caçula ô colada terá que vender as 10 que restá

Mae escuta aqui ô seu miço tem uma condição
 Pelo mesmo preço as maçãs as 3 venderão
 Se a mais vêla por 10 contosassim 7 vender
 Da mesma forma as outras 2 vão fazer
 E no final o mesmo valor deverão ter.

As bichinhas ô pobres coitadas em desespero logo entraram

Ave Maria, misericórdia agora elas se perguntavam como esse absurdo iam resolver
 Avesadas como estavam foram logo ao sábio padre ali da região
 O seu padre meu amigo nos ajude a sair dessa situação
 Tenha calma ô meninas muito fácil é esse problema de se resolver
 Vendam suas frutas assim como ordenado e o milagre do nosso bom Deus ócs vão ver
 Com a benção do sábio padre as bichinhas foram a feira pra suas frutas vender
 E pra surpresa das cabritas no final o mesmo valor elas conseguiram obter

Agora diga ô seu calculista como esse problema solucionar
 Mostre agora que tu é homi e bote a calcúla pra funcionar
 Beremiz foi logo abrindo a boca dizendo que o problema é de fácil solução
 Olha aqui ô seu larápio a resposta agora vou te dar preste muita atenção:
 Maria a fia mais vêla por 1 conto vendeu 7 maçã, e assim vendeu 49 ficando com 7 conto na mão

A fia do meio, também muito esperta, pelo mesmo preço vendeu 28 maçãs e 4 conto conseguiu lucrar
 E a novinha fia mais nova tratou logo de vender 7 frutas por 1 real para trás não ficar
 A maçã restante, Maria por 3 conto assim vendeu
 A fia do meio da mesma forma as duas que restou pila assim cedeu
 A novinha imitando as outra as 3 maçãs por 9 contos deu
 Cais a boca agora ô seu larápio contador de história porque o problema agora se resolveu
 Com 10 contos na mão agora todas ficaram graças ao bom Deus.

Fonte: Autoria própria, 2019.

A memória afetiva provocada ao ler este cordel é muito especial, pois, além da criatividade demonstrada pelo grupo e da performance realizada, foi um momento ímpar de discussão de conceitos matemáticos e de diversas relações interdisciplinares que foram fomentada pelo texto, dentre elas, discutimos sobre a importância da leitura e interpretação, as dificuldades que o grupo teve para a compreensão do problema proposto, os erros e

as potencialidades deste para a construção do conhecimento, os aspectos culturais presentes no texto original do conto e as adaptações à realidade regional, bem como as potencialidades da utilização dos contos futuramente em sua prática na Educação Básica.

As reflexões dessa turma foram singulares, principalmente, pelo relato de outro grupo que teve dificuldades na compreensão do conto do problema dos cinco discos, e relataram, no momento da discussão das atividades, este problema, revelando que a principal dificuldade foi o fato de o problema não ter uma conta para resolver. Neste momento, refletimos sobre a concepção de matemática e sobre o fato de que os problemas matemáticos não são só resolver conta o pensamento lógico abstrato é também matemática. Finalizamos as reflexões avaliando que a resolução do problema dos cinco discos envolve lógica e o pensamento combinatório.

A utilização da Literatura nas aulas de Matemática contribui para a desmistificação de paradigmas pré-estabelecidos na sociedade há várias décadas, quando aponta a Matemática idealizada como uma disciplina abstrata, difícil e inacessível.

As relações entre a Literatura e a Matemática, se corretamente articuladas, podem ser compreendidas como possibilidades para vincular o contexto cultural e social às aulas, fazendo uma ponte entre o concreto e o abstrato, aspecto fundamental para a contextualização de conteúdos matemáticos, podendo, inclusive, proporcionar ao estudante a capacidade de análise crítica sobre o mundo que o cerca, além de desenvolver a competência de argumentação, expressão e sistematização (HOLLAS; HAHN; ANDREIS, 2012, p. 19).

Estas potencialidades da Literatura nas aulas de Matemática, em particular, com os contos de Tahan (2002), foram vivenciadas na prática, não somente nesta disciplina, mas em várias outras experiências que desenvolvemos. Podemos inferir

que foi uma rica aprendizagem, em que também trabalhamos com a temática da avaliação e a importância dessa ser efetuada com princípios formativos e não somente para dar uma nota.

Foi possível perceber que a prática desenvolvida além da aprendizagem dos conceitos específicos de Matemática, oportunizou leitura, interpretação, estimulou o raciocínio lógico, criatividade, conceitos culturais, bem como a produção de pesquisa e escrita reflexiva sobre o desenvolvimento da atividade, que também foi outra produção exitosa.

Num trabalho interdisciplinar é fundamental reverer os quatro elementos fundamentais de uma sala de aula: espaço, tempo, disciplina e avaliação — mantendo certos aspectos de rotina e transgredindo outros em direção a audácias maiores (FAZENDA, 2017, p. 99). Concordamos com a autora e acreditamos que o desenvolvimento com os contos de Tahan (2002) oportunizaram o trabalho com esses elementos, ratificando as potencialidades interdisciplinares desta proposta.

Assim, concordamos com Farias (2004), quando ele salienta que o trabalho de Malba Tahan, enquanto “educador para ensinar os encantos e as belezas da matemática” eram, particularmente, tão exclusivos do Prof. Mello e Souza e do escritor Malba Tahan, que nos autorizamos denominá-lo de pedagogia malbatahânica.

O caráter interdisciplinar da pedagogia malbatahânica revela-nos um professor de matemática à frente de seu tempo, que sempre buscava nas interfaces desta com outras áreas do saber, educar e ensinar — mesmo sem obter a compreensão da grande maioria dos professores de matemática e das outras áreas disciplinares de sua época.

A pedagogia malbatahânica foi concebida a partir do entrelaçamento da matemática à literatura e às outras áreas do saber, não com o propósito fragmentado do Prof. Mello e Souza de ensinar matemática ou, ainda, de Malba Tahan, de introduzir no universo cultural do Brasil e da América do Sul a literatura de gênero árabe, mas, sobretudo, em decorrência da

dupla missão assumida pelo educador Júlio César de Mello e Souza Malba Tahan de utilizar a matemática e a literatura para educar e ensinar (FARIAS, 2004, p. 122).

Desta forma, advogamos que trabalhar Matemática e literatura é profícuo e oportuniza deslocar a matemática para um entre-lugar que busca romper com a concepção platônica, na qual muitas vezes é reverberada na prática com um ensino mecânico, com aplicação de exercícios, os quais o aluno deve responder segundo o modelo explicitado em sala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre o conceito de entre-lugar e conhecer a perspectiva da Literatura Comparada que contribui para o movimento da interdisciplinaridade oportunizou alguns atravessamentos, bem como uma ampliação teórica que possibilitaram importantes reflexões sobre a práxis, bem como ratificou o desejo e a necessidade de trabalhar com Matemática numa perspectiva do letramento matemático, em especial, integrando a literatura, a partir de livros paradidáticos.

Para o presente artigo, refletimos sobre o livro “O Homem que Calculava” de Malba Tahan, pois, considerando que este livro além de ser um dos livros mais difundidos de Malba Tahan, apresenta diversos contos que permitem trabalhar com vários conceitos matemáticos, ao mesmo tempo em que podemos privilegiar discussões sobre ética, moral, amizade, dentre outras; bem como temos uma rica oportunidade de trabalhar com as diversidades culturais apresentadas no livro e dos alunos, estimulando a criatividade para recontar os contos, como exemplificamos com a construção do cordel dos contos das maçãs, que além de usar um gênero textual típico do nordeste, os alunos utilizaram expressões que são específicas da Bahia.

A experiência enquanto docente da Educação Básica e do Nível Superior que desenvolveu atividades com o referido livro, proporcionou-nos o poder de inferir que “O Homem que Calculava” têm muitas potencialidades pedagógicas, sendo, portanto, interessante e primoroso que os professores de matemática incentivem a sua leitura e desenvolvam atividades com o mesmo, numa perspectiva do letramento matemático, da problematização, do potencial lúdico e, principalmente, estimulando a criatividade dos discentes a partir da utilização da literatura para o ensino de Matemática.

Em tempo, salientamos que as discussões teóricas da disciplina Literatura Comparada oportunizaram a reflexão sobre o meu lugar de fala e de pesquisa dentro do programa de Crítica Cultural, na área da Letras, que tem uma proposta interdisciplinar e agrega diversas áreas do conhecimento, como a Matemática, pois compreendemos a Crítica Cultural no entre-lugar que oportunizam reflexões que consideram os contextos políticos, sociais, culturais, bem como integra as relações raciais e de gênero para uma compreensão ampla sobre as diversas temáticas, em especial, a educação, para que esta seja concebida como um processo constituído culturalmente, que deve respeitar as diferenças e ambivalências que compõe a realidade.

Neste sentido, é necessário entender que um dos princípios basilares da crítica cultural é a constituição de uma sociedade com equidade e justiça social, onde urge fortalecer, no âmbito educacional, ações que trabalhem o respeito e o combate a todos os tipos de preconceitos e violências, pois compreendemos que educação é um alicerce para essa construção que, em certa medida pode parecer utópico, mas que podemos e devemos trabalhar, de modo a deslocar os sujeitos que compõem o processo educacional para entre-lugares que possibilitem aniquilar todo tipo de negacionismo e estabeleça

responsabilidade na construção de um mundo mais justo, democrático e sustentável, como bem nos alertou Ailton Krenak (2020) afirmando que “o amanhã não está à venda”.

Portanto, ratificamos que todas as áreas do conhecimento têm responsabilidade com essa construção e a Matemática, enquanto disciplina que ocupa um lugar privilegiado no currículo escolar, com carga horária muito superior a outras disciplinas, as quais defendemos que são tão importantes quanto a Matemática e, portanto, deveriam ter garantido no currículo espaço equitativo de tempo, advogamos que é fundamental o desenvolvimento de um ensino que rompa com a crença limitante que a Matemática é pronta, acabada, exata e não tem nada a ver com problemas sociais, culturais, políticos, de gênero e racial, para situá-la como uma construção humana, portanto, social, cultural, histórica e política.

Assim, defendemos que o ensino de Matemática deve ser lúdico e problematizado para que nossos alunos possam ter acesso a um ensino pautado em princípios democráticos, humanos e com justiça social.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Dídima Maria de Mello. *Contribuições teóricas do campo da ludicidade no currículo de formação do pedagogo*. 2013. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/01/0109141613.pdf>. Acesso em: 6 maio. 2020.
- ÁVILA, Eliana de Souza; BIEHL, Sílvia. *O entre-lugar no documentário favela rising: contra a produção da 'deficiência'*. Simpósio Temático: Fazendo Gênero 9 - Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. 2010. Disponível em: http://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1278284850_ARQUIVO_OEntreLugarnoDocumentarioFavelaRisingContraaProducaodaDeficienciacomoImobilidade_FG9_Avila_E_Biehl_S.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2021.
- 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.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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 à prática*. 9. ed. São Paulo: Papirus, 1996.

FARIA, Juraci Conceição de. de. A prática educativa de Júlio César de Mello e Souza Malba Tahan: um olhar a partir da concepção de interdisciplinaridade de Ivani Fazenda. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2004. Disponível em http://www.malbatahan.com.br/artigos/dissertacao_juracycfaria.pdf. Acesso em: 20 fev. 2021.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. São Paulo: Papirus Editora, 2017. 184p.

FERRAZ, Cláudio Benito O. Entre-lugar: apresentação *Revista Entre-Lugar*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 15 — 31, 2010. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/entre-lugar/article/view/610/406>. Acesso em: 8 jan. 2021.

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

GIRALDO, Victor. Formação de Professores de Matemática: para uma Abordagem Problemática. *Ciência & Cultura*, v. 70, p. 37-42, 2018.

GIRALDO, Victor. Que matemática para a formação de professores? Por uma matemática problemática. In: *XIII Encontro Nacional de Educação Matemática (XIII ENEM)*, v. 1, p. 1-12. Cuiabá, SBEM, 2019.

GRANDO, Regina Célia. A escrita e a oralidade matemática na educação infantil: articulações entre o registro das crianças e o registro de prática dos professores. In: NACARATO, Adair Mendes; LOPES, Celi Espasandin (Org.). *Indagações, Reflexões E Práticas Em Leituras E Escritas Na Educação Matemática*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. Cap. 2.p. 35-56.

GRANDO, Regina Célia. *O Jogo e a Matemática no Contexto da Sala de Aula*. São Paulo: Paulus, 2004. 114p.

HANCIAU, Núbia Jacques. Entre-Lugar. In: FIGUEIREDO, Eunice (Org.). *Conceitos de Literatura e Cultura*. Juiz de Fora-MG: Editora UFJF; Niterói-RJ: EdUFF, 2005. Disponível em: http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/2331/livro5_o%20entre%20lugar.pdf?sequence=1. Acesso em: 30 jan. 2021.

HOLLAS, Justiani; HAHN, Clairiane Terezinha; ANDREIS, Rosemari Ferrari. Matemática e Literatura: *Novas concepções pedagógicas na construção significativa de conhecimentos matemáticos*. Revemat: R. Eletr. de Edu. Matem. ISSN 1981-1322. Florianópolis, v. 07, n. 1, p. 18-31, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/viewFile/19811322.2012v7n1p18/22373>. Acesso em: 20 mar. 2021.

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.

KRENAK, Ailton. *O amanhã não está à venda*. São Paulo: Cia das Letras, 2020. 22p.

LACAZ, Tânia Vilela Salgado, OLIVEIRA, Juraci Conceição de Faria. *Pesquisa e uso de Metodologias Propostas por Malba Tahan para a Melhoria do Ensino*. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Pesquisa%20e%20uso%20de%20metodologias%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Pesquisa%20e%20uso%20de%20metodologias%20(1).pdf). Acesso em: 10 dez. 2019.

LOPES, Antônio José. *Dia da Matemática e a Obra Didática de Malba Tahan, para além do Homem que Calculava*. Boletim Sociedade Brasileira de Educação Matemática. Brasília, jun. 2012. N. 13, p. 1-15. Disponível em: <http://www.sbemrasil.org.br/files/Boletim13.pdf>. Acesso em: 3 Mai 2020.

LORENZATO, S. Malba Tahan, um precursor. *Revista em Educação Matemática*. São Paulo: Sociedade Brasileira de Educação Matemática — SBEM, ano 11, n. 16. Mai. 2004.p. 63- 66.

LORENZATO, S. *um (re)encontro com Malba Tahan*. Zetetiké — FE/CEMPEN/ UNICAMP, Campinas, SP, ano 3, n. 4, p. 95-102, 1995.

LUCKESI, C. Ludicidade e formação do educador. *Revista entre ideias*, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

LUVISON, Cidinéia da Costa. Leitura e escrita de diferentes gêneros textuais: inter-relação possível nas aulas de matemática. In: NACARATO, Adair Mendes; LOPES, Celi Espasandin (Org.). *Indagações, Reflexões E Práticas Em Leituras E Escritas Na Educação Matemática*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. Cap. 3. p. 57-82.

LUVISON, Cidinéia da Costa; GRANDO, Célia Regina. *Leitura e Escrita nas Aulas de Matemática: jogos e gêneros textuais*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

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.

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

OLIVEIRA, Cristiane Coppe de; COSTA, Leonardo Silva. Diálogos Pedagógicos - Malba Tahan e a Interdisciplinaridade: possibilidades com a história da educação matemática no ensino fundamental. Curitiba-Pr: Appris Editora, 2016. 78p.

OLIVEIRA, Cristiane Coppe de; COSTA, Leonardo Silva; SILVA, Flávia Maria. *Malba Tahan em Sala de Aula: possibilidades para o ensino*. São Paulo: Livraria da Física, 2019. (História da Matemática e da Educação Matemática para o ensino). V. 5.

PASSOS, Carmem Lúcia Brancaglioni. Processos de leitura e de escrita nas aulas de matemáticas revelados pelos diários reflexivos e relatórios de futuros professores. In: LOPES, Celi Espasandin; NACARATO, Adair Mendes (Org.). *Educação Matemática, Leitura E Escrita: armadilhas, utopias e realidades*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. Cap. 6.p. 111-136 (Educação Matemática).

SALLES, Pedro Paulo; PEREIRA NETO, Andre. Julio Cesar & Malba Tahan: criador e criatura. In: COPPE, Cristiane; ANDRADE, Mirian Maria; VIANA, Odaléa Aparecida; MARIM, Vlademir (Org.). *Malba Tahan e a Revista Al-Karismi (1946-1951): diálogos e possibilidades*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. p. 17-57.

SANTIAGO, Silviano. Apesar de dependente, universal. In: *Vale quanto pesa*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982, p. 13-24.

SANTIAGO, Silviano. O entre-lugar do discurso latino-americano. In: SANTIAGO, Silviano. *Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural*. Rio de Janeiro: Rocco editora, 2000. 2. ed. p.11-28.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco; DINIZ, Maria Ignez. Ler e Aprender Matemática. In: SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez (Org.). *Ler, Escrever e Resolver Problemas: habilidades básicas para aprender matemática*. Porto Alegre: Artmed, 2001. Cap. 3.p. 69-86.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. n, 25, p. 5-17, Jan /Fev /Mar /Abr, 2004.

SOUZA, Eneida Maria de. *Literatura comparada: o espaço nômade do saber*. Crítica cult. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1993, p. 19-24.

SOUZA, Eneida Maria de. *Literatura comparada: o espaço nômade do saber*. *Revista Brasileira de Literatura Comparada: Revista Brasileira de Literatura Comparada*, Salvador, v. 2, n. 2, p. 19-24, 1994. Disponível em: [Literatura Comparada. Espaço Nômade do Saber | de Souza | Revista Brasileira de Literatura Comparada \(abralic.org.br\)](#). Acesso em: 10 nov. 2020.

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

TAHAN, Malba. *O Homem que Calculava*. 58. ed. Rio de Janeiro, Editora Record, 2002. 300p.

TAHAN, Malba. *Didática da Matemática*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1968. 247p. v. 2.

TAHAN, Malba. *O Mundo Precisa de Ti, Professor*. Rio de Janeiro: Casa Editora Vecchi Ltda, 1966a. 169p.

TAHAN, Malba. *O Professor e a Vida Moderna*. Rio de Janeiro: Casa Editora Vecchi Ltda, 1966b. 168p.

O FAZER VISÍVEL O “INVISÍVEL” NA SALA DE AULA

Marleide Lima de Brito Sousa¹

Resumo: Trata-se de um texto produzido na disciplina Linguagens na sala de aula sobre a educação para as relações étnico-raciais no Brasil desde a chegada do europeu até a atualidade no que tange a dominação dos povos marginalizados através da educação, onde indígenas e negros foram subalternizados pelo discurso dominador do europeu ao longo tempo. O texto apresenta possibilidades de retomada dos discursos do indígena e do afro-brasileiro através da educação para as relações étnico-raciais fundamentado nos/as seguintes autores/as: Mignolo (2008), Schwarcz (1993), Guimarães (1999), Nascimento (2003), Gonzalez (2018), Louro (1997), Collet (2014), Paladino (2014), Russo (2014) e Lima (2015).
Palavras-Chave: Sala de aula. Relações étnico-raciais. Discurso dominador.

O Brasil tem vivenciado ao longo de sua história uma sofrida trajetória de sufocamento dos povos subalternizados (afro-brasileiros e indígenas). Desde a chegada dos portugueses a Pindorama com o seu projeto colonizador os indígenas não tiveram mais paz. A imposição cultural do colonizador trouxe traumas e feridas para os povos originários que nem mesmo o tempo foi capaz de sarar. O europeu conseguiu destruir, de certa forma, uma história milenar, rica e incompreendida dos povos nativos brasileiros que na atualidade lutam e resistem constantemente para sobreviver diante dos resquícios do projeto colonizador que ainda persiste na contemporaneidade em perseguir, silenciar e apagar as vozes dos descendentes dos povos tupiniquins e tupinambás, dessa feita cabe salientar que a

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

trajetória desses povos não deve ser esquecida na sala de aula. A proposta deste escrito é discutir as principais ideias dos textos trabalhados na disciplina Linguagens na sala de aula ministrada pela professora doutora Lícia Maria Lima Barbosa vislumbrando a visão dos/das seguintes autores/as: Mignolo (2008), Schwarcz (1993), Guimarães (1999), Nascimento (2003), Gonzalez (2018), Louro (1997), Collet (2014), Paladino (2014), Russo (2014) e Lima (2015).

Como realizar essa proeza da desconstrução e da desobediência epistêmica? O autor Walter Mignolo (2008) traz uma visão inovadora sobre essa dita desobediência epistêmica, a proposta de Mignolo (2008) é transpor o discurso do europeu, ou seja, o discurso do colonizador numa perspectiva decolonial, seria uma oportunidade de fala aos povos subalternizados ao longo do tempo. A visão de Walter Mignolo (2008) é da opção decolonial na forma de pensar e agir que demanda ser a oferta do pensamento decolonial como uma opção dada para as comunidades que foram privadas de suas “almas”, de suas histórias, de suas culturas que revelam o seu modo de pensar e de saber. As identidades construídas pelo europeu eram racistas e patriarcais, a proposta da decolonialidade é desconstruir os fundamentos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento do colonizador.

A desconstrução do conhecimento a partir da visão do europeu é uma tarefa que deve ser implantada na sala de aula, no discurso pedagógico, no refazer da versão trazida pelo livro didático sobre os povos originários, é um trabalho difícil, mas urgente para desobedecer a epistemologia do colonizador (MIGNOLO, 2008).

Na atualidade, os indígenas resistem para que a sua história seja preservada e respeitada pela sociedade. Essa luta perpassa das contribuições de teóricos indígenas e indigenistas que

reforçam a luta e resistência dos povos indígenas apesar da intencionalidade não declarada do apagamento desses povos originários que carregam o peso juntamente com os as populações afro-brasileiras das teorias raciais do séculos XIX.

Segundo Lília Schwarcz (1993), essas teorias raciais do século XIX eram uma tentativa de justificar a inferioridade e a fragilidade de determinadas raças diante da superioridade racial dos brancos pautada no discurso científico do darwinismo social para fortalecer a ideia de progresso, civilização e modernidade na apresentação da nação, contudo excluindo e marginalizando o indígena e o afro-brasileiro na história do Brasil no quesito modernidade. Entretanto, tal procedimento provoca algumas reflexões: Não foram esses povos que construíram exaustivamente a história deste país? Por que excluí-los e marginalizá-los? A versão do europeu era a que deveria prevalecer? A marginalidade estaria sujeita a essas raças subalternizadas? Não seria isso racismo?

Para Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (1999), o racismo procede da instância da biologia e invade o espaço social. No Brasil construiu-se historicamente uma suposta “democracia racial”, no entanto as práticas racistas se dão a partir de uma certa naturalização do racismo que é um dos traços das relações sociais de dominação do branco utilizando o racismo e o preconceito como algo natural e normal. Guimarães (1999) destaca que o racismo submerge questões de cor e de classe, apesar das teorias antirracistas ganharem campo no mundo intelectual pós-guerra no Brasil essas teorias ainda vão carregar os impasses do racismo na sociedade envolvendo tanto a raça quanto a classe.

Diante dessa falsa “democracia racial” que perduraria no Brasil por anos pautada no discurso intelectual de uma elite branca, alguns movimentos de reações por parte de intelectuais

negros ou daqueles que advogam a causa do afro-brasileiro iriam ganhar grandes proporções no cenário nacional. Dentre eles, destaca-se o Teatro Experimental do Negro, esse espetáculo foi registrado no escrito de Elisa Larkin Nascimento (2003), o Teatro Experimental do Negro surgiu num período bem complicado da história brasileira, o Estado Novo. Mesmo em um período tão desfavorável politicamente, o TEN trouxe em cena a identidade afro-brasileira, o combate a ideia do evolucionismo com uma tendência de politizar a cultura através de uma proposta intelectual e política. Era uma sugestão de libertação dos negros da condição de marginalizados, oferecendo a educação como um instrumento de ascensão na sociedade. Olha a importância da educação aí nessa quebra de paradigmas como uma possibilidade de dar vez e voz para povos subalternizados! O TEN acreditava que era necessário reeducar o branco para reconhecer e respeitar o negro e a negra desconsiderando os seus critérios de beleza no que tange, principalmente, a mulher negra deixando de lado os seus padrões europeus de beleza feminina.

E por falar em mulher, Lélia Gonzalez (2018) traz uma discussão atual sobre o racismo e o sexismo. A discussão de Gonzalez (2018) é pautada no “não lugar” da mulher negra na sociedade brasileira e da pérfida “democracia racial” que se aproveita da figura da mulata no carnaval para exibir internacionalmente a ideia do “mito da democracia racial” no Brasil, mas no dia a dia essa mulher continua nas profissões menos valorizadas da sociedade (empregada doméstica, faxineira...), o momento da exaltação da mulata é tão passageiro, que nem alcança o cotidiano dessas mulheres. O sentido vendido e exportado da mulata é de símbolo sexual e não de uma mulher que merece ser reconhecida e respeitada em seu dia a dia, em sua luta constante pela sobrevivência que muitas vezes tem que ser chefe de família para sustentar os seus filhos na ausência de um pai que em diversas circunstâncias foi assassinado pela polícia.

Pregar a “democracia racial” no Brasil seria uma afronta aos povos marginalizados ao longo da história e na atualidade. Isso pode ser visto nas residências dos brancos e dos negros e, também, ser percebido no tratamento dado ao negro e ao branco devido a sua aparência que mesmo em pleno século XXI carrega o peso das teorias raciais do século XIX atrelando a figura do negro o estigma de marginal (SCHWARCZ, 1993). Acreditar no “mito da democracia racial” seria uma concretização do plano do dominador. De que forma se combateria tal plano?

A educação é, impreterivelmente, o caminho para se superar as mazelas da dominação do branco no Brasil. Guacira Lopes Louro (1997) evidencia o papel da escola na formação do sujeito vinculando a questão de gênero, etnia e classe. Para Louro (1997), a escola não se limita a transmissão de conhecimentos, mas também reflete os preconceitos e os racismos existentes na sociedade brasileira e caberia ao professor adotar uma postura que não reforçasse as ideias de machismo, sexismo e racismo que permeiam a sociedade e invadem o espaço escolar no pretencioso jogo de poder do dominador, Louro (1997) adverte o quanto é imprescindível as inquietações e questionamentos parte do professor diante desse cenário hegemônico.

A sensibilidade do professor no que diz respeito às questões das populações excluídas historicamente deve atingir diferentes instâncias. O livro *Quebrando preconceitos* de Célia Collet (2014), Mariana Paladino (2014) e Kelly Russo (2014) traz uma abordagem crítica e inovadora sobre o ensino da história e da cultura dos povos indígenas no Brasil, esse trabalho nasceu de inquietações que essas pesquisadoras tiveram após observações de professoras da Educação Básica no ensino da temática indígena. A discussão desse material abrange questionamentos e provocações sobre a visão romântica e estereotipada do “índio” e oportuniza conceitos importantes sobre os indígenas e os elementos de sua história,

além de trazer uma série de atividades para serem trabalhadas em sala de aula. De fato, os povos indígenas e a sua verdadeira história e cultura ficaram de fora dos livros didáticos por muitos anos. A visão do “bom selvagem” construída e, por vezes, destruída pelo colonizador, na verdade nunca existiu.

Sendo assim, a educação seria a válvula de escape para essa visão sexista, machista, patriarcal, racista e elitista que prevalece no ambiente escolar. É preciso trazer à tona as histórias desses povos marginalizados na história do Brasil nas discussões das salas de aula desse país tão diverso. Na visão de Lima (2015), a escola é o espaço de disseminação da cultura letrada e do apagamento das culturas indígenas e afro-brasileiras, o silenciamento da história dos negros e dos indígenas fortalece a imposição eurocêntrica, para evitar essa visão do branco a autora enfatiza a necessidade da formação docente, ou seja, uma formação continuada no intuito de abordar a temática da diversidade e das desigualdades raciais no espaço escolar alertando que não seria uma celebração das diferenças e das desigualdades, mas sim uma provocação aos questionamentos associados a identidade, a cultura, a política e ao poder.

As linguagens na sala de aula são diversas. Nessa disciplina as reflexões foram constantes, o fazer e o refazer pedagógico me estimulou ao desafio de tentar fazer o “invisível” historicamente visível na sala de aula, foi uma desconstrução total dos saberes adquiridos ao longo da carreira do Magistério, saliento que a formação continuada é o caminho para os professores e professoras da Educação Básica, ou seja para mim e para meus colegas. Essa disciplina me despertou para a urgência dessa formação continuada no viés da raça, gênero e sexualidade, em outras, a interseccionalidade na sala de aula.

REFERÊNCIAS

COLLET, Célia; Mariana Paladino; Kelly Russo. *Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas*. Rio de Janeiro: Contra capa Livraria/Laced, 2014.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. In: GONZALEZ, Lélia. *Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa....* São Paulo: UCPA, 2018.p. 190-214.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Raça e racismo no Brasil. In: GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Racismo e Anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.p. 19-70.

LIMA, Maria Nazaré Mota de. *Relações étnico-raciais na escola: O papel das linguagens*. Salvador: EDUNEB, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. . A construção escolar das diferenças. In: LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. 4. ed. Petropólis, RJ: Vozes, 1997.

MIGNOLO, Walter. “Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política”. In.: *Cadernos de letras da UFF — Dossiê Literatura, língua e identidade*. n. 34, Niterói, 2008A, p. 287-324.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Teatro Experimental do Negro: tramas, textos, atores. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. *O sortilégio da cor: Identidade, raça e gênero no Brasil*. São Paulo: Summus, 2003. Cap 6.p. 281-380.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Uma história de "diferenças e desigualdades": as doutrinas raciais do século XIX. Introdução, cap 1 e 2.

O LUGAR DO LETRAMENTO NA FORMAÇÃO INICIAL

Crizeide Miranda Freire¹

Resumo: Busca-se, nesta proposta, apresentar uma dobra das discussões iniciais do projeto de tese “O entrelugar de aluno e professor do estagiário frente às práticas pedagógicas para a inclusão de pessoas com deficiências e/ou transtornos e suas contribuições para os letramentos”. Para tal, destacam-se os objetivos e percurso metodológico traçados para o projeto e, dos aportes teóricos um recorte sobre letramentos, discussão importante aos professores na sua formação inicial, nesse caso os estagiários, para pensarem suas práticas numa perspectiva inclusiva e que os letramentos sejam vistos além de uma dimensão escolar. As bases para essa discussão são: Rojo (1998; 2009), Street (2014), Pimento e Lima (2004), Kleiman (1995; 2005).

Palavras-Chave: Formação inicial. Estagiário. Letramentos.

INTRODUÇÃO

A sociedade passa por modificações significativas nas várias esferas e, embora tenha sofrido algumas mudanças, o sistema educacional ainda não acompanha as transformações sociais, o que compromete o rendimento dos alunos ao longo de seu percurso educativo. As lacunas percebidas na escola são reflexos, também, do processo de formação inicial de muitos professores acerca dos saberes pedagógicos, específicos da área, éticos numa perspectiva de percepção do sujeito no todo e nas suas singularidades.

¹ Doutoranda em Crítica Cultural - Linha2: Letramento, identidade e formação de educadores.

Orientanda da Profa. Dra. Maria Anória de Jesus Oliveira. Endereço eletrônico: crizfreire@gmail.com.

Dentre os saberes necessários para o trabalho docente, é importante que os professores, na sua formação inicial, tenham contato com discussões que envolvam a diversidade, para que possam pensar suas práticas numa perspectiva inclusiva, promovendo um processo de ensino e aprendizagem a partir das potencialidades de cada sujeito. Um olhar singular por meio do uso de práticas inclusivas contribuirá com o processo de letramentos das pessoas com deficiência, proporcionando a ela os mesmos direitos de aprender por meio das estratégias utilizadas pensando as singularidades dos discentes.

A proposta do projeto de tese pretende discutir as práticas pedagógicas que os estagiários usam para contribuir com os letramentos das pessoas com deficiência. Nessa perspectiva, a discussão circulará sobre a formação inicial, o estágio supervisionado e suas práticas, os paradigmas sobre a deficiência e os múltiplos letramentos, entendo a necessidade de pensar além do letramento escolar. No entanto, apontaremos nesse trabalho um dos elementos respectivos do projeto e, em relação à abordagem teórica, traremos um recorte, uma dobra considerando os letramentos para tecermos as considerações iniciais do percurso da pesquisa.

TRILHAS DA PESQUISA

A academia deve pautar discussões no percurso da formação inicial de professores tendo em vista as diversas mudanças sociais cotidianas e suas implicações com a escola. Dentre essas pautas, destacamos as práticas pedagógicas para o exercício da docência considerando a heterogeneidade de sujeitos que vivenciam o ambiente escolar e as necessidades educacionais específicas dos alunos.

Mediante os ganhos nas militâncias e das políticas públicas instituídas, o número de pessoas com deficiências na escola vem em linha crescente e, é preciso que se pense práticas que atendam a esse grupo, de maneira a leva-los a ampliar e construir letramentos enquanto práticas sociais e culturais. Vale salientar que, há lacunas em relação às práticas pedagógicas vivenciadas na escola cotidianamente, sejam elas na perspectiva da inclusão ou do letramento, o torna ainda mais relevante essa discussão.

Práticas inclusivas em uma perspectiva de letramentos são necessárias na formação inicial. O estagiário, que vive o entrelugar de aluno e professor durante a formação, precisa ter conhecimentos específicos sobre esses temas para desenvolver atividades que favoreçam o seu caminhar na docência e beneficie os seus alunos, contribuindo para um aprendizado mais efetivo. Cabe ao estagiário revisitar teorias estudadas no curso para uma aplicabilidade reflexiva, uma ação da práxis pedagógica consciente. Esse movimento de tensionamento da prática acontece dentro de uma realidade diversa e adversa ao que o estagiário está acostumado. Na sala de aula o futuro professor, o estagiário, se depara com a diversidade, discentes com deficiências e necessita de preparo para lidar com esse contexto. Uma formação qualificada o ajudará nesse percurso, na sua ação docente, no seu “entrelugar”.

Entendemos que os cursos de formação não tem condições de dar conta de todas as demandas sociais que reverberam o “chão da escola”. Mas, é preciso promover discussões acerca da diversidade e dos letramentos para repensar práticas inclusivas, principalmente nos cursos de licenciatura. Os múltiplos letramentos devem ser apreendidos e/ou aprimorados pelos sujeitos, pois são utilizados dentro e fora da escola. Tendo o estagiário conhecimento mais amplo de várias temáticas não apenas das áreas específicas, seu deslocamento pela educação

será mais tranquilo e esses saberes os auxiliarão na proposição de estratégias metodológicas para os letramentos.

Diante dos pontos expostos, o projeto se justifica pela relevância em propor tais reflexões, além de poder contribuir para uma reflexão na educação superior, em especial nos cursos de licenciaturas, uma vez que, poderá indicar caminhos para diminuir a dicotomia entre o ensino superior e prática vivenciada pelos alunos no momento de sua atuação na educação básica. Podendo pensar na possibilidade de uma reformulação curricular que garanta a discussão da diversidade e letramentos entre outras temáticas nos componentes do curso.

Torna-se possível repensar a formação inicial de professores que, deve ser delineada de maneira a oferecer aos estagiários, subsídios necessários para desenvolverem suas práticas pedagógicas numa perspectiva inclusiva, levando em consideração às diferenças no processo de aprendizagem dos sujeitos. Diante disso, do cenário educacional apresentado nos cabe perguntar: Como os estagiários, com as dificuldades enfrentadas na formação inicial, desenvolvem estratégias que facilitam o processo de aprendizagem de letramentos dos seus alunos com deficiência que estudam nas escolas regulares?

Em meio a essa inquietação traçamos alguns objetivos como norte para a investigação, sem o principal: Inventariar as práticas que circundam a ação docente dos estagiários em sua incursão na educação básica, compreendendo os caminhos, procedimentos e/ou colaborações que os auxiliam na proposição de estratégias metodológicas para os letramentos dos alunos com deficiência e que estudam nas salas em que estagiam. Faz-se necessário um desdobramento dessa meta para que possamos alcançá-la durante o percurso da pesquisa, compondo etapas que aconteçam paulatinamente e nos leve a responder ou não ao questionamento apresentado.

Elencamos objetivos específicos que estreitarão caminho a ser percorrido: a) Mapear a formação inicial dos estagiários com relação aos componentes e outras atividades formativas em relação à diversidade, para atendimento de pessoas com deficiências oferecidas nos cursos de formação, tendo em vista sua contribuição na elaboração de estratégias de ensino; b) Discutir os letramentos que surgem na escola, tendo em vista a importância de evidenciar outros letramentos para além do escolar, em especial para as pessoas com deficiência; c) Refletir sobre o processo de inclusão da pessoa com deficiências nas escolas regulares, compreendendo as variadas formas e tempos de aprendizagem, bem como as estratégias desenvolvidas pelos estagiários que potencializam este processo.

Para dar conta das inquietudes apontadas nesta pesquisa utilizaremos como método o Estudo de Caso de cunho Etnográfico, o qual aparece como uma forma de investigação qualitativa e provoca uma ruptura no paradigma de quantificação enquanto método que predomina os resultados das análises. De acordo com Yin (2001), este tipo de pesquisa objetiva a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, sobretudo quando os limites entre eles não estão bem definidos, o que promove um olhar sensível, numa perspectiva científica sobre o objeto a ser pesquisado. Também é de cunho descritivo e considera em essência o ponto de vista dos sujeitos envolvidos na investigação. O estudo de caso tem como características não ser um método específico, mas um tipo de conhecimento, a escolha se dá pelo objeto a ser estudando.

A pesquisa proposta não dará conta da totalidade em relação aos aspectos do ensino, mas possibilitará uma articulação entre ensino e pesquisa na formação e na ação docente, movimento necessário na mediação, na aproximação dos futuros docentes, neste caso os estagiários, com a realidade das escolas,

para que repensem os processos metodológicos e os resultados como efeitos desta ação acerca dos letramentos dos alunos.

A escolha desse método de pesquisa emana do próprio *corpus*, como pontuam Ludke e André (2013), é um método qualitativo que dispõe de potencial para compreensão de problemas da escola, possibilitando o relato do cotidiano escolar por suas peculiaridades. Segundo Yin (2001), ao investigar os fenômenos atuais dentro de um contexto real, tem, por sua vez, como propósito explorar, observar, descrever e explicar o episódio. O processo investigativo é tecido para responder as questões “como” e “porque”, sendo elas as condutoras, as formas explicativas que operacionalizam esta caminhada que ocorre ao longo do tempo e em uma frequência. O estudo de caso é um sistema demarcado e destaca sua unidade e o global, sinalizando os aspectos relevantes para o problema de investigação, em um determinado tempo, possibilitando um olhar mais elástico, pleno, dos aspectos a serem descritos em profundidade.

Neste processo investigativo, o papel do pesquisador é de grande importância, dedicado a este a confiabilidade nas investigações, através da seleção e análise dos dados coletados a serem interpretados. A forma como os dados são coletados é de grande relevância, prioriza-se o contato direto entre o pesquisador e o objeto de estudo, valorizando os instrumentos dos quais faz uso. Nesta pesquisa pretendemos utilizar técnicas de entrevistas qualitativas: estruturada e/ou semiestruturadas, análise documental (planejamento, relatório e memoriais dos estagiários), triangulando os dados obtidos nessas diversas coletas.

UMA DOBRA CHAMADA LETRAMENTOS

O momento do estágio é um divisor de águas na formação inicial do sujeito, o seu *locus* de trabalho, também é seu laboratório de pesquisa e o termômetro para sinalizar as fragilidades do curso e o envolvimento de cada discente no universo acadêmico, “além de contribuir para a construção da identidade docente, amplia e aprofunda o conhecimento pedagógico e da práxis educativa docente, especialmente quando se vincula às escolas públicas” (PIMENTA; LIMA, 2004).

O caminhar pela docência carece envolvimento sobre a língua e suas particularidades, para melhor traçar o planejamento escolar, discutindo com temáticas que favoreçam a aprendizagem e suas relações sociais. Um dos fatores constituintes do desenvolvimento humano é a linguagem e, segundo Bakhtin (1995), a linguagem possibilita ao homem organizar seu pensamento e definir seu espaço na sociedade. O diálogo entre os seres é uma forma de comunicação e interação social discutida na teoria bakhtiniana e ocorre pelo uso da palavra que dissemina suas ideias e na sua relação com a sociedade. Para Vygotsky (1984), o desenvolvimento cognitivo realiza-se pela linguagem e sua efetivação se dá pela mediação, sendo necessária para isso a interação, o que permite o desenvolvimento do sujeito por meio da relação de sua história individual com a social.

Tratando-se da linguagem e escrita, pesquisadores como Soares (2003), Kleiman (1985), Mortatti (2004), dentre outros, definem a aquisição da escrita como alfabetização, capacidade de codificar e decodificar símbolos, habilidade de ler e escrever, “de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever, atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever” (SOARES, 2003, p. 91-92). É uma das trilhas por onde se espera que a escola leve seus alunos, mas, não pode ser a única,

em cada uma delas há várias bifurcações e devem ser exploradas, promovendo o contanto com a língua na sua diversidade, complexidade e pressupostos interpretativos.

As práticas com a língua são desenvolvidas na escola e fora dela, ocorrerem em situações cotidianas e devem ser efetivadas enquanto práticas sociais para que se constituam como letramentos. Soares (2003), afirma que a alfabetização e o letramento são processos indissociáveis, diferenciando-se em termos de processos cognitivos, por conseguinte, não podem ser vistas como sinônimos. Observações como essas reforçam a abrangência do conceito de letramento, nos levando a afirmar que, em virtude das mudanças socioculturais e das exigências sobre conhecimentos que vão além do uso da leitura e da escrita, implica uma ressignificação do termo.

Assim, conforme Kleiman (1995), o conceito de letramento refere-se ao conjunto de práticas de uso da escrita nos contextos sociais, entendendo a variação dessas práticas mediante os objetivos dos participantes, com o ambiente e sua forma de realização. E, nessas esferas de mudanças os múltiplos letramentos surgem, segundo Rojo (2009) e de acordo com as pesquisas de Street (1993)², buscam definir e apresentar as novas especificidades das práticas sociais da leitura e da escrita. “Práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes, também diversos” (ROJO, 2009, p. 99). Isso porque os conceitos e significados variam conforme a cultura, dentro dela e em épocas diferentes.

²² Traduzida para o português por Bagno e inclusa nas referências, ano 2014.

Amplia-se a concepção de letramento, agora vista como prática social em uma perspectiva transcultural, que ultrapassa um olhar dominante de uma habilidade única e neutra, mas como uma prática ideológica circunscrita pelos Novos Estudos do Letramento (NEL), o que nos leva a compreender a necessidade de grafar a palavra de forma plural, morfológica e semanticamente, letramentos. Para dar conta das particularidades dos letramentos, novos termos se inserem no contexto, como práticas e eventos de letramentos e, passamos a compreender o letramento a partir de um modelo ideológico, que não nega as habilidades técnicas e os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas os entendem numa esfera cultural e nas/pelas relações de poder que as sustentam como vistos no modelo autônomo (Street, 2014).

Nessa perspectiva cultural, as “práticas de letramento” são um conjunto de atividades relacionadas à língua escrita na busca por um objetivo específico, numa dada situação, mobilizando os saberes, competências e tecnologias importantes para essa realização, Kleiman (2005). As “práticas letradas” como registra Street (2014), tem caráter de maior abstração referente aos comportamentos e conceitualizações sobre o uso da leitura e/ou da escrita. Consideramos eventos de letramentos os momentos em que a fala se organiza em torno da compreensão da leitura e da escrita. “Heath (2008) define ‘eventos de letramento’ como qualquer ocasião em que um fragmento de escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos” (SREET, 2014, p. 173).

Esses conceitos em seu uso plural: letramentos, eventos e práticas, sugerem que a valorização social dos usos da escrita varia de um grupo social para outro, é elemento de poder, de disputa, relacionado ao jogo de forças de ordem diversas: culturais, econômicas, religiosas e políticas em contextos diversos.

Dentre esses contextos está o escolar, e, entende-se que nele os letramentos múltiplos precisam ser trabalhados, tanto os valorizados como os não valorizados, os globais e os locais.

Retomamos assim, a compreensão de que a escola, não é a única, mas uma das agências de letramento Kleiman (1995), e, precisa promover em seu espaço acadêmico, discussões efetivas e ações diversas sobre os letramentos múltiplos que circulam na sociedade e contribuem com o processo de aprendizagem dos sujeitos, não apenas em relação aos conhecimentos específicos, mas aos demais saberes necessários na sociedade atual. Entretanto, na maioria das vezes a escola não valoriza as práticas de letramentos vivenciadas fora de seu espaço, o ensino é descontextualizado da realidade dos discentes, provocando desmotivação e até evasão.

Os alunos precisam encontrar na escola algo que faça sentido para sua vida, algo que possa utilizar nas suas práticas sociais cotidianas. Os conhecimentos por eles trazidos devem ser valorizados, assim como suas práticas de letramentos; a bagagem cultural trazida pelo discente é ponto de partida para o trabalho diário, um direcionamento para que o professor escolha outras práticas de letramentos e estratégias que facilitem o aprendizado, tornado este momento de vivências, prazeroso e carregado de afetividade estético política, (FREIRE, 2008).

Daí, a importância da valorização do “mundo” do educando e da relação que ele deve ter com o processo educacional, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, [...] linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 2000, p. 11-12), pois, as relações de sentido não estão localizadas apenas no texto, elas emergem da relação entre texto, contexto e conhecimento do mundo do educando.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo das camadas populares, chegam a ela — saberes socialmente construídos na prática comunitária — mas também, como há mais de trinta anos venha sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2010, p. 30).

Percebe-se que “o ensino de práticas de letramento legitimadas oficialmente por esses espaços acadêmicos deve coadunar com a vivência dos sujeitos em suas comunidades” (CUNHA, 2004, p. 64), inclusive das pessoas com deficiências, servindo de estratégias para o aprendizado e fazendo com que todo conhecimento adquirido faça sentido para discentes e, neste caso, para os agenciadores desse processo, os estagiários. Os conhecimentos enciclopédicos trazidos pelos alunos não podem ser desprezados, mas acrescidos de outros elementos da escola e de circulação social.

Passamos a considerar a escola e o letramento escolar não mais como homogêneos, é o lugar onde circulam identidades diversas, construídas por eventos de letramentos diferentes, vivenciados de forma singular para cada sujeito, o que gera “situar as práticas de letramento no contexto do poder e da ideologia, e não como uma habilidade neutra, técnica” (STREET, 2007, p. 465). Habilitar o professor no seu processo de formação inicial em relação a essa temática é visceral, proporcionando a este, no período do seu estágio, repensar os processos de leitura e escritas, a função social da linguagem, fazendo uso de práticas inclusivas para atender a todos os envolvidos, entendendo o letramento trazido por eles como ponto de partida, aperfeiçoando-o e apresentando outros letramentos importantes para o convívio em sociedade.

(IN) CONCLUSÕES

As pesquisas sobre os estudos do (s) letramento (s) perpassam por uma visão ideológica, mostrando a não neutralidade e as relações de poder que se inserem neste contexto, relações identitárias que conduzem a ação docente na escolha de uso de práticas de letramentos dentro de um modelo autônomo ou ideológico. Tais escolhas contribuirão no processo de desenvolvimento dos seus alunos, tendo estes ou não, deficiências, mas que fazem uso de outras linguagens que possibilitam sua inserção social, demonstrando a inclusão do letramento no processo de interação nas diferentes formas de materialização do texto (imagens, filmes, materiais escritos, músicas, entre outros) o que direciona para utilização de estratégias pedagógicas diversificadas.

Cientes da circulação de algumas pesquisas sobre o déficit nos cursos de licenciatura em relação às discussões sobre práticas inclusivas, letramento, em particular, questões que envolvem as pessoas com deficiências, é que acreditamos na impotência dessa investigação. Entendemos ser relevante a ampliação do olhar para compreendermos como esses professores estagiários conseguem desenvolver práticas inclusivas na perspectiva dos letramentos no período dos estágios supervisionados. E, se essa dimensão inclusiva não acontece, é imprescindível, subsidiar o grupo no processo formativo para tensionar este lugar na academia.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- CUNHA, Úrsula Nascimento de Sousa. *Letramento Escolar e Cotidiano: Análise de experiências sobre práticas de letramento à luz da Crítica Cultural*. Jundiaí, Paco Editorial: 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa*. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2000.
- LÜDKE, Menga. ANDRE, Marli E.D.A. *A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.
- KLEIMAN, Ângela. B. (org). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 15-61. 1995. (Coleção letramento, educação e sociedade).
- KLEIMAN, Ângela. B. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.
- MOITA LOPES, Luizp. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1996.
- MORTATTI, Maria do Rosário L. *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP, 2004 (Coleção Paradidáticos; Série Educação).
- PIMENTA, Selma G; LIMA, Maria Socorro L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- ROJO, Roxane. (Org.) *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1998. p. 173-204.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.
- STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- VYGOTSKY, Levy S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- YIN. Robert. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. São Paulo: Bookman, 2001.

O PESO DA TRADUÇÃO, UMA APOSTA DIFÍCIL: UMA LEITURA EPISTEMOLÓGICA NO ÂMBITO DA TRADUÇÃO LITERÁRIA LÍNGUA PORTUGUESA/LIBRAS

Gabriel Vidinha Corrêa¹

Resumo: A descoberta do signo saussuriano na modernidade abala e ao mesmo tempo consolida noções significativas no âmbito linguístico-literário, criando uma arquitetura de sentidos que dão escopo à vida e às experiências da língua enquanto prática social e cultural. Nesse sentido, esse trabalho empreende-se em refletir sobre a repercussão do signo, sobretudo, no tocante à noção de valor enquanto categoria fundamental para tradução literária Língua Portuguesa/Libras. Assim, deve-se considerar que as fronteiras de uma língua para outra convocam práticas que subvertem o sistema linguístico e literário, principalmente por se tratar da passagem de uma língua oral para uma língua sinalizada, cujas representações estéticas se manifestam de formas distintas. Para tanto, recorreremos aos pressupostos de Jakobson (1979), Barthes (2004), Benjamin (2020), Ricoeur (2011), Sutton-Spence (2021) e Mourão (2016).

Palavras-Chave: Tradução Literária. Valor. Língua Portuguesa/Libras.

¹ Professor da área de Letras/Libras do Instituto Federal Baiano (IF Baiano). Doutorando em Crítica Cultural, linha de pesquisa em Literatura, Produção Cultural e Modos de Vida, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Mestre em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). É integrante do Grupo de Estudos de Paisagem em Literatura (Geplit/UFMA) e do Grupo de Estudos em Língua (gem) e Crítica Cultural (UNEB). Orientador: Prof. Dr. Roberto Henrique Seidel. E-mail: gabriel.vidinha@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

— Não, assim não.
Eu quero que me fale numa língua desconhecida.
— Desconhecida? — pergunta ele.
— Uma língua que não exista.
Que eu preciso tanto de não compreender nada!
("Línguas que não sabemos que sabíamos" — Mía Couto)

A descoberta do signo saussuriano na modernidade abala e ao mesmo tempo consolida noções significativas no âmbito linguístico-literário, criando uma arquitetura de sentidos que dão escopo à vida e às experiências da língua enquanto prática social e cultural. Isso porque o auge de sua teoria alça o signo a uma ideia que representa o fenômeno primordial da linguagem (SAUSSURE, 2002). Na mesma medida, as configurações do significado e do significante unidos pelo laço da arbitrariedade coloca as línguas na esfera da coletividade "necessária para estabelecer os valores cuja única razão de ser está no uso e no consentimento geral" (SAUSSURE, 1979, p. 157). Essa reflexão nos remete às complexidades das línguas no seio da prática social e cultural enquanto organismos vivos, nas palavras de Heidegger não possuímos a língua, mas ela nos possui.

Nossa reflexão estende-se quando trazemos para esse cerne a interação entre duas línguas: Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a primeira de modalidade oral-auditiva, a segunda de modalidade visual-gestual. As noções em volta do signo nos orientam que cada língua se comporta de um jeito singular a partir das leis que regem sua vida semiológica. É importante destacar que a percepção visual é um pressuposto importante para o contexto das línguas sinalizada, pelo fato de que o mundo para os usuários dessa língua se configura por meio dessa experiência, aquilo que para a Língua Portuguesa se denomina palavra, na Libras se configura como sinal.

A Libras é uma língua de modalidade visual-gestual e adquire *status* de língua por apresentar as complexidades encontradas nas línguas humanas, quais sejam, dupla articulação, produção de infinitos enunciados, estão em perpétua mudanças, possuem versatilidade, arbitrariedade, expressividade, dentre outras características (FIORIN, 2015; QUADROS; KARNOPP, 2007). Ainda sobre o ponto de vista das epistemologias, é importante considerarmos que “A linguagem humana é uma mistura livre e infinita de referências à realidade objetiva e de reações às manifestações linguísticas. Ela propicia um substituto da experiência que pode ser transmitido indefinidamente no espaço e no tempo” (FIORIN, 2015, p. 41).

No contexto das línguas de sinais, a produção de sentido se manifesta por meio da percepção visual e da produção visual, assim,

Os articuladores primários das línguas de sinais são as mãos, que se movimentam no espaço em frente ao corpo e articulam sinais em determinadas locações nesse espaço. Um sinal pode ser articulado com uma ou duas mãos. Um mesmo sinal pode ser articulado tanto com a mão direita quanto com a mão esquerda; tal mudança, portanto, não é distintiva. [...] A língua de sinais brasileira, assim como as outras línguas de sinais, é basicamente produzida pelas mãos, embora movimentos do corpo e da face também desempenham funções (QUADROS; KARNOPP, 2007, p. 51).

Nossa articulação intenta compreender os processos de tradução do texto literário quando da passagem da Língua Portuguesa para Libras, considerando as entropias que se alocam nas fronteiras discursiva e epistemológica do processo em tela. Por isso, a noção de valor se torna importante nessa reflexão, pelo fato de que os signos que dão sentido à realidade fenomenológica como pontua Fiorin (2019). O valor, portanto, se configura em uma ótica dupla no contexto da tradução, haja vista que “Cada língua tem um sistema particular de valores” (FIORIN, 2019, p.

104). A tarefa do tradutor nesse sentido se desdobra na investigação dos valores em cada língua e suas relações com a cultura, uma vez que não há uma correspondência absoluta entre signos de línguas diferentes (FIORIN, 2019).

Roman Jakobson também ganha lugar de destaque em nossa análise, uma vez que por meio das funções da linguagem, especialmente, a função poética, torna-se possível estabelecer interconexões entre os sistemas linguístico e literário. O fato de a função poética está entrelaçada à mensagem, colocam a linguagem em sua potencialidade/virtualidade sob a ótica do simbólico. Isso nos leva a refletir sobre as configurações da experiência poética no âmbito da Língua Portuguesa e da Libras, lembrando que segundo o autor, há uma relação íntima entre linguagem, cultura e vida social, que retoma o projeto da semiologia. Nesse sentido, a fronteira da tradução ganha lugar enquanto travessia de sentidos, pois o “Rumor da língua” (BARTHES, 2004) atinge sua efetividade na pluralidade, em ecos de uma linguagem cultural e intersemiótica, pois como pontua Roland Barthes, por meio da linguagem literária é percebido o “múltiplo, irreduzível, proveniente de substâncias e de planos heterogêneos, destacados: luz, cores, vegetação, calor, ar, explosões tênues de ruídos, gritos agudos de pássaros, vozes de crianças do outro lado do vale, passagens, gestos, trajes de habitantes aqui perto ou lá longe” (BARTHES, 2004, p. 70).

Essa experiência intersemiótica, dá luz à tradução para as línguas de sinais, pelo fato de elas possuírem o caráter visual em sua potencialidade. Assim, o texto literário se ressignifica ou mesmo se retextualiza de modo a considerar que na Libras sua manifestação se dá por meios de uma performatividade que conhece a expressão das mãos, do corpo e do espaço em que a sinalização acontece, residindo aí, o ético e o estético. É recriado, portanto, o mundo de uma língua para o mundo de outra língua,

assim “Traduzir é, ao mesmo tempo, habitar a língua do estrangeiro e dar hospitalidade a esse estrangeiro no coração de sua própria língua.” (RICOEUR, 1998, p. 15).

TRADUÇÃO LITERÁRIA: FRONTEIRA ENTRE LÍNGUAS E PROCESSOS CULTURAIS

*O texto de
Cervantes e o de Menard
são verbalmente idênticos,
mas o segundo é quase
infinitamente mais rico.
(Mais ambíguo, dirão seus
detratores; mas a
ambigüidade é uma
riqueza.)*

(Jorge Luís Borges)

Em “Pierre Menard, autor de Quixote”, Borges traz à tona um personagem obcecado por Miguel de Cervantes, de tal modo, que intenta criar um *Dom Quixote* não como um palimpsesto a partir do original, mas na tentativa de afigurar-se como o próprio Miguel de Cervantes. Pierre Menard “Não queria compor outro Quixote — o que é fácil — mas o Quixote.” (BORGES, 2007, p. 38). Reside nos meandros do conto, uma crítica que traz luz (ou não) ao processo de tradução literária. Menard, debruça-se ao espanhol da época de Cervantes, aos aspectos históricos e culturais, mas é tentado pelo texto a recair no âmbito da repetição. Gilles Deleuze em *Diferença e Repetição* (2020) remonta o lugar de Borges no seio da representação que coloca a imaginação na esteira do real e problematiza a entropia entre o Quixote de Cervantes e o de Menard, pois “a repetição mais exata, a mais rigorosa, tem, como correlato, o máximo de diferença (O texto de Cervantes e o de Menard são verbalmente idênticos, mas o segundo é quase infinitamente mais rico)” (DELEUZE, 2020, p. 16).

A tradução tem uma importância fundamental na história, em função do caráter da diversidade das línguas. Basta olharmos para Bíblia, o texto mais traduzido no transcurso do tempo. Isso implica dizer que enquanto houver línguas distintas na experiência do homem, a tradução será necessária, além disso, como pontua Michaël Oustinoff (2011, p. 10): “A tradução é mais que uma simples operação linguística: as línguas são inseparáveis da diversidade cultural”. É sob essa ótica que entrelaça a tradução aos aspectos culturais que nos interessa ampliar a discussão relacionando com os pressupostos literários em línguas de sinais.

É digno observar que cada língua configura a realidade de uma forma, o que desafia o tradutor no sentido de empreender intencionalidades que correspondam à realidade de outras línguas (BENJAMIN, 2020). A tradução afigura-se, portanto, enquanto tarefa que maneja o universo da linguagem de forma a (re)instaurar realidades, lutar por ressignificações de textualidades, travar batalhar semânticas, além do dever ético e estético que é ostentado pelo poder do texto original, isso porque do seio da língua reverbera a expressão que dá vida à experiência da linguagem a partir de signos, haja vista que “São eles que dão sentidos à realidade fenomenológica. Não há pensamentos fora dos sistemas de signos que utilizamos.” (FIORIN, 2019, p. 102).

Trazendo para o palco das discussões as funções da linguagem e o quadro geral da comunicação, Roma Jakobson atrela à função estética o canal da mensagem que liga interlocutores. O olhar é ampliado quando das operações da tradução sugeridas pelo linguista, a mensagem, portanto, está sempre em potencial no âmbito das relações comunicativas. Desde a busca por significado na própria língua às outras formas de relações semióticas, que o autor pontua sobre as formas de traduções, quais sejam:

- 1). A tradução intralingual ou reformulação (rewor-ding) consiste na interpretação dos signos verbais por meio de outros signos da mesma língua.
- 2) A tradução interlingual ou tradução propriamente dita ‘consiste na interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua.
- 3) A tradução inter-semiótica ou transmutação consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais (JAKOBSON, 1979, p. 64-65).

É importante destacarmos, que a Língua Brasileira de Sinais é uma língua que se manifesta por meio de signos e, portanto, uma língua verbal. O caráter sonoro é dispensável para configuração da sua vida semiológica, pelo fato fundamental, de existir leis que regem articulação por meio de universais linguísticos. No tocante à tradução interlingual Língua Portuguesa/Libras, se faz necessário a compreensão de como essas línguas são matizadas e estabelecem noções de valor, para, assim, a tradução se tornar uma tarefa viável, pois ainda adverte Jakobson (1979, p. 67): “A faculdade de falar determinada língua implica a faculdade de falar acerca dessa língua. Tal gênero de operação ‘metalingüística’ permite revisar e redefinir o vocabulário empregado.”, considerando ainda as relações sociais e culturais que perfazem essas noções de valor.

Walter Benjamin em “A tarefa do tradutor” (2020) traz à tona de forma bem simbólica que a tradução deve expandir as fronteiras das línguas de modo a primar pelo trabalho com o conhecimento da obra de arte, ponderando acerca do encontro das intencionalidades orientadas para a língua da tradução, a relação íntima que se materializa no encontro das línguas, além da compreensão da aura que existe no interior da obra de arte, para isso:

a tradução, em vez de querer assemelhar-se ao sentido original, deve antes configurar-se, num ato de amor em todos os pormenores, de acordo com o modo de querer dizer desse original, na língua da tradução,

para assim tornar ambos, original e tradução, reconhecíveis como fragmentos de uma língua maior, tal como os cacos são os fragmentos do vaso inteiro (BENJAMIN, 2020, p. 96).

No bojo dessa acepção, Benjamin apresenta ainda a metáfora do oleiro como um requisito para o manejo da narrativa e, por conseguinte, da tradução. Para ele, seria como uma forma artesanal de comunicação, o oleiro-narrador-tradutor não está interessado em transmitir a o “puro em si”, mas sim a constante busca da vida e da produção estética de um texto, levando em consideração que na tradução “a vida do original alcança o seu desenvolvimento [...] mais amplo e sempre renovado” (BENJAMIN, 2020, p. 90). Essas predicções coadunam com os pressupostos de Meschonnic (2010, p. 38) quando a tradução desvela “o trabalho das obras nas línguas e das línguas nas obras.”.

Como quem experiencia um parto, o tradutor empreende-se em trazer à luz materialidades que se constituem a partir de relações e percepções de mundo distintos, e, portanto, a prática de tradução “carrega consigo uma atividade do sujeito que, de sujeito de enunciação, pode tornar-se uma subjetivação no contínuo do discurso, rítmico e prosódico.” (MESCHONNIC, 2010, p. 20). Talvez por isso que as relações entre linguagem, cultura, sociedade, identidade e outros elementos culturais sejam tênues e sempre em esferas de agenciamentos no tocante a tradução (BHABHA, 2013). E no que diz respeito aos contextos literários, os desafios da tradução duplicam-se, pois a literatura enquanto arte “está prenhe de conteúdo, carregada de significado, densa de espiritualidade, embebida de atividades, aspirações, ideias e convicções humanas” (PAREYSON, 1984, p. 61). O processo de tradução ganha inscrição no palco da ficcionalidade. Na mesma medida, “A obra literária, na verdade, está constantemente gerando e violando as expectativas: um jogo mútuo complexo do

que é regular e do que é ocasional, de normas e desvios, de padrões rotinizados e desfamiliarizações dramáticas” (EAGLETON, 2019, p. 155).

Nas palavras de Mia Couto (2011, p. 12) as línguas, às vezes “fazem-nos ser. Outras [...] elas fazem-nos deixar de ser”. As colocações congregam os matizes dos quais as línguas se potencializam no fenômeno literário, já funcionando como lugares particulares da enunciação. O próprio Mia Couto traz à baila as dificuldades que línguas periféricas encontram para consolidar suas expressões na veia da arte literária, isso em função dos contextos socioculturais em que estão inseridas que, por conseguinte, influencia o mercado editorial. No entanto, pontua o autor, “Mas as línguas salvam-se se a cultura em que se inserem se mantiver dinâmicas” (COUTO, 2011, p. 15). Percebemos, portanto, movimentos de resistências tensionando os modos de existir no meio.

Podemos ampliar a discussão do autor para outros contextos também periféricos, quais sejam, os contextos que circunscrevem as expressões literárias que circundam a Libras e a comunidade surda usuária dessa língua. É evidente que há um espaço semiológico duplo, pois duas línguas convivem ou concorrem nessa experiência, o que nos leva para as questões culturais que cada língua congrega ou concorrem em seus sistemas de valor. Para Homi Bhabha (2013) a cultura no mundo contemporâneo está na esfera do além, fazendo com que a característica desse tempo se manifeste por meio de cisões na experiência e agenciamentos que desaguam em hibridismos culturais. Para ele,

Torna-se crucial distinguir entre a semelhança e a similitude dos símbolos através de experiências culturais diversas — a literatura, a arte, o ritual musical, a vida, a morte — e da especificidade social de cada uma dessas

produções de sentido em sua circulação como signos de dentro de locais contextuais e sistemas sociais específicos (BHABHA, 2013, p. 277).

Essas experiências culturais e sociais de que fala Bhabha, deflagra um *status quo* importante e necessário para as relações em vivências minoritárias. Para o professor surdo e artista Cláudio Henrique Nunes Mourão em “Literatura Surda: experiência das mãos literárias” (2016), há uma dimensão ética e estética que perpassam as línguas de sinais como forma de identidade e experiência visual, segundo ele:

Nessa língua podemos identificar os visuais estéticos, que transmitem o prazer e conforto linguístico. Nesse sentido, a língua de sinais provoca emoção, pela beleza das frases estéticas, pelo modo como se manifestam as artes sinalizantes. Literatura é uma herança, articulada à cultura, à comunidade e à língua, como se tivesse em um circuito (MOURÃO, 2016, p. 34).

Esses efeitos estéticos percebidos por um usuário da língua, deve de forma similar, adentrar outras esferas que envolvem a literatura e as línguas de sinais, como a prática da tradução de textos literários, considerando os elementos dos textos literários, suas simbologias e as formas de dizer em língua de modalidade gestual-visual. Como sugerido por Mourão (2016) a visualidade é a essência do fazer literário em Libras; a dimensão estética, portanto, deve considerar as formas de manifestar um texto literário na sua relação com a percepção do mundo nessa língua. Habita nesse olhar específico da visualidade em Libras os pressupostos da figuração da cultura enquanto teias de significado conforme nos apresenta Clifford Geertz (2008), que reflete o cultural sob o viés semiótico, “não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significado” (GEERTZ, 2008, p. 4).

Tecer essas teias de significado sob o crivo da tradução é uma aposta difícil, como nos assegura Paul Ricoeur (2011), pelo

fato de existir uma resistência interna nos processos de tradução, que exigem um olhar direcionado quando da passagem de uma realidade cultural para outra. Isso em função da luta de servir a dois senhores “o estrangeiro em sua obra e o leitor em seu desejo de apropriação” (RICOEUR, 2011, p. 22), e continua, “Esse paradoxo concerne efetivamente a uma problemática sem igual, sancionada duplamente por um voto de fidelidade e por uma suspeita de traição” (RICOEUR, 2011, p. 22).

Essas questões devem ser intercambiadas por meio das relações de valor que cada língua estabelece, isso porque

A concepção de valor indica que uma teoria semiológica deve fundamentar-se no estudo das diferenças que criam significados e significantes. Dessa forma, ela aproxima-se de uma descrição da cultura. [...] os valores que geram os significantes variam de linguagem para linguagem” (FIORIN, 2019, p. 105).

A tradução, portanto, se configura como um campo fértil no que tange aos processos que envolvem o texto literário, porque recai naquilo que Barthes considera como trapacear com a própria língua. Nessa atividade reside a questão de que, a passagem de textos de uma língua para outra congrega as diversidades das expressões linguísticas e reconhece a alteridade que há entre tais sistemas (BENJAMIN, 2020), assim, esses pressupostos desdobram-se no seio da ficção, e a literatura afigura-se como testemunha viva das obras e das línguas, inclusive, em contextos de exceção. Nesse sentido, “a tradução tem por finalidade dar expressão à relação mais íntima das línguas umas com as outras” (BENJAMIN, 2020, p. 90).

No tocante às expressões artísticas em Libras, especificamente, a literatura; a pesquisadora Rachel Sutton-Spence em *Literatura em Libras* (2021) traz à baila uma gama de predicções essenciais no que diz respeito às manifestações literárias em Libras. A experiência da arte em Libras ganha

destaque nas potencialidades do significado enquanto plano do conteúdo, isso em função das representações que envolvem a gestualidade, as metáforas visuais, as relações espaciais da sinalização, as expressões faciais, além das performatividades do corpo, para Sutton-Spence (2021, p. 26) “a literatura em qualquer língua de sinais mescla a língua, as imagens visuais e a dança, sendo uma mistura de sinais e gestos, uma literatura do corpo e uma literatura de performance.”.

No bojo dessas colocações, intentamos dizer que as relações intersemióticas são importantes para essa experiência e, portanto, também para a prática da tradução. As diversas formas de manifestação por meio de signos não linguísticos tornam-se essenciais para as correspondências e passagem no contexto da Língua Portuguesa para Libras e vice-versa, por isso as relações intersemióticas são convocadas para o palco da discussão. Desse modo, percebemos que “No ato performático são os conceitos dos elementos literários que se evidenciam em função do povo surdo, para manutenção da tradição em forma de contação das experiências dos sujeitos surdos” (MOURÃO; BRANCO, 2020, p. 52).

A tradução literária no contexto em questão deve considerar que “Seja qual for o assunto, a literatura mostra a perspectiva visual de uma pessoa surda através da língua de sinais.” (SUTTON-SPENCE, 2021, p. 27), isso implica nos processos de agenciamentos culturais de que aborda Bhabha (2013), pois considera a ótica híbrida que se entrelaça em grupos sociais distintos, o que reflete nas formas de narrar e de existir no mundo contemporâneo. Coadunando com esse ponto de vista, Paul Ricoeur (2011) chama a nossa atenção acerca desse mundo de significações que confere à tradução uma aposta difícil com necessidade de intercâmbios, pois:

Não somente os campos semânticos não se superpõem, mas as sintaxes também não são equivalentes; as formas de construção das frases não veiculam as mesmas heranças culturais; e o que dizer das conotações meio mudas que sobrecarregam as denotações mais precisas do vocabulário de origem e flutuam de certo modo entre signos, as frases, as sequências curtas ou longas (RICOEUR, 2011, p. 25).

É evidente, portanto, que há uma linha tênue que divide o mundo entre línguas e seus aspectos socioculturais e literários. A tarefa do tradutor nesse sentido, empreende-se em intercambiar experiências (BENJAMIN, 2020) de modo a trazer à tona uma hospitalidade “onde o prazer de habitar a língua do outro é compensado pelo prazer de receber em casa, na acolhida de sua própria morada, a palavra do estrangeiro” (RICOEUR, 2011, p. 30).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Roland Barthes (2013, p. 17) nas páginas de *Aula*, pontua que na ausência de disciplinas, a “disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário.”. Percebemos que há poderes no âmbito da literatura enquanto representação que torna a percepção múltipla. Aspectos culturais, sociais e identitários, por exemplo, formam uma paisagem que torna a ficção um fenômeno.

O universo da língua ganha sempre novas roupagens quando mergulha no caráter literário. Assim, sob a ótica de compreender as relações entre língua, cultura, literatura e tradução, nos foi dada a possibilidade de refletir sobre as questões que envolvem a passagem de textualidades literárias no âmbito da Língua Portuguesa e da Libras. Dois sistemas com representações singulares, que convocam uma prática de tradução literária pautada em uma agência de alteridades, pois há uma complexidade nesse exercício que deve reconhecer os modos

de ser e de narrar em cada uma das representações. Nessa vereda, a tradução se potencializa na raiz desse reconhecimento.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.
- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BENJAMIN, Walter. A tarefa do tradutor. In: BENJAMIN, Walter. *Linguagem, tradução e literatura: filosofia, teoria e crítica*. Trad. João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.
- BORGES, Jorge Luís. Pierre Menard, autor de Quixote. In: BORGES, Jorge Luís. *Ficções (1944)*. Trad. Davi Arrigucci Júnior. São Paulo: Cia das Letras, 2007.
- COUTO, Mia. Línguas que não sabemos que sabíamos. In: COUTO, Mia. *E se Obama fosse africano? e outras interinvenções*. São Paulo: Cia das Letras, 2011.
- DELEUZE, Gilles. *Repetição e diferença*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 2019.
- FIORIN, José Luiz. *Linguística? Que é isso?* São Paulo: Contexto, 2015.
- FIORIN, José Luiz; FLORES, Valdir dos Nascimento; BARBISAN, Leci Borges (Org.). *Saussure: a invenção da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1979.
- MESCHONNIC, Henri. *Poética do traduzir*. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. *Literatura Surda: experiência das mãos literárias*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes; BRANCO, Bruna da Silva. Literatura surda: analisando as mãos literárias do I Sarau Arte de Sinalizar. INES, *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, nº 53, jan-jun, 2020.

OUSTINOFF, Michaël. *Tradução: história, teorias e métodos*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2011.

PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

QUADROS, Ronice Muller; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RICOEUR, Paul. La marque du passé. *Revue de métaphysique et morale*, n. 1, 1998.

RICOEUR, Paul. *Sobre a tradução*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

SUTTON-SPENCE, Rachel. *Literatura em Libras*. Trad. Gustavo Gusmão. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2021.

O RIZOMA E O OBSTÁCULO EPISTEMOLÓGICO — REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO COMO PESQUISADOR (A)

Lidiane Sacramento Soares¹

Resumo: O presente ensaio apresenta os conceitos de Rizoma no contexto filosófico e também a noção de Obstáculo Epistemológico, segundo autores como Deleuze e Guattari, assim também, Bachelard. Com isso, busquei problematizar como os conceitos apresentados estão articulados com o meu objeto de pesquisa de Mestrado, que trata-se das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa que tem estudantes surdos. Para o desenvolvimento desse estudo, a pesquisa está fundamentada em alguns teóricos que conceituam Rizoma, são eles: Deleuze e Guattari (1995). Já para refletir especificamente sobre a noção de obstáculo epistemológico, nos baseamos em Bachelard (1999). A metodologia utilizada para desenvolver este trabalho científico foi a qualitativa, de carácter exploratório e o procedimento utilizado foi a busca bibliográfica de livros, artigos em periódicos e sites que abordassem sobre o tema de nosso interesse. Após a análise dos dados, foi possível compreender que o conceito de rizoma tem vários princípios e estes ajudam a perceber que do ponto de vista filosófico, o meu objeto de pesquisa é rizomático, pois para os autores Deleuze e Guattari, não copiamos conceitos, mas sim, a partir daqueles que já existem, criamos novos, com foco naquilo que acreditamos; assim também é a criação de algo que se dá por meio daquilo que já existe, o que se faz é uma releitura que estimula a criatividade. Isso significa que alguns trabalhos já foram construídos com a mesma temática que a minha, no entanto, o objeto de pesquisa sempre varia, logo, é

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. Paper apresentado ao final da Disciplina CCULT 151: Metodologia da Crítica Cultural ao Prof. Dr. Osmar Moreira dos Santos. Endereço eletrônico: lideane1007@gmail.com.

possível ter pesquisas com o mesmo tema, porém, apresentados de formas diferentes, afinal, cada sujeito e seus caminhos trilhados são únicos.

Palavras-Chave: Rizoma. Obstáculo Epistemológico. Objeto de pesquisa.

INTRODUÇÃO

Este trabalho acadêmico apresenta as discussões acerca do conceito de Rizoma no contexto filosófico, apresentado pelos autores Gilles Deleuze e Félix Guattari e também será apresentada a noção de Obstáculo Epistemológico, uma das mais importantes concepções epistemológicas discutidas na ciência, a partir do ponto de vista de um dos filósofos do século XX, o francês Gaston Bachelard.

Posteriormente, no segundo tópico do desenvolvimento do trabalho, será tratado da construção do meu objeto de pesquisa para o mestrado, descrevendo o movimento de idas e vindas a partir da escolha do objeto, da justificativa do mesmo, do método escolhido para ser utilizado, o recorte temporal e espacial, além dos objetivos e possíveis contribuições da pesquisa para a sociedade.

Por fim, nas considerações finais deste ensaio acadêmico, os conceitos de rizoma e obstáculo epistemológico apresentados ao longo do trabalho serão articulados com o movimento de construção do meu objeto de pesquisa.

DESENVOLVIMENTO

Gilles Deleuze e Félix Guattari são dois autores filósofos, sendo o primeiro de formação filosófica e o segundo de formação médico-psicanalítica que se uniram e escreveram vários livros juntos. Dentre esses livros escritos, destacamos aqui o Mil Platôs (capitalismo e Esquizofrenia), volume 1 do ano de 1995, mais

especificamente a parte da introdução do livro que vai tratar sobre o conceito de rizoma, das características e princípios aproximativos do mesmo.

Deleuze está diretamente ligado a filosofia da diferença assim como outros autores como Friedrich Nietzsche, Baruch Espinoza, dentre outros, assim como alguns de seus contemporâneos, a exemplo de Michel Foucault e Derrida, autores pós estruturalistas, ou seja, que criticam o estruturalismo e também as grandes linhas de pensamento como o marxismo, a psicanálise e a fenomenologia.

Para Deleuze e Guattari, o conceito de rizoma é muito mais que uma mera estrutura vegetativa, ou seja, não está estagnado em apenas uma ideia, partindo só do significado do termo que vem do grego “pisoma”, no qual significa uma massa de raízes, conceito bastante estudado na ciência e na Biologia, trazendo a ideia de conexão com outros rizomas, logo, com outros sistemas de raízes.

Na segunda parte do texto, os autores tratam do rizoma como ideia, e um sistema de sociedade descentralizada é um grande exemplo de uma construção rizomática, pois não é baseada em hierarquias, em homogeneidades e sim, o contrário, ou seja, trata-se da criação de uma sociedade baseada na multiplicidade que está em todo lugar, por meio de conexões de pessoas e de conhecimentos, sem centralização e hierarquia, sem centros e periferias, em que cada sujeito é único e tem suas particularidades, suas diferenças, estimulando a valorização da heterogeneidade, aprendendo e respeitando através das diversas diferenças. Logo, podemos afirmar que Deleuze e Guattari criaram a filosofia do devir, pois eles acreditavam que toda existência estaria em constante mudança, por isso, podemos afirmar que a filosofia da diferença é defendida pelos mesmos.

O rizoma nos ajuda a descobrir novas formas de pensar, livres de associações de conceitos e ideias já existentes, mas que podem se conectar com outros conhecimentos, outras pessoas, ampliando a nossa maneira de refletir sobre algo, nos levando a desconstruir ideias que antes poderiam ser tidas como verdade e agora por meio do pensamento rizomático, entendemos que não existe uma verdade única, o que existe, são pontos de vista distintos e que em diálogo, geram novos conhecimentos.

Deleuze e Guattari caracterizam o rizoma em seis diferentes formas, vejamos a seguir: Os princípios da conexão, da heterogeneidade, da multiplicidade, ruptura insignificante, cartografia e decalcomania.

A conexão é o próprio rizoma, enquanto a heterogeneidade dele, sua capacidade de seguir uma linha de fuga, de fugir da hierarquia, o torna mais eficaz na tentativa de criar as conexões, ou seja, é por meio da diferença que são construídos novos pontos de partida, gerando novas ligações, seja de pessoas ou de conhecimentos.

O rizoma possui o princípio da multiplicidade. Segundo os autores “É somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 15). Logo, notamos que segundo os autores, é por meio da multiplicidade, ou seja, dos pensamentos diversos, que é possível desenvolver novos conhecimentos.

Os rizomas possuem o princípio de ruptura assignificante, isso quer dizer que quando um rizoma sofre uma ruptura em um certo ponto, ele acaba formando novas conexões, seja em uma de suas velhas ou novas linhas, por causa de sua natureza descentralizada, em que todas as ideias devem ser respeitadas.

Os últimos princípios que os autores abordam no texto são cartografia e decalcomania, em que “um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 20). Com isso, entendemos que os rizomas não possuem modelos específicos a serem seguidos, pois são passíveis de mudanças em seus pontos de conexão. Deleuze e Guattari afirmam que o rizoma é um conceito que mapeia o processo de pensamento em rede transversal e relacional, além de se caracterizar como um modo de ser sem rastrear a construção desse mapa como entidade fixa.

As nossas organizações sociais não são rizomáticas, pois as tradições são hierárquicas, estáticas e singulares e a ideia de rizoma a partir do ponto de vista filosófico dos autores Deleuze e Guattari é necessariamente progressiva, ou seja, se pensarmos em uma sociedade organizada por hierarquias como algo negativo ou até injusto, então é possível construir uma utopia com um pensamento rizomático em mente. É uma possibilidade de tentar melhorar a sociedade tão desigual em que vivemos.

A maior parte da população vive de uma forma cruel por causa das hierarquias existentes, muitos vivem abaixo da linha da pobreza, moram em periferias, passam fome, sofrem com o grande índice de desemprego e pela falta de condições de permanência nas escolas e nas universidades, mas em todos os aspectos da nossa vida, nós nos movemos em um rizoma, então, precisamos pensar de forma rizomática, para assim conseguirmos construir um mundo mais justo, onde os sujeitos tenham suas diferenças valorizadas, assim como seus direitos e ideias respeitados.

A epistemologia é o estudo do conhecimento e o conceito de rizoma pode ser pensado como uma metáfora neste contexto e também na estrutura de relações políticas e sociais. O autor filósofo Gaston Bachelard se destaca nos estudos

epistemológicos, ou seja, na construção do conhecimento científico.

O francês Bachelard (1938) foi um dos mais influentes filósofos do século XX. Em sua obra *A Formação do Espírito Científico*, apresenta a noção de obstáculo epistemológico, que passou a ser uma das mais importantes concepções epistemológicas discutidas na ciência. Nessa obra, ele faz uma análise do espírito científico presente nos séculos XVIII e XIX, na ciência moderna, observando como a ciência evolui, passando por rupturas e percepção de erros.

Vale salientar que Gaston Bachelard não trata especificamente de questões pedagógicas, embora as tangencie, a sua preocupação é com a construção do conhecimento científico (epistemologia), e ele afirma que os erros surgidos ao longo da construção da ciência, podiam auxiliar na identificação dos vários obstáculos epistemológicos que só foram encontrados nos estudos mais contemporâneos, pois antes, os erros eram desconhecidos ou omitidos pela história tradicional da ciência.

No início do capítulo 1 da sua obra *A Formação do Espírito Científico*, o autor Bachelard apresenta a sua ideia do que é um obstáculo epistemológico deixando claro que é algo inerente ao espírito humano e que está além das dificuldades de percepção dos sentidos humanos. Logo, é algo intrínseco e não extrínseco ao ser humano.

O tema central abordado no capítulo 1 é a noção de obstáculo epistemológico-plano de obras, em que o autor afirma que o problema do conhecimento científico deve ser encarado como obstáculo e que pode ser estudado tanto no contexto educacional, quanto no desenvolvimento histórico do pensamento científico.

O autor Bachelard (1999) trata de dez (10) obstáculos epistemológicos, no entanto, os que são tratados no primeiro capítulo de sua obra e que também trazem possibilidades de discussão na relação da sala de aula, são três (3): Obstáculo verbalista; o substancialista e o animista.

O obstáculo verbalista, é uma explicação verbal em que significa “a falsa explicação obtida com a ajuda de uma palavra explicativa, nessa estranha inversão que pretende desenvolver o pensamento ao analisar um conceito, em vez de inserir um conceito particular numa síntese racional” (BACHELARD, 1996, p. 27). Logo, entende-se que é um termo no qual de tão relevante ou já tão intrínseco para o sujeito, ele passa a utilizar esse termo na compreensão de conceitos que não necessariamente estão ligados de maneira tão profunda, ou seja, tenta associar uma palavra concreta a uma abstrata.

O autor Bachelard considera o obstáculo substancialista, assim como todos os obstáculos epistemológicos, polimorfo, ou seja, passíveis de mudanças e a ideia de substancialismo é atribuir características do todo à sua parte específica.

Sobre o obstáculo animista, podemos considerar o ato de pensar em atribuir características de objetos, de seres animados vivos a quem não tem tais características. Essa é a principal perspectiva do animismo bachelardiano, ou seja, animar, dá vida e apresentar características humanas aos objetos ou seres inanimados para explicar fenômenos.

Para aqueles que não tem interesse em se aprofundar no espírito científico, o autor Bachelard considera a visão realista satisfatória, pois, pensando nessa perspectiva do realismo, é possível chegar na conclusão de algo apenas pela visualização de um fenômeno. Mas para aqueles que almejam investir em conhecimento científico, é necessário criar perguntas, levantar

problemáticas e pesquisar de forma profunda para alcançar seus resultados de pesquisa e conseqüentemente aprofundar seu espírito científico.

Construção do objeto de pesquisa

No período da seleção de mestrado foi criado o título da pesquisa como: Aquisição da língua portuguesa como segunda língua para o educando surdo e foi levantado as seguintes questões de pesquisa: Sabendo-se que a sociedade brasileira é composta majoritariamente por ouvintes, cuja língua predominante é a Língua Portuguesa em suas diversas modalidades, poderia alguém tornar-se parte da sociedade sem o mínimo domínio da sua língua usual? E poderia o surdo aprender a língua Portuguesa sem antes dominar a sua língua materna? Como os docentes de língua portuguesa têm ministrado suas aulas em turmas que tem discentes surdos? São feitas adequações?

Ainda não havia definido a escola em que seria feita a pesquisa, apenas a esfera que seria municipal, inicialmente eu pensei em desenvolver o estudo em somente uma sala de aula, observando as aulas de língua portuguesa para perceber se os educadores compreendem que os surdos tem direito a uma educação bilíngüe e se eles realizam adaptações em suas aulas. O recorte temporal escolhido para realizar a pesquisa científica foi o ano de 2021 e o método seria uma pesquisa de campo através de observações e um projeto de intervenção por meio de uma roda de conversa, com os sujeitos envolvidos que seriam os professores de língua portuguesa, o (s) aluno (s) surdos e o (s) intérpretes que atuam na turma a ser observada.

Tendo em vista, a necessidade urgente dos alunos surdos serem incluídos na sala de aula regular e de ter seu direito linguístico respeitado, de aprender o português como segunda

língua, já que a sua primeira língua é a Língua Brasileira de Sinais (Libras), justifico o porquê de escolher tal temática, afim de contribuir para o surgimento de novas propostas e metodologias didáticas baseadas no visual, já que é essa a modalidade da sua língua materna, facilitando assim em seu processo de ensino aprendizagem.

Então como foi apresentado anteriormente, o objeto de pesquisa ainda não estava muito bem definido, mas com encontros, aulas, debates nas disciplinas do mestrado foi possível perceber que a pesquisa em si, precisava ser repensada em vários aspectos como: o título do trabalho para tornar ainda mais claro o que se quer pesquisar, definir melhor qual será a problemática, o recorte espacial e os métodos que poderão ser utilizados no período do recorte temporal, ou seja, o ano de 2021. Logo, apresentarei a seguir o resumo do meu projeto de pesquisa, enfatizando as mudanças que foram feitas a partir das novas reflexões que surgiram através das aulas e debates realizados por meio de seminários e colóquios, eventos acadêmicos de modo geral.

Na primeira versão do projeto o título era “Aquisição da Língua Portuguesa como segunda língua para o educando surdo”, no entanto, fazendo novas reflexões foi possível perceber que esse título dá margem para outra ideia de pesquisa, fica parecendo que irei pesquisar prioritariamente a maneira que o indivíduo com surdez aprende a língua portuguesa como segunda língua, sendo que na verdade, o objeto de pesquisa aqui não é como o educando surdo aprende e sim como o professor de português ensina a esse estudante surdo, por isso, retifiquei o título, trocando a palavra “Aquisição” por “Ensino”, para que ficasse mais clara a ideia de que o objeto de pesquisa é a metodologia ou metodologias utilizadas pelos professores de

Português em salas de aula regulares, onde tivesse estudantes surdos a serem incluídos.

Nota-se que a problemática de pesquisa foi melhor definida, pois antes, na primeira versão do projeto, tinham quatro problemas levantados, no entanto, decidir focar apenas na penúltima e última pergunta, ou seja: Como os docentes de língua portuguesa têm ministrado suas aulas em turmas que tem discentes surdos? São feitas adaptações? Ainda sobre o objeto de pesquisa foi definido também qual seria o recorte espacial, em que serão turmas do Ensino Fundamental 1 da Escola Municipal Comunitária Nova Esperança, ou seja, não será apenas uma sala de aula a ser observada e sim várias.

O método como essa pesquisa será realizada também sofreu alteração, pois antes eu havia pensado em ir a campo, realizar as observações e no final da pesquisa, propor uma roda de conversas com a comunidade escolar para tratar sobre a cultura surda e o modo como eles aprendem, como uma forma de socializar o conhecimento, no entanto, por conta da pandemia causada pelo vírus Covid-19 (2019-Atual), foi necessário repensar e criar novas ideias para dar seguimento a pesquisa e não a atrasar. Então, decidir adotar como método, a observação das aulas remotas de português no período de 2021 e também criar um projeto de intervenção por meio da organização de uma oficina com carga horária de 20 (vinte) horas, feita de forma síncrona (em tempo real) com os professores participantes da pesquisa, logo, foi feita alteração também da proposta dos participantes, afinal, os alunos surdos e intérpretes não estarão na oficina, somente os docentes de língua portuguesa que eu observarei suas aulas.

Os sujeitos da minha pesquisa serão os professores de português, os estudantes surdos e os intérpretes de Libras que atuam fazendo a mediação na comunicação entre os surdos e

ouvintes, seja entre professor-aluno ou entre aluno-alunos. Logo, também houve alteração dos sujeitos, pois antes, várias pessoas de diferentes funções que fazem parte da comunidade escolar participariam e agora somente esses três apresentados anteriormente, que farão parte do estudo.

A minha justificativa também foi ampliada, eu justifiquei a escolha da temática da seguinte forma: Acredita-se que são necessários estudos na área do Ensino da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, como segunda língua para o educando surdo, pois há um grande número de estudantes surdos que mesmo já adultos ainda tem déficit na aprendizagem do Português escrito. Isso nos faz refletir acerca dos métodos de ensino utilizados na educação básica pelos professores de português ao lecionar a disciplina aos estudantes surdos. Será que esses métodos têm sido realmente eficientes ou é preciso formação continuada em busca de aperfeiçoamento para atender estes estudantes? Aqui surge mais uma problemática para o desenvolvimento da minha pesquisa e que deverá ser respondida a partir das observações e da análise das respostas dos questionários e entrevistas que eu realizarei com os sujeitos da pesquisa.

É crucial que haja mais pesquisas sobre esse tema, para que sejam elaboradas mais propostas e para que os projetos sejam executados, considerando as especificidades dos educandos surdos no âmbito escolar, atendendo as suas necessidades pedagógicas, contribuindo assim, no seu processo de aprendizagem significativa.

Enfim, a construção do meu objeto de pesquisa aconteceu com idas e vindas, com reflexões constantes, pois a pesquisa, assim como nós, seres humanos, está em constante mudança, em que antes de iniciar os estudos e debates, leituras de textos, artigos, assisti seminários e eventos acadêmicos, eu tinha uma

visão para a minha pesquisa, visão essa que foi se modificando, tornando-se melhor, se reconstruindo e aperfeiçoando a medida que foram surgindo novas ideias e novos conhecimentos em que sempre eu tentava articular com o meu objeto de pesquisa, buscando melhorá-lo. Assim, fui melhorando, repensando e alterando algumas partes do meu projeto de pesquisa.

Alterei o título, redefinir o objeto, os sujeitos da pesquisa, o método a ser utilizado, ampliei a justificativa e também o meu referencial teórico, tendo em vista que ao longo das disciplinas cursadas na pós graduação, conheci o pensamento de diversos autores que poderão ser citados ao longo do meu trabalho científico, pois de alguma maneira, eles dialogam com o meu tema, com meu objeto de pesquisa; nas alterações realizadas, o recorte espacial também foi definido. O que não sofreu alteração foi apenas os objetivos e parte da metodologia, em que foi apresentada da seguinte forma: Será exploratória, tendo como base as observações e aplicação de entrevistas e questionários que deverão ser respondidos pelos professores de português, pelos estudantes surdos e pelos intérpretes de libras que os acompanham.

Meu objetivo também continua o mesmo: perceber se os educadores compreendem que os surdos tem direito a uma educação bilíngue e se eles realizam adaptações em suas aulas para garantir o direito dos estudantes com surdez de aprender na sua língua materna que é a Libras, para depois aprender o português como segunda língua, em sua modalidade escrita.

Como afirmei anteriormente, a mudança na pesquisa é constante e tenho certeza que a medida que a mesma for se desenvolvendo, outros conhecimentos vão surgindo e os estudos continuarão se ampliando, melhorando e se reconstruindo, afinal, como afirma os autores filósofos Deleuze e Guattari (1995), só é possível produzir algo a partir do pensamento de alguém, assim

como a criatividade que só torna-se evidente, a partir de ideias já construídas, ou seja, eles acreditam que é preciso ter como referência alguma ideia ou autor, para conseguir construir conhecimento ou desenvolver estratégias usando a criatividade. Logo, a partir de novas perspectivas, novos olhares, surgirão novos diálogos dentro da minha pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A filosofia dos autores Deleuze e Guattari defende as multiplicidades que são criadas por meio das experiências de cada um, ou seja, cada sujeito é único, possui particularidades e logo, é possível que haja variações no modo como cada um se apresenta, afinal, são indivíduos diferentes e com características diversas. Assim são os estudantes surdos, um dos sujeitos da minha pesquisa, em que fazem parte de uma minoria linguística, que tem o uso da Língua Brasileira de Sinais-Libras como sua língua materna e que além de ser diferente na forma de comunicação e expressão por fazer uso de uma língua que tem a modalidade viso-espacial, ao se comparar com a maioria da população que é composta por pessoas ouvintes, que utilizam uma língua de modalidade oral-auditiva, cada sujeito é único, possui uma identidade diferente, características particulares, com comportamentos diversos e essa multiplicidade existente na comunidade surda, é preciso ser valorizada e respeitada.

Mas como é possível valorizar e respeitar aquilo em que não conhecemos? Por esse motivo, o diálogo com os filósofos citados no parágrafo anterior em que discutem os princípios que se aproximam do conceito de rizoma. Os primeiros são os de conexão e heterogeneidade em que os pontos de um rizoma se conectam com outros, promovendo assim a heterogeneidade (a diferença), ou seja, ao tratar de um tema, criamos conexões com outros, construímos novos olhares, novas perspectivas, pontos de

vista distintos, enfim, novos conhecimentos, partindo assim para o princípio da multiplicidade em que abarca todas as diferentes perspectivas, valorizando cada pensamento e não considerando apenas um como verdade absoluta. Logo, diante do estudo destes princípios, pude notar que a cada autor que leio, percebo diferentes ideias e consigo construir a minha a partir das leituras que realizo, além disso, percebo também que não existe o certo e o errado, o que existe são pontos de vista distintos.

O princípio de ruptura assignificante enfatiza justamente essa ideia de que não existe uma única verdade, único significado para uma determinada palavra; o que existe são conceitos no qual são flexíveis, podendo ser ressignificados a partir de diferentes pontos de vista, logo, a defesa de uma teoria ou conceito não pode ser considerada superior em detrimento de outra. Fazendo referência a minha pesquisa, a metodologia ou as metodologias que são utilizadas pelas professoras de língua portuguesa para ensinar os estudantes surdos, não podemos dizer que existe a metodologia certa e querer impor, o que existe são diferentes formas de ensinar e de buscar estratégias que contribuam para uma aprendizagem significativa dos seus educandos com surdez.

Tratando do princípio da cartografia e da decalcomania, estes mostram que os rizomas não podem ser usados como modelos específicos, pois estão passíveis de mudanças em seus pontos de conexão, ou seja, é possível que os mapas sejam revisados e ressignificados. A cada nova leitura ou andamento da pesquisa por meio das observações ou aplicação de questionário e entrevistas, é possível que haja uma mudança de sentido, um novo olhar ou um novo objetivo da pesquisa, pode surgir.

Para os autores Deleuze e Guattari, não copiamos conceitos, mas sim, a partir daqueles que já existem, criamos novos, com foco naquilo que acreditamos; assim também é a criação de algo que se dá por meio daquilo que já existe, o que se

faz é uma releitura que estimula a criatividade. Isso significa que alguns trabalhos já foram construídos com a mesma temática que a minha, no entanto, o objeto de pesquisa sempre varia, logo, é possível ter pesquisas com o mesmo tema, porém, apresentados de formas diferentes, afinal, cada sujeito e seus caminhos trilhados são únicos.

O autor francês filósofo, um dos mais influentes no século XX, Gaston Bachelard, tem como sua maior preocupação a epistemologia, que é a construção do conhecimento científico e nos faz refletir através do primeiro capítulo do seu livro “A formação do Espírito Científico” sobre os dez obstáculos epistemológicos que ele apresenta, que acaba nos limitando a avançar em conhecimentos e que por isso, esses obstáculos precisam ser superados para conseguirmos desenvolver um pensamento científico, um melhor conhecimento do caminho percorrido pela ciência.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1/ Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 1 ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. 94p. (Coleção TRANS).

FILOSOFIA, Um pouco de. *O Estranho Conceito de um Rizoma I Deleuze & Guattari*. YouTube. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fOYnCY7myDM&t=2s>. Acesso em: 3 mar. 2021. Tempo de duração: 14:41.

KHOURI, Mauro Michel El. *Rizoma e Educação: Contribuições de Deleuze e Guattari — Universidade Federal do Ceará (UFC)*, Publicado em: 5/9/2011. Disponível em: http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/198.%20rizoma%20e%20educa%C7%C3o.pdf. Acesso em: 19 fev. 2021.

UNIOESTE, PPGECM. *A Epistemologia de Gaston Bachelard e suas possíveis contribuições para aulas de Ciências*. YouTube. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cqPiZsbhdsg&t=1177s>. Acesso em: 26 fev. 2021. Tempo de duração: 1:25:49.

OS SABERES COMÊ DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO DE IDENTIDADE E REEXISTÊNCIA DAS PESSOAS IDOSAS NO AMBITO DA UNIVERSIDADE ABERTA A TERCEIRA IDADE (UATI/UNEB)

Iêda Fátima da Silva

Resumo: O texto apresenta uma proposta inicial da pesquisa de tese do doutorado do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia que busca refletir sobre questões relacionadas ao processo de envelhecimento fazendo um recorte epistemológico acerca dos saberes que são reelaborados e se constituem como dispositivos de formação da identidade das pessoas velhas e os modos de reexistência como resultado das significações experienciadas e traduzidas através das múltiplas linguagens construídas pelas estudantes idosas no âmbito da UATI — Programa de Extensão Universidade Aberta a Terceira Idade da UNEB. O processo de envelhecimento compõe um cenário revestido por preocupações, problemas e a proliferação discursiva da temática acerca das inquietações em torno da finitude humana e das transformações advindas dos efeitos e impactos causados pelo tempo sobre o corpo. Esse cenário tem se constituído como produtores de discursos fundamentados sobre os vários campos do saber: jurídico, psicológico, filosófico, médico, religioso e econômico. No entanto, é no campo da educação que esse estudo se insere, estabelecendo interfaces com referências científicas e metodológicas produzidas por pesquisas de diversas áreas fundamentadas em Foucault (1979, 1989, 1995), Minayo (1992), Geertz (1978), Freire (2000), Beauvoir (1990), Acosta (2018) pautando-se numa literatura voltada para discussão acerca dos saberes produzidos e reelaborados pelas idosas como dispositivo de formação e reexistência no âmbito do programa de extensão Universidade Aberta a Terceira Idade (UATI) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus II/Alagoinhas.

Palavras-Chave: Envelhecimento. Dispositivos. Identidade. Saberes. Reexistência.

INTRODUÇÃO

Ser idosa ou ser idoso se constitui como um estigma construído pela sociedade. É visto como uma fase difícil em que muitos procuram ignorá-lo, tendo em vista a nossa incapacidade de enxergar esse fenômeno para além das mudanças físicas, psicológicas e estéticas que ocorrem no seu curso normal. Assim como pela desvalorização das experiências vividas, das realizações pessoais conquistadas e dos momentos de resistência que são protagonizadas pelas pessoas idosas, mesmo que sejam ignoradas, incipientes e quase invisíveis aos olhos das pessoas, da sociedade e principalmente das políticas públicas, que não dão conta de promover os direitos essenciais a essa população etária, tendo em vista a forma esterilizada, substantivamente ligada a ideia de degeneração e improdutividade desses sujeitos.

Para Debert (1988), as transformações do envelhecimento em problema social retratam diversas dimensões culturais e políticas. O desgaste físico, o prolongamento da vida, o desequilíbrio demográfico e o custo financeiro das políticas sociais são elementos que ampliam a falta de atenção e assistência a população idosa, sobretudo aos menos favorecidos. O processo de envelhecimento é caracterizado marcadamente por problemas históricos, sociais e econômicos que acabam por anular os sujeitos dessa faixa etária de exercerem um protagonismo social e consequentemente sua cidadania. O discurso acerca da improdutividade e incapacidade dos idosos promove e reforça a subalternidade em que esses sujeitos acabam incorporando traduzindo dessa forma um certo isolamento social e o distanciamento de uma vida coletiva e institucional.

Esses problemas se acentuam pela heterogeneidade de princípios constituídos e diferenciados na esfera econômica, em que não são assegurados aos idosos na sua maioria, como os direitos previdenciários somados às questões de etnia, gênero,

sexualidade, religião e instrução educacional, onde a imensa maioria é mulheres que ao longo do processo histórico foram categorizadas pelo estigma da submissão e da dependência principalmente no seio familiar. A família tem se constituído como espaço de diversidade, principalmente para as mulheres, em que lhes foram conferidas as funções de procriação e cuidado e o dever da manutenção de um pseudo equilíbrio socioafetivo dos seus membros.

Dessa forma, as pessoas idosas são atingidas pelas desigualdades sociais traduzidas através do desprestígio social e desvalorização da existência humana. Nessas tensões cotidianas da sociedade contemporânea evidenciam-se os momentos turbulentos de resistência e os enfrentamentos relacionados as injustiças sociais.

Nesse sentido, faz-se necessário refletir a respeito das rupturas e resistências provocadas pelas pessoas em processo de envelhecimento que conseguem sobreviver a todos esses conflitos, fazendo ressurgir reações aos ditames governamentais fabricados pela sociedade de consumo, pautados na produtividade, no protagonismo juvenil e na exacerbação da eterna juventude como promessa do mercado consumidor e da mídia. Paradoxalmente, as pessoas idosas que conseguem sobreviver e resistir a esse caos social, buscam nos grupos de convivência com fins educativos, culturais e religiosos um amparo para exercerem a inclusão social, na tentativa de que sejam reparadas suas perdas e direitos negados ao longo da vida. É dessas pessoas que o presente estudo faz referências, pautando as suas experiências com foco na reflexão e compreensão acerca dos saberes e modos de vida construídos e reelaborados no âmbito da UATI: cenário das oportunidades e possibilidades das reinvenções e ressignificação de si, nas relações com o coletivo inserido institucionalmente na universidade.

A necessidade de aprofundar os estudos, a compreensão e a reflexão sobre o tema proposto nesse projeto inicial de tese foi se constituído ao longo de uma trajetória imbricada no trabalho com as pessoas idosas e as instituições que as representam.

É desse lugar que pude protagonizar as experiências de formação, de modos de vida e de produção de saberes ao longo de onze anos na condição de coordenadora geral do programa de extensão UATI. Nesse contexto, também, exerci a função de professora em algumas oficinas, assim como, coordenei o projeto de extensão: linguagens integradas sobre o envelhecimento através do edital 108/2016, supervisionando as oficinas de informática, artesanato regional, corpo em movimento e hidroginástica desenvolvidas por monitores que são estudantes da graduação.

Essas experiências foram geradoras de observações, indagações e reflexões acerca da importância dos saberes e da formação constitutivos da resistência através dos esforços forjados pelas narrativas e pela biografização desses atores no âmbito universitário. Essas demandas foram ampliadas através da minha inserção nas instituições de acolhimento dos idosos, nas 8 (ILPS) — Instituições de Longa Permanência do município de Alagoinhas e também pela participação como vice-presidente do conselho Municipal do Idoso no biênio de 2017 á 2019 representando a UNEB. No referido conselho pude elaborar projetos, empreender eventos em parceria com outras instituições, com o objetivo de divulgar os problemas do envelhecimento ao tempo em que trazia para a pauta de um redirecionamento das práticas e conceitos ancorados no estigma, desprestígio e anulação dos idosos institucionalizados da cidade e região.

Essa militância institucional, acadêmica, pedagógica e de formação fez emergir a necessidade de aprofundar o estudo sobre

essa temática, acreditando na pertinência e relevância científica, pedagógica e cultural desse estudo, na defesa da articulação entre a Universidade e as diversas instituições ligadas ao idoso, estabelecendo intercâmbios culturais e científicos com outras instituições universitárias e ampliando a REDE UATI no circuito regional e em todo o estado da Bahia.

Esse estudo faz um recorte epistêmico que possa contemplar a compreensão da complexidade e multirreferencialidade que reveste esse tema, com mais clareza e aprofundamento, a luz dos pressupostos teórico-metodológicos sobre a linguagem, os saberes, modo de vida, identidades, formação, autobiografias e discursividades impressas nos dispositivos de saber e poder advindos das tramas genealógicas do ser e fazer humano.

De acordo com as proposições elencadas apresentamos questões que nortearão esse projeto inicial de tese: De que forma os saberes se constituem como dispositivos de formação de identidade e como possibilitam a promoção das dimensões de reexistência das pessoas idosas que participam do programa de extensão da UATI? De que forma esses saberes construídos e reelaborados pelas idosas modificam suas trajetórias e modos de vida? Em que medida as estudantes idosas resistem e criam situações de rupturas frente ao controle e anulação nos ambientes sociais e familiares e quais os mecanismos de enfrentamento e articulação criados pelas idosas como elementos constitutivos para a formação da identidade? De que forma esses saberes se constituem enquanto dispositivos de enfrentamento e resistência frente aos preconceitos e violência das questões de gênero, geração, etnia, escolaridade e como se apresentam em suas itinerâncias no cotidiano da UATI? Quais as contribuições que a proposta educativa veiculada pelos (professores da UNEB) e monitores da graduação têm se revelado como resultante das

interações e medições colaborativas direcionadas para além do ensinado e aprendido tradicionalmente em instituições clássicas a exemplo da escola (para as quais tiveram direito de frequentar)? Por fim quais são os instrumentos utilizados coletivamente para a comunicação e interação no mundo, baseadas no entendimento de si das potencialidades das ações enquanto referências de reconhecimento numa lógica do pensamento sensível, do cuidado de si e do outro, elencando os aspectos da dimensão da reexistência?

ENVELHECIMENTO HUMANO E OS SABERES COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO

O envelhecimento social é fenômeno social reconhecido pelo mundo, mas no Brasil, este é demarcado principalmente a partir de 1970, quando teve seu perfil demográfico alterado com características de uma sociedade majoritariamente rural e tradicional, incluindo famílias numerosas em número de filhos. Porém, com o descaso dos governos, as famílias se deslocam para as cidades com a esperança de encontrar trabalho e dignidade. Nesse processo outro fenômeno que acontece é a diminuição significativa da prole e o aparecimento de oportunidades para sair do campo, em direção aos grandes centros.

O país passou a ter uma população com um contingente significativo de pessoas com 60 anos ou mais e isso mudou a estrutura etária brasileira, como resultado do número de jovens e aumento da população idosa, considerando como destaque a longevidade feminina.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas-IBGE (2017) e da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios-PNAD (2017), o avanço dos números estatísticos ultrapassou as previsões demográficas: em 2017 aponta que 14,6% da população brasileira tem 60 anos ou mais, correspondendo

a 30, 3 milhões de pessoas, a população total tem 207, 1 milhões e a população idosa tem 30, 3 milhões, correspondendo a 14, 6%. Em 2060 a população idosa terá 58, 4 milhões, que corresponde a 26, 7 % do total. A expectativa de vida das mulheres será de 84 anos e os homens 78, 3 anos.

As ideias sobre envelhecimento, foram carregadas historicamente por um estereótipo negativo do século XX, mas sofreu demarcadas modificações a partir da década de 1960 com a difusão de novos valores para essa etapa da vida.

Por outro lado, nesse início de século de forma paradoxal, a sociedade contemporânea influenciada por ideais neoliberais, pautados na produtividade e consumo, fomenta a hegemonia do conceito de envelhecimento ativo preconizado principalmente por agências internacionais de saúde, o que de certa forma provoca antagonismos relacionados as reais condições de vida das pessoas idosas, principalmente as da camadas desfavorecidas.

Esse cenário se apresenta pela via das vulnerabilidades ligadas as questões de gênero, etnia, religião, escolaridade e principalmente pela condição socioeconômica. Nessa direção faz-se mister a discussão, reflexão e compreensão acerca das considerações e estudos que esse projeto poderá gerar.

Observa-se que a UATI, lócus da pesquisa, se constitui como espaço feminino, uma vez que, os estudantes homens da UATI, quando conseguem se matricular, acabam evadindo e abandonando o projeto; conduta essa reveladora do enraizamento dos preconceitos e estigmas sofridos por esses sujeitos velhos.

Nesse sentido, as mulheres enfrentam os padrões sociais, carregando estigmas e preconceitos, dada as suas condições etárias e econômicas conseguem através das tentativas de resistência ressignificar seu modo de viver e de relaciona-se com o

mundo, rompendo as barreiras impostas pelos ditames sociais machistas e sexistas. Beauvoir (1990) considera que a vulnerabilidade pode ser uma liberação para as mulheres que, submetidas e dedicadas aos filhos podem enfim, preocupar-se consigo mesmas. A questão demográfica e as estatísticas anunciam esse estado de resistência das mulheres no que se refere ao aumento da expectativa de vida e conseqüentemente aos cuidados de si, e nessa mesma direção elas fazem valer os seus direitos legais preconizados pelo estatuto do idoso, no momento em que inserem-se nos grupos de convivência e nos programas de Universidade Aberta a Terceira Idade, que neste trabalho é apresentado como lócus da pesquisa.

Neste sentido a legislação brasileira, através do Estatuto do Idoso criado pela lei Nº10.741 de 1º de outubro de 2003, preconiza que:

Título I — Das disposições preliminares no art.3º. É obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do poder público assegurar ao idoso sua absoluta prioridade a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária. No art. 25º. O poder público apoiará a criação da Universidade Aberta para pessoas idosas e incentivará a publicação de livros e periódicos, de conteúdo e padrão editorial adequados ao idoso que facilitem a leitura, considerada a natural redução da capacidade visual.

Esse documento representa as conquistas derivadas da luta da sociedade organizada, que em quase duas décadas da existência não se aplica enquanto instrumento de contestação da violação dos direitos e proteção para essa população etária. Nesse esforço mútuo para fazer o cumprimento da lei e também para assegurar esses mínimos direitos, os idosos vão criando redes de apoio e relacionamentos colaborativos, como formas de

resistências e emergências que possam garantir condições mínimas de sua existência.

A invisibilidade e vulnerabilidade social se constituem como marcas históricas impostas e enraizadas pelas desigualdades sociais. Nos momentos de resistência e enfrentamento por algumas parcelas dessa população que transgridem as barreiras do controle e submissão, fazendo ressurgir ações em contextos educativos que contemplam um envelhecimento digno, respaldado de forma significativa nessa etapa da finitude humana. Nessa direção, Debert (1994) reconhece a reação que as mulheres tem quando optam por fazer um movimento de transgressão-criação, inserindo-se em programas da terceira idade em Universidade. Para o autor participar ativamente desses programas é viver intensamente essa nova etapa da vida.

O estudo que pauta a pesquisa é resultante das reflexões que venho fazendo em torno do ativismo que essas mulheres têm gerado no seio da UATI, com especial atenção nesse período de pandemia no qual pude experimentar de perto todo o movimento de ruptura e criatividade que tem impactado os lares e familiares, quando demonstram domínios com as tecnologias, participando das atividades virtuais, indo além do esperado, produzindo vídeos, fotos, mensagens e sobretudo intensificando a rede de apoio afetivo e espiritual entre elas e com os outros, afim superar o sofrimento individual e coletivo que abate as pessoas nessa dimensão planetária.

Para Freire (2000) essas ações revelam que: “Não é possível ser gente se não for por meio de práticas educativas. Esse processo de informação perdura ao longo da vida toda, o homem não para de educar-se, sua formação é eterna e se funda na dialética entre teoria e pratica” (FREIRE, 2000, p. 39).

Essas experiências me motivaram a repensar e aprofundar o estudo e pesquisa voltada para o entendimento de como as dimensões da existência e a construção do processo identitário se constituem como resultado dos saberes reelaborados nesse contexto da educação ao longo da vida.

No sentido de compreender os saberes partilhados que articulam práticas sociais e identidades coletivas, possibilitam atitudes reflexivas sobre os conhecimentos mobilizados em contextos de formação. Freire (2000) diz que:

A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber que não sabem, a educação tem sentido porque para serem, mulheres e homens precisam estar sendo (FREIRE, 2000, p. 40).

A dimensão dialética nos faz compreender numa perspectiva crítica que idade ou os marcadores etários como dispositivo que organiza, controla, regula e normaliza o campo social em suas contradições, promove visibilidades enunciando potências que inviabiliza e silencia os sujeitos marcados por efeitos discursivos no campo das relações de poder e saber. Todavia, Foucault (1989, p. 183) afirma que: “O poder deve ser analisado como algo que funciona em cadeia. O poder funciona e se exerce em rede... em outros termos o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles” (FOUCAULT, 1989, p. 183).

Nesse sentido, Pocahy (2011) afirma que:

O projeto biopolítica não inventou apenas o dispositivo da sexualidade, mas também produzem gênero e idade como um conjunto mais ou menos heterogêneo que comporta práticas discursivas e/ou não discursivas de objetivação, através do controle, normalização e a regulação de subjetividade (POCAHY, 2011, p. 196).

A defesa que esse estudo preconiza e se inscreve na compreensão de que os saberes como dispositivo nas suas dimensões discursivas e experiências ligadas ao exercício do poder.

Nessa direção Foucault (1979) define dispositivos a partir de três sentidos:

Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas...O dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo e a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 1979, p. 244).

Os saberes enquanto dispositivo são construídos, reelaborados e circulam nas redes de relações objetivas, possuindo subjetividades, intensificando para além da resistência, tornando possível que a dimensão da reexistência seja traduzida no devir das significações sobre si e sobre os outros: como estratégias, ética da constituição de si, Foucault (1995), afirma que:

Primeiro uma ontologia histórica de nós mesmos, em relação a verdade através da qual nos constituímos como sujeito do saber, segundo uma ontologia histórica de nós mesmos em relação a um campo de poder através do qual nos constituímos como sujeitos de ação sobre os outros; terceiro uma ontologia histórica da qual nos constituímos como agentes morais (FOUCAULT, 1995, p. 262).

As correlações de força dinamizam os modos de vida e as condutas dos sujeitos enquanto agentes do saber em seus processos identitários. Deleuze (1988) compreende o dispositivo enquanto estratégias de relação de força sustentando tipos de saber e sendo sustentados por eles. No entendimento do autor a resistência se estabelece como forças que circulam, também como fator de existência, que vai para além da resistência, um

novo enunciado configurado no *devis* dos arranjos sistematizados sob a estética de ser e estar no mundo.

Esse substantivo apresenta várias camadas de significação relacionadas a novas formas de falar sobre, de estudar, de pensar, ou de uma existência que teima em ser (re) mesmo num contexto de profundas inevitabilidades (BORDIEU, 2010).

O sentimento que recai sobre a possibilidade de viver o novo convergindo para a potência do sensível é que nessa direção fortalece a emergência de aprofundar o conceito de reexistência sob a ótica do essencial e da estética da existência, enfim trago para essa proposta de pesquisa o pensamento de Acosta (2018) quando afirma que: “A existência constitui e é dialeticamente constituída por um *ethos* ressurgente pautado pela solidariedade e pelo profundo sentimento de humanidade que reúne diferentes como comunidade, a partir do que chamo de uma estética reexistência” (ACOSTA, 2018, p. 27).

A potência que reveste as pretensões iniciais desse trabalho será pautada pelo profundo sentimento de humanização e solidariedade de todas as contribuições que versam sobre o tema do envelhecimento a partir de uma epistemologia construída que pode vim a ser, sendo.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Enquanto *constructo* histórico social, este estudo é validado tão somente pelo protagonismo social que na visão contemporânea não apenas é atributo do investigador, mas das ações integradas dos atores que dela fazem parte. É imprescindível reconhecer que além da consciência, sujeito e objeto são constitutivos de identidade, além de ser intrínseca e extrinsecamente ideológica.

Minayo (1994) afirma que:

Na investigação social a relação entre o pesquisador e seu campo de estudos e estabelecem definitivamente. A visão de mundo de ambos está implicada em todo processo de conhecimento, desde a concepção do objeto, aos resultados do trabalho e sua implicação (MINAYO, 1994, p. 14).

É fundante dar a pesquisa qualitativa um rigor metodológico, definindo-a como sendo de natureza aplicada, pois terá seu ambiente socioeducativo como sua fonte direta de informações, além de possuir um caráter descritivo e interpretativo que os colaboradores darão as coisas, aos seus modos de vida e ao processo de construção de identidade e dimensões da reexistência.

Contextualizando esse modo metodológico de fazer pesquisa, onde a experimentação de vivência valida e reconhece os saberes de seus sujeitos participantes é que se pode perceber a existência de cada um em todo processo da pesquisa, Minayo (1992, p. 14) afirma que a abordagem busca: “[...] *Compreender* relações, valores, atitudes, crenças, hábitos e representações e a partir desse conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente, compreender e interpretar a realidade”.

Nessa direção Macedo, Gallefi e Pimentel (2009) afirmam que:

Se quisermos compreender o caráter qualitativo dos acontecimentos, precisamos não apenas de procedimentos lógicos formalizados em sua funcionalidade pragmática, mas também de preceptor de juízos e conceitos que configuram e conformam os dados imediatos de toda a consciência viva e vivente (MACEDO; GALLEFI; PIMENTEL, 2009, p. 380).

Assim, a construção metodológica dessa pesquisa está pautando na natureza qualitativa e etnográfica, tendo em vista o ambiente social como sua fonte direta dos dados, além de possuir um caráter descritivo e valorizar a participação efetiva de seus colaboradores. Para isso, terá um enfoque etnográfico por

considerar que as realidades são distintas e não devem ser comparadas porque o comportamento deve pautar-se nela para conhecê-las. Considerando que a interação com o contexto possibilita a compreensão dos papéis e lugares sociais ocupados, valores e atitudes reveladas nas situações forjadas pela pesquisa, que podem ser delimitadas conforme Magalhães (2001) como estudo etnográfico por valer de técnicas da pesquisa qualitativa. Nessa direção o campo da etnografia é definido por Geertz (1978, p. 4) assim:

Praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes [participantes], transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário e assim por diante. Mas não são essas coisas técnicas e o processo que determina o empreendimento. O que define e o tipo de esforço intelectual que ele representa, um risco elaborado para uma descrição dessa.

Essa pesquisa pretende realizar um trabalho que possa responder os desafios que o tema delimitado impõe. Para isso, o presente estudo utilizará o método autobiográfico que se vale de extrema importância porque explora a relação entre a experiência social e o caráter pessoal e coletiva dos seus participantes. Nessa direção Momberger (2008) afirma que:

As fontes (auto) biográficas, constituídas por histórias de vida relatos orais, fotos, diárias, autobiografias, biografias, cartas, memoriais, entrevistas, escritas escolares e videográficas, configuram-se como objeto de investigação transversal na ciência humana. Em educação, a pesquisa (auto) biográfica amplia e produz conhecimentos sobre a pessoa em formação as suas relações com territórios e tempos de aprendizagem e seus modos de ser, de fazer e de biografar resistências e pertencimentos (MOMBERGER, 2008, p. 35).

Por meio do método auto (biográfico) o indivíduo passa a ser visto como uma articulação singular e complexo da dimensão cultural, com contribuições substâncias na aproximação do pesquisador com os sujeitos pesquisados. Momberger (2008)

confirma que: a imersão do fato biográfico na linguagem da narrativa remete a historicidade das linguagens da narrativa: as histórias que contamos da nossa vida descrevem sob as condições sóciohistóricas da época e da cultura (das culturas), as quais pertencem.

Entendemos a importância de se estabelecer esse método para essa pesquisa tendo como princípio básico a abordagem complexa e multirreferencial a partir do trabalho de campo. Para a realização desse caminhar metodológico, precisamos compreender de que lugar teórico falamos e como essas ações serão desenvolvidas.

Dessa forma, a coleta de dados será feita a partir das narrativas discursivas da vida das idosas, assim como a observação participante terá valor central. Conforme YIN (2010), é uma técnica de observação que demanda do pesquisador participação e ação no objeto a ser estudado.

Nesse sentido, Gabarrónelanda (2006) a pesquisa participante é um tipo de pesquisa em que o problema tem sua origem, é analisada na e pela própria comunidade. Dessa forma os discursos efetivamente não estão prontos para serem acessados, mas são construídos nas interações entre pesquisadores e pesquisados.

Assim, definiremos o lócus, para realizar essa pesquisa de campo no espaço da UATI que está sediado no ambiente físico e acadêmico do Campus II, em Alagoinhas- Bahia, espaço da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Os sujeitos da pesquisa são as estudantes idosas, os professores da UNEB que coordenam os projetos de extensão contidos na proposta pedagógica e que também ministram as oficinas e os estudantes da graduação dos diversos cursos do Campus, que atuam como monitores de extensão na execução das oficinas realizadas nos projetos.

Enfim para a execução do trabalho de campo nesse âmbito e para desenvolver e atingir os objetivos propostos nesse trabalho, faz-se necessário propor, projetar caminhos e os passos iniciais da pesquisa: A — Realização de entrevistas narrativa; B — Observação participante; C — Organização de grupos focais para construir dossiês (auto) biográfico; D — Leituras e análise de documentos, vídeos, documentários e fotos produzidas durante eventos; E — Textualizar as entrevistas narrativas biográficas; F — Fazer leituras e análise dos documentos: cartas, certidões, registros escolares, escritos memoriais assim como, análise detalhada da proposta pedagógica do programa, projeto político pedagógico, e relatórios das oficinas. De acordo com Minayo (1992) ter instrumentos que possibilitam o registro fidedigno e se possível, literal em modalidades de coleta de dados, que utilizem a fala como matéria-prima.

Assim sendo, as informações coletadas serão priorizadas a partir de estratégias de análise. É preciso deixar claro que possuir uma estratégia é ter consciência de que os instrumentos utilizados podem ou não ser úteis. Yin (2010) discute que a estratégia de análise a construir diversas considerações analíticas, além de afastar interpretações infundadas também produz um caminho metodológico descritivo para a elaboração das proposições teóricas.

DISCUSSÕES E RESULTADOS ESPERADOS

Esse projeto estuda e aspira a melhoria e possibilidade de emancipação das estudantes da UATI no sentido de ampliar a construção e reelaborações dos saberes que devem impactar nos modos de vida, dimensões da existência, formação identitárias em interações consigo mesmo, com os pares e as instituições.

Esse trabalho pretende ocupar lugar central nas atividades sociais e na produção das subjetividades, promovendo, intensificando e fortalecendo a rede de apoio entre as mulheres idosas, para o enfrentamento das adversidades objetivas impostas e subjetivas no sentido das suas experiências, resistências e reexistências. Permitirá redimensionar suas identidades, ressignificando papéis e lugares sociais a elas atribuídos de uma sociedade marcada por desigualdades sociais.

Nesse sentido, esse estudo possibilitará o envolvimento do pesquisador com as colaboradoras da pesquisa e potencializará a interlocução com os constructos epistemológicos, ampliando a rede dos saberes, que vão se constituindo no percurso metodológico enquanto geradores de modificações de condutas coletivas e colaborativas, no sentido de promover a ruptura dos preconceitos e violações de direitos dessa população etária. Dessa forma dará visibilidade as mulheres idosas socialmente vulneráveis pela dupla condição de ser mulher e velha, objetivando que as mesmas se apresentem como sujeitos que exigem comprometer-se e participação ativa com o intuito de forjarem os domínios dos saberes construídos e reelaborados enquanto dispositivos de uma práxis individual e coletiva.

Refletir e propor políticas públicas que contemplem a garantia de prerrogativas de direitos legítimos e oficiais dessas mulheres enquanto estudantes de um programa extensionista, no contexto de uma universidade estadual e pública com os mesmos direitos dos estudantes regulares dessa instituição.

Construir momentos de reinvenção, ressignificação, visibilidade e empoderamento através das práticas discursivas frente a indiferença e anulação manifestadas no âmbito da universidade, em espaços institucionais e principalmente no contexto familiar.

Apontar caminhos alternativos que contemplem a convergência de identidades no processo de autoidentificação, auxiliadas principalmente pela experiência (auto) biográfica, compreendendo as transformações peculiares aos efeitos geracionais, etários e da saúde no que diz respeito ao corpo e a finitude humana.

Promoção dos anseios sociais das idosas pela articulação coletiva como professores e estudantes da graduação, mediante investimentos para a circulação dos saberes adquiridos, através das suas produções, organização de eventos, produções de material numa proposta integrativa entre ensino, pesquisa e extensão.

O percurso metodológico proposto neste projeto proporcione a realização insurgente tanto dos saberes, quanto das práticas de reexistência materializado sob a forma da produção bibliográfica, de vídeos, documentários, informativos, exposições, seminários e etc. Todo esse arsenal artístico-cultural deverá estar pautado nos princípios epistemológicos que ancoram esse trabalho, tendo como referência a crítica, os pressupostos humanitários, a criatividade e o protagonismo das pessoas idosas.

Essas projeções iniciais suscitam presunções possíveis de sua realização se incorporadas ao mundo acadêmico, que certamente pretendem repercutir como resultados alcançados em espaços científicos nacionais e internacionais, dadas a emergência contemporânea de levar temas sobre o envelhecimento humano para uma rede de produções científicas, artísticas e culturais. Por fim caracterizar a UATI com estância formadora de identidade, saberes e modos de vida e seus participantes como ativistas e protagonistas de transformações ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, Maria del Pilar Tobar. *Construções discursivas de reexistência — um estudo em Análise de Discurso Crítico sobre marchas de mulheres no Brasil* / Maria del Pilar Tobar Acosta; orientador Viviane de Melo Resende; coorientador Wanderson Flor do Nascimento. — Brasília, 2018.
- BEAUVOIR, Simone de. *A velhice*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BOURDIEU, Pierre. Sobre o poder simbólico. In: BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001,
- DEBERT, Guita Grin. *Gênero e envelhecimento*. Estudos Feministas, ano 2, 2º semestre 1994.
- DEBERT, Guita Grin. *Envelhecimento e Representações sobre a Velhice*. Ciência Hoje, São Paulo, v. 8, n. 44, 1988.
- Estatuto do idoso: lei federal nº 10.741*, de 01 de outubro de 2003. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a História. In: *Microfísica do Poder*. Org. por Roberto Machado. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel FOUCAULT — Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- GABARRÓN, Luis Rodríguez; LANDA, Libertad Hernández (2006). O que é pesquisa participante. Tradução Telmo Adams. In: BRANDÃO, C. Rodrigues; STRECK, Danilo R. (Org.). *Pesquisa Participante: O saber da Partilha*. Aparecida, SP: Idéias & Letras.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- IBGE-INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo demográfico: resultados preliminares* -São Paulo. Rio de Janeiro 2017.
- MACEDO, Roberto Sidnei. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. *Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa*. Salvador: Edufba. 2009.
- MAGALHÃES, R. Integração, exclusão e solidariedade no debate contemporâneo sobre políticas sociais. Cadernos de Saúde Pública (Rio de Janeiro), n. 17, maio/jun. 2001.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed., São Paulo: Hucitec, 1992.

MINAYO, M. C. S. A violência social sob a perspectiva da saúde pública. *Cadernos de saúde pública (FIOCRUZ)*, Rio de Janeiro, V. X, N.1, P. , 1994.

MOMBERGER, DELORY C. (2008). *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal: EDUFRN, São Paulo: PAULUS.

POCAHY, Fernando. *Entre vapores e dublagens: dissidências homo/eróticas nas tramas do envelhecimento*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação — UFRGS, 2011.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

PEDAGOGIA SISTÊMICA: UMA INTERLOCUÇÃO ENTRE LETRAMENTO, ENLEITURAMENTO E O OLHAR SISTÊMICO

Anaci Carneiro de Sant'Ana

Resumo: O estudo de teorias e práticas que buscam ressignificar o fazer pedagógico no intuito de fortalecer uma educação crítica, emancipatória, próxima da realidade do educando e promovendo desenvolvimento do ser crítico e emocional é algo que se tem pensado com intensidade. Este artigo visa trazer o diálogo entre três teorias que convergem nesta busca: O letramento, através de Street (2014), Kleiman (1995) e Pereira (2014), Enleituramento Rosemary Lapa e A Pedagogia Sistemática que tem como precursora a alemã Mariane Franke-Gricksch (2002), aproximando o aluno da escola e refletindo sobre prática pedagógica a formação do professor enquanto sujeito direcionador da prática e a importância do método na implicação do fazer pedagógico, a construção de outras realidades e desconstruindo as formas de subjetividade limitantes e os comportamentos disfuncionais adquiridos ao longo da vida e possibilitando uma melhor relação dos indivíduos consigo e com o mundo de forma crítica, inclusiva e autônoma.

Palavras-Chave: Letramento. Pedagogia da autonomia. Pedagogia sistêmica.

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre ensino /aprendizagem vêm se fortalecendo de diversas formas, com o intuito de encontrar caminhos que possibilitem o fazer pedagógico de forma efetiva e situando o educando como parte prioritária do mesmo, pensando as estratégias utilizadas para construção de um modelo mais significativo e formador de uma sociedade mais consciente da sua história, apropriando se dela. Refletir sobre o papel do professor, sua postura seu método e as formas como se apropria dos

saberes e como compartilha é imprescindível para entender o processo educativo

Um das possibilidades mais importantes na solidificação de alternativas eficazes é entender as práticas de letramento e suas implicações nas práticas sociais dos sujeitos revelando o quanto esse termo vem sofrendo ressignificações devido às mudanças sociais ocorridas nos últimos tempos, bem como às pesquisas realizadas em diversos campos que se dedicam ao estudo da escrita e seus impactos na sociedade. Tais ressignificações mostram, entre outros, que o conceito de letramento e as práticas do mesmo não se restringe só a escola, mas dá a ela um lugar de importância, pois é através da mesma que este processo se amplia, pois o desenvolvimento do letramento dos alunos é de grande importância, para que estes possam desenvolver capacidades de leitura e escrita em diversos contextos sociais, com vistas à participação ativa na sociedade

Tomando como base os conceitos e concepções acerca destes estudos, este texto propõe-se a refletir as possibilidades de letramentos existentes não só no ambiente escolar, mas levando em conta a escola como principal promotora destes eventos como diz Brian Street e: “se, como argumentamos, existem múltiplos letramentos, como foi que uma variedade particular veio a ser considerada como único letramento?” (STREET, 20014, p. 121) possibilitando o diálogo entre pedagogia sistêmica, meu objeto de estudo e Enleituramento, termo cunhado pela professora Rosemary Lapa (2020) que trata das formas de leitura utilizadas pela escola e a importância da metodologia utilizada pelo professor como possibilidades de facilitar a prática leitora.

É um trabalho de cunho bibliográfico e traz a princípio uma visão ampliada do que seria o letramento a partir do pensamento de Kleiman (2005), Pereira (2014), Street (1984) depois como se representa o Enleituramento, Lapa (2020) e por último as

propostas da pedagogia sistêmica criada pela alemã Marianne Franke-Gricksch, em 2002, com a publicação do seu livro: *Você é um de nós e o pensamento sistêmico* e autores como Vieira (2019), Guedes (2012) em diálogo com a teoria de Freire (2016).

A necessidade de refletir sobre as estratégias criadas pelo professor com o intuito de ressignificar as práticas educativas favorecendo uma aproximação entre a teoria e a prática e vida do aluno é algo que precisa ser revisitado sempre. É necessário trazer para dentro da escola os processos de identificação de cada aluno, a realidade deles, os seus saberes discursivos, os seus “modos de ler e escrever”, a subjetivação dos seus dizeres, as produções de sentidos presentes nos seus textos. Assim, é preciso entender os pressupostos que envolvem as três temáticas: letramento. Enleituramento e pedagogia sistêmica, respaldando os segundo as orientações dos PCNs (1998).

A escola é um ponto de encontro de diferentes vozes sociais que ecoam e circulam dentro do seu espaço produzindo diversos tipos de discursos, por isso é importante que os atores que a compõe faça uma reflexão da sua função social e se apropriem de teorias, métodos e técnicas possibilitando uma prática pedagógica libertária e descolonizadora. O saber popular não pode ser desqualificado e tampouco deslocado para um modelo desejável e institucionalizado de discurso da escrita. Muito pelo contrário, a escola como um espaço de interação social deve estar ligada às possibilidades de negociação e de um projeto comum que não apague as diferenças.

É neste contexto que as teorias e práticas apresentadas dialogam, pois apesar de objetos distintos, a metodologia aplicada parte do mesmo espaço e se coadunam num olhar solidário e parceiro de percepção de construção de histórias e valorização do indivíduo com suas singularidades, marcas de vidas construindo uma teia, um tecido de possibilidades múltipla.

POR UMA BREVE HISTÓRIA DO LETRAMENTO

O termo letramento, no Brasil, integrou o discurso de especialistas de várias áreas do conhecimento, dentre elas, a Educação e a Linguística, a partir da década de 1980, e, desde então, a maneira de se pensar em relação à leitura e à escrita foi se transformando gradativamente. O termo letramento emergiu e se modificou na nossa sociedade, trazendo mudanças significativas para a compreensão do uso dos sistemas da língua escrita, como se pode perceber logo abaixo nesses fragmentos de Kleiman (1995).

Os estudos sobre o letramento no Brasil estão numa etapa ao mesmo tempo incipiente e extremamente vigorosa, configurando-se hoje como uma das vertentes de pesquisa que melhor concretiza a união do interesse teórico, a busca de descrições e explicações sobre um fenômeno, com o interesse social, ou aplicado a formulação de perguntas cuja resposta possa promover a transformação de uma realidade tão preocupante, como a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita (KLEIMAN, 1995, p. 15).

O termo letramento originou-se da palavra inglesa literacy, (STRRET, 2014), que designa a condição de ser literate, ou seja, aquele que vive em estado ou condição de saber ler e escrever. Trata-se de uma área marcada por um conjunto heterogêneo de ideias e vertentes teóricas que ressignificou bastante os modos de se fazer pesquisas nesta área, uma vez que abriu um leque de possibilidades para pensar as práticas de uso da linguagem que circulam na sociedade, principalmente, os diversos usos da escrita, a partir da perspectiva do letramento.

Entender a relação que os sujeitos estabelecem com a leitura e a escrita, a partir da interação com o contexto social, e, também, “perceber que tanto as leituras quanto o ato de escrever são diversos, que utilizamos a escrita para diferentes finalidades,

(TFOUNI, 2010, p. 218) são reflexões trazidas pelos novos estudos do Letramento.

Na escola, o discurso sobre a escrita, na maior parte do tempo, esteve voltado para o domínio de habilidades e competências individuais dos sujeitos, ou seja, saber ler e escrever. Essa concepção de ensino fundamentava-se, sobretudo, em avaliar o que os sujeitos sabiam sobre os textos escritos, com pouquíssima preocupação com o seu uso ou o que faziam com eles depois nas suas práticas cotidianas. A proposta nos sistemas de ensino que instigasse nos sujeitos uma preocupação com a contextualização das palavras no ensino da leitura e prática eram pouco praticadas.

Para Street (2014, p. 122), o nosso olhar está tão arraigado nas instituições de ensino que muitas vezes só conseguimos enxergar práticas de linguagem nesses contextos formativos. “é difícil nos desvencilharmos delas e reconhecer que, na maior parte da história e em grandes setores da sociedade contemporânea, as práticas letradas permanecem encaixadas em outras instituições sociais” (STREET, 2014, p. 122).

Em *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação* - Street (2014), traz algumas características em que descreve o letramento autônomo prática que tem semelhança com as práticas da pedagogia da autonomia de Paulo Freire.

a) distanciamento entre línguas e sujeitos — a língua é tratada como se fosse uma coisa, distanciada tanto do professor quanto do aluno e impondo sobre eles regras e exigências externas, como se não passassem de receptores passivos; b) usos “metalinguísticos” — os processos sociais de leitura e escrita são referenciados e lexicalizados dentro de uma voz pedagógica como se fossem competências independentes e neutras, e não carregadas de significação para as relações de poder e para a ideologia; c) “privilegiamento” — as maneiras como se confere status à leitura e à escrita em comparação com o discurso oral; d) “filosofia da

linguagem” — estabelecimento de unidades e fronteiras para os elementos do uso da língua, como se fossem neutros, disfarçando-se desse modo a fonte ideológica daquilo que de fato são construções sociais (STREET, 2014, p. 129-130).

Brian Street apresenta os mitos do letramento, apoiado em argumentos sobre os usos e significados que as pessoas atribuem à leitura e escrita enquanto práticas de repetição descontextualizadas. Ele busca transcender o conhecimento da escrita, ir além das palavras do texto, abstrair significados dos contextos em que vivem os alunos, investigando, com isso, a função que ela exerce na vida prática deles.

Ao pensar num modelo de letramento que vai além de formas e regras, com foco social na construção da escrita, apresenta o modelo ideológico de letramento. Este, por sua vez, considera a relação indivíduo e sociedade, ou seja, as vivências dos alunos dentro dos seus contextos reais de produção.

Essa visão de letramento enquanto prática que extrapola a sala de aula constituindo através de eventos sociais tem ressonância nos textos de Aurea Pereira (2014, p. 99), quando traz que “As práticas de letramento são sociais e abstratas envolvendo eventos que incluem os saberes sociais e cotidianos dos sujeitos, bem como conhecimentos formais, habilidades e crenças sobre a língua escrita.”

Para Street (2014, p. 154), o letramento é aprendido “num contexto específico de um modo particular e as modalidades de aprendizagem, as relações sociais dos estudantes com o professor são modalidades de socialização e aculturação”. Conforme o autor, cada aluno é um sujeito individualizado, com representações, memórias, crenças, e modos de vida diferentes, portanto, defende que não tem como o professor trabalhar na sala de aula sem considerar essas especificidades.

Street revela a importância do letramento familiar no processo de “letrar como prática social”. Após os dados e as descobertas de tais pesquisas, Brian Street acredita ser necessário uma mudança na política pública de letramento de forma urgente, centrando-se no letramento ideológico como perspectiva essencial para a construção de novas teorias e práticas em contextos sociais diversos.

No seu livro *Letramento sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação* Street traz uma contribuição importante para os estudos sobre letramento no Brasil, uma vez que traz uma temática com abordagem crítica que influencia no processo de compreensão do letramento como prática concreta e social. Além de apresentar e discutir conceitos, teorias e resultados de pesquisas que podem promover reflexão e mudanças na prática profissional de professores e pesquisadores na atualidade.

Assim, pensar a importância do letramento na suas diversas modalidades e concepções é promover a reflexão para uma prática envolvendo os diversos contextos e processos, ressignificando a construção de educação, da leitura e escrita, ampliando o olhar e principalmente promovendo discussões sobre a formação de educadores, discutindo o papel do educador e da escola. É necessário enxergar esta tarefa como algo que tem que estar nas principais pautas de discussões da prática educativa, pois como afirma Pereira:

As tarefas de alfabetização e letramento devem ir além de uma formação acadêmica engessada em concepções teóricas distantes da realidade local dos alunos. Para o educador é necessário conhecimento e convívio com a comunidade, além de atitudes críticas de diálogo e intervenção na intenção de contribuir com mudanças sociais mais significativas (PEREIRA, 2014, p. 151).

ENLEITURAMENTO E LETRAMENTO: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

O conceito de enleituramento, segundo Lapa (2020) está enlaçado às ideias de Freire em sua obra, quando este defende a ideia da leitura crítica e da formação do leitor crítico. Esse termo foi elaborado durante estudos de doutorado da autora e surgiu para dar conta da leitura que

extrapola a decifração do código linguístico e considera a relação dialógica entre as condições de produção dos sujeitos da interação: sujeito autor e sujeito leitor, sem impor hierarquias. Esse conceito entende que a leitura crítica abarca diversas formas de interpretação, pois atrela-se ao mundo físico, psicológico, social, ideológico, ecológico e lúdico (OLIVEIRA, 2016, p. 17).

Na visão freiriana, aluno e professor aprendem juntos numa relação dialógica de igualdade. Para descrever esse processo, é preciso entender os estudos de Paulo Freire e as suas contribuições para o ensino da língua escrita e da leitura, uma vez que este foi considerado como um dos primeiros teóricos a empregar o termo alfabetização, mas com um sentido muito semelhante ao que hoje tem o termo letramento. “A leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 1992, p. 9).

Nessa perspectiva, observa-se que o ato de alfabetizar para o autor ia muito além da aquisição da leitura e da escrita num espaço formal de ensino, pois ele conseguia ressignificar as suas práticas pedagógicas, partindo da compreensão que o aluno traz um conhecimento prévio de mundo e dos saberes que os sujeitos crescem dentro de um contexto social, de uma realidade que os acompanhavam e modificavam. Os alunos eram considerados sujeitos sociais, atuantes e autônomos com múltiplas experiências e conhecimento de mundo. Na perspectiva freiriana, aluno e

professor aprendiam juntos numa relação dialógica de igualdade, dialogando com as teorias de letramentos aplicadas na contemporaneidade.

Assim o Enleituramento segundo Oliveira (2016),

surge como uma prática que diferencia leitura superficial — decodificação do código linguístico — e a produção de leitura — aquela que considera a relação dialógica entre as condições de produção dos sujeitos da interação, quais sejam: sujeito-autor, sujeito leitor, sem hierarquias — e estabelece que seu foco seja o encaminhamento que é dado a essa ação, particularmente feita pela (o) docente, no sentido de mediar o processo de diálogo entre o sujeito leitor e o sujeito autor (OLIVEIRA, 2016, p. 123).

É necessária uma reflexão buscando um olhar diferenciado no processo de formação docente, analisando os saberes necessários à prática docente, que precisam ser problematizados, pois a cada dia evidencia-se que a Educação é um processo humanizante, político, ético, estético, histórico, social e cultural. Esses saberes denunciam a necessidade de o professor assumir-se um ser reflexivo e crítico, curioso, que duvida e faz da sua fala um aprendizado de escuta. É um agente competente, que estuda, se prepara e tem o domínio do conteúdo e do método em que se respalda. Por fim, necessita ser generoso consigo próprio para que o possa ser com o aluno como diz Paulo Freire no seu livro *Pedagogia da autonomia*.

É essa prática respaldada em um fazer pedagógico que percebe a leitura como algo profundo e que se opõe à leitura superficial, aquela em que o leitor não é sujeito de sua leitura, na qual não consegue estabelecer conexões ou perceber as nuances do texto, pois, como nos diz Orlandi (2003 *apud* OLIVEIRA, 2020), a leitura é discurso e é produção desencadeada pelas condições de produção dos sujeitos interlocutores da leitura. E como tal

exige método e fazeres apropriados e que fazem parte da prática educativa mediada pelo professor.

...é importante que aqui se tenha claro que o enleituramento é ação de tornar o texto inteligível em suas várias nuances: lexical, gramatical, de conhecimento de mundo, indo além da leitura das palavras e coadunando com a ideia de que, “ao professor cabe criar oportunidades que permitam o desenvolvimento do processo cognitivo com o objetivo de formar o leitor crítico” (KLEIMAN, 2004, p. 9), não só ao docente, mas, tomando-se a perspectiva assumida nesse texto de que a escola deve dar conta da constituição do sujeito leitor, enfatizamos esse aspecto, considerando se que o professor, a professora também se formam ao formar, ideia assumida por Freire (1996) e outras reiteradas vezes (OLIVEIRA, 2017, p. 3).

Ensinar e aprender são atos indissociáveis em que um inexistente sem o outro, pois como diz Freire ensinar exige rigorosidade metódica: O docente necessita ensinar aquilo que vive, o que lhe é próximo e próximo dos estudantes para que se tenha uma visão crítica acerca do objeto/fenômeno estudado. Ensinar exige pesquisa: Novamente são duas ações indissociáveis. Para ensinar, é necessário pesquisa, busca, inquietações, problematizar busca de soluções e explicações, não se acomodando. E o Enleiturar é exatamente esta prática respaldada em um fazer docente que se apropria do método, possibilitando a práxis através de recursos pedagógicos e facilitando uma aprendizagem mais eficaz.

Assim, a escola assume o papel de espaço de convivência, sociabilidade e construção de aprendizagem significativa como demonstra o PCN “A escola deve assumir o compromisso de procurar garantir que a sala de aula seja um espaço onde cada sujeito tenha o direito à palavra reconhecido como legítimo, e essa palavra encontre ressonância no discurso do outro (BRASIL, 1998, p. 48), construindo um discurso autônomo, crítico e valorizador das histórias individuais, locais e periféricas.

PEDAGOGIA SISTÊMICA E O ENLEITURAMENTO

Pedagogia Sistêmica, conforme aponta Frank-Gricksch (2001), não se apresenta como uma nova metodologia de ensino ou técnica pedagógica. A prática sistêmica trata-se, na verdade, de uma nova postura interna por parte do professor, gestor ou da equipe escolar, ou seja, uma nova forma de olhar para o mundo ao redor: Não se trata de abandonar as concepções pedagógicas e psicopedagógicas até então vigentes ou deixar de lado as linhas teóricas da instituição.

Ela nos permite enxergar o sistema educativo como um todo, no qual todos estão interligados. Nos possibilita a percepção de todos os sistemas: familiares, históricos, culturais, sociais e como estes influenciam os processos educativos e de ensino aprendizagem. Não são mais blocos isolados. No específico está o todo (VIEIRA, 2019, p. 59-60).

Assim, o profissional atento aos princípios sistêmicos poderá se utilizar no dia a dia de movimentos e mecanismos aparentemente simples, de forma a exercitar essa postura e esse olhar que a todos inclui, sem julgamentos de valor. Tal postura pode ser praticada pela equipe de gestão escolar, por exemplo, reconhecendo os gestores e os funcionários que colaboraram com a história da unidade escolar anteriormente; mas também pelos professores e orientadores pedagógicos, que passam a compreender aquele aprendiz à sua frente como um integrante fiel de seu sistema.

O principal marco que data o surgimento da Pedagogia Sistêmica se deu a partir das vivências com a Constelação Familiar que a educadora Marianne Franke-Grickch experimentou em sala de aula, na Alemanha, no início dos anos de 1990. Tais experiências foram narradas em seu livro “Você é Um de Nós”, publicado em 2001. Filha de professor e gestor escolar, Franke-Grickch já lecionava há mais de vinte anos, quando, sentindo-se exausta, limitada e sem perspectivas para superação das

dificuldades pessoais e profissionais, buscou um grupo de supervisão de professores e psicoterapias, conhecendo, assim, Bert Hellinger autor e criador do método terapêutico das Constelações Sistêmicas Familiares, cujo pressuposto parte de que as famílias são regidas pelas ordens do amor que são basicamente três: hierarquia, equilíbrio entre dar e receber e pertencimento. Assim, por hierarquia podemos entender a necessidade de que cada um ocupe seu lugar em termos de precedência. Trata-se, portanto, de uma hierarquia cronológica, na qual quem veio antes precisa ser reconhecido como tal, o equilíbrio entre as ações e relações de dar e receber e saber que tem um lugar de origem e o pertencimento ao sistema familiar, observando a identidade e origem. Franke-Gricksch (2002) desejava empregar estes conhecimentos na sala de aula, mas por alguns anos lidou com a rotina da terapia familiar sistêmica e sua área de trabalho como sendo atividades completamente dissociadas.

A iniciativa de utilizar o pensamento sistêmico familiar em sala de aula foi fundamental para o desenvolvimento da Pedagogia Sistêmica enquanto abordagem pedagógica e sua disseminação internacional, que se deu também graças ao trabalho concomitante de Angélica Olvera García (México).

Este pensamento traz a ideia de que cada indivíduo presente na sala de aula não é uma tábula rasa, este traz marcas da sua família, comunidade, história de vida e social. Significa que não vemos apenas o aluno, mas também os pais do aluno através do mesmo.

Um professor quando está diante de uma classe com 20 alunos, não vê apenas 20 pessoas, mas sim 60, pois os pais também estão incluídos. Quando o professor também vê os pais dos alunos por trás deles, ele os entende. Ao mesmo tempo, sente por trás de si seus próprios pais e ancestrais (FRANKE-GRICKSCH, 2002, p. 3).

Assim situa a Pedagogia Sistêmica como:

[...] um novo paradigma que implica em modificações na forma de pensar a educação e nas atitudes em relação aos intervenientes no processo educativo: família, aluno e docentes. Conecta todos os elementos da comunidade escolar, orientando-os para o êxito mesmo em situações de grandes dificuldades (VIEIRA, 2019, p. 65).

Nesse sentido, a Pedagogia Sistêmica é uma abordagem que contribui para que a escola seja vista como um todo, incluindo a família dos educandos.

A escola quando coisificada, destituída do olhar amoroso dos pais, da família, quando ela deixa de ser viva na percepção dos indivíduos, da família, da comunidade, da sociedade, ela não poderá oferecer o essencial (GUEDES, 2012, p. 57).

Essa prática tem como embasamento o Pensamento Sistêmico, cuja premissa parte da ideia de que “o todo é maior que a soma de suas partes”, fundamentado nos estudos de Capra e Maturana (2015):

Olhar para o “TODO” significa captar o muito que está à nossa frente. Quando nos expomos à plenitude de olhar de forma amida para tudo que nos constitui e o que constitui o outro, estamos expostos ao campo que atua de forma fenomenológica deixando se tocar pelas experiências do sentir e não só do racionalizar. Este movimento de expansão e de retração até alcançarmos o centro e o equilíbrio que nos ajuda a suportar o “vazio” que pode resistir à diversidade, e a isso se dá o nome de fenômeno. É neste vazio com embasamento no inconsciente que reside as grandes questões existenciais (MATURANA, 2015, p. 63).

A Pedagogia Sistêmica integra um pensamento emergente, que surge em contraposição ao pensamento mecanicista, tendo como postura, um olhar diferenciado e uma escuta sensível. A Pedagogia Sistêmica pode ser aplicada em todos os contextos educativos, sejam estes formais (escola) ou informais (família), pois traz como embasamento a compreensão do todo e a importância do entrelaçamento das partes para uma melhor constituição do todo.

O educador sistêmico desenvolve um olhar singular e diferenciado, pois exercita o olhar sobre a realidade do aluno e da instituição, percebendo seu real papel e função. A partir deste lugar, percebe com respeito os educandos e suas histórias de vida. O educador sistêmico precisa olhar antes de mais nada para a sua própria história de vida, se percebendo como sujeito e qual a sua origem, identidade. É um profundo trabalho de autoconhecimento. A partir deste movimento de acolhida da própria história, pode ir para as diversas realidades escolares acolhendo também seus alunos e suas histórias como são.

Os princípios sistêmicos, segundo Franke-Grinsh (2002) e Vieira (2019) nos levam às seguintes percepções: A importância da ordem: quem veio antes e quem veio depois, tem a ver com o vínculo entre gerações (tanto para os alunos como para os professores); A importância do lugar e função de cada um: pais, professores, diretores, coordenadores, alunos; A importância das trocas estabelecidas; O valor da inclusão em contrapartida com as implicações da exclusão; O peso das culturas de origem, que tem a ver com a fidelidade aos contextos de onde viemos; O papel das consciências; O significado das interações; todos os membros de um sistema estão vinculados aos outros; O significado dos fenômenos que se manifestam na escola, como não aprendizagem, déficits de atenção, hiperatividade, desinteresse, apatia, violência, agressividade, bullying... Os fenômenos são o aparente, estão sempre revelando que algo maior precisa ser observado e trabalhado. A importância e o valor das gerações e suas interações e perceber a importância e valor das emoções.

Esta teoria dialoga com a visão de Paulo Freire no seu livro educação para a autonomia que diz que a educação se caracteriza como libertadora, pois valoriza e promove a individuação e a individualidade, não o individualismo, um processo de autoconhecimento que gera o conhecimento e mudança coletiva.

Da individualidade e da individuação desemboca-se na interpessoalidade que fortalece e estrutura a liberdade.

Em Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire nos presenteou com inúmeras reflexões, das quais destaco alguns argumentos que orientam o enfrentamento no qual os educadores comprometidos com a liberdade e a autonomia devem engajar-se.

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio, e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, mas não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas do pensamento, surpreendem suas pausas (FREIRE, 1996, p. 96).

A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, nem no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga e na esperança que Paulo Freire e a complexidade na educação dialogando com os pressupostos da pedagogia sistêmica.

CONSIDERAÇÕES

Possibilitar o diálogo entre letramento, enleituramento e pedagogia sistêmica, só evidencia que cada teoria traz na sua singularidade pressupostos teóricos que se complementam, trazendo pluralidade em um olhar bem marcado pela sensibilidade e respeito pela educação e educando em uma busca contínua de ressignificar histórias e os sujeitos participantes do processo, de forma efetiva, desconstruindo e criando novos modos de produção de subjetividade e fazeres, e assim, visibilizando o pensamento sistêmico enquanto possibilidade de novas estratégia, métodos, comportamentos e valorização das

subjetividades nas suas singularidades, numa prática de enleituramento.

Emancipar o sujeito pela educação é o grande objetivo da atualidade, criar novos comportamentos com as marcas de uma subjetividade produzida pela aceitação da história periférica, marginalizada, analisar, criticar e reconhecer as diversas identidades, pluralidades e buscar uma forma de ressignificar o olhar sobre os processos educativos. Pressupostos que serão encontrados detalhadamente tanto no letramento social que traz a possibilidade de olhar o indivíduo e a prática da leitura e escrita além da escola, assim como perceber que o fazer pedagógico propagado por Rosemeire Lapa ao considerar a prática educativa como um fazer responsável, implícito e construído a partir dos estudos, recurso, métodos desenvolvidos pelo educador através de estudos, saberes e pesquisas, demonstrando preocupação com a valorização da formação docente e da profissão possibilitando verdadeiro diálogo e com as teorias letramento e por último a compreensão dos sujeitos da educação enquanto seres marcados por suas famílias, comunidades e subjetividades, pensando o fazer através da vivência do aluno na sua família e comunidade e entendendo os processos internos e de comportamento como timidez, agressão, valorização de etnia, gênero, religiosidade compreendendo as partes deste sujeito complexo que faz parte do processo de educar, em um olhar sistêmico.

Um papel importante para educação com a perspectiva para emancipação é ter como suporte a análise e apropriação de identidade e conceitos que contribuam para produzir mudanças significativas que conduzam à autonomia dos sujeitos e formação de uma cidadania consciente num modelo de posicionamento sistêmico onde o reconhecimento das interlocuções entre as partes de um sistema possibilita a valorização do que constitui cada ser.

Conjecturar-se que as práticas de letramento, junto com o enleituramento e a pedagogia sistêmica possam se constituir em forma de resistência e (re)existência a todo modelo colonizador e alienador, valorizando as identidades e culturas singulares de cada povo e sujeito é uma tentativa de modificar o sistema vigente. Portanto, defende-se a ampliação dos debates acadêmicos sobre trabalhos, práticas, estudos em torno de propostas pedagógicas fundamentadas em pressupostos de teorias críticas e do pensamento sistêmico voltados a construção de uma educação.

Neste sentido, este artigo se faz pertinente, pois traz as possibilidades de refletir sobre este processo tentando, de uma forma analítica, perceber a constituição do mesmo e as suas implicações na construção de modelos de produção de práticas e teorias constituídas numa possibilidade de unir conceitos numa identificação e valorização dos sujeitos, história de vida, a raça, religião, cultura, sem discriminação e valorizando a diversidade, promovendo uma educação crítica e libertaria que possa transformar a realidade social dos sujeitos que a compõem num processo de Esperançar como diz Paulo Freire. “É preciso ter esperança, mas tem de ser esperança do verbo ‘esperançar’, porque tem gente que tem esperança do verbo ‘esperar’, e essa não é esperança, é pura espera...” (FREIRE, 1996, p, 72).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 2018.

FRANKE-GRICKSCH, Marianne. Você é um de nós: percepções e soluções sistêmicas para professores, pais e alunos. Minas Gerais: Atman, 2002.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. RJ: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GUEDES, Olívia. *Pedagogia Sistêmica: o que traz quem levamos para a escola?* Curitiba: Appris, 2012.

KLEIMAN, Ângela B. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Coleção: Linguagem e letramento em foco. Curso: Linguagem nas séries iniciais. São Paulo: CEFIEL, 2005.

MATURANA, H.; VARELA F.J. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Athena, 2001.

OLIVEIRA R. L. *Mais que Letrar, é urgente enleiturar* In: *Estágio e prática pedagógica: Letramentos e Tecnologias digitais na sala de aula*. Curitiba: CRV, 2016, v. 1, p. 181-191.

PEREIRA, Aurea da Silva. *Tempo de plantar, tempo de colher: mulheres idosas, saberes de si e aprendizagem de Letramento em Saquinho*. Tese de Doutorado em Educação e Contemporaneidade, Departamento de Educação, Uneb, 2014.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET. *Os novos estudos sobre letramento: histórico e perspectivas*. In: MARILDES, M. e CARVALHO, G. T. *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

VIEIRA, Jean Lucy Toledo. *Introdução à Pedagogia Sistêmica — Uma nova postura para pais e educadores*. Campo Grande, MS: Life Editora, 2019.

POR FALAR EM BARBÁRIE: ENSAIOS SOBRE O BOLSONARISMO, A CRISE ESTRUTURAL NA SAÚDE PÚBLICA BRASILEIRA E A PANDEMIA DA COVID-19

Marcos Vinícius Santos Silva¹

Resumo: Considerados os investimentos do Movimento da Reforma Sanitária, na efetivação do Estado democrático de direito e suas reverberações à política de Saúde, principalmente com a criação do Sistema Único de Saúde (SUS), o contexto em evidência, acrescido das tenuidades da pandemia da Covid-19, retrata elementos que coligem numa crise sanitária, de proporções estruturais, por vias de uma gestão inefetiva e direcionada em/por movimentos hegemônicos, sumariamente, contrários aos princípios, basilares e constitucionais, da universalidade e integralidade. Isso posto, se observadas as disposições da Saúde, pós constituinte, como política de Seguridade Social, vale-se afirmar que, o seu acesso é um direito. No entanto, quando elencadas as implicações, cotidianizadas pelos direcionamentos intergovernamentais, do contexto em evidência, indica-se afirmar que essa crise estrutural, nesse campo, é estrategicamente delineada. Isso posto, esta exposição busca evidenciar as disposições do governo bolsonarista e suas implicações à saúde pública brasileira, no contexto da pandemia da Covid-19. Para tanto, utilizou-se das diretrizes da revisão integrativa, mediante levantamento de materiais bibliográficos em bases de processamento de dados.

Palavras-Chave: Saúde Pública. Bolsonarismo. Crise estrutural. Direito. Covid-19.

¹ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB). Pesquisador na linha 1, Literatura, Produção Cultural e Modos de Vida, orientando do Prof. Dr. Arivaldo de Lima Alves. Endereço eletrônico: vinciussilva.as@gmail.com.

INTRODUÇÃO

As implicações da pandemia da Covid-19 ultrapassaram o campo das políticas e intervenções da Saúde, em virtude dos seus desdobramentos, coligindo numa crise, além de sanitária, política, social, econômica e ética, de proporções estruturais, como parte integrante da totalidade da crise capitalista (CARNUT; MENDES; GUERRA, 2020).

Se observarmos, a partir dos estatutos que substanciam os atributos da Epidemiologia, desde o entendimento efetivo sobre uma manifestação patológica (como a que se destaca na exposição), até o fomento de protocolos e terapêuticas concretas ao seu solucionamento, podemos, com isso, elucidar que, no Brasil, o cenário pandêmico alargou tenuidades e deu notoriedade a debates complexos, especificamente, sobre as “mediações” governamentais ao seu enfrentamento, o protagonismo da Ciência e os alardeios da desigualdade social, em escalas desproporcionais.

Por ventura, apresentamos ao debate, uma manifestação virótica, de dimensão intercontinental e de repercussões em nível global, o que lhe faculta o conceito de pandemia, caracterizada como um dos maiores problemas do século XXI (BRITO *et al.*, 2020), quer seja pelo agravamento dos índices de morbidade e mortalidade, ou pela insuficiência de recursos terapêuticos profícuos, no período inicial de sua infestação.

Nos limiares da saúde pública brasileira, houve um acirramento dessas gravidades, decorrente da extensão territorial do país, da precariedade no acesso a algumas regiões e localidades (em especial, comunidades ribeirinhas e rurais) — o que nos permite apontar considerável discrepância com o princípio constitucional da universalidade, destacado, na Lei Orgânica da Saúde (BRASIL, 1990), como alternativa de

erradicação às disparidades historicamente presentes, até o final da década de 80, e que implicavam no acesso da população ruralista (em especial) aos serviços e ações de saúde.

De igual modo, acrescentam-se, também, as alternativas ambivalentes, tensionadas pelo Ministério da Saúde, na proposição de uma agenda de intervenções, imbuídas de ideologias, antagônicas ao bem-estar coletivo, deslocadas e contrárias às disposições de instituições de relevância internacional, particularmente, a Organização Mundial da Saúde — OMS (2020) e a Organização Pan-Americana da Saúde — OPAS (2020), que propunham um pacote e ordenamento de medidas efetivas ao enfretamento e à redução dos danos da Covid-19.

Vale-se, ainda, pontuar que a Covid-19 determina-se, primordialmente, de características de ordem sanitária, haja vista que é uma infecção aguda do trato respiratório, causada pelo betacoronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global, com manifestações clínicas variantes, que trouxe como consequência majoritária, dificuldade na definição de um protocolo terapêutico (BRASIL, 2021); como também, de ordem sociológica, decorrente dos enredamentos no campo social, mediante instauração de um novo formato de sociabilidade, acirrado pelas normas de isolamento e/ou distanciamento social, fomentando, portanto, uma nova conjuntura relacional, através das interações digitais, no estabelecimento de um campo dialógico no contexto web, no aumento do uso de mídias sociais.

No mesmo plano, outros sentidos foram postos em cena, que juntos culminaram na consagração de uma crise sociopolítica importante, agudizada pelo acirramento das expressões da questão social, cotidianizadas pela desigualdade, desemprego, hipossuficiência econômica, das condições de vulnerabilidade, além das medidas de desproteção, canceladas pelo Estado. Tais

perspectivas, apontam, inclusive, ao caráter sindêmico da Covid-19, oriundo do intercruzamento dos vetores relativos às dimensões epidemiológica e social (BISPO JUNIOR; SANTOS, 2021).

Numa perspectiva paradoxal, outros movimentos insurgentes pompearam narrativas e ações propositivas às alternâncias da Reforma Sanitária Brasileira — RSB, cunhada no período ditatorial — na época, como resposta à crise de saúde (PAIM; ALMEIDA-FILHO, 2014); hoje, como movimento social, na primazia de uma reforma totalitária, na busca de alargar a dimensão democrática da política de Saúde, através da efetivação do Sistema Único de Saúde — SUS, e estabelecer uma agenda de intervenções e um pacote de serviços e programas, atinentes às necessidades sociais e de saúde, da população brasileira, com repercussões que pormenorizam alternativas de combate às forças do bolsonarismo e sua conseqüente necropolítica, discurso e investimentos negacionistas, com assolações nefastas no universo da saúde pública brasileira.

Esse conjunto dissidente de elementos realça sobre uma guerra cultural em cena, esboçada na definição de campos polarizados, reforçada pelo enaltecimento de uma retórica do ódio, que intercruza sentidos correspondentes a processos de inversão para toda ordem democrática de direito; que, não obstante, agenciam interposições de manutenção às hegemonias. Nesse âmbito, como estratégia de contextualização, utilizamos e propomos movimentos analógicos sobre a obra “Guerra Cultural e retórica do ódio: crônicas de um Brasil pós moderno” (ROCHA, 2021), para impelir perspectivas críticas sobre a guerra cultural bolsonarista e seus ditames, precipuamente na análise sobre seu sistema de crenças e valores, seu sentido bélico e repressor. Logo, esse ensaio busca evidenciar as disposições do governo

bolsonarista e suas implicações à saúde pública brasileira, no contexto da pandemia da Covid-19.

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. De sobremaneira, a dimensão qualitativa, oportuniza a imersão no campo das significações, 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).

Igualmente, utilizou-se dos recursos metodológicos da revisão integrativa. 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 coletados nas bases de processamento, LILACS e PUBMED, com a utilização dos descritores, Saúde Pública, Bolsonaro e Covid-19, e do critério seletivo primordial: produções com aderência ao objetivo em análise. Também, foi feito um levantamento sobre outras fontes bibliográficas, das quais se destaca a produção “Guerra Cultural e retórica do ódio: crônicas de um Brasil pós moderno” (ROCHA, 2021), no sentido de propor inferências analíticas com os outros

materiais processados e contemplar o objetivo em evidência. Após o refinamento desse material, foram elencados dois núcleos de significação: A Saúde Pública Brasileira, o contexto pandêmico e o debate ressurgente do SUS e As encruzilhadas do bolsonarismo — a guerra cultural e a barbárie na Saúde Pública: um peso, dois encadeamentos, que serão debatidos nas seções subsequentes.

A SAÚDE PÚBLICA BRASILEIRA, O CONTEXTO PANDÊMICO E O DEBATE RESSURGENTE DO SUS

Quando levantados os fatos historicizados no curso da Saúde Pública brasileira, observamos um conjunto de elementos que reforçam o caráter, outrora e atualmente, dissidente das Políticas de Estado. Isso, portanto, favorece à concepção de narrativas, também, contrapostas, que, por vezes, maximizam a relevância de tais dispositivos; por outras, traduzem, à luz dos retrocessos e outros problemas, identificados no curso usual dessas políticas, enunciações enxertadas de certo negacionismo, reproduzindo uma retórica denegativa, como no caso das políticas de saúde, com destaque o SUS.

Para um aprofundamento sobre essas disposições, é válido, previamente, apontar alguns eixos epistemológicos que legitimam os múltiplos sentidos interpostos às políticas de saúde. A compreensão mais sublimar, para tanto, a traduz como uma política social e, assim sendo, é direcionada à reprodução dos sujeitos e coletividades. De igual modo, como consequência, lhe é atribuído o entendimento como um direito inerente à própria condição de cidadania (FLEURY; OUVÉNEY, 2012).

Nesse sentido, o cenário da pandemia da Covid-19, no contexto brasileiro, desde o início do ano de 2020, trouxe à tona uma série de fatos elementares, que, conjuntamente possibilitaram o fomento de assertivas sobre o protagonismo do

SUS, em especial após o estabelecimento dos protocolos de imunização, mediante a criação das vacinas; e, fermentaram valises analíticas à constituição de pensamentos críticos e outras formas de militância, no enfrentamento às estratégias neofascistas e seus impactos no universo da política de saúde. Sobre esses aspectos, Santos (2020) os conceitua como uma “nova ‘pedagogia cívica’”, no enaltecimento sobre a centralidade e o protagonismo do SUS, na contraposição à atual crise pandêmica.

Ainda no campo de ambivalências e dubiedades, observou-se/observa-se dois projetos em disputa, o da Reforma Sanitária, tendo como base o Estado democrático de direito, a ampliação das conquistas sociais e a democratização do acesso; e, o privatista, mediante assentamento dos axiomas ultraliberais, sob conjugação de um Estado mínimo, na dicotomia entre universalização e focalização.

De igual modo, apesar dessa polarização notória e do estabelecimento de paradoxos conjunturais — em um eixo, militantes em prol dos ideais sanitários e de uma democratização do acesso às terapêuticas; em outro, parte da população agenciada por discursos vigentes, cunhados por um pseudocientificismo, que, na realidade, traduzia-se em um negacionismo estrutural, através de um apedeutismo censurável — pode-se afirmar sobre a insurgência de uma nova ordem sanitária, que ratifica as diretrizes da RSB e que aguça os sentidos e ideações sobre o SUS, como política pública, universal, por vias de uma assistência integral e equânime, com a participação da sociedade organizada nos processos decisórios, através do controle social. Contudo, o contexto pandêmico, do mesmo modo, acirrou o debate sobre os desafios à consolidação da política pública de saúde, resgatando os aspectos socializantes do SUS.

Igualmente, quando levadas em consideração as consequências pandêmicas, o quadro acentua-se, já que o autoritarismo neoliberal e a negação da ciência, como pilares da “agenda” política da governança (sem governo) bolsonarista, mergulhou, o Brasil, em uma catástrofe (ORTEGA; ORSINI, 2020). Nesse campo de análise, é válido trazer que, qualquer estratégia de governo é o produto da situação, concebida através das formas relacionais entre os atores, e do compromisso do dirigente, mas é sobretudo resultado da capacidade do governo, de dar direção (MATUS, 1997). Logo, qualquer diretriz interpretativa sobre a forma do (des)governo bolsonarista deve, como afirmam Ortega e Orsini (2020, p. 3), ajuizar “[...] sua espantosa falta de consideração pela saúde pública e, além disso, pelas tentativas concertadas do presidente brasileiro de minar as diretrizes de saúde pública emitidas nos níveis estadual e municipal, bem como por líderes globais de saúde”.

Além disso, o (des)governo bolsonarista engendra-se de um *modus operandi* que contraria algumas perspectivas teóricas e metodológicas, no que concerne à aplicabilidade da política de saúde, através dos seus serviços, programas e ações específicas, em atenção às necessidades, elencadas no cotidiano da vida social. Ou seja, qualquer intervenção deve advir de uma análise sobre a real situação de saúde, atendendo a explicação do (s) problema (s) elencado (s), levando em consideração os determinantes que impactam nesse campo, e no, posterior, levantamento das oportunidades e estratégias de intervenção (PAIM; ALMEIDA-FILHO, 2014).

Sumariamente, como os autores elucidam, essa análise situacional, como ferramenta relevante à efetividade das ações, serviços e programas, deve pautar-se em observância às três dimensões sobre a realidade da intervenção: os problemas, as necessidades e os determinantes. Sendo assim, se considerarmos

os ruídos e ausência de diplomacia entre o presidente em exercício e grande parte dos governadores e prefeitos, que divergiram e, contrariamente, não pouparam esforços para superar as iniquidades agenciadas pelo governo federal; se, também, observarmos o colapso no SUS, em decorrência da tardia definição de protocolos e medidas de contenção ao avanço das contaminações; se contabilizarmos as valises da austeridade fiscal no “combate” à pandemia, além da ausência de leitos de UTI e dos insumos básicos para o cuidado — à exemplo, podemos citar a crise no fornecimento de oxigênio, no estado do Amazonas; corroboramos, com veemência, com as disposições de Santos (2020, p. 4), quando aponta que “no desencontro entre o direito à vida e as diretrizes neoliberais, o presidente Jair Bolsonaro vem deixando clara a possibilidade de rompimento definitivo da convalescente democracia brasileira. [...] deixando transparente sua incapacidade de planejar respostas públicas às demandas coletivas da conjuntura”.

Ou seja, o bolsonarismo mergulha o país, em meio a essa realidade pandêmica, numa crise de múltiplas facetas, que se coloca, majoritariamente, no campo sanitário — em decorrência dos agravantes epidemiológicos —, e de implicações consideráveis na dimensão humanitária. Além disso, contrafaticamente, o debate insurgente sobre o SUS das fragilidades, mas que mostra-se protagonista, coloca-nos numa arena de discussões e nos convida à militância, na proposição de uma nova ordem sanitária, em favor da democracia e do direito fundamental à vida, quer seja por uma saúde pública, universal e de qualidade, ou por qualquer outra forma e consolidação de direito.

AS ENCRUZILHADAS DO BOLSONARISMO — A GUERRA CULTURAL E A BARBÁRIE NA SAÚDE PÚBLICA: UM PESO, DOIS ENCADEAMENTOS

Ao longo dessa exposição, temos apresentado algumas inflexões sobre o bolsonarismo, principalmente no tocante à saúde pública brasileira. Sendo assim, apontar as investidas desse (des)governo às políticas públicas e sociais, com ênfase a saúde, exige-nos um esforço crítico e analítico, no sentido de ultrapassar os ditames e as valises sobre esses mecanismos de proteção social, para que, assim, identifiquemos as forças e cinesias, em um plano de totalidade e transcendência, que, tangentemente, implicam no seguimento de qualquer projeto, que vise assegurar alguma forma de bem-estar e/ou a concretização de uma ordem democrática de direitos.

Afirmar que o bolsonarismo, tensionado no (des)governo de Bolsonaro, expropria direitos, mediante seu autoritarismo exacerbado e subversão à constitucionalidade, é insuficiente. É necessário que entendamos o bolsonarismo como um movimento, e, que assim, o despersionalizemos, já que antecedeu e ultrapassará o (des)governo desastroso e nefasto de Jair Messias Bolsonaro. É, por ventura, um conjunto de ideias e padrões de comportamento, dentro de uma “lógica” (sem lógica) (ROCHA, 2021). O autor acrescenta que,

E se o bolsonarismo não somente existir como também tiver articulado uma **visão de um mundo bélica**, expressa numa **linguagem específica a retórica do ódio**, e codificada numa visão de mundo coesa, composta por labirínticas **teorias conspiratórias**, e que advoga a eliminação de tudo que não seja espelho? Esses elementos forjaram um poderoso **sistema de crenças** (p. 344) **Grifos nossos**

É bem verdade, também, que, na ditadura de Jair Messias Bolsonaro, o movimento logrou proporções conjunturais, em especial pela robustez dos elementos destacados na citação

acima, culminando, portanto, numa guerra cultural, de propriedades particulares e de desdobramentos e severidades, em longa escala, incontornáveis. Nesse âmbito, afirma-se, a priori, que a guerra cultural, na/da lógica bolsonarista atual, tem características bem mais repulsivas e danosas, pois é enxertada de um conservadorismo excludente e instrumentalizada por um fundamentalismo evangélico, sob uma égide, na qual “religião e política estariam ligados por uma espécie de ‘teologia do poder autoritário’” (PY, 2020, p. 9).

À vista disso, a era Bolsonaro é palco da conflagração de uma guerra cultural e da retórica do ódio, balizadas a partir de um legalismo ditatorial, que normaliza e é condescendente às formas de uma violência estatal; de um conjunto de crenças e dogmas, sem um compromisso factual, mas à chancela de sua coerência endógena, no reforço a um complexo de dispositivos intelectualmente organizados, alinhados dentro de uma “racionalidade” relacional, que resiste às contestações externas (ROCHA, 2021). Legitima-se, sob respaldo do sistema de crenças de Olavo de Carvalho, figura emblemática à cultura bolsonarista, nas teorias da conspiração, na primazia de aniquilar, simbolicamente, qualquer estrutura, sujeito ou realidade que se coloque em rota de colisão ou divergência.

Essa guerra cultura e essa retórica do ódio são, ainda, estratégias de mobilização das massas, cunhadas de narrativas e linguagem singular, carregada de dramaticidade e clichês anticomunistas, planeando uma perseguição ao chamado marxismo cultural. Sobre esses parâmetros de mobilização, parafraseamos o geógrafo Milton Santos (2000), quando, a partir de sua autonomia e eloquência intelectual, em analogia à disposição da globalização capitalista, propõe uma crítica aos modelos hegemônicos, que impõem e condicionam os sujeitos à posição de papagaios e macacos, ou seja, respectivamente, figuras

que reproduzem discursos vigentes e que tencionam movimentos pré-estabelecidos. Assim, podemos citar, as funções vetoriais dessa guerra cultural bolsonarista, que condiciona seu tecido de apoiadores a reproduzir discursos sem a mínima conexão ou plausibilidade, e a exercer comportamentos irracionais e questionáveis; coligindo, portanto, numa dissonância cognitiva, em virtude de manifestações paranoides, deslocadas de uma condição congruente.

Todas essas características, juntas, colidiram consequências incontornáveis à saúde pública brasileira, nesse período pandêmico, em especial pela condição de luto, assolada por mais de 500 mil famílias. Se por um lado, a retórica do ódio, extensiva ao bolsonarismo, tensiona-se a partir do insulto, como argumento de autoridade (ROCHA, 2020); por outro, também, evoca uma narrativa que descaracteriza os padrões e os princípios da Ciência, com destaque o rigor e a responsabilidade, resultando, portanto, no refreamento das medidas e ações de combate à pandemia, quando necessárias, tendo em vista um discurso negacionista, por vias dessa negação da verdade factual, que culminou na assustadora taxa de mortalidade por Covid-19, no Brasil.

Similarmente, a guerra cultural bolsonarista, além de polarizar e estratificar segmentos, sob os enxertos da retórica do ódio, desse negacionismo à Ciência, já mencionado, inseriu o país, sob entendimento das suas sentenças, num colapso e barbárie sanitária, coligindo nessa crise, ainda cotidiana, em virtude, essencialmente, da militarização das condutas e do discurso político, inoculado num projeto revanchista, baseado num processo revisionista; ou melhor, de um projeto de democracia na aparência e autoritarismo na prática.

Se considerarmos que: 1 — o Brasil já ocupou o ranking das mortes por Covid-19, no mundo, ainda que consideradas as características loco-espaciais e a densidade demográfica

(BOSCHIERO *et al.*, 2021); 2 — a inquestionável incompetência, a negligência e falta de responsabilidade de parte do desgoverno federal na gestão da pandemia, em decorrência da morosidade na definição de uma pragmática de imunização efetiva, ou o estabelecimento de um protocolo sem respaldo científico e sem o assentimento da Agência Nacional de Vigilância Sanitária — ANVISA, a exemplo do uso da cloroquina e hidroxicloroquina (CORRÊA; VILARINHO; BARROSO, 2020); 3 — disseminação de inverdades nos veículos midiáticos; e, 4 — a rotatividade de ministros, no cenário da pandemia, além da ruptura com os estados e os vetos para atender a interesses privados, podemos denunciar que o bolsonarismo de Bolsonaro e seus ultrajes, colocou-nos na cena de uma catástrofe desproporcional, com influxos adversos.

Sendo assim, os corolários da pandemia nos obrigam a repensarmos e reordenarmos a própria experiência humana, em todos os seguimentos. Se por um lado, há um peso, em razão dessa barbárie, de repercussões ainda cotidianas; por outro, existem dois encadeamentos, e devemos, ainda com os antagonismos, ambivalências e discrepâncias desse contexto político, coligirmos forças e realinharmos os pressupostos e diretrizes da Reforma Sanitária; e, repensarmos algumas estratégias de contorno, bem mais elaboradas, à efetiva suplantação, do bolsonarismo, de Bolsonaro e sua nocividade à saúde e ao Estado brasileiro.

CONCLUSÃO

Sem dúvidas, o bolsonarismo, como movimento político-ideológico, notoriamente tensionado pelo (des)governo de Bolsonaro, tem burlado princípios fundamentais da condição humana, dos quais podemos destacar o próprio direito à vida. A pandemia da Covid-19 trouxe à tona circunstâncias de cunho

epidemiológico e outros de seus acirramentos análogos com outros campos. A agenda de intervenções — se é que se pode denominar como tal — de Bolsonaro, no combate à pandemia, mostrou-nos, a grosso modo, o sentido estrito da hegemonia ultraliberal, quer seja pela morosidade na adesão às terapias imunizantes, através das vacinas, ou pela propagação de protocolos, divergentes com os padrões estabelecidos por entidades científicas de renome, para atender a interesses específicos e particulares, sem considerar os interesses coletivos — pressuposto basilar de qualquer governo de Estado.

Afirmar que é guerra cultural bolsonarista, aqui exposta, produziu danos, nas mais variadas esferas, é ínfimo. Noticiar que essa guerra cultural, acompanhada dessa retórica do ódio, amplamente evocada, mergulhou o país nessa catástrofe sanitária e política, é, sim, uma narrativa contundente. As mazelas da pandemia tomaram proporções conjunturais, decorrentes da alta de taxa de mortalidade e das implicações socioeconômicas, das quais podemos destacar os altos índices de desemprego, que robusteceram as teias da desigualdade social, condição já comumente, no cenário brasileiro.

Dessa maneira, as trincheiras estão postas, mas o chamamento é que avancemos do caos à ordem. E, que assim, reafirmemos os ideais da Reforma Sanitária, no intento estrutural de uma reforma social, que repercuta na totalidade do Estado e nas suas ramificadas políticas públicas e sociais; que forcemos as arenas de construção democrática e colegiada da política de saúde, com vista à efetivação do SUS e seus princípios — universalidade, integralidade, equidade e controle social. Que, a partir da definição de uma agenda democrática, que assegure as disposições constitucionais da saúde, como efetiva política de Seguridade Social, consigamos superar os desníveis do

bolsonarismo, sua necropolítica, suas obscuridades e tenuidades aplicadas ao campo.

REFERÊNCIAS

BOSCHIERO, M. N. et al. Um ano da doença coronavírus 2019 (Covid-19) no Brasil: um panorama político e social. *Annals of Global Health*, v. 87, n. 1, p. 1-44, 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Lei Nº 8080. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília, 1900.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Análise em Saúde e Doenças não Transmissíveis. Guia de vigilância epidemiológica Emergência de saúde pública de Importância nacional pela Doença pelo coronavírus 2019 — covid-19. Brasília: Ministério da Saúde, 2021.

BRITO, S.B.P. et al. Pandemia da Covid-19: o maior desafio do século XXI. *Vigilância Sanitária em debate*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 54-63, 2020.

CARNUT, L.; MENDES, A.; GUERRA, L. Coronavirus, Capitalismo em Crise e Perversidade da Saúde Pública no Brasil de Bolsonaro. *Jornal Internacional de Serviços de Saúde*, 2020.

CORRÊA, M.C.D.V.; VILARINHO, L.; BARROSO, W.B.G. Controvérsias em torno do uso experimental da cloroquina / hidroxicloroquina contra a Covid-19: “no magic bullet”. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 1-21, 2020.

FLEURY, S.; OUVENEY, A.M. Política de Saúde: uma política social. *Políticas e Sistema de Saúde no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2012.

MATUS, C. *Adeus Senhor Presidente: governantes governados*. Editora: FUNDAP, São Paulo, 1997.

MINAYO, M. C. E S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (Org.: Maria Cecília de Souza Minayo, Suely Ferreira Deslandes e Romeu Gomes). Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. Pandemia de doença por coronavírus (Covid-19). 2020.

ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DE SAÚDE. *Folha informativa sobre Covid-19*. 2020.

ORTEGA, F.; ORSINI, M. Governando Covid-19 sem governo no Brasil: Ignorância, autoritarismo neoliberal e o colapso da liderança da saúde pública. *Saúde Pública Global*, v. 15, n. 9, p. 1257-1277, 2020.

PAIM, J.S.; ALMEIDA-FILHO, N. Reforma Sanitária em Perspectiva e o SUS. *Saúde Coletiva: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Editora MedBook, 2014.

PY, F. *Pandemia cristofascista*. São Paulo: Recriar, 2020.

ROCHA, J.C.C. Guerra Cultural e retórica do ódio: crônicas de um Brasil pós-político. Caminhos: Goiânia, 2021.

SANTOS, M. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, R.T. O neoliberalismo como linguagem da política da pandemia: a Saúde Coletiva e a resposta aos impactos sociais. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 1-9, 2020.

PRÁTICAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: CONTRIBUIÇÃO PARA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Crizeide Miranda Freire

Resumo: O estudo objetiva apontar a importância da discussão de práticas inclusivas na formação inicial para que sejam utilizadas pelos estagiários durante os estágios supervisionados, contribuindo no processo de inclusão dos alunos com deficiências. Torna-se necessário observar os encaminhamentos que são ou não ofertados aos futuros professores em relação às estratégias pedagógicas diversificadas que atendam aos alunos com deficiências matriculados nas escolas regulares da rede básica. Salienta-se perceber as lacunas no processo de formação em relação a práticas inclusivas, tendo em vista as possibilidades de reestruturação curricular que leve a uma formação mais qualificada dos discentes sobre inclusão de pessoas com deficiências e a compreensão de prática que levem aos letramentos múltiplos e ampliação das habilidades dos educandos. No percurso dessa discussão inicial, alguns teóricos tais como Pimenta (2004), Nóvoa (2019), Tardif (2005), Mendes (2006), Mantoan (2003) subsidiaram o trabalho, buscando uma articulação pós-crítica.

Palavras-Chave: Formação inicial. Práticas Pedagógicas. Estagiário. Pessoa com deficiência.

INTRODUÇÃO

A escola é um dos principais espaços formativos, de interação, mas nem sempre gira em torno do efetivo respeito à diversidade, considerando as diferenças, necessitando assim, de constantes intervenções para repensar o lugar da inclusão. Uma escola inclusiva preza pelo cuidado às especificidades de seu alunado, percebendo-os pelas suas potencialidades, acolhendo o diverso e equiparando oportunidades, tendo em vista o aprendizado do grupo. A agência escolar precisa organizar-se de forma que todos os discentes convivam e aprendam juntos,

interagindo, respeitando as diferenças e aprendendo com elas. Requer ainda, ampliação das potencialidades do educando, considerando limitações, especificidades de cada um, para estabelecer parâmetros de uma escola para todos, sem barreiras ou restrições, um lugar de equidade.

É função da formação inicial docente, instrumentalizar os futuros professores para atuação educacional, ensino e gestão de classe dentro de princípios políticos, ético-filosóficos bem delineados, levando o profissional a entender o seu papel de mediador da aprendizagem e o da escola enquanto agência inclusiva, frente aos desafios constantes da sociedade contemporânea, como aponta Bauman (2001), uma modernidade líquida e movente, que passa por várias transformações em tempos de liberdade e, também, de inseguranças.

Os estagiários vivenciam no processo formativo todas essas inseguranças e passam por mudanças de postura no encontro com a realidade da educação básica, ocupando não só a função de aluno, mas também a de professor, o que se configura como “entrelugar” da docência. Cabe aqui, nesse duplo papel pensar a escola como espaço diverso e de prática inclusiva para contemplar e atender aos demais envolvidos na formação: os seus alunos, que são singulares e possuem especificidades, inclusive deficiências, e que não impede a nenhum integrante do grupo de aprender.

Com o objetivo de apontar a relevância da discussão de práticas inclusivas na formação inicial, devendo os estagiários utilizá-las durante os estágios supervisionados de modo a contribuir no processo de inclusão dos alunos com deficiências, seguiremos refletindo sobre esse “entrelugar” de professor e aluno ocupado pelo estagiário durante a regência e no percurso de sua formação inicial, para uma atuação frente aos desafios da sala de aula, fazendo uso de práticas significativas e inclusivas que

atendam a diversidade dos alunos nas diversas modalidades de ensino.

A INCLUSÃO NA FORMAÇÃO INICIAL

A formação de professores continua sendo uma das questões mais debatidas no sistema educacional brasileiro. São vários os aspectos que envolvem o processo da docência e que precisam ser questionados, ratificados e tensionados, tendo em vistas as necessidades apontadas nos temas que se desdobram. É importante compreender os aspectos técnicos, éticos, pedagógicos, específicos da área de formação que ajudem a munir o professor de conhecimentos e permitam o atendimento do grupo frente à realidade complexa e em movimento encontrada nas salas de aulas, dentre elas, estratégias diversificadas que atendam aos alunos, inclusive, os com deficiências.

Agenciar uma formação que dê condições de proporcionar os diversos letramentos aos discentes com deficiência, que possibilite sua inclusão no ambiente educacional e, por conseguinte, na sociedade, é uma das metas. Pois, mesmo inseridos na escola, esses alunos continuam à margem, vivenciam uma integração que não promove a eles, na maioria das vezes, os mesmos direitos que aos demais, sendo um deles, o de aprender. Sendo assim, cabe ao estagiário refletir sobre o significado da práxis, numa compreensão de si e do outro, percebendo o inacabamento do conhecimento e a necessidade de construção contínua de novos saberes para atuação da docência.

Na tentativa de propor e ampliar direitos nos diversos espaços sociais, onde o modelo de educação deva ser na/para diversidade, políticas educacionais de inclusão são construídas ao longo da história. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, (LBI 13. 146/15) em seu artigo 1º reflete essas ações,

ao assegurar de forma direta as condições de igualdade e liberdade fundamentais, com vistas à inclusão e cidadania, deliberando a educação inclusiva como direito assegurado às pessoas com deficiência (PCD), em todos os níveis, ao longo da vida, para melhor desenvolver suas habilidades e construir aprendizagens. Conhecer essa e outras leis que refletem direitos numa perspectiva educacional aos estudantes com e sem deficiência é imprescindível aos estagiários no processo da formação inicial.

Por meio de lutas da família, militantes da causa que levaram a produção de leis, os alunos com deficiências estão cada vez mais presentes nas escolas regulares, o que torna salutar dar aos discentes acadêmicos uma preparação para trabalhar com esses discentes durante seus estágios numa perspectiva inclusiva. Neste percurso, é necessário entender, diante das lacunas que constatamos nos cursos de formação, como os estagiários desenvolvem estratégias para esse trabalho, de forma a pensarmos, também, a possibilidade de reformulação nos currículos dos cursos de licenciaturas, numa perspectiva mais inclusiva.

A formação inicial dos estagiários deve contribuir na elaboração e ampliação de habilidades e competência da docência, promovendo experiências pedagógicas a partir de um percurso inclusivo, com vistas às singularidades de cada sujeito, suas histórias de vida, possibilidades e limites, levando-os a uma práxis mais acolhedora e significativa, “precisamos repensar, com coragem e ousadia, as nossas instituições e as nossas práticas” (NÓVOA, 2017, p. 6). Propor uma formação densa de professores implica discutir temáticas que possibilitem uma formação voltada para o atendimento da diversidade dentro e fora da escola.

A época em que vivemos nos traz incertezas, as demandas sociais sugerem inovações em várias esferas e isso tensiona,

sobremaneira, a dimensão da prática pedagógica. De forma insurgente, o acelerado processo de modernização torna-se líquido e fluido, reforçando os desafios impostos pelo momento atual. Como a formação do professor deve ir além do contexto escolar, da sala de aula, a atuação docente requer atenção às transformações socioculturais, pois, “os fluidos se movem facilmente”. Eles ‘fluem’, ‘escorrem’, ‘esvaem-se’, ‘respingam’, ‘transbordam’, ‘vazam’, ‘inundam’, ‘borrifam’, ‘pingam’, são ‘filtrados’, ‘destilados’[...]” (BAUMAN, 2001, p. 8), e a escola se move nessa direção.

Levar ao palco da escola essas tensões com a certeza da necessidade de mudança é repensar a formação profissional e possibilitar ao discente/docente, o “entrelugar” que ocupa o estagiário, desnudar-se das concepções que não atendam as demandas vigentes, entendendo a importância da reorganização de ideias e práticas obsoletas em função da promoção de competências e habilidades mais eficazes para o exercício da docência. Nesta movência de posturas, ações e reações, na condição de docente que não lhe é dada, mas construída e segue um eterno devir, o estagiário carece, dentre outras coisas, saber lidar com a diversidade existente entre os alunos, o que lhe dará subsídios para realizar estratégias pedagógicas necessárias à inclusão de alunos com deficiências, que contribuam com o seus processos de letramentos e das múltiplas aprendizagens, visto que a formação deve atender às demandas escolares, extraclasse e aos desafios da atualidade.

Em nossa sociedade temos uma grande diversidade de sujeitos e, se faz necessário à inclusão e permanência de todos no processo educacional, sendo, por sua vez, também um direito constitucional conferido aos cidadãos. Os cursos de licenciatura devem pensar em uma formação que qualifique os alunos para essas realidades ou vamos continuar com atitudes reprodutivistas,

mantendo uma educação desvinculada da realidade social em que vivemos. Não basta termos discursos inclusivos sem práticas que, efetivamente, possibilitem uma educação inclusiva e atraente para os discentes, movendo-os em direções diversas ainda durante o curso, no período de estágio e, posteriormente, ao assumirem uma regência de classe como professores.

A formação inicial é um momento de relevância na profissionalização do indivíduo. Nos últimos anos tem se discutido bastante sobre a formação e, uma grande questão que permeia o debate é como formar professores levando em consideração os conhecimentos específicos de cada área, a formação pedagógica e elementos que se percebe o sujeito na sua essência, na singularidade de forma diversa. Compreendemos que um curso de formação de professores não dá conta de discutir todas as temáticas sociais e suas implicações com a escola. Mas, precisa direcionar o estudante para um universo plural, oferecendo caminhos possíveis para mudanças na sua práxis a partir do que demandam seus alunos, revendo conceitos, reconstruindo saberes para tornar sua ação mais efetiva que atenda ao grupo. O futuro professor, como aponta Tardif,

[...] deve ser capaz de se expressar com uma certa autenticidade, diante de seus alunos; deve ser capaz de gerir uma sala de aula de maneira estratégica a fim de atingir objetivos de aprendizagem, conservando sempre a possibilidade de negociar seu papel; deve ser capaz de identificar comportamentos e de modificá-los até certo ponto. O “saber-ensinar” refere-se, portanto, a uma pluralidade de saberes (2005, p. 178).

A profissionalização do docente envolve uma gama de conhecimentos e práticas que se configuram como complexas, pois este trabalho consiste em formar pessoas diferentes, com comportamentos, atitudes e desejos, também, diversos. Para Núñez e Ramalho (2008), a profissionalização deve ser

considerada enquanto uma unidade, com aspectos internos e externos, ou seja, na construção da identidade e do desenvolvimento profissional, mediante um processo dialético.

Seguindo esta linha de pensamento e para compreensão do signo profissionalismo que envolve a formação, cabe dizer que o aspecto interno é a profissionalidade, a dimensão que considera os saberes, técnicas, as competências e habilidades relacionadas ao desempenho profissional. Ainda no interior da ação, temos outro aspecto, o profissionalismo composto pela “dimensão ética dos valores e normas, no grupo profissional, com outros grupos [...], viver a profissão, as formas de se desenvolver na atividade profissional. [...] status social, autonomia intelectual [...]” (NÚÑEZ; RAMALHO, 2008, p. 4).

A formação inicial para o sujeito é, por sua vez, os degraus iniciais da escadaria para a docência e, na subida, as mudanças vão ocorrendo para que se passe do lugar de aluno para o professor. Nesse movimento íngreme, não tomo o período de passagem como o não-lugar, pois não se trata de um espaço sem identidades ou história. O lugar ocupado pelo estagiário é um meio termo, um “entrelugar” formado por dois lugares e, como diz Augé (2012, p. 75) “o lugar antropológico é a possibilidade dos percursos que nele se efetuam, dos discursos que nele se pronunciam e da linguagem que o caracteriza”. O espaço ocupado pelos estagiários é lugar de discursos múltiplos, de interação e construção identitárias, de busca por marcas que o tornam diferentes e os levaram ao processo do como ser professor, um devir.

O estagiário vai organizando o seu lugar, experimentando e experienciando a docência numa perspectiva crítica e reflexiva, estimulando o pensamento autônomo, promovendo um ensino transformador que leve a emancipação de si e dos outros e percebendo a escola como lugar de formação e espaço educativo.

O início da formação profissional visa qualificar o sujeito para o exercício docente, compreendendo esse lugar como o de quem “ensina”, mas, sobretudo, aprende. Cabe salientar que os saberes pelo estagiário construídos devem conduzir as aprendizagens dos alunos levando em conta a realidade objetivando a quebra de paradigmas que, de certa forma, se enraízam na escola e dificultam o desenvolvimento de práticas mais libertárias e inclusivas.

Nesse processo formativo é preciso quebrar paradigmas e tradições a partir de novos saberes e procedimentos metodológicos que pensem a atuação profissional não só por vias teóricas e práticas, mas no eu, considerando as teorias pessoais que interligam o pessoal com a prática profissional. À medida que a prática é desenvolvida vai se percebendo as lacunas, a necessidade de um aprimoramento constante que dará ao professor uma melhor condição de atuação, elementos esses a serem observados desde o estágio, durante a formação inicial do sujeito. A prática pedagógica demanda investimento pessoal, ações criativas e fora de moldes pré-estabelecidos, ousadia para produção de projetos inovadores e viabilize a construção identitária tanto pessoal quanto profissional.

É importante que a formação de professores dê conta de um conjunto de conhecimentos que sustente a prática docente, embora seja evidente que é preciso que o professor se coloque a todo o momento enquanto aprendiz, pois as demandas vão surgindo na escola e, nenhuma formação dará conta das transformações e das necessidades específicas de cada grupo que vão surgindo durante a regência. No entanto, há discussões que precisam ser fortalecidas nos cursos de licenciatura para evitarmos certa defasagem na formação, principalmente no que diz respeito ao trabalho com a diversidade, em especial, sobre as pessoas com deficiência. E isso reflete no momento do estágio,

fato que tem dificultado a vida desse sujeito que está neste entrelugar de aluno e professor.

PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Envolvido no processo educacional, o professor deve promover em sua atuação ações dinâmicas que mobilizem, desloquem e desterritorializem seus alunos para construção de uma sociedade mais democrática e cidadã. Para que isso se torne possível, a prática deve se efetivar em dimensões sociais, políticas e históricas, por uma educação transformadora. O objetivo do professor é, sem dúvida, promover uma prática pedagógica que leve ao aprendizado do grupo, sendo assim deve ser ensinada durante a formação inicial. A aprendizagem se constitui ao longo da vida, a escola é, dentre tantas outras, uma agência, um dos espaços onde ela ocorre, sendo feita de maneira sistematizada, incorporando estratégias para que os envolvidos sejam interlocutores nesse processo e o fluxo seja para todos, em especial aos professores e alunos, aprender a aprender por meio de habilidades a serem utilizadas e redimensionadas ao longo da vida.

Os estagiários precisam ser conduzidos em práticas pedagógicas que os tornem mais autônomos para o aprendizado diário, da vida, numa perspectiva coletiva, consciente e com competência. Que acessem os novos conhecimentos para mudanças, unindo os aprendizados já adquiridos para transformá-los de forma crítica e reflexiva. Sabemos que uma prática pedagógica parte de outras experiências, é uma prática cultural inicialmente coletiva a ser melhorada, reconstruída a partir dos novos entrecruzamentos de saberes.

Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco, observando-nos, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. Nesse processo escolhem, separam

aquilo que consideram adequados, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 7).

Não é fácil para o estagiário, durante seu processo inicial na regência, ir além da transposição de modelos apresentados nas aulas por seus professores ou durante as observações feitas. Muitas dessas práticas se enquadram no modo tradicional de atuar e que, ainda faz parte de nosso cotidiano, tomando o ensino como estável e não levando em consideração as mudanças, as realidades locais, a diversidade de alunos na escola, dentre eles grupos marginalizados como o das pessoas com deficiência. Se a formação inicial valorizar esse modelo em que anule o potencial intelectual e criativo do sujeito, a agência escolar terá apenas a função de ensinar, tomando não aprendido um problema do aluno, da família, de seu ambiente sociocultural, esquecendo as práticas inadequadas que não compreendem o aluno no seu todo e nas suas singularidades.

Outro ponto que determina a escolha das práticas diz respeito à clareza dos objetivos que se deseja alcançar. As ações no contexto escolar devem seguir caminhos e procedimentos que atendam a propósitos bem definidos. As atividades escolares, dentre elas as práticas, reverberam culturalmente no ambiente social e, cabe ao professor, sendo ele estagiário ou já tendo concluído sua formação inicial, compreender essa complexidade para trazer seus objetivos juntos a práticas, estratégias pedagógicas que contemplem ao grupo, promovendo autonomia e criticidade de quem propõe e dos participantes dessa interlocução, o que torna a ação dialógica e socialmente construída.

De forma coletiva, à luz de teorias a serem analisadas, criticadas e reformuladas cotidianamente, instrumentaliza-se a

práxis docente para intervenção e transformação da realidade. A prática pedagógica a ser orientada na formação inicial docente é a que menos se apegue ao reprodutivismo ou a modelação do ensino, mas que valorize a formação intelectual e o desenvolvimento crítico, que trabalhe em função do aprender de cada um, que garanta as mesmas condições para se chegar à aprendizagem. E, para isso, é preciso que a prática pedagógica seja inclusiva.

Para que o professor desenvolva práticas inclusivas é preciso que, desde a formação inicial, se discuta temáticas relativas à diversidade, aprofundando cada dobra deste tema, com saberes específicos, para pensar acerca de competências e habilidades que se constroem individuais e coletivamente. O uso de práticas inclusivas permite ao professor contribuir para que os alunos com deficiência permaneçam na escola e possam ampliar seu potencial, continuar aprendendo cada um em seu ritmo, pois todos os sujeitos aprendem no seu tempo e precisam de estratégias diferentes. Salienta-se a importância do uso de recursos didáticos, ferramentas que envolvem interação, ludicidade e atividades práticas nesse contexto.

Escolher práticas e materiais pedagógicos inovadores que estimulem a compreensão e aprendizagem, ao invés de propor estratégias de competição e que não tenham relação com a realidade dos alunos, é fundamental, principalmente com os alunos com deficiência. Durante a formação inicial é importante que haja componentes que discutam os aspectos diversos sobre a pessoa com deficiência, os encaminhamentos para possam potencialização do saber, formas significativas de aprender a aprender.

O papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do novo ensino, em todos os seus níveis [...] a inclusão não cabe em um paradigma tradicional de educação

e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional (MANTOAN, 2002, p. 81).

É um desafio na formação romper com este modelo excludente, mas é preciso modernização e novas perspectivas, busca de outros parâmetros para inovar, repensar as práticas em uso para que os exemplos dados aos alunos não sejam obsoletos e eles estejam reproduzindo durante o estágio e ao longo de sua carreira profissional. A formação e, por sua vez, a atuação profissional deve efetuar práticas inclusivas como fortalecimento integral dos discentes, levando todos os alunos com ou sem deficiência ao acesso ao saber com recursos que atendam melhor as demandas de cada um.

A formação inicial inclusiva deve partir de uma revisão curricular, de iniciativa do formador a partir do cuidado na organização do planejamento ao considerar a importância da heterogeneidade nesse processo e da diversidade enquanto elemento social e que se reflete na escola. Os alunos que passam pelos cursos de licenciatura carecem de arcabouço teórico que sustentem seu fazer pedagógico, com saberes específicos que contribuam com a redução da diversidade de preconceito, compreendendo que a escola precisa de um ensino significativo, sendo efetivada desde o período de estágio, usando este momento de experiência com laboratório, ação reflexiva que determinará sua postura na escolha de práticas ao longo de sua profissão.

CONHECER O TEMA PARA PROPOR NOVAS PRÁTICAS

As escolas de Educação Básica recebem os alunos com muitas demandas, sendo elas sociais, psicológicas, física,

intelectuais dentre outras. Os estagiários precisam entrar nessas escolas para realização dos estágios supervisionados e se deparam com realidade que, na maioria das vezes, não são contempladas na formação, adaptando-se a elas no processo formativo, para conseguirem atender aos alunos no desenvolvimento dos seus letramentos e, quando esses discentes possuem deficiências, as coisas se complicam ainda mais.

As universidades precisam nos cursos de licenciatura de currículos que atendam a realidade social, que discutam questões como diversidade, estratégias de atendimento às pessoas com deficiência para que se reduzam suas perdas no espaço regular de ensino. Autores como Amaral (1998), Crochik (2012), destacam preconceitos contra a diversidade, em especial contra a pessoa com deficiência em âmbito escolar, (exclusão/segregação, indiferença, invisibilidade etc.), como alguns dos obstáculos para inclusão, permanência e acompanhamento pedagógico dos alunos com deficiência. A falta de conhecimento sobre o assunto contribui para que o preconceito se instaure e a escola acaba sendo lugar de intolerância quando deveria mediar o conhecimento em relação ao respeito ao outro.

Nesta linha de entendimento, acreditamos que essas barreiras se instauram pela associação direta dos signos incapacidade e deficiência, entre outras terminologias afins, usadas de forma grosseira, desrespeitosa e insensível para tratar as pessoas com deficiência. Ao longo da história, registradas em leis e decretos, usadas em escritos diversos, tivemos nomenclaturas diferentes para falar sobre a pessoa com deficiência: pessoas excepcionais, portadoras de deficiência, pessoas especiais, com necessidades especiais. Ao lado desses termos instituídos legalmente, ainda que não sejam os mais apropriados, ouvimos e de repente, também reproduzimos, palavras ofensivas e discriminatórias: defeituoso, anormal,

retardado, aleijado, mudo, ceguinho entre outras. Atualmente, o termo a ser usado a partir da oficialização através da Lei Brasileira de Inclusão — Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, é pessoa com deficiência (PCD).

Infelizmente, mesmo com o termo específico a ser utilizado, a sociedade se apropria do modelo médico, registrado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e na Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), ao apresentar critérios e parâmetros para definir e distinguir a saúde, deficiência, transtornos e incapacidade, Di Nubila e Buchalla (2008). A falta de compreensão dos termos e a incompreensão conceitual, a arbitrariedade entre signficante e significado, levam a outra percepção da pessoa com deficiência que é o capacitismo, atitude discriminatória contra as pessoas com deficiência, hierarquizando esses sujeitos em razão da modelação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional.

Outro elemento que contribui com barreiras educacionais é a instituição da nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PNEE): Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida por meio do Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020, instituído pelo atual Presidente da República, sem um devido debate e “no apagar das luzes”. Considerada um retrocesso pelos que apoiam e lutam pelos direitos da pessoa com deficiência, a política segue na contramão da LBI e isenta desobriga o estado na garantia da educação pública de qualidade, gratuita e acessível a todos. Incentiva a abertura de escolas e classes especiais para os alunos com deficiência, suplantado com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva desses 2008, instituindo a matrícula em escolas regulares e, a depender do caso, a complementação pedagógica com o Atendimento

Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMF).

O desconhecimento das leis que garantem ou que deveriam apoiar e garantir os direitos das pessoas com deficiência dificulta o trabalho do professor na formação de outros professores e na atuação de todos na escola, limitando pensar, produzir e aplicar práticas pedagógicas inclusivas que contribuam com o aprendizado de todos os envolvidos no processo educacional por garantir a observância das singularidades e o trabalho com o potencial de cada sujeito. Em um de seus textos Mendes (2006), ao discutir sobre a inclusão escolar, pontua acerca da normatização do ensino que leva a integração, e consiste na entrada das pessoas com deficiência na escola regular, mas não garante sua permanência, propostas pedagógicas acessíveis, uma real inclusão.

Vinculado ao processo de inserção, permanência e acessibilidade na escola, percebemos as dificuldades na formação dos professores para trabalhar com essas demandas. Como destaca Figueiredo (2008), uma escuta da prática pedagógica gera reflexão sobre a forma de atuar em sala, tendo em vista a heterogeneidade dos alunos e suas condições de aprendizagem. Essa proposição leva o profissional e as instituições formativas a repensarem as competências necessárias ao educador, que vivencia um novo cenário político e, socioculturalmente refletido numa perspectiva de luta pela permanência e ampliação de direitos dentro e fora da esfera escolar.

Vivenciar as situações que envolvem a pessoa com deficiência é salutar na formação, conhecer as políticas de inclusão, seus paradigmas e os modelos que envolvem os conceitos e significação acerca desse grupo é imprescindível na formação de professores. As dificuldades encontradas nesse processo incidem na palavra, no signo carregado de significante

que se apoia no modelo médico e condiciona a pessoa com deficiência à anormalidade, a falta, a incapacidade. Essa condição, o capacitismo, aponta ser um problema do indivíduo e este deve buscar a cura para sua doença.

Propondo um novo olhar, surge a partir da o modelo social que diz: “O conceito de deficiência, segundo a Convenção, não deve ignorar os impedimentos e suas expressões, mas não se resume a sua catalogação” (DINIZ *et al.*, 2009, p. 66). Este modelo social desvela a possibilidade de garantia de uma isonomia básica de direitos, rompendo com a cultura da normalidade que impede os sujeitos de ocuparem lugares como a escola e a viverem de forma segregacionista. Ao resistir à redução da deficiência aos impedimentos, oferece novos instrumentos para a transformação social e a garantia de direitos. “Não era a natureza quem oprimia, mas a cultura da normalidade que descrevia alguns corpos como indesejáveis [...]” ao denunciar a opressão das estruturas sociais o modelo social mostrou que os impedimentos são uma das muitas formas de vivenciar o corpo (DINIZ *et al.*, 2009, p. 69).

Este novo sujeito de direito precisa ter essas garantias também dentro da escola, garantias essas que possam lhe proporcionem uma educação de qualidade, sem que sejam penalizados pela sua condição de pessoas com deficiência, ficando à margem das estratégias inclusivas, imprescindíveis nas práticas dos docentes na promoção do conhecimento e aprendizado do seu alunado. O profissional da educação precisa contribuir na formação de uma escola inclusiva para construção de uma cultura escolar inclusiva. Segundo Mendes (2006), a inclusão poderia ser pensada como uma das funções da escola e, isso contribuiria na valorização das diversidades socioculturais, identitárias e linguísticas.

CONCLUSÃO

A discussão buscou tensionar reflexões sobre as práticas inclusivas na formação inicial. Tais práticas carecem ser utilizadas pelos estagiários no processo de estágio supervisionado, levando em conta que, o “entrelugar” ocupado na formação servirá como laboratório para o exercício da docência após sua formação.

A produção de saberes nos cursos de formação vem como um grande desafio para o fomento das práticas inclusivas. Pois, esses saberes devem promover comportamentos diferenciados frente às situações complexas que ocorrem na escola e nas práticas desenvolvidas pelos professores em relação à diversidade, em especial as pessoas com deficiência. Sendo assim, faz-se mister que a universidade traga para os currículos componentes que discutam temáticas da diversidade, da inclusão para que os professores formadores discutam em seus planejamentos estratégias, textos, proposições que os façam refletir e desenvolver novas atitudes a partir dos conhecimentos teóricos, pedagógicos, éticos que conduzam a uma prática mais eficiente e equitativa.

Além das mudanças pensadas em relação aos currículos, é importante salientar que algumas ações são realizadas por professores dentro do tripé proposto pela universidade (ensino, pesquisa e extensão) como cursos, oficinas, discussões que envolvem o ensinar e o aprender na /para a diversidade. É preciso que haja a participação dos alunos nessas atividades como cursistas ou apresentando proposições, favorecendo as discussões iniciais e/ou fortalecendo seus saberes acerca da temática. Políticas públicas educacionais precisam ser elaboradas na perspectiva das práticas inclusivas, o que levará os cursos de formação de professores a adequação de seu trabalho para atender as mudanças socioeducacionais.

REFERÊNCIAS

AUGÉ, Marc. Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus, 1994.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96.

Disponível em

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 23 abr. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_13146.pdf>. Acesso em: 14 out. 2017.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

CROCHÍK, J. L. Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. *Sur, Rev. int. direitos humanos*. v. 6, n. 11, p. 65-77, 2009.

DI NUBILA, Heloisa Brunow Ventura. BUCHALLA, Cassia Maria. O papel das Classificações da OMS - CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade. *Rev. bras. epidemiol. [online]*. 2008, vol.11, n.2, p.324-335.

FIGUEIREDO, R. V. A formação de professores para inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes, 2008, v. 1, p. 141-145.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. *Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11 n. 33 set./dez. 2006.p. 387-405.

NÓVOA. Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, 166p. 1106-1133 out./dez. 201.

NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. *A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professores do ensino fundamental*. *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, n. 46, 9-10 setembro de 2008.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena´ *Estágio e docência: diferentes concepções*. *Revista Poíesis*, v. 3, Números 3 e 4, p.5-24, 2005/2006.

PLETSCH, Márcia. Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, direito, políticas e resultados de pesquisas. *Educar*, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Editora UFPR.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2005.

REGULAMENTAÇÃO DA PROFISSÃO DE PROFESSOR NO BRASIL

Genivaldo Cruz Santos¹

Resumo: Várias profissões foram regulamentadas no Brasil ao longo do tempo, algumas estão com seu processo de regulamentação em tramitação no Congresso Nacional. Mesmo sendo umas das profissões mais antigas e relevantes para uma sociedade, o exercício do magistério no país não está devidamente regulamentado, pois se assim o fosse, não teríamos regramentos jurídicos variados e difusos que tratam da formação e da carreira docente, bem como da constante presença no exercício do magistério brasileiro, sobretudo na educação básica, de profissionais sem a devida formação acadêmica para atuar nessa área do conhecimento. A regulamentação da profissão de professor pode trazer uma significativa contribuição para a valorização, reconhecimento social e qualidade na formação profissional. Os objetivos que foram contemplados nesta pesquisa procuraram descobrir quais as motivações do Estado e das entidades que representam a categoria que justifique a ausência da devida regulamentação da profissão de professor no Brasil. Especificamente, pretendeu-se analisar a legislação pertinente a formação e a carreira docente do magistério brasileiro, identificar quais as contribuições dos sindicatos e das associações de professores na tentativa de se regulamentar devidamente a profissão da categoria. O método escolhido para o desenvolvimento deste trabalho foi a análise do conteúdo através da pesquisa em fontes documentais relativas às leis educacionais, desencadeada por meio do levantamento, da seleção e da análise do material publicado a respeito do tema.

Palavras-Chave: Regulamentação. Professor. Formação. Carreira. Educação.

¹ Doutorando Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), Campus II. Linha 02: Letramento, Identidades e Formação de Educadores. Orientadora Profa. Dra. Ana Rita Santiago. Endereço eletrônico: professorgenivaldo@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de professores. É na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação apareceu pela primeira vez. Ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipula no artigo 4º que os professores deveriam ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica (SAVIANI, 2009).

A história da profissão docente foi marcada por transformações políticas e sociais profundas e por inúmeros embates. A instituição escolar passou a ser considerada na sociedade ocidental, a forma mais adequada de educar as futuras gerações em detrimento das outras maneiras criadas até então para tal finalidade. A despeito das especificidades decorrentes dos diversos contextos nacionais, pode-se dizer que, com isso, a defesa da escolarização de todas as crianças foi ganhando força e fez com que o Estado passasse a ser visto como o responsável por essa atividade devendo, dessa maneira, regulamentá-la e fiscalizá-la e, sobretudo desenvolver ações com vistas a concretizar tal propósito (NÓVOA, 1986).

Para Nóvoa (1986) é somente no âmbito da difusão da *escola moderna* que é possível entender o desenvolvimento da história da profissão docente — que foi se tornando cada vez mais diversificada e complexa — e as transformações pelas quais ela tem passado desde a sua origem, no que concerne à sua composição, às exigências de formação, às condições de trabalho,

às formas de organização profissional e às representações da categoria acerca do próprio trabalho.

No caso brasileiro, a constituição do magistério deve ser entendida no âmbito da difusão, entre nós, do modelo escolar de educação. Esse processo foi intensificado a partir do século XIX, criando os espaços de atuação docente e as condições de existência e desenvolvimento do grupo. Ao mesmo tempo, a escola valeu-se da ação da categoria para legitimar a instituição e o trabalho nela realizado. Nesse sentido, pode-se afirmar que os professores foram produto e produtores da “malha escolar diferenciada” que foi se constituindo no Brasil oitocentista. Ao mesmo tempo em que eram tidos como aqueles que consolidariam a *escola moderna* — e, portanto, seriam os propulsores das mudanças a ela associados —, os professores também passaram a buscar alterações no que dizia respeito à normatização das instituições de ensino com vistas a implementar transformações almejadas em termos organizacionais (VICENTINI; LUGLI, 2009).

A palavra professor, proveniente do latim “*professore*”, significa aquele que professa ou ensina uma ciência, uma arte, o saber, o conhecimento (HELATCZUK, 2017). Portanto, para poder ensinar, o professor precisa estar imbuído do conhecimento que lhe advém por meio da formação que se vai profissionalizando pela prática cotidiana. A capacitação do indivíduo para o trabalho docente se constitui em um ato educativo de criatividade e inovação (DASSOLER; LIMA, 2012). Nas palavras de Guimarães (2004), a formação do professor se faz elo entre a profissão e a construção da identidade do educador ao formalizar a dinâmica social do seu trabalho docente.

Uma educação voltada para a transformação social foi o esforço de vários movimentos sociais nas décadas finais do século passado. O texto constitucional de 1988, atendendo aos anseios

da sociedade civil, assegurou a educação como um direito social, como um direito de todos e como um dever do Estado e da família (BRASIL, 1998). Somando-se a esse aspecto, também se vislumbrava a necessidade de um professor com a formação na perspectiva pessoal, histórica, política e social.

Segundo Saviani (2009) a formação profissional dos professores implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência uma estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função.

Os médicos, os engenheiros ou os arquitetos têm um papel dominante na formação dos seus futuros colegas. O mesmo não se passa com os professores. Se é natural que assim seja no que diz respeito ao primeiro momento da formação dos professores do ensino secundário — licenciatura —, nada justifica o papel marginal que desempenham no segundo momento — mestrado — e até, por vezes, no terceiro — indução profissional (NÓVOA, 2009).

A Constituição Federal de 1988 no seu art. 5º, inciso XII assim dispõe: *“É livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer”*. Isso significa que a legislação infraconstitucional pode instituir critérios para o exercício de uma determinada profissão, sem que represente intromissão indevida do Estado na esfera individual do cidadão.

O presente trabalho teve como objetivo geral descobrir quais as motivações do Estado e das entidades que representam a categoria que justifique a ausência da devida regulamentação da profissão de professor no Brasil e como objetivos específicos, a análise sistemática da legislação pertinente sobre a formação e a carreira docente do magistério brasileiro; a identificação de como a tutela político-estatal e a tutela científico-curricular exercem

controles sobre a profissão docente; a compreensão da dinâmica do processo em que os professores passam a se constituir e se desenvolver enquanto uma categoria profissional; a investigação de como ocorre a formação da identidade profissional e do conhecimento profissional dos professores nos cursos de Licenciatura; a identificação das contribuições dos sindicatos e associações de professores na tentativa de se regulamentar devidamente a profissão da categoria; a identificação das características da formação e da profissionalização docente no contexto atual.

METODOLOGIA

O método escolhido para o desenvolvimento deste trabalho foi a análise do conteúdo dividido em três fases, a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação (BARDIN, 2009). Para tanto, adotou-se uma abordagem qualitativa recorrendo-se a fontes documentais relativas às leis educacionais, desencadeada por meio do levantamento, da seleção e da análise do material publicado a respeito do tema.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados preliminares indicam que o debate, a pesquisa, a conscientização e o entendimento necessário sobre a necessidade de regulamentar a atuação profissional dos professores, pode ser um caminho para respaldar a tramitação de uma Lei ou Decreto-Lei sobre o tema no Congresso Nacional, onde o possível documento normativo passaria tanto pela Câmara dos Deputados Federais, quanto pelo Senado Federal no mínimo por três Comissões.

Com o advento da reforma do ensino médio proposta inicialmente pela Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016, que fora convertida na Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, alterando a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e a Lei n.º 11.494 de 20 de junho 2007, existirá a possibilidade do exercício do magistério por qualquer pessoa não licenciada tendo como critério apenas notório saber, essa perspectiva numa norma legal motiva o estudo aprofundado e histórico dos fatos, fenômenos (sociais, religiosos, políticos, culturais e ideológicos) e dos acontecimentos que moldam e influenciam a educação brasileira, e conseqüentemente a formação e prática docente, lançando mão para isso de reflexões sobre a legitimidade legalista e da legitimidade emancipatória que envolvem a profissão de professor.

Numa visita aos documentos legais, constatou-se uma enorme pulverização normativa acerca da profissão de professor, por exemplo, CLT/43, LDB/61, CF/88, ECA/90, LDB/96, FUNDEF/98, CNE/02, FUNDEB/07 (Lei n.º 11.494), PNP/08, Decreto n.º 6.755/09, Decreto n.º 7.415/10, Lei n.º 12.014/09, CNE/10, PNE/14, Decreto n.º 8.752/16, Lei n.º 13.415 (MP 746/16), PLS 193/2016, ou seja, existe uma série de documentos e, por vezes sem conexão, que tratam isoladamente e de forma generalizada a profissionalização do professor no Brasil. Assim, não existe um arcabouço legal para a regulamentação da profissão de professor como visto em outras profissões, como a de médico, advogado, engenheiro, enfermeiro, biólogo, entre outras.

Podemos afirmar preliminarmente, diante do que foi pesquisado até agora nos institutos normativos e legais, a ausência de uma Lei que crie e um Decreto que regulamente a profissão de professor no país. Isso pode explicar também alguns dos ataques e o descaso que essa “profissão” e,

consequentemente, os cursos de licenciatura vêm sofrendo ao longo da história da educação brasileira.

CONCLUSÕES PRELIMINARES

Não existe uma Lei específica que crie e um Decreto que regule a “profissão” de professor no Brasil, logo exercer o magistério no nosso país demonstra ser uma ocupação, ou melhor, um cargo. Constata-se que as entidades representativas da categoria — sindicatos e associações — até o momento não conseguiram pautar devidamente ou priorizar a luta pela profissionalização dos professores, dessa maneira, é necessário um estudo mais aprofundado para melhor compreender essa questão de representatividade.

Com a regulamentação da profissão de professor, também poderá ser dado um passo importante e significativo para a melhoria da qualidade na formação dos licenciados, com possíveis reflexos na qualidade da educação brasileira, particularmente, a pública e, consequentemente, impedir o exercício do magistério por pessoas que não tenham a devida qualificação, como acontece na medicina, engenharia, odontologia, direito.

Com o avançar da pesquisa poderemos entender e provavelmente responder os seguintes questionamentos: Por que, em termos históricos, nunca se estruturou no Brasil uma legislação que promovesse a devida regulamentação da profissão de professor? Por que há coexistência de regramentos legais distintos instituídos para tratarem difusamente sobre a formação e a carreira do professor nos Municípios, Estados e União? As respostas a esses questionamentos poderão colaborar com uma categoria que anseia pelo protagonismo profissional, e que possa estabelecer caminhos para a discussão de um regramento jurídico

justo, específico e necessário para a profissão de professor no Brasil, como ocorre em outros países.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, LDA, 2009.

BRASIL. *Decreto-Lei n. 5.452*, de 1º de maio de 1943. *Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho*. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5452-1-maio-1943-415500-normaatualizada-pe.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988: promulgada em 5 de outubro de 1988*. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. *Lei n 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 2.264*, de junho de 1997. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/mo.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB Nº 2*, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. *Lei n. 11.738*, de 16 de julho de 2008. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. *Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. *Lei n.º 12.014, de 6 de agosto de 2009*. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. *Decreto n.º 7.415, de 30 de dezembro de 2010*. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7415.htm. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. *Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. *Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016*. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 15 out. 2021.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 out. 2021.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2007/lei-11494-20-junho-2007-555612-norma-pl.html>. Acesso em: 15 out. 2021.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016*: Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22->

setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html. Acesso em: 15 out. 2021.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, n.º 11.494, de 20 de junho 2007, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 15 out. 2021.

DASSOLER, Olmira Bernadete; LIMA, Denise Maria Soares. A Formação e a Profissionalização Docente: Características, Ousadia e Saberes. In: *IX ANPED SUL – 2012: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. Caxias do Sul, 2012.

GUIMARÃES, Valter Soares. Formação de professores: saberes, identidade e profissão. Campinas-SP: Papirus, 2004.

HELATCZUK, Vitorio. Ser professor hoje. Disponível em: www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/.../artigo3.pdf. Acesso em: 25 fev. 2017.

NÓVOA, António. Professores: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. *Do mestre-escola ao professor do ensino primário*. Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX). Lisboa: ISEF, 1986.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2009, v. 14, n.40, p. 143-155. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Acesso em: 27 jan. 2017.

SENADO FEDERAL. *Projeto de Lei do Senado n.º 193, de 2016*. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o “Programa Escola sem Partido”. Disponível em: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>. Acesso em: 15 out. 2021.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.

RESSONÂNCIA DA PRAGMÁTICA DOS SIGNOS ANCESTRAIS NO MOVIMENTO BILÍNGUE KARIRI-XOCÓ: POR UM OUTRO DICIONÁRIO

Elizabete Costa Suzart¹

Resumo: trata-se de um trabalho com pesquisa em andamento, cujo objetivo se reverte na “*Ressonância da Pragmática dos Signos Ancestrais no Movimento Bilíngue Kariri-Xocó: por um outro dicionário*”. Este é um dos resultados de estudos com base de fundamentação teórica, sob orientação dos Professores Dr. Osmar Moreira dos Santos e Dr. Cosme dos Santos, ministrados no semestre 2021.1, do componente Seminários Avançados I. A partir dos arquivos e práticas culturais que evidenciam, com entusiasmo, uma língua viva e bem articulada na prática do bilinguismo na aldeia Kariri-Xocó de Porto Real do Colégio-AL, busca-se fazer a ressonância do signo a partir de estudos do CLG, dialogando com Fiorin et al (2013), Calvet (2011), Carvalho (1979), Ginzburg (1989), Viveiros de Castro (2002), dentre outros. Assim, será realizado uma arqueologia do signo linguístico, mobilizando suas repercussões, vislumbrando a linguagem como um sistema em evolução e, portanto, estando propícia à uma contínua reconstituição — futura, no âmbito fonético-fonológico —, como um produto do passado a ser (re) elaborada no momento atual.

Palavras-Chave: Dicionário Cultural. Kariri-Xocó. Bilinguismo. Arqueologia do Signo.

¹ Doutoranda (2021) PPG em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (PÓS-CRÍTICA/UNEB). Linha de Pesquisa1: Literatura, produção cultural e modos de vida, sob orientação do Prof. Osmar Moreira dos Santos. Endereço eletrônico: lisasuzart@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

Podemos ainda dizer, em termos teoantropológicos, que ora Deus faz crescer o deserto e cava na terra uma lacuna, e ora o homem a preenche, ocupa o lugar, e nesta vã permuta faz-nos passar de um acidente ao outro: eis porque o homem e Deus são as duas doenças da terra, isto é, da estrutura.

Deleuze

O presente trabalho surge como uma forma de pensar e explicar a vida dos signos ancestrais na cultura indígena do Povo Kariri-Xocó (doravante KX). A partir de vivências na comunidade, tendo por base a historicidade a partir de conversas informais com indígenas e, principalmente, o que se ouve das narrativas do guardião da tradição, José Nunes de Oliveira (doravante Nhenety KX), o qual não deixa de lado questão alguma que possa enriquecer os saberes ancestrais; saber e encantamento das palavras proferidas desde os cantos de Toré, bem como as interpretações de sonhos, além de tudo o que nos foge do conhecimento desses indígenas, devido a questões da própria episteme, nativa, e o “segredo” mantido nas bases da cosmologia ancestral que há séculos pulsa no local sagrado, o Santuário do Ouricuri, na mata.

É dentro deste foco que permeia a arqueologia dos signos existentes, a exemplo dos mitos, os quais revelam muito mais do que se pode imaginar. O simbólico é compreendido e vivenciado dentro de uma articulação que traz o virtual a partir da realidade, coexistindo um mundo em que *humanos* e *não humanos*,

predominam numa visão por ângulos distintos: “o **mito** é o nada que é tudo”².

Por ser um trabalho de cunho etnolinguístico, busca-se possibilitar a compreensão dos efeitos que os símbolos produzem na cultura, partindo de um determinado lugar de fala, de fronteira epistêmica, onde a observação dos dizeres e fazeres desse povo traduzem a vivência pelo modo de ver e viver Kariri-Xocó.

A convivência, complementada à luz da base teórica, tem sido guiada na historicidade e, além desta, utilizando o indiciário — método de Ginzburg (1989)³, como aporte teórico —, baseado na dedução de desvelar os fenômenos decorrentes nas relações interculturais presentes na pesquisa e somadas às experiências empíricas, desenvolvidas ao longo dos últimos três anos, *in locus*.

Desta forma, este artigo apresenta dois capítulos; o primeiro: *Disse o Guardiã da Tradição, faça-se: “MINHA ALDEIA, MEU MUNDO”*, discorre acerca do universo indígena traçado pelo guardião da tradição, o qual desenha seu mundo sob medidas que resguardam o território indígena (TI) dentro da tradição e a noção de territorialidade, adquirida muito antes da ocupação europeia. A relação com a natureza mergulhada na subjetividade, faz ele reconhecer e caracterizar sua geografia e todo cenário como a palma da própria mão. Seguindo o tópico *A VISÃO CIRCULAR*, será discutido a relação entre o corpo indígena e seu mundo, definido a partir de uma relação de (re)existência que traz a importância de todos os elementos do mundo nativo — o qual constrói a cultura a partir da natureza, dentro do *perspectivismo* que estreita

² Vide primeiro verso do poema “Ulisses”, do livro “Mensagem”, Fernando Pessoa.

³ Ver em GINTZBURG, C. Sinais – raízes de um paradigma indiciário. In: GINTZBURG, C. Mitos, Emblemas, Sinais. São Paulo: Cia das letras, 1989.

as relações entre *humanos/não-humanos* —, numa harmônica intersubjetividade, ao que Nhenety define ‘*A família da Natureza*’ gerada do próprio rio que corre transpassando a aldeia e todo o seu ‘*horizonte circular*’.

O segundo capítulo, *O RITUAL DO SILÊNCIO QUE ECOA* manterá o diálogo com o primeiro capítulo, adentrando no Ouricuri, a aldeia da mata, a base da episteme nativa que garante o devir ancestral. Neste contexto, este espaço fértil para se analisar a pragmática dos signos ancestrais, teoria saussureana que escava com garras afiadas tudo o que diz respeito à linguagem e seu uso no contexto da comunicação. Paradoxalmente, foi no “segredo do ouricuri” que a voz maior sempre falou e instaurou a disciplina e manutenção da língua através de cantos, propagados nos círculos das danças e cantos do Toré (‘som sagrado’). Trata-se de um espaço da resistência que se mantém na (re)existência em perpetuar com ressonância a autenticidade étnico-identitária do Povo Kariri-Xocó. *DO TORÉ RESSOA SIGNOS ANCESTRAIS*, neste tópico será descrito a cosmologia que permeia os cantos que com a dança firma na terra um enlace mantenedor de tradição, cultura e espiritualidade. Nos cantos transmitidos nas línguas, indígena e portuguesa, um mundo imagético se abre à leitura de mundo que ultrapassa o que pode ser dito ou lido, mas captado nas entrelinhas...

**ME TOKENHÉ AIBY NHENETY, NATÉ: “ERY NATIÁ, ERY RADDÁ”
‘DISSE O GUARDIÃO DA TRADIÇÃO, FAÇA-SE: “MINHA ALDEIA,
MEU MUNDO”’**

Meu mundo é tudo aquilo que eu capitei de melhor do universo.
Esse meu mundo é a aldeia que é conectada com o mundo das redes sociais, das cidades, do transporte, do filme que assisto e com tantos outros mais!
Nhenety KX



Fonte: Nhenety KX 2018⁴

Em conversas corriqueiras, desde 28 de abril de 2019, um mundo de encantamentos acerca da cultura KX cresceu dentro de mim, como numa imlosão que detona um monumento vazio para dar lugar à uma nova estrutura, partindo do “Grau Zero” à infinitude de medidas.

Na dialética mobilizada sempre com o pitar do cachimbo, cresceu uma amistosa intersubjetividade que não somente abriu sentidos como também permitiu reformular pensamentos que envolvem um mundo onde o corpo passa a ser o referencial de medidas. Nhenety KX foi explicando sem pressa alguma, de que forma ele imaginou a sua aldeia circular, utilizando seu olhar de ave de rapina — da ‘cawã’ ou gavião. No espaço da antiga aldeia,

⁴ Mapa confeccionado por Nhenety para o trabalho de pesquisa ver: VENANCIO, Manuela Machado Ribeiro (2018). Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/594765/manuela-machado-ribeiro-venancio>. Acesso em: 10 set. 2021.

localizada no Alto do Bode, a distância criada entre seu corpo e o ponto fixo na aldeia, compõe o “mundo circular” que alcança todo o território transpassado pelo *Iwo Opara* (‘Rio Opara’):

Morávamos na desembocadura do Rio Opara. Um dia, uma grande canoa com panos veio do alto mar e os homens brancos pisaram em nossa terra; era 4 de outubro de 1501, e o rei deles tinha mandado batizar tudo, falaram de um santo (São Francisco de Assis) e roubaram nosso Rio Opara, chamando-o de Rio São Francisco. Nosso líder indígena Tarobá retrucou: — para nós sempre será Opara (NHENETY KX *in*: Memória da Mãe Terra, 2014, p. 18).

Desenhar com precisão as medidas do mundo que Nhenety KX pôde traçar no seu universo, se faz de extrema importância para definir fronteiras e abrir outras probabilidades de visão de mundo e da memória ancestral mantida pelos KX — a territorialidade, muito antes da ocupação do território, era conhecida para além da que hoje compreende a área situada:

Os povos da região de “Urubumirim”⁵, no século XVI, onde hoje se localizam os municípios de Porto Real do Colégio e São Braz, foram os Kariri, que habitaram a colina do Alto do Bode; os Aconã, no distrito de Lagoa Comprida, e os Karapotó, nas proximidades da Serra da Maraba (SUZART, 2020, p. 22).

O “jogo de posições” definido em outro contexto por Calvet (2011, p. 58), define a precisão de medidas, das quais Nhenety faz uso no processo de sua elaboração: “O horizonte perfaz um círculo perfeito”⁶. Esta base de cálculo foi feita por ele a partir de um ponto, focando a aldeia no centro; da aldeia para a Serra da

⁵ Vide Lima (2018, p. 17): Fazenda Urubumirim era uma das melhores propriedades do Colégio de Recife, composta de 11 currais (1684) de posse dos jesuítas e conhecida como Aldeia N.S. a Conceição do Porto Real.

⁶ Para calcular a área do círculo utilizam-se a fórmula matemática (a área de um círculo é $\pi \times R$ (raio) elevado ao quadrado ($A = \pi r^2$)”

Maraba ele calculou 31km (o Raio que foi procurado: $Pi = 3, 14 R$ de 31km). Foi assim que ele encontrou com precisão matemática a medida utilizada pelos topógrafos, fora da sua visão cosmológica⁷.

A questão de fronteira passou a separar o gestual do pictórico: medida a partir do corpo e no outro a partir do mapa de deslocamento. O que se percebe na sua destreza é a orientação que vem corrigir os compassos, inadequadamente traçados, provinda de dados topográficos, definidos a partir da demarcação das terras indígenas ocupadas desde 1.500 — se faz necessário dizer que o povo nativo sempre teve a noção da abrangência do Território Indígena KX (TI), na historicidade e, a partir da memória ancestral, conhecido como a palma da mão⁸. Nhenety quis conferir se era possível chegar ao cálculo da área de 3.017 km². Assim ele parte de uma realidade da consciência ancestral do território como a sua medida de mundo: “Nesse horizonte nasce o sol e a lua e todos os fenômenos atmosféricos da natureza”⁹. A familiaridade na relação com elementos geográficos mostra as lembranças das lições passadas, de geração a geração.

O mundo nativo reúne os seres *humanos* e *não-humanos* para movimentar a vida que pulsa e respira como um só corpo: “a ideia segundo a qual uma *geografia corporal*, isto é, o

⁷ Ver em “Cumprimento da Circunferência e Área de um Círculo”. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=Como+calcular+o+c%C3%ADrculo&oq=Como+calcular+o+c%C3%ADrculo&aqs=chrome..69i57j0i22i30l7.22634j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em 20 set. 2021.

⁸ o Território Tradicional Kariri-Xocó, o Mundo Local na Visão do Mundo atualizado nos moldes técnicos. Nesse círculo, o território proposto pelo governo, foge ao cálculo do território tradicional: Conforme documentação do Ministério do Interior — Fundação Nacional do Índio-FUNAI processo da terra nº 14.650 MI/DGA/BSB/77. <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/OLD00001.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

⁹ Mensagem enviada via WhatsApp em 20 set. 2021.

conhecimento que o homem tem do seu corpo, pode servir de base para uma *geografia externa* em que o corpo seria a medida” (CALVET, 2011, p. 59). Assim, neste domínio de suas medidas de mundo, Nhenety KX afirma as palavras de Calvet que diz “...o corpo constitui a vara a partir da qual se mede o mundo” (*Ibidem*, p. 62).

Ay Mará Raddácuicã — ‘a visão circular’

A aldeia sempre esteve às margens do ‘*Iwo Opara*’, hoje “o Velho Chico”. Da Colina do Alto do Bode está localizado o Território Tradicional Sagrado, mantido no seu “horizonte circular”, assim descrito por Nhenety KX:

A terra em forma circular, o rio de cor azul corre no meio. Ao Norte percebemos a Serra Apreaca e a Serra da Maraba; no morro da Itiúba nasce o sol num horizonte dourado que traz a energia da vida. No Oeste fica o morro de Jundiáí, onde nosso Astro Pai promove uma paz no entardecer. Do Sul vem as chuvas do inverno para irrigar o Vale do São Francisco, onde plantamos as culturas do milho, suas sementes da cor solar nos traz a fortaleza celestial (NHENETY KX mensagem compartilhada em 20 set. 2021)¹⁰

Esse mundo definido a partir de uma relação de (re)existência, fala da importância de todos elementos que englobam o mundo nativo. O fluxo do rio é a própria origem do sangue que corre nas veias de cada um: “O Rio São Francisco somos todos nós: seres humanos, vegetais, minerais, céu, estrelas, Sol, Lua, etc.” (NHENETY KX¹¹). Neste cenário, a partilha de memórias individuais converte-se na memória coletiva KX; os

¹⁰ Do Tupi antigo: Morro ‘Itiúba’ (significa ‘rio da canoa’) e o Morro ‘Jundiáí’ (peixe pequeno de couro, demonstrando que é possível retirar este tipo de alimento das suas águas).

¹¹ Disponível em: <http://kxnhenety.blogspot.com/2008/07/>. Acesso em: 22 set. 2021

cantos de rojão, com estrofes curtas e repetidas, parecem embalar as águas das várzeas nos arrozais, envolvendo as sementes da terra no leito devidamente preparado; os cantos de Toré, na beira do rio, reprisam não apenas os relatos da História, mas também fazem a incorporação do ‘*corpo sujeito*’ e seu movimento pulsante ao rio como se fossem uma só entidade. Em uma das propostas de trabalho desenvolvido pelo projeto Arte Eletrônica Indígena (AEI-2018), Nhenety KX e o grupo Soyré montaram uma performance, “para personificarem as entidades que existem no mito do seu povo”:

O título da peça refere-se às muitas entidades ribeirinhas conhecidas pelo povo KX, que incluem Iara, Mãe das Águas; Ipupiara, Homem das Águas; e Camurupim, Pai de Peixes. São eles que estão atentos às atividades das pessoas que vivem nas margens do rio. Eles estão escutando (SUTIL, 2018)¹².

Como bem definido por Nhenety KX, as águas do rio dão “origem ao nosso sangue e DNA”, pois descrevem características de seus antepassados que sempre ocuparam suas margens: “O leite materno de nossa mãe biológica é formado a partir dessa água sagrada, do Velho Chico”. Esta é a maneira de reconhecer os elementos da natureza como uma parte do corpo, reconhecendo também que nunca estivemos sós, senão movidos por partes externas que se integram e se multiplicam, rizomaticamente, na vida coletiva de outros corpos:

O corpo, ao contrário, é o grande integrador, o veículo da ‘participação moderna’: ele nos conecta ao resto dos vivos, unidos todos por um substrato universal (o ADN, a química do carbono, etc.) que, por sua vez, remete à natureza última de todos os ‘corpos’ materiais (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 382).

¹² Vide e-book: <http://aei.art.br/residencias/eles-estao-escutando/>. Acesso em: 20 set. 2021.

Essa amplitude de visão nativa de mundo nos mostra que o mundo está conectado e que todos os elementos se aliam para formar o pensamento: “minha aldeia, meu mundo”; o casamento entre o céu e a terra se dá de forma circular, o qual Nhenety KX vislumbra e realmente atinge com seus olhos a partir do ponto de cálculo e paisagem articulados do Alto do Bode: “Nesse sentido sagrado, nosso corpo é formado por conexões com outros seres, que doam as substâncias da vida. Sem os outros elementos, os fenômenos, nós seres humanos, não existiríamos na terra” (citação extraída de conversa informal). Uma visão antropomórfica que insere elementos, “os outros”, indispensáveis à nossa existência e nos integram — consiste na visão de multiplicidade das culturas; particularidade subjetiva dos espíritos e dos significados, universalidade objetiva dos corpos e da substância” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 348-349).

Nessa descrição, podemos perceber a forma pessoal que os elementos da natureza são inseridos na “família da natureza”:

[...] o Sol (fogo) aquece a Água, a água se evapora e essa fumaça (filha da Água e Ar), ganha a forma condensada. Então, a nuvem é neta, a chuva é bisneta, os rios são tataranetos do Fogo com a Água, e por aí vai se formando a família.

A montanha (serra) é filha da Terra com o Fogo que produziu o calor interno levando à explosão dos vulcões. Dessa forma temos uma família. A biologia classifica os animais, os vegetais em tribos, famílias, ordens, filo, classes, etc. Os químicos e os físicos também classificam os minerais, elementos, substâncias e os fenômenos (NHENETY KX)¹³.

A construção desta cosmologia está dentro de sua perspectiva nativa que permite aproximar o (s) outro (os) — sujeito *humano/não-humano* — numa relação muito maior: “Nós

¹³ Disponível em https://www.indiosonline.net/a_familia_da_natureza/. Acesso em: 23 set.2021.

somos a natureza e ela tem uma grande família, somos parentes dos animais, das plantas e todos os fenômenos do universo”¹⁴. Dentro deste contexto, a pesquisa etnográfica aponta meios instigantes de descobrir na episteme nativa um referencial que traz a diferença para somar-se às experiências vividas com esse povo e com sua maneira peculiar de ser e viver indígena que constrói a cultura a partir da sua relação com a natureza: “Uma só ‘cultura’, múltiplas ‘naturezas’; epistemologia constante, ontologia variável — o perspectivismo é um multinaturalismo, pois uma perspectiva não é uma representação” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 370).

A “fórmula saussureana” diz que “o *ponto de vista cria o objeto*”¹⁵; o perspectivismo ameríndio procede segundo o princípio de que “o *ponto de vista cria o sujeito*; será sujeito quem se encontrar ativado ou ‘agenciado’ pelo ponto de vista” (*Ibidem*, 2002, p. 373). Nesta perspectiva, o universo que engloba o Ouricuri — o ritual, a cada quinze dias —, é a base de firmação do ‘*ponto de vista*’ que mantém na ancestralidade a ascese do corpo coletivo, alinhado na cosmogonia ancestral que edifica toda a cosmologia do povo KX, pois “se a Cultura é a natureza do Sujeito, a *Natureza é a forma do Outro enquanto corpo*, isto é, enquanto algo para outrem *ou o grupo que mantém um único corpo étnico que mobiliza o devir ancestral pulsante em um povo pluriétnico*” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 381, grifo nosso). Este corpo contém o sujeito da cultura, onde a base da existência se concentra nela mesma por estar inserida na forma de conceber *natureza*.

¹⁴ NHENETY KX: <http://kxnhenety.blogspot.com/?m=0> . Acesso em: 24 set. 2021.

¹⁵ Ver em Curso de Linguística Geral, Cap. III — Objeto da Linguística (2006, p. 15).

A medida do território indígena vai muito além dos limites e fronteiras demarcados pelo poder judiciário ou determinado pelas decisões dos que fazem as leis da terra. No território indígena se constroem relações que demarcam coletivamente o tempo de plantar e de colher; dele faz parte o calendário nativo que marca o ritmo da aldeia e o tempo das chuvas, das formigas, das cobras, da colheita do mel; das festas tradicionais de agradecimento pelas colheitas das roças; do tempo para a retirada da argila, na serra Maraba, para a pintura corporal, fabricação da cerâmica KX, etc.

Como sustenta Nhenety, “o Território Indígena (TI) não é apenas a terra”, mas é onde se encontra a sua aldeia e seu povo; a ele pertence um território livre, sem as amarras dos arames farpados, medido palmo a palmo pelos latifundiários. O vínculo com a territorialidade se estende para além da concepção capitalista. Para o indígena há uma relação íntima de nutrição e relação harmônica, entre a ‘Mãe’ e seus filhos: “Essa terra foi amada por nossos antepassados e nós honramos essa relação através do nosso sangue desde sempre derramado, sem critérios e sem respeito com nossas origens”, relatou Nhenety em nossos diálogos.

AY WARAKIDZĂ AIBY KIRIRI DÓ PÁ — ‘O RITUAL DO SILÊNCIO QUE ECOA’

Nesse mundo imagético, ao que nos é permitido o entendimento, são agregados outros elementos, os quais, juntos, intensificam a vida dos signos na vida da comunidade. O próprio nome do espaço, “Ouricuri Sagrado”, processa uma infinidade de possibilidades de significações — embora aqui não seja pretendido extrapolar a ética com o tema e infringir normas de limite da fronteira para discussão sobre o assunto. Contudo, das experiências que vêm permeando o curso de vivências na Aldeia KX, desde 2018, permite descrever impressões que marcam a

dialética que vem sendo mantida em todo processo de descobertas e compreensões com indígenas que estão em constante ações para extrapolar os limites que as forças estabelecidas, no âmbito político e sociocultural vêm lhes oferecendo: “Em Nietzsche, o abandono das velhas crenças não formam uma crise (o que provoca a crise ou a ruptura é de preferência a inspiração, a revelação de uma nova ideia).” (DELEUZE, 2007, p. 9) — Embora se trate de outro contexto em termos de rupturas, a ideia fomenta a interpretação de suas palavras quando nas constantes lutas travadas em que o Estado manteve sempre uma linha dura de inviabilidade no rumo da manutenção da cultura e tradição que tem como premissa o dever indígena nas bases da episteme ancestral do Ouricuri.

Se na invasão dos colonizadores a terra de Pindorama compunha à paisagem palmeiras de diversas espécies, o ouricurizeiro seria apenas uma dentre elas a estar presente no cenário litorâneo da costa brasileira. Naquela época, a taba original localizava-se no Alto do Bode — próxima da aldeia atual, em Porto Real do Colégio-AL —, porém houve dificuldades do povo KX em praticar seus rituais, devido às perseguições que sofreram com a presença dos jesuítas, principalmente a partir do séc. XVII. Isto fez a liderança resolver transferir o espaço para a mata — com característica típica da *caatinga* (‘mata branca’), situada no município de São Braz-AL¹⁶. O Pajé Ludovico, séc. XVIII, “avistou ao Norte do nosso território um grande pé de angico, ali junto com outros indígenas construiu uma nova aldeia na mata”:

¹⁶ Ver imagens do Ouricuri:
<http://kxnhenety.blogspot.com/2013/03/aldeia-ouricuri-2013.html>. Acesso em: 22 set. 2021.

Disse o Pajé Ludovico: “aqui o branco vai nos deixar em paz, guardaremos o segredo de nossos rituais. Muitos anos se passaram, tivemos várias gerações de pajés: Ludovico, Baltazar, Manoel, Paulo, Dunga, Francisquinho e Júlio Suíra, *o atual pajé com mais de oitenta anos de idade* (NHENETY KX, blogspot, 03 mar. 2013, grifo nosso).

O que faz deste símbolo, a árvore, ter seu encanto, o poder e a preservação do sagrado remete ao valor de uso ancestral no tratamento de santuário, onde há séculos sempre teve sua base de fortalecimento na ancestralidade do povo KX. Isto faz reunir os dois lados de sua face e conter o significado maior de pertencimento aos que desde a infância foram iniciados ao Ritual. O *segredo* que é vivido e mantido num respeito de pacto com o sagrado, decorre por gerações e só não faz sentido para aqueles que são de fora deste movimento coletivo.

No *segredo* parece conter a parte complementar onde o sentido se desloca procurando o complemento para o signo como algo maior em significação, tanto espiritual quanto cultural; é a razão de ser e pertencer etnicamente ao grupo. Contudo, o fundamental é saber que é esse local o ponto de encontro onde se formam os cinco “níveis de relações”¹⁷ para a construção dos indivíduos. O Ouricuri é assimilado como um signo maior da identidade, a base de toda constituição da ancestralidade que reúne povos da resistência e vem a ser a égide da cosmologia que protege/tutela/ampara o povo KX por séculos.

O motor que faz a dinâmica da comunidade modificar o ritmo dos seus indivíduos é de uma proporção descomunal. O deslocamento para a mata, a cada quinze dias, mobiliza a todos por um desejo coletivo que supera os obstáculos para os rituais no

¹⁷ SUZART (2020, p. 28). “Da organização social do Povo Kariri-Xocó: cosmologia e seus níveis de relações”.

Ouricuri. É de lá que o desejo de potência do povo é reativado e suas raízes são revigoradas; a identidade é mantida pelo devir que é fortalecido para gerar ações conjuntas aos novos acontecimentos; rumo a ações criativas no processo de vida cultural, na construção de movimentos que sobressaem aos ataques reativos em questões que afetam os corpos indígenas na luta de resistência. A “crítica” que vem a ser formulada por Nietzsche em “outro nível”: “faz dela a arma para a “transmutação” de valores, o Não ao serviço de uma afirmação superior como um (DELEUZE, 2007, p. 13). Aqui, a salvação do povo é assimilada por ângulos distintos, os quais indicam as saídas utilizando forças hercúleas para resistirem a toda forma de impotência do ser e da vida em sua linha de fuga.

O Ritual é esta base edificada pelos pés que dançam e demarcam com propriedade na ciranda do Toré (cantos e danças sagradas dos KX), conduzindo-os na mobilização de estratégias de insurgência a tudo o que não os representam; seja pela política, leis ou mesmo falta de políticas indígenas, a partir do contexto colonial de aculturação e suas formas monstruosas e perversas de silenciamentos, incluindo o a língua nativa. Esta forma de poder que não onera a cosmogonia nem tampouco a cosmologia indígena ultrapassa as expectativas de ‘desejo’ e reforçam com veemência o movimento de constatação na reivindicação de indígenas em todo território nacional a gritarem que algo ou alguém “não os representa!”.

Nessa base ancestral se reconhece a vida em sua existência plena, não dando lugar às forças reativas que engessam outras possibilidades de criatividade, fora da ‘*ordem e do progresso*’ como slogan propagado, no respeito às leis do Estado garantidas na Constituição e dos ecos que queiram representar o povo indígena. A impotência do ser humano não atravessa esses corpos; não há espaço para promessas fundamentadas nas

experiências negativas do passado, colonial, e nem nas promessas de futuro, sejam elas políticas ou sociais: “Os modos de vida inspiram maneiras de pensar, os modos de pensar criam maneiras de viver *que convocam a todos*” (DELEUZE, 2007, p. 18, grifos nosso). A existência é a própria política da vida que insere a natureza na cultura para construir uma identidade apoiada no devir nativo para o qual a vida é mobilizada — a “filosofia do futuro” — para revolucionar e dar conta das forças reativas que conservam a vida na inércia; aqui, a vida é mobilizada para os acontecimentos, ainda que impossibilitem o seu movimento, e flexibilidade para abrir novas trincheiras de possibilidades.

O ‘*universalismo cultural*’ que permeia a vida e o pensamento indígena, tão bem harmonizados: “natureza com o universal e da cultura com o particular” é o que define “*multinaturalismo*” para ser entendido como a forma caleidoscópica de conceber natureza (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 386-387, com grifo nosso) e para explicar dentro do ‘*perspectivismo ameríndio*’ a capacidade que os povos originários detêm na concepção de cultura e natureza que “são parte de um mesmo campo sociocósmico” (*Ibidem*, 2002, p. 370). A terra não nos pertence, mas a eles, indígenas, à Mãe Terra.

AIBY TORÁ PÁ TAWÁ TOKENHÉ — ‘Do Toré Ressoa Signos Ancestrais’

Partindo das vivências com rituais de Toré, fora da aldeia, a perspectiva que se tem aponta mais para o exótico que o corpo indígena desperta no espectador que participa de uma roda de danças e cantos devotados ao ‘som sagrado’.

A partir da interpretação dos cantos, sejam eles na língua portuguesa ou originalmente cantados em língua (s) nativa (s) — com estrofes bem harmonizadas, cantadas em quatro vozes e incrementadas com arranjos feitos com idiofones, fazendo uso de

onomatopeias, de exuberante beleza sonora e sensorial —, não passam despercebidos os signos que carregam na voz, no corpo e na dança com grande apreensão de sentidos. São cantos curtos e repetidos na roda de Toré que entoam o devir ancestral de transmissão: *Ay Tçãmbúsebé anderi Ery Erá* ‘O Cocar é Minha Casa’ / *Pawy anderi ery kerú* ‘O cachimbo é meu coração’ / *Buibú anderi badá* ‘A maracá é o instrumento’ / *Badá aiby piwonhé* ‘Instrumento da união’ / *Bocuwýá wonhé* ‘Vamos cantar’ / *Bocuwýá* ‘Vamos’ (NHENETY KX 20 nov. 2019)¹⁸.

O som que serve de embalo desde o ventre da mãe, acompanha o indígena em cada processo da vida; nos rituais da aldeia e em público (espaços culturais da cidade, escolas, parques de exposições, universidades, etc.), acompanhando-o nos momentos de alegria como também de tristeza e eternizando as fases da vida até sua despedida do plano terrestre para o plano astral.

“A dança circular”¹⁹, diz Nhenety no seu blog, é: “Cantar por prazer, lazer e espiritualidade”. Com olhar além do que nos é apresentado, constatam-se outros conceitos e se pode fazer outras leituras e interpretações que transcendem ao óbvio — muitas vezes o Toré é visto, equivocadamente, por aqueles que dão conceito de uma apresentação artístico-cultural ou “folclórica” ao “som sagrado”²⁰, por não conhecem a cultura indígena na tentativa de fazerem cópias de representações e interpretações na sua forma de entender e explicar esse mundo em movimento. O Toré ressoa o signo ancestral de etnicidade e

¹⁸ Ver: <http://kxnhenety.blogspot.com/2019/11/tore-coca-anderi-era.html?m=0>. Acesso em: 10 set 2021.

¹⁹ Ver: <http://kxnhenety.blogspot.com/2012/12/canto-e-danca-do-tore.html?m=1>. Acesso em: 20 set 2021.

²⁰ Significado de ‘Toré’ que vem do Tupi antigo.

identidade dos indígenas do Nordeste²¹. É preciso, então, descrever esse movimento circular que traduz todo significado e valor cultural, representado pelas danças através do canto:

A forma de dançar o canto acompanha os movimentos dos fenômenos, a estrutura arredondada da Terra, Sol e Lua. Com as mãos dadas no Toré temos a união grupal pela tradição, pisando no solo sagrado com pingos de suor, no esforço coletivo de afirmação étnica Kariri Xocó (NHENETY KX — publicado no blog em dez 2012).

O círculo é formado por indígenas que perpetuam a tradição como sua fonte epistêmica e ressoa nos cantos a cultura marginalizada, valores e símbolos apagados; a voz silenciada, cantada e não falada pela imposição de uma outra língua: “Essa fonte histórica trouxe também a subjetividade à flor-da-pele, permitindo decifrar o inaudito no canto, explorando as memórias e historicidade ocultadas; das formas de produção cultural, dos saberes silenciados e da língua tapada/socada/derrubada...” (SUZART, 2020, p. 135).

O canto de Toré é a política de legislação nas ações desses indígenas que na tradição oral seguem os sentidos, as percepções e sensações, fora da racionalidade positivista ocidental; é denominado por Nhenety KX como um *‘diploma’* que vem dar o certificado às ações dentro da tradição: “O canto atesta o sucesso de qualquer atividade cultural, artesanato, cerâmica, caça e pesca, sendo como a esperança, como o diploma para aquela ação exercida.” (NHENETY KX *in* GERLIC 2012, p. 10). Os signos indígenas circulam, na tradição ancestral, com conceitos nômades, pois nessa concepção, a tradição faz a trilha para o sentido; conceito e valor na/pela cultura: “O QUE A SOCIEDADE CHAMA EDUCAÇÃO NÓS CHAMAMOS DE TRADIÇÃO” (NHENETY

²¹ Ver mais em: SUZART (2019b, p. 152).

KX *Ibidem* 2012, p. 11). A tradição indígena salta os muros do prédio da Escola Indígena Pajé Francisco Queiroz Suíra²². A música constitui a comunicação e expressão desse mundo cultural, composto por símbolos que carregam o sentido de toda tradição oral mantida por séculos como uma das sabedorias indígenas. O Canto reúne outros signos que se completam no uso de ferramentas dos signos ancestrais para dizer o não dito e transcender conceitos e interpretações do próprio texto: “E é nesse sentido que esse “*sistema terminológico*”²³ que tem por significado o primeiro sistema, é uma “*metalinguagem*” (CALVET, 2011, p. 83); “essa apresentação da articulação dos efeitos de sentido nos permitirá, um pouco mais a diante, circunscrever melhor a relação entre o signo gráfico e a fala nas sociedades de tradição oral” (*Ibidem*, p. 84).

Para tratar do tema da tese em andamento, foi preciso garimpar o território indígena, em vários aspectos, pois ao longo desta jornada foi percebido a necessidade de conhecer, antes de tudo, a cultura para sondar pistas que já trouxeram resultados fundamentais para reconhecimento do bilinguismo que movimenta a vida social nativa. Descobrir através dos cantos transcritos o acervo vocabular enraizado no Tupi (nomes próprios, toponímia, etc.)²⁴, na língua Kariri e outras variações linguísticas, permitiu explorar com uma força maior o arquivo coletado por Nhenety KX ao longo desses trinta e três anos de estudos; desde os nomes próprio dos indígenas que os utilizam, principalmente, nas saídas para eventos fora da aldeia, até a coletânea de

²² Pajé Francisquinho foi liderança dos KX por 64 anos, desde os seus 16 anos de vida, partindo, prematuramente, sendo conduzida até dias atuais pelo Pajé, Júlio Queiroz Suíra.

²³ O autor cita a teoria de Barthes (1967).

²⁴ Ver mais em SUZART (2020, p. 187-190; 148).

“palavras contemporâneas”²⁵ — criadas para uso do ensino/aprendizagem, mostrando o desejo que há nos falantes e a necessidade de se construir um vocabulário cultural da língua, atualizado, contendo a descrição fonético/fonológica para o inventário da língua e que possa ser oficializada e executada dentro e fora da escola da aldeia.

A história de silenciamento das línguas indígenas precisa passar por uma revisão histórica, reformulada a partir da tradição e visão cultural deste povo, frente a todas as formas de preconceito e racismo linguístico atribuídos pela colonização linguística à esse e todos povos indígenas submetidos: “a língua deixou de ser apenas falada, [...], “mas ela nunca deixou de ser usada e cantada nos rituais de Toré e no Ouricuri” (SUZART, 2020, p. 114). Este fato histórico é bem mostrado no convite do canto que vem, veementemente sendo anunciado, e repetidamente cantado em qualquer roda de Toré, em público: **Bocuwiá Wonhé** ‘Vamos Cantar’/ *Etçãmyá Bocuwiá Wonhé* ‘Parentes vamos cantar’/ *Torá Subatekié Morochí Crodí* ‘Dançar conhecimento união força’ (Tradução: NHENETY KX 20 nov. 2019)²⁶.

A partir do estudo na comunidade KX que é tradição oral, a pesquisa etnolinguística vem possibilitando — a partir de análises dos cantos orais e escritos e do “arquivo de memórias” de Nhenety KX (SUZART, 2020, p. 113) —, identificar, analisar e interpretar os signos a partir da ‘*pictoricidade*’ de diversas formas: na pintura corporal, cerâmica KX, ornamentos e adereços, utilizando elementos da natureza que inscrevem tantas outras significações. “Assim o pictórico só pode expor seu significado em

²⁵ Vide SUZART (2020, p. 141; 150).

²⁶ Ver em <http://kxnhenety.blogspot.com/2019/11/etcamya-bocuwia-wonhe.html?m=0>. Acesso em: 10 set 2021.
<https://www.youtube.com/watch?v=wtyOqRt6xDg>. Acesso em: 10 set 2021.

associação com a língua, *que inscreve o que os olhos não alcançam na superfície das leituras possíveis*” (CALVET, 2011, p. 72, com grifo nosso).

A vida dos signos diversos, sejam eles linguísticos, visuais, bem como os ritos e costumes, embutida “no seio da vida social” (SAUSSURE, 2006, p. 24), contribui de forma robusta para o levantamento do que existe de universal na língua, lembrando Calvet que, “tomamos aqui o adjetivo pictórico em um sentido muito mais extenso do que sua etimologia” (*Ibidem*, 2011, p. 72).

A partir da oralidade mantida nos cantos de Toré, que dinamizou o movimento construído para manter aceso o bilinguismo — através da língua viva e que vem sendo observada a sua revitalização, ao longo desses quatro anos de pesquisa, seja na escola da língua, bem como no ensino híbrido de grupos pelo WhatsApp, incluindo os mais de trinta e três anos de pesquisa arquivista de Nhenety KX —, observa-se que a estrutura das frases, principalmente as que são transcritas da língua falada ou cantada para o português, obedecem a um sistema “*nas relações entre signo gráfico e a fala*” exequíveis de serem analisadas a partir de qualquer outra língua que não somente a língua portuguesa ou de qualquer outra que despertem a curiosidade para estudá-la. Evidencia-se, então, que “A língua é um sistema de signos que exprime ideias e é comparável, por isso, à escrita, ao alfabeto dos surdos-mudos, aos ritos simbólicos; [...] A linguística não é senão uma parte dessa ciência geral; as leis que a semiologia descobrir, serão aplicáveis à linguística [...]”. (*Ibidem*, 2006, p. 24).

A exemplo da pintura corporal (bem como a cerâmica) com hieróglifos que refletem a cultura e a etnia de cada família, estes instrumentos são signos que carregam significados, sentimentos e símbolos dos grupos sociais; retratam, pois, a identidade cultural de uma etnia: “Nós, indígenas Kariri-Xocó, do município de Porto

Real do Colégio, em Alagoas, somos na realidade, um povo de origem pluriétnica.” (NNHENETY KX, 2012, p. 14).

Como aborda Calvet, o estudo diacrônico da “*invenção*” da escrita fora por questões práticas e não por “necessidades literárias”; nos estudos atuais se percebe que o desejo que mobiliza a inscrição na escrita da língua indígena vem a ser por questões de caráter também social e, talvez, mais emocional, de pertencimento, ao que afeta os falantes, pois sofreram a imposição de uma língua hegemônica: “[...] a escrita nasceu de uma necessidade de poder, quer ele seja religioso ou feudal [...]” (*Ibidem*, 2011, p. 122). Isto se aplica e caracteriza muito bem ao contexto histórico praticados nos aldeamentos que inseriram o povo Kariri e as dezenas de etnias aglomeradas como único povo²⁷, fazendo uso de uma “língua geral, o Tupi”²⁸ e, posteriormente, com O “*Diretório dos Índios*”, a “institucionalização da língua portuguesa”²⁹.

Como nos propõe Saussure através do *Curso de Linguística geral*³⁰, “A analogia como princípio de renovação e conservação” pode ser uma excelente metodologia de análise a ser aplicada

²⁷ Segundo Cavalcanti (2009, p. 21, apud SUZART (2020, p. 130)): “[...] ao ingressar numa aldeia, muitas etnias se misturavam num espaço único de administração lusa e passavam a compartilhar uma nova experiência e, na condição de aldeados, viviam uma circunstância singular em relação aos demais segmentos sociais da colônia; [...]”.

²⁸ SUZART (2020, p. 57): A língua dos índios Tupinambá, que no século XVI era falada sobre enorme extensão, ao longo da costa atlântica (do litoral de São Paulo ao litoral do Nordeste), não teve consagrada a designação de “língua geral” nos dois primeiros séculos da colonização. O padre Anchieta intitulou sua gramática, a primeira que dela se fez (publicada em 1595), “Arte de gramática da língua mais usada na Costa do Brasil”. (RODRIGUES, 2002, p. 99-100).

²⁹ (*Ibidem*, 2020, p. 140): O *Diretório dos Índios* — oficializado no Brasil a partir de 1757, decretado pelo Marquês de Pombal, com poder político-jurídico —, o qual funcionou para executar uma das formas mais impositivas de coerção social, através da institucionalização da língua portuguesa.

³⁰ SAUSSURE (2006, p. 187-201). Terceira parte do CLG (Linguística Diacrônica) Cap. IV (“Analogia”) e V (Analogia e evolução).

nessa dinâmica de revitalização da língua indígena, partindo do pressuposto de ser, este recurso, de onde parte “o princípio das criações da língua, possibilitando a partir do material teórico coletado no período colonial para se analisar a língua no momento sincrônico” (SAUSSURE, 2006, p. 191, com grifo nosso); vale ressaltar que dentro da dicotomia *língua/fala*, o autor afirma que: “A língua detém uma parte mínima das criações da fala, deixando o labor ao linguista ou pesquisador de uma língua a incumbência de reconhecer na fala o manancial de toda a criação do fenômeno linguístico” (*Ibidem*, 2006, p. 196, com grifo nosso). Eis, portanto o legado no fazer do pesquisador da língua que, bebendo das fontes primárias, “Saussure, ao estudar determinados mecanismos linguísticos — analogia, aglutinação, etimologia popular, entre outros — lidou com o mecanismo vivos da língua, com as potencialidades da língua a serviço da criação” (FLORES *apud* FIORIN *at al.*, 2019, p. 73). Isto nos deixa a relevância de um trabalho que cuidou de dar conta de um domínio para além do seu tempo.

Reconhecer a preocupação que Saussure nos deixou, bem acolhida até o momento presente, séc. XXI, reflete como um legado primordial que vem a ser o trato com o objeto de estudo da Linguística, a língua; definindo as tarefas fundamentais e os supostos problemas a serem resolvidos no fazer do linguista e frente à evolução da língua experimentada por seus principais atores, os falantes.

NOTA FINAL

É com um imenso desejo de que todo o conteúdo teorizado neste artigo ganhe asas nesse vasto universo dos signos. Foi aqui que escolhi emergir o pensamento, num grande esforço de equacionar menos forma e mais significações; compreender as diferenças e antes de tudo, um mundo onde circulam

sujeitos/‘*selvagens*’ /natureza/indígenas/ falantes/atores de sua própria história e que se deslocam na vida, fora do seu mundo, para se apropriarem, também, do mundo ocidentalizado, onde as diferenças são enquadradas e outros hábitos e valores se desdobram, salvaguardando a identidade nativa.

Nessa ciranda de inclusão, onde ‘*nós*’ abrange todo aquele que queira fazer elo com parte de uma reparação histórica, é fundamental o uso do *conceito da diferença*, buscando, sistematicamente, a posição de cada peça do jogo — das palavras —, na perspectiva de constituição do som e a forma que compõem todo o universo semiológico e linguístico aqui exemplificado e relatado sobre o arquivo de Nhenety KX. Partindo da teoria saussureana, através dos fenômenos linguísticos que permeiam o sistema semiológico do Povo Kariri-Xocó, percebe-se a exequibilidade em realizar a conexão entre o “pensamento e a matéria fônica” — a partir do acervo existente e amostras de áudios coletados (2019); somados aos novos vocábulos, os quais vêm sendo criados ou reconstituídos a partir de analogias e convenções entre instrutores e articuladores da língua.

O estudo que vem sido realizado, sincronicamente, com os falantes em vários espaços onde a língua está sendo articulada, permite acompanhar os passos dados na manutenção de uma língua viva e presente na formação de outros indígenas em processo de reconhecimento étnico e retomada da língua nativa, como também a sondagem através de estudos diacrônicos para utilizarmos acervos registrados por gramáticos (jesuítas), linguistas e etnólogos, os quais apresentam trabalhos de grande apoio teórico para a pesquisa na aldeia.

No intuito de fazer uso da teoria do *sistema da diferença*, buscar-se-á partir da “diferença geral da forma” (SAUSSURE, 2006) para se estabelecer, posteriormente, a forma almejada e convencionalizada por uma equipe, a ser montada, cujos

participantes, falantes nativos e não falantes da língua (instrutores, professores e monitores), serão os sujeitos ativos na composição do inventário da própria língua, resultando na produção de um Dicionário Cultural, do vocabulário original do povo Kariri-Xocó para usufruto da coletividade. Usando palavras de grande sabedoria nativa, direi do que coletei nos últimos dias com Nhenety KX: “Meu mundo é tudo aquilo que eu capitei de melhor do universo”.

REFERÊNCIAS

- CALVET, Louis-Jean. *Tradição oral e tradição escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- CARVALHO, Castelar de. *Para compreender Saussure: fundamentos e visão crítica*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1079.
- DELEUZE, Gilles. Nietzsche. *Tradução de Alberto Campos*. Edições 70 LTD. Lisboa - Portugal 2007.
- FIORIN, José Luiz, FLORES, Valdir do Nascimento, BARBISAN. (Org.). *Saussure: a invenção da Linguística*. São Paulo: contexto, 2013.
- GERLIC, Sebastian. Cantando as Culturas Indígenas. Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena. 2012a. 44p. (Coleção Índios na Visão dos Índios) v.18.
- GERLIC, Sebastian. Memória: Índios na visão dos índios. Ed. ONG Thydêwá. 17ª Coleção, 2012b.
- GINTZBURG, C. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. *Mitos, Emblemas, Sinais*. São Paulo: Cia das letras, 1989. p. 143-180.
- LIMA, Ronaldo Pereira de. *Porto Real do Colégio: História e Geografia*. Prima Edições, Colégio-AL, 2018.
- NHENETY KARIRI-XOCÓ at al. *Memória da Mãe Terra: Índios na visão dos índios*. Ed. ONG Thydêwá. 17ª Coleção, 2014.
- NHENETY KARIRI-XOCÓ. <http://kxnhenety.blogspot.com/?m=0>.
- Organização ONG THYDÊWÁ. *Programa Aldir Blanc, Secretaria Especial de Cultura - Governo da Bahia*. 2020. <https://www.thydewa.org/visao-indigena-envios/>. Acesso em: 21 de set 2021.
- RODRIGUES, Aryon D. *Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. 4. ed. Edições Loyola. 2002.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguísticas Geral* / Ferdinand de Saussure; organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger; prefácio da edição brasileira Isaac Nicolau Salum; tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27. Ed. — Cultrix, 2006.

SUTIL, Nicolas Salazar. *Arte Eletrônica Indígena (AEI)*. Texto Nhenety KX: Eles Estão nos Escutando; produção Tiago Tao e Sebastian Gerlic (OSC-Thydêwá); participação dança e performance: indígenas Kariri-Xocó. 2018.

SUZART, Elizabete Costa. Toré: um dueto de forças que reúne povos ancestrais. In: FERREIRA, Gabriella Rosetti (Org.). *Cultura, Resistência e Diferenciação social 2*. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019a.p. 151-161. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2019/08/e-book-Cultura-Resistencia-e-Diferenciaao-Social-2.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2019a.

SUZART, Elizabete Costa. Elizabete C. Toré: um fenômeno da tradição do Povo Kariri-Xocó. In: *Grau Zero — Revista da Crítica Cultural* v.7, n.2, 2019b.p. 38-53.

SUZART, Elizabete C. Kariri-Xocó: *Arquivos e Práticas por uma cultura bilingue*. Dissertação para obtenção ao título de mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural. Universidade do Estado da Bahia – UNEB (Campus II- Alagoinhas-BA). 2020. 200p.

VENANCIO, Manuela Machado Ribeiro. *Os Kariri-Xocó do Baixo São Francisco: organização social, variações culturais e retomada das terras do território de ocupação tradicional*. Doutorado em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal Fluminense de Niterói. 2018. 229p.

VIVEIROS DE CASTRO. Eduardo. *Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena*. In: *A inconstância da alma selvagem: e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002. p. 347-349.

ROLAND BARTHES E SEU CHAMADO PARA A MORTE DO AUTOR E O NASCIMENTO DO LEITOR; UM DIÁLOGO POSSÍVEL COM A AUTOBIOGRAFIA; SOBREVIVI POSSO CONTAR, DE MARIA DA PENHA

Priscila Ribeiro¹

Resumo: Este ensaio tem a pretensão de analisar brevemente algumas reflexões em torno do grande Intelectual Roland Barthes e suas contribuições, em especial o seu texto; a morte do autor, alinhado a isto, almeja-se discutir de maneira sucinta o gênero da autobiografia suas características, importância e desenvolvimento, para tal intento foi evidenciada a autobiografia; Sobrevivi, posso contar, de Maria da Penha, destacando a sua relevância para a nova crítica assim como seu impacto diante das estruturas machistas da sociedade, como suporte teórico metodológico pensou-se em convidar os seguintes autores como; Philippe Lejeune e suas discussões em torno do pacto autobiográfico e Evaristo com seu conceito de escrituras, Deleuze e Guattari e a sua filosofia rizomática, entre outros que se fizeram necessários.

Palavras-Chave: Literatura. Autobiografia. Autor. Leitor e texto.

ROLAND BARTHES, A MORTE DO AUTOR

Por muito tempo no cotidiano das pessoas e ainda é corriqueiro em momentos como na leitura de; um livro, na cena de um filme, no enredo de uma novela, em um espetáculo teatral, etc., surgir as seguintes perguntas: O que o autor quis dizer? Tual

¹ Graduanda em letras, especialista em estudos Africanos e mestranda em Crítica cultural.

a intensão do autor? Tais questionamentos são tão aflorados, que por muitas vezes tornaram-se centro de fortes discussões nas instituições educacionais como escolas, universidades, clubes de leituras, entre outros espaços, mas o que estaria por traz de tais indagações? Será que há uma certa influência da sociedade moderna na pessoa do autor ? Quem é o autor? Segundo Roland Barthes, o autor será aquele sujeito que escreve, um criador, no entanto o leitor é aquele que constrói que dá vida e sentido há uma obra literária. Mediante a isso observemos a seguinte explicação;

autor nunca é nada para além daquele que escreve [...] o leitor é um homem sem história, sem biografia, sem psicologia é apenas esse alguém que tem reunido no mesmo campo todos os traços que constituem o escrito (BARTHES, 2004).

Roland Barthes foi um grande intelectual, escritor, sociólogo, crítico literário, semiólogo e filósofo de origem francesa, deixou um legado de grande valor e impacto para as teorias literárias alinhadas a nova crítica, sendo considerado um estruturalista, onde recebeu grandes influências como; linguista Ferdinand de Saussure, o filósofo Jaques Derrida e seu conceito de Desconstrução, também Deleuze e Guatarri, entre outros.

A vastas contribuições bartheanas foram responsáveis por uma série de postulados, escritos de ordens contrárias a tendências epistêmicas tradicionalmente aceitas pelas academias, entre estes legados estar; a morte do autor, um texto ímpar, que se consagrou como um manifesto de grande potência, que alavancou sua carreira de intelectual, seja porque tal estudo consegue fazer enfrentamento às correntes ideológicas que supervalorizavam a pessoa do autor, e invisibilizava a pessoa do leitor, buscando assim construir uma inversão de sentido, ao decretar a morte do autor e o nascimento do leitor. Apreciemos a seguinte afirmação;

O leitor, a crítica clássica nunca dele se ocupou; para ela, não há na literatura qualquer outro homem para além daquele que escreve. Começamos hoje a deixar de nos iludir com essa espécie de antífrases pelas quais a boa sociedade recrimina soberbamente em favor daquilo que precisamente põe de parte, ignora, sufoca ou destrói; sabemos que, para devolver à escrita o seu dever, é preciso inverter o seu mito: o nascimento do leitor tem de pagar-se com a morte do Autor (BARTHES, p. 5, 2004).

Diante disso, é importante acrescentar, que Barthes militou ativamente provocando uma verdadeira desobediência epistêmica apontando para novos paradigmas e perspectivas na relação leitor e autor, como também direciona novas possibilidades sobre a compreensão e entendimento do que venha a ser o texto, pois o define semelhante a um tecido inter cruzado a diferentes formas de culturas , notemos;

Sabemos agora que um texto não é feito de uma linha de palavras, libertando um sentido único, de certo modo teológico (que seria a «mensagem» do Autor-Deus), mas um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escritas variadas, nenhuma das quais é original: o texto é um tecido de citações, saldas dos mil focos da cultura (BARTHES, p. 4, 2004).

O fragmento acima proposto está incluso no seu manifesto a morte do autor, nesta vertente não seria presunçoso mencionar, que Barthes ao conceituar o texto como um tecido de citações vinculado a culturas, é admitir o seu processo continuo de construção e desconstrução na formação do texto, talvez uma obra inacabada, pois o autor não é uma tábula rasa, mas um sujeito inserido em um tempo e espaço que vivência e perpassa por experiências múltiplas, que podem ser transmitidas para o ato da escrita, ambiente este polivalente que se relaciona com as várias teias culturais de cada leitor, e este por sua vez irar “saldar os mil focos de cultura”.

Segundo os questionamentos levantados anteriormente, é possível inserir um diálogo com a filosofia rizomática de Deleuze e Guatarri, ambos defendem o rizoma como uma corrente ideológica que se distancia, rejeitam a unidade do verbo (ser), e se aproxima das multiplicidades admitindo a conjunção (e), ou seja, ser rizomático é também se contrapor a unidade do pensamento e admitir conexões múltiplas, sendo assim, o conhecimento estaria sempre aberto a novas possibilidades, Nestas modalidades, Barthes acredita que o texto não deve estar estritamente vinculado a pessoa do autor pois a obra; é infinita, sempre aberta, e conectável semelhantes aos “rizomas”, também sugere a libertação do texto de um sentido único “a ideia do autor” ou autor como um Deus”, por meio de um texto/tecido que ganha vida cruzada aos mil focos de cultura. Vejamos as contribuições;

o rizoma é uma aliança unicamente aliança. A árvore impõe o verbo ser, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e, e..., e... (DELEUZE; GUATARRI, 1995, p. 10).

o livro não tem sujeito nem objeto, é feito de matérias diferentemente formadas, de datas e velocidades muito diferentes. Desde que atribui um livro há um sujeito, negligencia-se este trabalho das matérias e a exterioridade de suas correlações. Fabrica-se um bom Deus (DELEUZE; GUATARRI, 1995, p. 10).

Sabemos agora que um texto não é feito de uma linha de palavras, libertando um sentido único, de certo modo teológico (que seria a «mensagem» do Autor-Deus)” (BARTHES, 2004, p. 4).

Dar um Autor a um texto é impor a esse texto um mecanismo de segurança, é dotá-lo de um significado último, é fechar a escrita (BARTHES; 2004).

O livro não é a imagem do mundo segundo uma crença enraizada, ele faz rizoma com o mundo há uma evolução a-paralela do livro e do mundo, [...] não imitações, mas explosões de duas séries heterogêneas” (DELEUZE; GUATARRI, 1955, p. 18-19).

A vida nunca faz mais do que imitar o livro, e esse livro não é ele próprio senão um tecido de signos, imitação perdida, infinitamente recuada. (BARTHES, 4, 2004).

o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, conectavel, reversível, modificável com múltiplas entradas e saídas” (DELEUZE; GUATARRI, 1955, p. 32).

Assim se revela o ser total da escrita: um texto é feito de escritas múltiplas, saídas de várias culturas e que entram umas com as outras em diálogo, em paródia, em contestação (BARTHES, p. 5, 2004).

Não chegar ao ponto onde não se diz mais EU. Mas chega ao ponto que já não tem qualquer importância, dizer ou não EU. Não somos mais nós mesmos. Cada um reconhecerá os seus (DELEUZE; GUATARRI, 1955, p. 10).

o autor nunca é nada mais para além daquele que escreve, 'tal' como eu não é senão aquele que diz eu: a linguagem conhece um «sujeito», não uma «pessoa», e esse sujeito, vazio fora da própria enunciação que o define, basta para fazer «suportar» a linguagem, quer dizer, para a esgotar.[...] a escrita faz incessantemente sentido, mas é sempre para o evaporar (BARTHES, 2004, p. 3)

Por fim, é perceptível, que o manifesto a morte do autor junto a filosofia rizomática, se evaporam e dialogam profundamente entre-se, como muitos aspectos semelhantes, que provocam estilhaços, particular de rupturas que incitam a produção de uma arte reversa, através de uma escrita fervente em ebulição e transformação, seja porque, os textos em debate, a morte do autor e o rizoma, promovem uma espécie de tecido permeado por diferentes fontes, novos, escrituras, e nestes cruzamento, há um belo encontro de gêneos; Deleuze, Guatarri e Roland Barthes, sujeitos estes com ideais cosmopolitas², que estão em constantes movimentos, devido a legados singulares que

² Silvano Santiago, tanto na sua obra de ficção como em sua produção de crítica literária e crítica cultural. Um cosmopolitismo que se situa a partir da margem, de uma província ultramarina, e que busca enfrentar questões que vão desde o nacionalismo, a identidade moderna da cultura brasileira, o papel do intelectual moderno e pós-moderno, a viagem ao estrangeiro, as tensões entre as culturas locais e as globalizadas, a relevância dos meios de comunicação, sem esquecer o conceito de “entre-lugar (GOMES, 2012).

fizeram enfrentamento a velha sociedade arvorecente, e consequente a favor de tudo daquilo que ela tentou sufocar.

A AUTOBIOGRAFIA “SOBREVIVI POSSO CONTAR”, DE MARIA DA PENHA E ALGUMAS REFLEXÕES

É comum ouvir a seguinte indagação; ‘a vida imita a arte’ ou seria ‘a arte imita a vida’? estas simples interrogações no campo da literatura associada a outras ciências, tornam-se um forte embate epistêmico, pois a literatura propõe este dialogo com homens por meio de diferentes formas de expressões, de representar a se mesmo e suas teias culturais, é neste sentido que venho refletir sobre o que seria uma narrativa autobiográfica ‘autentica’, seria possível obter relato tão fiel as fatos? Realidade ou verossimilhança? É possível vasculhar a memória, em meios seus achados chegar a verdade? Mas como, se cada sujeitos pode obter a sua própria, Além disso, questiona-se sobre os limites da escritura em um texto autobiográfico e a sua linearidade do tempo, pois se ontem fui uma criança hoje, sou adulto, como voltarei as minhas lembranças, ora como um menino ou como um homem? Tais questionamentos irão guiar parte deste estudo, que propõe a refletir sobre o que vem a ser uma literatura autobiográfica, e qual sua recepção diante a crítica literária. Vejamos as seguintes contribuições;

‘A segunda força da literatura, é sua força de representação. Desde os tempos antigos até as tentativas da vanguarda, a literatura se afina na representação de alguma coisa. O quê? Direi brutalmente: o real. O real não é representável, e é porque os homens querem constantemente representá-lo por palavras que há uma história da literatura. Que o real não seja representável — mas somente demonstrável — pode ser dito de vários modos: quer o definamos, com Lacan, como o impossível’ (BARTHES).

É nesse sentido que se pode dizer que a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real. Entretanto, e nisso verdadeiramente enciclopédica, a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichista nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso (BARTHES, p. 16-17).

Reler o passado consiste na atualização pela escrita de uma pratica que movimenta o que se acredita estável fragmentando a unidade imaginaria que se constrói de si. Esse desconforto justifica a resistência do sujeito em relatar experiências, que no lugar de recompô-lo o recortam como na

restauração de um vaso quebrado: a marca do remendo permanece reforçando a fragmentação (SOUZA, 1995, p. 21).

Fui uma adolescente questionadora, me diziam rebelde, pois eu não alcançava as melhores notas e no colégio me enturmava com colegas mais velhas do que eu, já que o meu porte físico aparentava ser o de uma jovem de quinze ou dezesseis anos, quando, na realidade, tinha apenas doze. Mesmo assim, não lembro que tenha ficado em recuperação (PENHA, 2014, p. 14).

O gênero autobiográfico se aproxima em grandes aspectos das ideias bartheanas, como; a percepção crítica com a escrita literária e o real, pois o espaço literário é compreendido como um ambiente de representação do real, ou o mais próximo possível da realidade, pois se sabe que a realidade é inatingível, no entanto pode ser expressada, demonstrada por palavras e discursos orais, escritos, audiovisuais, sensoriais entre outras modalidades.

Também ao pensar na autobiografia de Maria da Penha, junto as análises de Barthes, se faz necessário compreender este jogo de representação, onde há uma relação conjunta entre a narrativa humana, a arte e a realidade, sendo o real uma expressão inatingível, que aliado a atividade artística torna-se talvez um monumento inacabado, que se impõem como registro, como documento, artifício capaz de englobar diferentes universos, outros contextos, que através de uma escrita e leitura subvertida, se vivência a saga de uma mulher, que permitiu fazer da sua vida um texto vivo, uma estética da existência³.

Os fragmentos expostos anteriormente estão alinhados, pois expressam em certa medida, a teoria e a sua prática, no exercício de uma escrita autobiográfica ao lidar com a linearidade

³ Segundo Foucault a estética da existência estaria relacionado a liberdade de existir, ou estilo de se mesmo, uma arte humana de existir, ao dizer a verdade sobre se mesmo e se permitir ao desligamento.

do tempo, pois Penha enquanto adulta em seu tempo presente, vasculha as suas memórias passadas e se depara com a sua juventude nos anos da sua puberdade, neste sentido os tempos se diferem e conseqüentemente a identidade do sujeito perpassa por transformações significativa, seja porque, a compreensão do eu sofre mutações com a força do tempo, sendo assim no texto autobiográfico, se admite falhas, lapsos da memória, onde uma seleção é feita por vários fatores conscientes ou não, então um pacto é selado entre autor/narrador e leitores. Notemos a seguinte explanação;

o autor que escreve aquelas linhas; é ele que narra, no momento presente, a história. Já entre autor e personagem, o que teríamos não constitui identidade, mas, antes, uma relação de semelhança, uma vez que o sujeito do enunciado (personagem), apesar de inseparável da pessoa que produz a narração (o autornarrador está falando dele mesmo), dela está afastado, o que se compreende principalmente ao verificar a distância temporal entre o presente da enunciação e o relato de acontecimentos passados: o personagem com a idade de três anos assemelha-se ao autor com a idade de três anos. É por isso que, do ponto de vista do enunciado, o pacto autobiográfico prevê e admite falhas, erros, esquecimentos, omissões e deformações na história do personagem; possibilidades, aliás, que muitas vezes o autor mesmo — num movimento de sinceridade próprio à autobiografia — levanta: escreverá sobre sua vida aquilo que lhe é permitido, seja em função de sua memória, de sua posição social, ou mesmo de sua possibilidade de conhecimento (ALBERTI, 1991, p. 76).

O seguinte fragmento além explicar a respeito da escrita autobiográfica e sua interação com o tempo daquele que escreve, também sinaliza sobre a existência de um suposto pacto autobiográfico firmado consciente ou não entre autor e leitor, tais discussões se aproximam fortemente de um conceito bastante evidenciado por Philippe Lejeune, um importante intelectual que dedicou parte de suas pesquisas para o campo da autobiografia, chegando a fundar em 1992 a associação de autobiografia e patrimônio na cidade de Paris, o mesmo compreende

autobiografia com um espaço de uma escrita interior, um escrita de se, que se admite um verdade singular, onde cada sujeito descrevera a se mesmo, percebendo assim todo o ser humano como uma narrativa. analisemos o fragmento a seguir;

A própria ideia de um pacto autobiográfico lhes parece uma quimera, já que supõe a existência de uma verdade externa, anterior ao texto que poderia copilar, a batalha que se segue é dura , tenho de mobilizar a pragmática da filosofia de Paul Ricour (LEUJANE, 2008, p. 102-103).

Também o mesmo acrescenta;

Ao mim colocar por escrito, apenas prolongo meu trabalho, aquele trabalho de criação de identidade narrativa [...] seguir as vias da narrativa ao contrário sou fiel a minha verdade: todos os homens que andam na rua são homens narrativas, é por isso que conseguem parar em pé. Se é identidade é um imaginário, a autobiografia que corresponde a esse imaginário estar do lado da verdade. Nenhuma ligação com o jogo deliberado da ficção (LEUJANE, 2008 p. 104).

Segundo as colocações apresentadas recentemente, é possível compreender o texto autobiográfico não como um romance de ficção, mas uma narrativa literária, que advém dos becos e vielas da memória de cada indivíduo, onde a criação e invenção, são alicerçadas em verdades particulares ou mesmo coletivas, seu enredos estar vinculado a capítulos da vida humana, anterior ao texto que se pretende copilar e ou mesmo criar, pois as seleções são organizadas mediante a certos sentidos ou intensões, notemos as perspectiva de Leujane observemos;

sabe-se que é uma construção imaginaria ainda que seja pelas escolhas que faz sem falar tudo que inventa. Alguns optam por observar essa construção (fixar seus traços sem precisão, refletir sobre sua história confronta-las a outras fontes...) outras decidem continua-la. Alguns freiam, outros aceleram, e todos vislumbram como resultado desse gesto fantasma da verdade” (LEUJANE, 2008, p. 105-106)

Neste sentido Penha em seu texto autobiográfico afirma;

Sobrevivi... posso contar está escrito. Sua existência é fruto da coleta dos fatos, num salto no tempo... a revirar os arquivos e a memória. Os sentimentos de dor e alegria, fragilidade e fortaleza, submissão e rebeldia, tão vívidos.[...] Neste livro, Penha compartilha de forma ímpar sua história de vida — tão particular e ao mesmo tempo tão comum à de tantas mulheres que levam no corpo e na alma as marcas visíveis e invisíveis da violência. História que muito tempo depois a tornou protagonista de um caso de litígio internacional emblemático” (PENHA, 2012, p. 9).

Diante da citação acima, é relevante sugerir o pensamento deleuziano ao tratar as condições de uma literatura menor, no que tange ao particular e coletivo avaliemos;

Nas grandes literaturas o caso individual (familiar, conjugal, etc.) tende a ir ao encontro de outros casos não menos individuais, servindo o meio social como ambiente e fundo... A literatura menor é totalmente diferente: seu espaço exíguo faz com que cada caso individual seja imediatamente ligado à política. O caso individual se torna então mais necessário, indispensável, aumentado ao microscópio, na medida em que uma outra história se agita nele (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 26).

É possível refletir, que Deleuze e Guattari , situa todo fato individual com um elo coletivo e político, pois a política é também uma atividade da língua, Assim, não há distanciamento, divisão entre o individual e o político, portanto cada caso específico/individual, fomenta na conjuntura literária, o ato de escrita como um ato de liberdade política, uma ação de resistência, onde se desvenda revela-se os conflitos nas esferas mais insuspeitas. De tal forma compreende-se que os meios como; os relatos históricos, os registros em cartas, os romances, contos, poesias, novelas, biografias e AUTOBIOGRAFIAS são concebidos também como fenômenos políticos.

Maria Maia da Penha Fernandes foi e continua a ser uma grande ativista brasileira que militou até os limites da existência humana, em prol dos direitos das mulheres, para que estas

possam viver com dignidade, plenitude e sem violência, pois sua história de vida torna-se um símbolo de força e resiliência para muitos sujeitos femininos que perpassaram e ainda perpassam pelo estigma social da violência contra a mulher. Nesta situação, Penha e sua trajetória transforma seus agores em escritas de combate e resistência, pois sua personagem real ativa a vivência de outros sujeitos semelhantes ou não de se, é como cita Deleuze “um caso particular que movimenta outros coletivos.”

Nestas circunstâncias, falar em autobiografia, é também refletir sobre as memórias, escritas de si, vivências, invenções com punhados de realidades, é perceber escritas calçadas na existência humana, nos cotidianos, é pensar talvez nas escrevivências, conceito este apresentado pela escritora e intelectual afro-brasileira Conceição Evaristo, onde a mesma faz uso de escritas cruzadas às experiências humanas, especialmente de mulheres negras e periféricas, Neste contexto Evaristo argumenta;

E foi a partir dessas reflexões que surgiu a ideia de ‘escrevivência’ — escrever a existência —, meio conceito, meio desafio para o eu lírico transcender o biográfico, e se colocar na base da escrita desta mulher madura, lúcida e solidária: ‘Foi daí, talvez, que eu descobri a função, a urgência, a dor, a necessidade e a esperança da escrita. É preciso comprometer a vida com a escrita ou é o inverso? Comprometer a escrita com a vida?’ (2007, p. 17-21).

Diante disso Leujaine reconhece, que há escritores “fingidores”, que supostamente fazem o uso de recursos da autobiografia, mas se apresentam como “legítimos” romancistas, analisemos;

um certo número de escritores acompanham se posso dizer assim ilegalmente em seu território. Eles mobilizam, dizendo claramente fazê-lo, a experiência pessoal, às vezes o próprio nome, brincando assim com curiosidade e credulidade do próprio autor, mas batizam romance textos nos quais dão jeito de se entender com a verdade, tratando-a ao bem querer. Essa zona mista é muito frequentada muito viva e sem dúvida,

como todos os locais de mestiçagem, muito propicia a criação. usufruir do pacto autobiográfico sem pagar nenhum preço por isso pode ser uma conduta fácil (LEUJANE, 2008, p. 108).

Segundo o exposto recentemente, não seria injusto argumentar que em certa medida os recursos da autobiografia, sejam utilizados dentro da literatura ora de forma declarada, ora de forma camuflada, pois o gênero em estudo, já acompanham a humanidade desde os períodos da Grécia antiga com os modelos de Heródoto e Tucides que se propunham a relatar os fatos vividos pelos homens alinhados a certa investigação da memória social, notemos;

os perigos de ceder-se à tentação de situar as origens da autobiografia na Grécia Antiga, tendo em vista que deste raciocínio poderiam resultar inúmeras imprecisões ocasionadas pela problemática discussão acerca de débitos e influências como também por, nesse período, a vivência da individualidade ser indissociável do pertencimento a uma coletividade. Soma-se a isso o fato de não haver ficado para a posteridade quaisquer exemplares dessa modalidade narrativa e, o que se tem, são citações indiretas em outros autores. Prevaleciam, de fato, os modelos de Heródoto e Tucídides, em que "A apreensão dos acontecimentos vividos pelos homens consistia no processo de investigação da memória social (GONCALVES).

Conforme as questões levantadas, o gênero autobiográfico pode ser compreendido como uma modalidade da literatura que destaca um conjunto de fatores extremamente relevantes, especialmente em seu diálogo com a estudos pós modernos, alinhados à nova crítica ou mesmo à crítica cultural, seja porque, dá-se visibilidade à escrita de si, a discussões que permeia o campo da identidade do sujeito, as micro histórias o entrelaçamento entre a literatura e a memória , a relação autor, leitor e obra, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dom Casmurro é um romance de caráter realista, sendo sua primeira edição em 1899, seu autor Machado de Assis, considerado grande gênio da literatura brasileira, a seguinte obra literária ficou registrado na memória de muitos que a apreciaram, o prazer desta leitura resultou em uma interrogação que atravessou gerações; Capitu Traiu ou não Bentinho? Tal dúvida se fez presente nas aulas de literatura, tornando-se questão de provas, brincou e desafiou o intelecto de muitos leitores e críticos. É neste sentido que venho sutilmente refletir, qual seria a concepção de Barthes diante do suposto dilema, não seria pecado supor que ele libertário e insurgente como se apresenta, provavelmente iria descaracterizar Machado assim como fez com Balzac, Mallarmé, entre outros, entregando a resposta nas mão do leitores imersos em seus mil focos de cultura.

Por fim, é preciso refletir sobre Barthes suas contribuições de ordem epistêmica, especialmente ao argumenta contra a existência de um império até então inabalável, que se fez presente em vários cenários da literatura da velha a nova crítica, uma soberania persistente que foi consagrada como personagem desde fins da idade média e consolidada na reforma e amplamente aceita pela ideologia capitalista, tal reinado obteve as suas estruturas abaladas, por meio também do intenso texto a morte do autor.

Além de confrontar o império do autor, fazer emergir a pessoa do leitor, até então invisível perante a crítica e toda uma sociedade ao menos boa parte dela, Barthes sugere a presença de um outro sujeito o escritor moderno, que se difere em certos aspecto do autor, nestas modalidades o mesmo argumenta;

O afastamento do Autor (com Brecht, poderíamos falar aqui de um verdadeiro «distanciamento», diminuindo o Autor como uma figurinha lá ao fundo da cena literária) não é apenas um fato histórico ou um ato de

escrita: ele transforma de ponta a ponta o texto moderno (ou o que é a mesma coisa — o texto é a partir de agora feito e lido de tal sorte que nele, a todos os seus níveis, o autor se ausenta). O tempo, em primeiro lugar, já não é o mesmo. O Autor, quando se acredita nele, é sempre concebido como o passado do seu próprio livro: o livro e o autor colocam-se a si próprios numa mesma linha, distribuída como um antes e um depois: supõe-se que o Autor alimenta o livro, quer dizer que existe antes dele, pensa, sofre, vive com ele; tem com ele a mesma relação de antecedência que um pai mantém com o seu filho. Exatamente ao contrário, o escritor moderno nasce ao mesmo tempo que o seu texto; não está de modo algum provido de um ser que precederia ou excederia a sua escrita, não é de modo algum o sujeito de que o seu livro seria o predicado; não existe outro tempo para além do da enunciação, e todo o texto é escrito eternamente aqui e agora (BARTHES, 2004, p. 3).

Mediante a isto, faço uma ressalvava sobre a autobiografia, de Maria maia da Penha Fernandes, Maria da Penha, como dito em outro momento é uma grande ativista brasileira em prol dos direitos femininos, onde no ano de 2010, precisamente no mês de novembro na cidade do Ceará, publica a sua autobiografia, sobrevivi posso contar, um obra singular, que relata as suas dolorosas experiências ao lidar com a violência doméstica e familiar e seus traumas, também como conseguiu transformar tal algoz em luta e enfrentamento, e neste combate, fez uso da potência da literatura, possibilitando uma escrita de revolução e transformação, como parafraseia a própria Penha;

Maria da Penha oferece sua história generosamente a toda sociedade, como uma forma de contribuir com transformações urgentes, pelo direito das mulheres a uma vida sem violência. E o faz com força, com razão de ser, de lutar e de sobreviver. Sobreviver por tudo e por tantos. Por si, por sua família — sua mãe e filhas — e ainda por tantas mulheres diferentes e iguais a ela, e que, por meio de sua luta, estão ou deveriam estar hoje mais protegidas (PENHA, 2004).

Diante das reflexões apresentadas as contribuições, de Barthes ao diferenciar autor e escritor moderno, é importante refletir sobre, quem seria Maria da Penha neste processo, uma

autora ou uma escritora moderna? Possivelmente, uma escritora moderna, pois o segundo a mesma, o seu texto fora escrito para além de si, pois esta autobiografia revela não apenas a ordem física, cronologia das coisas, o antes ou depois da autora, mas um período de tempo que emerge, com aqui e o agora, na vida e no cotidiano de cada indivíduo leitor, que nasce, chora, emociona-se e vivencia tais escritos, portanto a obra autobiográfica, *Sobrevivi posso contar*, revela uma escrita de emergência, alinhada a nova crítica, pois seu texto pode ser compreendido semelhante a um tecido, cruzado, permeado por múltiplas entradas e saídas. Diante disso atentamos para o seguinte comentário;

O paradigma que aqui proponho não segue a partilha das funções; não visa a colocar de um lado os cientistas, os pesquisadores, e de outro os escritores, os ensaístas; ele sugere, pelo contrário, que a escritura se encontra em toda parte onde as palavras têm sabor (saber e sabor têm, em latim, a mesma etimologia). Curnonski dizia que, na culinária, é preciso que “as coisas tenham o gosto do que são (BARTHES, p. 19).

Neste sentido, é importante dizer que para Barthes, a escrita de um texto, seja qual for seu gênero, não estar restrita ao determinado grupo de sujeitos, pertencente aos mestres e doutores das academias, aos gênios das belas artes, mas estar dispersa por todas as partes, sendo presente nos mais diferentes convívios, reafirmando o sabor, o prazer do texto, movido pelos mais variados desejos, percebendo assim, a literatura como um espaço de liberdade, de deslocamento de mensagem, sentidos e significados opostos conteúdo que se dispersa universo afora, provocando diferentes sensações na pessoa do leitor e consequentemente na sua realidade. Nestas circunstâncias, Barthes argumenta;

Entendo por literatura não um corpo ou uma sequência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever. Nela viso portanto, essencialmente, o texto, isto é, o tecido dos significantes que constitui a

obra, porque o texto é o próprio aflorar da língua, e porque é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que ela é o instrumento, mas pelo jogo das palavras de que ela é o teatro. Posso portanto dizer, indiferentemente: literatura, escritura ou texto. As forças de liberdade que residem na literatura [p. 16] não dependem da pessoa civil, do engajamento político do escritor que, afinal, é apenas um 'senhor' entre outros, nem mesmo do conteúdo doutrina de sua obra, mas do trabalho de deslocamento que ele exerce sobre a língua: desse ponto de vista, Celine é tão importante quanto Hugo, Chateaubriand tanto quanto Zola. O que tento visar aqui é uma responsabilidade da forma: mas essa responsabilidade não pode ser avaliada em termos ideológicos e por isso as ciências da ideologia sempre tiveram tão pouco domínio sobre ela (BARTHES, p. 15-16).

Sendo assim, acrescento as contribuições preciosas de Nelly Richard, em sua obra intervenções críticas, ao tratar sobre uma arte crítica cultural, aquela que é reversa, que provoca rupturas, tensões, instaura movimento insurgentes, que propicia, ativa o exercício de políticas subjetivas, como forte exemplo de referência, Maria da Penha e sua escritura, sujeita deslocada que fez enfrentamento a cultura machista e misógina operante no modelo atual da cultura ocidental, no entanto suas lutas foram tão intensas que em 7 de agosto 2006, o Brasil recebeu um novo modelo de legislação, a favor da não violência contra mulher, a Lei nº 11.340, este é um dia de bravura conquista para as muitas Marias, todavia fica também um grito de indignação ao pensar quantas mulheres por tanto tempo tiveram suas vidas sangradas e até mesmo ceifadas, sem leis incisivas que assegurassem plenamente seus direitos.

Diante das questões apresentadas, é fundamental refletir, sobre a lei Maria da Penha, a 11.340, que nasceu junto a bravura de muitas Marias, entre estas estar a guerreira Maria Maia da Penha Fernandes, onde no combate a violência contra a mulher se aliou a muitas instituições e organizações, entres estas os movimentos feministas, como também a força e a potência da literatura, por meio da obra autobiográfica, Sobrevivi posso contar, uma texto literário ímpar, singular, que exercita uma prática cidadã, ao instruir, informar

sobre as incisões de leis voltadas aos grupos considerados minoritários neste caso, mulheres, além disso é um forte legado para que sua história nunca morra, esteja sempre viva no aqui e agora, para finalizar deixo o seguinte pensamento;

Para a sensibilidade ideológico-cultural da cultura militante, a arte devia primeiramente levantar um testemunho de recusa e denúncia, ou seja, devia cumprir a função protestatária e conscientizadora de uma narrativa de urgência cujo sujeito falava, vivencialmente, a partir de regiões de exclusão e repressão sociais depositárias da verdade ético-simbólica do desgarro comunitário” (RICHARD, 2002, p. 29-30).

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. Literatura e autobiografia: a questão do sujeito na narrativa. *Revista de estudos históricos*. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/> Acesso em: 5 Jan. 2022.
- BARTHES, Roland. *A morte do autor*. O rumo da língua. Trad. Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Trad. J. Guinsburg, São Paulo, 2013.
- BARTHES, Roland. *O grau zero da escritura*. São Paulo: Cultrix, 1986.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs, Rizoma*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1995.
- EVARISTO, Conceição. *Insubmissas lágrimas de mulheres*. Belo Horizonte: Nandyala, 2011.
- GONÇALVES, Ivani. *A autobiografia na história literária*. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/ebooks/>. Acesso em: 25 jan. 2022.
- LEJEUNE, Philippe. *O Pacto autobiográfico de Rousseau á internet*. Trad. Maria Inês Coimbra Guedes. 2. ed. Paris: Armand Colin, [1971] 1998.
- RICHARD, Nelly. *Intervenções críticas. Arte, cultura, gênero e política*. Minas Gerais: Editora: UFMG, 2002.
- SOUZA, Eneida M. *Tempo de pós Crítica*. Belo Horizonte: UFMG, 1994. FERNANDES, Maria da Penha Maia. [Sobrevivi posso contar] - 2ª Teimp - 2. ed. - Fortaleza: Armazém da Cultura, 2012.

TEORIA DO SIGNO E SEU IMPACTO REVOLUCIONÁRIO NAS CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

Wellington Neves Vieira¹

Resumo: Este estudo trata de demonstrar a contribuição da descoberta do signo linguístico saussuriano para o avanço epistemológico nas ciências humanas e a sua reverberação no objeto de estudo do projeto de tese, que propõe uma abordagem de ensino da leitura literária na perspectiva da semiótica da cultura para formação do leitor modalizante no Ensino Médio. Traçou-se o projeto semiológico saussuriano perpassando pelo estruturalismo, pós-estruturalismo. Recorreu-se para tanto, às discussões no âmbito da Semiologia por Saussure (1916); Estruturalismo, Roman Jakobson (1929), Lévi-Strauss, (1945); Pós-Estruturalismo (DOSSE, 1997), Ginzburg (1992). Entre as principais contribuições, destaca-se que as ciências humanas, linguísticas e até médicas só puderam evoluir em suas pesquisas após a descoberta do “signo” postulado por Ferdinand Saussure.

Palavras-Chave: Signo saussuriano. Estruturalismo. Pós-Estruturalismo. Semiótica da cultura. Formação do leitor modalizante.

INTRODUÇÃO

É notório que existe uma ampla discussão acerca da organização de um método de investigação nas ciências humanas e linguísticas, desde a descoberta do signo estudado por Saussure (1916) até os dias atuais.

¹ Doutorando do programa de pós-graduação em Crítica cultural. Campus-II — Alagoinhas - Bolsista (Capes). É membro do Grupo de Pesquisa “GPNECIL- Estética da Necropolítica na Literatura e no Cinema: Crítica da Razão de Exclusão - CNPQ, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Atua, sobretudo, nos seguintes temas: Literatura e Crítica Cultural, Letramento Literário; Formação de Professores no âmbito do Letramento Literário; Letramento Literário no âmbito da Crítica Cultural. Endereço eletrônico: Wellington.nevieira@gmail.com.

Fiorin (2013), no livro "Saussure: a Invenção da Linguística", esclarece, no Projeto Semiológico, os princípios básicos da estrutura de Saussure do objeto língua — contido na arbitrariedade de signos e valores. O autor explica como Saussure apontou “duas dimensões no estudo da Semiologia: a do sistema e a do processo” (FIORIN, 2013, p. 105). Logo, concatenou um diálogo entre o projeto semiológico de Saussure que emergiu do Curso de Linguística Geral — CLG, “as ideias de Hjelmslev e os teóricos que deram continuidade à noção semiológica, assim, concluiu que Barthes e Greimas só puderam realizar a grande aventura semiológica do século passado depois do Curso de Saussure” (FIORIN, 2013, p. 110).

Em meio à publicação do CLG (1916), havia o movimento dos formalistas russos de 1910 a 1930, que foi a conexão entre Roman Jakobson e os estudos de Saussure sobre a linguagem com o formalismo prevalecente em Moscou, que provou ser o fator decisivo para tornar as teses de Saussure mais amplamente conhecidas e provocar o nascimento do estruturalismo do século XX (SELDEN *apud* PETER, 2000, p. 21).

Stuart Hall, no livro “Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais” (2003), assevera que Saussure foi fundamental para o surgimento do pós-estruturalismo. Vale ressaltar que as bases dos estudos de Stuart Hall são todas pautadas nos elementos dos significantes de representação social (HALL, 2003). Essa vertente teórica surge como uma crítica aos fenômenos do estruturalismo e o melhoramento de outros aspectos de estudos pautados na linguagem pela semiótica de Pierce e Greimas; por Christian Metz, na semiologia do cinema, seguida por Yuri Lotman; e, na semiótica da cultura, Umberto Eco.

Em “O paradigma indiciário”, proposto, por Carlo Ginzburg (1992), como um método de estudo inovador nas ciências humanas, a partir do entendimento do sistema de codificação e

identificação de decifração de signos, sobre o qual deve seguir pistas para trazer à tona a real descrição dos acontecimentos em mínimos detalhes, pois “se a realidade é opaca existem zonas privilegiadas — sinais, indícios que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1992, p. 177). Como se pode observar, a teoria de Ginzburg é uma epistemologia do signo.

A seguir, no primeiro tópico, discute-se a avaliação da utilidade teórica do signo saussuriano sobre a formação de um método teórico-epistemológico para explicar o reconhecimento do funcionamento dos sistemas de significação. No segundo tópico, procura-se posicionar a contribuição da marca teórica saussuriana do Estruturalismo ao Pós-Estruturalismo. Como resultado, a investigação evidenciou que as ciências humanas, linguísticas e até médicas só puderam evoluir em suas pesquisas após a descoberta do “signo” postulado por Ferdinand Saussure.

A SEMIOLOGIA SAUSSURIANA COMO MÉTODO

Este capítulo foi dedicado à avaliação da utilidade teórica do signo saussuriano sobre a formação de um método teórico-epistemológico para explicar o reconhecimento do funcionamento dos sistemas de significação. Quanto mais debruça-se sobre essa tarefa, mais identificam-se pontos-chave que subsidiam a noção do circuito estrutural de um método. Observa-se que Saussure consegue dar passos importantes para esse entendimento ao situar os princípios da Semiologia.

Em um dos aspectos-chave do pensamento de Saussure na organização de um método, primeiramente, é posicionado o lugar da língua nos fatos humanos, o que é conhecido como Semiologia. A esse lugar o teórico situa “a língua, assim delimitada no conjunto dos fatos de linguagem, é classificável entre os fatos humanos [...] (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 23).

Esse direcionamento é um tanto justificável, por assim dizer, no sentido de que a língua é inerente aos fatos de comportamento humano, pois dela não se desfaz porque é modelada dentro das múltiplas ações dos fenômenos individuais e coletivos dos sujeitos, a partir dela exprimem-se diversas formas de ideias. E essa possibilidade ocorre devido ao entendimento de que “a língua é um sistema de signos que exprimem ideias, e é comparável, por isso, à escrita, ao alfabeto dos surdos-mudos, aos ritos simbólicos, às formas de polidez, aos sinais militares, etc., etc. ela é apenas o principal desses sistemas” (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 24).

De acordo com a proposta situada pelo estudioso genebrês, pode-se entender a língua como um sistema de micropartículas organizadas. Saussure a denomina signos; e o entrelaçamento dessas cadeias é o que faz gerar sentidos que, por sua vez, são adotados pela entidade sociocultural para manifestar seus desejos e necessidades num ato de comunicação. Desse modo, constrói-se as bases de significação desse signo no contexto sobre o qual se insere o sujeito falante.

Assim, como em todo o método em organização, Saussure (2006 [1916], p. 24-25) traz algumas orientações pertinentes para poder avançar nas investigações:

A tarefa do linguista é definir o que faz da língua um sistema especial no conjunto dos fatos semiológicos. [...] O signo escapa sempre, em certa medida, à vontade individual ou social, estando nisso o seu caráter essencial; é, porém, o que menos aparece à primeira vista. [...] acreditamos que, considerados os ritos, os costumes, etc. como signos, esses fatos aparecerão sob outra luz, e sentir-se-á a necessidade de agrupá-los na semiologia e de explicá-los pelas leis da ciência.

Com seus pressupostos organizados, Saussure parte para o campo e individua noções importantíssimas acerca dos estudos da língua nos mais variados ramos, tais como a fonologia, fonética,

linguística sincrônica e diacrônica, linguística geográfica, e deixa bem claro que a fala é uma opção de investigação secundária nessa fase, devendo-se focalizar a atenção na língua como objeto de estudo da Linguística (SAUSSURE, 2006 [1916]), em torno desses estudos faz a descoberta do signo linguístico e explica a sua caracterização dupla, arbitrária e as sistematizações de valores. É especificamente sobre essa caracterização do signo que tratam os próximos tópicos.

A natureza do signo linguístico

O primeiro processo é entender que “[...]os termos implicados no signo linguístico são ambos psíquicos e estão unidos, em nosso cérebro, por um vínculo de associação” (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 79/80), o que se entende, então, é que a base do signo saussuriano é totalmente psicológica, configura-se naturalmente na mente pela união de dois elementos e, desse modo, gera sua significação, pois é preciso lembrar que “[...] A unidade linguística é uma coisa dupla, constituída da união de dois termos” (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 79).

Como resultado, o signo se manifesta como a unidade mínima de significação de um dado corpo linguístico. Essa dupla relação ocorre no processamento psíquico no qual “o signo linguístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica. Este não é um som material, coisa puramente física, mas a impressão psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos” (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 80). Nessa definição, o teórico em tela explica que o termo signo será mantido para designar a totalidade da significação “[...] Propomo-nos a conservar o termo signo para designar o total, e a substituir conceito e imagem acústica

respectivamente por significado e significante” (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 81).

O que se empreende é que a formação do signo ocorre simultaneamente de modo psíquico por dois processos distintos e singulares, cuja função é a de fazer significar. Esse fenômeno linguístico é marcado por características primordiais que são abordadas nesta pesquisa: princípios de arbitrariedade do signo e noção de valor do signo. A seguir, esses fenômenos são analisados.

A arbitrariedade do signo

A arbitrariedade do signo é marcada pela junção do significante e o significado, conforme explicita Saussure (2006 [1916], p. 81): “O laço que une o significante ao significado 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”.

Como verificado, entende-se que a relação entre o significante e o significado é arbitrária e, mais ainda, se o signo linguístico é constituído dessa relação, logo, o signo é arbitrário, não há nada de estático, como, por exemplo “[...] a idéia de ‘mar’ não está ligada por relação alguma interior à sequência de sons m-a-r que lhe serve de significante; poderia ser representada igualmente bem por outra sequência, não importa qual”, e esse apontamento poderia ser representado por SEA (S-E-A) do inglês ou por MARE (M-A-R-E) do italiano (2006 [1916], p. 81) Observe que a sequência de sons é outra, porém o significado é o mesmo. E nada indica no objeto que tenha algo que o leve a designar-se como: livro, coruja, moto ou bicicleta. Isso, como efeito, prova a convencionalidade do signo e mais, “desnaturaliza a linguagem,

deixando claro que a ordem da língua é diferente da ordem do mundo [...]” (FIORIN, 2013, p. 110).

A maestria de Saussure em situar e delimitar a definição da língua e toda a sua semiosfera foi fundamental para a estruturação do seu método, como afirma Silveira (2009, p. 50):

A noção de sistema, ou a teoria do valor, elaborada por Saussure e presente no Curso de Linguística Geral segue o curso de reflexões sobre a língua procurando saber como é a organização/sistema/ estrutura da língua mas, pode-se dizer que, reelabora a relação entre pensamento e língua. Tal feito não havia ainda sido conseguido e é amplamente reconhecido a partir do Curso de Linguística Geral.

Por esse feito é que se pode referir que Saussure é considerado o Pai da Linguística Moderna; e o “Curso de Linguística Geral”, publicado por seus estudantes, é um avanço para as pesquisas, em praticamente todos os campos do saber. Saussure mostrou como se organiza um método para, então, caracterizar determinada área de conhecimento como um campo epistemológico amplamente aceito pela comunidade científica.

É sobre esta noção de método que se configura esta pesquisa na tentativa de desenvolver um método de leitura literária, e, haja vista que a literatura é uma gama de signos diversificados, fez-se necessário o seu entendimento de formação do signo para diagramar o método de ensino, por isso, não se poderia deixar de explorar os campos das linguagens desbravados por Saussure. Aqui se delimitou aos elementos característicos do signo como um fator principal de formação do sistema de significação de um idioma e esse processo, ao mesmo tempo, permite situar-se nos estudos vivos do signo nos fatores sociais dos sujeitos.

Desde a descoberta do signo feita por Saussure foi publicada uma série de investigações e ensaios estruturando o

campo de pesquisa na linguística histórica, nas ciências humanas e médicas, nessa perspectiva, perfazendo estados da arte; sua decodificação inaudita ou, à reversa, entusiasma atitudes em favor de uma elaboração mais legítima, orgânica e sistemática da área de estudos — o que obriga a estender, em seguida, os limites deste restrito texto.

No tópico a seguir, de modo delimitado, examina-se a questão da ressonância do signo linguístico do estruturalismo ao pós-estruturalismo.

DO ESTRUTURALISMO AO PÓS-ESTRUTURALISMO

É a partir de Saussure que se dá todo um avanço dos estudos tanto estruturalistas como pós-estruturalistas. Neste tópico, trata-se de posicionar a contribuição da marca teórica saussuriana do estruturalismo ao pós-estruturalismo. A noção do signo no processo semiológico saiu da zona imanente da língua, vista apenas, do ponto de vista saussuriano, como ciência da linguagem verbal, e descortinou, assim, caminhos múltiplos, tanto nas zonas da linguagem quanto em áreas das ciências sociais.

O campo da linguagem fez germinar teorias linguísticas como o estruturalismo, funcionalismo e gerativismo, que datam até 1950. Seguido da década de 1960 até os dias de hoje, a linguística ganhou novos rumos, entre eles: linguística textual; pragmática; análise da conversação; análise do discurso; neurolinguística; psicolinguística; linguística aplicada; linguística forense; linguística queen e ecolinguística. Observa-se, por consequência, a magnificência dada à ciência da linguagem a partir da descoberta de Saussure.

Em meio à publicação do CLG (1916), havia o movimento dos formalistas russos de 1910 a 1930, foi a conexão entre Roman Jakobson e os estudos de Saussure sobre a linguagem com o

formalismo prevalecente em Moscou, o que provou ser o fator decisivo para tornar as teses de Saussure amplamente conhecidas e provocar o nascimento do estruturalismo do século XX (SELDEN, 1995 *apud* PETER, 2000, p. 21).

Nessa conjuntura, os estudos da linguagem avançaram, desse modo, acarretando uma formalização do Círculo Linguístico de Praga e Estruturalismo Funcional. Em 1929, houve o Primeiro Congresso Internacional de Slavistas, em Praga, e foram publicadas as “Teses de Praga” (ou Teses de 29), escritas principalmente por Jakobson. Assim foi oficializado o grupo do Círculo Linguístico de Praga (Pražský lingvistický kroužek), que vinha realizando estudos a fim de encontrar um método e uma proposta de estudo sistematizados (PRAGUE LINGUISTICS, 2010). Diversos pensamentos que eram discutidos no Formalismo Russo puderam ser aprimorados e desenvolvidos em Praga com base nas ideias de Saussure (TOLEDO, 1971).

O cientista formalista Roman Jakobson foi quem nomeou a palavra “estruturalismo” no congresso de Praga, discursou a respeito desse novo movimento, advogando que se fosse preciso escolher um termo que sintetizasse a ideia central da ciência atual, em suas mais variadas manifestações, dificilmente se poderia encontrar uma designação mais apropriada que a de estruturalismo (JAKOBSON, 1973).

Vale destacar que, nesse percurso, Jakobson tratou as formulações dicotômicas “(langue/parole, sincronia/diacronia) de Saussure de uma forma dialética, insistindo na estreita relação entre forma e significado, em uma situação de sincronia dinâmica” (WAUGH; MONVILLE-BURSTON, 1990, p. 9). Daí desenvolveu a sua teoria sobre as funções de linguagem.

As ideias de Saussure passaram a ser incorporadas do ponto de vista também social — como colocado pelos formalistas do

ciclo de Bakhtin, no livro “Marxismo e filosofia da linguagem” (2006 [1929]), em que se discute a respeito dos problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem por via da análise marxista à língua — os sentidos construídos na superestrutura e na infraestrutura, cujo prefácio, escrito por Roman Jakobson, assevera que a atenção está voltada à “Dialética do Signo”, e do signo verbal em particular, que é estudada no livro e conserva, ou melhor, adquire um grande valor sugestivo à luz dos debates semióticos contemporâneos (2006 [1929], p. 11).

Nota-se a importância do pensamento bakhtiniano originado em Saussure (1916), logo, na introdução do livro “Marxismo e Filosofia da Linguagem” escrito por Marina Yaguello (2006 [1929]), que lembra que o círculo bakhtiniano afugenta importantes pensamentos para a evolução do campo semiológico, pois coloca, de passagem, os fundamentos da semiologia moderna.

Por um lado, os intelectuais bakhtinianos rejeitam o posicionamento de Saussure em relação “à língua” como um objeto abstrato ideal de um sistema sincrônico homogêneo, psíquico, de fala individual; e, por outro lado, situa a fala e a enunciação como uma natureza social, não individual, mas sim ligadas a estruturas sociais e, desse modo, caracteriza “o signo dialético, dinâmico, vivo, opõe-se ao ‘sinal’ inerte que advém da análise da língua como sistema sincrônico abstrato” (YAGUELLO, 2006 [1929], p. 15-16). E entende, assim, que a construção do signo ideológico ocorre nas relações sociais. Destarte, o signo, na semiologia moderna, do ponto de vista dos estudiosos bakhtinianos, é social, e não psíquico, abstrato e imanente da língua, como preconizou Saussure (1916).

Posto isso, é possível inferir que, no percurso histórico da teoria saussuriana, o posicionamento bakhtiniano se deu numa

primeira virada do signo que reverbera como uma visão ampliada para as áreas das ciências humanas.

Depois de descobrir a linguística estrutural por meio dos trabalhos de N. Trubetzkoy e R. Jakobson, Lévi-Strauss começou a constituir seus princípios em sua primeira temporada nos Estados Unidos. E, desde esse período, com efeito, ele acredita que “a etnologia deve seguir o mesmo caminho que a linguística se quiser adquirir o estatuto de uma ciência rigorosa” (LÉVI-STRAUSS, 1945, 1958, cap.II *apud* DESCOLA, 2009, p. 149)

Nessa perspectiva, Lévi-Strauss (1968, p. 34) sugere que o antropólogo estude sistemas de parentesco da mesma forma que o linguista estuda fonemas: “tal como os fonemas, os termos de parentesco são elementos de significação; [...] eles só adquirem esta significação sob a condição de se integrarem em sistemas”, de forma inconsciente e, ainda, de acordo com Lévi-Strauss, tanto em antropologia como em linguística, o método estrutural “consiste em descobrir formas invariantes no interior de conteúdos diferentes” (LÉVI-STRAUSS, 1968, p. 393), reconhecendo assim a grande contribuição de Saussure para o progresso de suas investigações incorporando a antropologia como parte da semiologia (PETER, 2000).

Até aqui foi analisada a repercussão do movimento teórico de Saussure nas bases do Estruturalismo Funcionalista, seguida das Ideias do Ciclo Bakhtiniano e da Antropologia Estrutural de Lévi-Strauss. A seguir, a análise recai sobre um breve percurso da arqueologia do signo pós-estruturalista.

Para explicar os impactos do signo linguístico e avanços entre pesquisadores do pós-estruturalismo, faz-se necessário compreender que o seu início se deu a partir da publicação de “*Anthropologie structurale*”, de Lévi-Strauss (1949). A revolução estruturalista prosperou na França, especialmente

durante os anos de 1960: Roland Barthes, iniciado na linguística por A. J. Greimas, no começo dos anos de 1950, publica sua “Mythologies”, em 1957, e torna-se Directeur d'études, em “sociologia dos signos, dos símbolos e das representações”, da École des Hautes Études, em 1962; o jornal literário de vanguarda Tel Quel é fundado, em 1960, por Philippe Sollers; Michel Foucault publica “Folie et déraison: histoire de la folie à l'âge classique”, em 1961; em 1963, Louis Althusser convida Jacques Lacan para dar seu seminário na École Normale, iniciando um produtivo diálogo entre o marxismo e a psicanálise; o ano de 1966 vê a publicação do livro Pour Marx, de Louis Althusser, do “Les mots et les choses”, de Foucault, e “Écrits”, de Lacan (DOSSE, 1997).

O pós-estruturalismo é exemplificado pelos trabalhos de Jacques Derrida (1966), Michel Foucault (1970), Julia Kristeva (1969), Jean-François Lyotard (1979), Gilles Deleuze (1968), Luce Irigaray (1985); Jean Baudrillard (1981), entre muitos outros. Transcorre, então, uma contundente relação com críticos literários, tais como Maurice Blanchot (1982) e Roland Barthes (1973). Os intelectuais pós-estruturalistas desenvolveram formas peculiares e originais de análise centrada na semiosfera (gramatologia, desconstrução, arqueologia, genealogia, semioanálise), com periodicidade crítica empregada em instituições específicas (como a família, o Estado, a prisão, a clínica, a escola, a fábrica, as forças armadas, a universidade e até mesmo a própria filosofia) e para a teorização de uma ampla gama de diferentes meios (a “leitura”, a “escrita”, o ensino, a televisão, as artes visuais, as artes plásticas, o cinema, a comunicação eletrônica) (DOSSE, 1997).

Na virada do signo linguístico-cultural não se poderia deixar de citar um importantíssimo estudo devotado ao Signo Deleuziano, na tese doutoral de Roberto Duarte Santana Nascimento (2012), intitulada: “Teoria dos signos no pensamento

de Gilles Deleuze”, essa investigação traz como resultados: a complexidade de uma teoria dos signos que insiste virtualmente nos livros e artigos de Deleuze; um dos aspectos mais inovadores desta teoria é que, nela, o signo deixa de ser definido pelo imperialismo do significante e passa a caracterizar apenas um dos regimes de signos, que não é nem o mais aberto nem o mais importante.

Além disso, nesta teoria o pensamento deixa de ser um ato de boa vontade de uma consciência soberana, como ocorre nas imagens tradicionais do pensamento, pois, para Deleuze, pensar implica um *pathos*, ou seja, é uma atividade disparada involuntariamente pela força de um signo, pela violência de tal encontro. Nesse estudo, mostra os caminhos deleuzianos ao apropriar-se da noção do signo saussuriano para elaborar seus próprios métodos e configurar um signo revolucionário de ato político.

Não se pode esquecer que Stuart Hall, no livro “Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais” (2003), afirmou que o Saussure foi fundamental para o surgimento do pós-estruturalismo. Vale ressaltar que as bases dos estudos de Stuart Hall são todas fundadas nos elementos dos significantes de representação social (HALL, 2003). Essa vertente teórica surge como uma crítica aos fenômenos do estruturalismo e melhoramento de outros aspectos de estudos pautados na linguagem pela semiótica de Pierce e Greimas; por Christian Metz, na semiologia do cinema, seguida de Yuri Lotman; na semiótica da cultura, e de Umberto Eco.

Em “O paradigma indiciário”, Carlo Ginzburg (1992) propõe um método de estudo inovador nas ciências humanas, a partir do entendimento do sistema de codificação e identificação de decifração de signos, sobre o qual deve seguir pistas para trazer à tona a real descrição dos acontecimentos “se a realidade é opaca

existem zonas privilegiadas — sinais, indícios que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1992, p. 177). Como se pode notar, a teoria de Ginzburg é uma epistemologia do signo. O intelectual indiciário, ao tentar justificar o seu método, questiona “a orientação quantitativa e antiantropocêntrica das ciências da natureza a partir de Galileu” (GINZBURG, 1992, p. 178), por enfraquecer os estudos das ciências humanas levando-as a dois dilemas: “ou assumir um estatuto científico frágil [...] ou assumir um estatuto científico forte para chegar a resultados de pouca relevância. Só a linguística conseguiu, no decorrer deste século, subtrair-se a esse dilema, por isso pondo-se como modelo [...] também para outras disciplinas” (GINZBURG, 1992, p. 178).

O que se tem observado em todo o percurso do estruturalismo ao pós-estruturalismo é que todos esses autores descobriram e criaram suas teorias com ênfase metodológica centrada no signo, assim, constata-se que as ciências humanas, linguísticas e até médicas só puderam evoluir em suas pesquisas após a descoberta do “signo” postulado por Ferdinand Saussure, como se pode observar na figura a seguir, na qual dispõe-se um resumo dos estudiosos que foram influenciados direta e indiretamente pelo pai da linguística moderna.

ESTRUTURALISMO E PÓS-ESTRUTURALISMO

por *Michael Peters*

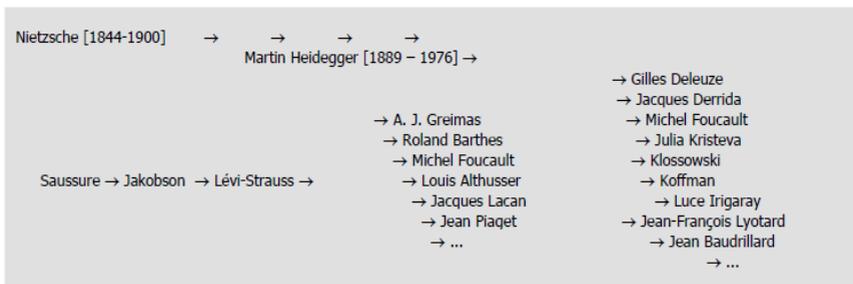


Figura 1 — Petes (2000, p. 46).

Em conjunto, este tópico objetivou contextualizar a repercussão do signo linguístico saussuriano do estruturalismo ao pós-estruturalismo para constatar a revolução da virada científica em todos os campos das áreas da linguagem, de modo mais específico e de forma mais ampla nas ciências humanas, como um modelo a ser atingido.

CONCLUSÃO

Neste trabalho, fez-se, inicialmente, uma discussão sobre a contribuição de Ferdinand de Saussure (1916) para a compreensão do signo linguístico a partir das suas unidades mínimas de estruturação — com o significante e o significado, bem como a arbitrariedade do signo e a noção de valor. Percebe-se que esses fatores são veementemente preponderantes para entender a descoberta de um método pautado na compreensão do signo linguístico e toda a sua contribuição para a organização dos estudos no campo das ciências humanas de modo geral e das ciências da linguagem de modo mais específico.

Já no segundo tópico, examinou-se a repercussão do signo linguístico saussuriano do estruturalismo ao pós-estruturalismo, desse modo, constatando-se a revolução da virada científica em todos os campos das áreas da linguagem, de modo mais específico e de forma mais ampla nas ciências humanas, como um modelo a ser atingido evoluindo para o estruturalismo teórico como em Roman Jakobson (1929) e Lévi-Strauss (1945); para o pós-estruturalismo — por via do olhar de Dosse (1997); as contribuições de Jacques Derrida (1966), Michel Foucault (1970), Julia Kristeva (1969), Jean-François Lyotard (1979), Gilles Deleuze (1968), Luce Irigaray (1985); Jean Baudrillard (1981), e vários outros. Posicionou também o “paradigma indiciário”, proposto por Carlo Ginzburg (1992), como um método de estudo inovador nas ciências humanas a partir do entendimento do sistema de

codificação e identificação de decifração de signos, sobre o qual se deve seguir pistas para trazer à tona a real descrição dos acontecimentos. Os intelectuais pós-estruturalistas desenvolveram formas peculiares e originais de análise centrada na semiosfera (gramatologia, desconstrução, arqueologia, genealogia, semioanálise).

Destarte, os resultados desta proposta o em todo o percurso do estruturalismo, pós-estruturalismo é que todos esses autores descobriram e criaram suas teorias com ênfase metodológica centrada no signo, assim, sendo possível constatar que as ciências humanas, linguísticas e até médicas só puderam evoluir em suas pesquisas após a descoberta do “signo” postulado por Ferdinand Saussure.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec. 2006.

DESCOLA, p. *Claude Lévi-Strauss*. Estudos Avançados 23 (67), 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ea/a/VpfXWvyp8gBkhs8MSppnszc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 out. 2021.

DOSSE, François. *History of Structuralism*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997.

FIORIN, José Luiz. O Projeto Semiológico. In Saussure: *a invenção da linguística*/ José Luiz Fiorin, Valdir do Nascimento Flores, Leci Borges Barbisan (Org.). São Paulo: Contexto, 2013.

FONSECA, Valnei Alexandre da. *O estudo do significante sob o olhar da linguística e da psicanálise*. Dissertação de mestrado (2012). Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2061782. Acesso em: 11 out. 2021

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Trad. de Maria Thereza da Costa e J. A. Guilhon Albuquerque. 22. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2012

GINZBURG, Carlo. Sinais: Paradigma indiciário. In: *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. 1ª reimpressão. Tradução: Federico Carotti. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

Hall, Stuart (2003). *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

LÉVI-STRAUSS, C. L'analyse structurale en linguistique et en anthropologie. *Word, Journal of the Linguistic Circle of New-York*, v.1, n.2, p. 1-21, Aug. 1945.; 1958.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Structural Anthropology*, Londres: Allen & Unwin, [1958], 1968.

JAKOBSON, R. *Linguística. Poética. Cinema: Roman Jakobson no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1970.

Nascimento, Roberto Duarte Santana, 1980. *Teoria dos signos no pensamento de Gilles Deleuze* / Roberto Duarte Santana Nascimento. Campinas, SP: [s.n.], 2012.

Disponível em:

http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/280549/1/Nascimento_RobertoDuarteSantana_D.pdf. Acesso em: 4 out. 2021.

PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filo-sofia da diferença*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2000.

PRAGUE LINGUISTICS. 2010. Disponível em: <http://www.praguelinguistics.org/en/>. Acesso em: 2 ago. 2021.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. Trad. A. Chelini, J.p. Paes e I. Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006. Cours de linguistique générale. Charles Bally e Albert Sechehaye (Org.), com a colaboração de Albert Riedlinger [1916].

SOUZA, Lícia Soares de. *Introdução às teorias semióticas*. Petrópolis, RJ; Vozes; Salvador, BA; 2006.

TOLEDO, D.O. (Org.). *Teoria da literatura: formalistas russos*. Porto Alegre: Globo, 1971.

YAGUELLO, Marina. Introdução I. Bakhtin, o homem e seu duplo. In: BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel. Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec. 2006.

UM ESTUDO SOBRE A VINCULAÇÃO ENTRE A SÉRIE TELEVISIVA CONSELHO TUTELAR (TV RECORD) E AS ATRIBUIÇÕES DO ÓRGÃO PÚBLICO DEFINIDAS PELA LEI FEDERAL Nº 8.069 DE 1990, ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE¹

Ana Gleise dos Santos Souza²

Resumo: O tema deste estudo é a vinculação entre a série televisiva Conselho Tutelar (TV Record) e as atribuições do órgão público, na Lei Federal nº 8.069, de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O problema investigado consistiu em saber: o discurso na telessérie sobre o papel institucional do Conselho Tutelar — CT reproduz o disposto naquela Lei Federal? Compreender como as tratativas dos casos de violação aos direitos humanos infantojuvenis, no seriado, vinculam-se às atribuições legais é o objetivo geral. A metodologia da pesquisa é a exploratória. Os métodos, os qualitativos. As fontes primárias são a telessérie e o ECA. Os embasamentos legal e teórico baseiam-se em: Abrão (org.), 1999; ABRINQ (2015); Portal Alta Definição (2018); Azevedo, Lustosa (2009); BRASIL (1988, 1990, 2002, 2006); Carvalho, Massarani (2018); Carvalho, Massarani, Amorim e Malcher (2018); Digiácomo, Digiácomo (2017); Fiorin

¹ Artigo científico requerido pelo professor Doutor Roberto Henrique Seidel como requisito para aprovação na disciplina Literatura Comparada, Ccult 153, matrícula 19214017, conforme edital nº 081/2019, aviso nº 120/2019, publicação DOE 24/09/2019, semestre 2019.2, do Mestrado em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (UNEB). O trabalho acadêmico foi aceito e aprovado para publicação na Revista Acadêmica Augusto Guzzo, semestral, quando a discente estava inscrita sob o nº 119400017, Edital nº 042/2020, Informe 3, aviso nº 074/2020, publicado no DOE, 16/10/2020. Ocorre que, em razão do Covid-19 não houve a publicação. Portanto, submeto-o ao interlinhas para aproveitamento no semestre 2021.2.

² Discente da Pós Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia, Campus II, Alagoinhas-BA; especialista em Direito Público Municipal, Universidade Católica de Salvador (UCSAL); Economia e Gestão Pública, Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); MBA em Auditoria e Gestão Ambiental (FACCEBA); graduada em Licenciatura plena em História (UNEB) e Bacharela em Direito, Universidade Maurício de Nassau (UNINASSAU). E-mail: agleise@yahoo.com.br. Endereço para acessar o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2733556420879269>.

(2006, 2007, 2017); Guimarães (2012); Mattos (1990); Moran (1999); Padiglione (2017); Patiño (2008); Portal r7 (2014, 2017); RecordTV (2018); Rossi (2009); Seidel (2016); Souza (2003, 2013); Uol (2014, 2018); Wikipedia (2020) e Xavier (2020). Portanto, conclui-se, que as narrativas do seriado ficcional se situam no arco dramático das histórias ficcionais desvinculadas da Lei Federal comentada. Sendo assim, os procedimentos adotados pelo Conselho Tutelar, no *Seriado*, não dizem respeito à doutrina da proteção integral e a decorrente ideia atribuída ao órgão de zelo pela garantia dos direitos fundamentais de infantes e adolescentes.

Palavras-Chave: Criança. Adolescente. Conselho Tutelar. Telessérie. Estatuto da Criança e do Adolescente.

INTRODUÇÃO

Um estudo sobre a vinculação entre a série televisiva Conselho Tutelar (TV Record) e as atribuições do órgão público definidas pela Lei Federal nº 8.069, de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é a proposta temática deste artigo. Neste diapasão, o problema investigado consiste em saber: o discurso na série televisiva Conselho Tutelar sobre o papel institucional daquele órgão colegiado reproduz o disposto no ECA?

O tema do seriado exibido pela Record motivou a crítica porque prometeu ser o cenário das narrativas do órgão que o intitula, cuja baliza deveria ser o Estatuto da Criança e do Adolescente, rol taxativo para o desempenho das atribuições dos conselheiros tutelares, servidores públicos, designados pela sociedade para zelar pelos direitos infantojuvenis. Isto posto, justifico o interesse pela pesquisa e análise de dados acerca da verossimilhança entre a mensagem televisiva produzida e o texto legal, bem como as prováveis repercussões e efeitos sociais ao receptor (telespectador), tendo em vista a possibilidade de a comunicação de massa ter fins educacionais e informativos.

O subsistema de comunicação social, a televisão (TV) foi inaugurada, no Brasil, no dia 18 de setembro de 1950 e por intermédio de mensagens produzidas e recepcionadas influenciam sociocultural, econômica e politicamente milhares de pessoas quando exibem programas infantis, telejornais, telenovelas e demais produções programadas para educar, entreter, disseminar culturas e/ou informar (MATTOS, 1990).

Ocorre que, a partir da década de 1970, as produções televisivas têm melhor se estruturado e padronizado cuja notoriedade tem produzido memórias e registrado audiências expressivas as quais fizeram daquele meio de comunicação um atrativo e promissor veículo cultural de comunicação social, comercial e global (SOUZA, 2003):

Como um conjunto orgânico de sistemas textuais, a cultura possui uma tripla função na coletividade. Ela gera a memória desta coletividade, enuncia programas que garantem a sobrevivência do patrimônio expressivo, interpreta e cria novos sistemas significantes. O dinamismo da memória deve mostrar que as diversas manifestações da vida social são transmitidas pela incessante interpretação que realizam os membros de uma coletividade; o programa contém normas e regras que permitem a esses membros orientar suas práticas produtivas e receptivas (SOUZA, 2003, p. 32).

Em decorrência das finalidades e abrangência, a televisão é o veículo de massa mais consumido no Brasil e o conteúdo influencia ideias e comportamentos coletivos, uma vez que chega a todo o território nacional, pois “mobiliza os brasileiros e ainda absorve a maior parte dos investimentos públicos” (CARVALHO, MASSARANI, 2018).

Tendo em vista que se consignou legalmente em um veículo capitalista, dependente, de manifestação do pensamento livre (sem censura, desde 1988) vários temas são abordados em diversos gêneros, categorias e programações, cujos discursos

estruturam-se em narrativas amorosas, de ódio, heroicas, de bandidos, policiais, científicas, ficções, comédias, dramas e/ou baseadas em fatos reais. A exibição visa reproduzir o conteúdo que melhor anuncia e reproduz os efeitos sociais, culturais, políticos e comerciais esperados pelo emissor (MATTOS, 1990).

A esse respeito, a finalidade da produção da mensagem emitida pelo programa ficcional no seriado Conselho Tutelar, trama policial exibido na TV Record, é o fenômeno observado neste estudo acadêmico que pretende ser interdisciplinar (FIORIN, 2008) e elaborar uma crítica cultural/social (SEIDEL, 2016) sobre a correlação entre a telessérie e o texto legal mencionado.

Segundo Roberto Henrique Seidel (2016, p. 15), na obra “Crítica Cultural, Crítica Social e Debate Acadêmico-Intelectual”: “em meados do séc. XX, a teoria crítica da sociedade incorpora o âmbito da cultura. Surge assim, mais largamente empregado, o termo *crítica cultural*”. Ademais, sugere que as críticas cultural e social são expressões similares:

[...] crítica social, destarte, materializa-se na medida em que a objetividade dos sujeitos é percebida a partir de um ponto de vista substantivo: a sensibilidade estética dos sujeitos se expressa em meio a possibilidade da crítica social e/ou da crítica cultural só será possível a partir de um ponto de vista relacional; não sendo possível postular uma ética universal, a pergunta pela questão da “vida boa em comum no seio da sociedade” pode suscitar respostas diversas; ao relativismo terá que ser contraposto uma ideia de razão plural [...] (SEIDEL, 2016, p. 29).

[...] apesar de a ideia de crítica social estar intimamente ligada à emergência da modernidade, bem como ao desenvolvimento da ideia de esclarecimento no Ocidente ao longo dos séc. XVIII, XIX e XX, a função da crítica parece mais afim ao pensamento de esquerda. Pelo menos é o que depreende da análise das posições acima [Escola de Frankfurt, Marilena Chauí e Nelly Richard]. Além disso, também exsurge como autoevidente o fato de que não é possível conceber crítica social e crítica cultural sem manter certos pressupostos iluministas (Op. Cit., p. 42).

Na literatura, as críticas cultural e social dão aso à especulação: que faz o escritor e o público com a literatura, para que tem servido, quem estabelece o critério de medida, quem pode escrever, quem recebe os sistemas semióticos que formam as culturas (SAFATLE, 2010, p. 62 *In* SEIDEL, 2016, p. 112). Analogamente, no que coube, esses elementos foram considerados para a análise do seriado:

[...] “uma crítica social [e cultural] é indissociável da análise dos procedimentos de socialização que visam conformar sujeitos a formas de vida aspirantes a uma validade que não se reduz apenas aos domínios da tradição e do hábito” — algo que já sabemos desde Freud (Op. Cit, p. 120).

Interessa, ainda, saber se a programação ficcional está classificada no que o texto constitucional define como as finalidades do veículo de comunicação social: educativas, artísticas, culturais e informativas (BRASIL, 1988, artigos 220-221). As finalidades são as categorias televisivas na doutrina (ARONCHI, 2004, *In*: CARVALHO, MASSARANI, 2018). Pois, em qualquer categoria é possível à realidade televisiva propor e divulgar a ciência e contribuir para a desconstrução dos lugares comuns consolidados pela composição de algumas programações na TV brasileira (DUGAN, 2014. CAVENDER, DEUTSCH, 2007. NISBET, DUDO, 2013. *In*: CARVALHO, MASSARANI, 2018).

Da observação do fenômeno decorrem as seguintes problematizações: em que medida o rol taxativo do ECA quanto as atribuições do Conselho Tutelar fundamentam e vinculam a rotina do Conselho Tutelar, na telessérie? A imputação de responsabilidade do dever de proteção às crianças e aos adolescentes legitima o poder familiar dos pais ou responsáveis? Qual a relação entre a atuação do Conselho Tutelar e o Poder Público no seriado? As histórias baseadas em fatos reais anunciadas na série são objetos de atuação do Conselho Tutelar,

na prática? É possível inferir que a produção cultural da Record na Série conscientiza e sensibiliza a sociedade?

Compreender como os casos de violação de direitos humanos de crianças e de adolescentes tratados na série Conselho Tutelar vinculam-se às atribuições preconizadas no ECA é o objetivo geral deste estudo que traçou os objetivos específicos: a) entender quais as atribuições do CT estabelecidas no ECA fundamentaram e vincularam o discurso do Conselho Tutelar na Série; b) identificar os encaminhamentos institucionais feitos pelo CT, na Série, visando sanar ou minimizar as violações de direitos de crianças e/ou adolescentes; c) compreender como o CT atuou em cada caso de violação de direito; d) verificar se houve a devida responsabilização dos violadores de direitos das crianças e adolescente na série Conselho Tutelar; e) localizar a mensagem que as narrativas da Série propagou aos telespectadores.

A metodologia da pesquisa é a exploratória e os métodos utilizados foram os qualitativos. A Série Conselho Tutelar e o Estatuto da Criança e do Adolescente são as fontes primárias deste estudo. Enquanto que, também, são referenciais legais e teóricos as fontes secundárias: a Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002, o Código Civil (CC); a Lei nº 5.869, de 11 de Janeiro de 1973, o Código de Processo Civil (CPC); a Constituição da República Federativa do Brasil (CF), de 1988; o Decreto-lei nº 2.848, de 07 de dezembro de 1940, o Código Penal (CP); o Decreto-lei nº 3.931, de 11 de dezembro de 1941, a Lei de Introdução ao Código de Processo Penal (CPP); a súmula 37 do Superior Tribunal de Justiça (STJ) e os enunciados 45 e 159 do Conselho de Justiça Federal (CJF), associados às consultas acerca de estatísticas sobre o Conselho Tutelar (ABRINQ, 2015), às produções acadêmicas/doutrinárias sobre a crítica cultural/social, a semiótica, os direitos das crianças e dos adolescentes e a

produção televisiva no Brasil, bem como os releases e as críticas sobre a Série Conselho Tutelar (CT) e afins.

Os resultados da pesquisa estão apresentados da seguinte forma: a vinculação da estética e as produções culturais; televisão e cultura no Brasil: breve análise sobre a produção de séries; sinopse e críticas ao seriado Conselho Tutelar; o papel institucional do CT; metodologia/descrição dos procedimentos e discussão dos resultados e considerações finais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste tópico, demonstro os principais pressupostos acerca da vinculação da estética e as produções culturais destacando o papel da comunicação de massa da programação televisiva, no contexto cultural do Brasil, a partir do século XX, destacando a análise da produção do Seriado sobre o Conselho Tutelar, em contraponto com o papel institucional, legal, do Conselho Tutelar.

A vinculação da estética e as produções culturais

Bernadette Siqueira Abrão (Org.), na obra *História da Filosofia* (1999) aborda a estética como ciência vinculada à filosofia. Por isso, às histórias de povos e civilizações perceptíveis nas representações e manifestações culturais, a exemplo dos traços do pensamento oriental e na linguagem da cultura helênica ou helenística de Aristóteles (Poética), para quem “a poesia é o gênero literário que mais se aproxima da filosofia [...]” (ABRÃO, 1999, p. 67). Mas, a importância da estética para a crítica das manifestações culturais foi intensificada a partir do século XVIII devido à influência iluminista alemã.

Atribuiu-se a Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762) a criação da palavra estética, definida como ciência do conhecimento sensível, através da qual investiga a beleza (análoga

à razão), dimensão empírica das sensações; e ao aluno de Baumgarten (em Halle), Johann Joachim Winckelmann (1717-1768), o desenvolvimento da estética como reflexão sobre a arte propriamente dita (ABRÃO, 1999, p. 301).

Gotthold Ephraim Lessing (1729-1781), dramaturgo, também fez da estética um dos temas centrais. Sofreu influências de Leibniz, Espinosa e Shakespeare, o “gênio” alemão. Sua primeira obra teatral foi *Miss Sara Sampson*; criou o teatro nacional alemão, cujos frutos são as obras: *Dramaturgia de Hamburgo* e *Como representavam a morte os antigos* (ABRÃO, 1999, p. 304).

No contexto brasileiro, o estudo da estética aplicada à comunicação social produzida pela televisão é objeto da obra “A mensagem estética televisiva”, de José Manuel Morán (1979), segundo o qual há quatro dimensões para o conteúdo da programação: 1) obsessão rítmica, 2) pseudo-relação direta-encantatória, 3) homogeneização questionada e 4) o seu efeito multiplicador (MORÁN, 1979, *apud* MATTOS, 1990).

Souza (2013, p. 65-68), na obra “O realismo pós-metafísico: uma sociedade de exclusão no cinema e na literatura brasileiros”, a respeito da estética informa que no século XX o semiólogo Peirce, inspirado em Schiller, rompeu com a concepção do belo — “ideal estético tradicional [...]” e instaurou a crítica processual, dinâmica, sensível às relações com o mundo, portanto, afastada do “espírito e dos sentidos”; realista, cujas categorias estão centradas nas “complexidades do mundo contemporâneo”.

Sob esta perspectiva, em seguida, observa-se a produção cultural na televisão brasileira, com ênfase para a Record e a possibilidade de exibição de uma programação científica: educativa e/ou informativa.

Televisão e cultura no Brasil: breve análise sobre a produção de séries

No portal do Ministério da Educação e Cultura (MEC) há uma publicação de Moran (1999) do discurso sobre “O uso das novas tecnologias da informação e da comunicação na EaD — uma leitura crítica dos meios.” O autor discorre sobre a concepção de televisão, da finalidade da programação televisiva e dos efeitos sociais. Afirma sobre o potencial educador da mídia, principalmente do meio de comunicação televisivo tendo em vista a utilização de recursos “multidimensionais de comunicação sensorial, emocional e racional, superpondo linguagens e mensagens”, cujo impacto emocional torna afetivo e eficaz os conteúdos, ainda que sejam histórias. Para o autor, “a força da imagem é tão evidente que se torna difícil não fazer essa associação comprovatória (“se uma imagem me impressiona, é verdadeira”). Também é comum a lógica de generalizar [...]”:

[...] A TV fala primeiro do "sentimento" — o que você sentiu", não o que você conheceu; as ideias estão embutidas na roupagem sensorial, intuitiva e afetiva. [...] Ao mesmo tempo utilizam a linguagem conceitual, falada e escrita, mais formalizada e racional. Imagem, palavra e música se integram dentro de um contexto comunicacional afetivo, de forte impacto emocional, que facilita e predispõe a aceitar mais facilmente as mensagens. A eficácia de comunicação dos meios eletrônicos, em particular da televisão, se deve também à capacidade de articulação, de superposição e de combinação de linguagens totalmente diferentes — imagens, falas, música, escrita — com uma narrativa fluida, uma lógica pouco delimitada, gêneros, conteúdos e limites éticos pouco precisos, o que lhe permite alto grau de entropia, de interferências por parte de concessionários, produtores e consumidores. A televisão combina imagens estáticas e dinâmicas, imagens ao vivo e gravadas, imagens de captação imediata, imagens referenciais (registradas diretamente com a câmera) com imagens criadas por um artista no computador. Junta imagens sem ligação referencial (não relacionadas com o real) com imagens "reais" do passado (arquivo, documentários) e as mistura com imagens "reais" do presente e imagens do passado não “reais”. A imagem na televisão, cinema e vídeo é sensorial, sensacional e tem um

grande componente subliminar, isto é, passa muitas informações que não captamos claramente. O olho nunca consegue captar toda a informação. Então escolhe um nível que dê conta do essencial, do suficiente para dar um sentido ao caos, de organizar a multiplicidade de sensações e dados. Foca a atenção, em alguns aspectos analógicos, nas figuras destacadas, nas que se movem e com isso conseguimos acompanhar uma história. Mas deixamos de lado, inúmeras informações visuais e sensoriais, que não são percebidas conscientemente. A força da linguagem audiovisual está em que consegue dizer muito mais do que captamos, chegar simultaneamente por muitos mais caminhos do que conscientemente percebemos e encontra dentro de nós uma repercussão em imagens básicas, centrais, simbólicas, arquetípicas, com as quais nos identificamos ou que se relacionam conosco de alguma forma. É uma comunicação poderosa, como nunca antes a tivemos na história da humanidade e as novas tecnologias de multimídia e realidade virtual só estão tornando esse processo de simulação muito mais exacerbado, explorando-o até limites inimagináveis. A organização da narrativa televisiva, principalmente a visual, não se baseia somente — e muitas vezes, não primordialmente — na lógica convencional, na coerência interna, na relação causa-efeito, no princípio de não-contradição, mas numa lógica mais intuitiva, mais conectiva [...] Ao colocar pedaços de imagens ou cenas juntas, em sequência, criam-se novas relações, novos significados, que antes não existiam e que passam a ser considerados aceitáveis, "naturais", "normais". Colocando, por exemplo, várias matérias em sequência, num mesmo bloco e em dias sucessivos — como se fossem capítulos de uma novela —, sobre o assassinato de uma atriz, o de várias crianças e outros crimes semelhantes, acontecidos no Brasil e em outros países, multiplica-se a reação de indignação da população, o seu desejo de vingança. Isto favorece os defensores da pena de morte; o que não estava explícito em cada reportagem e nem tal vez fosse a intenção dos produtores. A televisão estabelece uma conexão aparentemente lógica entre mostrar e demonstrar. Mostrar é igual a demonstrar, a provar, a comprovar. A força da imagem é tão evidente que torna-se difícil não fazer essa associação comprovatória ("se uma imagem me impressiona, é verdadeira"). Também é muito comum a lógica de generalizar a partir de uma situação concreta. Do individual, tendemos ao geral. Uma situação isolada convertesse em situação paradigmática, padrão [...].

Segundo Lícia Soares Souza (2003), no ensaio “Televisão e cultura: análise semiótica da ficção seriada”, a partir dos anos

1970, do século XX, a influência da televisão tem aumentado, constituindo-se no maior veículo de comunicação de massa. Embora questione o conceito de representação e ideologia utilizando a semiótica para descrever as modalidades de introdução de um discurso publicitário na ficção narrativa das telenovelas da rede Globo, aquele cabedal teórico é referência ao estudo sobre a narrativa audiovisual seriada.

Souza (2003) identificou nas telenovelas quatro núcleos temáticos: a) mal de amor; b) estrutura de poder; c) antropofagia cultural; d) estrutura policial. Sob esta perspectiva, infere-se que o seriado, em análise, integra o núcleo temático estrutura policial, gênero que surgiu na primeira metade do século XIX quando questões de cunho científico e social emergiam:

[...] com o decorrer do tempo, o gênero diversificou seus estilos, variando o comportamento de seu personagem principal, o detetive. Entre eles existem o da ação-violência e o psicológico. O primeiro é caracterizado pela preponderância de um policial enérgico que se utiliza de interrogatórios brutais, usando a coerção física sobre o suspeito, o que tem sido utilizado na maioria dos filmes modernos; o segundo se centraliza nos aspectos patológicos de uma mente criminoso (Op. Cit, p. 101).

Na TV Record, fundada em 1953, a programação oficial até a década de 1970 era predominantemente musical e ocupava o quinto lugar em audiência. Em 1983, ainda operava em escala regional. Mas, com o advento da nacionalização dos programas e a padronização da estrutura empresarial daquele meio de comunicação, o veículo começou a diversificar a programação, embora, não tivesse temas variados (MATTOS, 1990)

Observação corroborada por Carvalho e Massarine (2018), no artigo “A ciência na Tv brasileira: reflexões sobre a programação da Globo e Record”, onde fundamentadas em vários estudiosos sobre as categorias televisivas e os conteúdos

produzidos, afirmaram a possibilidade de os programas ficcionais proporem tramas informativos e temas científicos (DUGAN, 2014, CAVENDER, DEURSCH, 2007, NIBEST, DUDO, 2013). Quando, por exemplo, a Record, uma das três principais emissoras brasileiras, foi citada como a que mais veiculou matérias ligadas à ciência, embora produzidas por terceiros: publicidades, seriados e desenhos animados. Por outro lado, alegaram que a emissora de TV não tem uma grade regular diversificada, talvez em virtude da forte vinculação com o protestantismo (fator limitante).

Para Padiglione (2017), a dramaturgia da Record comumente se dedica aos temas bíblicos e de época (produção própria). No entanto, observa-se que, a Série Conselho Tutelar destacou-se em um tema antagônico de telenovelas e dos programas importados ou subjetivos (auditório ou interativo), estabelecendo o que Souza (2003) chamou de “novos contratos narrativos”, mas potencialmente produtos de consumo:

[...] Se a narratologia sempre nos ensinou que toda narrativa deve tornar explícito seu processo de enunciação, observamos que a teleficção em geral se define como uma narrativa que cria as condições estruturais para evidenciar um processo de enunciação determinante. Ela dá origem a outras narrativas: no interior dela mesma para que os signos constituídos em módulos se transformem em relatos variados; e no exterior dela onde a dinâmica virtual dos signos tem acesso a uma existência interativa que vai estabelecendo regras para sempre novos contratos narrativos (SOUZA, 2003, p. 112) [...]

Sistemas textuais, produzidos pela televisão, ocupam, sem sobra de dúvida, o vértice da pirâmide. O panorama econômico que envolve a produção televisiva implica em vincular os hábitos de recepção a atitudes de consumo que passam a desempenhar papel preponderante em uma era que privilegia a lógica de mercado. Enfocar séries culturais significa assim colocar em relevo interações entre textos diversos, ao nível econômico, histórico e social, sem estabelecer dilemas e binaridades, mas buscando entender as mediações e as negociações que se operam entre esses registros culturais distintos, e sem ignorar as dimensões das relações de força que se instauram entre eles (Op. Cit.p. 117)

Sinopse e críticas ao seriado Conselho Tutelar

A série Conselho Tutelar é criação de Marco Borges e Carlos de Andrade. O roteiro foi elaborado por Marco Borges, Mariana Vielmond, Cristina Gomes, Bruno Passeri e Bosco Brasil, com a consultoria de roteiro de Eva Klaver. A direção geral é de Rudi Lagemann e a coprodução da Visom Digital. O tema de abertura é Coração de Shawlin, a trilha sonora é de Marcello Dalla. A telessérie foi transmitida na rede TV Record e o conteúdo (gravações, releases em textos e áudios) está disponível no site da r7.

A produção da Record, analisada, está classificada no gênero drama policial e formatada em quinze episódios, com duração de quarenta e cinco minutos, cada, divididos em três temporadas: a primeira exibida em dezembro de 2014, a segunda em dezembro de 2016 e a terceira em janeiro de 2018. Cada temporada tem cinco capítulos, cuja trama envolve crianças e adolescentes, psicólogo, assistente social, conselheiros tutelares, juiz, promotor, policiais, profissionais de hospitais e de casa de acolhimento, bem como núcleos familiares.

Os principais temas exibidos nos episódios são: dependência química materna, acolhimento institucional, abandono afetivo, abuso sexual, traumas de infância, tráfico de entorpecentes, abordagem policial, abordagem social, maus tratos, violências (urbana, física, psicológica e doméstica), vingança, conflitos familiares, descumprimento do dever familiar de educar, cárcere privado e assistência à gestante (direito à saúde), turismo sexual, adoção, guarda, investigação de denúncia, assédio sexual, suicídio infantil, perda de poder familiar, pedofilia, estrutura do Conselho Tutelar, estupro de vulnerável, aliciamento, *bullying* e alienação parental.

Segundo a emissora de televisão, as narrativas em torno desses temas compõem as “histórias baseadas em fatos reais [...] exibidas para milhões de brasileiros” (RECORDTV, 2020). Nos releases, sobre a Série, constam: a dramaturgia “acompanha a rotina dos conselheiros” e pretende “alertar e sensibilizar a sociedade”, pois, tem “sempre uma criança sendo mal tratada.” O público é provocado com a frase: “você é responsável?” (RECORDTV, 2020).

Para Padiglione (2017), o cenário é um Conselho Tutelar localizado no Rio de Janeiro, num jogo que envolve pais, sociedade e justiça:

Inspirado por casos reais e com histórias episódicas finitas o arco dramático de Conselho Tutelar é emoldurado pelos dramas pessoais de seus personagens principais que, como heróis que são, trazem luz às negligências, maus tratos e abusos sofridos por aqueles com menos voz em nossa sociedade antes que se tornem irremediavelmente danificados. Em uma metrópole da América Latina, um grupo de agentes é eleito para proteger e defender os direitos de crianças e adolescentes, acabando por se dedicar a fazer cumprir a lei muito além do seu dever. Além da burocracia excessiva, das condições de trabalho precárias e dos interesses políticos que obstruem seus procedimentos, eles devem enfrentar os perigos do trabalho, bem como os desafios de suas vidas privadas.

A série retrata o dia a dia do experiente conselheiro tutelar Sereno, e de seu recém formado assistente César, que passam pelas mais difíceis situações para resgatar e proteger crianças que sofrem abusos, agressões e outras formas de violência (RECORDTV, 2020).

A equipe do Conselho Tutelar é apresentada como a que usa a “arma secreta do amor [...] sempre em defesa do bem” e as demandas sociais aparecem como “questões sempre decididas pelo Juiz” (RECORDTV, 2020).

César, um dos personagens principais, foi abusado na infância. No Conselho Tutelar ao investigar uma rede de pedofilia descobre que é liderada pelo corretor de imóveis, o violador.

Enquanto que Sereno, outro personagem principal, é apresentado como uma pessoa doente, com vida social caótica, mas que apesar dos problemas pessoais escolhe “salvar crianças” (RECORDTV, 2020).

Além daqueles conselheiros tutelares, a assistente social, a psicóloga, o juiz, os policiais, o promotor e o agente da casa de acolhimento se destacam entre os principais interlocutores da telesérie. O elenco principal é apresentado a seguir:

Sereno de Almeida Gusmão (Roberto Bomtempo) — 48 anos, Sereno é um dos conselheiros tutelares mais antigos do Rio de Janeiro. Sua dedicação exaustiva ao trabalho fez com que sua vida pessoal se deteriorasse. Vive brigando com o promotor André Noronha, em parte porque este quer controlar o Conselho Tutelar e em parte porque o promotor está namorando sua ex-esposa. Ele está diabético por conta do estresse de seu trabalho.

César (Paulo Vilela) — 27 anos, um conselheiro tutelar que acabou de ser eleito para a função. Cesar carrega um segredo que o fragiliza em diversos momentos de sua vida. Por força de uma infância conturbada tornou-se conselheiro para ajudar as crianças que sofrem o que ele sofreu. Seu temperamento explosivo vive colocando-o em situações difíceis com juízes, promotores e policiais.

Carvalho Brito (Paulo Gorgulho) — 59 anos, é um juiz antigo que já deveria ter chegado a desembargador. É um homem de família, casado, pai de dois filhos, um cidadão respeitável e forte apoiador do Conselho, mas um mulherengo inveterado e já foi acusado de vender sentenças, mas nada foi provado contra ele.

André Noronha (Petrônio Gontijo) — 38 anos, é um promotor público recém-empossado e atual namorado de Flávia, ex-mulher de Sereno. É um sujeito elitista, mas insubornável que sempre resiste a pedir o indiciamento de vítimas cujos agressores são das altas classes da sociedade. Em sua opinião, o Conselho Tutelar precisa se submeter ao controle da justiça.

Lídia (Gabry Haviaras) - 33 anos, é a assistente social do conselho sobre a qual dizem a boca pequena que foi colocada ali por ser amante de uma personalidade influente. É uma mulher bonita, mas uma pessoa amarga que esconde um segredo sobre seu antigo romance. Ela demonstra que perdeu a fé na capacidade de mudança das instituições.

Estér (Andréa Neves) — 37 anos, é psicóloga de formação e com vários cursos de especialização na área da infância. É a responsável por conversar com as possíveis vítimas de maus tratos e retirar delas as informações que serão usadas no processo e nos laudos psicológicos. Tem como características o fato de ser anã e ser uma pessoa extremamente positiva o que a ajuda no trato com as crianças, mas não no relacionamento com a bela e amarga Lídia.

Flávia Gusmão (Cássia Linhares) — 35 anos, é ex-esposa de Sereno com quem tem um filho, Fábio. Flávia cansou da vida corrida de Sereno, sempre priorizando sua profissão de Conselheiro em detrimento de sua própria família. Flávia tem um namoro com André Noronha, promotor público da série e que lhe dedica a atenção desejada.

Fábio Gusmão (Dudu Varello) — 6 anos, filho de Sereno e Flávia (RECORDTV, 2020).

As críticas sobre o seriado estão colacionadas abaixo, exceto as da segunda temporada, visto que não foram localizadas. Não foram encontrados estudos acadêmicos vinculados ao tema, apenas opiniões sobre a programação. Evidencia-se que, a repercussão da terceira temporada foi a mais favorável, inclusive, aquele público aguarda a quarta temporada:

Relegar um produto de teledramaturgia que custa caro aos fins de noite da programação não é estratégia das mais acertadas. A Record escolheu um horário ingrato, 23h30, para exibir Conselho Tutelar, a estreia da semana, mas a audiência não fez feio — a média foi de 7 pontos no Ibope, mais do que a minissérie Plano Alto.

O seriado, porém, padece de problemas que acarretam um desenrolar truncado da história. O principal deles, sem dúvida, é o texto que, apesar de não ser de todo sofrível, parece um jogral ensaiadinho, com um personagem passando a bola para outro na tentativa de deixar tudo explicadinho, mastigado demais. Depois de Plano Alto, o atual trabalho, em termos de roteiro, parece ser um passo atrás na história da emissora.

É um recurso que cansa e ainda por cima quebra a surpresa do que virá adiante. Sem ele, Conselho Tutelar poderia ser uma série mais movimentada, uma sensação que fica latente, ainda, com a falta de uma trilha sonora que não seja a instrumental. Vale lembrar que uma música piegas sempre ajuda a intensificar os dramas televisivos. Quem, afinal, não se lembra da cena de Laços de Família (2000), em que Camila

(Carolina Dieckmann) tem a cabeça raspada ao som de Love by Grace, de Lara Fabian?.

Falta também um alívio cômico à história, que já é pesada por si só com tantos dramas de crianças e adolescentes. Eles são tantos que o drama familiar de Sereno (Roberto Bomtempo), o conselheiro tutelar protagonista, fica em segundo plano: recém-separado da mulher, ele tenta a todo custo retomar o casamento e assim não se distanciar do filho pequeno. Para completar, o novo namorado dela é seu principal antagonista, o promotor André (Petronio Gontijo).

Sempre ao lado de Sereno está César (Paulo Vilela). Diferentemente do primeiro, mais calmo como o nome sugere, César padece de uma ansiedade latente, típica de quem está no início da carreira e quer mostrar serviço. Um serviria de contraponto ao outro, mas o resultado final não funciona, em partes por conta do contraste na interpretação de Vilela e Bomtempo, este mais preparado, em partes por conta do texto exageradamente didático.

Vilela optou por uma interpretação cheia de caras e bocas a fim de transmitir a impaciência de César. Na tentativa de mostrá-lo como herói, situações exageradas foram criadas no roteiro e contribuíram para a inverossimilhança do personagem, como a invasão da sala do juiz Brito (Paulo Gorgulho) a fim de resolver um caso de espancamento de uma bebê.

A delicadeza de não se mostrar as agressões sofridas pelos menores, porém, conta como ponto positivo à série, assim como a tendência da Record em tocar em temas espinhosos, como é esse — houve também uma menção ao submundo do crack. A direção segura é outro fator que pesa a favor do seriado, e o arco dramático que se fecha a cada episódio também funciona, dando ao público a opção de acompanhá-los separadamente, não em sequência.

Com relação ao elenco, destaque para Paulo Gorgulho e para a participação especial de Lucinha Lins (Vera), ainda que a atriz esteja no ar ao mesmo tempo em dois produtos diferentes (ela interpreta Zuzu em Vitória) evidenciando a falta de talentos no banco de atores da emissora. Ester Góes (Miranda) também não fez feio.

Já os depoimentos reais no final dos episódios lembram as novelas de Manoel Carlos na Globo. O merchandising social aqui é explícito e deixa as histórias ficcionais quase nada envolventes. No geral, Conselho Tutelar é um seriado pouco cativante, mas que, com ajustes, pode melhorar em uma eventual segunda temporada (Crítica à primeira temporada da Série Conselho Tutelar. disponível em: <https://noticiasdatv.uol.com.br/noticia/opiniao/didatica-e-pouca->

envolvente-serie-conselho-tutelar-parece-jogralzinho-5799.
publicada em 06.12.2014. Acesso em: 12 maio 2020).

Crítica

No site entretenimento R7 (acessado em 12 de maio de 2020) publicaram os seguintes comentários de telespectadores sobre a primeira temporada da dramaturgia, em 2014: "Já me vi batendo na porta de vizinhos após a gravação da série", revela Roberto Bomtempo; Paulo Vilella dá vida a conselheiro tutelar: "César não tem paciência para burocracia e protocolo"; Paulo Gorgulho fala sobre a personagem: "É um juiz comprometido com o resgate de crianças"; "Trabalhei em escola pública e já vi muita criança abandonada", diz Andréa Neves.

Ainda, sobre a primeira temporada há o seguinte registro da audiência: "Conselho Tutelar cresce 20% no segundo dia, mas perde para o SBT." (WIKIPEDIA, 2014). A audiência da Série alcançou até dez pontos, ainda na primeira temporada, registrou o Wikipedia (2014):

O primeiro episódio da primeira temporada registrou 6, 7 pontos na Grande São Paulo. No dia seguinte, a audiência subiu 20% e marcou 8, 1 pontos, com picos de 10 pontos. O terceiro e quarto episódio marcaram, 7 pontos. O quinto episódio marca sua maior audiência consolidando 8, 3 de média, permanecendo por todo o período de exibição no segundo lugar.

No tocante à terceira temporada da série Conselho Tutelar registro: "Aclamada pela crítica, 'Conselho Tutelar' chega ao fim e público pede a 4ª temporada." (PORTALALTADEFINICAO, 2018). Há também o comentário: "Temática polêmica na terceira temporada de 'Conselho Tutelar' quase fez ator desistir da série." (UOL, 2018). Finalmente, opinaram: "Série 'Conselho Tutelar' da Record merece mais episódios e temporadas." (IDEM).

O papel institucional do Conselho Tutelar

Em 1990, a Lei Federal nº 8.060, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), regulamentou o artigo 227 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), definiu, elencou, descreveu requisitos,

tipificou infrações administrativas e crimes contra a criança e o adolescente cuja finalidade social foi a oferta de condições dignas ao adequado desenvolvimento daqueles sujeitos de direitos.

O rol taxativo acerca do devido funcionamento do Conselho Tutelar: o que e quando deverá ser comunicado, com quem estabelecerá parcerias, atribuições e competências também estão relacionados no ECA.

Sob a égide da doutrina da proteção integral à criança e ao adolescente (BRASIL, 1990, artigo 1º) os órgãos que integram o Sistema de Garantia de Direitos (SGD) tomam decisões, aplicam medidas protetivas, sanções administrativas e/ou publicam as decisões judiciais em face daqueles que infringem ou negligenciam os direitos fundamentais infantojuvenis.

O Conselho Tutelar, órgão protetivo, que zela pelos direitos infantojuvenis integra o SGD, constituído por intermédio da Resolução CONANDA nº 113, de 19 de abril de 2006:

Art. 1º O Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente constitui-se na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal.

§ 1º Esse Sistema articular-se-á com todos os sistemas nacionais de operacionalização de políticas públicas, especialmente nas áreas da saúde, educação, assistência social, trabalho, segurança pública, planejamento, orçamentária, relações exteriores e promoção da igualdade e valorização da diversidade. [...]

Art. 4º Consideram-se instrumentos normativos de promoção, defesa e controle da efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente, para os efeitos desta Resolução:

I — Constituição Federal, com destaque para os arts. 5º, 6º, 7º, 24 — XV, 226, 204, 227 e 228;

II — Tratados internacionais e interamericanos, referentes à promoção e proteção de direitos humanos, ratificados pelo Brasil, enquanto normas constitucionais, nos termos da Emenda nº 45 da Constituição federal,

com especial atenção para a Convenção sobre os Direitos da Criança; (Redação dada ao inciso pela Resolução CONANDA nº 117, de 11.07.2006, DOU 12.07.2006)

III — Normas internacionais não-convencionais, aprovadas como Resoluções da Assembléia Geral das Nações Unidas, a respeito da matéria;

IV — Lei Federal nº 8.069 (Estatuto da Criança e do Adolescente), de 13 de julho de 1990;

V — Leis federais, estaduais e municipais de proteção da infância e da adolescência;

VI — Leis orgânicas referentes a determinadas políticas sociais, especialmente as da assistência social, da educação e da saúde;

VII — Decretos que regulamentem as leis indicadas;

VIII — Instruções normativas dos Tribunais de Contas e de outros órgãos de controle e fiscalização (Receita Federal, por exemplo);

IX — Resoluções e outros atos normativos dos conselhos dos direitos da criança e do adolescente, nos três níveis de governo, que estabeleçam principalmente parâmetros, como normas operacionais básicas, para regular o funcionamento do Sistema e para especificamente formular a política de promoção dos direitos humanos da criança e do adolescente, controlando as ações públicas decorrentes; e

X — Resoluções e outros atos normativos dos conselhos setoriais nos três níveis de governo, que estabeleçam, principalmente, parâmetros, como normas operacionais básicas, para regular o funcionamento dos seus respectivos sistemas (Redação dada ao inciso pela Resolução CONANDA nº 117, de 11.07.2006, DOU 12.07.2006) [...] (BRASIL, 2006)

Para a Fundação Abrinq (2015), o SGD representa a articulação e a integração entre o sistema de justiça, o Estado, a sociedade e as famílias para efetivar as garantias preconizadas no ECA:

O Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente representa a articulação e integração entre os diversos atores do Estado e da sociedade civil na promoção, defesa e controle da efetivação dos direitos da infância e da adolescência previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Isso significa que, embora a sociedade civil, a família, os órgãos públicos e as autoridades federal, estaduais e municipais tenham atribuições específicas a desempenhar para que crianças e adolescentes tenham plenamente garantidos seus direitos, esses atores possuem igual responsabilidade para evitar, apurar e

solucionar os problemas existentes para efetivação dessas garantias. Fazem parte do Sistema de Garantia os órgãos públicos do sistema judiciário; as polícias militar, civil e federal; os conselhos tutelares; as entidades de defesa de direitos humanos; os conselhos dos direitos de crianças e adolescentes e os diversos outros conselhos que atuam na discussão, formulação e controle de políticas públicas; entre outros (ABRINQ, 2015).

O Conselho Tutelar é um órgão público municipal, colegiado, atua requisitando serviços, aplicando as medidas de proteção e/ou aconselhando os pais e responsáveis, fiscalizando as entidades de atendimento visando zelar pela promoção, proteção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes (BRASIL, 1990, art. 136).

A ocorrência de qualquer ameaça, suspeita ou situação de maus tratos, negligências, violências e abusos, seja por ação ou omissão do Estado, da comunidade, da família e/ou do adolescente, deverá ser comunicada ao CT, conforme preconiza a Lei Federal nº 8.069/1990.

No artigo 13 do ECA (BRASIL, 1990) estão contidas as comunicações obrigatórias ao CT, quando houver ameaça ou violação aos direitos fundamentais, cujas medidas que poderão ser aplicadas aos pais, responsáveis ou a outro que deva tutelar os direitos *infantojuvenis* estão citadas no 18-B, parágrafo único.

Aos dirigentes dos estabelecimentos de ensino fundamental caberá comunicar ao CT a ameaça ou a violação ao direito à educação, à saúde e à vida relacionados aos maus tratos, reiteração de faltas injustificadas, evasão escolar (esgotados os recursos escolares) e elevados níveis de repetência (BRASIL, 1990, artigo 56, Incisos I, II e III). Para isso, Digiácomo e Digiácomo (2017) advertem que à proteção integral dos direitos *infantojuvenis*, naquele âmbito, o dirigente escolar deverá esgotar os recursos disponíveis pelo sistema de ensino, cujas ações

deflagradas permitam ao aluno o aproveitamento escolar do ano letivo e a solução das situações potencialmente lesivas.

O dever de prevenir está previsto nos artigos 70 *caput* e 70-A, Inciso II (BRASIL, 1990). A responsabilidade é atribuída ao Poder Público e à sociedade. A prevenção à violação aos direitos fundamentais se dará a partir da difusão de normas não violentas de educação de crianças e adolescentes.

Ao CT caberá a articulação com o Poder Judiciário, o Ministério Público, a Defensoria Pública, os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) e as entidades governamentais e não governamentais que atuam na promoção, proteção e defesa daqueles direitos. Ainda, caberá ao CT recepcionar a comunicação de suspeitas ou constatação de maus tratos e violências registradas pelos profissionais capacitados de entidades governamentais e não governamentais, conforme estabelece o artigo 70-B (BRASIL, 1990).

A responsabilidade de reconhecer e reportar suspeitas de maus tratos também é elencada no artigo 94-A; e o papel de fiscalizar e responsabilizar as entidades de atendimento está fixado nos artigos 95 e 97. A constatação de violação de direitos culminará na aplicação de medidas de proteção previstas nos artigos 98 e 101, Incisos I ao VII, parágrafo 12; cumulados com o disposto nos artigos 105 e no 129, incisos I ao VII (BRASIL, 1990). Destacam-se as medidas protetivas que devem assegurar os melhores interesses e a redução de danos aos sujeitos de direitos, em situação peculiar de desenvolvimento.

A razão de ser do Conselho Tutelar: zelar para que as crianças e os adolescentes se desenvolvam integralmente nos ambientes familiar e comunitário está disposto nos artigos 19 e 131 (BRASIL, 1990).

O indicador: quantidade de Conselhos Tutelares, no Brasil (1990-2012) demonstra a adequação da política pública à previsão legal dos artigos 131 e 132 do ECA, quando dispõe que em cada município do país haverá pelo menos um conselho tutelar (BRASIL, 1990) e da Resolução nº 139/2010, expedida em 15 de março de 2011, pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA).

Em que pese a previsão legal para a implantação de pelo menos um CT, em cada município e região administrativa do Distrito Federal, na hipótese de descumprimento, a autoridade judiciária será a responsável pelas atribuições do órgão zelador dos direitos das crianças e dos adolescentes (BRASIL, 1990, art. 262).

Conforme a Fundação Abrinq (2015), nos dados do Observatório Criança e Adolescente (atualizados até 2012), na maioria dos municípios brasileiros há uma unidade administrativa do CT instalada, totalizando o funcionamento de 5.906 Conselhos Tutelares em todas as regiões brasileiras, cuja distribuição quantitativa é a seguinte: no norte concentram-se 477 unidades; no nordeste há 1.871 Conselhos; são 1.226 Conselhos Tutelares no sul; no sudeste são 1.815 e no centro-oeste são 517 órgãos implantados.

No tocante à política de atendimento para a promoção da assistência social, o artigo 88, Inciso VI (BRASIL, 1990) prevê a integração operacional do Poder Público. Caberá ao CT fiscalizar e atestar a qualidade e a eficiência das entidades de atendimento governamentais e não governamentais, conforme explicita os artigos 90, *caput* e parágrafos 1º e 3º, inciso II (BRASIL, 1990). E a possibilidade do Conselho Tutelar apoiar, quando necessário, a reintegração familiar, o acolhimento ou colocação em família substituta, conforme dispõe o artigo 93, parágrafo único. A obrigação de comunicar o registro de inscrição daquelas entidades

ao CT é imputada ao CMDCA. Verifica-se no artigo 92, parágrafos 3º e 4º, a mesma exigência às entidades de acolhimento (BRASIL, 1990).

O CT deverá instaurar procedimento como responsável pela apuração de irregularidades em entidade de atendimento; cujos requisitos para imposição de penalidade administrativa por infração às normas de proteção à criança e ao adolescente (BRASIL, 1990, artigos 191 e 194)

Nos artigos 133 ao 139 do ECA (BRASIL, 1990) estão descritos os requisitos para a composição do Conselho Tutelar, serviço público relevante, os direitos adquiridos, a vinculação à lei municipal para o devido funcionamento e financiamento, a relevância do serviço público, as atribuições, a natureza das decisões administrativas, as competências, o processo de escolha e os impedimentos ao serviço público e a quem compete conhecer as demandas.

Os crimes, em espécie, para quem impede ou embaraça o trabalho do Conselho Tutelar estão previstos no artigo 236. Sendo que, no artigo 249 estão citadas as infrações administrativas aplicáveis para os que descumprem as determinações do Colegiado (BRASIL, 1990).

Caberá ao órgão a titularidade dos principais encaminhamentos e solicitações aos órgãos executores de políticas públicas a fim de que a comunidade, a sociedade em geral e o poder público cumpram os deveres inerentes à proteção integral da criança e do adolescente (BRASIL, 1990, art. 4º). Mas, sobretudo, para que o arranjo familiar cumpra a função social preconizada na Constituição Federal (BRASIL, 1988): ser a base da sociedade que assegurará, com prioridade absoluta, o acesso aos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, visando o

pleno desenvolvimento dos sujeitos de direitos (BRASIL, 1988, artigos 226 até o 229; BRASIL, 1990, artigo 4º, *caput*).

Segundo Guimarães (2012, p. 192), o poder-dever familiar é destinado aos pais, em iguais condições, consistindo em direitos e deveres estabelecidos à proteção dos filhos até os dezoito anos, contemplando a gestão e o usufruto dos bens, conforme dispõe a Lei Federal nº 10.406 de 2002, Código Civil, nos artigos 1634, 1689 e 1691 cumulados com o rol taxativo dos artigos 21 e 22 do ECA (BRASIL, 1990).

A natureza do poder familiar pressupõe irrenunciabilidade, imprescritibilidade e indelegabilidade, quando há grave violação de direitos à criança e/ou ao adolescente poderá ser suspenso ou destituído, mas não se extinguirá. A suspensão será decretada judicialmente, conforme aludem o Código Penal Brasileiro e o ECA (BRASIL, 1942, artigo 92, II; BRASIL, 1990, artigo 24), assim como a destituição total ou parcial do poder familiar; como preconiza o artigo 1638, do Código Civil. Excepcionalmente, o poder familiar poderá ser extinto nas hipóteses de morte, emancipação, maioridade, adoção ou decisão judicial.

Segundo o Código Civil, a tutela, a curatela, a guarda provisória e a colocação em família substituta poderão ensejar a substituição provisória do poder familiar (BRASIL, 2002, artigo 1632).

Os danos decorrentes da negligência dos deveres de assistir, criar e educar as crianças e os adolescentes são lesões ao interesse privado, portanto, prejuízos aos terceiros, enquadrando-se no que a doutrina e a legislação reconhecem como indenizáveis, visto que são danos extrapatrimoniais, imateriais ou morais — novos direitos da personalidade, conforme definem Rossi e Rossi (2009, p. 25) e aludem o artigo 5º, incisos V e X da Constituição Federal (BRASIL, 1988); o artigo 186 do Código Civil

(BRASIL, 2002); o Enunciado 159 do Conselho de Justiça Federal (CJF); a Súmula 37 do Superior Tribunal de Justiça (STJ); mais o Enunciado 45 do CJF.

Aos pais e responsáveis estão facultados a ampla defesa e o contraditório, no devido processo legal, bem como a recomposição da unidade familiar, tendo em vista a função e a importância social dos arranjos familiares (PATIÑO, 2008, p. 133).

Ressalta-se, finalmente, que as violações de direitos são notificadas pelo Conselho Tutelar, segundo à natureza, às Delegacias de Polícia, ao Ministério Público, à Defensoria Pública e/ou os sujeitos de direitos têm os seus direitos representados junto à autoridade judiciária; enquanto que, as outras demandas, não tipificadas como infração administrativa ou crimes são direcionadas ao Poder Executivo que deverá dar acesso às políticas públicas garantidoras de direitos.

DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A metodologia da pesquisa exploratória foi escolhida para o desenvolvimento deste estudo sobre a vinculação entre a série televisiva Conselho Tutelar e as atribuições do órgão, contidas no Estatuto da Criança e do Adolescente. Os métodos utilizados foram os qualitativos, os quais possibilitaram o acesso aos dados necessários à análise do objeto, contidos, principalmente, nos releases e nas críticas sobre a Série Conselho Tutelar, na revisão da literatura sobre os temas e afins e na Lei Federal nº 8.069 de 1990.

Na dramaturgia exibida semanalmente pela Record, identifica-se que há similaridade de discurso entre os componentes narrativos do gênero policial, cujos elementos

enunciativos e argumentativos estão ditos na Série Conselho Tutelar (FIORIN, 2017; SOUZA, 2003).

Quanto ao *ethos* (FIORIN, 2007), o gênero policial está enunciado no caráter, na voz e no corpo dos personagens. No entanto, ao estabelecer as relações sociais, segundo o senso comum, não há verossimilhança entre o rol taxativo e a imagem institucional que se disseminou na televisão. Predomina a mensagem ficcional acerca da dimensão operacional do Conselho Tutelar.

No que diz respeito à enunciação, sob a ótica da teoria formulada por Benveniste (1974, 1976) e Greimas (1970, 1979, 1993), *apud* Fiorin (2017), infere-se, preliminarmente, que o seriado no nível discursivo de projeção subjetiva narra no cenário nacional brasileiro um retrato da sociedade local sob a perspectiva das infrações às convenções sociais acerca dos cuidados com o infante e o adolescente e como a abordagem do CT restabelece os direitos fundamentais daqueles, aconselha, aplica medidas, requisita serviços e/ou a pretensão punitiva de violadores de direitos.

Os momentos de referência são simultâneos: tempo presente e passado; o sentido do discurso se evidencia quando destaca os elementos negativos da conduta humana; o aparelhamento estatal à repressão e à sanção social aos infratores das normas de condutas e a repercussão à coletividade. Desse modo, quanto à enunciação diz o eu projetado narrador (conta a história) para o tu pressuposto, o narratário (“leitor” do narrador).

A despeito da satisfação da crítica (maioria dos leitores — telespectadores), a narrativa ao tentar se aproximar do cotidiano do órgão público se afastou da perspectiva legal desconsiderando a vinculação ao ECA. Ademais, não há evidências dos signos indiciais do Conselho Tutelar. Além do que, é inadequada a

exposição destacada de um brasão policial, visto que não é utilizado pelo CT.

O Conselho Tutelar reproduzido na série, retextualizado, se afasta da natureza jurídica do órgão, dos requisitos mínimos ao funcionamento, da forma, da composição, do conteúdo e das atribuições quando, por exemplo, não observou a quantidade, a composição e o perfil institucional dos conselheiros que atuam em um colegiado, composto de cinco servidores públicos, por isso, impessoais, agindo conforme a legalidade, moralidade e publicidade nos atos administrativos.

A personalidade nas relações estabelecidas, o excesso de senso comum para a tomada de decisão, o pretense padrão de comportamento investigativo e/ou policial, a invasão de privacidade durante as visitas domésticas, a abordagem social, as narrativas heroicas ou diagnosticadoras, a linguagem e a postura frente às violações de direitos não dizem respeito às atribuições do CT no ECA.

Quando a assistente social da série firma parcerias com o terceiro setor e com a entidade privada para a promoção de direitos às crianças e aos adolescentes, é uma bela ficção. Mas, na prática, aquela atuação estaria submetida à legislação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e, portanto, o serviço seria requisitado pelo CT visando o fortalecimento ou a reconstrução de vínculos familiares.

Quando na série foi demonstrada a judicialização como o meio de garantia de direitos, aproxima-se da prática do órgão colegiado; quando ocorre a representação dos interesses dos sujeitos de direitos impetrando a demanda à autoridade competente do Juiz da infância e da adolescência, nos casos de desconsideração das determinações do conselho pela família, pelo poder público ou pelas entidades governamentais e não

governamentais. Em regra, a requisição de serviços, a advertência e a notificação aos pais são medidas administrativas, atribuições do CT, cuja pretensão é que se esgotem naqueles atos administrativos.

É notório o esforço da narrativa e da construção de cenários na tentativa de elaboração de discursos e ambientes que reforcem as atribuições do Conselho Tutelar. No entanto, não se pode falar na vinculação do discurso à legislação nacional. No seriado, destacam-se os encaminhamentos ao acolhimento institucional, ao hospital, há simulação de escuta especializada, várias denúncias e a atuação junto à polícia, mas ainda que sejam representações de atos institucionais do CT, na série, a finalidade do órgão é desconsiderada.

A ficção reforça o senso comum quando o heroísmo atribuído aos personagens principais, sobretudo aos conselheiros e à assistente social, personagens humanizados, agentes de proteção e promoção social de direitos e deveres constitucionais, não se afasta da mentalidade social do público do Conselho Tutelar que projeta no agente público a porta de entrada para a satisfação das principais demandas sociais, tendo em vista o contexto de privação de direitos e de diversas manifestações de violências em que se encontram, razão para apegarem-se as autoridades administrativas que facilitam o acesso à informação, requisitam serviços, aplicam medidas de proteção às crianças, aos adolescentes e ao núcleo familiar, bem como noticiam os fatos ao Ministério Público e/ou representam aqueles interesses junto ao Poder Judiciário.

Por outro lado, apresenta as violações aos direitos humanos de infantes e adolescentes verossímeis à realidade fática de milhares de sujeitos de direitos alijados de proteção familiar, social e/ou estatal. Os temas abordados na trama são violências

observáveis e a razão de existir do CT. No entanto, não é atribuição institucional o resgate de crianças.

Diante do exposto, a narrativa policial não se assemelha ao papel institucional e a finalidade social do órgão, que ao integrar o SGD deverá funcionar adequadamente para que aquelas demandas sociais sejam minimizadas ou solucionadas através da integração dos órgãos públicos, da sensibilização de toda a sociedade, sobretudo dos núcleos familiares.

Os resultados da pesquisa e do estudo comparado: ECA-telessérie consideram que não há similaridade entre as atribuições do Conselho Tutelar apresentadas no seriado e as do texto legal. A representação é efetivamente ficcional do CT e a mensagem reforça o senso comum distanciando-se das finalidades educativa e informativa da produção televisiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A narrativa audiovisual analisada foi produzida entre 2014 e 2018, período de livre censura, quando a informação propagada pelos meios de comunicação de massa é da responsabilidade de quem a produz, destacando-se as vinculações mercadológicas entre as produções e o departamento comercial. No seriado comentado, o convite aos empresários por meio das excessivas propagandas, inclusive, dificulta o acesso ao acervo hospedado no site r7.

O texto-chave da série cultural midiática é a pseudoatribuição do Conselho Tutelar; a composição das narrativas é aproximada das utilizadas em telenovelas, conforme destacado pela crítica; texto e imagem estão articulados com as falas e o contexto do enredo, cujo destaque se dá para a qualidade técnica; a esteira argumentativa, porém, é distante dos

preceitos legais, das finalidades educativa e informacional da comunicação social.

A programação ficcional se enquadra na categoria televisiva do entretenimento. Logo, não contribuiu para a desconstrução dos lugares comuns e mitológicos consolidados acerca do CT. No entanto, é possível notar uma preocupação com o desenlace ético dos personagens, predominando a pretensão punitiva que se evidencia na resolução dos casos de família e no excesso de rigor moral dos profissionais. No discurso, a questão social dos sujeitos evidencia-se, sobretudo, no papel desempenhado pela personagem da assistente social.

Em cada caso de violação de direito, o seriado inovou ao criar textos e argumentos àquele órgão, atitude típica de seriados ficcionais de entretenimento. Por outro lado, pela natureza policial de alguns personagens, principais, há uma exaustiva busca pela responsabilização e punição dos violadores, inclusive fica em evidência a motivação pessoal de alguns conselheiros para aquela tomada de decisão, na série.

Ratifico que o discurso produzido sobre o papel institucional do Conselho Tutelar não reproduz o disposto na Lei Federal nº 8.069 de 1990; o rol taxativo do ECA quanto as atribuições do Conselho Tutelar não fundamentam e não vinculam a rotina do Conselho Tutelar na telessérie; a imputação de responsabilidade do dever de proteção de crianças e de adolescente não legitima o poder familiar dos pais ou responsáveis, considerando que em um contexto geral o destino comum àqueles sujeitos é o acolhimento institucional.

Ademais, a relação entre a atuação do CT e o Poder Público na Série é parcial. Destacam-se a atuação dos sistemas judiciário, de segurança pública e de saúde. Mas, não houve referências às secretarias municipais competentes à prestação da maioria dos

serviços públicos destinados àquele público. Porém, as estórias baseadas em fatos reais são verossímeis ao objeto de atuação do Conselho Tutelar, na prática, visto que o órgão deverá ser acionado quando há suspeita ou ocorrência de violação de direitos das crianças e dos adolescentes.

Diante do exposto, é possível inferir que a produção cultural da Record na Série não conscientiza e nem sensibiliza a sociedade no tocante ao papel institucional do órgão público municipal, Conselho Tutelar.

Baseada na crítica acessada, nas teorias elencadas e nos estudos de alguns fenômenos enunciativos, infere-se que o discurso da série ficcional propagou aos telespectadores uma mensagem parcialmente fática a respeito das realidades intrafamiliares daqueles sujeitos de direitos, na medida em que há muitas crianças vítimas de maus tratos. Embora não haja correlação entre as tratativas mitigadoras ou solucionadoras das violências anunciadas na telessérie e no texto legal.

Na sociedade hodierna, com a desconfiguração da finalidade da família dando aso aos novos arranjos familiares muitos daqueles ambientes ao invés de protegerem e promoverem a dignidade da pessoa humana têm sido lugares de ameaças e potencialmente violadores de direitos de crianças e adolescentes, independente do gênero, da raça ou da classe econômica. O que está além dos maus tratos, implicando inclusive em crimes tipificados no Código Penal, como é o caso da pedofilia, das violências — físicas, sexual, patrimonial e psicológica, entre outras manifestações de desconsideração da condição peculiar de desenvolvimento.

Estudos recentes demonstram o aumento das infrações administrativas e dos ilícitos penais contra aqueles sujeitos, reflexo da convivência doméstica prolongada, por força coercitiva

do discurso governamental: “Fique em casa”, motivado pela pandemia do Covid-19. Mas seria objeto de discussão em outro trabalho acadêmico.

Em razão do alcance dos programas televisivos e do arbítrio dos roteiristas, almeja-se que em breve seja implantada uma nova cultura televisiva brasileira que escolha narrativas com enunciados verossímeis para algumas produções legislativas, cujo caráter informativo da programação contribua para a adequada formação de milhares de telespectadores, que além de massas consumidoras sejam sensibilizadas para as principais demandas sociais, afastando-se dos discursos falaciosos e mitológicos principalmente acerca do serviço público, neste caso, do papel institucional do Conselho Tutelar.

Naquele cenário ideal, a série aproximaria a narrativa do objeto legal criado na década de 1990, fruto de militância social, marco legal à doutrina da proteção integral que considera as crianças e os adolescentes titulares de direitos humanos e de deveres cidadãos, desde que revogou o Código de Menores.

Dizer o direito das crianças e dos adolescentes naquele veículo de comunicação social seria a veiculação do discurso de reconhecimento do papel do poder público e da importância da sociedade, da comunidade e, sobretudo, dos novos arranjos familiares como garantidores de direitos na medida em que cumprem os deveres constitucionais balizares à dignidade da pessoa humana.

No campo da estética, a série comentada, trata-se de uma produção cultural emocionante, de qualidade, dinâmica e uma boa fonte de entretenimento. No entanto, ratifica-se que embora seja verdadeira a premissa levantada na série de que há sempre uma criança vítima de maus tratos, não se pode afirmar que o Conselheiro Tutelar poderá salvá-la.

Em suma, este estudo pretende contribuir com outros pesquisadores e interessados na temática, ainda que as considerações sobre o assunto sejam parciais, requerendo posteriormente o alargamento do referencial teórico e a ampliação das discussões acerca do papel institucional do Conselho Tutelar, em que pese enfatizar as possibilidades e a utilidade da comunicação social de massa dedicada à formação de mentalidades cidadãs.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, Bernadette Siqueira. (Org.) *História da Filosofia*. Coleção os Pensadores. São Paulo: Nova Cultura, 1999.

ABRINQ, Fundação. *Observatória da Criança e do Adolescente*. São Paulo: ABRINQ, 2015. Disponível em: <https://observatoriocrianca.org.br>. Acesso em: 12 maio 2020.

Aclamada pela crítica, 'Conselho Tutelar' chega ao fim e público pede a 4ª temporada. Grupo AD, 2018. Disponível em: <https://portalaltadefinicao.com/aclamada-pela-critica-e-pelo-publico-conselho-tutelar-chega-ao-fim-de-sua-3a-temporada>. Crítica publicada em 05.01.2018. Acesso em: 12 maio 2020.

AZEVEDO, Lia Calabre de; LUSTOSA, Lilian. *Rede Record de Televisão*. Rio de Janeiro. FGV, 2009. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/rede-record-de-televisao>. Acesso em: 13 maio 2020.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm.> Acesso em: 11 mar. 2020.

BRASIL. *Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 13 maio 2020.

BRASIL. *Resolução CONANDA nº 113 de 19/04/2006. Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente*. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=104402>. Acesso em 18 maio 2020.

BRASIL. *Lei Federal nº 10.406 de 10 de janeiro de 2002. Código Civil*. Brasília: Senado Federal, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/.htm. Acesso em: 11 mar. 2020.

CARVALHO, Vanessa Brasil de; MASSARANI, Luisa. A ciência na TV brasileira: reflexões sobre a programação de Globo e Record. *Revista Eletrônica de Jornalismo Científico ComCiência*, ISSN 1519-7654, 2018. Disponível em: <http://www.comciencia.br/ciencia-na-tv-brasileira-reflexoes-sobre-programacao-da-tv-globo-e-tv-record>. Acesso em: 13 maio 2020.

CARVALHO, Vanessa Brasil de; MASSARANI, Luisa; AMORIM, Marina Ramalho Luis; MALCHER, Maria Ataide. *Ciência e Tv: estudo sobre a programação da Rede Record*. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/epec/v19/1983-2117-epec-19-e2445.pdf>. Acesso em: 13 maio 2020.

Didática e pouca envolvente, série Conselho Tutelar parece jogralzinho reprodução/TV Record. AMDB, 2014. Disponível em: <https://noticiasdatv.uol.com.br/noticia/opiniao/didatica-e-pouca-envolvente-serie-conselho-tutelar-parece-jogralzinho-5799>. Crítica publicada em 06.12.2014. Acesso em: 12 maio 2020.

DIGIÁCOMO, Murillo José; DIGIÁCOMO, Ildeara Amorim. *Estatuto da Criança e do Adolescente Anotado e Interpretado Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (atualizado até a Lei nº 13.441, de 08 de maio de 2017)*. Curitiba, maio de 2017. Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/caopca/eca_annotado_2017_7ed_fempar.pdf. Acesso em: 13 maio 2020.

FIORIN, José Luiz. Enunciação e Semiótica. *Letras*, [S.l.], n. 33, p. 69-97, dez. 2006. ISSN 2176-1485. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11924>. Acesso em: 13 maio 2020.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e Interdisciplinaridade*. Dante, Paraíso, I, 103-105. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/alea/v10n1/v10n1a03.pdf>. Acesso em: 13 maio 2020.

FIORIN, José Luiz. Semiótica e retórica. *Gragoatá*, [S.l.], v. 12, n. 23, dec. 2007. ISSN 23584114. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33175>. Acesso em: 13 maio 2020.

FIORIN, Jose Luiz. Uma teoria da enunciação: Benveniste e Greimas. *Gragoatá*, [S.l.], v. 22, n. 44, p. 970-985, dec. 2017. ISSN 23584114. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33544>. Acesso em: 13 maio 2020.

GUIMARÃES, Deocleciano Torrieri. *Dicionário Compacto Jurídico*. 16 ed. São Paulo: Rideel, 2012.

MATTOS, Sérgio. *Um Perfil da TV Brasileira: 40 anos de história - 1950/1990*. Salvador: Associação Brasileira de Agências de Propaganda, 1990. Disponível em: <http://www.andi.org.br/sites/default/files/legislacao/02.%20Um%20perfil%20da%20TV%20brasileira.%2040%20anos%20de%20hist%C3%B3ria.pdf>. Acesso em: 13 maio 2020.

MORAN, José Manuel. *O uso das novas tecnologias da informação e da comunicação na EAD - uma leitura crítica dos meios*. MEC, 1999. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf>. Acesso em: 17 maio 2020.

PADIGLIONE, Cristina. *Record lança 3ª temporada do "Conselho Tutelar" em 1ª de Janeiro*. Telepadi/Uol, 2017. Disponível em: <https://telepadi.folha.uol.com.br/record-lanca-3-temporada-de-conselho-tutelar-em-1-de-janeiro>. Acesso em: 13 maio 2020.

PATILHO, Ana Paula Corrêa. *Direito Civil: Direito de Família*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RECORDTV. *A trama Conselho Tutelar*. R7, 2014. Disponível em: <https://recordtv.r7.com/conselho-tutelar>. Acesso em: 13 maio 2020.

RECORDTV. *Capítulo 3: terceira temporada (quarta-feira)*. R7, 2017. Disponível em: <https://recordtv.r7.com/conselho-tutelar/capitulos/capitulo-3-terceira-temporada-quarta-feira-0301-20092018>. Acesso em: 13 maio 2020.

RECORDTV. *Um inspirador trabalho repleto de grandes valores para a sua marca se associar! Rádio e Televisão Record S/A*, 2018. Disponível em: <http://comercial.recordtv.com.br/programacao-nacional/conselho-tutelar/trama>. Acesso em: 13 maio 2020.

ROSSI, Júlio César e ROSSI, Maria Paula Cassone. *Direito Civil: Responsabilidade Civil*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

SEIDEL, Roberto Henrique. *Crítica cultural, crítica social e debate acadêmico – intelectual. Série Crítica Cultural*. Volume 5. Salvador: EDUNEB, 2016.

Série "Conselho Tutelar" da Record merece mais episódios e temporadas. UOL, 2018. Crítica à terceira temporada da Série Conselho Tutelar. Disponível em: <https://tvefamosos.uol.com.br/blog/nilsonxavier/2018/01/05/serie-conselho-tutelar-da-record-mercede-mais-episodios-e-temporadas>. Crítica publicada em 05.01.2018. Acesso em 12 de maio de 2020.

SOUZA, Licia Soares de. A estética de Peirce. In: SOUZA, Licia Soares de. *O Realismo Pós-Metafísico: uma sociedade de exclusão no cinema e na literatura brasileiros*. Coleção Selo Editorial Letras da Bahia. Feira de Santana: UEFS, 2013. p. 65-75.

SOUZA, Licia Soares de. *Televisão e Cultura: análise semiótica da ficção seriada*. Coleção Selo Editorial Letras da Bahia. Salvador: SCT, FUNCEB, 2003.

Temática polêmica na terceira temporada de "Conselho Tutelar" quase fez ator desistir da série. Na Telinha, 2018. Crítica à terceira temporada da Série Conselho Tutelar. Disponível em: <https://natelinha.uol.com.br/colunas/coluna-do-sandro/2018/01/01/tematica-polemica-na-terceira-temporada-de-conselho-tutelar-quase-fez-ator-desistir-daserie-113208.php>. Crítica publicada em 01.01.2018. Acesso em: 12 maio 2020.

WIKIPEDIA. *Conselho Tutelar*. Wikipedia, 2020. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Conselho_Tutelar_\(teless%C3%A9rie\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Conselho_Tutelar_(teless%C3%A9rie)). Acesso em: 13 maio 2020.

XAVIER, Nilson. *Sinopse*. Disponível em: <http://teledramaturgia.com.br/conselho-tutelar>. Acesso em: 13 maio 2020.

UMA ANÁLISE DO DOMÍNIO DISCURSIVO JURÍDICO DO GÊNERO TEXTUAL, ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, NO SISTEMA DE ENSINO MUNICIPAL, EM ALAGOINHAS-BAHIA

Ana Gleise dos Santos Souza¹

Resumo: Trata-se de um estudo sobre a retextualização dos domínios discursivos, contextos de usos e circulação do gênero textual escrito, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no sistema de ensino municipal, fundamental 2, em Alagoinhas (BA). Os objetivos consistem em analisar sob a perspectiva interdisciplinar (Linguística, Direito e Educação) os documentos oficiais que versam sobre o uso do discurso jurídico do gênero textual no processo de ensino-aprendizagem, e em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O paradigma dos direitos humanos no contexto da educação à emancipação, letramento situado à cidadania, é estudado a partir de revisão bibliográfica e do arcabouço legislativo vigente. O campo da pesquisa e os dados coletados serão descritos conforme os fundamentos metodológicos e procedimentos de coleta. Pretendo concluir que a Lei nº 8.069/1990 é diretriz do planejamento do Ensino Fundamental, local, e por conseguinte, que crianças e adolescentes, sujeitos históricos e sociais acessam conhecimentos relevantes à vida pública que produzem sentidos e inspiram habilidades e atitudes à emancipação e à cidadania.

Palavras-Chave: Domínio discursivo jurídico. Gênero textual. Eventos de letramento escolar. ECA. Cidadania.

¹ Discente do Pós-Crítica Cultural, UNEB, linha de pesquisa: Linha 2: letramento, identidades e formação de educadores; contatos: 71 9 9675 4711; endereço eletrônico: agleise@yahoo.com.br.

INTRODUÇÃO

Na dissertação pretendo elaborar “uma análise do domínio discursivo jurídico do gênero textual, Estatuto da Criança e do Adolescente, no sistema de ensino municipal, em Alagoinhas-Bahia.” Justifico a escolha do tema e a delimitação, uma vez que este município é sede do território de identidades e na escola pública municipal estão matriculados um número expressivo de crianças e adolescentes, aos quais o ECA preconiza garantias e direitos fundamentais, prioridades absolutas, cujo dever de observância, nesta perspectiva, é objetivo à família, à sociedade, à comunidade e ao Estado.

O objetivo geral consiste em refletir sobre as repercussões dos documentos oficiais municipais fundamentados no paradigma dos Direitos Humanos (DH), no contexto educacional, a fim de demonstrar por meio da crítica cultural a necessidade da vigência e aplicabilidade do ECA (BRASIL, 1990, 2007), considerando a memória e a identidade dos signos e significados da “América-em-nós”, do Código de Menores e do “coronel-em-nós.” (CHILDFUNDBR, 2020; MARCUSCHI, 2008; MELO, 2018; PENTEADO FILHO, 2012; PIOVESAN, 2018; ROLNIK, 1989; SANTOS, 2020; SOUZA, 1991).

Aquele objetivo decorrerá da revisão bibliográfica e do paradigma do direito quando verificarei os impactos do ECA no sistema de ensino fundamental, uma vez que questiono como a educação escolar pode ser um instrumento à emancipação, à cidadania e, por conseguinte, à ratificação dos direitos e garantias às crianças e aos adolescentes.

Analisarei se os documentos oficiais que planejam os eventos de letramento refletem a inserção de conteúdos emancipatórios no Projeto Político Pedagógico (PPP), no currículo, na proposta de formação continuada de professores e nas peças

de planejamento governamentais, no âmbito da educação municipal, no tocante àquela fase de ensino, se disponibilizadas durante a pesquisa acadêmica. (ADORNO, 1969; COLLET, 2014; CRENSHAW, 2002; DELEUZE, 1995; FALEIROS, FALEIROS, 2007; GONZALEZ, 2018; GUIMARÃES, 1999; KLEIMAN, 2000, 2001, 2006; KLEIMAN, ASSIS, ORGS. 2016; LIMA, 2015; LOPES, 2006; LOURO, 1997; MIGNOLO, 2008; NASCIMENTO, 2003; REIS, 2020; SANTOS, 2020; SCHWARCZ, 1993; SOARES, 2020; TOGNETTA, 2020). Além das referências serão analisados os marcos legislativos: BNCC (2017) e BRASIL (1988, 1990, 1996, 2006, 2007).

Desse modo, descreverei os dados coletados no campo da pesquisa (sistema municipal de ensino fundamental), a fim de compreender os contextos de uso de um dos gêneros do discurso jurídico, ECA, nos eventos de letramento.

O ECA, que tutela os direitos fundamentais de crianças e de adolescentes, sob a abordagem da Linguística Aplicada, fundamenta um discurso que demarca uma “mudança paradigmática social e política”, muito além da “terminologia” (CABETTE, 2015, p. 57). Por isso, destacarei o plano de enunciação e os domínios discursivos do gênero textual, bem como os processos sociais e o propósito comunicativo na forma de realização do gênero textual: ação linguística, forma de inserção e de poder social (MARCUSCHI, 2008, p. 162-163, 194).

O gênero textual, do domínio discursivo jurídico, (MARCUSCHI, 2002, apud VASCONCELOS, 2013), é o “objeto de dizer” dos aspectos sociais dos sujeitos de direitos, crianças e adolescentes, que tornou nula de pleno direito a enunciação linguística e cognitiva: “menor”. Logo, interessa a análise das condições de produção, funcionamento discursivo e situação sócio-histórica daquela atividade enunciativa, decorrente do processo de democratização nacional (1988), cuja proposta de

sentido, inclusive, deve vincular-se à modalidade de uso da língua escrita e oral no contexto escolar (BRASIL, 2017).

A análise interdisciplinar entre a Linguística Aplicada (LA), o Direito e a Educação, com ênfase nos domínios discursivos (MARCUSCHI, 2008) de um dos gêneros textuais, escrito, o ECA, será estudado no contexto de planejamento do uso dos eventos de letramento escolar.

Os sujeitos de direitos, crianças e adolescentes, entre 6 a 15 anos, matriculados no sistema de Ensino Fundamental (EF) municipal; o poder executivo local; professores, coordenadores pedagógicos e dirigentes escolares, daquela modalidade de ensino público local serão, implicitamente, os sujeitos de pesquisa.

FUNDAMENTOS PARCIAIS DO ANTEPROJETO DE PESQUISA

O paradigma dos direitos humanos nos documentos oficiais de ensino-aprendizagem

O paradigma dos Direitos Humanos (DH) é oriundo da ordem internacional contemporânea, pós Segunda Guerra Mundial, cuja expectativa do sistema global da Organização das Nações Unidas (ONU) consiste em estabelecer o mínimo ético irredutível para a dignidade da pessoa humana nos estados-membros (sistemas regionais: Europa, América e África), (PIOVESAN, 2018).

O que são os DH? Por que o Brasil é país signatário dos tratados e convenções internacionais? Como o paradigma dos DH pode ser, paradoxalmente, um elemento ao acesso e ao cumprimento da agenda internacional da “América-em-nós” e de composição de novos territórios, no âmbito nacional? São as questões problematizadoras respondidas à luz de algumas teorias e críticas da cultura associadas e de alguns atos normativos

relativos à pauta internacional de DH, no âmbito brasileiro, cujo foco é o enfrentamento das violações de direitos fundamentais infanto-juvenis.

Nesta abordagem, crianças e adolescentes são “sujeitos históricos, sociais, integrados numa cultura” (MARCUSCHI, 2008, p. 93), razão pela qual descrevo alguns elementos que justificam e motivam a promoção do paradigma dos Direitos Humanos, da “América-em-nós” (ROLNIK, 1989), no campo da pós-Crítica Cultural (SOUZA, 1991; MELO, 2018; SANTOS, 2020), no âmbito escolar, especialmente, no ensino fundamental. A revisão bibliográfica inclui, ainda, Penteado Filho (2012) e a avaliação sobre políticas públicas educacionais, publicadas nos relatórios da ChildFundBr (2020).

A educação à emancipação cidadã

A cidadania, um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito (BRASIL, 1988) é abordada como uma possibilidade discursiva no gênero textual, ECA, durante os eventos de letramento escolar (SOARES, 2020) a fim de produzir sentidos, conhecimentos, habilidades e atitudes à emancipação do sujeito cognoscente.

Desse modo, questiono: como a educação escolar pode ser um instrumento à emancipação? O que são letramentos situados à cidadania de crianças e de adolescentes? Se a educação não propuser, desde a primeira infância, a simulação de experiências para a democracia, à não violência e ao repúdio à barbárie, qual instrumento, meio, suporte ou agência seria mais efetiva para que regimes totalitários e a “vida de coisa” não se repitam?

Partindo dos pressupostos elencados por Adorno (1969): educação política como elemento à emancipação e à democracia; criação de novas línguas e territórios (ROLNIK, 1989), na escola,

vejo como possível o enfrentamento de mazelas e a não repetição de condições ensejadoras de violências e alijamentos de direitos individuais e sociais às infâncias e às adolescências, no Brasil.

Sob a perspectiva da vertente sociocultural as categorizações de letramentos são abordadas, cujo destaque é para o letramento escolar, especialmente, os eventos e os impactos sociais da escrita à inclusão social (KLEIMAN; ASSIS, 2016).

A importância do planejamento governamental para a efetividade do letramento escolar situado à vida social é analisada segundo a natureza política e o cunho didático-pedagógico dos signos e significados; fundamentado em conhecimentos que potencialmente podem mobilizar sistemas, recursos, habilidades, atitudes, abordagens, estratégias e capacidades da comunidade escolar, especialmente, dos alunos do ensino fundamental, sob o pressuposto do “[...] processo sociocognitivo que está por trás da compreensão da palavra escrita [...] entendendo bem como funcionam os textos.” (KLEIMAN, 2005, p. 55).

O segundo capítulo também será subsidiado por Collet (2014), Crenshaw (2002), Deleuze (1995), Faleiros, Faleiros (2007), Gonzalez (2018), Guimarães (1999), Kleiman (2000, 2001; 2006), Lima (2015), Lopes (2006), Louro (1997), Mignolo (2008), Nascimento (2003), Reis (2020), Santos (2020), Schwarcz (1993), Tognetta (2020). Além dos marcos legislativos: BNCC (2017), Brasil (1988, 1990, 1996, 2006, 2007). A metodologia será a revisão bibliográfica e os paradigmas do direito.

O ECA, um dos gêneros do discurso jurídico

O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) regulamentou o artigo 227 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e incorporou a doutrina da proteção integral sob a égide da

prioridade absoluta fundamentado na Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1979), (CHILDFUND BRASIL, 2020), por isso, o gênero textual será abordado segundo a natureza jurídica e o modelo comunicativo: o que enuncia? O que sugerem as estruturas e finalidades? Quais as repercussões sociais e gama de sentidos à dimensão individual e social de crianças e adolescentes, no ensino fundamental?

Destarte, a partir do domínio discursivo jurídico do ECA, situado na modalidade de uso da língua escrita (MARCUSCHI, 2008, p. 195) buscarei compreender a aplicabilidade de um dos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2002, 2008), destacando os gêneros do discurso jurídico, incluindo o Estatuto (VASCONCELOS, 2013). Desse modo, o dialogismo sócio-histórico bakhtiniano será abordado:

Segundo Faraco, “Bakhtin conceitua gêneros do discurso como os tipos relativamente estáveis de enunciados que se elaboram no interior de cada esfera da atividade humana”. Esses tipos são “relativamente estáveis” porque marcados por uma “historicidade”, bem como por certa indeterminação entre seus caracteres e limites. Conforme o autor em destaque: “Dar relevo à historicidade significa chamar a atenção para o fato de os tipos não serem definidos de uma vez para sempre. Eles não são apenas agregados de propriedades sincrônicas fixas, mas comportam contínuas transformações, são maleáveis e plásticos, precisamente porque as atividades humanas são dinâmicas, e estão em contínua mutação. Nesse sentido, as formas relativamente estáveis do dizer no interior de uma atividade qualquer têm de ser abertas à contínua remodelagem; têm de ser capazes de responder ao novo e à mudança. O repertório de gêneros de cada esfera da atividade humana vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa”. [97] Bakhtin não olvida que há gêneros muito formalistas, modelares, tais como cumprimentos na vida em sociedade, redação de documentos oficiais (ex. Um memorando administrativo, um ofício etc.), determinações (50/80) militares. Mas mesmo estes permanecem sempre abertos às mudanças, tendo em vista sua historicidade. [98] (CABETTE, 2015, p. 49-50).

A intenção e a mensagem axiológicas do enunciado, segundo Bakhtin (*apud* CABETTE, 2015), “emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é, uma tomada de posição neste contexto”. Ademais, o “enunciado somente surge do encontro entre eu e o outro, da comunicação, a qual jamais será neutra, estará sempre impregnada de valores e condicionada por um contexto” (IDEM).

O estudo relacionado ao pensamento do “Círculo de Bakhtin”, destacará a dimensão individual, a situação fática no contexto de atuação sociocultural, cuja linguagem é dinâmica e atualizada. “Voltando ao núcleo linguístico – comunicativo de Bakhtin [...] as Ciências Humanas têm caráter “dialógico” porque nelas “o intelecto está diante de textos que não são coisas mudas, mas a expressão de um sujeito” (CABETTE, 2015).

Friso que não é somente a existência de uma linguagem típica da atividade jurídica que se demonstra aqui, nem mesmo sua maleabilidade histórico-social, mas a “assertiva bakhtiniana [...], qual seja, a de que todo enunciado é carregado e marcado por valores, por uma tomada de posição frente a algo ou alguém.” (CABETTE, 2015, p. 56).

Os documentos oficiais de planejamento de contextos de usos e as formas de realização do ensino situado, do ECA, serão analisados quanto a efetividade para o agente cognoscente, que decide vincular-se, relacionar-se e interagir com o agente de letramento, que o introduz nas práticas de uso da escrita da sociedade letrada por intermédio de uma multiplicidade de métodos de abordagem, concepção escolar sobre leitura, operadores argumentativos, operações discursivas, textos multimodais, gêneros textuais, objetivos e discursos didáticos, especialmente, intersemióticos (KLEIMAN, 2000, 2005).

Fundamentos metodológicos e procedimentos de coletas de dados

O capítulo quatro será dedicado à retextualização do ECA no sistema de ensino público, da educação básica, ensino fundamental, a partir dos fundamentos metodológicos e da descrição dos procedimentos de coleta de dados durante o desenvolvimento da pesquisa de natureza quanti-qualitativa, exploratória e descritiva, cujos objetivos serão descrever os discursos e os dados coletados no campo da pesquisa (sistema municipal de ensino fundamental), a fim de compreender os contextos de uso de um dos gêneros do discurso jurídico, ECA, nos eventos de letramento.

Ademais, os documentos coletados: Plano Plurianual (PPA), Lei de Diretrizes Orçamentária (LDO), Lei Orçamentária Anual (LOA), Plano Municipal de Educação (PME), Plano Político Pedagógico (PPP), currículo escolar e/ou livros didáticos serão as fontes de suporte à resposta ao problema de pesquisa.

Neste capítulo descreverei como a pesquisa foi desenvolvida; o tipo e a relação com os objetivos delimitados no projeto; as implicações éticas que a limitaram; os dados trabalhados e como foram obtidos; as ferramentas utilizadas para mensurá-los; os resultados alcançados e as decorrentes interpretações e correlações com a linha e o problema de pesquisa (ROCHA *et al.*, 2017).

A coleta de dados ocorrerá em duas etapas. Na primeira etapa utilizarei um roteiro de entrevistas abertas e na segunda etapa aplicarei questionários. Os aspectos éticos da pesquisa serão observados, o que inclui o anonimato e o consentimento para a utilização acadêmica dos resultados (TEIXEIRA, 2014).

Os achados e os resultados da pesquisa exploratória serão apresentados em uma abordagem quali-quantitativa. Os formulários de aplicação com os sujeitos da pesquisa exploratória

e o roteiro da pesquisa de campo serão referenciados pelos pressupostos teórico-metodológicos elencados em Cruz (2009), Gil (2002), Piovesan, Temporini (1995), Trivinões (1987, *apud* TEIXEIRA, 2014) e Votve e Pereira (2011).

Os resultados da pesquisa e a descrição dos aspectos teóricos-metodológicos deverão responder o problema, os objetivos e as hipóteses que fundamentarão a interlocução com os sujeitos da pesquisa. Em suma, no que couber, a estrutura sugerida será adaptada à proposta formulada por Rocha (*et al.*, 2017).

CONCLUSÃO PARCIAL

No último capítulo, o problema da pesquisa será respondido e serão sintetizados as principais ideias e os achados da pesquisa conforme referencial teórico, perspectiva didática, metodologia, coleta de dados e análise dos resultados (SANTOS, 2001).

O estudo crítico, analítico e interpretativo dos documentos oficiais local sobre os contextos de uso do ECA, um dos gêneros textuais no âmbito jurídico, no âmbito escolar, na modalidade de ensino fundamental, pretende concluir que crianças e adolescentes têm acesso a um dos recursos ao conhecimento, à habilidade, às atitudes para a vida pública e ao desenvolvimento de valores à emancipação e à cidadania.

Espero demonstrar na dissertação que o uso do Estatuto, sob a ótica escolar, a partir de atividades situadas (MARCUSCHI, 2008) poderá colaborar para a composição de novos territórios, agenciamentos e desejos (ROLNIK, 1989) reforçadores de valores e objetivos do Estado Democrático de Direito (BRASIL, 1988) para um mundo humano (FANON, 2008), pois, “não conquistamos as garantias da modernidade”, daí a necessidade de problematizar e

rever a relação linguagem e vida, em uma perspectiva de pluridiversidade, reposicionando o sujeito (LOPES, 2006); visto que, “leitor-texto-autor relacionam-se e produzem sentidos” (MARCUSCHI, 2008, p. 242).

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1969.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.

Base Nacional Comum Curricular. *Ensino Fundamental. Material para o professor*. São Paulo: editora moderna, 2017.

BRASIL. [Altera a LDB (2007)]. *Lei nº 11.525, de 25 de setembro de 2007*. Acrescenta § 5º ao art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11525.htm#art1. Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL. [Altera a LDB (2006)]. *Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11525.htm#art1> Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL. [LDB (1996)]. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL. [ECA (1990)]. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências*. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 15 out. 2020.

CABETTE, Eduardo Luiz Santos. *O discurso jurídico e as ideias de Bakhtin e seu círculo*. Jusbrasil, 2015. Disponível: https://eduardocabette-jusbrasil-com-br.cdn.ampproject.org/v/s/eduardocabette.jusbrasil.com.br/artigos/121938042/o-discurso-juridico-e-as-ideias-de-bakhtin-e-seu-circulo/amp?amp_js_v=a6&_gsa=1&usqp=mq331AQKAFQrABIACAw%3D%3D#aoh=16323386597770&referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com&_tf=Fonte%3A%20%251%24s&share=https%3A%2F%2Feduardocabette.jusbr

rasil.com.br%2Fartigos%2F121938042%2Fo-discurso-juridico-e-as-ideias-de-bakhtin-e-seu-circulo. Acesso em 20 de outubro de 2021.

COLLET, Célia; Mariana Paladino; Kelly Russo. *Quebrando Preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas*. Rio de Janeiro: contra capa livraria/laced, 2014.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos feministas*, ano 10, 172, 2002.

CRUZ, V. A. G. *Metodologia da pesquisa científica*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. Rizoma. In: DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. Volume 1.

FALEIROS, Vicente de Paula. FALEIROS, Eva Silveira. *Escola que Protege: Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007. ISBN 978-85-60731-02-2 101p. - (Coleção Educação para Todos; 31) Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 14 out. 2020.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & Diálogo as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. In: GONZALES, Lélia. *Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa*. São Paulo: UCPA, 2018.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. Raça e Racismo no Brasil. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Racismo e Anti-Racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.

JOVINO, Ione da Silva. Crianças negras na história. Fontes de discursos sobre a breve infância permitida pelo escravismo oitocentista brasileiro. Ponta Grossa Paraná: UEPG. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 2, p. 189-225, 2015. ISSN 1982-7199 | DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991167>.

KLEIMAN, Ângela B.; ASSIS, Juliana Alves (organizadoras). *Significados e resignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

KLEIMAN, Ângela B. *Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências do local de Trabalho?* Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2001.

KLEIMAN, Ângela B. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Coleção: Linguagem e letramento em foco. Curso: Linguagem nas séries iniciais. São Paulo: CEFIEL, 2005.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Raça e História*. Trad. Inácia Canelas. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.

LIMA, Maria Nazaré Mota de. *Relações étnico-raciais na escola: o papel das linguagens*. Salvador: EDUNEB, 2015.

LOPES, Luiz Paulo da Moita [organizador]. *Por uma linguística aplicada indisciplinada*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. 2002.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Recife: Parábola, 2008.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Tradução de Ângela Lopes Norte. *Revista Gragoatá*, n. 22, p. 11-41, 1º semestre, 2007. In: Caderno de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade. n. 34, p. 287-324, 2008.

MIRANDA, Wander Melo. *Pós crítica e o que vem depois dela*. Minas Gerais: UFMG, Revista da Anpoll v. 1, nº 47, p. 9-17, Florianópolis, set./dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.18309/anp.v47i1.1203>.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Teatro Experimental do Negro: tramas, textos, atores. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. *O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil*. São Paulo: Summus, 2003.

PENTEADO FILHO, Nestor Sampaio. *Direitos Humanos*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

PEREIRA, Áurea da Silva. CARNEIRO, Elaine de Araújo. Letramento e empoderamento feminino na Associação de Mulheres Rurais de Saquinho. Juazeiro-BA: *Revista de Comunicação e Cultura no Semiárido, ComSertões*, v.7, n.1, julho-dezembro de 2019.

PIOVESAN, Armando. TEMPORINI, Edméa Rita. SciELO - Brasil - Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública *Rev. Saúde Pública* 29 (4) Ago 1995. <https://doi.org/10.1590/S0034-89101995000400010>. <https://www.scielo.br/ acesso> em 04 de julho de 2021.

PIOVESAN, Flávia. *Declaração Universal dos Direitos Humanos: Desafios Contemporâneos*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/inter/article/download>. Acesso em: jun. 2021.

ROCHA, Anacélia Santos [et al.]. *O dom da produção acadêmica: manual de normalização e metodologia de pesquisa*. Belo Horizonte: Dom Helder, 2017.

REIS, Maurício de Novaes. O mal-estar no colonialismo: aproximações psicanalíticas com a história africana. *Revista Especial academia*, 2020.

Relatório 30 anos do ECA. Principais mudanças e os desafios para o futuro. BRASIL: ChildFundBr, 2020.

Relatório impactos da pandemia Covid-19 sobre crianças, à luz dos direitos fundamentais do Estatuto da Criança Adolescente (ECA). BRASIL: ChildFundBr, julho de 2020. Disponível: ChildFundBR Final RELATORIO-DE-IMPACTO-DA-COVID-EM-CRIANÇAS_.pdf acesso em agosto de 2021.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. *Metodologia científica: a construção do conhecimento*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001.

SANTOS, Carmi Ferraz. MENDONÇA, Marcia. CAVALCANTE, Marianne C. B. (Org.) *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Cosme Batista. Letramento e comunicação intercultural: o ensino e a formação do alfabetizador. Apud MENDES, Edleise. CASTRO, Maria Lucia Souza. *Saberes em português: ensino e formação docente*. Pontes.

SANTOS, Cosme Batista. *Letramento e senso comum. A popularização da linguística na formação do professor*. Mercado das Letras.

SANTOS, Maeve Melo. SANTOS, Cosme Batista. Cultura Escolar em Tempos de Pandemia e Distanciamento Social. *Olhar do Professor*, Ponta Grossa, v. 24. 2021. Disponível em <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>

SANTOS, Osmar Moreira dos. *Objetos, teorias e métodos num programa de crítica cultural, situado no campo linguístico-literário, a partir da UNEB*. Alagoinhas-BA: UNEB, 2020.

SOARES, Magda. *Alfaletrar*. Editora Contexto, 2020.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Uma História de “Diferenças e Desigualdades”: as doutrinas raciais do século XIX. 1870-1930*. São Paulo: 1993.

STREET, Brian V. *Letramentos Sociais. Abordagens Críticas do Letramento no Desenvolvimento, na Etnografia e na Educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino (Org.). *Passo a passo da implementação de um sistema de apoio entre iguais: as equipes de ajuda*. Americana, São Paulo: editora Adonis, 2020.

TRIVINÓS, A. N. S. Introdução a pesquisa em ciências sociais: pesquisa qualitativa em educação. SP: Atlas, 1987. In: TEIXEIRA, Elizabeth. *As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VASCONCELOS, Adaylson Wagner Sousa de. *Gêneros textuais no âmbito jurídico. Âmbito Jurídico*. Mar. de 2013. Disponível em: https://ambitojuridico-com-br.cdn.ampproject.org/v/s/ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-110/generos-textuais-no-ambito-juridico/?amp_js_v=a6&_gsa=1&usqp=mq331AQKKAFQrABIACAw%3D%3D#aoh=16323386597770&referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com&_tf=Fonte%3A%20%251%24s&share=https%3A%2F%2Fambitojuridico.com.br%2Fedicoes%2Frevista-110%2Fgeneros-textuais-no-ambito-juridico%2F. Acesso em: 20 de outubro de 2021.

VOTRE, Sebastião Josué; PEREIRA, Vinícius Carvalho. *Redação de textos acadêmicos*. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2011.

UMA DESCRIÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA: ENCRUZILHADAS E CAMINHOS

Gisele Santos Fernandes¹
Osmar Moreira dos Santos²

Resumo: A pesquisa em curso, “Mulher, Ser ou Não Vadia”: Corpo Feminino, Colonização e Discurso”, tem como foco investigativo as imagens e postagens, veiculadas no Facebook sobre a Marcha das Vadias, realizada no Brasil. Constitui-se uma metodologia de base exploratória e bibliográfica, cujo percurso se faz através das teorias de crítica cultural e de gênero. Tem como objetivo analisar, descrever e interpretar a construção dos sentidos mobilizados por diversas materialidades discursivas (verbais/ não verbais) que se dá através do corpo feminino em sua relação histórica com o sujeito e a ideologia.

Palavras-Chave: Marcha das Vadias. Corpo. Discurso.

UM OLHAR POR TRÁS DOS TRAÇOS

Os autores Gilles Deleuze de formação filosófica e Félix Guattari, psicanalista, em Introdução: Rizoma (1995), propõem pensar para além da psicanálise, o Anti-Édipo. Rizoma, um conceito da biologia, um tipo de caule, muitas vezes, subterrâneo. Os autores apropriam-se desse termo para pensar a multiplicidade; para além da oposição do uno e do múltiplo, e dos

¹ É graduada em Letras Vernáculas UNEB (2013), Especialista em Letras: Português e Literatura SIGNORELLI (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 com Inglês pela Universidade Católica do Salvador (1988), especialização em Estudos Literários pela UEFS (1993), mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (1996), doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (2001) e pós-doutorado pela Université Paris 8 (2004).

dualismos da consciência, da natureza e da história, do corpo e da alma.

Há um combate à subjetividade, dando possibilidades às novas reconstruções. Não somos mais nós mesmos; fomos “ajudados, aspirados, multiplicados,” ou seja; o processo de descentramento do sujeito, em que há a necessidade de se reconstituir. É assim que nos tornamos a ser. Para eles, “Um livro não tem objeto nem sujeito; é feito de matérias diferentemente formadas, datas e velocidades muito diferentes.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 2). O livro é uma construção, distanciada do sujeito, nós que somos atraídos por ele, apropriamo-nos, e fazemos a nossa história. Após o enfrentamento do eu é pela palavra que o sujeito se constitui.

No livro há as linhas de articulação, estratos, territorialidades, que representam a demarcação do poder e a sua concentração, os agenciamentos. Não obstante, oportunizam-se novos olhares para uma reconstrução a partir das linhas de fuga, que quebra o sistema, e rompe com as fronteiras nos movimentos de desterritorialização e desestratificação.

Todavia, estamos agenciados pelas forças de poder. O livro é apresentado como um agenciamento, no sentido de ser um conjunto de relações, porém, quando visto a partir de seu conteúdo, passa a ter uma concepção de agenciamento maquínico. O agenciamento é múltiplo, não é direcionado/estratificado. Um livro não deve ser observado isoladamente, mas sim nas suas transformações e relações.

Segundo os autores, “Um primeiro tipo de livro é o livro-raiz. A árvore já é a imagem do mundo, ou a raiz é a imagem da árvore-mundo” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 3). O rizoma, como sendo um caule que cresce periodicamente. É a representação de muitas linhas entrecruzadas; ou seja, são as conexões possíveis

dentro da ordem. Essa ideia de que o rizoma não se opõe às raízes. Ele opera junto com elas, que é esse sistema representativo pelas leis; e também pode operar fora da ordem. Podemos citar a pandemia; como mutativo e fora da ordem.

Os autores retratam a escrita como a cartografia; propõem um livro-raiz, arborescente, ordenado, onde a “arte imita a vida” e vice-versa. Esse livro tem uma raiz pivotante, direcionada. Nesse sistema cartográfico, podemos perceber que na medida em que fazemos rizoma, que conectamos os pontos, traçamos a cartografia. Surge o mapa representativo daquele processo. A escrita é sem dúvida, o elo para chegarmos a esses pontos, havendo a possibilidade da multiplicidade.

“A raiz pivotante não compreende a multiplicidade mais do que o conseguido pela raiz dicotômica. Uma opera no objeto, enquanto a outra opera no sujeito” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 3) declaram eles pois. A raiz pivotante, compreende uma lógica, não o múltiplo, não a diferença. Os campos de sujeitos e objeto são trabalhados separadamente, numa ordem classificatória.

Nesse ponto, é possível analisar como os autores quebram com essa ideia de um pensamento linear, hierárquico, pois para eles; [...] O sistema-radícula, ou raiz fasciculada, é a segunda figura do livro, da qual nossa modernidade se vale de bom grado” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 3).

O rizoma não se opõe árvore ao sistema. Ele opera junto com eles; as coisas estão sempre misturadas. A ideia de conexão, todos os níveis sagrados na raiz; podem ser cruzados. Essa capacidade de conectar, de movimentar, de transgredir, de entrecruzar é o rizoma: “O rizoma nele mesmo tem suas formas muito diversas, desde a sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 4).

Os autores ainda estabelecem algumas características aproximativas do rizoma: 1 — Princípio de conexão — qualquer ponto pode se conectar com qualquer ponto, uma linha pode se cruzar com qualquer linha. É o devir, quando ele não é nem uma coisa, nem outra ainda. Está no processo, no intermeio, é uma infinidade de coisas como: cadeias biológicas, políticas, econômicas, etc;

2 — Princípio de heterogeneidade — “Não existe locutor-auditor ideal, como também não existe comunidade linguística homogênea”. Numa concepção de como o pensamento dentro da heterogeneidade pode se tornar homogêneo.

3 — Princípio de multiplicidade — “O múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo (DELEUZE; GUATARRI, 1995, p. 5). Tudo nessa lógica pode ser medido metricamente.

4 Princípio de ruptura a — significativo — O rizoma pode se romper e formar linhas de fuga, havendo a possibilidade de se encontrarem novamente. No entanto, não possuindo as mesmas características; dimensões que ressignificam o significativo.

5 Princípio da cartografia e de decalcomania — O rizoma não é decalque. O rizoma não pode ser reproduzido igualmente e infinitamente. O rizoma, de acordo com os autores, é mapa; possui várias entradas. “O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 8). A cartografia é também pensada com um método. Um mapa tem múltiplas entradas enquanto que o decalque volta sempre “ao mesmo”.

“A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção e... e.... e...” (DELEUZE; GUATARRI, p. 17). O pensamento arbóreo hierárquico é, então, quebrado, dando possibilidades, por vias de conexões, ressignificação e autonomia. É, sobretudo, um gerador de mapa que entra por onde se necessita entrar e permanece sempre aberto em todas as suas dimensões.

O PESQUISADOR EM DESCOBERTA

Gaston Bachelard, epistemólogo francês e filósofo da ciência, em sua obra *A formação do espírito científico* (2005), renovou profundamente a história da ciência do seu período. Ele propõe rupturas epistemológicas nas ciências. A revolução que a teoria da relatividade promoveu na física levou-lhe a criticar a concepção do progresso linear da ciência.

Ele propõe, portanto, rupturas epistemológicas que se dão a partir de métodos científicos e visões científicas de mundo, resultantes de uma vitória do espírito sobre os seus próprios bloqueios. As condições psicológicas do progresso da ciência, em termos de obstáculos, o problema do conhecimento científico é colocado. Esse problema está situado no ato de conhecer, por onde surgirão os conflitos, já que; “O conhecimento do real é luz que sempre projeta algumas sombras. Nunca é imediato e pleno. O real nunca é “o que se poderia achar”, mas é sempre o que se poderia ter pensado” (BACHELARD, 2005, p. 17).

Nesse sentido, o pensamento empírico só consegue maturação e argumentação consistente com o tempo. “Ao retornar ao passado cheio de erros, encontra-se a verdade num autêntico arrependimento intelectual” (BACHELARD, 2005, p. 17). É nesse processo, que se destrói os conhecimentos mal

estabelecidos e supera no próprio espírito, é obstáculo à espiritualização.

A ideia de trabalhar o conhecimento a partir do zero só é possível quando o saber é novo para todos. É difícil anular todos os conhecimentos sem considerar o conhecimento empírico daquele momento. “É impossível anular, de um só golpe, todos os conhecimentos habituais. Diante do real, aquilo que cremos saber com clareza ofusca o que deveríamos saber” (BACHELARD, 2005, p. 18). Nessa concepção, é importante tomar distanciamento do conhecimento empírico, para que o conhecimento científico seja construído. Assim, o cientista chega à descrição do objeto científico não pela descrição sensorial. As suas bagagens culturais, os conhecimentos cotidianos são anulados, mas, através da teoria, rigorosamente, fundamentada, livrando-o de influências particulares.

É nessa lógica que o pensamento se reformula, o espírito rejuvenesce e o conhecimento científico se estabelece, pelo processo de repensar, reformular e problematizar. “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, 2005, p. 18).

De acordo com Bachelard (2005), a ciência não se baseia nada na opinião, traduz necessidades em conhecimentos. O primeiro obstáculo a ser superado é destruindo-a. O espírito científico proíbe que tenhamos opiniões sobre questões que não compreendemos e não sabemos formular com clareza. Em primeira instância, compreende-se que saibamos formular problemas.

E, digam o que disserem, na vida científica os problemas não se formulam de modo espontâneo. É justamente esse *sentido do problema* que caracteriza o verdadeiro espírito científico. Para o espírito científico,

todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído (BACHELARD, 1996, p. 18).

O conhecimento não questionado é morada de obstáculos epistemológicos. O objeto em questão pode ser destruído por não haver firmeza e sustentação em sua base. “Quando o conhecimento empírico se racionaliza, nunca se pode garantir que valores sensíveis primitivos não interferiram nos argumentos” (BACHELARD, 2005, p. 19).

De acordo com Bachelard (2005), é possível pensar a pesquisa para além, inclinando sempre o olhar às novas construções, ou seja, em todo contexto, a pesquisa precisa estar aberta, possibilitando o acréscimo e também a retirada de alguns conceitos. São as mutações sofridas no tempo. “A cabeça bem feita precisa então ser refeita. Ela muda de espécie. O homem torna-se uma espécie mutante, ou melhor dizendo, uma espécie que tem necessidades de mudar, que sofre se não mudar” (BACHELARD, 2005, p. 20).

O pesquisador precisa se alimentar do espírito transformador, isto é, necessidades de necessidades. O espírito científico necessita sair da contemplação do mesmo para buscar o outro, como forma de respostas às suas inquietações. É nesse mecanismo que o conhecimento se constrói e reconstrói. O homem então, “[...] movido pelo o espírito científico deseja saber mais, para melhor questionar”.

O ENCONTRO COM A PESQUISA...

O objeto de pesquisa que se apresenta “*Mulher, Ser ou Não “Vadia”: Corpo Feminino, Colonização e Discurso*”, em curso, tem como foco investigativo as imagens e postagens, veiculadas no Facebook, sobre a “Marcha das vadias”, realizada no Brasil.

O intuito de pesquisar inicia-se na graduação, como estudante de letras, enquanto professora, trabalhadora da rede municipal de ensino, vi a necessidade de pesquisar a imagem da mulher que brotou desses espaços e se estendeu pelas veias do programa em crítica cultural. É desse lugar que a pesquisa se desenvolve. É desse campo de militância que os discursos se desdobram e atravessam os espaços.

Venho mim constituindo, tornando-me pesquisadora, a partir desses espaços, que possibilitaram acreditar no avanço da pesquisa. E, assim, pautado nos Seminários teorias do método e aulas e debates da disciplina, do Curso Mestrado em Crítica Cultural; enxergo pontos, linhas e conexões possíveis de dialogarem com a pesquisa em curso.

A partir das “narrativas de si” aqui menciono a professora Áurea Pereira, em sua trajetória, enquanto pesquisadora, “Eu não sou professora, pesquisadora, nos tornamos todos os dias”. É desse lugar de fala que me posiciono. É dessa formação, enquanto pessoa, mulher, professora que a minha pesquisa se inclina. De acordo com a professora Sueli Messeder, é o “pesquisador encarnado”, por também fazer parte desse processo do coletivo de mulheres em luta.

Nesse intento, também cito um trecho da palestra da Professora Ana Rita Santiago, intitulada: “Uma cartografia teórico-metodológica: desassossegos e percursos”. Em sua trajetória, enquanto pesquisadora, quando ela descreve o não-lugar, como parte do seu processo formativo. E esse espaço que, por ora, não visto pela academia, não pode desvincular da sua formação científica.

O não-lugar, segundo a professora Ana Rita Santiago, representa um “celeiro formativo”, a sua participação em grupos eclesiais, mulher militante, dentro do movimento social negro. A

concepção de práxis; foi na educação popular que conheceu a prática reflexiva; e o seu percurso de trabalhadora-estudante, sem bolsas. Desconhecer é inviabilizar toda a sua formação enquanto mulher negra, professora e pesquisadora. É desse não-lugar; que também me reconheço, me fortaleço enquanto mulher, que a pesquisa toma voz.

E como como aporte teórico inicial, a pesquisa se baseia nos estudos de (BOCCHI; FERRARI, 2017), (ORLANDI, 2012), (FOUCAULT, 2014), (FOUCAULT, 2014), (SOUZA; PAIXÃO, 2015), (WEIL; TOMPAKOW, 2015); dentre outros.

Com os seminários, aulas, debates foi possível uma historicização da pesquisa que se deu da seguinte forma

1 — O QUE É A MARCHA DAS VADIAS?

D1: “A Marcha das Vadias” é um movimento de militância, criado em Toronto, no Canadá, em 2011, que teve como elemento propulsor a fala de um policial que disse que as mulheres deveriam evitar se vestirem como vadias para não serem vítimas.

D2: Essa forma de representatividade aparece carregada em discursos que vem sendo alimentada pela história. Numa tentativa de transgredir a esses dizeres, propulsionaremos um viés discursivo atravessados pelo o tempo e situado nas lutas e conquistas pelo o coletivo.

D3: Os lugares enunciativos propostos através dos discursos e imagens é também ramificada pela rede social *facebook*, como forma de conexão e também escapamento.

D4: Numa tentativa que prescinde em abrir fronteiras pelos os campos discursivos.

2 — COMO É?

EM RELAÇÃO À DEFINIÇÃO 1

A militância como um grupo que luta por um coletivo, nessa perspectiva, pautado em direitos negados pela história. E dessa forma, pensar como as identidades femininas são construídas e identificadas nas postagens, deslizando entre as posições de partícipes do movimento e/ou de apenas seguidoras das páginas que movimentam tais postagens;

EM RELAÇÃO À DEFINIÇÃO 2

Por muito tempo, o pensamento hegemônico determinava os papéis sociais que a mulher deveria exercer, os valores, os modos, os comportamentos, a maneira de vestir, etc. Assim, a imagem feminina viu-se sob o olhar e julgamento de outrem.

EM RELAÇÃO À DEFINIÇÃO 3

Como um canal de que emerge e sucinta discussões, a rede é também um lugar de proliferação das imagens e discursos.

EM RELAÇÃO À DEFINIÇÃO 4

No intento de abrir e cruzar fronteiras o ambiente digital, *facebook* alarga os espaços e circunda os discursos.

3 — POR QUE É?

JUSTIFICAM-SE DE QUE FORMA? QUAIS SÃO AS CAUSAS DISSO?

1. O discurso como conquista e espaço político, como forma de inserção é também um dispositivo potente de luta contra o sistema circular, fechado. E é pela militância, através da “Marcha das Vadias” que as mulheres se agrupam para assumir direitos que lhes foram negados pelo o contexto da história como

participantes do movimento/ ou apenas seguidoras das páginas que movimentam tais postagens.

2. No intento de quebrar os paradigmas, de transgredir a ordem pelo viés rizomático, o movimento “*A Marcha das Vadias*” mexe com as estruturas no intento de permitir a desconstrução de padrões estabelecidos, oportunizando o cruzamento de linhas fronteiriças. Através das imagens e discursos combatendo as marcas cristalizadas pela sociedade.

3. Nessa ordem, as mobilizações imagéticas que comungam de elementos verbais e não verbais nas páginas do *facebook*, reforçam o movimento multicultural e diversificado, pois manifestam práticas e diversos discursos.

4. A necessidade de uma pesquisa em crítica cultural como prática de rompimento/ desterritorialização e construções de epistemes.

4 — PARA QUE:

01: Identificar como as identidades femininas são construídas e identificadas nas postagens, deslizando entre as posições de partícipes do movimento e/ou de apenas seguidoras das páginas que movimentam tais postagens;

02: Averiguar como os discursos de cibernitância se assentam discursivamente em uma lógica do reconhecimento, revestidos de denúncia e que sustentam um dizer político sobre o corpo da mulher;

03: Refletir sobre a produção de sentidos relacionados ao corpo na constituição de modos de significação da mulher, como as mulheres significam seu próprio corpo em detrimento do pensamento de outrem.

04: Criar espaços que subvertam a ordem sistemática.

5 — ONDE É?

‘A Marcha das Vadias’ como sendo um movimento de militância ancorado em lutas coletivas. Surge desse lugar e se desdobra pelos espaços políticos, movimentos de igreja, associação de comunidade, etc. É desse desejo de ativismo, que o movimento se nutre e reestabelece as suas concepções. Traçando linhas, conectando pontos, e atravessando fronteiras pelos espaços que circunda através da conectividade que se dá pela abertura das fronteiras.

6 — QUANDO?

A partir dos traços e mapeamentos pretende-se construir uma investigação que promova reflexões acerca do protagonismo feminino, suscitando ampliar e aprofundar a discussão sobre a produção histórico-discursiva de lugares de enunciação da/ sobre as mulheres, na sua intrínseca relação com os processos de subjetivação e identificação do sujeito no discurso, bem como ampliar a reivindicação por direitos que se discursam não só por uma voz de denúncia cibermilitante, mas também por uma voz de denuncia através da escrita acadêmica.

A partir dos traços e mapeamentos e pelo o viés da crítica cultural pretende-se construir uma pesquisa que rompa com a ordem sistemática.

7 — QUEM É?

Um movimento transgressor à ordem que, no campo da Crítica Cultural, abre para os caminhos e encruzilhadas como possibilidades de novos mapas, com aberturas para a construção de novas identidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de linhas, pontos, encruzilhadas, conexões é possível pensar num mapa representativo da pesquisa que possibilite campos que fortaleça os discursos e que amplie os espaços dos coletivos de luta.

Como pressuposto, a pesquisa fortalece o campo esse campo minador que é essa travessia pelo tempo e espaço em que muitos direitos ainda estão camuflados pelos estereótipos que se estendem. A luta é contínua e a pesquisa, por sua vez, provoca a quebra nesse sistema, gerando mapas com aberturas para criarmos novas estruturas de combate.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. A formação do espírito científico. *In: A noção de obstáculo epistemológico Plano da obra*. 5. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Introdução: Rizoma. Mil Platôs (Capitalismo e Esquizofrenia)*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

UTOPIA MESSIÂNICA CONSELHEIRISTA E A INFLUÊNCIA SEBÁSTICA

Maria Rosileide Bezerra de Carvalho¹
Profa. Dra. Edil Silva Costa²

Resumo: A pesquisa em curso, “*Mulher, Ser ou Não “Vadia”: Corpo Feminino, Colonização e Discurso*”, tem como foco investigativo as imagens e postagens, veiculadas no Facebook sobre a Marcha das Vadias, realizada no Brasil. Constitui-se uma metodologia de base exploratória e bibliográfica, cujo percurso se faz através das teorias de crítica cultural e de gênero. Tem como objetivo analisar, descrever e interpretar a construção dos sentidos mobilizados por diversas materialidades discursivas (verbais/ não verbais) que se dá através do corpo feminino em sua relação histórica com o sujeito e a ideologia.

Palavras-Chave: Marcha das Vadias. Corpo. Discurso.

INTRODUÇÃO

O artigo procurou analisar o Sebastianismo de origem Portuguesa e sua influência nos movimentos místicos do sertão e agreste do Nordeste brasileiro, notadamente em Canudos, Bahia. Partiu-se do contexto histórico, socioeconômico e político, bem como dos aspectos de vulnerabilidade ambiental, visando apresentar as condições adversas vivenciadas cotidianamente pelos sertanejos nordestinos e identificar conexões para o surgimento do viés utópico messiânico que permitiu minimização

¹ Programa de Pós-Graduação em crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-crítica/UNEB), linha de pesquisa Letramento, identidades e formação de professores. Endereço eletrônico: mrbcarvalho@uneb.br.

² Profa. Dra. vinculada ao Programa de Pós-Graduação em crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB).

ou superação da realidade anacrônica vivenciada, bem como a resistência do movimento aos seus algozes.

Pereira de Queiroz (1965), na obra *O Messianismo no Brasil e no Mundo*, buscou compreender o surgimento dos surtos messiânicos. A autora identifica na religiosidade camponesa dos movimentos messiânicos uma expressão autêntica de manutenção da cultura rural. Em contraposição, observa, que na vigência de fases desenvolvimentistas, as sociedades rurais eram vistas como atrasadas e entraves à modernidade, sendo suas expressões religiosas carismáticas tidas como místicas, proféticas, fanáticas e irracionais.

Assim, teóricos da modernização viam a religião campesina como resquícios de um passado tradicional pré-capitalista a ser absorvido pelo mundo urbano-industrial, entretanto, nos anos 1950, a incidência desses movimentos, mesmo em tempos modernos, chamou a atenção de antropólogos, historiadores, cientistas da religião e sociólogos.

Ainda segundo a autora, a categoria messianismo refere-se a movimentos religiosos que ocorrem por fatores sociais internos e externos ao grupo, sem constituir uma patologia social desviante ou uma reação pré-política dos oprimidos nem como uma reação ao encontro da modernidade ocidental. Os fatores sociais internos foram definidos por Pereira de Queiroz enquanto anomia afetando elementos culturais como crenças, valores, relações sociais; já os fatores sociais externos, como as transformações políticas, econômicas e tecnológicas. Nesta perspectiva, o messianismo apresentaria duas faces: (1) o movimento social movido pela expectativa da aparição de um messias ou (2) as ações movidas pelas manifestações dessa figura. O messias seria a personificação do salvador, capaz de derrotar o mal e estabelecer uma ordem moral e uma vida próspera. Já o

milénarismo abarcaria uma categoria mais ampla de um novo mundo (PEREIRA DE QUEIROZ, 1965).

Pereira de Queiroz utilizou como argumentos para seu estudo: O fato de que cada sociedade possui seu próprio modo de voluntariamente se transformar, e que para muitas delas, especialmente as sociedades rústicas, o messianismo constituiria um desses modos; os surtos messiânicos não ocorreriam em uma massa apática à espera de uma intervenção divina para completar a transformação necessária; e, os movimentos messiânicos seriam dotados de função social de resolver as crises que enfrentam. Corroborando com estes argumentos, Rossi (2007) pontua:

[...] o messianismo, a partir de dentro da história, vai se apresentar como um fator de dinâmica social. [...] as atividades do movimento messiânico nada têm de fuga para mundos imaginários. Ao contrário, constituem organização nova que efetivamente se constrói (ROSSI, 2007, p. 11).

Portanto, o messianismo tomado como força dinâmica e transformadora, não constitui, ainda segundo Rossi (2007, p. 10), “crença passiva e inerte, de resignação e conformismo”. Não se prestando, portanto, “à alienação do movimento das forças sociais em busca de libertação.”

Assim, uma vivência com opressão e humilhação não levaria à perda da esperança ou ao enfraquecimento de laços sociais, mas, fortaleceria a orientação messiânica, permitindo “a elaboração de efetivos movimentos de libertação e renascimento religioso que caminham à procura de seu paraíso” (ROSSI, 2007).

Nesta perspectiva, a utopia se presta a produzir um contra modelo à realidade inóspita e opressora. Ainda segundo o autor supracitado:

A utopia das sociedades imaginárias seria, portanto, um instrumento de superação de realidades anacrônicas que desde os primeiros tempos surgem como uma forte característica humana a fim de superar as

carências da realidade vivida. Diante da realidade concreta somente é possível tornar a existência suportável diante do paradoxo da existência através da construção de uma certa representação da realidade objetiva (ROSSI, 2007, p. 7).

As insatisfações sociais das populações pobres do sertão nordestino, com sua pluralidade étnico-racial característica, somadas ao sentimento de orfandade provocado pela queda da Monarquia, viriam a constituir a combinação conjuntural que possibilitou a resistência dos seguidores de Antônio Conselheiro. Vejamos:

Considerando o conjunto de aspectos, ideológicos, de tipos humanos sociológicos, e determinantes da cultura local e as mudanças institucionais pela ruptura com legitimação da antiga ordem estabelecida, a constituir a visão de mundo dos canudenses associado à sua situação material, assumindo um viés utópico de contestação das injustiças sociais, de busca e resgate de uma realidade inexistente ou que deixou de existir em seu imaginário popular (RIOS, 2008, p. 2).

A relevância da temática, que versa sobre a influência do sebastianismo português no messianismo utópico Conselheirista, consiste na análise e aprofundamento dos fatos históricos, culturais e socioeconômicos que permearam o cotidiano dos canudenses no período abordado. Ademais, muitos desses movimentos no território brasileiro, notadamente no sertão nordestino, estão relacionados, ao desenvolvimento histórico e social e continuam a representar importante referência subjetiva no imaginário coletivo local.

METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa do tipo documental (GODOY, 1995). Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa preocupa-se com os aspectos da realidade social que não são quantificáveis. Este método de

pesquisa busca centrar-se na compreensão e explicação da configuração social, levando em consideração significados, crenças, atitudes e valores dos envolvidos.

Foram utilizados o método exploratório e descritivo referentes à abordagem teórica sobre os movimentos messiânicos no Brasil, notadamente, o conselheirista em Canudos, Bahia, objetivando identificar a ocorrência e as repercussões da influência sebastianista em sua formação e estruturação. Para tanto, foram utilizadas obras de vários estudiosos no tema, como: Binet (2013); Calasans (2002, 1987, 1959, 1950); Cunha (2009); Dantas (2000); Oliveira Jr. (2019); Oliveira (1996); Pereira de Queiroz (1976); Polak (2010); Polese (2010); Rios (2008); Rossi (2007); Santos (2012); Villa (1997); entre outros.

Na seção seguinte, apresentaremos os resultados da pesquisa realizada, bem como, as respectivas discussões.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

CANUDOS: VULNERABILIDADE SOCIOAMBIENTAL, UTOPIA E RESISTÊNCIA

Nesta seção, serão abordados os aspectos históricos que permeiam Canudos desde a sua criação, bem como as características de clima, vegetação, solo e socioeconômicas, visando apresentar as condições adversas vivenciadas cotidianamente pelos sertanejos nordestinos. O texto tomou por base os estudos de Oliveira Junior (2019); Neiva (2013); Dantas (2009); Calasans (2002, 1987).

A criação da Vila de Itapicuru de Cima, da qual o município de Canudos originou, remonta ao ano de 1727. A sede localizava-se nas margens do rio do mesmo nome e os povoados espalhavam-se sobre o território da vila. A pecuária era a vocação econômica regional e uma parcela da população realizava a

agricultura de subsistência, com cultivos de arroz, feijão e milho, cujos poucos excedentes eram comercializados nas vizinhanças, fazendas e feiras semanais; plantava-se cana-de-açúcar nos ambientes mais úmidos, onde localizavam-se alguns engenhos e engenhocas; também, havia o cultivo de mandioca e a produção de farinha e rapadura pelos mais pobres da população. Entre os médios fazendeiros, existiam aqueles que conjugavam a pecuária e agricultura (DANTAS, 2007).

Segundo Bandeira (1997), ao final do século XIX, a economia brasileira encontrava-se estagnada em razão das políticas engendradas no período pós Proclamação da República do Brasil e nos três séculos de colonização exploratória portuguesa. Os latifúndios improdutivos, demarcavam a imensa desigualdade socioespacial brasileira. Nesse contexto, a religião servia para originar beatos, messiânicos e revoluções contra as classes sociais – daí a importância de Antônio Vicente Mendes Maciel, o messiânico Antônio Conselheiro, e o surgimento do arraial de Canudos.

Na história de ocupação dos sertões da Bahia, a constituição e extinção do arraial de Canudos são marcadas por fatos peculiares, compostos pelas questões políticas, econômicas, sociais, teológicas e outras (CALASANS, 1987; VILLA, 1995).

Quando se estabeleceu em Canudos, no sexto mês de 1893, ano de uma grande seca, Antônio Conselheiro rebatizou o arraial de Belo Monte, a fama dele se espalhou pelas redondezas e atraiu milhares de pessoas dos sertões baianos, sergipanos e de outros estados fronteiriços da Bahia, com somas entre 20 mil e 30 mil habitantes, superior aos números atuais do município. A população local sobrevivia da pecuária caprina, cujos animais eram adaptados ao clima e ao solo; da plantação de cana-de-açúcar nas áreas mais úmidas e da produção de rapadura para o consumo local; da criação do gado *vacum*; e, sobretudo, das

doações e das esmolas recolhidas pelo messiânico e pelos beatos dele, algumas advindas de regiões distas de Canudos, como da cidade de Alagoinhas, no Recôncavo da Bahia. Em Canudos, a população não obedecia às normas e leis do Estado, não reconhecia o governo republicano recém-criado e não pagava impostos. Havia a proclamação de um governo monárquico, com um sistema produtivo coletivo, cujo grandes somas dos resultados obtidos eram revertidas à Companhia liderada por Antônio Conselheiro (CUNHA, 2009; CALASANS, 2002). Assim, o contra modelo projetado e implementado em Canudos confrontou o sistema vigente, que assim justificou as atrocidades empreendidas visando o extermínio da comunidade Canudense, como discutido por Rios (2008):

Essa Projeção de sociedade alternativa não teve o respaldo nem da Igreja, nem do Estado, seja ele monárquico ou republicano. O êxito dos conselheiristas não era bem-visto pelos distintos setores das elites, obviamente que se a monarquia tivesse perdurado por mais tempo, entraria em confronto em um dado momento com a utopia de Canudos. Na concepção de Conselheiro “a terra não tem dono, a terra era de todos”, esse tipo de discurso entrava em confronto direto contra o latifúndio, perturbando o sossego das elites agrárias, que antes mesmo da instituição da República haviam estabelecido pela Lei de Terras de 1850, o aprisionamento, o monopólio, e a mercantilização da propriedade privada da terra (RIOS, 2008, p. 6-7).

A realidade socioespacial descrita, associada a outras, configuraram-se em fatores a justificar a perseguição e extermínio do arraial e povos, culminando em quatro expedições militares organizadas pelo Estado, entre novembro de 1896 e abril de 1897. Além dos jagunços canudenses, que batalhavam contra as tropas federativas, existiam as feições vegetais da caatinga em favor do arraial, pois eram consideradas as companheiras do povo de Canudos e inimigas das tropas militares, que gastavam tempo e esforços físicos para cruzar os caminhos (CUNHA, 2009).

Ainda, segundo este autor, após a segunda expedição, com o recuo, abandono, fuga dos militares e vitória dos jagunços, cresceu a importância social e fama do arraial de Canudos, que experimentou um aumento populacional de centenas. A fama, também, impulsionou medidas mais drásticas de combate militar, político e econômico aos ideais movimentadores do arraial. Com isso, uma nova expedição, a terceira, foi realizada. Novos caminhos foram traçados, novas experiências fracassadas, novas provas de desconhecimento do território experimentaram, decorrentes no insucesso da expedição militar. No cenário da terceira expedição aparece a localidade de Angico. Nela, a expedição pernitoou e descansou da fadiga resultante dos cruzamentos de caminhos do sertão, bem no centro do território dos adversários. Em 1897, é preciso uma nova expedição militar para arrasar com o arraial de Canudos. Na quarta investida militar, destruíram Canudos com incêndios do arraial, dizimação de grande parte da população e decapitação de tantos outros, inclusive de Antônio Conselheiro.

Após o término da Guerra e o fim do arraial, no mesmo local reergueram outra Canudos, a Canudos Velha. A partir do represamento do rio Vaza-Barris e a formação do açude de Cocorobó em 1969, o sítio histórico do arraial de Canudos foi inundado, juntamente com parte da história brasileira. Em anos de seca, com a redução drástica do volume de água, os espaços da guerra do arraial messiânico e ruínas de construções da Velha Canudos aparecem à superfície.

O represamento do rio Vaza-Barris e a formação do lago artificial de Cocorobó obrigou o deslocamento da população da Velha Canudos e o surgimento de outro núcleo urbano, nas proximidades da barragem, denominado, inicialmente de Vila Nova de Canudos. No ano de 1985, é garantida a emancipação político-administrativa municipal de Canudos, desmembrado do

município de Euclides da Cunha (denominado anteriormente de Cumbe) e da antiga Vila do Coração de Jesus do Monte Santo.

Em seu estudo sobre o processo de desertificação na região de Canudos, Oliveira Junior (2019), descreve as características adversas do município com relação ao clima, solo, cobertura vegetal, vejamos: A aridez climática domina o município, em que há um período curto de chuvas, com baixos índices pluviométricos; no total, chove muito pouco, em torno de 378,9mm anuais, e a probabilidade de incidência de seca é alta, definida em 80%. Associada aos altos valores de temperatura durante todo ano.

As características climáticas favorecem a formação de uma rede hidrográfica constituída, quase em sua totalidade, por rios intermitentes, outros efêmeros, com exceção do rio Vaza-Barris. A barragem das águas e a formação do lago de Cocorobó possibilitam o controle anual e o curso hídrico durante todo o ano, diferindo daqueles em que há uma baixa surpreendente do volume de água, devido ao fenômeno da seca. No período das chuvas torrenciais, acontece a inundação das áreas ribeirinhas e a umidade do solo possibilita a população desencadear atividades agropastoris.

Os solos rasos, com superfícies arenosas e/ou pedregosas, prolongam-se por vastas superfícies, por onde desenvolvem neossolos litólicos e neossolos quartzarênicos. Encontram-se, ainda, o argissolo, cambissolo, luvisso, planossolo e vertissolos.

Possui uma cobertura vegetal denominada caatinga, com espécies caracterizadas por xerofilia, de porte arbóreo (2-5m) e herbáceo (<2m), com especificidades de armazenamento de água, como é o caso do mandacaru (*Cereus jamacaru*), xique-xique (*Pilosocereus polygonus*) e umbuzeiro (*Spondias tuberosa*). Durante o longo período anual de estiagens pluviométricas, existe

a escassez de vegetação verde, em função da caducidade de grande parte da composição florística.

Ainda segundo Oliveira Junior (2019), as atividades econômicas importantes referem-se à agricultura, desencadeadas nos períodos de chuva, e a pecuária caprina e bovina, predominantemente, extensiva. Por isso, as lavouras e pastagem substituem a vegetação natural e deixam as marcas de deterioração ambiental, como se permanecesse a ideia do binômio *sociedade versus natureza*, pois os níveis de impactos ambientais negativos propagam-se. Em decorrência, as problemáticas sociais são visíveis na desigualdade de acesso à terra, que indicam a crise social vivenciada na escala espacial do município. Assim, o município de Canudos configura-se, ainda na atualidade, como um ambiente extremamente frágil, tanto do ponto de vista ambiental, quanto socioeconômico, o que converge para o estabelecimento de fatores geradores de conflitos e degradação ambiental.

Nesta perspectiva, segundo Polak (2010), o movimento de Canudos não constituiu apenas uma manifestação religiosa externa devido à condição material determinante desse fenômeno, mas à combinação de aspectos introspectivos dos indivíduos e fatores externos que submetiam a existência das populações pobres sertanejas, norteado por um discurso agregador utópico de viés revolucionário.

O termo utopia é derivado do título do livro homônimo escrito por Thomas More e publicado em dezembro de 1516, e evoca a busca por mudanças a uma realidade anacrônica. Outra forma de definir o termo utopia seria como um sinônimo para fantasia, loucura, constituindo uma maneira de desqualificar aqueles que buscam mudança e transformação de uma realidade adversa. Assim, o termo passou a ter dois significados:

Para quem defende uma utopia, ela seria a possibilidade de um mundo novo, em que tudo pudesse ser construído novamente, da forma correta, para o bem de todos. Mas, para quem não deseja transformações de qualquer ordem, ela seria um sonho, uma loucura, um delírio. Parece-nos que este último predominou. E predomina (POLAK, 2011, p. 16).

Segundo Rios (2008), movimento de Canudos era herdeiro e portador da utopia baseada no milenarismo messiânico. O milenarismo em sua dimensão temporal busca resgatar o estágio do cristianismo primitivo dos primeiros séculos da era cristã na constituição de uma sociedade justa e igualitária. Já em sua dimensão vertical, busca a redenção espiritual de elevação do homem à perfeição divina. O conselheirismo provavelmente mesclou as duas vertentes.

O milenarismo, em sua matriz principal, baseado no Apocalipse de São João, foi abolido e condenado pela Igreja no Concílio de Éfeso (431 d.C.), prevalecendo a instituição e consolidação da Igreja sobre bases romanas, bem como, a interpretação do Apocalipse segundo Santo Agostinho, contrária ao milenarismo e legitimadora da sociedade da cristandade medieval, explicando talvez, a vertente do sebastianismo, forma de messianismo português, baseado no retorno do Rei D. Sebastião (RIOS, 2008).

Discutiremos a seguir, o Sebastianismo Português e sua influência nos movimentos messiânicos brasileiros. O texto tomou por base os estudos de Binet (2013); Calasans (1950) e Rios (2008).

O SEBASTIANISMO PORTUGUÊS E OS MOVIMENTOS MESSIÂNICOS NO NORDESTE BRASILEIRO

O século XVI foi marcado pelo surgimento de movimentos messiânicos, em parte, conseqüente a um sentimento de decepção e insegurança religiosas, associado à fusão forçada do

judaísmo com o cristianismo. Esses movimentos existiam em toda a Europa, mas eram numerosos na Península Ibérica. Em Portugal, Anes Bandarra (1500-1566), em suas *Trovas*, anunciava a chegada de um Encoberto que restauraria Portugal à sua glória. Dom Sebastião ao guerrear na África do Norte, morre na Batalha de Alcácer Quibir em 1578. Como o corpo do Rei nunca foi encontrado, criou-se a esperança de sua volta e o mito, transformando o sebastianismo em uma religião da pátria (BINET, 2013).

Ainda segundo esta autora, o Brasil tornou-se um elemento importante no contexto do messianismo português por vários fatores: os jesuítas eram disseminadores ativos do sebastianismo; exemplares manuscritos das *Trovas* do Bandarra circulavam no Brasil desde 1591; o ensino estava, em grande parte, sob responsabilidade das ordens jesuíticas; o domínio holandês do nordeste brasileiro entre 1630 e 1654, contribuindo para uma maior tolerância religiosa, refletida no incremento da imigração de judeus portugueses, e sobretudo de jesuítas.

Assim, o sebastianismo alcançou as camadas populares brasileiras, sendo encontrado dois séculos depois — século XIX, em movimentos populares rebeldes e religiosos do sertão nordestino como: Cidade do Paraíso Terrestre (1923-1925), PE; Pedra Bonita (1836-1838), PE; e Canudos (1893-1897), BA. Prevalendo até os dias atuais, no antigo território do Grão-Pará — Maranhão, Pará e Amazonas, em narrativas de lendas transmitidas oralmente e em manifestações da religiosidade afro-brasileira do tambor de mina e da pajelança e na tradição do bumba meu boi, em que o rei toma a forma de um touro coberto de ouro e de pedras preciosas, percorrendo o estado do Maranhão no dia de S. João (BINET, 2013; RIOS, 2008).

O principal movimento messiânico brasileiro ocorreu em Canudos, Bahia, sob a liderança de Antônio Conselheiro, que

iniciou pregação no norte da Bahia, a partir de 1867, atraindo muitos seguidores, por causa da sua fama de fazer milagres e curar pessoas. O caráter sebastianista do movimento é apontado por vários autores:

Os seus sermões, muito numerosos, *tinham amiúde por tema a volta do rei D. Sebastião e do Paraíso terrestre*. Para que esse retorno se tornasse realidade, era imperativo conformar-se às ordens do profeta Antônio Conselheiro, quer dizer, abandonar toda a riqueza em seu proveito, praticar a castidade, a abstinência, fazer penitência (BINET, 2013, p. 92).

Segundo Santos (2012), o movimento de Antônio Conselheiro foi caracterizado por Euclides da Cunha, em *Os Sertões*, como um Sebastianismo tardio, sendo descrita como crença anacrônica e um sintoma de atraso, pelo republicano e positivista enviado ao Nordeste para cobrir a guerra de Canudos.

Para Calasans (1950), o discurso de Antônio Conselheiro em Canudos, além da conversão e difusão dos ensinamentos cristãos, trazia profecias de mudanças climáticas e do final dos tempos, além de que, “a “salvação” estaria a caminho, pois D. Sebastião estava por voltar. Ele viria restaurar a Monarquia derrubada pela maligna República.” (CALASANS, 1950, p. 11).

Segundo o autor supracitado a presença de D. Sebastião nas histórias e versos do ciclo folclórico do Bom Jesus Conselheiro é compreensível:

Em primeiro lugar porque havia, indiscutivelmente uma tradição sebastianista nos sertões do Brasil. Durante a primeira metade do século XIX, por duas vezes, o sebastianismo eclodiu, de modo brutal, no interior pernambucano, próximo, portanto, à região de Canudos. Em 1819 e 1836, conforme o historiador Pereira da Costa, registraram-se os dramáticos episódios da Santa Pedra e do Reino Encantado da Pedra Bonita, [...] Tomou, assim, em Canudos, o sebastianismo feição nova, deixando de ser o “anelo da redenção nacional”, de que falou João Lúcio de Azevedo para representar, sobretudo, a esperança popular na restauração da monarquia brasileira (CALASANS, 1950, p. 13).

Assim, o Sebastianismo proferido pelo Conselheiro incorporaria suas ideias, tornando-se diferente do visto em Portugal, sendo usado como forma de restaurar a Monarquia.

O sebastianismo de Canudos, resultante de vários fatores históricos e sociais, perdeu o sentido de redenção-nacional que, na justa apreciação de J. Lúcio de Azevedo, era característico essencial do messianismo dominante na pátria portuguesa, ganhando, porém, outro conteúdo político, que veio a ser o ideal da restauração monárquica (CALASANS, jan. 2022, p. 13-14).

Ainda segundo o autor, é provável que os antecedentes sebastianistas do Nordeste exerceram influência sobre Conselheiro, porém, no estudo do sebastianismo de Canudos, através das palavras do “Nosso Bom Jesus” e dos poucos versos conhecidos, verifica-se que o D. Sebastião anunciado é bem diferente daquele de Portugal.

Entretanto, Polese (2010), defende que em “estudos atuais está quase descartada a ideia de que a comunidade liderada por Antônio Conselheiro tivesse de fato algum vínculo com o sebastianismo.” (POLESE, 2010, p. 137). A autora teoriza que apesar de fortemente presente nos movimentos do Reino Encantado ou Pedra do Reino, o sebastianismo teria perdido força em Canudos, baseando seus pressupostos em trabalhos de Marco Antônio Villa e José Calasans, que compartilham a ideia de que Euclides da Cunha fora o único que registrou a presença do sebastianismo no episódio de Canudos:

Para Calasans, não está claro o resgate da presença sebastica na mentalidade e comportamento de Antônio Conselheiro, demonstrado que houve uma tentativa “forçada” de comprová-lo, através de quaisquer documentos escritos encontrados nos sobejos de Canudos (POLESE, 2010, p. 138).

Apesar das controvérsias acerca da influência do sebastianismo lusitano nos movimentos messiânico do sertão

nordestino, notadamente no caso de Canudos, é inconteste sua presença na primeira e segunda metade do século XIX, tendo sido adaptado à realidade social e política local.

Antônio Conselheiro morreu em 1897, com seguidores esperando que ressuscitasse ao terceiro dia. Em 1950, ainda havia no Brasil quem esperasse sua volta, transmutando-se ele próprio em mito. A personagem vive ainda na poesia popular, que abriga numerosas lendas ligadas à de Sebastião, o rei que deverá voltar das brumas da sua ilha encantada (SANTOS, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao descrever o contexto histórico, socioeconômico e político, além dos aspectos de vulnerabilidade ambiental, foi possível confirmar nas diversas obras pesquisadas, as conexões para o surgimento do viés utópico messiânico que permitiu a minimização e/ou superação da realidade anacrônica vivenciada, e a posterior resistência do movimento conselheirista; bem como, identificar a influência do sebastianismo português nos movimentos místicos do sertão e agreste do Nordeste brasileiro.

As insatisfações sociais das populações pobres do sertão nordestino, com sua pluralidade étnico-racial característica, somadas ao sentimento de orfandade provocado pela queda da Monarquia, viriam a constituir a combinação conjuntural que provavelmente possibilitou a o surgimento do movimento e a posterior resistência dos seguidores de Antônio Conselheiro às expedições do exército brasileiro. Assim, a adversidade material, representada por vulnerabilidades de cunho social, econômica e ambiental, à qual estavam submetidos os conselheiristas, contribuiu para o surgimento do viés utópico messiânico que permitiu a minimização ou superação da realidade anacrônica vivenciada.

Para a maioria dos autores, o sebastianismo alcançou as camadas populares brasileiras, sendo encontrado dois séculos depois — século XIX, em movimentos populares rebeldes e religiosos do sertão nordestino como: Cidade do Paraíso Terrestre, PE; Pedra Bonita, PE; e Canudos (BA). Prevalecendo até os dias atuais, em narrativas de lendas transmitidas oralmente e em manifestações da religiosidade afro-brasileira.

Apesar das controvérsias acerca da influência do sebastianismo lusitano nos movimentos messiânico do sertão nordestino, notadamente no caso de Canudos, é incontestável sua presença na primeira e segunda metade do século XIX, tendo sido adaptado à realidade social e política local.

Antônio Conselheiro morreu em 1897, com seguidores esperando que ressuscitasse ao terceiro dia, transmutando-se ele próprio, em mito que trará a todo o povo a libertação e a redenção.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, S.M.S. A região semiárida do nordeste do Brasil: Questões Ambientais e Possibilidades de uso Sustentável dos Recursos. *Rios Eletrônica- Revista Científica da FASETE*. ano 5 n. 5 dezembro de 2011. Disponível em:

http://www.fasete.edu.br/revistarios/media/revistas/2011/a_regiao_semiarida_do_nordste_do_brasil.pdf. Acesso em: abr. 2021.

BANDEIRA, L. A. M. O sentido social e o contexto político da Guerra de Canudos. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*. Rio de Janeiro, a. 158, n. 396, p. 739-755, 1997.

BINET, Ana Maria. A Herança de um messianismo Português: o sebastianismo brasileiro, histórias do passado e do presente. *Revista Convergência Lusitana*. n. 29, jan. – jun. 2013.

CALASANS, J. *O Ciclo folclórico do Bom Jesus Conselheiro: contribuição ao estudo da campanha de Canudos*. Salvador: Tipografia Beneditina. 1950.

CALASANS, J. Canudos - origem e desenvolvimento de um arraial messiânico. *Revista da Academia de Letras da Bahia*. Salvador, n. 34, p. 47-63, 1987.

CALASANS, J. *No tempo de Antônio Conselheiro – figuras e fatos da Campanha de Canudos*. Salvador: Publicações da Universidade da Bahia, 1959.

CALASANS, J. Canudos – origem e desenvolvimento de um arraial messiânico. *Revista USP*. São Paulo, n. 54, p. 72-81, 2002.

CALASANS, J. *O Ciclo Folclórico do Bom Jesus Conselheiro – Fase do Apostolado*. Bibliografia Canudense. p. 26. Disponível em: http://josecalasans.com/bibliografiacanudense_cliclofolclorico.html. Acesso em: jan. 2022.

CUNHA, E. *Os sertões*. 3. ed. São Paulo: Ediouro, 2009.

DANTAS, M. D. *Povoamento e ocupação do sertão de dentro baiano*. Penélope, Oeiras, v. 23, p. 9-30, 2000.

DANTAS, M. D. *Fronteira Movediças: a comarca de Itapicuru e a formação do arraial de Canudos*. São Paulo: Hucitec, 2007.

FERREIRA, Jerusa Pires. O universo conceitual de Paul Zumthor. *Revista IEB*, v. 45, 2007. Disponível em: <http://www.hudsonmoura.net/publicacoes/>.

FREIRE, N.C.F; PACHECO A.P. Uma Abordagem Geoespacial e Espectro-Temporal da Degradação Ambiental do Bioma Caatinga na Região de Xingó, Brasil. *Revista Ciência & Trópico*. Recife, v. 41, n. 2, p. 97-128, 2017.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa – tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29. Mai./Jun. 1995

GODOY, Márcio Honório. *O Desejado e o Encoberto: potências de movimento de um mito andarilho*. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13747>.

LIMA, Luís Felipe Silvério. Capítulo 6: Momentos da profecia: Sebastianismo, Messianismo Brigantino e providencialismo régio. In: *O império dos sonhos: narrativas proféticas, sebastianismo e messianismo brigantino*. p. 232-257.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

NEIVA, L.P. A. *Dilemas do desenvolvimento no Semiárido: o caso do Programa Produzir, nos sertões de Canudos – Bahia*. 2013. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) -Departamento de Educação, Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

OLIVEIRA JUNIOR, I. de. *Da mata branca ao estado de degradação: a desertificação em Canudos-BA*. 2019. Tese (Doutorado) – UFBA, Salvador.

OLIVEIRA, Paulo Fernando da Motta de. *Os Sertões e o Mito Sebástico*. *Revista do Centro de Estudos Literários*. Volume 4, Belo Horizonte, outubro de 1996.p. 225-239.

- PEREIRA DE QUEIROZ, Maria Isaura. *Messianismo no Brasil e no Mundo*. São Paulo, Dominus/Edusp, 1965. 2. Ed. Alfa-Ômega, 1976.
- POLAK, José Augusto Ramos. *Era uma vez uma Utopia... Calunga um Romance Utópico*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2010.
- POLESE, Edna da Silva. *Movimentos messiânicos na produção ficcional da segunda metade do século XX: a figura do líder*. Curitiba, 2010. 263f
- RIOS, Marcelo. *IX Encontro Estadual de História - Seção RS - Vestígios do Passado: a história e suas fontes - 14 a 18 de julho de 2008 no IFCH da UFRGS*. Porto Alegre/RS.
- ROSSI, Luiz Alexandre Solano. O Messianismo e a Construção do Paraíso na História. *Revista Aulas*. Dossiê Religião. N. 4, abril – julho de 2007.
- SANTOS, Simão Pedro dos. Sebastianismo e Messianismo em *Os Sertões*. Mosaico – Revista Multidisciplinar de humanidades, Vassouras – MG, v. 3, n. 1, p. 23 – 34, jan. – jun. 2012.
- SZACKI, Jerzi. O conceito de utopia. *In: As utopias ou a felicidade imaginada*, p. 1-18
- VILLA, Marco Antônio. *Canudos: o povo da terra*. São Paulo: Ática, 1997.



Fábrica de Letras
Laboratório de Edição