

# 2022.1

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

Produção editorial:



Fábrica de Letras  
Laboratório de Edição

ISSN 2596-2302

# ANAIS

SEMINÁRIO DE PESQUISA DO DLLARTES — 2022.1



**SEMINÁRIO DE PESQUISA DO DLLARTES — 2022.1**  
**Departamento de Linguística, Literatura e Artes**

**ANAIS**

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

Período: 6 a 12 de julho de 2022



ISSN 2596-2302

**ANAIS**

**SEMINÁRIO DE PESQUISA DO DLLARTES — 2022.1**  
**DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, LITERATURA E ARTES**

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



**Fábrica de Letras**

Laboratório de Edição

Alagoinhas, 2022

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)  
Reitor: Adriana dos Santos Marmorini Lima  
Vice-Reitor: Dayse Lago de Miranda

Departamento de Linguística, Literatura e Artes (DLLArtes)  
Diretora: Profa. Dra. Áurea da Silva Pereira

Colegiado de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas  
Coordenação: Profa. Ma. Iramayre Cássia Ribeiro Reis

Colegiado de Letras, Língua Inglesa e Literaturas  
Coordenação: Prof. Dr. Manoel Barreto Junior

Colegiado de Letras, Língua Francesa e Literaturas  
Coordenação: Profa. Dra. Margarete Nascimento dos Santos

Pós-Graduação em Metodologia do Ensino-Aprendizagem de  
Línguas Estrangeiras (PGMEALE)  
Coordenação: Profa. Ma. Pérola Cunha Bastos

Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica)  
Coordenação: Prof. Dr. Osmar Moreira dos Santos  
Vice-Coord.: Prof. Dr. Cosme Batista dos Santos

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

Ficha Catalográfica

Sistema de Bibliotecas da UNEB  
Biblioteca Carlos Drummond de Andrade – Campus II  
Manoela Ribeiro Vieira  
Bibliotecária – CRB 5/1768

S471 Seminário de pesquisa do DLLARTES- 2022.1: Departamento de linguística,  
literatura e artes. (2022.1: Alagoínhas)  
728f.

Anais do Seminário de pesquisa do DLLARTES – 2022.1./ Organização: Gislene  
Alves da Silva – Alagoínhas, BA: Fábrica de Letras, 2022.  
ISSN: 2596-2302

1. Produção Científica. 2. Docentes – Discentes. 3. Projetos de pesquisa  
I. Silva, Gislene Alves da. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento  
de Linguística, Literatura e Artes - Campus II. III. Título.

CDD 001.42

Créditos dos Anais:

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

*Coordenação editorial:* Roberto H. Seidel e Gislene Alves da Silva

*Organização:* Gislene Alves da Silva

*Assistentes editoriais:* Carla Uhlmann, Caroline de Souza da Paz, Charlete Carvalho Santos, Daiane Silva de Oliveira Costa, Giuliana Conceição Almeida e Silva, Jaiane Martins da Silva, Josimeire dos Santos Brazil, Liliane Santos Rosa, Mabli Nadjane Barbosa Barreto, Marcelo Barbosa dos Santos, Mônica Andrade Souza, Nadja Silva Brasil Santos, Sirlai Melo

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

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

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

CEP 48.040-210 Alagoínhas (BA)

Tel.: (75) 3163-3515

Endereço eletrônico: [secposcritica@uneb.br](mailto:secposcritica@uneb.br)

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

## **SEMINÁRIO DE PESQUISA DO DLLARTES — 2022.1 do Departamento de Linguística, Literatura e Artes**

*Seminário Interlinhas* — Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica)

*Seminário Interdisciplinar de Pesquisa (SIP)* — Letras, Língua Portuguesa e Literaturas

*Núcleo de Estudo Interdisciplinar (NEI)* — Letras, Língua Francesa e Literaturas

*Student Research Colloquim* — Letras, Língua Inglesa e Literaturas

Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II

Alagoinhas, 06 a 12 de julho de 2022

### **Comissão Organizadora:**

#### **Docentes:**

Anaci Carneiro de Sant'Ana

Áurea da Silva Pereira

Cristiane Santos de Souza Paixão

Edil Silva Costa

Iramayre Cássia Ribeiro Reis

Jailma dos Santos Pedreira Moreira

Lucila Carneiro S. Moreira de Souza

Manoel Barreto Junior

Margarete Nascimento dos Santos

Osmar Moreira dos Santos

Pérola Cunha Bastos

Roberto Henrique Seidel

#### **Técnicos:**

Adnailsa Pinheiro dos Santos

Anderson Santana Paiva

Gislene Alves da Silva

Maiara Santos de Jesus

Raquel dos Santos Ferreira

#### **Discentes:**

Cleane Medeiros da Costa

Daniela Batista Santos

Genivaldo Cruz Santos

Julienne Cristian Silva Pinto

### **Comissão de Infraestrutura Campus II:**

Allan Santos Pereira Nascimento

David Barcelar Costa Seabra

Delmonte Luiz Matos Junior

Gabriel Araujo dos Santos

Matheus Bahia Silva

Matheus da Silva Leal



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>SURDIDADE(S): CORPOS SURDOS ATRAVESSADOS POR MÚLTIPLAS LINGUAGENS</b> <i>Alex Sandrelanio dos Santos Pereira</i>	<b>15</b>
<b>NEM DEUS, NEM DIABO: ITINERÁRIOS FORMATIVOS NA TERRA DO SOL</b> <i>Alexandra Cardoso da Silva Duarte, Lucicleide Guimarães Ribeiro, Sidmar da Silva Oliveira</i>	<b>29</b>
<b>DOLÊNCIAS, FISSURAS E RASURAS LÍRICAS ATRAVÉS DA RESISTÊNCIA POÉTICA DE ADRIANNE RICH</b> <i>Amanda Lozer Pereira Santana</i>	<b>59</b>
<b>A RETEXTUALIZAÇÃO DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA) NO ENSINO FUNDAMENTAL DO SISTEMA DE ENSINO MUNICIPAL DE ALAGOINHAS, BAHIA, 2018-2021</b> <i>Ana Gleise dos Santos Souza, Cosme Batista Santos</i>	<b>67</b>
<b>SIGNOS, ARTE E DIREITO: A VIOLÊNCIA NA GUERRA DE CANUDOS E EM TEMPOS ATUAIS</b> <i>Anderson Mascarenhas Santos</i>	<b>89</b>
<b>O DEVER CIENTÍFICO DA ABSTRAÇÃO</b> <i>Andréa Oliveira de Souza Torres</i>	<b>107</b>
<b>PERFORMANCES DE GAYS PRETOS NO CINEMA BRASILEIRO E AS SUBJETIVIDADES EM AÇÃO</b> <i>Cleidisson Araujo Santana</i>	<b>121</b>
<b>TRAJE(HIS)TÓRIAS: MOVIMENTOS E EXPERIÊNCIAS LEITORAS DOS LIVROS A MULHER DE ALEDUMA (1981), OS ESTANDARTES (1995) E NEGÃO DONY (1978) DE ALINE FRANÇA</b> <i>Daniela dos Santos Damasceno</i>	<b>133</b>
<b>A FALA E A ESCRITA: AMBIGUIDADES E DIFERENÇAS ENCONTADAS</b> <i>Edilma Cotrim da Silva</i>	<b>145</b>
<b>ESCREVIVÊNCIA DE ESCRITORAS NEGRAS NA FLUP 2020-CAROLINAS EM MOVIMENTO</b> <i>Elisângela Soares Pereira</i>	<b>161</b>

<b>AS NARRATIVAS DOS SUJEITOS DA EJA COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO E (RE)ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA</b>	<b>189</b>
<i>Fabricia Sales Araújo Vieira</i>	
<b>O FEMINISMO EM TIANALVA SILVA E AS DISTOPIAS REPRESENTADAS NO RECÔNCAVO BAIANO</b>	<b>205</b>
<i>Giuliana Conceição Almeida e Silva, Paulo César Souza Garcia</i>	
<b>TERRITÓRIOS DE CORPOREIDADE NEGRA EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL DO AFOXÉ POMBA DE MALÊ</b>	<b>215</b>
<i>Gilson Souza Santana</i>	
<b>PENSAMENTO SAUSSURIANO: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA</b>	<b>233</b>
<i>Ivete Teixeira dos Santos</i>	
<b>O SIGNO LINGUÍSTICO E A REPRESENTAÇÃO SEMIOLÓGICA DA MULHER NORDESTINA: OLHARES PLURAIS</b>	<b>245</b>
<i>Jailma Maria da Silva</i>	
<b>INTERTEXTUALIDADES, INTERCULTURALIDADES E PRÁTICAS DE READING E WRITING NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA</b>	<b>261</b>
<i>Joadisson de Souza Barbosa, Risonete Lima de Almeida</i>	
<b>A ESCRITA AFRO-BRASILEIRA DE ALINE FRANÇA EM A MULHER DE ALEDUMA</b>	<b>269</b>
<i>Josimeire dos Santos Brazil</i>	
<b>LÍNGUA E LITERATURA COMO DISPOSITIVOS CRÍTICO CULTURAIS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA</b>	<b>279</b>
<i>Kárpio Márcio de Siqueira</i>	
<b>O CABRA-MACHO COMO SIGNO DE VALENTIA E VIOLÊNCIA</b>	<b>303</b>
<i>Kelly Cordeiro Antas, Paulo Cesar Souza Garcia</i>	
<b>LETRAMENTO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA NA UATI: UMA CONSTRUÇÃO ESTRATÉGICA</b>	<b>325</b>
<i>Kely Krause de Jesus Cunha, Carla Meira Pires de Carvalho</i>	
<b>ACALANTO DE ROSA PALMEIRÃO: AS NARRATIVAS DE VIDA DA PERSONAGEM DE MAR MORTO EM VERSOS DE ABC</b>	<b>335</b>
<i>Marcelo Barbosa dos Santos, Andréa Betânia da Silva</i>	
<b>PESQUISA PARTICIPANTE E NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: ASPECTOS METODOLÓGICOS E IMBRICAMENTOS SOCIAIS</b>	<b>351</b>
<i>Leda Regina de Jesus Couto</i>	
<b>A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO: ESTUDO DO PAPEL DA ESCOLA NORMAL DE FEIRA DE SANTANA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO SERTÃO BAIANO</b>	<b>371</b>
<i>Letícia Cavalcante Lima Silva</i>	

<b>LÍNGUA MATERNA EMANCIPATÓRIA: COMBATE À EXCLUSÃO SOCIAL E O DESPERTAR DO PROTAGONISMO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)</b> <i>Liliane Santos Rosa</i>	<b>381</b>
<b>AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA(SL), L2, OU (NÃO) MATERNA</b> <i>Lucas Pimentel, Taniele Ferreira, Pérola Cunha Bastos</i>	<b>393</b>
<b>SLAM: O GRITO DAS MULHERES NEGRAS</b> <i>Luzia Martins dos Santos Silva</i>	<b>407</b>
<b>A DOCÊNCIA NA EJA: PROCESSO DE INCLUSÃO OU EXCLUSÃO? ESTUDO DO PERFIL DOS PROFESSORES NUMA ESCOLA EM SALVADOR (BA)</b> <i>Mabli Nadjane Barbosa Barreto, Carla Meira Pires de Carvalho</i>	<b>419</b>
<b>“EIS A QUESTÃO”: COMO A ESCRITA SHAKESPEARIANA SE MANIFESTA NA CONTEMPORANEIDADE</b> <i>Maria Luiza Reis dos Santos, Pérola Cunha Bastos</i>	<b>431</b>
<b>MEMÓRIAS, HISTÓRIAS E SABERES DE VIDA NA TESSITURA DE CORA CORALINA E DAS MULHERES IDOSAS DA COMUNIDADE BREJOS DOS AGUIAR/IBICOARA (BA): DA INVISIBILIDADE AO PROTAGONISMO</b> <i>Marisela Pi Rocha, Jailma do Santos Pedreira Moreira</i>	<b>447</b>
<b>EXISTÊNCIAS DE MULHERES RENEGADAS EM “OS SERTÕES” DE EUCLIDES DA CUNHA</b> <i>Marluce Freitas de Santana</i>	<b>469</b>
<b>CARTOGRAFIAS DE CORPOS E ESPAÇOS DE DESEJOS EM CAIO F.</b> <i>Moisés Henrique de Mendonça Nunes</i>	<b>489</b>
<b>COMO VÔO DE ANDORINHA: O GESTO NAS NARRATIVAS ORAIS DE VAQUEIROS DO SERTÃO BAIANO</b> <i>Mônica Andrade Souza</i>	<b>499</b>
<b>EDUCAÇÃO DIGITAL EM TEMPOS DE STREAMING: UM OLHAR SOBRE O ACESSO À LEITURA LITERÁRIA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> <i>Nadja Silva Brasil Santos</i>	<b>509</b>
<b>(RE)CONSTRUINDO MEMÓRIAS NEGRAS ATRAVÉS DO CINEMA NEGRO BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO</b> <i>Naira Évine Pereira Soares</i>	<b>531</b>
<b>LEITURAS COM O GÊNERO MEME EM LÍNGUA INGLESA: PRODUÇÃO DE SENTIDOS INTERCULTURAIS DAS LINGUAGENS HÍBRIDAS EM PLATAFORMAS VIRTUAIS</b> <i>Náise Paula Santos Ramos, Risonete Lima de Almeida</i>	<b>549</b>

<b>CONFIGURAÇÕES, TRADIÇÕES E PROCESSOS IDENTITÁRIOS PRESENTES NAS CANÇÕES DA BANDA DE FORRÓ RAIO DA SILIBRINA: UM DISCURSO DE URGÊNCIAS</b>	<b>557</b>
<i>Nilton Alex Fernandes Ribeiro</i>	
<b>DESOBEDIÊNCIAS ESTÉTICAS E RECONFIGURAÇÕES DOS MODOS DE VIDA: NOTAS DO UIVO POÉTICO DE ALLEN GINSBERG</b>	<b>573</b>
<i>Pedro Lucas Nascimento Carneiro, Manoel Barreto Júnior</i>	
<b>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</b>	<b>587</b>
<i>Priscila Ribeiro</i>	
<b>ARTE, LINGUAGENS E TECNOLOGIAS DIGITAIS MEDIANDO A CULTURA: ENTRE DIÁLOGOS FREIRIANOS DIANTE DOS DESAFIOS PANDÊMICOS</b>	<b>605</b>
<i>Rita de Cássia Leitão Santos</i>	
<b>VULNERABILIDADE SOCIAL E SUICÍDIO: ENTRAVES, DIÁLOGOS E AÇÕES DE ENFRENTAMENTO NA ESCOLA PÚBLICA DO ENSINO MÉDIO</b>	<b>617</b>
<i>Rosilda Maria de Queiroz da Cruz Nunes</i>	
<b>NARRATIVAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA CIDADE DE SALVADOR E SUAS EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS COM FOCO EM LETRAMENTOS: DESIGUALDADES SOCIAIS, OPRESSÕES E RESISTÊNCIA</b>	<b>635</b>
<i>Selma Maria Batista de Oliveira, Áurea da Silva Pereira</i>	
<b>A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM DEBATE: PRECEITOS, CONCEPÇÕES (E)M PERSPECTIVAS</b>	<b>647</b>
<i>Sidmar da Silva Oliveira, Luiz Paulo Almeida Neiva</i>	
<b>OS CABELOS CRESPOS DE ZURI E BETINA: RETRATOS DO PROTAGONISMO NEGRO NA LITERATURA INFANTIL</b>	<b>673</b>
<i>Tamires Oliveira Pereira</i>	
<b>LETRAMENTO CIENTÍFICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: MEMÓRIAS, NARRATIVAS DE ESTUDANTES NO CONTEXTO DO TERRITÓRIO DO LITORAL NORTE E AGRESTE BAIANO</b>	<b>693</b>
<i>Tânia Pinto dos Santos Souza</i>	
<b>CANUDOS E TULSA: DUAS CENAS DE EVITAÇÃO DO EMPODERAMENTO DE PESSOAS HISTORICAMENTE EXCLUÍDAS</b>	<b>705</b>
<i>Tonivaldo Barbosa de Souza, Ana Rita Santiago</i>	

## **APRESENTAÇÃO**

Integrando as comemorações do Cinquentenário do Curso de Letras da UNEB em Alagoinhas, o SEMINÁRIO DE PESQUISA DO DLLARTES inaugura uma nova fase para a divulgação e discussão da produção científica do recém-criado Departamento de Linguística, Literatura e Artes, nos níveis de Graduação e Pós-Graduação.

Englobando o Seminário Interlinhas, como atividade regular e semestral do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica); o Seminário Interdisciplinar de Pesquisa (SIP) do Curso de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas (Graduação); o Núcleo de Estudo Interdisciplinar (NEI) do Curso de Letras, Língua Francesa e Literaturas (Graduação); o Student Research Colloquim do Curso de Letras, Língua Inglesa e Literaturas; e a Pós-Graduação (Lato Sensu) em Metodologia do Ensino-Aprendizagem de Línguas e Literaturas Estrangeiras (PGMEALE), o SEMINÁRIO objetiva promover a reflexão e o amplo debate dos nossos projetos de pesquisa em andamento.

Desse modo, as rodas de conversa fomentaram o diálogo entre a graduação e a pós, como estratégia para discutir a produção científica do corpo discente e docente, visando sua qualificação, além de dar-lhe visibilidade.

Por fim, o SEMINÁRIO DE PESQUISA DO DLLARTES, e os resultados publicados na edição especial desses Anais, oficializam o início das celebrações do Cinquentenário do Curso de Letras, por entendermos que compartilhar o conhecimento por nós produzido é por ora a melhor maneira de demonstrar a função social da Universidade e valorizá-la diante de tantos ataques sofridos nos últimos tempos, considerando a crise sanitária e política que nos atinge a todos.

A comissão organizadora



## **SURDIDADE(S): CORPOS SURDOS ATRAVESSADOS POR MÚLTIPLAS LINGUAGENS**

Alex Sandrelanio dos Santos Pereira<sup>1</sup>

*Resumo:* Os Estudos Surdos, em suas diversas abordagens teóricas e disciplinares, realizaram um deslocamento importante no reconhecimento do ser surdo enquanto ser sociocultural centrado na língua de sinais (PERLIN, 1998; QUADROS, 2008; REBOUÇAS, 2009), que o Estado brasileiro reconheceu na Lei 10.436/2002. Partimos do pressuposto teórico da existência de múltiplos sujeitos atravessados pela Surdidade (PADDY, 2013) que sofre sobreposição de outras identidades sociais marcadas pela raça, gênero, pessoa com deficiência em diversos grupos socioculturais espalhados pelo Brasil. Essa comunicação é parte do projeto de tese “LÍNGUA DE SINAIS DAS PESSOAS NEGRAS SURDAS EM TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS DO SERTÃO DA BAHIA” cujo objetivo é compreender de que forma a Língua Brasileira de Sinais (Libras) sofre transformações para acolher a base cultural da comunidade (ou não), criando sinais contracoloniais. A proposta de pesquisa encontra na Etnometodologia a perspectiva teórico-metodológica para a condução das técnicas de coletas e interpretações dos dados” (COULON, 1995). A pesquisa se encontra na sua parte inicial de levantamento da base teórica em confluência com a proposta do programa, suas linhas e suas disciplinas, levando, inevitavelmente, a reestruturação do projeto inicial. Espera com essa pesquisa o alargamento teórico da língua de sinais no Brasil, pois será (re)contextualizada e atualizada em razão da confluência com o território quilombola e suas produções simbólicas.

*Palavras-Chave:* Surdidade. Raça. Gênero. Contracolonização.

---

<sup>1</sup> Doutorando 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 Maria de Lima Barbosa. Endereço eletrônico: lbarbosa@uneb.br.

## INTRODUÇÃO

Pensando a Educação das pessoas surdas no Brasil, é possível perceber que esta vem passando por transformações jurisdicacionais importantes, atendendo a pressões que os movimentos sociopolíticos das comunidades surdas apontam como fundamentais no seu processo de escolarização.

Um fato relevante que aconteceu no último trimestre de 2020 foi a edição do decreto nº 10.502/2020, que institui a “Nova Política Nacional da Educação Especial” e que ilustra o quanto esses movimentos sociais vêm pautando suas bandeiras políticas de forma contundente.

Ao contrário dos outros movimentos sociais das pessoas com deficiência que se posicionam divergentes ao decreto, doutoras surdas e doutores surdos, conjuntamente com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), manifestaram adesão ao que ali é proposto para a educação inclusiva, em razão de existirem diversos dispositivos legais que atendem a suas especificidades linguísticas, de maneira expressa.

A ampliação desses movimentos sociais surdos pode ser pensada a partir do reconhecimento, pelo Estado brasileiro, de que a forma como a comunidade surda brasileira se comunica e se expressa é uma língua (Lei 10.436/2002), e a sua regulamentação foi orientada pelo Decreto 5.626 de 2005.

O mencionado decreto 5.626, de 2005, é o primeiro dispositivo legal que vai apontar a necessidade de pensar a formação acadêmica objetivando a qualidade dos processos pedagógicos de prestação educacional a pessoas surdas, determinando que as instituições de ensino superior insiram o componente curricular Libras (Língua Brasileira de Sinais), como disciplina obrigatória nos cursos de Licenciaturas e Fonoaudiologia,



podendo ser optativa ou obrigatória nos demais cursos universitários.

Como minha Licenciatura foi de 2000 a 2003, não havia a disciplina Libras e nem circulava, na minha faculdade, qualquer discussão sobre Educação das Pessoas Surdas e/ou outras pessoas com deficiência; hoje, é quase impossível isso acontecer.

No entanto, como eu já tinha amigos surdos desde a minha adolescência, em Juazeiro-Bahia, busquei, no meu estágio, atuar em uma escola de educação especial que atendia a uma estudante surda (hoje professora universitária da Universidade Federal do Semiárido — UFERSA), a qual acompanhei também enquanto professor particular durante um ano, até mudar para Salvador (BA), onde assumi o cargo de professor da rede pública municipal. Na capital baiana, estou atuando na Educação da Pessoa Surda desde 2004, tanto no ensino quanto na pesquisa.

Na pesquisa, quando assumi a coordenação do Grupo de Estudos e Pesquisas Sons no Silêncio (GEPSS), decidimos focar nas questões raciais que atravessam os estudos surdos baianos. Tomamos como primeira propositura a construção de um trabalho aproximando os dois campos, a partir de um relato de experiência em que as questões que envolviam os processos educativos de estudantes surdas e surdos soteropolitanos fossem visibilizados.

Esse deslocamento para pensar as questões raciais e surdez são orientados por estarmos em um território educacional em que a maioria das/dos estudantes surdas/surdos são negras/os, assim como sou filho de pai negro e mãe branca e me casei com uma mulher negra quilombola do Acupe de Santo Amaro-Ba, com quem divido também essas preocupações epistemológicas e docência em território surdo.

Como o território em que atuo na docência e na pesquisa é um centro de referência edificado pela articulação da sociedade

civil organizada para pensar processos educativos em diálogos constantes com a Pessoa Surda (Associação Educacional Sons no Silêncio — AESOS), várias famílias de pessoas surdas do interior buscam a instituição com o objetivo de que seus filhos e filhas tenham acesso a uma educação curricular bilíngue (Libras como a língua de instrução e a língua portuguesa na sua modalidade escrita). Isso representa um sofrimento imenso, tanto para a família quanto para a pessoa surda que se veem obrigados a tentar a “sorte” na capital para poder obter uma “melhor educação”.

Com base nessa constatação busquei, no meu mestrado, entender como se dava o processo educativo para estudantes surdas e surdos em uma cidade-ilha no interior da Bahia, onde pude, a partir dos referenciais dos estudos culturais surdos e da perspectiva de Educação Popular, dentro de um programa que estimulava metodologias participativas e interventivas, realizar uma etnografia do espaço escolar e, durante a aplicação das técnicas metodológicas, conjuntamente com os sujeitos da pesquisa, produzimos diálogos culturais entre a Libras e a comunidade de ouvintes da escola, fortalecendo os fluxos culturais e os vínculos de pertencimentos sociocomunitários entre a comunidade surda local e a comunidade ouvinte, inclusive seus próprios familiares.

Durante minhas observações da pesquisa de mestrado e no processo de amadurecimento teórico e metodológico no Grupo de Estudos e Pesquisas Sons no Silêncio (GEPSS), mais especificamente nas relações raciais desiguais, um aspecto pode ser observado nesse processo de imigração de estudantes surdos e surdas para a AESOS, o qual trago como reflexão nesse caminho de pesquisa: o fato de ainda não termos recebido nenhuma surda e nenhum surdo de comunidades tradicionais quilombolas.

Um dos seminários produzidos pelo grupo de pesquisa, que aconteceu na Universidade Católica de Salvador, teve como tema

“Diálogos Contemporâneos da Educação dos Surdos na Diversidade: Etnicidade, Gênero e subjetividades”, marcando uma virada epistemológica importante que o grupo vinha/vem fazendo no que tange à compreensão/produção/construção do real para a educação das pessoas surdas baianas.

É nesse diálogo que a pesquisa, orientada por compreender outras formas de ser surdo no mundo (outras surdidades), a partir de práticas de linguagem e de narrativas educacionais em espaços quilombolas, converge com a linha de pesquisa “Linha 2: Letramento, Identidades e Formação de Educadores”, que intersecciona questões linguísticas, raciais, de gênero, de deficiência com novos horizontes interpretativos que vão ressonar nos espaços educacionais escolares.

## **QUESTÃO DE PESQUISA, FONTES INICIAIS E ESTADO DA ARTE**

A inclusão da pessoa surda é reivindicada pelos movimentos surdos através das escolas e classes bilíngues, defendendo que 95% das pessoas surdas são filhos e filhas de pais e mães ouvintes não usuários da Libras, o que impede o desenvolvimento sociolinguístico destas pessoas, se não tiverem uma educação de qualidade em que a Libras seja sua base instrucional e língua materna (SKLIAR, 1997).

Embora o cerne esteja na língua de sinais, a educação bilíngue das pessoas surdas envolve um emaranhado de conceitos, construídos ao longo do tempo, assim como implica o deslocamento de pessoas surdas (crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos) para buscarem escolas que possam prestar serviços educacionais específicos, o que leva muitas famílias a abandonarem suas comunidades para buscarem esses serviços (geralmente disponibilizados em grandes centros urbanos).

O problema maior dessa concepção não é a luta política da comunidade surda por uma educação específica e de qualidade voltada para a pessoa surda que tenha a Libras como língua de instrução, mas a construção hegemônica de uma única possibilidade de inclusão educacional desses sujeitos que, obrigatoriamente, esteja vinculada à educação escolar.

Diante dessas reflexões, cabe questionar: E as pessoas surdas brasileiras que vivem outros modelos civilizatórios e com outros sistemas linguísticos que não seja a Libras? Como acontece a relação ensino-aprendizagem nessas comunidades? Como as famílias, juntamente com a pessoa surda, constroem suas interações linguísticas e valores de pertencimento sociocomunitários? Como a comunidade de quilombolas constitui e reconhece uma pessoa surda enquanto membro?

Nesse sentido, a pergunta epistemológica é:

*Como as pessoas negras surdas, pertencentes às comunidades quilombolas, participam dos processos sociohistóricos da comunidade?*

Com essas questões, pretendo construir um quadro teórico-analítico que ajude a descrever e interpretar o processo de pertencimento das pessoas negras surdas em comunidades quilombolas que vivenciam outros processos civilizatórios, valorizando a língua de sinais dessas comunidades, como força de resistência ao processo monolíngue em curso com o projeto colonial do poder, do saber e do ser.

Para que esse movimento seja possível, farei uso de uma triangulação teórico-metodológica com os Estudos Surdos, os Estudos da Linguística Aplicada Crítica e os Estudos Decoloniais.

Os Estudos Surdos, em suas diversas abordagens teóricas e disciplinares, realizaram um deslocamento importante no reconhecimento do ser surdo enquanto ser sociocultural centrado

na língua de sinais (PERLIN, 1998; QUADROS, 2008; REBOUÇAS, 2009), que o Estado brasileiro reconheceu na Lei 10.436/2002.

É a partir da Libras que se traça a história da educação da pessoa surda no Brasil; um conceito bastante consolidado nos estudos surdos que narra o surgimento da Libras a partir da chegada de um surdo francês, em meados do século XIX, fundando o que hoje é conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Outro ponto para o qual chamo atenção é a compreensão de inclusão educacional centrada no bilinguismo, que é a Libras enquanto língua de instrução e o Português, na sua modalidade escrita, como sendo a segunda língua que vem mobilizando a comunidade surda brasileira para que o Estado brasileiro não feche as escolas bilíngues existentes, como a marcha à brasileira, ocorrida em 2011, como foi descrito em um artigo publicado em 2014 pelas surdas Ana Campelo e Patrícia Rezende (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 78).

Esses pilares, Libras e bilinguismo, são aspectos fundamentais para promover uma inclusão educacional concatenada com os movimentos socioeducacionais de pessoas surdas no Brasil e seu aparato jus-educacional.

Não é por acaso o enfrentamento entre as pessoas com deficiência para definir o que seja inclusão educacional dentro deste modelo civilizatório colonial; e, na luta contra esse sistema-mundo, diversas categorias analíticas que se façam necessárias, surgem.

Entre as diversas categorias analíticas que os Estudos Surdos produziram para ler a realidade sociocultural, na disputa em que vivem com os ouvintes, duas são aqui ressaltadas para a compreensão do projeto: Ouvintismo e Surdidade.

A categoria analítica “Ouvintismo” foi desenvolvida nos construtos teóricos do professor Carlos Skliar, cujo objetivo foi descrever práticas colonialistas dos ouvintes que levam aos surdos narrar-se como se ouvintes fossem (SKLIAR, 1998, p. 15). Já a categoria “Surdidade” foi desenvolvida pelo pesquisador surdo Paddy Ladd, para situar a construção sociohistórica do ser surdo existencial como um “ser-no-mundo” (LADD, 2013, p. 28).

Essas duas categorias me serão úteis quando eu estiver realizando a pesquisa de campo para captação de dados a partir desse par analítico, não como uma navalha para cortar e deixar dados, mas para analisar como essa relação surdo-ouvinte, ouvinte-surdo, surdo-surdo se constitui em comunidades tradicionais quilombolas.

A partir da aprovação da lei 10.639/03, é possível identificar importantes pesquisas voltadas para análise da categoria quilombo numa relação com a educação, suscitando debates sobre a compreensão dos seus aspectos definidores e quais sejam suas dimensões. Essas informações são possíveis de serem investigadas a partir de dados apontados em dissertações e teses, pesquisas de âmbito nacional, revelando o estado da arte do que chamamos Educação e Relações Étnico-Raciais. Tais pesquisas propõem reflexões sobre questões da constituição identitária dos sujeitos quilombolas e suas relações com a educação escolar.

Nesse mesmo horizonte de busca, não foi possível vislumbrar a existência de pesquisa acadêmica em que pessoas surdas quilombola sejam sujeitos de pesquisas, o que reforça a originalidade e importância dessa pesquisa, conforme proponho.

Aproximando mais o campo teórico do estado da arte, é necessário dizer que, segundo a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), a Bahia é o estado brasileiro com o maior número de comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares.

A própria escolha do lócus da pesquisa e de sujeitos alvos dela são sinais da base teórica dos Estudos Decoloniais e de premissas por espaços sociais erguidos em contraposição ao processo de colonização, historicamente em curso no Brasil.

As comunidades quilombolas são compreendidas aqui a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, Resolução nº 8 CNE/CEB, de 20 de novembro de 2012, com especial foco na memória coletiva, das línguas remanescentes, das práticas culturais e da participação das pessoas surdas quilombolas.

São essas memórias coletivas e as línguas de sinais nosso foco principal da pesquisa e, para não ler esses construtos pelas lentes coloniais, utilizo categorias analíticas dos Estudos Decoloniais, por ora apresentadas pelas suas três (3) mais conhecidas: Colonialidade do Poder, Colonialidade do Saber e Colonialidade do Ser.

Aníbal Quijano (1992) nos convida a refletir como a estrutura colonial permanece produzindo efeitos para além da descolonização; trata-se da colonialidade, alicerçada na “racialização” e nas divisões raciais das relações de produção, encontrando no modelo “eurocentrado” um mecanismo de produção e controle do poder, das existências, das subjetividades e das formas de conceber o mundo, num processo contínuo da colonialidade do poder, do saber e do ser.

Já Nelson Maldonado-Torres (2007) defende que essa colonialidade do saber foi constituída numa lógica ontológica moderno-colonial, traçando uma linha de cor que diferencia o europeu do não europeu, um ser e outros não-seres como “fato da colonialidade” ou “fato da desumanização” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 83-84).

A pesquisadora decolonial Catherine Walsh acrescenta a categoria “cosmológica” como a quarta categoria da matriz quadri-dimensionada de la colonialidade (WALSH, 2009, p. 14), porque a colonialidade, enquanto teoria da morte, também busca dar fim ao projeto diaspórico-civilizacional.

Por isso, algumas categorias de análise da teoria sociológica e historiográfica também deverão ser interseccionadas para poder compreender as complexidades em que as comunidades quilombolas do Brasil se situam, como nos convida a pensar o quilombola Nego Bispo (2015) segundo o qual, para visibilizar os impactos da colonização nas comunidades tradicionais, devemos fazer dialogar os conceitos contra-colonização, colonização, etnia, raça e cor (BISPO, 2015, p. 20).

A Linguística Aplicada Crítica, enquanto campo que se renova a partir de atravessamentos e fricções de fronteiras disciplinares e que se preocupa com “as práticas sociais” (MOITA LOPES, 2006, p. 23), irá contribuir, sobremaneira, nesse trabalho, principalmente no objetivo específico de documentar a língua de sinais utilizada pelos sujeitos surdos da pesquisa que não sejam a Libras, que nesse trabalho estamos chamando de Língua de Sinais Quilombola.

Com esses aportes, e outros que surgirão durante a pesquisa, aliados à etnometodologia (COULON, 1995), buscarei descrever processos de inclusão educacional de pessoas surdas produzida “desde dentro” de comunidades quilombolas, focando nos processos que fundam membros, produzem símbolos de linguagem, reflexividade e novas experiências com/na educação.

## **METODOLOGIA**

Partindo da compreensão de que a realidade social é uma construção sociohistórica em que os sujeitos estão inseridos,



portanto, são produtos e produtores desta realidade, encontro na Etnometodologia a perspectiva teórico-metodológica para a condução desta pesquisa, assumindo que: “a etnometodologia é a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e, ao mesmo tempo, realizar as suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar” (COULON, 1995).

A perspectiva metodológica proposta, neste sentido, é de natureza qualitativa e fundamentada na pesquisa participante. De acordo com Brandão (2006), na pesquisa participante, a partilha do saber envolve: questões teóricas, metodológicas e práticas diretamente relacionadas à participação ativa de pessoas e de grupos humanos na vida social cotidiana, nos processos de ação e de decisão política a respeito de suas vidas e de seus mundos de vida.

Este tipo de pesquisa envolve o campo das relações entre as diferentes modalidades de partilha, participação social e a construção de saberes e valores. Por essa razão, a pesquisa enquadra-se nesse formato, pois terá a participação direta e ativa das pessoas ouvintes e surdas quilombolas.

## **RESULTADOS**

A pesquisa ainda não apresenta resultados porque se encontra na sua parte inicial de levantamento da base teórica em confluência com a proposta do programa, suas linhas e suas disciplinas, levando, inevitavelmente, a reestruturação do projeto inicial.

Espera-se com essa pesquisa o alargamento teórico da língua de sinais no Brasil, pois será (re)contextualizada e atualizada em razão da confluência com o território quilombola e suas produções simbólicas.

## CONCLUSÕES EM TRÂNSITO

As palavras temporárias que utilizarei aqui como forma de realizar uma conclusão em trânsito é para manter a esperança de um pesquisador em início de sua trajetória de estudos e pesquisas em um programa de pós-graduação em Letras (Crítica Cultural), cujo empenho é que nossas pesquisas sejam partes indissociáveis de uma práxis linguístico-literária que, por um lado denuncie uma estrutura de significação que impõe uma lógica existencial que tenta anular e impedir outras lógicas de racionalidades, por outro lado sejam elas mesmas movimentos libertários por outras semiotizações.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Resolução CNE/CEB Nº 8*, de 20 de novembro de 2012 Brasília.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005. p. 28. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em: 21 set. 2021.

BRASIL. Projeto de Lei nº 4909/2020. Altera a Lei nº 9.394/1996 *para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos*. DF: Congresso Nacional, 2021. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleggetter/documento?dm=8898907&ts=1624882023567&disposition=inline>. Acesso em: 21 set. 2021.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 71-92. Editora UFPR.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. *Pesquisa Participante-O Saber da Partilha*. São Paulo, Editora Ideias & Letras 2006.

COULON, A. *Etnometodologia*. Petrópolis: Vozes, 1995.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramon (coords.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Quilombos e Educação: identidades em disputa. *Educar em Revista [online]*. 2018, v. 34, n. 69 [Acesso 27 Outubro 2021], p. 193-207. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57234>. ISSN 0104-4060. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57234>.

LADD, PADDY. *Em busca da surdidade: Colonização dos Surdos*. Lisboa: Editora Surd'Universo, 2013.

PERLIN, G.T.T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

QUADROS, R. M. de. *Educação de surdos: A aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

QUIJANO, A. *Colonialidad y Modernidad-razionalidad*. In: H. Bonillo (Org.), *Los conquistados* (pp. 437-449). Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992.

REBOUÇAS, Larissa Silva. A prioridade dos docentes surdos para ensinar a disciplina língua brasileira de sinais (LIBRAS) nas instituições de ensino superior após o decreto 5.626/2005 / Programa de pós-graduação em Educação da UFBA. — 2009.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *Colonização, Quilombos, Modos e Significações*. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SKLIAR, C. (Org.). Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SCHMITZ, John Robert. Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada [online]*. 2008, v. 8, n. 1 [Acesso 27 Outubro 2021], pp. 235-250. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000100011>. Epub 16 Abr 2013. ISSN 1984-6398. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000100011>.

WALSH, C. (2013). Introducción-Lo Pedagógico y lo Decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, C.: *Tomo I: Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, serie Pensamiento Decolonial, p. 23-68.



## NEM DEUS, NEM DIABO: ITINERÁRIOS FORMATIVOS NA TERRA DO SOL

Alexandra Cardoso da Silva Duarte<sup>1</sup>

Lucicleide Guimarães Ribeiro<sup>2</sup>

Sidmar da Silva Oliveira<sup>3</sup>

*Resumo:* Este manuscrito discute as categorias engendradas em Deus e o Diabo na Terra do Sol com o desígnio de propor itinerários formativos com os professores do Ensino Fundamental — anos iniciais que atuam no contexto do campo. Trata-se de um estudo descritivo que entrelaça as semioses inscritas em Deus e o Diabo na Terra do Sol com as alegorias que atravessam a educação do campo em Monte Santo (BA). A partir das categorias traçadas no filme, a análise semiótica e as elaborações construídas estão alicerçadas em autores que discutem educação do campo, Sertão e formação docente. As reflexões levam-nos a interpretar que as representações tecidas no filme exigem (re)leituras em constante devir, contextualização e ressignificações das encenações para construção de itinerários formativos que oxigenem a educação em um território atravessado por desafios políticos e socioculturais. Apontam, ainda, que o filme é nuclear para impulsionar discussões educacionais situadas, subverter práticas educativas ancoradas no paradigma urbano de ensino e esvaziar currículos verticalizados.

*Palavras-Chave:* Itinerários formativos. Educação do campo. Deus e o Diabo na Terra do Sol.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Crítica Cultural (UNEB). E-mail: alexandracp.cedlem@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutoranda em Crítica Cultural (UNEB). E-mail: lucicleidelet@gmail.com.

<sup>3</sup> Doutorando em Crítica Cultural (UNEB). E-mail: sydy.oliveira10@gmail.com.

## PRÉÂMBULO: ENTRE CONTEXTOS, OBJETO E OBJETIVOS

Este manuscrito discute as alegorias traçadas no filme *Deus e o Diabo na Terra do Sol*<sup>4</sup> com o desígnio de propor itinerários formativos de professores do Ensino Fundamental — anos iniciais, que atuam na educação do campo, a partir das representações engendradas no filme. Esse enfoque é resultante de nossas experiências: lembranças dos cordéis narrados por nossos familiares; memórias das narrativas que inscrevem o Sertão como espaço-tempo que remete a bravura e a resistência à seca; e professoras<sup>5</sup> da educação básica em Monte Santo, Bahia.

Esse lugar de pertencimento inspira-nos a pensar em interconectar cultura e educação em um território permeado por desafios políticos e socioculturais. Como a escola é uma esfera pública onde as vozes, anseios e culturas se entrelaçam, é primordial pensar em itinerários formativos capazes de problematizar a realidade política e sociocultural que enreda o presente a partir de narrativas regionalistas, e encenar outros modos de pensar e promover a formação continuada de professoras e a educação no contexto do campo, tendo o diálogo, a problematização e a conscientização (FREIRE, 2013) como princípios formativos.

Esses princípios formacionais podem se constituir como fio condutor para subverter as adversidades formativas no Sertão<sup>6</sup>, contexto atravessado por narrativas educacionais, sociais e

---

<sup>4</sup> Filme brasileiro de 1964, dirigido por Glauber Rocha (1939-1981), gravado em Monte Santo (BA). O filme retrata duas formas de contestação social diante do descaso das autoridades políticas da época: o messianismo e o cangaço. As alegorias denotam que a miséria é um fenômeno que acomete os moradores do Sertão.

<sup>5</sup> Reconhecemos as construções socioculturais que perfazem a constituição da mulher na docência e as questões relativas à gênero nas relações sociais, culturais, discursivas etc. Por isso, ressaltamos que a opção pela grafia do substantivo professora, gênero feminino, se fundamenta na supremacia das mulheres na docência monte-santense.

<sup>6</sup> Grafamos o termo Sertão com a inicial maiúscula por entendermos, assim como Guimarães Rosa (2019), que o Sertão não tem janelas e é do tamanho do mundo.

culturais cujo foco é a educação rural ao invés da educação do campo. Para Arroyo (2007), enquanto a educação rural nega os valores culturais e identitários dos sujeitos do campo e é balizada no paradigma urbano de ensino, a educação do campo parte dos movimentos sociais, da cultura, da identidade e das reivindicações dos sujeitos inscritos nesses movimentos.

A compreensão dessa diferença conceitual e epistemológica é fundamental para evitar as armadilhas político-educacionais ancoradas na alienação e na esperança, tal como denota a narrativa traçada em Deus e o Diabo na Terra do Sol, sob bases messiânicas, quando Manuel encontra a marcha dos camponeses dirigidos por São Sebastião. É preciso, portanto, pensar e construir itinerários formativos alicerçados no contexto, anseios e demandas formativas das professoras, com o desígnio de forjar uma educação do campo com e no espaço dos sujeitos.

A trama desse devir formativo pode ser incitada pelas alegorias engendradas em Deus e o Diabo na Terra do Sol e oxigenada pelas narrativas contextuais das professoras que atuam em escolas do campo — espaço permeado por encontros e singularidades religiosas, socioculturais, míticas, educativas, econômicas etc. A conexão dessas bases emerge como fio condutor para os debates situados e a construção de um devir formativo que valorize o “[...] fundamental de qualquer projeto de formação: as pessoas e os seus contextos” (NÓVOA, 2014, p. 170).

Pensando nessa perspectiva, o caminhar pela escrita deu-se pela vertente da análise crítica das representações engendradas no filme Deus e o Diabo na Terra do Sol. Os fios que tecem as elaborações construídas partem do pressuposto de que as narrativas inscritas no filme supracitado exigem outros modos de recepção e discussões situadas, na perspectiva de agenciar outras matrizes educativas e outros itinerários formativos para construção

de “Políticas de formação sintonizadas com a dinâmica social do campo” (ARROYO, 2007, p. 174).

É este olhar crítico, tecido a partir da leitura do mundo, como nos ensina Freire (2011), que leva-nos a compreender que as alegorias engenhadas em Deus e o Diabo na Terra do Sol denotam que o homem, sujeito da experiência, enfrenta a seca e convive com as dificuldades nordestinas a partir das memórias e de outros modos de vida. Conforme Silva (2015, p. 13), “O sertão de dentro é o lugar da memória; do resgate da narrativa oral; da literatura do cordel; o sertão de fora é o dizer enviesado da Ciência e da História que o filme traz; o filme é arena em que se digladiam, para sempre, o olhar de fora e o olhar de dentro sobre a terra do sol”.

Em decorrência desse enunciado e do contexto sócio-histórico que a educação básica está circunscrita, entendemos que a rede municipal de ensino de Monte Santo precisa valer-se das alegorias e representações encenadas em Deus e o Diabo na Terra do Sol para fazer debates culturais, sócio-históricos e formativos com as professoras das escolas do campo, com vistas a repensar as ações educativas no *locus* da gravação desse clássico filme do Cinema Novo<sup>7</sup>.

Instigadas por essas demandas, conexões e encontros que atravessam o clássico filme de Glauber Rocha, gravado no território monte-santense, elucidamos o título deste texto: *Nem Deus, nem Diabo: itinerários formativos na terra do sol*. Com este título não ambicionamos adentrar nas construções religiosas — relevantes ao processo sócio-histórico e cultural — mas defender que a educação é condição *sine qua non* para construir olhares críticos e modos de

---

<sup>7</sup> Cinema Novo é um movimento cinematográfico brasileiro, destacado pela sua crítica à desigualdade social que se tornou proeminente no Brasil nos anos 1960 e 1970. Tendo como foco a busca por um sertão de dentro, capaz de corroborar para a compreensão da nação, esse movimento se formou em resposta à instabilidade racial e classista no Brasil, influenciado pelo neorealismo italiano.



recepção, significação e pertencimento do território no qual os sujeitos estão imersos.

O momento atual nos parece propício para a retomada desse debate, pois os desmontes da educação pública e os discursos de culpabilização das professoras pelos baixos índices de aprendizagem precisam ser problematizados nos itinerários formativos. Em um período que a formação continuada das professoras é considerada o ponto central para ressignificação dos saberes, concepções e práticas, é relevante engajar-se ao desafio de aprender continuamente e abraçar a concepção de inacabamento do ser humano, o que “[...] supõe uma formação permanente que desenvolva processos de pesquisa colaborativa para o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade educativa que as envolve” (IMBERNÓN, 2011, p. 72) para transformar os modos de atuação da escola do campo.

Várias são as razões que nos convidam a recuperar as alegorias narradas no filme *Deus e o Diabo na Terra do Sol* para trazê-las ao centro da ciranda formativa, a saber: correlação com as narrativas difundidas sobre a educação do campo; modos de representação e significação do Sertão nordestino; resistência e reinvenção dos modos de vida no Sertão; implicações teórico-metodológicas e ressonâncias políticas etc. Ora, essas interconexões nos permitem refletir sobre as representações alegóricas encenadas no filme com a finalidade de propor itinerários formativos de professoras do Ensino Fundamental — anos iniciais, que atuam na educação do campo, na ‘terra do homem’, como denota um trecho da narrativa fílmica.

As compreensões formuladas neste texto partem do princípio de que a alegoria indica um modo de interpretar e de descobrir as verdades ocultas (ABBAGNANO, 2007), em uma dinâmica cujo dizer do outro potencializa outros modos de interpretar, agenciar e significar as matizes e sentidos educativos

enredados no filme. Com um olhar alegórico e criativo é possível reter as representações encenadas em Deus e o Diabo na Terra do Sol, com vistas a repensar os itinerários formativos do campo no Sertão — temática da próxima seção.

## **REPRESENTAÇÕES ALEGÓRICAS E EDUCAÇÃO: OLHARES PLURAIS**

Sob a perspectiva do Cinema Novo, Deus e o Diabo na Terra do Sol encena a realidade socioeconômica da região Nordeste ao romper com o silêncio das secas, mostrar a ausência de políticas públicas e trazer para as telas a perspectiva regionalista, evidenciando as imagens, os discursos e o contexto social, cultural e político da década de 1960. O filme aborda o cangaço e o messianismo como oriundos das estruturas de exploração e dominação da terra, e leva a inferir que os regionalistas perseguem a construção de uma identidade nacional autêntica, tendo a originalidade estética e ideológica como essenciais para construção das alegorias.

Em consequência disso, o filme nos convida a problematizar as representações de um Nordeste economicamente e tecnologicamente dependente de outras regiões do país, a fim de desconstruir esse olhar estereotipado sobre o Sertão. Este olhar multidimensional é importante para compreensão da imagem sociocultural representada em Deus e o Diabo na Terra do Sol, pois nenhuma produção cinematográfica está livre de condicionamentos sociais e políticos de sua época, o que demanda uma leitura cultural<sup>8</sup> para compreender as (entre)linhas encenadas.

---

<sup>8</sup> O conceito de leitor cultural que embasa nossas discussões apoia-se nos postulados de Gomes (s/d, p. 9): “Defende-se o lugar desse leitor como um espaço de produção de significados politizados. O leitor cultural leva em conta o contexto de produção literária e de sua recepção atual. Assim, propomos a leitura interdisciplinar como indispensável para a formação do leitor cultural, pois ela explora relações interculturais entre texto e sociedade”.

De acordo com Gomes (2010), as alegorias traçadas no filme apontam para subversão do espaço-vítima e construção do espaço-experiência em uma transe cujo mar representa a mudança social através da luta revolucionária. Culturalmente, o próprio homem compreende a seca como um castigo de Deus e uma etapa necessária à sua salvação. Aqui, acionamos Fanon (1979, p. 26, grifos do autor) para fazer uma analogia colonizado e colonizador, pois “É o colono que *fez e continua a fazer* o colonizado. O colono tira a sua verdade, isto é, os seus bens, do sistema colonial”. Assim, é preciso transgredir a ideia construída socialmente a qual define que o povo sertanejo nasce em um espaço de inferioridade, bem como problematizar os discursos da travessia sertão-mar e de um futuro social e discursivo que nunca chega.

Nas tramas encenadas no filme, a seca é um signo identitário do Sertão nordestino. O fenômeno climático permeia discursos e se constitui como álibi político para verbas, obras e cargos públicos, constituindo-se em atividade rentável para muitos coronéis. Gomes (2010) destaca que, em Deus e o Diabo na Terra do Sol, não é a seca e nem o sol os culpados pela miséria, mas a estrutura social, política e econômica. Em sintonia com essa concepção, Silva (2015) afirma que o sertanejo sai do Sertão, mas a miséria e a fome não saem da realidade do sertanejo; a fome não é questão geográfica, mas política.

Os fios que engendram essa discussão conclamam por veredas capazes de reconstruir as cenas do espaço e dos indivíduos — processo que pode ser tecido através da música e, sobretudo, da literatura de cordel, que pode ser utilizada para narrar à história e transmiti-la de geração em geração; pois, como esclarece Benjamin (1987, p. 201): “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora a coisa narrada à experiência dos seus ouvintes”. Decerto, a

literatura de cordel e o cinema são importantes agentes de reconstrução de memórias.

Em *Deus e o Diabo na Terra do Sol* a literatura de cordel aparece como mecanismo estruturante da história narrada. Elemento cultural associado ao Sertão nordestino, o cordel pertence ao campo da oralidade e tem sido um arquivo de memória do sertanejo. Silva (2015) afirma que o cordel representa a continuidade da tradição, pois torna presente certas memórias e as adapta na atualidade; ocupa o lugar de linguagem e representação imagética da memória do Sertão a partir de sua cultura popular.

Nas tramas do filme, a violência simbólica emerge de diversas formas: quando Corisco diz que pobre nessa terra só tem validade quando pega nas armas para mudar o seu destino; quando Antônio das Mortes assume a tarefa de extirpar São Sebastião e seus fiéis etc. Mas a violência do cangaceiro e do vaqueiro é transformada em rebeldia revolucionária na medida em que Manuel contesta a ‘lei do coronel’. Assim, o filme impulsiona pensar que a violência é ressignificada — rebeldia revolucionária e não mais conluio de banditismo, como cristalizada na memória oficial das histórias contadas sobre o Sertão e suas facetas. Na verdade, “*Deus e o Diabo é o emblema de um sertão prenhe de uma justa revolta*” (SILVA, 2015, p. 21).

Em contraposição à violência, a alienação surge como representação nas cenas quando o vaqueiro Manuel sai da condição de alienado do patrão, aliena-se à fé e depois ao cangaço. Sem autoconsciência das escolhas que faz, às condições precárias e à ignorância prendem Manuel a uma cadeia de pensamento que o coloca subserviente às autoridades: do coronel, do religioso e do Corisco. Essa subserviência tem sua gênese no contexto sócio-histórico que põe o homem a serviço de outro, construindo e cristalizando os opressores e os oprimidos.

Ao discutir a relação entre opressor e oprimido, Freire (2013) chama atenção para a importância de construir caminhos revolucionários para dismantlar as estruturas opressoras. O autor argumenta que educação problematizadora, diálogo crítico, união e luta organizada dos oprimidos é uma tríade fundante para a libertação. A educação libertadora precisa ser elaborada com os oprimidos em uma dinâmica revolucionária capaz de destruir o foco dos opressores: “[...] enfraquecer os oprimidos mais do que já estão, ilhando-os, criando e aprofundando cisões entre eles, através de uma gama variada de métodos e processos” (FREIRE, 2013, p. 190).

Em decorrência disso, a educação do campo no Sertão é um campo de tensão e disputas, que requer outros modos de pensar, discutir e agenciar os itinerários formativos com as professoras e alunos<sup>9</sup>. A rigor, como não sabemos nada, mas desconfiamos de muita coisa (ROSA, 2019), acreditamos que a luta organizada é um disparador para consecução de uma educação problematizadora e libertadora no contexto do campo. Corroborando com a concepção de união e luta organizada para tomada de consciência, Fanon (1979, p. 164) afirma:

Assim com na fase de luta cada combatente sustentava a nação na ponta do braço, da mesma forma, na fase de construção nacional, cada cidadão deve continuar em sua ação concreta de todos os dias a associar-se ao conjunto da nação a encarnar a verdade constantemente dialética da nação, a querer aqui e agora o, triunfo do homem total. Se a construção de uma ponte não vai enriquecer a consciência daqueles que nela trabalham, então não se construa a

---

<sup>9</sup> Respeitamos as questões relativas à gênero e frisamos que a grafia no masculino refere-se a todos os gêneros circunscritos na sociedade. Ademais, tecemos a escrita no masculino para marcar os seres sobrenaturais ou forças antagônicas — Deus e o Diabo — latentes no título do filme que embasa as reflexões traçadas neste texto.

ponte, continuem os cidadãos a atravessar o rio a nado ou numa balsa.

É preciso problematizar e lutar contra políticas, ações e discursos elitistas, forjados por coronéis travestidos de heróis. O coronelismo é uma relevante matriz de constituição da noção de Sertão nos discursos. Ao lado das secas, do cangaço e do messianismo, o coronelismo é uma alegoria que representa a política, a violência e o poder local. No contexto sociocultural essas representações são analisadas sob a perspectiva da oposição binária *bem & mal*, possibilitando julgamentos sem bases teórico-políticas. Ao analisar a conotação política enredada no filme, é possível perceber que não há contradição — bem ou mal —, mas um atraso planejado<sup>10</sup> cujo foco é manter os sujeitos oprimidos, dependentes dos coronéis — e políticos — que detém o poder. Em outros termos, o que há é a perpetuação da opressão.

Como pano de fundo das tramas do filme, a igreja e a religiosidade são engenhadas em uma transe que provoca pensar a igreja como instituição alienante e de poder hegemônico. Ao inculcar nos fiéis que *o Sertão vai virar mar e o mar vai virar Sertão*, São Sebastião leva-nos a inferir que a religiosidade carrega traços de alienação e esperança, pois os fiéis se submetem à subserviência em nome de um novo mundo — a terra prometida — para além daquele que estão inscritos. Com efeito, as texturas do filme revelam que as práticas missionárias surgem como ameaça à ordem imposta pela igreja e, sobretudo, pelos coronéis.

No cerne das representações encenadas em Deus e o Diabo na Terra do Sol, a mulher denominada de Rosa, faz acepção à

---

<sup>10</sup> Conceito utilizado pelo Padre Enoque José de Oliveira em suas palestras proferidas pelas veredas do Sertão. Em seus escritos produzidos para a 22ª, 24ª e 30ª Celebração Popular pelos Mártires de Canudos e, sobretudo no texto intitulado de *Movimento Histórico de Canudos*, Oliveira (1997) utiliza o conceito para problematizar as ações sociais e ideológicas dos coronéis para manutenção da miséria e perpetuação de poucos no poder.

beleza, à diversidade e ao colorido do Sertão. Mais que isso: denota a presença da racionalidade e da consciência. Nas semioses tecidas em suas múltiplas relações, Rosa indaga-se sobre o desejo do marido — Manuel — em ter uma roça só dele, sobre as proposições milagrosas alardeadas por São Sebastião e sobre as leis religiosas impostas pelo beato. Essas semioses levam-nos a crer que Rosa é o símbolo da consciência crítica, da subversão de representações socialmente construídas, de um Sertão porvir — consciente das experiências e narrativas, construído com os próprios sujeitos.

Em nossas leituras e interpretações, compreendemos que Deus e o Diabo na Terra do Sol pode ser um histórico e situado convite para embasar as interpretações religiosas, políticas e culturais do Sertão, bem como para agenciar itinerários formativos cujas bases sejam as experiências e as narrativas orais e escritas dos sujeitos. Além das alegorias discutidas, a partir das encenações traçadas no filme é possível problematizar e contextualizar a seca e o coronelismo, quando o vaqueiro Manuel encontra suas vacas mortas e tenta negociá-las com o coronel Moraes, que impõe ‘suas leis’ ao invés negociar os animais; a violência, a religião e a fome, quando os religiosos armados, liderados por Manuel e São Sebastião, saqueiam um vilarejo; alienação, nas cenas em que Sebastião afirma que Manuel precisa lavar as mãos com sangue de um inocente para purificar a alma; dentre outras representações e/ou categorias necessárias à formação docente crítica, situada e referenciada no Sertão nordestino.

A partir dessa sucinta análise das representações inscritas em Deus e o Diabo na Terra do Sol, refletimos sobre as matrizes da educação do campo no cenário monte-santense, com o intuito de discutir os desafios políticos e socioculturais, e apresentar caminhos para esvaziar esses desafios que inibem a construção de itinerários formativos sintonizados com um projeto de campo,

tendo a prática social, o diálogo e a conscientização como trilogia da formação.

A natureza fragmentária dos processos formativos no contexto do campo repousa nas bases políticas e ideológicas que concebem o campo como lugar de atraso. Subverter essa visão elitista e opressora através do diálogo e da problematização das práticas sociais dos sujeitos é um caminho possível — não o único — para pensar e efetivar a educação do campo. Ao dissertar sobre a educação do campo, Caldart (2009, p. 38) argumenta:

A Educação do campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital.

Por este prisma, precisamos ser conscientes de nossa incompletude, esboçar caminhos para romper com o paradigma urbano de ensino e assumir o protagonismo com os sujeitos do campo para agenciar outros modos de pensar-fazer a educação do campo. Para Caldart (2009, p. 41, grifos da autora), “o ‘do’ da Educação *do* campo tem a ver com esse protagonismo: não é ‘para’ e nem mesmo ‘com’: é *dos* trabalhadores, educação *do* campo, *dos* camponeses, pedagogia do oprimido”. É uma dinâmica construída no processo de formação dos sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social e se constituir como sujeitos políticos.

Com esse foco a formação docente precisa ser pensada e efetivada com a participação das professoras, em uma dinâmica cuja ação-reflexão-ação atravesse o processo formativo no interior das escolas. De fato, os itinerários formativos de professoras que



atuam no campo exigem um novo *ethos* formativo para atender as demandas e singularidades contextuais do *locus* de atuação. A rigor, “Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão” (NÓVOA, 2009, p. 30).

Tendo como desígnio a formação de professores que assumam o protagonismo docente para consecução de práticas pedagógicas problematizadoras e emancipatórias no contexto do campo, defendemos que a formação continuada seja construída dentro da profissão, centrada no estudo de casos concretos, nos componentes práticos e na aprendizagem dos alunos, tendo como referência o trabalho escolar (NÓVOA, 2009). Para tanto, faz-se necessário discutir os pormenores sob os quais repousam desafios políticos e socioculturais, bem como os itinerários formativos no território monte-santense — temática central da seção subsequente.

## **FORMAÇÃO NA TERRA DO SOL: ENTRE ALEGORIAS E NARRATIVAS**

Fazer educação no Sertão nunca foi uma tarefa fácil. A sua complexidade reside na falta de interesse político dos governantes que apostam na ignorância do povo como estratégia de fomento ao atraso planejado que beneficia a um grupo de privilegiados que não conseguiram ainda se desprender das raízes do coronelismo e das benesses da aristocracia. A partilha para a classe trabalhadora, para ‘os manueis’ e ‘as rosas’ continua sendo injusta na Terra do Sol.

Para falarmos da educação do município de Monte Santo, faz-se necessário iniciarmos apresentando os desafios enfrentados por aquelas que são a mola mestra da educação, uma vez que

dedicam parte de sua vida à formação humana, as nossas professoras. Essas professoras enfrentam, de um lado, a presença da alienação pregada pelos ‘são sebastiões’ e, de outro, um chamado dos ‘cangaceiros’ para organização e luta em busca da justiça social.

Atualmente Monte Santo tem 614 docentes em regime estatutário de 20 horas e 40 horas distribuídas nas 72 unidades escolares<sup>11</sup> do município espalhadas nos 3.500km de extensão territorial. Sob a estrutura administrativa, das 72 escolas, 63 estão situadas na zona rural do município, o que requer uma política educativa do campo, não somente rural. Para tal, é oportuno esclarecer essa distinção conceitual e epistemológica: enquanto a educação rural é pensada e elaborada para atender às necessidades do capital, a educação do campo representa as reivindicações dos movimentos organizados do campo, englobando uma proposta educativa construída pelos próprios sujeitos.

Sem a intenção de hierarquizar os desafios, por entender que são todos importantes e precisam de atenção, apresentamos um breve histórico do processo formativo das professoras do município de Monte Santo, pois o consideramos um grande desafio político e sociocultural da educação.

Um desafio latente é a percepção e a incompreensão do sistema educativo no que tange ao ruralismo pedagógico<sup>12</sup>. Embora as professoras naquela época já fossem reconhecidas como pessoas importantes para a formação dos filhos dos trabalhadores, pois asseguravam que eles não migrassem do meio rural para as

---

<sup>11</sup> Informações do banco de dados da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Monte Santo.

<sup>12</sup> Conforme Prado (1995), o ruralismo pedagógico caracteriza-se como uma tendência de pensamento articulada por alguns intelectuais que formularam ideias já discutidas nos anos de 1920, que consistiam na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas do setor rural/campo.

periferias das cidades, não havia sequer uma estrutura mínima para o fazer docente, inclusive as salas de suas casas eram as salas de aula, as suas cozinhas o refeitório e por muitas vezes o seu alimento, a merenda escolar. Além da negação da estrutura física, não havia o mínimo de estrutura pedagógica que correlacionasse os saberes da terra com os saberes científicos para que pudéssemos construir um fazer docente do campo.

Registramos que essas mulheres eram escolhidas para lecionarem por critérios definidos aleatoriamente. Não havia seletiva e tampouco exigência de formação mínima; bastava saber ler, escrever e acatar as ‘leis e ordens’ do ‘coronel’ que já estariam aptas a ocupar o cargo. Essa situação começou a sofrer modificações em meados da década de 90, período no qual foi realizado o primeiro concurso, que não contou com um edital com critérios pré-estabelecidos, uma vez que a intenção era efetivar as professoras que estavam na rede com o intuito de cumprir exigências legais. Na prática, critérios políticos partidários foram os principais responsáveis por essa efetivação.

No final da década de 90 o município de Monte Santo, com 90% do quadro docente sem a formação mínima exigida para lecionar, inicia esse processo de formação com Projeto de Habilitação do Professor Leigo (PROLEIGO) e em seguida com a implementação do Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO). Esses programas habilitaram as professoras a lecionarem na educação infantil e séries iniciais do fundamental. Desse modo, um novo tempo na educação estava sendo proposto “sem a cegueira do Deus e do Diabo da Terra do Sol”.

Findado este processo de habilitação inicial, começou-se, de forma tímida, em meados dos anos 2000, uma procura pelo ensino superior. Como o acesso à Universidade pública era — e ainda é — muito difícil, este processo iniciou-se pelas instituições privadas, e

um número considerável de professoras atravessava semanalmente de balsa em busca da tão sonhada formação superior no estado de Pernambuco.

A travessia no Sertão é sempre em busca de dias melhores, a desobediência a um sistema elitizado e orquestrado pelos ‘coronéis’ precisava acontecer. Assim como Manoel desobedeceu a ordem social imposta e subverteu a estrutura do poder da região, as professoras, ao buscarem formação, iniciam a escrita de uma nova página na narrativa da educação pública municipal.

Entretanto, o acesso ainda era muito pequeno, seja pelas condições financeiras ou pela dificuldade de se deslocar, uma vez que nosso magistério é majoritariamente rural, com distância considerável até a sede do município, local onde iniciava o trajeto. Ademais, temos um número expressivo de mulheres na docência e naquela época muitas não podiam viajar, porque o machismo era muito forte nas relações sociais e matrimoniais.

Desse modo, a maioria das docentes aguardaram a chegada da formação superior na cidade de Monte Santo, o que ocorreu somente no início dos anos 2010 através da iniciativa privada e por meio do ensino à distância, que habilitou cerca de 70% do magistério municipal. Somam-se a este percentual, os demais docentes da iniciativa pública, totalizando hoje cerca de 90% do quadro habilitados em suas respectivas áreas com especialização *lato sensu*<sup>13</sup>, que seguem agora a peregrinação em busca da formação *stricto sensu*.

Essa narrativa apresentada que compõe um breve histórico do processo de habilitação do quadro do Magistério Público de Monte Santo se faz importante para compreensão das bases formativas das professoras monte-santenses, suas lacunas e seus

---

<sup>13</sup> Dados da comissão de gestão do plano de carreira dos servidores da educação municipal.

desafios que comprometem a qualidade social do sistema educacional do município.

Durante muito tempo várias foram as tentativas de organização da classe. As mulheres do Movimento Popular histórico de Canudos<sup>14</sup>, que lecionaram nesta época, mesmo diante das severas perseguições — suspensão de pagamento por 4 anos — seguiam organizadas através da APLB Sindicato, que posteriormente foi desativada, sendo reestruturada apenas em 2011.

A chegada da APLB Sindicato pode ser considerada um marco na carreira docente que até a sua reestruturação não possuía a tríade que compõe minimamente a valorização das professoras da educação básica: piso, carreira e jornada. Para obtenção do piso salarial, vigente desde 2008, assegurada pela Lei Federal nº 11.738/2008, foi necessária uma histórica greve com duração de 25 dias, em 2012, precedida de 9 dias de ocupação em um prédio público que culminou no despejo dos associados que, sem local para ficar, cozinham na rua e foram acolhidos pela Casa dos Romeiros. História semelhante ocorreu para obtenção das leis concernentes à carreira: Estatuto Público do Magistério e Plano de Cargos e Salários, aprovadas com muita luta, respectivamente, em 2013 e 2016.

Considerada uma das entidades de maior representativa do município, a APLB segue seu curso sendo alvo de ataques, críticas, mas também um instrumento de enfrentamento ao atraso planejado muito presente na educação pública municipal. Em suma, para as pessoas que vivem a luta, a APLB representa a organização de uma classe; para outros, ela precisa responder as

---

<sup>14</sup> O Movimento Popular e Histórico de Canudos é uma organização social inspirada em Belo Monte e em Antônio Conselheiro. Foi criado nas comunidades de base do município de Monte Santo-BA sob a liderança de Enoque Oliveira, Padre que mobilizou camponeses na luta pela terra e por igualdade no Sertão baiano.

ausências do poder executivo, judiciário e legislativo; e para uma minoria que entram e saem do movimento por conveniências o palco para o desfile de seus egos e rancores. Nesse contexto, percebemos que a missão dessa instituição sindical tem sido mostrar para seus associados que “a força da alienação vem dessa fragilidade dos indivíduos, quando apenas conseguem identificar o que os separa e não o que os une” (SANTOS, 2011, p. 93).

Apesar de a APLB Sindicato realizar um trabalho de sensibilização para a obtenção de direitos e condições dignas de trabalho, a desvalorização docente ainda é um capítulo a superar na educação municipal. Às vezes escancarada, às vezes velada, a desvalorização docente ainda faz parte do cotidiano educativo monte-santense e acontece no devir narrativo das professoras que, embasadas na razão e na consciência, tal como Rosa em Deus e o Diabo da Terra do Sol, resistem coletivamente em busca de valorização, reconhecimento e respeito de ‘coronéis morais’ que insistem em aplicar ‘suas leis’ ao invés de cumprir os princípios constitucionais.

A existência de ações e discursos depreciativos em relação à desvalorização da docência no território monte-santense se apresenta como adversidade sociocultural que demanda ações teóricas, políticas e práticas para valorizar a docência no Sertão e trazer as singularidades do campo — sempre colocadas a margem — para o centro das políticas e dos itinerários formativos. À vista disso, dedicamos a seção subsequente à síntese dos desafios que permeiam a educação na Terra do Sol, com o desígnio de aduzir perspectivas teórico-práticas necessárias à promoção de itinerários formativos interconectados ao contexto singular do campo.

## EDUCAÇÃO NA TERRA DO SOL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A questão nuclear que atravessa as elaborações construídas neste manuscrito é: quais as veredas para pensar e efetivar itinerários formativos com as professoras do Ensino Fundamental — anos iniciais que atuam no contexto do campo? Essa é uma questão que desafia a gestão educacional monte-santense e exige estudos situados, com ênfase em construir proposições formativas para atender as demandas educacionais de um município com 83, 1% da população rural, como aponta o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>15</sup>.

Diante da ausência de propostas de educação contextualizada do campo e da carência de políticas — ou programas — de formação continuada de professoras que atuam no campo, em sua maioria em turmas multisseriadas<sup>16</sup>, é necessário travar debates teórico-políticos capazes de criar sendas para esvaziar os signos enraizados sob as bases de uma educação urbanocêntrica. Ao problematizar essa perspectiva educacional, Arroyo (2007, p. 159) provoca pensar sobre as formas de secundarização do campo e a precariedade dos serviços oferecidos, ao afirmar que:

O campo é visto como uma extensão, como um quintal da cidade. Conseqüentemente, os profissionais urbanos, médicos, enfermeiras, professores estenderão seus serviços ao campo. Serviços adaptados, precarizados, no posto médico ou na escolinha pobres, com recursos pobres; profissionais urbanos levando seus serviços ao campo, sobretudo nos anos iniciais, sem vínculos culturais com o

---

<sup>15</sup> Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/monte-santo/pesquisa/23/25207?tipo=ranking>.

<sup>16</sup> Forma de organização escolar que reúne alunos de séries e idades diferentes em uma mesma sala. As turmas multisseriadas são mais comuns na zona rural devido ao baixo número de alunos das pequenas comunidades.

campo, sem permanência e residência junto aos povos do campo.

A secundarização da educação do campo e dos serviços públicos à população campestre é sócio-histórica. Visto como um espaço de inferioridade em relação à cidade, o campo recebe uma educação fundamentada no paradigma urbano de ensino, uma educação rural urbanizada. Com efeito, as culturas, as histórias e as identidades dos alunos do campo são desconsideradas em prol de uma identidade imposta pelo sistema educacional que, ao invés de criar políticas singulares para públicos específicos, generaliza e propõe adaptação do currículo, do calendário, da formação das professoras e do livro didático, pensados da cidade para o campo. O processo de adaptação e adequação da educação à população do campo é uma prerrogativa da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que, nos termos do Art. 28 define:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I — conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II — organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III — adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, p. 22).

Ao referir-se à adaptação e à população rural, esse dispositivo legal vai de encontro ao princípio fundamental da educação do campo: a educação precisa ser feita com os sujeitos em seus contextos e coletivos. Decerto, a perspectiva verticalizada de pensar e fazer a educação do campo pode — e deve — ser discutida com as professoras a partir das representações encenadas em Deus e o Diabo na Terra do Sol, sobretudo, nas



tramas e cenas em que São Sebastião e o coronel Moraes impõem “suas leis” que colocam os fiéis e o vaqueiro como subservientes.

Quando pensamos nas prescrições dos diplomas legais e nas encenações traçadas no filme, compreendemos que a luta pela escola pública do campo não cessa. Assim como Rosa, em *Deus e o Diabo na Terra do Sol*, representa um Sertão porvir a partir da racionalidade e da consciência, é necessário que os movimentos sociais assumam o protagonismo nos itinerários formativos do campo, no intuito de imprimir suas culturas, identidades e reivindicações na formação continuada das professoras e nas práticas pedagógicas desenvolvidas no interior das escolas. Sem esse protagonismo dos movimentos sociais nos atos discursivos e decisórios que perfazem os processos formativos das professoras, a educação do campo em Monte Santo corre o risco de continuar fundamentada no paradigma urbano de ensino (ARROYO, 2007).

O pensamento formativo e educacional do campo padece desse fundamento: é preciso subverter o modelo formativo e de educação imposto pelos órgãos gestores e forjar a educação do campo com os sujeitos. Como os movimentos sociais são os protagonistas das conquistas sociais, as políticas educativas precisam ser embasadas nas reivindicações coletivas desses movimentos. É preciso, portanto, construir ações educativas capazes de desconstruir a marginalização e conceder espaço para as matizes e vozes do povo camponês.

O exercício necessário é compreender a quem interessa a educação urbanizada, a serviço de quais povos esse modelo educacional está e quais ações e construções são necessárias para transgredir esse paradigma de ensino que pouco dialoga com os anseios dos povos do campo. Ao defender o ensino destinado às classes populares e explicar a prioridade de conteúdos relevantes e significativos aos sujeitos, Saviani (2012, p. 55) faz a seguinte consideração:

Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos para legitimar e consolidar a sua dominação. [...] dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.

Vê-se que a condição de alienação é um projeto das classes dominantes para manter as massas sob seus domínios e, para isso, não se oferece uma educação libertadora. Sob as bases dominantes e/ou opressoras é a falta de conhecimento que conforma os oprimidos e mantém os dominadores no poder. Sob as lentes do filme Deus e o Diabo na Terra do Sol é possível reter a imagem do conformismo e da esperança. Com efeito, um povo conformado da culpa de Deus sobre a seca e a miséria e esperançoso por uma terra prometida — consequência de um projeto educativo e ideológico que emudece a consciência crítica dos sujeitos. Sobre a relevância da compreensão crítica, Gadotti (1996, p. 81) chama atenção para o fato de que

[...] A educação deve permitir uma leitura crítica do mundo. O mundo que nos rodeia é um mundo inacabado e isso implica a denúncia da realidade opressiva, da realidade injusta, inacabada, e, conseqüentemente, a crítica transformadora, portanto, o anúncio de outra realidade. O anúncio é a necessidade de criar uma nova realidade. Essa nova realidade é a utopia do educador (GADOTTI, 1996, p. 81).

De fato, é urgente problematizar e denunciar os programas formativos verticalizados, que propõem soluções genéricas e comuns para situações singulares e contextuais, e anunciar outra lógica formativa: formação no contexto de trabalho tendo como

base teorias críticas<sup>17</sup> em prol de uma formação a serviço de um projeto de campo. Na prática, a formação continuada de professoras baseada em teorias críticas é um caminho necessário para fomentar a reflexão filosófica e a construção do conhecimento científico.

As inconsistências e contradições do sistema educacional exigem melhor formação das professoras, no sentido de provocar-lhes a consciência do seu trabalho e de seu compromisso histórico e formativo. Este movimento requer uma formação sólida, capaz de instrumentalizar teórica e metodologicamente para o processo complexo de ensino-aprendizagem, buscando compreender tanto o papel da escola quanto o seu próprio papel na escola; e entendendo que os alunos do campo trazem múltiplas experiências das suas vivências, da sua cultura, do seu pertencer a terra, da sua relação de produção. Trata-se, portanto, de compreender que o aluno pode ter acesso aos conteúdos culturais a partir da própria realidade, podendo, dessa maneira, agir na sua transformação social, política e econômica.

É oportuno destacar que através das lutas dos movimentos sociais as universidades têm iniciado processos formativos de professoras do campo — Pedagogia da Terra e especializações na área — mas essas ações ainda não são suficientes para contemplar todas as especificidades políticas, teóricas, práticas e pedagógicas que atravessam a ação docente no campo. Deveras, cursos aligeirados e sem muita correlação com a prática político-pedagógica crucial a formação de professoras do campo precisam ser (re)pensados e (re)discutidos com sujeitos, sob risco de a

---

<sup>17</sup> Os pressupostos das teorias críticas que alicerçam os postulados traçados neste texto ancoram-se na Pedagogia Libertadora de Freire (2013) e na Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2011), as quais compreendem a prática social como pilar da formação e concebem o diálogo educador-educando-educador uma relação horizontal.

expansão formativa não se traduzir em melhorias na qualidade social da educação.

Articular essas conexões e encontros torna-se primordial em um cenário cuja educação do campo precisa problematizar os marcos legais a partir das situações concretas do espaço no qual a escola se localiza. Para tanto, a formação centrada no contexto de atuação e no trabalho em equipe podem se constituir como bases para promover uma formação sintonizada com a dinâmica social do campo no Sertão.

No âmbito legal, a resolução nº 02/2008 estabelece as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, trata da necessidade de formação inicial e continuada apropriada para as professoras do campo. Nos termos do parágrafo 2º, do Art. 7º, lê-se:

A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades (BRASIL, 2008, p. 3).

Um olhar crítico sobre a educação brasileira denota que as resoluções que estabelecem diretrizes e políticas para a educação do campo são conquistas significativas, mas não garantem a efetivação dos serviços. Há um grande fosso entre o prescrito e o praticado. Aos municípios é imputada a criação de propostas que efetivem essa modalidade educativa, mas a promoção de uma educação contextualizada do campo é um desafio prático no Sertão, especialmente porque os governantes só colocam a educação como prioridade na alçada discursiva.

Na tentativa de pensar em itinerários formativos a partir das representações traçadas em Deus e o Diabo na Terra do Sol, compreendemos que a formação continuada emerge como vetor central para problematizar e (re)pensar os desafios políticos e socioculturais inscritos na Terra do Sol, cujos donos são os homens, mas que impera a esperança por um (a) messias que salve todos as situações problemáticas em âmbito administrativo, social, educacional etc.

Por meio das leituras e reflexões traçadas neste manuscrito, acreditamos ser necessário criar políticas de valorização do campo, com vistas a interconectar teoria e prática e incentivar os jovens camponeses a permanecerem e transformarem a sua realidade; propostas pedagógicas e formativas fundamentadas em teorias críticas; formação continuada de professoras centrada no contexto de trabalho, tendo como base a problematização da realidade concreta do campo, valorização da identidade, pertencimento camponês e construção coletiva dos saberes.

Em suma, esses acontecimentos propositivos, agenciados de forma situada e complexa, se entrecruzam de forma rizomática. O rizoma, sustentado por Deleuze e Guattari (1995), é um processo de ligação da multiplicidade por ela mesma; não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio; se expressa em territórios dinâmicos e mutantes e se desloca pelas forças que o atravessam. Sob os encontros e conexões das cadeias semióticas que inscrevem a formação continuada de professoras de escolas do campo, é necessário engenhar itinerários formativos a partir dos contextos e singularidades, com vistas a assegurar uma formação docente voltada à construção de um novo paradigma formativo e de um novo projeto educacional do campo.

Essa perspectiva é nuclear para pensar que os itinerários formativos interconectados às alegorias traçadas em Deus e o Diabo na Terra do Sol podem — e devem — acontecer no espaço

escolar. Deveras, as reflexões e debates colaborativos podem ser apoiados em imagens e cenas específicas — recortes pontuais do filme; em narrativas e letras musicais retratadas no filme; em análise semiótica das alegorias insculpidas no filme; em leitura cultural da construção fílmica; em memórias individuais e coletivas que o filme aguça; dentre outros itinerários formativos que podem ser adotados para formar-se colaborativamente nos coletivos escolares do campo, tendo as alegorias e representações do filme Deus e o Diabo na Terra do Sol como pano de fundo.

## **CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS**

Chegamos ao momento de traçar as últimas reflexões deste texto, mas não de finalizar os debates sobre a temática em questão. Ao discutir as categorias engendradas em Deus e o Diabo na Terra do Sol, com o desígnio de propor itinerários formativos com as professoras do Ensino Fundamental — anos iniciais que atuam em escolas do campo, percebemos que o filme é nuclear para impulsionar discussões educativas, subverter práticas educacionais ancoradas no paradigma urbano de ensino e esvaziar currículos encenados de forma verticalizada.

Ao entrecruzar as alegorias engenhadas no filme com as narrativas política e educativa que permeia a educação do campo em Monte Santo (BA), percebemos que as representações tecidas no filme exigem (re)leituras em constante devir, contextualização e ressignificações das encenações para construção de itinerários formativos que oxigenem a educação do campo em um território atravessado por desafios políticos e socioculturais que exigem outros modos de agenciar a formação e de construir sentidos.

As elaborações traçadas levam-nos a pensar que tempos de currículos alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é salutar que nos itinerários formativos de professoras se discuta as

culturas e as identidades dos povos do campo, muitas vezes marginalizadas pela escola, com vistas a contemplar, nas formações e nas práticas pedagógicas, as diversidades e as diferenças em um período no qual a educação pública baliza-se no nacional e no comum. Em que pesem as representações político-educacionais, culturais, religiosas em Deus e o Diabo na Terra do Sol e os desafios políticos e socioculturais circunscritos na educação monte-santense, propomos que os itinerários formativos de professoras que atuam nas escolas do campo sejam desenvolvidos com base em quatro postulados centrais.

*Formação centrada no contexto de atuação:* diante das singularidades contextuais que permeiam cada instituição escolar, é vital subverter os itinerários formativos verticalizados e construir uma formação alicerçada nas situações problemáticas que afetam cada instituição escolar. As dimensões políticas, públicas, pedagógicas e socioculturais da formação ancoradas nesse postulado germinar-se-á sob as representações tecidas em Deus e o Diabo na Terra do Sol, e podem ser problematizadas e contextualizadas a partir das narrativas que engendram as histórias de vida, dos percursos formativos e do quefazer cotidiano das professoras. Deveras, como a formação é um processo de desenvolvimento pessoal e profissional da professora, é fundamental conceber a escola como *locus* privilegiado da formação docente.

*Formação centrada no trabalho em equipe:* frente às demandas formativas do contexto atual, é essencial que a formação continuada de professoras se funde na cultura colaborativa e caminhe em sintonia com as conexões do trabalho em equipe. A partilha de saberes e a troca de experiências consolidam acontecimentos de formação colaborativa em uma dinâmica cujas professoras assumem mutuamente a responsabilidade em ensinar a aprender com os pares, ou seja, de

formar-se colaborativamente. Esse postulado fundamenta-se nos anseios e demandas formativas que repousam sobre a formação e o ensino-aprendizagem de cada coletivo escolar.

*Formação sintonizada com a dinâmica social do campo:* as especificidades políticas, identitárias, culturais e os modos de vida inerentes aos povos do campo demandam itinerários formativos cuja gênese seja a problematização das práticas sociais e a dinâmica do campo no cenário atual, enfatizando as políticas públicas necessárias ao campo, os movimentos sociais, as formas de resistência e as potencialidades da arena escolar para valoração das narrativas e dos letramentos situados na constituição de direitos. A formação no contexto do campo precisa brotar do contexto, das demandas e dos anseios dos sujeitos, e enraizar-se nas culturas, nas reivindicações e nos modos de vida do povo camponês.

*Formação a serviço de um projeto de campo:* transgredir a perspectiva urbana de ensino e construir uma educação do campo é um processo a ser articulado nos itinerários formativos com as professoras. Problematizar a prática social, garantir uma educação de qualidade e provocar a afirmação dos sujeitos do campo requer projetos político-educativos de formação fundamentados no direito à cultura, à terra, à identidade, à educação. Esse postulado, enlaçado com os precedentes, interconecta as alegorias engenhadas em Deus e o Diabo na Terra do Sol com as narrativas dos sujeitos imersos no Sertão, configurando-se como base para itinerários formativos com professoras que atuam no contexto do campo, visando à promoção de práticas pedagógicas situadas e contextualizadas.

Por fim, acreditamos ser fecundo construir e efetivar itinerários formacionais com as bases proposicionais apresentadas neste manuscrito. Mais que isso: a consecução da formação precisa ser acompanhada de estudos sobre as reminiscências práticas, com



vistas a aprimorar as lacunas identificadas com os partícipes, contemplar as demandas e vicissitudes da prática pedagógica em escolas do campo e agenciar outros processos formativos no Sertão. Com esse percurso é possível subverter a perspectiva verticalizada de formação continuada e construir itinerários formativos implicados nos matizes do campo e, por conseguinte, promover uma educação básica cuja primazia seja o ensino-aprendizagem a partir da prática social, das identidades e dos valores históricos, socioculturais e políticos dos povos do campo.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Trad.: Alfredo Bossi. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política. Obras Escolhidas*. 3. ed. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: brasiliense, 1987. p. 197-221.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 3. ed. Brasília: Senado Federal, 2019.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008*. Estabelece Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf). Acesso em: 5 fev. 2022.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. Trad.: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1996.

GOMES, Carlos Magno. O lugar do leitor cultural. *Pontos de Interrogação n. 1. Revista do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural*. Universidade do Estado da Bahia, Campus II-Alagoinhas. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/1948/1/LugarLeitorCultural.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2022.

GOMES, Salatiel Ribeiro. *História e Cinema: sertão como redenção em Deus e o Diabo na Terra do Sol (1964)*. Dissertação de Mestrado. 183 f. Universidade de Brasília, Programa de pós-graduação em História. Brasília, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. Trad.: Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Trad. Maria Nóvoa. 2. ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2014. p. 143-175.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, Enoque José de. Movimento histórico de Canudos. *Revista Canudos*. Salvador, UNEB. v. 2n. 2, 1997.

PRADO, Adonia Antunes. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. *Estudos Sociedade e Agricultura*, Rio de Janeiro, n. 4, p. 5-27, jul. 1995. Disponível em: <https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/55/56>. Acesso em: 10 fev. 2022.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: veredas*. 22. ed. São Paulo: Cia das Letras, 2019.

SANTOS, Milton. *O espaço da cidadania e outras reflexões*. Porto Alegre: Fundação Ulysses Guimarães, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Leandro de Jesus da. *Sertões em movimento: o nacional popular e o contemporâneo em Deus e o diabo, Árido movie e Baile perfumado*. Dissertação de Mestrado. 123 f. Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Literatura, 2015.

# DOLÊNCIAS, FISSURAS E RASURAS LÍRICAS ATRAVÉS DA RESISTÊNCIA POÉTICA DE ADRIANNE RICH

Amanda Lozer Pereira Santana<sup>1</sup>

*Resumo:* A pesquisa de iniciação científica tem como desafio investigar as representações da dolência, como resistência lírica, através das rasuras poéticas da poeta norte-americana Adrienne Rich (1929-2012) que estão visceralmente engajadas entre o cotidiano e a leveza do humano ao que parece reificado. O desenvolvimento se faz através dos métodos da pesquisa bibliográfica-documental. Se fazendo em análises de poemas dispersos e representativos da poeta que tratem das questões relativas expressão das fissuras líricas. De tal modo, acolhemos os pressupostos teóricos de Azevedo (2009), Candido (2017), Foucault (2009), Adorno (1983) ao qual orbitam as questões da (pós)modernidade, entrelaçando-se através do fazer poético e seus efeitos estéticos nas sociedades atuais.  
*Palavras-Chave:* Adrienne Rich. Rasuras poéticas. Processo de antropomorfização.

## INTRODUÇÃO

Adrienne Rich (1929-2012) é uma das importantes poetisas feministas americanas no era pós-moderna. Uma feminista, poeta, ativista e ensaísta que viveu de 1929 a 2012, sendo um ícone da comunidade *Queer*. Se tornou uma das poetisas mais influentes do século XX. Profundamente crítica dos valores dominantes, escolheu praticar e organizar os recursos da poesia para lidar com a injustiça social e desigualdade.

---

<sup>1</sup> Graduanda em Língua Inglesa e suas Respectivas Literaturas na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Pesquisadora de Iniciação Científica PICIN (2021-2022) linha de pesquisa: Literatura, produção cultural e modos de vida. Orientador: Prof. Dr. Manoel Barreto Júnior. Endereço eletrônico: amanda.lozer07@gmail.com/ mbjunior@uneb.br.

Em seus muitos poemas e ensaios, Rich mostra uma busca constante pela descoberta e reconhecimento da voz feminina. Seus livros de poesia exibem uma progressão de pensamento sobre a mulheridade. Ela é uma das primeiras defensoras do pensamento da urgente precisa do fazer, em mudanças sociais e políticas que expressam as verdadeiras necessidades e objetivos do movimento coletivo.

A poesia de Rich insiste sobre o corpo presença, um eu corpóreo erotizado que fala de seus desejos de maneiras que podemos identificar fortemente como decorrente do eu corpóreo que resiste as fissuras e dolências do viver. Uma das funções de falar através e para uma mulher histórica marginalizada é entrar em sua subjetividade para liberar sua voz até então silenciada que também faz referência à poética onde suas ideias e urgências políticas muitas vezes encontram sua primeira expressão.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

A partir da análise de poemas que desafiam modelos, muitas vezes, pré estabelecidos pelo cânone, são examinados os procedimentos pelos quais essas poéticas escrevem uma outra história e fissuram o estabelecimento de consensos. O poeta simbolista como ser que deseja a rasura, o desvio viu-se em meio a crises solitárias: a da linguagem e da comunicação, do sujeito e da fragmentação; enfim, a da exaustão das epistemologias. Nessa ação, ao qual ler alinha-se no decorrer da formação, o filósofo Fernando Azevedo (2009, p. 335), nos confirma que: “ler é atribuir significados, é interpretar o mundo produzindo sentidos, traduzindo fatos e imagens para sua própria codificação, tentativa de recontar a aventura humana por meio das linguagens”. Com isso assegura-se o caráter antropomorfizador da leitura, de modo que

nos interliga aos nossos análogos, que compõem a sociedade na qual vivemos, e ao universo em que estamos inseridos.

O termo pode ser compreendido como: o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CANDIDO, 2017, p. 182).

As expressões artísticas, como a literatura, lapidam o sentir e organizam as formas desordenadas existentes na essência do homem. Tendo em vista a modernidade do poeta, cabe-nos perceber ainda a emergência do poeta-crítico no sentido de ser este também um poeta político que aponta para um pensamento externo que se internaliza na obra. O poema percorre uma cartografia social que reforça a intensa necessidade de diferentes segmentos da mesma sociedade para a poesia.

Na busca por caminhos que levem os indivíduos até esse processo formativo, é possível lembrar que o teórico Michel Foucault (2009, p. 41) fala da necessidade de criar-se no que se escreve, indicando com isso que a leitura e o trabalho com a poesia podem ser vistos como um exercício de ser passível de potencialização do pensamento e da vida.

É na poesia, que o poeta se concretiza como sujeito-social, rasura paradigmas estéticos, mesmo na impossibilidade dos códigos culturais hegemônicos a ele impostos. Essa escritura nova, que se porta como fragmentos de vozes, só pode ser feita de forma a unir os resíduos de tempo e espaço e também o próprio corpo revelando uma linguagem maior: a da rasura.

A generalidade do conteúdo do poema lírico é, no entanto, de natureza essencialmente social. Só entende o que diz o poema

quem percebe em sua solidão. Para Adorno, em seu ensaio “*Poesia Lírica e Sociedade*”:

A poesia, como forma de expressão estética de uma experiência do interior, coloca-se como estratégia para o pensamento, em um escrever e descrever a si e ao mundo, tendo-se com isso a condição de ver e ver-se em outro olhar, na criação de imagens que escapam por frestas, por entre linhas (ADORNO, 1983, p. 194).

### “A MARK OF RESISTANCE”

Se há uma voz que sempre esteve associada ao protesto e à resistência em poesia americana, é a de Adrienne Rich. Seu poema intitulado de “*A Mark of Resistance*” (1957, p. 304) que apresenta uma forte correlação entre voz subjetiva, experiência individual e a afirmação desafiadora da ação, ao qual se assemelha à recompor confluências e reflexões sobre o papel da poesia:

“Stone by stone I pile  
this cairn of my intention  
with the noon’s weight on my back,  
exposed and vulnerable  
across the slanting fields  
which I love but cannot save  
from floods that are to come;  
can only fasten down  
with this work of my hands,  
these painfully assembled  
stones, in the shape of nothing  
that has ever existed before.  
A pile of stones: an assertion  
that this piece of country matters  
for large and simple reasons.  
A mark of resistance, a sign”.

Em “*A Mark of Resistance*”, Rich utiliza a palavra Stone que significa (pedras), para mostrar seu desafio inabalável contra a

opressão e as injustiças da sociedade. O eu-lírico construindo sua pilha “*Stone by stone*” enfatiza, que engajar-se no ativismo para combater sistemas opressores exige resistência árdua e meticulosa. O eu-lírico reconhece que esses sistemas são complexos, portanto, desmontá-los exige paciência e determinação. Empilhar pedras é uma atividade monótona, comparável à realidade cansativa e muitas vezes pouco recompensadora da resistência. A persona elucida que suas pedras ficarão de pé, mas a paisagem não, depois das inundações que estão por vir.

A poeta se conecta com aqueles que resistiram aos ataques à sua identidade e aceitaram alegremente seu verdadeiro eu, sem desistir de suas crenças internas. Esse tom de não se curvar é ressonante em “*A Mark of Resistance*”. A poeta é contra tais assassinatos implacáveis de almas individuais e únicas.

Nos primeiros sete versos do poema, o eu-lírico apresenta as imagens de construção aos leitores. Podemos dizer que esse é um memorial da intenção de toda a comunidade queer. Seu objetivo não é aceitar as normas da sociedade heterossexual, patriarcal e excludente. A poeta, sendo a porta-voz da comunidade, sustenta seu espírito e força de vontade na forma da pedra feita memorial.

Enquanto empilha as pedras, a persona sente o calor abrasador do sol, irradiando luz ao máximo durante o meio-dia. O calor do sol é uma metáfora para a pressão social que o eu-lírico enfrenta em sua vida, por sua identidade, e sabe que o memorial da resistência é de certa forma frágil e suscetível à destruição, mas em seu coração sabe que é impossível destruir. É de fato que suas obras não serão esquecidas ou retiradas da história da humanidade. Ela reuniu dolorosamente suas palavras de pedra para expressar seu protesto, uma declaração de não ceder ou se submeter. *The fields* (campos), metáfora das crenças convencionais, serão destruídos pela *floods* (inundação) de suas

poderosas palavras. No verso, *“I love but cannot save”* (que amo mas não posso salvar) podemos tratar esse como um apelo à sociedade. A poeta parece estar dizendo aqui: “Como amo e respeito suas crenças (da sociedade), desejo que minha vida também seja aceita de maneira mais humana”.

Adrienne Rich deixa outra coisa clara aqui, ela também é contra o modo convencional de escrever poesia. Assemelhar-se à dicção estabelecida é como se render diante das ideias da sociedade desigual e cheia de pré-conceitos. Portanto, não adianta seguir qualquer forma ou decoro que já existiu antes. Os últimos quatro versos são os mais importantes do poema. Aqui a poeta intensifica novamente aos leitores o significado de usar *“a pile of stones”* como símbolo de resistência. As pedras são as pequenas partes de seu país, a América. Ainda assim, esses pequenos pedaços têm um papel na formação da geografia corpórea.

## CONCLUSÃO

O apelo que Adrienne Rich faz por meio de sua poesia é inerentemente político. Com seu toque de linguagem poética, tenta estimular seus leitores a se fazerem ouvidos e a conversarem entre si, para delinear necessidades comuns e identificar as forças que as frustram, que podem ajudá-las para criar um pensamento de mudança e um senso de esperança coletiva efetiva.

O seu interesse em clarificar a poética percorre pelo desejo se coletivizar a linguagem. A poeta procura repensar sua função na sociedade e sua responsabilidade em relação à arte que produz. Ela busca dialogar com outros escritores marginalizados e valorizar a arte que não se prima pelo princípio mercadológico, muito pelo contrário, em sua concepção, o pensador precisa estar atento ao objetivo e tipo de arte que tem composito.



Sendo assim, uma das formas encontradas pela poeta para compreender a importância que a escrita cumpre como forma de ação será a partir da geografia mais limitada, ou seja, a partir da conjuntura do corpo nesse processo. Adrienne Rich buscou entender de que forma o corpo preconcebido tem sido um espaço que não somente reflete as opressões sociais, como também resiste a essas imposições, abrindo caminho para um ato político que se faz por meio da escrita e ação.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. “Lírica e sociedade”. In: BENJAMIN, Walter *et al.* *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 194.

AZEVEDO, F. A. G. De. A arte possibilita ao ser humano repensar suas certezas e reinventar seu cotidiano. In: BARBOSA, A. M; COUTINHO, R. G. (Org.) *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 335-346. Acesso em: 13 jul. 2022.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 2017.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

RICH, Adrienne. A Mark of Resistance. *Poetry*, v. 90, n. 5, 1957, p. 304-304. JSTOR, <http://www.jstor.org/stable/20586661>. Acesso em: 8 jul. 2022.



# **A RETEXTUALIZAÇÃO DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA) NO ENSINO FUNDAMENTAL DO SISTEMA DE ENSINO MUNICIPAL DE ALAGOINHAS, BAHIA, 2018-2021**

Ana Gleise dos Santos Souza<sup>1</sup>  
Cosme Batista Santos

*Resumo:* trata-se de um estudo sobre a retextualização do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no ensino fundamental (ef) do sistema de ensino municipal de Alagoinhas (BA), entre os exercícios de 2018 e 2021. O objetivo consistiu em analisar como se deu a passagem de um enunciado do ECA, enquanto enunciado do discurso jurídico, para o enunciado, ECA, enquanto enunciado do discurso pedagógico. Desse modo, sob a perspectiva interdisciplinar (linguística aplicada, direito e educação), foi analisada a conformidade dos documentos oficiais que versam sobre o planejamento de uso daquele gênero textual no processo de ensino-aprendizagem do ef com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os dados coletados dizem respeito ao planejamento das políticas públicas educacionais local, com ênfase ao ef. Concluo que há sinais de que a lei nº 8.069/1990 ainda não é diretriz do ensino fundamental local.

*Palavras-Chave:* Domínio discursivo. Enunciados. Textos. Gênero textual. ECA.

## **INTRODUÇÃO**

Neste artigo consta o recorte da apresentação intitulada “a retextualização do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no ensino fundamental do Sistema de Ensino Municipal de Alagoinhas, Bahia, 2018-2021” realizada no seminário de pesquisa do

---

<sup>1</sup> Discente do Pós-Crítica, UNEB, Linha de Pesquisa: Linha 2: letramento, identidades e formação de educadores; endereço eletrônico: [agleise@yahoo.com.br](mailto:agleise@yahoo.com.br).

Interlinhas, Fábrica de Letras, do Departamento de Linguística, Literatura e Artes (DLLARTES), do Programa de Pós Graduação *stricto sensu* em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II, Alagoinhas, linha 2: Letramento, identidades e formação de educadores.

O objetivo geral consistiu em analisar como se deu a passagem de um enunciado do ECA, enquanto enunciado do discurso jurídico, para o enunciado do discurso pedagógico.

Trata-se de um exercício para “estabelecer as condições para uma arqueologia dos signos e sua reverberação pelas ciências humanas [...]”, conforme proposta para o doutorado e ao mestrado em Crítica Cultural (SANTOS, 2020, p. 2). Sendo assim, “[...] fazer emergir novos valores que deem conta do trânsito indisciplinado da letra contemporânea” (MIRANDA, 2018, p. 9).

Neste “território discursivo”, “terreno social”, “subjetivo”, há uma tentativa de associar a “realidade (histórica) à ficção”- “invenção” da dimensão política e da possibilidade de aplicabilidade no campo social dos fundamentos do ordenamento jurídico, cujo “poder” atribui-se à educação (MIRANDA, 2018).

Ao situar o objeto de estudo na linha 2, a expectativa é constatar que a escola, maior “agência de letramento” situado (KLEIMAN, 2005) é espaço protetivo, à atuação cidadã e ao enfrentamento de violências, por isso um “lugar privilegiado para os direitos humanos e à mobilização de uma rede de proteção integral” (FALEIROS, FALEIROS, 2007, p. 9). Nesta abordagem, a sala de aula é um espaço para a formação humana integral (BRASIL, 2017); “potencialmente um contexto de comunicação intercultural” (KLEIMAN, 2001, p. 51).

A legislação da década de 1990, sob a égide da doutrina de proteção integral estabeleceu o poder-dever de observância, com prioridade absoluta, a qualquer pessoa física e jurídica, para

prevenir e reparar os danos decorrentes da violação de direitos, em todos os âmbitos da vida privada e da vida pública (BRASIL, 1990; 2017) dos sujeitos de direitos, crianças e adolescentes, em fase peculiar de desenvolvimento.

Justifica-se o interesse pelo estudo, visto que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, foi alterada pela Lei nº 11.525, de 25 de setembro de 2007, que acrescentou o § 5º ao art. 32, incluindo o ECA como uma diretriz escolar obrigatória no ensino fundamental. O ato foi ratificado em 2017, em que pese a reforma da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No que diz respeito a metodologia, a caracterização da pesquisa segundo os objetivos é descritiva; os procedimentos de coleta de dados foram as pesquisas legislativa e bibliográfica (SANTOS, 2001). Consistiu em analisar sob a perspectiva interdisciplinar (linguística aplicada, direito e educação), se os documentos oficiais que versam sobre o planejamento de uso do discurso jurídico daquele gênero textual no processo de ensino-aprendizagem, estão em conformidade com a BNCC.

Em suma, é uma análise acerca da retextualização do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), uma das modalidades de uso da língua escrita do domínio discursivo jurídico que sob este ponto de vista pode ser um texto acadêmico (MARSCUSCHI, 2006, p. 196). Desse modo, atribui-se o uso do gênero do domínio discursivo jurídico no ensino fundamental como um dos gêneros do domínio discursivo da área pedagógica cujo cerne é o enunciado do texto.

## **O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA): ENUNCIADO E TEXTO**

A lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, “*Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*”, regulamentou o artigo 227 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e define os direitos fundamentais de crianças e de adolescentes e os requisitos à proteção contra as formas de violências, maus tratos, negligências e violações de direitos por ação ou omissão do Estado, da sociedade, da comunidade, da família ou do sujeito de direito; garante prioridade às formulação de políticas públicas e destinação de recursos públicos (BRASIL, 1990, artigos 3º ao 5º).

O ECA (BRASIL, 1990) é um marco legislativo à proteção integral infanto-juvenil; concebeu a adequada funcionalidade de um Sistema de Garantia de Direitos (SGD), incluindo a escola no eixo de proteção, dada a obrigatoriedade do ensino fundamental gratuito, competência do poder executivo municipal e as repercussões (sanções e pena de multa) às infrações administrativas: não oferta do direito social à educação e omissão às situações de violações de direitos infanto-juvenis.

Sob a égide da proteção integral, a doutrina que orienta o ECA e as demais políticas públicas que promovem, protegem e defendem aquela população, a escola é o núcleo de inibição e/ou banimento das violências domésticas, intrafamiliar e extrafamiliar (FALEIROS; FALEIROS, 2007), tendo em vista que pressupõe a formação profissional de professores, dirigentes e outros sujeitos que integram a comunidade escolar, bem como estabelece a estreita comunicação com os envolvidos e as maiores possibilidades de identificação de casos e firmamento de parcerias com as organizações governamentais e não governamentais, incluindo o Conselho Tutelar quando houver a identificação ou suspeita de maus tratos, reiteradas faltas justificadas, evasão

escolar e elevados níveis de repetência (BRASIL, 1990, art. 13 e art. 56).

O Estatuto sob a abordagem da Linguística Aplicada (LA) contém um discurso que demarca uma “mudança paradigmática social e política”, muito além da “terminologia” (LOPES, 2006; CABETTE, 2015, p. 57). Por isso, destaco o plano de enunciação e os domínios discursivos do gênero textual, bem como os processos sociais e o propósito comunicativo na forma de realização: ação linguística, forma de inserção e de poder social (MARCUSCHI, 2008, p. 162-163, 194).

A partir do domínio discursivo jurídico do ECA, situado na modalidade de uso da língua escrita (MARCUSCHI, 2008, p. 195) compreendo 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 é abordado (CABETTE, 2015).

O gênero textual, do domínio discursivo jurídico, (MARCUSCHI, 2002 *apud* VASCONCELOS, 2013), é o “objeto de dizer” dos aspectos sociais dos sujeitos de direitos, 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 das línguas escrita e oral no contexto escolar (BRASIL, 2017).

A doutrina que orienta o ECA e as demais políticas públicas que promovem, protegem e defendem aquela população, concebem a escola como o núcleo de inibição e/ou banimento das violências domésticas, intrafamiliar e extrafamiliar (FALEIROS; FALEIROS, 2007), tendo em vista que pressupõe a adequada

formação profissional de professores, dirigentes e outros sujeitos que integram a comunidade escolar, bem como estabelece a estreita comunicação com os envolvidos e as maiores possibilidades de identificação de casos e firmamento de parcerias com as organizações governamentais e não governamentais, incluindo o Conselho Tutelar quando houver a identificação ou suspeita de maus tratos, reiteradas faltas justificadas, evasão escolar e elevados níveis de repetência (BRASIL, 1990, art. 13 e art. 56).

Isto posto, a passagem do enunciado do discurso jurídico para o enunciado do discurso pedagógico é abordada, neste estudo, como retextualização, visto que o enunciado “fala”, “diz algo” sobre o contexto e finalidades, “contém verdades”, difunde discursos e “[...] se torna a unidade concreta e real da atividade comunicativa entre os indivíduos situados em contextos sociais sempre reais. Esta é a hipótese sociointerativa [...]” (MARCUSCHI, 2006, p. 21, 156, 235).

[...] admitimos, com Bakhtin, que todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, que se efetiva através de enunciados (orais e escritos) ‘concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana’ (1979: 279). E com essa posição teórica chegamos à união do gênero ao seu envolvimento social. Não se pode tratar o gênero do discurso independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas (MARCUSCHI, 2006, p. 155).

Embora concorde com o posicionamento teórico de Marcuschi de que não é possível controlar o entendimento sobre o enunciado em razão da natureza da linguagem estarei empenhada em compreender e interpretar os contextos (pistas contextuais, extralinguísticas e metalinguísticas) da textualidade e possíveis



significados e proposições do enunciado (MARCUSCHI, 2006, p. 231-245).

Para aqueles fins, pretendo localizar os contextos de uso e circulação do gênero textual ECA (BRASIL, 1990) no sistema de ensino municipal, no ensino fundamental, uma das etapas da educação básica, e relacionar as mudanças decorrentes daquela passagem de plano da enunciação (MARCUSCHI, 2006, p. 64-77).

Para a interpretação de enunciados escritos observar-se-ão, no sentido literal, formas enunciativas, possibilidades enunciativas e lugares enunciativos. Isto é, discurso, intenção do falante, linguística do significante, conteúdos que favorecem a compreensão pretendida e a “interação entre autor-texto-leitor ou falante-texto-ouvinte” (MARCUSCHI, 2006, p. 67-68, 75, 78, 231, 245).

Nesta perspectiva, o texto será abordado sob a visão sociointeracionista da língua, “evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”, “realizado em gêneros”, construído na perspectiva da enunciação e abordado como unidade de sentido ou de interação cujas realizações linguística e interativa são fenômeno, categoria oral (falada) e escrita situadas no uso do sistema linguístico em contextos sociointerativo, visto que “[...] um texto é uma proposta de sentido e ele só se completa com a participação ativa do seu leitor/ouvinte”; “[...] deve ser visto como uma sequência de atos enunciativos (escritos ou falados)” (MARCUSCHI, 2006, p. 16, 21, 50, 51, 58, 59, 65, 72, 94, 102, 161).

Neste caso, “o texto, ativa expectativas, conhecimentos linguísticos e não linguísticos”. E, enquanto discurso, dissociado das condições de produção, é observável, peça empírica, inteligível e articulada. Por isso, o fato discursivo que se dá na atividade enunciativa produzirá “os efeitos [discursivos] desejados se estiver em uma cultura e circular entre sujeitos que dominam a língua em

que ele foi escrito”. Pois, “[...] um texto se dá numa complexa relação interativa entre a linguagem, a cultura e os sujeitos históricos que operam nesses contextos [...]”. Finalmente, “os textos são produzidos para alguém com algum objetivo” e “é produzido sob certas condições, por um autor com certos conhecimentos e determinados objetivos e intenções [...] os textos têm história, são históricos” (MARSCUSCHI, 2006, p. 75, 77, 80, 81-82, 89, 90, 93, 94, 217, 243).

No tocante ao aspecto sociodiscursivo também se considera no texto a intertextualidade, “propriedade constitutiva de qualquer texto [...] supõe a presença de um texto em outro”, “[...] é também um princípio constitutivo que trata o texto como uma comunhão de discursos e não como algo isolado” (MARSCUSCHI, 2006, p. 130, 132).

## **O ENUNCIADO DO DISCURSO JURÍDICO NO GÊNERO TEXTUAL ECA**

O Estatuto, “uma das modalidades de uso da língua escrita, do domínio discursivo jurídico”, é uma legislação, “texto acadêmico no contexto de contínuo em sobreposição dos gêneros textuais”, segundo Marcuschi (2006, p. 196-197).

A lei nº 8.069/1990 argui sobre a “proteção integral à criança e ao adolescente”, ao reconhecer o direito positivo ao usufruto “de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana” (vida, saúde, alimentação, educação, esporte, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade e convivência familiar e comunitária), cujo intuito é assegurar com “prioridade absoluta”, “todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (BRASIL, 1990, artigos 1º ao 4º).

No tocante à educação os artigos 53 ao 59 do ECA (BRASIL, 1990) dispõem sobre o devido funcionamento do ensino fundamental, dever do Estado, sobretudo competência do poder executivo municipal, abordado especificamente no artigo 54, incisos I e VII, parágrafo 3º e no *caput* do artigo 57. Sendo que, o dever da família ou das entidades de atendimento (pais ou responsáveis) é pontuada no artigo 55. Finalmente, as competências da unidade educacional (diretores escolares) são previstas no artigo 56. Reitero, o diretor escolar deverá comunicar ao Conselho Tutelar: maus tratos, reiteradas faltas injustificadas e evasão escolar, assim como os elevados níveis de repetência (BRASIL, 1990).

O que se enuncia no texto jurídico são as condições formais e materiais à efetividade do artigo 5º do ECA: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”.

O ECA atribui como dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público prevenção às violações de direitos infantojuvenis por intermédio de campanhas educativas permanentes, integração de órgãos públicos e de políticas públicas, formulação e disponibilização de programas de formação continuada de profissionais, resolução pacífica de conflitos, controle e acompanhamento de dados estatísticos nacionais e deliberações que reforcem a proteção de direitos humanos, conforme dispõem os artigos 70 ao 73 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Enfatizo o disposto no artigo 70-A, incisos IX, XI e XIII cumulado com o artigo 70-B (BRASIL, 1990) no tocante ao dever das instituições de ensino à prevenção especial da violência contra crianças e adolescentes: promoção e realização de campanhas

educativas direcionadas ao público escolar, incluídos os canais de denúncia existentes; capacitação permanente dos profissionais nas escolas para que identifiquem situações em que crianças e adolescentes vivenciam violências e agressões no âmbito familiar ou institucional e comunicação ao Conselho Tutelar sobre as suspeitas ou casos de violação de direitos; e destaca que nos currículos escolares de todos os níveis de ensino constarão conteúdos relativos à prevenção, à identificação e à responsabilização à violência doméstica e familiar.

Note o que disciplina o artigo 70-A, inciso XIII para o currículo escolar: “conteúdos relativos à prevenção, à identificação e à resposta à violência doméstica e familiar” (BRASIL, 1990).

À prevenção especial há a previsão de políticas públicas e ações privadas e sociais visando minimizar e erradicar a violência doméstica e intrafamiliar que vitimam meninos e meninas desde o ventre aos 18 anos incompletos. Implica considerar que a preparação de crianças, adolescentes e adultos ao reconhecimento de maus tratos e o estímulo à denúncia são os meios preventivos e eficazes que podem ser socializados por meio de campanhas educativas e da ação diligente e pontual da comunidade escolar, cujo destaque se dá aos dirigentes, coordenadores pedagógicos e professores, os quais informados poderão colaborar para a formação de novas mentalidades e à cultura da paz, sob o prisma da efetividade de direitos fundamentais.

Destarte, o discurso jurídico que enuncia proteção integral e prioridade absoluta para crianças e adolescentes concebe a educação como porta de entrada ao Sistema de Garantia de Direitos (SGD), cuja integração favorecerá o acesso à política de atendimento e às medidas de proteção em caso de suspeita ou constatação de maus tratos e negligências aos direitos humanos.

É importante destacar que os artigos 101, inciso III e 129, inciso V, do ECA (BRASIL, 1990) validam como medidas específicas de proteção à criança e ao adolescente as “matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental”. E, em primeira hipótese serão cobradas aos pais ou responsáveis.

O Estado assegurará a escolarização ao adolescente ao qual foi atribuído o Ato Infracional e está em Liberdade Assistida ou no Regime de Semi-liberdade ou de Internação, por isso em razão de sua conduta ameaçou ou violou os seus direitos e de outros. As previsões de matrícula escolar, monitoramento de frequência e aproveitamento escolar estão dispostas no artigo 98, inciso III cumulada com os *caputs* dos artigos 103 e 104 mais o Inciso III do artigo 119 ou artigo 120, parágrafo primeiro ou artigo 124, inciso XI (BRASIL, 1990).

A omissão de dados relativos às suspeitas ou ocorrências de maus tratos contra crianças e adolescentes será considerada infração administrativa. O ato infracional decorrerá em pena de multa ao professor ou dirigente de unidade de ensino fundamental, pré-escola ou creche conforme a previsão do artigo 245 do ECA.

O Estatuto da Criança e do Adolescente tem 267 artigos e durante o governo presidencial de Fernando Collor de Melo revogou as Leis n.º 4.513, de 1964, e 6.697, de 10 de outubro de 1979 (Código de Menores). O discurso jurídico do ECA tornou sem efeito os enunciados e textos dirigidos ao “menor” e aos “menores”. Assim como limitou as competências e os deveres do poder executivo com relação à assistência às pessoas com até dezoito anos incompletos, em que pese estarem descritas até a década de 1990 como: vigilância, situação irregular (perigo moral e bons costumes), contexto socioeconômico e cultural, lar substituto e pátrio poder.

Em detrimento daqueles enunciados e baseados na formulação de outro texto legal, o dever de proteção especial para

fins de cidadania e direitos humanos passaram a ser bem jurídico de tutela coletiva, por isso, dever da família, da comunidade, da sociedade e do Estado conforme aduz o Estatuto da Criança e do Adolescente.

No tocante a educação não há menções explícitas ao papel educacional ou ao processo de escolarização aos “menores”, na Lei n.º 4.513, de 1964, publicada no Governo presidencial de Castelo Branco, que “autorizou o Poder Executivo a criar a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, a ela incorporando o patrimônio e as atribuições do Serviço de Assistência a Menores, e dá outras providências”.

Enquanto que na Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979 (Código de Menores) decretada pelo presidente da República do Brasil João Figueiredo houve “a formulação de uma Política Nacional do Bem-Estar do Menor”, cuja previsão de escolarização consta nos “centros de permanência”, fossem entidades criadas pelo poder público ou por particulares.

Uma vez relacionados os principais enunciados do discurso jurídico do gênero textual ECA passo a considerar, a seguir, a possibilidade e a previsão de transição daquele enunciado do discurso jurídico para o enunciado do discurso pedagógico, portanto, à retextualização.

## **O ENUNCIADO DO DISCURSO PEDAGÓGICO NO GÊNERO TEXTUAL ECA: UMA POSSIBILIDADE DE RETEXTUALIZAÇÃO**

Pressuponho que o enunciado do discurso jurídico está atrelado ao enunciado do discurso pedagógico a medida em que o elo dos discursos é a legislação, texto interpretável que diz sobre o contexto histórico, a autoria, o ouvinte e os enunciados escritos (MARCUSCHI, 2006, p. 217, 243). Desse modo, é possível a

retextualização da legislação como um dos gêneros do domínio discursivo da área pedagógica.

A transição do enunciado do discurso jurídico ao discurso pedagógico decorre de previsão legislativa. Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, no artigo 32, parágrafo 5, versa sobre o ensino fundamental e dispõe objetivamente sobre as adequações do material didático e do currículo escolar ao ECA, em decorrência da alteração da LDB pela Lei nº 11.525, de 25 de setembro de 2007, que “Acrescenta § 5º ao art. 32 da Lei nº 9.394, [...] para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental”.

No Plano Nacional de Educação (PNE), *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*, a universalização do ensino fundamental é meta decenal (até 2024), e entre as estratégias para aferir efetividade do PNE (BRASIL, 2014) estão relacionadas as parcerias governamentais e com a comunidade escolar, especialmente, com os pais ou responsáveis visando acompanhar individualmente crianças e adolescentes, inibir violências no ambiente escolar e realizar busca ativa, atitudes que coadunem com os enunciados do ECA (BRASIL, 1990) no tocante às responsabilidades e competências da família, da comunidade, da sociedade e do Estado e com a ideia de projeto educativo da escola mencionado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), na meta 2, estratégias 2.3, 2.4, 2.5, 2.7 e 2.9 (BRASIL, 1997).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), o projeto educativo da escola, competência da equipe pedagógica, deverá selecionar conteúdos atitudinais e

procedimentais<sup>2</sup>, para o ensino fundamental que funcionem à formação cidadã. O enfoque didático da área deve ser a partir da escolha de conteúdos de valor social e formativo, em virtude das dimensões nacional e internacional e das funções social e política da escola.

Corroborando com os enunciados dos textos do ECA (BRASIL, 1990), da LDB (BRASIL, 1996, 2007), dos PCNs (BRASIL, 1997), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (BRASIL, 2017), o Estatuto da Criança e do Adolescente está arrolado nos objetivos de aprendizagem e do desenvolvimento do ensino fundamental como um gênero textual a ser trabalhado em sala de aula, fonte, tema contemporâneo e habilidade que afeta a vida humana, transversal e integrador à discussão de direitos humanos, sexualidade humana, cidadania e violências nos ensinamentos religioso, de língua portuguesa, ciências sociais, ciências naturais e educação física, entre outros campos do conhecimento:

---

<sup>2</sup> Embora esteja sempre presente nos conteúdos específicos que são ensinados, os conteúdos atitudinais não têm sido formalmente reconhecidos como tal. A análise dos conteúdos, à luz dessa dimensão, exige uma tomada de decisão consciente e eticamente comprometida, interferindo diretamente no esclarecimento do papel da escola na formação do cidadão. Ao focar os conteúdos escolares sob essa dimensão, questões de convívio social assumem um outro status no rol dos conteúdos a serem abordados. Considerar conteúdos procedimentais e atitudinais como conteúdos do mesmo nível que os conceituais não implica aumento na quantidade de conteúdos a serem trabalhados, porque eles já estão presentes no dia-a-dia da sala de aula; o que acontece é que, na maioria das vezes, não estão explicitados nem são tratados de maneira consciente. A diferente natureza dos conteúdos escolares deve ser contemplada de maneira integrada no processo de ensino e aprendizagem e não em atividades específicas.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, os conteúdos referentes a conceitos, procedimentos, valores, normas e atitudes estão presentes nos documentos tanto de áreas quanto de Temas Transversais, por contribuírem para a aquisição das capacidades definidas nos Objetivos Gerais do Ensino Fundamental. A consciência da importância desses conteúdos é essencial para garantir-lhes tratamento apropriado, em que se vise um desenvolvimento amplo, harmônico e equilibrado dos alunos, tendo em vista sua vinculação à função social da escola. Eles são apresentados nos blocos de conteúdos e/ou organizações temáticas (BRASIL, 1997, p. 53).



No campo de atuação da vida pública ganham destaque os gêneros legais e normativos — abrindo-se espaço para aqueles que regulam a convivência em sociedade, como regimentos (da escola, da sala de aula) e estatutos e códigos (Estatuto da Criança e do Adolescente [...]) Trata-se de promover uma consciência dos direitos, uma valorização dos direitos humanos e a formação de uma ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho) [...] (BRASIL, 2007, p. 137).

Os temas transversais ao ECA, segundo a BNCC (BRASIL, 2017), devem balizar o Sistema Municipal de Ensino (SME). Sendo assim, o Poder Executivo Municipal de Alagoinhas planejou para o exercício de 2018, a “Implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, conforme dispõe a Lei Orçamentária Anual (LOA), Lei municipal nº 2.415/2018<sup>3</sup>.

Em decorrência, desde 2018, o planejamento educacional do ensino fundamental, etapa da educação básica, no município de Alagoinhas, deveria incluir o ECA, como diretriz, devendo constar enunciados da legislação de 1990, ratificados pela BNCC (2017), no material didático, no Plano Plurianual (PPA)<sup>4</sup>, na Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e na LOA, assim como nas legislações que atualizaram o Sistema Municipal de Ensino do município de Alagoinhas<sup>5</sup> (BAHIA, 2004) e o Plano Municipal de Educação<sup>6</sup> (PME),

---

<sup>3</sup> BAHIA, Prefeitura Municipal de Alagoinhas. *Lei nº 2.415 de 04 de janeiro de 2018*. Estima a Receita e fixa a Despesa do Município de Alagoinhas para o exercício financeiro de 2018 e dá outras providências. Disponível em: [https://transparencia.alagoinhas.ba.gov.br/docs/planejamento/LOA\\_2018.pdf](https://transparencia.alagoinhas.ba.gov.br/docs/planejamento/LOA_2018.pdf). Acesso em: 11 jul. 2022.

<sup>4</sup> BAHIA, Prefeitura Municipal de Alagoinhas. *Lei Ordinária nº 1710, 2004, de Alagoinhas BA*. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ba/a/alagoinhas/lei-ordinaria/2004/171/1710/lei-ordinaria-n-1710-2004-disciplina-a-organizacao-do-sistema-municipal-de-ensino-do-municipio-de-alagoinhas-e-da-outras-providencias> (leismunicipais.com.br). Acesso em: 20 maio 2022. Ver artigos 39-40.

<sup>5</sup> IDEM.

<sup>6</sup> BAHIA, Prefeitura Municipal de Alagoinhas. *Lei nº 2.294/2015 de 06 de julho de 2015*. Institui o Plano Municipal de Educação de Alagoinhas. Alagoinhas, Bahia: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

(BAHIA, 2015), instituído pela Lei municipal nº 2.294/2015, que planeja políticas públicas educacionais para o decênio 2014 até 2023, e integra o sistema educacional municipal, visto que foram sancionados antes da alteração da BNCC (BRASIL, 2017).

Por outro lado, a referência ao ECA deverá ser explícita no Referencial Curricular de Alagoinhas (RCA), (BAHIA, 2020) e no Projeto Político Pedagógicos (PPP) das escolas municipais, nos materiais didáticos e concomitantemente em todos os documentos que versam sobre a política pública educacional, após 2018.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Sistema Municipal de Educação do município de Alagoinhas, Lei Ordinária 1.710 (BAHIA, 2004) e o Plano Municipal de Educação (BAHIA, 2014) foram sancionados após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), mas antes da revisão da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que incluiu o ECA como diretriz do Ensino Fundamental (EF).

A inclusão dos enunciados do texto legal da década de 1990 e a previsão da inclusão do ECA no currículo do EF deveriam constar nas legislações municipais a partir de 2018, assim como deveriam ser publicadas emendas àqueles textos legais voltados ao planejamento e/ou organização da política pública educacional para o ensino fundamental local.

Não encontrei emendas legislativas à adequação do Sistema Municipal de Educação (BAHIA, 2004). Quanto ao PME (BAHIA, 2014) foi localizada para o decênio 2014-2023 uma política pública educacional municipal concebida em três eixos estruturantes: I. direito (humano/constitucional), II. instrumento de desenvolvimento econômico social e, III. fator de inclusão social (mundo do trabalho, mudanças sociais e tecnológicas), (BAHIA,

2014, p. 18-20), implicando em um elenco de desafios a serem superados mediante a implementação de dezesseis metas e estratégias para o decênio, dentre as quais cinco aplicam-se ao EF, objeto desta análise: I. universalizar o ensino fundamental de nove anos (meta 2); II. alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os 8 anos de idade (metas 3 e 7); III. universalizar o atendimento para estudantes com deficiência (meta 5); IV. implantação do tempo integral (meta 15); V. Atingir em 2021, as médias do IDEB 5.2 e 4.9, respectivamente, referentes as séries iniciais e finais do EF (meta 14) (BAHIA, 2015, p. 47-138).

A estratégia 14.7, da meta 14, do PME menciona as diretrizes e os PCNs: “14.7. Implantar e implementar diretrizes pedagógicas para a educação básica e parâmetros curriculares nacionais comuns, respeitada a diversidade local” (BAHIA, 2014, p. 137), visto que o diagnóstico do EF concluiu pela necessidade de implementação de políticas públicas educacionais, em dez anos, para assegurar os direitos fundamentais da cidadania, “participação política e social” (BAHIA, 2014, p. 12) por intermédio de políticas públicas educacionais.

A continuidade da pesquisa se deu por meio de busca no portal de transparência municipal onde estão publicadas e disponíveis para o acesso público o Plano Plurianual (2018-2021), a Lei de Diretrizes Orçamentária e a Lei Orçamentária Anual (do mesmo período). Foram encontrados poucos indícios à previsão de adequação e/ou retextualização do Estatuto àqueles dispositivos legais municipais.

O programa/área temática: educação, foi planejada pelo poder executivo do município de Alagoinhas para os períodos de 2018 até 2021 na lei nº 2.414 de 11 de janeiro de 2018, Plano Plurianual, onde busquei menções às palavras-chaves: ensino fundamental, Estatuto da Criança e do Adolescente, cidadania, sexualidade, direitos humanos e violência (BRASIL, 1990, 2017).

Para o quadriênio 2018-2021, a peça de planejamento governamental (BAHIA, 2018) classificou a educação como área temática do eixo estruturante: desenvolvimento social e humano. No programa tempo de educar está contida a área educação. Há planejamento para elaborar ou revisar a matriz curricular, a proposta pedagógica, e à melhoria dos índices e resultados do ensino fundamental. Mas, a menção literal ao ECA não foi localizada. Por outro lado, a inclusão e a valorização das escolas do campo e quilombola são ações orçamentárias explícitas no documento. A meta para a educação consistiu em ser referência regional (BAHIA, 2018).

No quadriênio analisado o poder executivo local não planejou, explicitamente, ações orçamentárias para a inclusão do ECA no sistema municipal de educação. É possível a constatação das políticas sociais para as crianças e adolescentes, sujeitos de direitos, na área temática: assistência social (BAHIA, 2018). Os temas transversais ao Estatuto não aparecem vinculados à educação, mas, principalmente, às políticas públicas que assistem as populações vulneráveis.

Em decorrência, nas Leis de Diretrizes Orçamentárias referentes aos exercícios de 2018 até 2021: Lei nº 2.369/2017, que “Dispõe sobre as diretrizes orçamentárias para o exercício de 2018, e dá outras providências”, Lei nº 2.435/2018 que “Dispõe sobre as diretrizes orçamentárias para o exercício de 2019, [...]”, Lei nº 2.473/2019 que “Dispõe sobre as diretrizes orçamentárias para o exercício de 2020, [...]”, e lei nº 2.519/2020 que “Dispõe sobre as diretrizes orçamentárias para o exercício de 2021, [...]” foram buscadas menções à BNCC e aos temas transversais ao ECA, mas em nenhuma daquelas legislações locais os termos foram localizados.

Enquanto que, na Lei Orçamentária Anual não foi possível detalhar o conteúdo do enunciado: “Implementação da Base

Nacional Comum Curricular (BNCC)”, disposto na LOA, Lei municipal nº 2.415/2018, que, especificamente, “Estima a Receita e fixa a Despesa do Município de Alagoinhas para o exercício financeiro de 2018 e dá outras providências”.

Nos exercícios posteriores (2019 até 2021) não há outras menções à BNCC (BRASIL, 2017) nem ao Estatuto da Criança e do Adolescente. As buscas ocorreram na Lei nº 2.460, de 02 de janeiro de 2019, que “Estima a Receita e fixa a Despesa do Município de Alagoinhas para o exercício financeiro de 2019 [...]”, na Lei nº 2.501, de 30 de dezembro de 2020, que “Estima a Receita e fixa a Despesa do Município de Alagoinhas para o exercício financeiro de 2020 [...]”, e na Lei nº 2.535 de 04 de janeiro de 2021, que “Estima a Receita e fixa a Despesa do Município de Alagoinhas para o exercício financeiro de 2021 e dá outras providências”.

A expectativa é que em análise posterior haja referência ao Estatuto explicitamente no Referencial Curricular de Alagoinhas, no Projeto Político Pedagógicos das escolas municipais, nos materiais didáticos e concomitantemente em todos os documentos que versam sobre a política pública educacional, sancionados após 2018, a fim de criar possibilidades à análise da retextualização do ECA no Sistema Municipal de Ensino a partir da observação da transição do enunciado do discurso jurídico ao enunciado do discurso pedagógico.

## REFERÊNCIAS

BAHIA, Prefeitura Municipal de Alagoinhas. *Lei nº 2369/2017*. Dispõe sobre as diretrizes orçamentárias para o exercício de 2018, e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ba/a/alagoinhas/lei-ordinaria/2017/236/2369/lei-ordinaria-n-2369-2017-dispoe-sobre-as-diretrizes-orcamentarias-para-o-exercicio-de2018-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 8 ago. 2022.

BAHIA, Prefeitura Municipal de Alagoinhas. *Lei nº 2435/2018*. Dispõe sobre as diretrizes orçamentárias para o exercício de 2019, e dá outras providências. Disponível em:

[https://transparencia.alagoinhas.ba.gov.br/docs/planejamento/LDO\\_2019.pdf](https://transparencia.alagoinhas.ba.gov.br/docs/planejamento/LDO_2019.pdf). Acesso em: 8 ago. 2022.

BAHIA, Prefeitura Municipal de Alagoinhas. *Lei nº 2473/2019*. Dispõe sobre as diretrizes orçamentárias para o exercício de 2020, e dá outras providências. Disponível em: [https://transparencia.alagoinhas.ba.gov.br/docs/planejamento/LDO\\_2020.pdf](https://transparencia.alagoinhas.ba.gov.br/docs/planejamento/LDO_2020.pdf). Acesso em: 8 ago. 2022.

BAHIA, Prefeitura Municipal de Alagoinhas. *Lei nº 2519/2020*. Dispõe sobre as diretrizes orçamentárias para o exercício de 2021, e dá outras providências. Disponível em: [https://transparencia.alagoinhas.ba.gov.br/docs/planejamento/LDO\\_2021.pdf](https://transparencia.alagoinhas.ba.gov.br/docs/planejamento/LDO_2021.pdf). Acesso em: 8 ago. 2022.

BAHIA, Prefeitura Municipal de Alagoinhas. Lei Ordinária 1710, 2004, de Alagoinhas BA. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ba/a/alagoinhas/lei-ordinaria/2004/171/1710/lei-ordinaria-n-1710-2004-disciplina-a-organizacao-do-sistema-municipal-de-ensino-do-municipio-de-alagoinhas-e-da-outras-providencias> (leismunicipais.com.br). Acesso em: 20 maio 2022.

BAHIA, Prefeitura Municipal de Alagoinhas. *Lei nº 2.294/2015 de 06 de julho de 2015*. Institui o Plano Municipal de Educação de Alagoinhas. Alagoinhas, Bahia: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

BAHIA, Prefeitura Municipal de Alagoinhas. *Lei nº 2.415 de 04 de janeiro de 2018*. Estima a Receita e fixa a Despesa do Município de Alagoinhas para o exercício financeiro de 2018 e dá outras providências. Disponível em: [https://transparencia.alagoinhas.ba.gov.br/docs/planejamento/LOA\\_2018.pdf](https://transparencia.alagoinhas.ba.gov.br/docs/planejamento/LOA_2018.pdf). Acesso em: 11 jul. 2022.

BAHIA, Prefeitura Municipal de Alagoinhas. *Lei nº 2.460 de 02 de janeiro de 2019*. Estima a Receita e fixa a Despesa do Município de Alagoinhas para o exercício financeiro de 2019 e dá outras providências. Disponível em: [https://transparencia.alagoinhas.ba.gov.br/docs/planejamento/LOA\\_2019.pdf](https://transparencia.alagoinhas.ba.gov.br/docs/planejamento/LOA_2019.pdf). Acesso em: 11 jul. 2022.

BAHIA, Prefeitura Municipal de Alagoinhas. *Lei nº 2.501 de 30 de dezembro de 2020*. Estima a Receita e fixa a Despesa do Município de Alagoinhas para o exercício financeiro de 2020 e dá outras providências. Disponível em: [https://transparencia.alagoinhas.ba.gov.br/docs/planejamento/LOA\\_2020.pdf](https://transparencia.alagoinhas.ba.gov.br/docs/planejamento/LOA_2020.pdf). Acesso em: 11 jul. 2022.

BAHIA, Prefeitura Municipal de Alagoinhas. *Lei nº 2.535 de 04 de janeiro de 2021*. Estima a Receita e fixa a Despesa do Município de Alagoinhas para o exercício financeiro de 2021 e dá outras providências. Disponível em: [https://transparencia.alagoinhas.ba.gov.br/docs/planejamento/LOA\\_2021.pdf](https://transparencia.alagoinhas.ba.gov.br/docs/planejamento/LOA_2021.pdf). Acesso em: 11 de julho de 2022.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm). Acesso em: 2 ago. 2022.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 3 ago. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 03 de agosto de 2022.

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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11525.htm#art1). Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 3 ago. 2022.

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&amp\\_gsa=1&usqp=mq331AQKKAFAQrABIIACAw%3D%3D#aoh=16323386597770&referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com&amp\\_tf=Fonte%3A%20%251%24s&ampshare=https%3A%2F%2Feduardocabette.jusbrasil.com.br%2Fartigos%2F121938042%2Fo-discurso-juridico-e-as-ideias-de-bakhtin-e-seu-circulo](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&amp_gsa=1&usqp=mq331AQKKAFAQrABIIACAw%3D%3D#aoh=16323386597770&referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com&amp_tf=Fonte%3A%20%251%24s&ampshare=https%3A%2F%2Feduardocabette.jusbrasil.com.br%2Fartigos%2F121938042%2Fo-discurso-juridico-e-as-ideias-de-bakhtin-e-seu-circulo). Acesso em: 20 out. 2021.

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 978-85-60731-02-2 101 (Coleção Educação para Todos; 31). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 14 out. 2020.

KLEIMAN, Ângela B. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências do local de Trabalho? Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2001 (p. 39-69).

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.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Recife: Parábola, 2006.

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>.

LOPES, Luiz Paulo da Moita [organizador]. *Por uma linguística aplicada indisciplinada*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SANTOS, Osmar Moreira dos. *Objetos, teorias e métodos num programa de crítica cultural, situado no campo linguístico-literário, a partir da UNEB*. UNEB: Campus II, Alagoinhas-BA, 2020.

VASCONCELOS, Adaylson Wagner Sousa de. *Gêneros textuais no âmbito jurídico. Âmbito Jurídico*. março 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&amp\\_gsa=1&usqp=mq331AQKKAFQArABIACAw%3D%3D#aoh=16323386597770&referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com&amp\\_tf=Fonte%3A%20%251%24s&ampshare=https%3A%2F%2Fambitojuridico.com.br%2Fedicoes%2Frevista-110%2Fgeneros-textuais-no-ambito-juridico%2F](https://ambitojuridico-com-br.cdn.ampproject.org/v/s/ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-110/generos-textuais-no-ambito-juridico/?amp_js_v=a6&amp_gsa=1&usqp=mq331AQKKAFQArABIACAw%3D%3D#aoh=16323386597770&referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com&amp_tf=Fonte%3A%20%251%24s&ampshare=https%3A%2F%2Fambitojuridico.com.br%2Fedicoes%2Frevista-110%2Fgeneros-textuais-no-ambito-juridico%2F). Acesso em: 20 out. 2021.



## SIGNOS, ARTE E DIREITO: A VIOLÊNCIA NA GUERRA DE CANUDOS E EM TEMPOS ATUAIS

Anderson Mascarenhas Santos<sup>1</sup>

*Resumo:* A arte relativa à Guerra de Canudos traz signos: a pobreza do sertanejo e a opressão estatal, em meio a um novo regime que buscou ordem e progresso, e o papel do direito nas políticas públicas, no combate às desigualdades, no desenvolvimento da nação. É por representações artísticas, seja narrativas literárias, canções, seja por filmes, fotografia, pinturas, que se busca a promoção da reflexão da sociedade contemporânea sobre as mais variadas questões jurídico-político-sociais de um país. O artigo propõe-se a retratar os signos da violência na Guerra de Canudos e atualmente, diante da arte e do direito. Trazer à baila acontecimentos de determinada época por meio da arte é uma interessante ferramenta para buscar uma melhor compreensão da sociedade em causa. Os signos na arte envolvendo a citada guerra faz com que a extrema violação de direitos humanos naquela época não seja esquecida. Desta forma, busca-se verificar como o Estado ainda atua perante acontecimentos e mazelas sociais, e como os signos da Lei devem interpretados para a manutenção da ordem estatal, sobretudo diante a evolução dos direitos humanos, combate à criminalidade e uso da força policial. A temática transita por várias questões epistemológicas e teóricas, que se potencializam quando abordadas interdisciplinarmente. Para tanto, utiliza-se da pesquisa bibliográfica e documental para afirmar esses aspectos.

*Palavras-Chave:* Signos. Violência. Arte e direito. Guerra de Canudos.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Crítica Cultural na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Segurança Pública, Justiça e Cidadania pela Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialista em Direito Tributário pela *JusPodivm* e em Direito Notarial e Registral pela Damásio Educacional/Ibmec. Bacharel em Direito pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: andersonmascarenhas@hotmail.com.

## INTRODUÇÃO

A arte promove a ampliação do horizonte de compreensão atores da área jurídica, por meio da reflexão acerca dos fenômenos jurídicos e sociais e colaborando para uma formação mais crítica e humana. O direito permite aos operadores da área artística subsídios oriundos da esfera jurídica a serem considerados na interpretação do produto artístico.

A arte relativa à Guerra de Canudos traz signos: a pobreza do sertanejo e a opressão estatal, em meio a um novo regime que buscou ordem e progresso, o que nos faz pensar sobre o papel do direito nas políticas públicas no combate às desigualdades e no desenvolvimento da nação.

É por representações artísticas, seja narrativas literárias, canções, seja por filmes, fotografia, pinturas, que se busca a promoção da reflexão da sociedade contemporânea sobre as mais variadas questões jurídico-político-sociais de um país. Retratar acontecimentos de determinada época por meio da arte é uma interessante ferramenta para buscar uma melhor compreensão da sociedade em causa.

Ora, se valer de filmes, livros, pintura e música de cada tempo permite a percepção das estruturas institucionais, sociais, jurídicas e políticas de antes, possibilitando análise do atual, o quão evoluiu-se, ou até mesmo retrocedeu-se.

Este artigo servirá para debater os signos diante da cartografia da violência institucionalizada, antes e hoje, com a simbiose entre o direito e a arte a partir das representações artísticas da Guerra de Canudos.

## SIGNOS

Ferdinand de Saussure, considerado o pai da linguística moderna, preocupou-se com as delimitações das unidades empíricas que forma o objeto da linguística. Ele nega discutir o sistema da língua com base em unidades mal definidas, pois elas constituem todo o sistema da língua.

Para ele, a língua é tida como “um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos”<sup>2</sup>.

Não se pode confundir língua e linguagem, tendo em vista a multiformidade e heterogeneidade desta, enquanto que aquela configura a parte social da linguagem, exteriorizada pelo indivíduo, conferindo homogeneidade. A língua forma uma rede de conexões e regras que permite a comunicação falada, sendo que a fala é concreta e balizada pela interpretação individual.

Ao tratar do valor linguístico, Saussure diz que o sentido, diferente do significado, permite delimitar as unidades, numa atividade de associação entre significados e significantes, ambos arbitrários, formando uma relação arbitrária.

Os signos reunidos são valorados e ganham “vida semiológica”. A unidade linguística é algo fluído, aparenta ser unidade, mas é um sistema complexo de relações, tipo cálculo matemático, onde os valores não são preestabelecidos. A não correspondência entre significante e significado é essencial para manter o sistema, se fosse o contrário, não teria vida semiológica.

A unidade da língua, fluída por natureza, ganha sua estabilidade no sistema de valores. A língua fundada na não

---

<sup>2</sup> SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 25. ed., trad. Antonio Chelini et al. São Paulo: Cultrix, 2003, p. 17.

coincidência entre significantes e significados conduz à edificação da teoria do valor. O signo é produto de um duplo trabalho psíquico que constrói uma forma significativa e significada, associadas. O caráter arbitrário cria representações individuais e coletivas estabilizadoras do sistema.

A natureza social do signo gera sistema de valores interativos e significantes: sistema de discursos, permitindo estudos do sistema de línguas com outros sistemas: das atividades sociais; gêneros textuais e tipos discursivos. Assim, o legado de Saussure ultrapassa estudos estruturais/formais, faz nos refletir sobre a linguagem humana em todos os aspectos, funcionais e formais.

Nesse sentido, relacionar signos, direito e arte é importante, pois signo não é apenas extrair o teor das palavras da lei ou simplesmente assistir a um filme/visitar uma galeria de arte por mera diversão, mas observar os fatos, apurar a ideologia e o contexto social e histórico atinentes a esses signos.

## **ARTE E DIREITO**

Ao que nos importa, a arte se revela uma poderosa ferramenta de denúncia e de resistência contra ultrajes aos ideais democráticos ou violações aos direitos humanos. Tanto é que em regimes totalitários a publicação e a circulação de certas obras literárias, cinematográficas, teatrais e sonoras foram proibidas, com perseguição dos autores. Isso nos mostra o quanto a arte é importante para o direito como forma de expressão humana.

Segundo Ramiro<sup>3</sup>, o movimento direito e literatura traz interessantes contribuições e abordagens quanto aos discursos,

---

<sup>3</sup> RAMIRO, Caio Henrique Lopes. Direito, literatura e a construção do saber jurídico: Paulo Leminski e a crítica do formalismo jurídico. *Revista de Informação Legislativa*. Brasília, ano 49, n 196, out/dez 2012, p. 297-307.

sobretudo ao discurso normativo, “este olhar do jurídico busca uma abordagem da lei por meio da literatura, ou seja, há um esforço de compreensão do jurídico e sua linguagem, sendo esta última, muitas vezes, o principal objeto de análise”.

Como leciona Antônio Cândido<sup>4</sup>, a literatura é salutar para a humanização, sendo essa humanização definida como:

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o sentido da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Entrementes, o referido autor destaca a relação entre a literatura e os direitos humanos a partir de duas perspectivas distintas: a literatura enquanto instrumento de humanização que molda os sentimentos e amplia horizontes; e a literatura enquanto possibilidade de desvelamento da realidade, propondo e convocando as pessoas ao engajamento social e à luta pela reivindicação dos direitos das minorias oprimidas, em busca de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

Etimologicamente, violência advém do latim *violentia*, que nos remete a *vis* (força, vigor, emprego de força física ou os recursos do corpo em exercer a sua força vital). Quando a força extrapola o limite e faz o mal a outrem, ocorre a violência, sendo múltipla em suas manifestações: física, moral, patrimonial, sexual, institucional etc.

---

<sup>4</sup> CÂNDIDO, Antônio. Direito à Literatura. In: *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

É consabido que a instituição polícia é um mundo, havendo pessoas que aproveitam do poder armado para satisfazer seus próprios interesses, praticando violência além do permitido para manter a ordem, o que desvirtua o seu papel de protetora da paz social.

O agir violento das polícias é a consolidação de um paradigma do sacrifício, no qual impera a dor, a morte, enfim, o penalizar. A polícia violenta inflamará ainda mais a vontade de delinquir, criando-se uma verdadeira guerra urbana, um círculo vicioso.

O papel da polícia é, *a priori*, promover a proteção da sociedade, utilizando-se de meios eficazes, legais e respeitosos para a coibição da criminalidade. Porém, o uso desmedido da força policial, em vez de amortizar a violência, conduz o seu fomento e gera descrédito das instituições policiais ante a coletividade. É considerada como violência oficial aquela realizada por policiais, sendo uma realidade nas sociedades modernas e contemporâneas.

O respeito ao direito à vida é o limite da atuação policial. Segundo José Vicente Tavares dos Santos, no artigo intitulado “A arma e a flor: formação da organização policial, consenso e violência”:

o trabalho policial se realiza sempre na margem da vida, ou no limite da norma social, exercendo um poder de modo próximo ao excesso. As dificuldades em se compreender os fenômenos da violência, cada vez mais presentes na sociedade brasileira, e que afetam diretamente o trabalho policial, derivam da ausência de uma noção capaz de inserir a violência nas relações sociais de produção do social e, portanto, nas instituições<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> SANTOS, José Vicente Tavares dos. A arma e a flor: formação da organização policial, consenso e violência. *Tempo Social; Rev. Sociol.* USP, S. Paulo, 9 (1), 1997. p. 155-167.

Sobre a prática da violência física ilegítima perpetrada por agentes estatais, Roberto Kant de Lima assevera que o abuso policial acaba sendo legitimado socialmente, como forma de investigação, sob o fundamento da necessidade incessante de desvendar o crime, *in verbis*:

A necessidade de descobrir a verdade através da confissão torna-se responsável pelo uso socialmente legitimado da tortura como técnica de investigação. A tortura física é cometida, evidentemente, contra a lei e contra a definição legal brasileira de direitos humanos. [...] Claro, a tortura é usada principalmente quando a pessoa envolvida na investigação é classificada como marginal — delinqüente ou pertencente a classes inferiores —, não possuindo status social e econômico e não estando ligado a nenhum grupo que possa punir os policiais pelo abuso de poder<sup>6</sup>.

Sobre tal legitimação, em artigo nominado “A polícia dos pobres: violência policial em classes populares urbanas”, Eduardo Paes Machado e Ceci Vilar Noronha evidenciam que “se, do ponto de vista oficial, a violência é um meio fácil de resolver os problemas da criminalidade, a população não demonstra recusar este meio”<sup>7</sup>.

As ações necessárias para o combate da criminalidade estão a serviço obrigatório das gestões urbanas, estaduais e federais, respectivamente, mas apesar de tanto recurso para investimento, pouco se vê. A segurança pública é tarefa dos Estados, e a polícia é o aparato militar do mesmo, devendo ser analisados os erros por parte dos profissionais e corrigidos para que haja uma maior harmonia por parte dos indivíduos que integram a sociedade brasileira.

---

<sup>6</sup> KANT DE LIMA, Roberto. *A polícia da cidade do Rio de Janeiro: seus dilemas e paradoxos*. 2. ed. Rio de Janeiro, Forense, 1995. p. 84-86.

<sup>7</sup> MACHADO, Eduardo Paes; NORONHA, Ceci Vilar. KANT DE LIMA, Roberto. A polícia dos pobres: violência policial em classes populares urbanas. *In: Sociologias*. Porto Alegre, ano 4, nº 7, jan/jun 2002. p. 188-221.

A segurança é um direito do cidadão, entretanto, o Estado mostra-se incapaz de garanti-la de forma eficaz. Embora exista grande direcionamento econômico para o setor de segurança pública, sendo que o Brasil investe bilhões de reais, o país não consegue suprir as dificuldades, sendo que a incapacitação de profissionais na área de segurança é notória e gera muitos prejuízos para a mesma.

A violência policial é rotineiramente percebida no excesso do exercício da profissão, sendo que, pela ignorância e pelo medo de agir, muitas pessoas se privam de denunciar os abusos por parte de quem é de dever lhe proteger. A Lei 4.898/1965, que define casos de abuso de autoridade, é utilizada para reger o tratamento desses crimes que podem ser caracterizados por várias maneiras.

Tendo em vista os ideais constantes no texto “Estado de Exceção”, escrito por Giorgio Agaben<sup>8</sup>, a respeito do estado de exceção e da garantia da lei e da ordem, infere-se que a realidade brasileira, na área de segurança pública, justiça e cidadania, consiste no uso de práticas relacionadas ao estado de exceção, que se caracteriza pela anulação de direitos essenciais, garantidos pelas constituições, como as liberdades individuais.

Da leitura dos escritos de Giorgio Agamben, é patente que muitas nações apelam ao estado de exceção, geralmente com base na alegação de um perigo externo de caráter extraordinário, que coloque em risco a integridade e a segurança da nação, como o terrorismo.

Assim, o Estado sente-se no direito, para a proteção de seus domínios, de suspender as garantias legais atinentes aos indivíduos. O direito penal do inimigo é um fenômeno cada vez mais presente no Brasil.

---

<sup>8</sup> AGAMBEN, Giorgio. *Estado de Exceção*. Capítulo 1. Rio de Janeiro: Boitempo, 2004.



Nesta senda, na realidade da sociedade brasileira no campo da segurança pública, diante à busca incessante ao criminoso, seja pela guerra ao tráfico de drogas (nível macro), seja pelo domínio de uma vingança privada em muitos agentes estatais contra o autor do delito (nível micro), o estado de exceção está presente em práticas policiais tupiniquins.

A transformação do mundo por meio de palavras e a construção de uma realidade social por meio de enunciados decorrem do chamado poder simbólico, idealizado por Pierre Bourdieu<sup>9</sup>. A existência de um grupo na sociedade acontece de modo efetivo quando ocorre declaração e, por conseguinte, distinção dos outros grupos.

Nessa senda, a polícia é tida como um grupo cujo exercício do poder simbólico corresponde ao papel de levar segurança aos cidadãos, com a manutenção da paz social e a resolução dos fatos violadores de bens jurídicos caros à sociedade.

Entrementes, o poder simbólico da polícia, para ser efetivo, requer que o povo o reconheça como autoridade, haja vista suas funções exercidas na arena. Ademais, tal poder restará consolidado quando a polícia exercer suas funções conforme o direito, ou seja, sem arbitrariedades. Quando a polícia ultrapassa os limites legais de sua atuação, pratica uma violência simbólica, devendo esta ser compelida por outros grupos da sociedade que tenham poder simbólico.

Os direitos humanos foram conquistados no decorrer do desenvolvimento das civilizações, diante de ideais revolucionários, sobretudo da Revolução Francesa, e têm como principais características serem universais, invioláveis, indisponíveis e imprescritíveis.

---

<sup>9</sup> BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

Seus valores subjacentes de fraternidade, liberdade e igualdade, surgiram a partir de uma multiplicidade de fontes, abrangendo persuasões religiosas e as inquietações de justiça social. Eles estão arraigados na história mundial de batalhas, como as lutas pela liberdade, democracia e independência.

Os direitos humanos não podem ser desrespeitados por ninguém, nem pelos próprios indivíduos, nem pelo Poder Público, pois são invioláveis. Igualmente, não podem ser objetos de perda do direito em razão do decurso do tempo, ou melhor, são imprescritíveis, sem esquecer que não será válida a renúncia por parte de seus titulares.

Conceitualmente, Paulo Henrique Portela<sup>10</sup> preleciona que direitos humanos são “aqueles direitos essenciais para que o ser humano seja tratado com dignidade que lhe é inerente e aos quais fazem jus todos os membros da espécie humana, sem distinção de qualquer espécie”.

Amartya Sen<sup>11</sup> assevera que o apelo aos direitos humanos tem sido utilizado em variados fins, inclusive na resistência à tortura e à prisão arbitrária, pois qualquer pessoa possui direitos que os outros devem manter respeito.

Diante do constitucionalismo moderno, a Constituição Federal de 1988 sobreveio de carga normativa/valorativa, ajustando e demarcando a atuação do Estado, que passou a ter como baliza os princípios fundamentais, que materializam no âmbito interno os direitos humanos. Deste modo, restou suplantada a fase na qual o Estado era regulado por uma ingerência menor, isto é, com uma restringida submissão à lei, bem como sem uma constituição com carga normativa material.

---

<sup>10</sup> PORTELA, Paulo Henrique Gonçalves. *Direito Internacional Público e Privado*. 2. ed. rev., atual. e ampl. Salvador: JusPodivm, 2010. p. 615.

<sup>11</sup> SEM, Amartya. *A ideia de justiça*. São Paulo: Cia das Letras, 2011. p. 390.

Nesta senda, os princípios e direitos fundamentais previstos na Carta Republicana são os vetores capitais da ação estatal, de maneira especial aqueles relacionados com a efetivação do valor maior da dignidade da pessoa humana.

A Constituição de 1988 preconiza que ninguém será torturado nem sofrerá tratamento degradante ou desumano. A organização da polícia deve estar correlata com o movimento de afirmação das liberdades e dos direitos encartados na Lei Maior e em documentos de direito internacional.

Além disso, na Carta Política verifica-se o primado “segurança cidadã”, a qual se tornou mais consistente, diferenciando-se dos artifícios de segurança pública vigentes à época do autoritarismo. Aspecto importante para a configuração da paz social, a segurança pública está presente na Constituição como um dos direitos fundamentais assegurados aos cidadãos, sendo a atividade policial um dos instrumentos a ela relacionados.

Assim, é salutar para o Estado Democrático de Direito que o exercício do poder estatal, tal qual o exercido pelas polícias, tenha balizes bem definidas e seja submetido a controle, seja interno, seja externo, com o escopo de proteger os cidadãos contra abusos.

Como o Estado tem legalmente o monopólio da força, a atribuição de garantir a segurança pública e o domínio de investigar ilícitos para a persecução penal, seus agentes estão autorizados a portarem armas e a adotarem medidas cautelares e restritivas das liberdades humanas.

Nesse mister, o Estado deve observar princípios constitucionais que regulam o uso adequado de medidas de força e o acesso a provas de crimes por meios lícitos, respeitando-se o devido processo legal e os direitos fundamentais. Ocorre que o respeito à norma não ocorre como muita frequência. Assevera o doutrinador Rogério Greco que:

Embora o princípio da dignidade da pessoa humana tenha sede constitucional, sendo, portanto, considerado como um princípio expresso, percebemos que em muitas situações, a sua violação pelo próprio Estado. Assim, aquele que deveria ser o maior responsável pela sua observância, acaba se transformando em seu maior infrator<sup>12</sup>.

A polícia, braço armado do Estado, deve se ater às exigências de uma sociedade estabelecida em Estado Democrático de Direito, cujos fundamentos inarredáveis são a cidadania e a dignidade da pessoa humana.

É fundamental que o Direito esteja ligado com todos os campos do conhecimento, objetivando uma conexão dos saberes fragmentados em uma perspectiva jurídica de seriedade, fomentando alterações de mentalidade, fazendo-se essencial para o desenvolvimento humano. Nesse ponto, a ligação com a arte exsurge e se torna relevante, sem olvidar dos signos.

## **VIOLÊNCIA EM CANUDOS E EM TEMPOS ATUAIS: SIGNOS, ARTE E DIREITO**

Na ideia proposta por Saussure, o signo é a junção do conceito com a imagem acústica, que mexe com os sentidos, ou melhor, o significante e o significado. Nessa junção incidem a arbitrariedade e a linearidade, essenciais para o direito. Veja-se.

Na arbitrariedade, o caráter convencional do significante, por depender de cognoscibilidade e não da ligação material com o objeto, desvincula-se da teoria clássica da verdade correspondente ao fato. Na linearidade, condizente com a imutabilidade do signo, o significante transcende a vontade do indivíduo por necessitar da língua como meio coletivo na produção do sentido. Isso se

---

<sup>12</sup> GRECO, Rogério. Atividade Policial: aspectos penais, processuais penais, administrativos e constitucionais. 3. ed. Niterói: Impetus, 2011. p. 11.

relaciona com a interpretação jurídica, com a evolução dos direitos e com as representações artísticas.

Os signos das representações artísticas são importantes ferramentas para discutir os signos do Direito, principalmente pelo alto poder de sensibilização que lhes caracteriza. Durante a história da humanidade a arte exerceu o papel de auxiliar o homem a compreender e transformar a realidade em que está inserido, não exercendo funções meramente estéticas.

O filme “Guerra de Canudos” aborda as violações cometidas pelo Governo durante a Campanha de combate ao messianismo nos sertões, desde ao esquecimento daquele povo que vivia na pobreza e seca, até o extermínio de milhares de cidadãos. Assim, a arte em forma de película oferece palco para reflexões, demonstrando a violência institucionalizada<sup>13</sup>.

A película apresenta ideias conflitantes sobre Antônio Conselheiro, a a partir da ótica de uma família. No desenrolar da trama, mostra o exército com extermínio dos sertanejos.

De igual maneira, extrai-se do livro “Os Sertões” de Euclides da Cunha retratos sobre verdadeiros túmulos dos jagunços, um hospital de sangue, muitos mortos degolados num golpe chamando de gravata vermelha, uma carnificina. Eis alguns trechos da citada obra<sup>14</sup>:

- “sabia-se de uma coisa: os jagunços não poderiam resistir por muitas horas”;
- “chamou-se aquilo o ‘hospital de sangue’ dos jagunços. Era um túmulo”;

---

<sup>13</sup> REZENDE, Sérgio. *Guerra de Canudos (filme)*. Produção de Henrique Murthé, direção de Sérgio Rezende. Brasil, 1997.

<sup>14</sup> CUNHA, Euclides da. *Os Sertões: Campanha de Canudos*. Edição, prefácio, cronologia, notas e índices Leopoldo M. Bernucci. 5. ed. Cotia-SP: Ateliê Editorial; São Paulo-SP: SESI-SP Editora, 2018. p. 777-778.

— “aprumavam-se sobre o fosso e sopeava-lhes o arrojo o horror de um quadro onde a realidade tangível de uma trincheira de mortos, argamassada de sangue”.

Em tempos contemporâneos, é evidente que a atividade militar brasileira está marcada por abusos e torturas, dentre outros tipos de atos violentos, sendo assunto rotineiro da mídia.

Desde uma simples abordagem, com o uso de agressões psicológicas, até sessões de sufocamento, execuções sumárias e de esquartejamento, além dos grupos de extermínio, tais atitudes dos agentes de segurança pública maculam a função estatal de preservação da ordem e da incolumidade das pessoas, conforme mandamento constitucional.

Em meio a essa realidade brasileira, inclusive em pequenas *urbes*, observa-se que parcela dos agentes policiais se comporta de maneira irresponsável com a segurança da população e com os fundamentos de proteção dos direitos inerentes ao ser humano, ao ultrapassar os limites do uso legítimo da força.

Tais episódios demonstram a ausência de uma política de segurança pública eficiente, na qual, as autoridades perseguem o combate à criminalidade com o uso excessivo do poder, investigações ineficientes e uma verdadeira “caça ao inimigo” nas operações de rotina.

Ademais, a arbitrariedade da polícia evidencia a inabilidade de o Estado resolver pacificamente os conflitos sociais, pretendendo combater a violência com a própria violência, tornando-se um ciclo repleto de vícios, ou seja, o Estado assume um papel de executor de uma “vingança” em nome da sociedade até mesmo de vítima específica.

Não se deve negar o desafio para as forças policiais amortizar o crescente crime organizado, porém, ao invés de abater a

brutalidade de muitos delitos, a polícia coopera com ela transversalmente ao usar força letífera ao arrepio da Lei.

Nessa senda, a violência institucionalizada revela-se um desrespeito aos estatutos legais que cominam restrições ao poder de polícia e que determinam os direitos fundamentais da pessoa humana.

Enfim, as violações de direitos humanos existentes na Guerra de Canudos, representadas em diversos meios de arte, não devem ser toleradas em condutas do Estado atualmente, sendo salutar que os intérpretes do direito compreendam a teoria do signo, em consonância com a evolução dos direitos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tendo como premissa os signos na cartografia entre a arte e o direito, e a análise das funções bioeducativas dessa relação, tendo como ponto de partida a violência na Guerra de Canudos e a vivenciada na sociedade moderna, eis o arremate.

Os signos na arte envolvendo a Guerra de Canudos faz com que a extrema violação de direitos humanos naquela época não seja esquecida. Isso permite comparar como o Estado ainda atua perante acontecimentos e mazelas sociais, e como os signos da Lei devem interpretados para a manutenção da ordem estatal, sobretudo diante a evolução dos direitos humanos, combate à criminalidade e uso da força policial.

Com o constitucionalismo recente brasileiro, aflorou o Estado do Bem-estar Social, no qual as cartas políticas passam a dispor sobre a ordem econômica e social, além de valores fundamentais do ordenamento, a exemplo da dignidade da pessoa.

Nesta senda, os signos artísticos e jurídicos devem ser estudados para extrair medidas apaziguadoras ou extintivas do

problema da violência atual, para resguardar a ordem jurídica e os direitos e interesses sociais e individuais.

Deve ser estimulada a adoção não apenas de medidas repressivas, mas também preventivas, mediante uso de instrumentos para cobrar das autoridades a formulação de políticas públicas eficazes no combate ao abuso das polícias, à pobreza e no incentivo à arte e crítica cultural.

Pelo exposto, conclui-se que o Estado de Direito precisa de mais Saussure, de mais Euclides da Cunha, dentre outros expoentes da arte, para, somado à atividade interpretativa, ou melhor, extrativa de signos jurídicos, possam resguardar a paz social e as liberdades civis.

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *Estado de Exceção*. Capítulo 1. Rio de Janeiro: Boitempo, 2004.
- BALESTRI, Ricardo Brisolla. *Direitos Humanos: Coisa de Polícia*. Edições CAPEC. Passo Fundo: Gráfica Editora Berthier, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.
- CÂNDIDO, Antônio. Direito à Literatura. In: *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CUNHA, Euclides da. *Os Sertões: Campanha de Canudos*. Edição, prefácio, cronologia, notas e índices Leopoldo M. Bernucci. 5. ed. Cotia-SP: Ateliê Editorial; São Paulo-SP: SESI-SP Editora, 2018.
- GRECO, Rogério. *Atividade Policial: aspectos penais, processuais penais, administrativos e constitucionais*. 3. Ed. Niterói: Impetus, 2011.
- KANT DE LIMA, Roberto. *A polícia da cidade do Rio de Janeiro: seus dilemas e paradoxos*. 2. ed. Rio de Janeiro, Forense, 1995.
- MACHADO, Eduardo Paes; NORONHA, Ceci Vilar. KANT DE LIMA, Roberto. *A polícia dos pobres: violência policial em classes populares urbanas*. In *Sociologias*. Porto Alegre, ano 4, nº 7, jan/jun 2002.



RAMIRO, Caio Henrique Lopes. Direito, literatura e a construção do saber jurídico: Paulo Leminski e a crítica do formalismo jurídico. In: *Revista de Informação Legislativa*. Brasília, ano 49, nº 196, out/dez 2012.

REZENDE, Sérgio. *Guerra de Canudos (filme)*. Produção de Henrique Murthé, direção de Sérgio Rezende. Brasil, 1997.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 25. ed., trad. Antonio Chelini et al. São Paulo: Cultrix, 2003.

SEM, Amartya. *A ideia de justiça*. São Paulo: Cia das Letras, 2011.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. A arma e a flor: formação da organização policial, consenso e violência. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, S. Paulo, 9(1), 1997.



## O DEVER CIENTÍFICO DA ABSTRAÇÃO

Andréa Oliveira de Souza Torres<sup>1</sup>

*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

---

<sup>1</sup> 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 de 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 opoente 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*, 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 incontável 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-querer-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 cenzar, 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 memorização, 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 prática 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 trajetórias 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, em *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.





## PERFORMANCES DE GAYS PRETOS NO CINEMA BRASILEIRO E AS SUBJETIVIDADES EM AÇÃO

Cleidisson Araujo Santana<sup>1</sup>

*Resumo:* O cinema tem produzido histórias com temas relacionados às identidades de gêneros e de sexualidades vistos por performances de personagens e direcionados a como os corpos e as subjetividades ganham existências reais, apontando preconceitos e paradigmas, afetos e resistências quando tratam de modo diferencial as relações LGBTQIA+. A proposta do estudo é investigar como os filmes performam o protagonismo negro em pessoas do mesmo gênero com imagens que as colocam a retornarem ao “armário”, analisando hiperssexualização e rejeição destes corpos. Assim, o problema que busco refletir diz sobre a vivência sexual entre gays negros e como as manifestações queer podem ser compreendidas ao visar romper com os paradigmas sociais e que se repetem no movimento dos afetos raciais homoeróticos. Para a abordagem analítica, duas produções cinematográficas serão consideradas e, no processo de desenvolvimento da pesquisa, as leituras terão como base a desconstrução do discurso que abordam a disciplinaridade de corpos, a repressão ao sujeito de desejo, a vulnerabilidade e a materializado sexo-gênero representadas no espaço das reproduções fílmicas. Apostamos na contribuição do estudo frente ao impacto da temática visto o grau de conhecimentos raciais quando interligados aos gêneros e às sexualidades. Ainda se faz presente o silenciamento gerado pelas vivências de homossexuais negros e toda uma abjeção registrada aos desejos, afetos, sentimentos aos não-brancos. A interpelação da linguagem do cinema será colhida para

---

<sup>1</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural do Departamento de Linguística, Literatura e Artes da Universidade do Estado da Bahia (Dlartes — Campus II|UNEB) — Linha de Pesquisa 2: Letramento, Identidades e Formação de Educadores, com orientação do Prof. Dr. Paulo César Souza Garcia. Endereço eletrônico: cleidisson@outlook.com.

ressignificar posturas mais críticas no universo de negros exporem a si e de retratar tramas e enredos que revelem diferentes raças, idades, modos de vida, corpos e subjetividades.

*Palavras-Chave:* Cinema. Corpos e subjetividades gays pretos. Queer. Crítica cultural.

## INTRODUÇÃO

A sigla LGBTQIA+ (Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais, assexuais e identidades ilimitadas) é resultado de várias transformações ao longo do tempo, com amadurecimento da discussão e organização política, a sigla foi aumentando para incorporar todas as identidades possíveis, assim as identidades são mutáveis (BARROS, 2020). Estas identidades continuam a todo tempo em constante discussão, assim a sigla aumenta no decorrer do tempo, visando o conhecimento sobre os variados corpos existentes.

Uma das formas de trazer o recorte real sobre estes corpos é o cinema, que tem produzido histórias com temas relacionados às identidades de gêneros e de sexualidades vistos por performances de personagens e direcionados a como os corpos e as subjetividades ganham existências reais, apontando preconceitos e paradigmas, afetos e resistências quando tratam de modo diferencial as relações LGBTQIA+ e as diversidades dentro da própria comunidade.

Assim o homem gay preto é abordado aqui neste trabalho para fazer uma desconstrução do que se tem como padrão. Desconstrução em que Derrida afirma que desconstruir é a possibilidade de investigar “o que é”, questionando os limites desta pergunta, não apresentando respostas prontas, mas indagando (RODRIGUES, 2017).

Desta forma para haver uma desconstrução, questiona-se como a vivência sexual entre gays negros e como as manifestações queer podem ser compreendidas ao visar romper com os paradigmas sociais e que se repetem no movimento dos afetos raciais homoeróticos.

No intuito de trabalhar a problemática, o objetivo do estudo é investigar como os filmes performam o protagonismo negro em pessoas do mesmo gênero com imagens que as colocam a retornarem ao “armário”, analisando hiperssexualização e rejeição destes corpos

## **O GAY PRETO**

Tratados como loucos, pervertidos, doentes e pecadores, os grupos homossexuais do Brasil começavam a luta contra a violência no início da década de 1980, cabe destacar aqui que a AIDS foi uma doença conhecida como a peste gay, em que este grupo populacional, se organizou para divulgação do sexo seguro e combater a ideia preconceituosa estabelecida (BARROS, 2020).

A despatologização da homossexualidade inicia apenas em 1973, com acontecimento em 1984, considerado grande avanço para perspectiva moral da comunidade LGBTQIA+, desde então a luta pela garantia de direitos vem se moldando para combater a homofobia, Com crescentes discussões, foram elaborados importantes projetos governamentais para atender as questões de demanda da população LGBTQIA+, como a Política Nacional de Saúde Integral LGBTQIA+ (Ministério da Saúde, 2010) e o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBTQIA+ (Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009) gerando evolução para a possibilidade de existir sobrevivência (SAMPAIO; GERMANO, 2014).

Jesus (2013) em seu trabalho, conceituou identidade gênero fazendo-se utilizar de alguns autores, constatou-se que identidade vai além do sexo biológico e suas expressões, perpassando pela sexualidade, assim o gênero (além do sexo biológico) é ideal para concepção das identidades. Pensar em gênero, aplicado ao feminismo é importante para romper com o padrão do que é ser homem ou mulher e desconstruir com as oposições binárias, assim gênero são atitudes individuais e subjetividades construídas.

Embora gênero seja construído, o senso comum fantasia a imagem do homem negro como o bruto, aquele que não existe diante do afeto, objetificado como apenas um corpo para suprir desejos sexuais e trabalhos braçais.

Estudar masculinidades negras a partir da multiposicionalidade é perguntar como devemos discuti-la a partir de um olhar relacional, e não posicional e hierárquico fixo. Isso nos levar a fazer dois conjuntos de perguntas: 1) Que privilégios estas masculinidades racializadas compartilham? Em que condições reais estas masculinidades racializadas lutam por estes privilégios? 2) Dividendos patriarcais são recebidos 'do mesmo modo' por todos os sujeitos que vivenciam masculinidades? Os estereótipos sexuais sobre homens negros são resultados do sexismo e não apenas do racismo, mesmo que o privilégio patriarcal posicione tais masculinidades como configurações vantajosas (CONRADO; PEREIRA, 2017, p. 82).

O homem preto vem lutando por seu espaço, manifestando e pautando suas ações em seu trabalho e capacidade, ainda assim não existe valorização. Para Sueli Carneiro (1995) o homem negro vem experimentando uma ascensão mascarada, apesar de seus talentos e capacidades, este fato só aconteceria com a permissão do homem branco e o primeiro seria subalterno as imposições deste.

Qualquer homem negro no Brasil por mais famoso que seja ou por maior mobilidade social que tenha experimentado

não tem poder real Não e dono dos bancos não tem controle das grandes empresas não tem representação política ou reconhecida importância intelectual e acadêmica Esses são os elementos concretos que investem de poder pessoas ou segmentos em nossa sociedade Qualquer poder que o homem negro exerça ele o faz por delegação do branco de plantão que pode destitui lo a qualquer tempo por isso e consentida a mobilidade individual de alguns negros ao mesmo tempo que e controlada e reprimida a mobilidade coletiva posto que o negro em processo de ascensão individual esta fragilizado e sob o controle do poder do branco e uma das garantias exigidas pelo poder branco a este negro (para que ele não caia) e a sua lealdade Portanto o homem branco permite que alguns negros participem do poder preferencialmente naqueles lugares que não têm importância para os brancos (CARNEIRO, 1995, p. 548).

Este pensamento de Sueli Carneiro corrobora com os estudos de Bel Hooks (2015), que traz que homem preto é vítima da sociedade branca e capitalista, são considerados como sujeitos distantes da capacidade intelectual e sempre que o negro pensasse demais era visto como ameaça, assim são ensinados que “pensar” não é algo valioso e não garante sobrevivência.

Visto as mazelas e lutas enfrentadas no universo gay e na construção do homem preto, percebe-se que o homossexual negro é um habitante de dois mundos distintos, que são ao mesmo tempo, dois tabus, duplamente discriminado, por ser gay e por ser negro, além disso experimenta também uma negação no mundo homossexual que tem por ideal o gay branco com o corpo padrão determinado pela sociedade, salientando que tudo que foge do padrão, há risco de violência e anulação de existência dos sujeitos (LIMA; DE ALMEIDA CERQUEIRA, 2007).

Esta violência relatada pode ser comprovada com números, de acordo com o Relatório Mortes Violentas de LGBTQIA+ no Brasil, produzido pelo Grupo Gay da Bahia (GGB), no ano de 2020 foram

relatadas 237 mortes, com 224 homicídios e 13 suicídios, aqui alerta-se para subnotificações e a pandemia do coronavírus que intensificou o isolamento social, nestes dados não foram subdivididos por raça ou classe social e traz a urgência para compreensão dos números de violência, afirmando a importância de indagar sobre as formas de existência da população LGBTQIA+, trazer estas discussões e abrir formas de empoderar a comunidade em diversos segmentos, significando viver, sobreviver e enfrentar os desafios de quebrar as fronteiras do desconhecido.

## **A PERFORMANCE NO CINEMA NACIONAL**

Falar sobre o gay preto no cinema é também uma forma de romper com o etnocentrismo, se aproximando do discurso de igualdade. Partindo do pressuposto que existe um ser diferente é comum se aproximar daquilo que nos afasta de nós mesmos, tentando alcançar a aceitação da massa “[...] é na própria medida em que pretendemos estabelecer uma discriminação entre as culturas e os costumes, que nos identificamos mais completamente com aqueles que tentamos negar” (LEVI-SATRAUSS, 2008, p. 12).

Na tentativa de romper com o que afasta, é importante que haja identificação com corpos que sejam semelhantes aos nossos, combatendo o silenciamento.

*Sócrates* é um filme nacional que relata a história de um jovem menor de idade, gay, negro e periférico, ao perder a mãe, se vê sozinho no mundo, tentando sobreviver as mazelas impostas e viver sua sexualidade sendo aflorada. O longa-metragem tem um retrato realístico do homossexual preto no Brasil que é duplamente marginalizado, já nasce descriminalizado por ser não-branco e ao decorrer da vida, suas chances de sobrevivência diminuem bruscamente por também ser gay, deixando vários

questionamentos sobre como existir em um mundo, onde não há oportunidades de se existir.

O longa-metragem *Madame satã* é uma ficção baseado em fatos reais que aborda a história de um homossexual preto no século XX, que tinha uma vida de crimes e sonhava em ser artista, a história percorre a jornada da figura emblemática entre o cárcere e ascensão a um artista transformista. Aqui temos uma história de orgulho e perseverança, um homem em pleno século XX que se envaidecia pelos palcos e tinha honra de ser chamado de bicha, apesar dos crimes, grande figura de empoderamento.

O recorte destes filmes que incitam a problemática é a respeito de como estes corpos vem sendo representados no cinema, já que a literatura traz o quanto este homem gay é marginalizado na sociedade colonizada e patriarcal, como estes sujeitos podem fugir do padrão e protagonizar suas próprias histórias, para empoderar e ser referência pro menino preto e gay que está na frente das telas.

Os filmes cumprem com a proposta no sentido de fugir do óbvio, performando de forma nua e crua as vivências e as formas de sobreviver que o homossexual negro enfrenta em um mundo preparado pra dizer “não” e dificultar qualquer tipo de ascensão. Em um filme temos um menino, sozinho, rejeitado pelo pai e pelo par romântico enfrenta a necessidade de estar vivo, no outro vimos um homem enfrentando a necessidade de poder ser quem ele quer ser, ambos vistos como ameaças, ambos estando em espaços nas telas de cinema que performam protagonismo.

Os dois filmes demonstram o protagonismo desse homem gay, que apesar da rejeição de uma sociedade, sai daquelas histórias de vítima ou vilão, para alcançar a ascensão de suas próprias histórias, este fato corrobora para o pensamento de Delleuze, que tinha uma visão positiva sobre os objetos e elemento, traz a ideia de multiplicidade, do novo e do desconhecido.

As multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudomultiplicidades arborescentes. Inexistência, pois, de unidade que sirva de pivô no objeto ou que se divida no sujeito. Inexistência de unidade ainda que fosse para abortar no objeto e para “voltar” no sujeito. Uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza (as leis de combinação crescem então com a multiplicidade) (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 5).

Esta ideia positiva de multiplicidade é abordada de forma intrínseca pelos autores que falam sobre gênero, a exemplo de Butler que aponta nos seus estudos que gênero não é essencialmente o que vemos como biológico, mas que ele pode ser moldado através dos comportamentos e rituais que temos ao longo da vida, este pressuposto rompe com o padrão de masculinidade que a sociedade impõe, onde um homem preto nunca poderá ser aceito como gay, que é uma imagem que carrega signos do feminino, “O gênero é performativamente produzido e imposto pelas práticas reguladoras da coerência de gênero” (BUTLER, 2010, p. 48).

O estudo de Butler corrobora com o pensamento de Preciado, em uma entrevista para Jesús Carrillo, Paul Beatriz Preciado que é um homem trans, importante autor acerca de gênero, destaca que “Os movimentos queer representam o transbordamento da própria identidade homossexual por suas margens: viados, maricas, boiolas, transgêneros, putas, gays e lésbicas deficientes, lésbicas negras e chicanas, e um interminável etc” (CARRILLO, 2010). Tudo que fugia da heteronormatividade padrão da sociedade, entrava em uma zona de marginalidade e eram pejorativamente chamados de Queer, atributo esse que foi utilizado como importante movimento de empoderamento.

Ser pejorativamente chamado de “bicha”, “viado” ou até mesmo “queer” é uma indignação da heteronormatividade em ver um homem abdicando de qualquer característica da



masculinidade, como que para ser gay é deixar de ser um grande sujeito superior, para ir ao encontro de comportamentos femininos que seria inferior, fato inaceitável para sociedade falocêntrica. Ser gay é um ato político que enfrenta o homem machista e confronta a existência dos mesmos.

Quanto aos gays, o conceito também mais veiculado diz respeito à genitalidade. [...] A identidade gay abriu espaço para a sugestão do aparecimento de um terceiro sexo e gênero; em contrapartida, também, já foi questionado até que ponto não se tratava de mera imitação da ausência, no caso, da ausência feminina. Qualquer que seja o conceito ou a definição a ser utilizada, [...] os gays ajudaram na desconstrução da imagem do homem machista e dito “heterossexual”, assim como na construção de uma nova imagem de masculinidade (BERUTTI, 2010, p. 64-65).

Ainda existem poucas ferramentas para combater masculinas tóxicas e trazer a tona e as subjetividades de corpos que são brutalmente esquecidos propositalmente, porém muito se avançou com os contributos dos pensadores que rompem com a bolha do desconhecido, Ferreira e colaboradores (2017) ao abordar em sua pesquisa a discussão da epistemologia foucaultiana traz a importância em se falar sobre a sexualidade humana para assim esclarecer suas formas de repressão, quebrando os padrões, para garantir questionamentos deste assunto.

## **CONCLUSÃO**

O projeto inicial aprovado foi sendo aprofundado e as discussões trouxeram para um assunto diferente, com amadurecimento e leituras de autores sobre gênero e as vivências nas práticas do laboratório de cinema e comunicação, a problemática foi sendo aprofundada e a pesquisa atual nasce do incomodo de falar sobre o gay marginalizado no cinema nacional.

O homem negro é constantemente associado as fantasias que a sociedade colonizada apresenta, como um sujeito violento em que se apresenta como aquele que fornece o trabalho brutal e é hipersexualizado, desta forma seria assim inaceitável este homem negro ser gay, já que o mesmo está ligado ao feminino, que está próximo ao que é visto como elo fraco.

O homossexual preto ele já nasce na condição de discriminação por ser não-branco e é duplamente marginalizado por uma sociedade racista e homofóbica, fazendo importante discutir acerca dos signos que estes sujeitos representam. Uma forma relevante e de importante contributo para fomentar a discussão seria o protagonismo que os mesmos apresentam no cinema nacional.

Percebe-se que o gay preto é pouco representado no cinema, mas já temos grandes avanços neste quesito, as obras escolhidas trazem diferentes performances para quebrar a bolha, aqueles que vivem em papéis de subalternos, ganham histórias de protagonistas, de pessoas reais. Falar sobre o assunto não é apenas trazer contribuição para garantir sobrevivências destes pares, mas é falar sobre vivências, sobre como estas vidas acontecem no mundo real, de como eles performam das telas dos cinemas para os palcos da vida real.

Ainda há muito que se pesquisar e discutir, Preciado, Foucault, Butler e Delleuze são importantes pensadores que quebram o padrão imposto, em busca da multiplicidade de corpos que resistem. A partir das leituras e estudos, a ideia é dar continuidade com a discussão deste gay marginalizado, com pretensão de em um próximo momento aprofundar sobre gays velhos no cinema nacional.

## REFERÊNCIAS

- BERUTTI, Elaine. *Gays, lésbicas, transgenders: o caminho do arco-íris na cultura norte-americana*. Rio de Janeiro: EduERJ, 2010.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero. Feminismo e subversão de identidade*. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- CARNEIRO, Sueli. Gênero, raça e ascensão social. *Estudos feministas*, v. 3, n. 2, p. 544, 1995.
- CARRILLO, Jesús; PRECIADO, Beatriz. Entrevista com Beatriz Preciado. *Revista poiésis*, v. 11, n. 15, p. 47-71, 2010.
- CONRADO, RIBEIRO, Mônica, Alan. Homem Negro, Negro homem: masculinidades e feminismo negro em debate. In: *Estudos Feministas*. n. 25, 73-97, 2017.
- DA SILVA, Matheus Fortunato; DA SILVA JUNIOR, Jonas Alves. Eu cresci assim! Afeminado, preto e viado masculinidades, raça e sexualidades na UFRRJ/Instituto Multidisciplinar-RJ.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: rizoma. In: *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v. 1, p. 11-37, 1995
- DE ANGELO SEORSI, Rosalia. Cinema na literatura. *Pro-posições*, v. 16, n. 2, p. 37-54, 2005.
- DE BARROS, Andréa Kelmer. *Movimento LGBT e violências contínuas: cenário nos anos de 2019 e 2020 no Brasil*.
- DE OLIVEIRA FERREIRA, Breno *et al.* Caminhos e vivências de investigação acerca da saúde da população LGBT em uma capital do nordeste brasileiro. *Tempus Actas de Saúde Coletiva*, v. 11, n. 1, p. 41-49, 2017.
- JOZEF, Bella. Cinema e literatura- algumas reflexões. *Contexto-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFES*, n. 17, 2010.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Raça e história*. 2008.
- LIMA, Ari; DE ALMEIDA CERQUEIRA, Filipe. Identidade homossexual e negra em alagoinhas. *Bagoas-estudos gays: gêneros e sexualidades*, v. 1, n. 1, 2007.
- HOOKS, Bell. Escolarizando homens negros. *Revista Estudos Feministas*, v. 23, n. 3, p. 677-689, 2015.
- PELÚCIO, Larissa. *Desfazendo o gênero. Diferenças na Educação: outros aprendizados*. São Carlos, SP: EdUSCAR, 2014.
- RODRIGUES, Carla. Jacques Derrida: pensar a desconstrução. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, v. 8, n. 9, p. 330-335, 2017.



## **TRAJE(HIS)TÓRIAS: MOVIMENTOS E EXPERIÊNCIAS LEITORAS DOS LIVROS A MULHER DE ALEDUMA (1981), OS ESTANDARTES (1995) E NEGÃO DONY (1978) DE ALINE FRANÇA**

Daniela dos Santos Damasceno<sup>1</sup>

*Resumo:* A literatura, no caso em sua especificidade de autoria negra, pode propiciar a (re) apropriação de um território cultural, sendo possível reverter valores, criar personagens dando-lhe características, espaço/tempo a partir de uma ótica particular. Assim, o texto literário, enquanto construção de sentido pode nos possibilitar repensar representações sociais, redimensionar nosso olhar sobre o espaço social e questionar imagens, na medida em que atualizam signos-lembranças que inserem o corpo negro numa cultura específica, desmitificando, por exemplo, estereótipos e mitos sobre o negro e seu espaço, reproduzidos por sua vez nas diversas mídias e também na literatura. Uma dessas vozes é a voz de Aline França, escritora negra baiana. Os seus textos ficcionais residem em um protagonismo feminino (frequente), negro e baiano.

*Palavras-Chave:* Aline França. Experiência de leitura. Identidade.

### **INTRODUÇÃO**

A Literatura é a arte da escrita. Escrever é ato do bem ouvir e ler, por isso aquele que produz literatura é capaz de dar beleza, vida e magia a sua ação criativa. Através da literatura é possível refletir, informar e se posicionar frente a um assunto em questão.

---

<sup>1</sup> 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. Orientadora: Profa. Dra. Ana Rita Santiago. Endereço eletrônico: danisrad2010@gmail.com.

O escritor projeta luz ao elemento que o toca e sensibiliza, revelando assim, um ponto de vista entre tantos outros possíveis.

Portanto, a leitura, no seu sentido mais amplo e possível, pode potencializar ou silenciar/camuflar a subjetividade dos indivíduos. O texto literário, sua análise, enquanto construção de sentido pode nos possibilitar repensar representações sociais, redimensionar nosso olhar sobre o espaço social e questionar tais imagens, na medida em que atualiza signos-lembranças que inserem corpos em culturas específicas.

Uma dessas vozes é a de Aline França. A escritora nasceu em Teodoro Sampaio-Ba, recôncavo baiano, no ano de 1948. Dentre seus escritos estão a novela *Negão Dony*, lançada em 1978, o livro *A mulher de Aleduma* (1981), e *Os estandartes* (1995). Os textos ficcionais da escritora residem em um protagonismo negro baiano, seus escritos evidenciam um modo peculiar e inovador de rerepresentar a imagem do homem e da mulher negra, bem como, abre novos rumos para as temáticas da literatura negra na década de 70.

A obra de Aline França nos permite imaginar e vislumbrar futuros negros fascinantes ao tempo em que rememoramos passados grandiosos, aqueles que conhecemos nas reverberações do presente e a memória adormecida que somos convidados a reconhecer. A escritora inova e renova temáticas, voltando-se para o seu espaço, à sua terra, que é a Bahia e também é África(s), à sua memória, à sua identidade de mulher negra, dialogando com a experiência ancestral, repensando os dilemas que as categorias raça, classe e gênero lhe impunha.

Enquanto visão negra, sua literatura reivindica futuros a partir da rememoração de histórias, esquecidas ou sublinhadas no imaginário, remodeladas como símbolos ou alegorias nas suas narrativas, que celebram o continente africano e suas inúmeras diásporas, que ressaltam a mulher negra e o homem negro. As

narrativas de França se projetam na revolução contra o racismo, e encorajam a presença de mulheres em lugares de poder.

Assumindo a literatura como insurgência negra, a escritora ressalta nas narrativas conquistas por meio de lutas negras, sem que as paisagens fixem apenas em esfera mítica reduzida ao gozo paradisíaco, ao sentimento utópico. França utiliza seus escritos para exaltar a mente negra, sua beleza, seu legado, corpo e cabelo, por muitas vezes negado/violentado. A memória é efetivamente a chave principal.

Escritora de desconcertos, Aline França desmistifica estereótipos e mitos sobre o negro e seu espaço, cria e vislumbra futuros audaciosos. Demonstra um modo atento de pensar, ler e escrever a negritude. Intelectual afrocentrada, resgata valores e esbanja ancestralidade. Mulher, negra, baiana, escritora, artista e pensadora, expressa altivez ao escrever, coragem ao significar. Renova e incorpora à literatura novas possibilidades de pensar a mulher negra e o homem negro. Revolucionária, combate o preconceito, a desigualdade, o machismo, o sexismo e tudo aquilo que oprime e viola direitos. Reivindica e reelabora imagens, presenças, óticas e grafias.

Além de sublinhar a história factual de luta dos negros, seus escritos nos levam a questionar histórias e imagens. Sua obra nos possibilita repensar, reconhecer e valorizar processos históricos e étnicos culturais das comunidades negras, seja em solo africano ou nos inúmeros territórios das diásporas. A partir de uma linguagem que projeta futuros, França lança um olhar ao que está posto e ao que poderia ser. Construir uma percepção acerca das obras da escritora é se desconstruir e construir-se conjuntamente. Enquanto mulher negra, leitora, pesquisadora e amante da literatura de Aline França, seus escritos me desafiam a buscar um protagonismo que me é de direito, um lugar de fala que apesar de negado, deve ser reivindicado.

Apesar dos avanços relacionados às pesquisas, investigações e estudos das histórias e comunidades negras afro-brasileiras, bem como dos estudos dos escritos negros femininos, há muito ainda a ser explorado. Assim, a proposta de pesquisa denominada “Traje(his)tórias: movimentos e experiências leitoras dos livros *A mulher de Aleduma* (1981), *Os estandartes* (1995) e *Negão Dony* (1978) de Aline França”, tem por objetivo ouvir, analisar narrativas leitoras dos leitores de Aline França por intermédio de um movimento comparativo e de intervenção, isto é, para além de entender para quem e o que fala, permitir que a leitura dos seus escritos seja pensada em dois tempos distintos: leitores da década de 70/80/90 e início do século 21 e leitores contemporâneos.

A partir desse cenário busco resposta para as seguintes questões: Como a promoção de discussões reflexivas entre mulheres negras e homens negros através da literatura de Aline França, mulher, negra e intelectual ampliou e/ou pode ampliar suas referências identitárias e impactar as suas realidades? O que esses leitores têm a nos dizer? É possível a um sujeito leitor negro enxergar-se nos textos levando em conta os fatores sócio-históricos, culturais e ideológicos perpetrados pela sociedade? Ademais, como a análise das suas obras enquanto textos literários podem ressignificar e contribuir com a formação identitária e afirmação étnico/racial e; Qual a importância de recepcioná-los?

A partir das análises das experiências de leitura dos três livros selecionados, a pesquisa busca, também, publicizar ou fazer circular as obras de Aline França na contemporaneidade, que, nas palavras da autora afro-americana Alice Walker, “por instintos contrários”, ou por questões múltiplas de relações de poder e hegemonia acabaram, como tantas outras, ‘perdidas’ ou ‘esquecidas’, apesar de produção literária consistente e valorosa.

Do ponto de vista social, a pesquisa implica refletir em como a análise dos textos literários em questão pode contribuir com o



processo de ressignificação identitária, formando a partir da literatura cidadãos críticos e reflexivos sobre si mesmos e sobre a sociedade na qual estão inseridos. Ademais, entender a recepção dos textos de Aline França por parte dos leitores da década de 70/80/90 e início do século 21 e dos leitores contemporâneos é também um modo de entender sua inserção e protagonismo, bem como sua reverberação. Ouvir o leitor de Aline França é entendê-lo não apenas como um receptor, mas produtor de significação, isto é, comunicador e produtor de sentido.

Com relação ao percurso metodológico, esta pesquisa se fará em caráter bibliográfico, qualitativo, descritivo, analítico e interpretativo. Bibliográfico, haja vista a pesquisa e análise de acervos documentais acerca da escritora Aline França para entender melhor a sua inserção e recepção na década de 70 (notícias, revistas, jornais, depoimentos, entrevistas etc). Contudo, a pesquisa se concentra em analisar as experiências de leitura dos livros *Negão Dony* (1978), *A mulher de Aleduma* (1981), e *Os estandartes* (1995), em dois tempos: leitores da década de 70/80/90 e início do século 21 e leitores contemporâneos. A intenção é ouvir um público alcançado por Aline a partir da década de 70 e entender como Aline França, uma autora até então desconhecida alcança essa repercussão e atinge esse público leitor.

Acerca dos leitores contemporâneos, busco entender como esses leitores leem, isto é, quais sentidos atribuem a essa literatura e se se veem representados pela mesma. Apesar de se tratar de uma investigação receptiva, permitir que negras e negros acessem discursos de outro que, assim como eles, inseridos numa sociedade racista, decidiram enfrentar inúmeras vozes de estranhamento e encontraram na escrita e na leitura a possibilidade de se fazer presente em ambientes que há muito representa território de supremacia masculina branca, faz da pesquisa uma proposta de

intervenção. Portanto, será considerado leitor, aquele que leu/ler ao menos um dos três livros publicados de Aline França.

É a África ressignificada, relida por autores como Aline França que a tem tornado “pronunciável” enquanto condição social e cultural de nossa existência. De acordo com Regina Dalcastagné (2012) a literatura nos permite falar sobre si e sobre o mundo, conseqüentemente, de se fazer visível e de visualizar outros, haja vista que escrever é um ato político. Escritores/ intelectuais a margens, a exemplo de Aline França, contrapõe o cânone literário dando voz a grupos marginalizados socialmente. Nesse contexto, o intelectual negro se inscreve na dimensão da luta contra o poder, e pelo poder. Portanto, a produção intelectual do negro e da negra enquanto intelectual ocorre a partir de dois eixos: resistência e reexistência, articulando “[...] a militância política e a produção do conhecimento sobre a realidade étnico-racial a partir de sua própria vivência racial” (GOMES, 2009, p. 496).

A posição de Aline França em torno deste ponto — a influência da subjetividade ou da determinação histórica do sujeito no conhecimento produzido por ele — é bastante interessante para que se possa compreender a sua atuação. Enquanto produtora de um processo histórico, o que está em jogo não é meramente o seu lugar de fala subjetiva enquanto intelectual, mas em que lugar ou ainda, de que lado, ela se posiciona na disputa entre os grupos sociais. Os escritos de Aline França, por exemplo, são marcados por sua condição de mulher negra baiana. Assim, a escritora nega a neutralidade política, conseqüentemente, nega a neutralidade na produção de conhecimento. A explicitação de sua vinculação a um grupo social específico da sociedade — o lado dos subalternizados — aparece recorrente nos seus textos. Não significa dizer que Aline França pertença a um grupo incapaz de representar a si mesmo, mas de declarar-se vinculada a ele, proveniente dele e defender seus interesses nas disputas de poder.

Assim como bell hooks tornou-se uma intelectual para entender melhor o seu contexto e a sociedade a qual estava inserida, Aline França, a partir da sua escrita, incorporou uma nova dinâmica narrativa, do ponto de vista territorial, temático, filosófico e psicológico, a fim de demonstrar seu compromisso com o real, e com os modos de resistência e reexistência negra, mesmo que essas pautas sejam discriminadas.

Segundo Ana Lúcia Silva Souza (2009, p. 39):

Desta forma, ao longo dos tempos, as produções culturais negras, “culturas de resistências”, antes de serem entendidas em sua “pureza”, como manutenção ou retorno às tradições ou legados da “África”, são produções híbridas, nascidas nos intercruzamentos de culturas, como combinações de transgressões, submissões, negociações, interdições, trocas, rupturas e subversões (SOUZA, 2009, p. 39).

Nesse sentido, Ana Lúcia Silva Souza (2009, p. 33) aponta o letramento de reexistência como uma reinvenção de práticas que os ativistas realizam, reportando-se às matrizes e aos rastros de uma história ainda pouco contada, nos quais os usos da linguagem comportam uma história de disputa pela educação escolarizada ou não. Além disso, a autora entende letramento como uma prática social que, para além das habilidades individuais de uso da linguagem, se realiza em contextos sociais, políticos e culturais.

De acordo com Ana Lúcia Silva Souza (2009), para os rappers, a educação e a posse da palavra são marcadas pelo esforço de reconhecimento de si, desafiando, sob diferentes maneiras e em diferentes formatos, a sujeição oficialmente imposta, ainda materializada no racismo, nos preconceitos e discriminações. Portanto, segundo a autora:

A singularidade está nas micro-resistências cotidianas ressignificadas na linguagem, na fala, nos gestos, nas

roupas, não apenas no conteúdo, mas também nas formas de dizer, o que remete tanto à natureza dialógica da linguagem como também às proposições dos estudos culturais que revelam que as identidades sociais, sempre em construção, se dão de forma tensa e contraditória, próprio de situações em que se está em disputa por lugares socialmente legitimados (SOUZA, 2009, p. 33).

A subordinação sexista, por exemplo, continua a obscurecer e desvalorizar a obra de intelectuais negras. Muitas intelectuais continuam, praticamente, invisíveis nessa sociedade eurocentrada e preconceituosa. De tal modo, percebe-se que essa invisibilidade é ao mesmo tempo em função do racismo, do sexismo e da exploração de classe institucionalizada. Por isso, muitas vezes, a intelectualidade negra é ainda vista como suspeita.

Em movimento negro educador, Nilma Lino Gomes (2017) nos mostra o quão fundamental é o movimento negro na construção de saberes em termo da negritude no Brasil. De acordo com a escritora “Os movimentos sociais são produtores e articuladores de saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra hegemônicos da nossa sociedade. Atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais” (2017, p. 16). Portanto, uma das funções centrais na produção intelectual negra é pensar teorias, a partir das experiências, vivências das e nas culturas e produções negras. Ainda de acordo com Gomes “[...] esses sujeitos produzem um conhecimento pautado não mais no olhar do ‘outro’ intelectual branco comprometido (ou não) com a luta anti-racista, mas pelo olhar crítico e analítico do próprio negro como pesquisador da temática racial” (GOMES, 2009, p. 422).

É com base na ecologia dos saberes, “um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para credibilizá-las e fortalecê-las”, que Nilma Lino Gomes (2009) busca compreender a produção, a história, as tensões, e os desafios

vivididos pela intelectualidade negra brasileira destacando o caráter inovador, contestador, e a radicalidade política do conhecimento e das práticas por ela produzidos.

Visto que, as relações de poder historicamente construídas violentam, especificamente, mulheres pobres, negras, indígenas e imigrantes, a problematização e análise das imbricações de raça, gênero e classe social nos proporciona olhar a multiplicidade de diferenciações acerca da categoria gênero como uma construção histórico-social contínua. Haja vista que a falta de um olhar étnico-racial para políticas de enfrentamento contra a violência que atinge mulheres, e a combinação de opressões, coloca a mulher negra em um lugar em que só a interseccionalidade permite que identidades sejam pensadas na sua totalidade, não uma em detrimento da outra.

Assim, pensar a interseccionalidade é perceber que não pode haver primazia de uma opressão sobre as outras e que, sendo estas estruturantes, faz-se necessário romper com a estrutura para construir uma análise que contemple as múltiplas realidades sociais e culturais vivenciadas pelas mulheres latino-americanas, por exemplo. Logo, raça, classe e gênero não podem ser categorias pensadas de forma isolada, mas sim de modo indissociável. Além disso, segundo Patrícia Hill Collins (2017):

A interseccionalidade conecta dois lados de produção de conhecimento, a saber, a produção intelectual de indivíduos com menos poder, que estão fora do ensino superior, da mídia, de instituições similares de produção de conhecimento e o conhecimento que emana primariamente de instituições cujo propósito é criar saber legitimado (COLLINS, 2017, p. 7).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando escritoras negras falam/existem novos sentidos podem ser articulados. Por meio dos seus escritos, Aline França estimula, proporciona, e permitem alternativas e práticas que desloca discursos e poderes prevaletentes. Suas obras não apenas expõem, mas visibiliza e circula diferenças que constitui grupos sociais, mostrando, principalmente através dos seus personagens, um poder de emancipação coletivo do povo negro. Enquanto agente de letramento, a escritora atua a partir de uma pedagogia da diferença e da inserção política na luta anti-racista.

De acordo com Regina Dalcastagné, (2012) é fundamental a autenticidade dessa representação. Tendo em vista que, os saberes produzidos por grupos ditos à margem/subalternos, para além de serem contra discursos importantes, são espaços de potência e configuração do mundo por olhares e geografias outras. O universo da pesquisa é um espaço importante para legitimar com autenticidade um autor/autora e obras, considerando que esse terreno alimenta o processo da educação superior que forma, consequentemente, novos agentes do campo literário.

## REFERÊNCIAS

- DALCASTAGNÈ, Regina. O lugar da fala. In: DALCASTAGNÈ, Regina. *Literatura brasileira contemporânea: um território conquistado*. Vinhedo: Horizonte, 2012, p. 17-48.
- FRANÇA, Aline. *Negão Dony*. Salvador: Prefeitura de Salvador, 1978.
- FRANÇA, Aline. *A mulher de Aleduma*. 2. ed. Salvador: Clarindo Silva e Cia. Ltda., Tipografia São Judas Tadeu, 1981; Salvador: Ianamá, 1985. (ambas esgotadas).
- FRANÇA, Aline. *Os Estandartes*. 2. ed. Salvador: Editora Littera, 1993; Salvador: Editora BDA-BAHIA LTDA., 1995.
- GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador*. Petrópolis, Rio de Janeiro. Ed Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção de conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: *Epistemologias do Sul*. Organização: Boaventura Souza Santos e Maria Paula Mendes. São Paulo. Ed. Cortêz, 2009.

HILL COLLINS, Patricia. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. In: *Parágrafo*. Dossiê “Comunicação e Desigualdades”, v. 5, n. 1. Trad. Bianca Santana. Jun/Jul 2017.

HOOKS, Bell. Intelectuais negras. *Estudos feministas*, Florianópolis, v. 3, n.2, p. 464-478, ago./dez. 1995.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Os métodos: dos meios às mediações. In: MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. 6 ed. Trad. Ronald Polito e Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2009. p. 261-333.

RIBEIRO, Djamilia. *O que é: lugar de fala*. Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip hop*. Campinas SP, 2009, p. 29-87.





## A FALA E A ESCRITA: AMBIGUIDADES E DIFERENÇAS ENCONTADAS

Edilma Cotrim da Silva<sup>1</sup>

*Resumo:* o estudo apresentado busca refletir sobre a fala e a escrita, tendo como destaque os processos de ambiguidade gerados entre estudiosos da linguística frente aos modos de participação nas culturas do escrito de um grupo de pessoas, pertencente a uma comunidade rural de gurungueiros, denominado Laje do sapato, localizado no município de Guanambi e Pindaí, no sertão bahiano. Essas pessoas possuem diferentes experiências de escolarização, estabelecidas na tradição oral e se envolvem em práticas mediadas pela escrita. Pretende assim, deslindar como esses indivíduos, famílias e grupos sociais, em uma região com escassa produção de circulação de material escrito, participam nas culturas do escrito. Serão analisados os funcionamentos da oralidade, os modos de usar a escrita, os usos que esses indivíduos passaram a fazer da escrita, a relação entre oralidade e escrita e suas implicações nas práticas sociais e na constituição e manutenção de uma identidade gurungueira. Para o estudo será desenvolvida uma pesquisa etnográfica, utilizando narrativas e auto biografias procurando identificar as interações dos sujeitos com a escrita e o funcionamento das práticas de oralidade. Tomando como base bibliográfica os estudos de Saussure, Fiorim, Derrida, Gnerre, Calvet. Straus, Rosseau, Galvão, Zumthor, entre outros.

*Palavras-Chave:* Fala. Escrita. Gurungueiros. Cultura do escrito.

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Literatura, produção cultural e modos de vida. Orientadora: Profa. Dra. Edil Silva Costa. Endereço eletrônico: edilmacdas@gmail.com.

## INTRODUÇÃO

Partindo do princípio instaurado por Saussure, que a linguística leva em conta, que a língua é um sistema que conhece e aponta a sua própria ordem, que é uma forma, e não uma substância e que a língua é considerada em si mesma e por si mesma. O que nos conduz aqui é buscar o que transcende essa ordem rumo a compreensão da linguagem como meio de compreender a sociedade humana, trazendo contextos psicossociais, culturais e seus diversos sistemas de comunicações que levam os seres humanos a continuar suas itinerâncias geográficas.

Derrida (2014) trás uma assertiva na contraposição ao afirmar que a língua é, desde logo, contaminada por aquilo que ela não é, seu exterior, ao qual se relaciona inelutavelmente. Neste embate teórico fica evidente que o estruturalismo linguístico contribui para um conjunto hermenêutico de estudos, mas não favorece a construção de uma teia epistemológica que oportuniza, que um campo de relações em que o todo se explique pelas partes e que essas partes venham a se unir com o todo.

Diante da imensidão do universo seria ambíguo acreditar que a realidade é única, e que fatos podem ser generalizados. A desconstrução desses pontos de vistas estáticos é o objetivo central deste estudo, pois não tem como aceitar rupturas onde a teoria pode ir além. Não há como conceber conceitos que não sejam contrapostos a outros conceitos.

Retomando assim o que diz (FIORIN, 2019) é mister reconhecer as línguas como um produto do espírito humano e, como uma obra permanente, contínua, das sociedades pelo trabalho de renovação da analogia, reconhecida na sua legitimidade e universalidade.

Para a compreensão da fala e da escrita é necessário entender que, no campo da linguagem, a dobra sociocultural ganha força e determina outras possibilidades, ecoando assim no que diz Bakhtin (1995), que a linguística se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis. A palavra esta sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico vivencial.

Estudar a cultura do escrito em uma comunidade ágrafa tange para além dos contratos linguísticos, cabe aqui uma atenção maior, admitindo que não há um estatuto para língua, linguagem, fala e escrita.

O contexto da comunicação de oral na comunidade de Laje do sapato denuncia que há paradoxo na fala humana, de maneira que, ao mesmo tempo, que é banal e rotineira, há um descompasso entre o que se pretende dizer, com base na língua e na lógica, e aquilo que é normatizado e dito numa sociedade que usa as convenções. Ao lado dessa diferença forjada pela história dos seus moradores, é possível encontrar uma outra. Trata-se do gesto que a separa, em tudo que foi dito, o efêmero do durável. Nessas relações sociais instauram uma espécie de distinção entre os discursos que se dizem no correr dos dias e das trocas, e que passam com o ato mesmo de quem os pronunciou. É recorrente perceber que o que (FOUCAULT, 2000) diz: os discursos que são ditos, permanecem ditos e ainda estão por dizer. Destacando também que nem todos dizeres tem o mesmo valor, pois alguns são esquecidos quase no mesmo instante de ser proferido, outros continuam a se fazer ouvir por outras vozes e outros tempos e lugares.

Analisar apropriadamente a produção de sentidos entre fala e escrita impõe uma mudança de terreno, é imprescindível uma atitude materializada que reconheça o efeito das relações sociais que resultam de relações de classe características de uma referida formação social, amparando assim em (PÊUCHEUX, 2011).

No momento em que grupos ágrafos tomam contato com a escrita, surgem, simultaneamente, novas formas de poder a ela atrelados. Essa foi a reflexão de Lévi-Strauss. Essa, talvez foi a primeira vez que foi apontado a relação da escrita com o poder decorrente de seu domínio.

Seu símbolo fora imitado, ao passo que sua realidade continuava a ser desconhecida. E isso, com vistas a uma finalidade mais sociológica do que intelectual. Não se tratava de conhecer, reter ou compreender, mas de aumentar o prestígio e a autoridade de um indivíduo — ou de uma função — às custas de outrem (p. 281).

Ao adentrar em povoados, que aparentemente são invisibilizados, diversas inquietações nos atravessam, em Laje do sapato, elas são agudizadas. O lugar é de difícil acesso, e a ausência do estado frente a eles é denunciada, pelas ausências. Carro pequeno não chega lá. Para encontrá-los é um esforço físico demandado para quem os procuram, o abandono do estado também é evidente, não há escolas, posto de saúde e também não recebem visitas de representantes deste.

Para a busca do objetivo proposto, inicialmente, a pergunta é como lidam com a grafia estabelecida gramaticalmente? De antemão, em um levantamento anterior, junto aos moradores, foi constatado que 90% são autodeclarados como analfabetos, ou seja, não leem e não escrevem.

É necessário, portanto, revisitar teóricos e deslindar, frente aos modos de vidas dessa comunidade como essas relações de comunicações ocorrem no cotidiano. Essa busca se situa, no caso

específico da população de laje do sapato, onde aparece a nomenclatura Gurungueiros, que advém da palavra ingurunga, e assim são chamados os camponeses da porção da Caatingas da Bahia em regiões montanhosas. O significado do dicionário Ferreira (1999) evidencia, pois define igurunga como terreno muito acidentado, com subidas e descidas íngremes, quase intransitável; gurunga, gurungumba. O espaço é solidariamente ocupado, com uma diversidade de culturas produtivas, e as tradições locais selam laços comunitários.

O estudo da cultura do escrito pode nos trazer possíveis entendimentos para a equação oralidade-escrita em laje do sapato e consubstanciar outros estudos.

## REFERENCIAL TEÓRICO

O primeiro objetivo do presente trabalho é desconstruir a ideia de que os gurungueiros sejam ágrafos. Segundo o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, a palavra ágrafo tem origem por derivação do grego *gráphein*, que significa escrever, descrever e desenhar. Considerando que o prefixo de origem grega *a* significa negação, tem-se o entendimento convencional dessa palavra como algo que não possui uma escrita ou que não é ou não está escrito.

Dito isso, é uma grande imprecisão afirmar que as pessoas que não dominam, ou não utilizam uma escrita alfabética, não quer dizer que não possuíssem formas de escrita. Afinal, são incontáveis as formas de registros com intenções comunicativas, sobretudo grafismos, encontrados por antropólogos e linguistas em diversas culturas. Resta-nos compreender como lidam com a escrita gramatical, suas formas de letramento e a oralidade exercida para a manutenção de suas identidades.

Cotidianamente somos cercados pela escrita, ela está estampada frente aos nossos olhos, de diversas maneiras e dioturnamente ela nos é ensinada, desde quando nascemos até a escola. Seu domínio é demarcador de grande importância para a sociedade no que tange à ascensão social e valorização pessoal no exercício de pertencimento nas sociedades.

Ao trazer uma comunidade primária, onde não há domínio da escrita e sim da fala para essa discussão é tentador aceitar essa separação entre a fala e a escrita, pois amparada no que diz Rousseau em *Ensaio sobre a origem das línguas* já apontava os efeitos negativos da escrita sobre a fala, afirmando que as línguas foram feitas para serem faladas, e a escrita é apenas a representação da fala.

Observando, os modos de representação, de organização e de estruturação social são resultados de um processo histórico baseado na escrita, portanto a leitura e a escrita são condições indispensáveis de participação, isso significa que podemos afirmar que o fato de alguém não ler e não escrever é uma condição que a impede de participar da sociedade organizada em torno da escrita.

Essa essencialidade tão acentuada dada à escrita, acaba por ser considerada tão importante que, devido ao fato de a modalidade oral não ser relacionada a eles, acaba por ser tratada como inferior. Sobre essa questão da valorização da escrita, Gnerre (1985) explica que podemos vê-la até mesmo no modo como nos referimos às culturas orais. Isso porque essas são comumente descritas como culturas, sem tradição escrita, como se, quem não a domina e a utiliza, sofre as consequências de ser visto como inferior, pois a oralidade é tida como incompleta, parcial, pouco confiável e falsificável.

Tomando essa compreensão, é possível acertivar que a escrita possui de forma inquestionável importância em nossa sociedade, demarcando posição entre estudiosos ao afirmarem a

história da humanidade pode ser dividida em antes do domínio da escrita e depois dessa, diante disso é necessário discutir o que isso traz de implicações para nossa sociedade hoje, ou seja, o que isso representa para aqueles que ficaram fora do processo da cultura do escrito, ou melhor, para o que tiveram seus direitos cerceados ao mundo da cultura do escrito.

Calvet (2011), vai nos dizer que a escrita nasceu de uma necessidade de poder, seja religioso ou feudal. Assim, percebemos que, desde o início, a escrita esteve relacionada a poder, sendo que, de acordo com o mesmo autor, ela foi inicialmente propriedade das classes que estavam no poder (CALVET, 2011, p. 122).

Ganha força, nessa perspectiva o que diz (BAKTIM, 1995) é inegável buscar compreender o processo de produção enunciativa e as estratégias inerentes a este processo. Cabe, portanto, considerar a esfera social, o contexto imediato e o contexto mais amplos, que marcam a heterogeneidade dos sujeitos, os lugares e as posições sociais historicamente construídos e que atuam e que atuam sobre as relações estabelecidas na interação dialógica, determinando a condições de produção verbal. Sobremaneira, aspectos de ordem histórica e social, tanto do sujeito, quanto do seu interlocutor se destacam como elementos necessários tanto à compreensão da linguagem, quanto à compreensão da relação do sujeito com a própria língua.

Os estudos de letramento, consolidados no Brasil nos anos 1990, tem orientado sua atenção para os processos interacionais entre os sujeitos, buscando entender como as pessoas se apropriam da escrita devido a interesses particulares na relação com o meio social em que estão situados. Ao trazer um olhar etnográfico para o entendimento da escrita, os estudos de letramento permitem compreender o uso social da escrita de um ponto de vista das relações de poder, e dessa forma vê-lo como um processo. Sobremaneira que este estudo não está na escrita, mas

como as pessoas, usam a escrita em suas interações, como valorizam e a significam e o que fazem com ela.

Mais do que descrever de maneira mais ou menos dicotomizada as diferenças entre a cultura escrita e a oral, procuram apreender as condições sociais, históricas e técnicas em torno das quais, para diferentes casos históricos, construiu-se uma determinada cultura escrita e um conjunto determinado de impactos políticos, sociais, culturais. Passou-se, portanto, a buscar compreender não a cultura escrita em sua oposição à cultura oral, mas *culturas escritas* (GALVÃO, 2007, p. 32).

As interpretações que permeiam os dois conceitos provocaram o surgimento da ideia de uma possível dicotomia entre estes dois modos de expressão da linguagem: a oralidade e a escrita, na medida em que ao estabelecer comparações entre elas, uma (a escrita) se colocasse mais importante que a outra (a oralidade).

Assim um sistema de conhecimentos baseados na escrita, é considerado superior às formas de conhecimentos orais”. Outra característica é a de considerar a possibilidade de transpor com fidelidade os sistemas de conhecimento oral para a escrita. Pois, relaciona-se à desigualdade das posições. Nesse emaranhado das culturas, o poder daquele que domina a escrita é percebido facilmente e às claras é evidente a dominação sobre aqueles que tem apenas a palavra. Essa dominação torna-se ainda mais violenta porque, que escreve o faz na língua oficial do Estado, ao passo que as culturas orais são ditas nas diversas I variantes das línguas vernaculares.

A tradição dos oprimidos nos ensina que o “estado de exceção” em que vivemos é na verdade a regra geral. Precisamos construir um conceito de história que corresponda a essa verdade. Nesse momento, perceberemos que nossa tarefa é originar um verdadeiro estado de exceção; com isso, nossa posição ficará mais forte



na luta contra o fascismo. Este se beneficia da circunstância de que seus adversários o enfrentam em nome do progresso, considerado como uma norma histórica. O assombro com o fato de que os episódios que vivemos no século XX “ainda” sejam possíveis, não é um assombro filosófico. Ele não gera nenhum conhecimento, a não ser o conhecimento de que a concepção de história da qual emana semelhante assombro é insustentável (BENJAMIN, 2007, p. 245).

Essa recusa explicitada pelo autor ganha eco ao deparáramos com as comunidades que enfrentam a ambiguidade de valoração entre as suas falas e a escrita. Mesmo sabendo quão assombroso é viver sem o domínio da escrita, estes experimentam a exceção do viver no isolamento, na invisibilidade, mas perduram, transgridem e permanecem vivos.

Assim, na perspectiva Mc Luhaniana, da oralidade à escrita se opõem globalmente dois tipos de civilização. Em um universo de oralidade, o homem, diretamente ligado aos ciclos naturais, interioriza, sem conceituá-la, sua experiência da história; ele concebe o tempo segundo esquemas circulares, e o espaço (a despeito de seu enraizamento), como a dimensão de um nomadismo; as normas coletivas regem imperiosamente os seus comportamentos. Em compensação, o uso da escrita implica uma disjunção entre o pensamento e a ação, um nominalismo natural ligado ao enfraquecimento da linguagem como tal, a predominância de uma concepção linear do tempo e cumulativa do espaço, o individualismo, o racionalismo, a burocracia... (ZUMTHOR, 1997, p. 36).

Impõe-se aqui mencionar que Zumthor classifica as relações entre forma escrita e oral em três grupos: há uma oralidade primária, em que não ocorre contato com a escrita; uma oralidade mista, na qual a escrita influencia-a de modo externo, parcial ou retardado ou em que a oralidade é (re) composta através da escrita; no terceiro grupo, ele coloca a oralidade mecânica ou tecnologicamente mediatizada.

Encontra-se aqui a desconstrução de comunidades ágrafas, pois são contemplados na oralidade primária, não há contato com a escrita, mas existe uma outra forma de registros que são chamados de letramentos. Não está presente a cultura do escrito impostos nos repertórios dos produtos impostos pelas indústrias culturais colonizadoras.

Cabe, portanto, enfatizar que uma população que não domina a escrita, mas independente de um alfabeto, de modo que suas memórias sempre estiveram guardadas e vêm sendo transmitidas a partir da oralidade e através de outras formas de escritas, elas estão presentes no cotidiano de todos, realizadas no âmbito familiar. Cada padrão gráfico tem uma denominação e é reconhecido por qualquer membro do grupo. Isso ocorre pelo significativo e dinâmico acervo criado ao longo dos anos, que constantemente conta com a inserção de novos elementos ou de novas variantes de um elemento já conhecido.

A característica multifacetada e intrincada do conceito de letramento pode ser identificada, ainda, pela variedade dos tipos de estudos que se enquadram nesse domínio. Como esclarece Kleiman (1995/2001), se o objeto de estudos de um trabalho sobre letramento tem como finalidade identificar a capacidade que têm sujeitos alfabetizados *versus* sujeitos analfabetos de refletir sobre a própria linguagem (por exemplo, falar de palavras, sílabas e assim sucessivamente), decorre que, para esse pesquisador, ser letrado significa ter desenvolvido e usar uma capacidade metalinguística em relação à própria linguagem (RIBEIRO, 1999/2002, 2001; OLIVEIRA, 2001).

Por outro lado, o letramento pode significar uma prática discursiva que está relacionada ao papel que ocupa a escrita em diferentes comunidades, grupos e classes sociais, quando, no caso, o pesquisador busca caracterizar tais práticas e processos de letramento, a fim de correlacioná-las às capacidades valorizadas e

exigidas pela escola e, logo, ao sucesso ou insucesso escolar, como nos mostram os trabalhos de diversos estudiosos, tais como: Heath (1986a, 1986 b, 1983); Cook-Gumperz (1991); Rojo (1995/2001, 1998, 1994), dentre outros.

Estando sempre em condição provisória de constituição, o processo de letramento engloba, pois, desde a apropriação mínima da escrita, a exemplo dos chamados de analfabetos e, no entanto, são letrados, uma vez que identificam endereços, viajam no ônibus correto, conhecem dinheiro e seus respectivos valores etc, o diferencial é que não escreve e não lê o que é regulamentado pela escrita escolar. Letrado é, portanto, o indivíduo que exerce efetivamente as práticas sociais relacionadas à escrita, ou seja, participa de forma competente de 'eventos de letramento' nas diversas esferas sociais da atividade humana e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita.

Uma explicação muito pertinente é encontrada em Calvet (2011), a escrita nasceu de uma necessidade de poder, seja religioso ou feudal. Assim, percebemos que, desde o início, a escrita esteve relacionada a poder, sendo que, de acordo com o mesmo autor, ela foi “inicialmente propriedade das classes que estavam no poder” (CALVET, 2011, p. 122). Isso porque, de acordo com ele, “o poder não é resultado do conhecimento do alfabeto, mas das condições políticas e sociais” (CALVET, 2011, p. 135).

É necessário, portanto, estudos que buscam ampliar a nossa compreensão sobre as relações que se estabelecem entre o escrito e outras dimensões da linguagem. Embora esse tipo de estudo não constitua uma via de entrada propriamente dita para compreender a cultura escrita, ele é essencial, pois não se pode compreender, com a necessária profundidade, o papel que o escrito ocupa em determinadas épocas e para certos grupos sociais, sem analisar o lugar ocupado por outras linguagens no mesmo contexto.

Urge insistir na necessidade de não dicotomizar oralidade e cultura escrita, especialmente em um País como o Brasil, de escolarização, de imprensa e de generalização da alfabetização recentes, pois, em muitos casos, a aproximação com a cultura escrita dá-se, exatamente, por meio de sociabilidades em que há predominância da palavra oralizada.

## **OS GURUNGUEIROS E A CULTURA DO ESCRITO**

Tendo em conta que ler é decodificar signos, quaisquer que sejam estes, poderíamos pensar as várias leituras possíveis de um mesmo texto/contexto o que esvazia a concepção de leitores passivos. Não existe passividade na leitura, tanto quanto na escritura: quem lê/escreve o faz de uma determinada posição/lugar com seus olhos, olhar dado pelo lugar que ocupa no mundo, pela interação que estabelece com esse mundo, por sua história de vida e pela relação social construída por um dado povo, no caso os povos gurungueiros da Laje do Sapato.

Após seis meses de convivência in lócus, evidenciou-se que a cultura do escrito não contribui para a manutenção da identidade coletiva, a oralidade é quem assume o papel de repasse de modos de vidas, memórias passadas e presentes. Se auto definem que ser gurungueiros é morar em cima dos morros e subir ladeiras. Após um georeferenciamento da área, onde habitam, ficou comprovado que estão certos, pois estão assentados sobre um morro, a mil metros acima do mar, acrescentam também que suas identidades compõem do viver do que a terra provem, sabem que seus antepassados foram fugitivos, no caso da comunidade em estudo, contam que são decendentes dos povos escravizados. Quando perguntados, por que não existe escola na comunidade? Respondem igualmente: somos pobres, somos pretos e ninguém importa com a gente. Evidencia-se, portanto, a ambiguidade da

escrita, pois dela é esperada a libertação, a autonomia e aproximação social.

Forma-se, portanto um poder estabelecido pela linguística, muito evidente e fácil de comprovar, só em 1985, no Brasil, as pessoas que não tinham o domínio da leitura e da escrita puderam votar nos seus representantes. Confirmando isso Calvet (2007) diz: essas podem ser entendidas como a “determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade” (CALVET, 2007, p. 11).

Forma-se, portanto um poder estabelecido pela linguística, muito evidente e fácil de comprovar, só em 1985, no Brasil, as pessoas que não tinham o domínio da leitura e da escrita puderam votar nos seus representantes. Confirmando isso Calvet (2007) diz: essas podem ser entendidas como a “determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade” (CALVET, 2007, p. 11).

Os gurungueiros tem consciência do que representam para o estado, sabem que são invisíveis e que suas existências dependem deles unicamente. O fato de muitos não terem nenhuma documentação de identificação delata e deslinda a falta de importância que é dada à uma população que domina uma oralidade primária, e que a escrita não está ausente, pois são capazes de ousarem a construção de um letramento, onde demarcas de terras são feitas através de árvores, córregos, valas, pedras entre outros elementos simbólicos do existir geográfico e subjetivo da comunidade, foi encontrado também lista de feira, com traços e marcas, que aos olhos de quem pesquisa e vive na cultura do escrito é incapaz de saber do que se trata, mas eles entendem muito bem cada signo ali presente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É bom lembrar que, assim como a oralidade não desapareceu com o fortalecimento e predomínio das culturas quirográfica e impressa, certos traços que lhe definem também podem sobreviver às modificações impostas pela indústria cultural. Então, embora o universo de oralidades primárias esteja muito distante no tempo, ainda temos na voz o meio mais espontâneo e natural de expressão, para o bem ou para o mal do indivíduo.

Em contexto no qual a forma dominante e privilegiada de expressão é a escrita, oralidade é sinônimo de popular ou folclórico, e o lugar que a manifestação da voz tem na escola, de forma geral, denuncia essa posição subalterna.

Nascemos dotados de uma voz que empregamos naturalmente desde os primeiros instantes de nossa existência; o aprendizado da fala também ocorre com naturalidade através da interação com outros seres, ao contrário da escrita, que não surge espontaneamente no sujeito, mas só é adquirida com a intervenção de especialistas, encontrados, na moderna configuração social, na escola.

Não se pode negar a relevância da escrita e de outras tecnologias ocidentais para os que não a dominam. As críticas à imposição da escrita, se dão com o intuito de mostrar a importância de proporcionar condições para que essas culturas, ou os seus componentes, possam se apropriar da escrita como um recurso e integrá-la a sua própria cultura, sem que para isso, precisem abandonar a sua identidade cultural e se ver obrigadas a assimilar-se às culturas dominantes.

A escrita é uma forma de preservar os conhecimentos, no entanto, isso não significa menosprezar ou considerar como inferior o conhecimento que se adquire por meio da tradição oral.

há a necessidade de descolonizar a erudição e descentralizar os lugares de enunciação epistemológica.

Assim, para uma melhor estruturação do conhecimento, é preciso dar voz aos mais variados povos e culturas; há muitos povos que são silenciados pela opressão da cultura dominante do outro.

Estamos hoje em uma era da tecnologia, na qual conhecimento e a documentação são impressos, ou melhor, digitalizados; seguramente que esses avanços, têm o seu lado positivo, no entanto, não podemos olhar para a cultura do outro como algo subalterno, inferior. As tradições orais têm o seu lado positivo dentro das suas especificidades e passam por transformações dentro da sua própria dinâmica. Devemos valorizá-las e reconhecê-las como formas de representar as suas culturas, como outras formas de transmissão de conhecimento.

A sociedade ocidental moderna se apega unicamente ao que pode ser considerado como a novidade do momento e passa a caracterizar como inútil uma série de elementos que um dia esteve presente dentro do seu próprio contexto.

## REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Lisboa: Veja, 1992.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2000.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. ed. 7. Hucitec: São Paulo, 1995.

BENJAMIN, Walter. Teses sobre o conceito de história. In: *Obras Escolhidas vol 1, Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 241-252.

CALVET. L. J. *Tradição oral & tradição escrita*. São Paulo: Parábola Editorial: 2011.

DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. São Paulo, Perspectiva, 1973.

DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. São Paulo, Perspectiva, 2002.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. *De que amanhã...* Rio de Janeiro:

Zahar, 2004.

DELEUZE, Gilles. Em que se pode reconhecer o Estruturalismo? In: CHÂTELET, François (Org.). *História da filosofia-idéias, doutrinas*. Vol 8. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira et al (Org.). *História da da cultura escrita: séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 9-46.

GENERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Tristes Trópicos*. São Paulo, Cia das Letras, 2004.

KLEIMAN, A. B. 2003. Avaliando a compreensão: Letramento e discursividade nos testes de leitura. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, p. 209-225.

KLEIMAN, A. B. 1995/2001. (Org.). *Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas-SP: Mercado de Letras.

MARIANI, B. Textos e conceitos fundadores em Michel Pêcheux: uma retomada em Althusser e Lacan. *Alfa: revista de Linguística*, São Paulo, v. 54 n. 1, 2010.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz. A "literatura" medieval*. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral*. São Paulo: Hucitec, 1997.



## ESCREVIVÊNCIA DE ESCRITORAS NEGRAS NA FLUP 2020- CAROLINAS EM MOVIMENTO

Elisângela Soares Pereira<sup>1</sup>

*Resumo:* Trata-se do livro Carolinas-a nova geração de escritoras negras brasileiras, resultado da inscrição de 485 mulheres para processo formativo promovido pela Festa Literária das Periferias (FLUP) ocorrida em 2020, e que culminou na produção do livro escrito por 180 escritoras negras. A inscrição estética destas mulheres inspiradas em Carolina Maria de Jesus e que ressignificam o nome da escritora para um patamar conceitual nos permite perceber o potencial da obra de Carolina de se expandir porque “circula entre os valores de semente, de vida, sobrevida e suplemento” (DERRIDA, 2002). A escrita de si ou escrevivência, termo cunhado por Conceição Evaristo (1994), torna-se mote e motor literário e o livro coletivo atua como rota de fuga (DELEUZE; GUATARRI, 1996) da invisibilidade e despersonalização do racismo e contribui para circular os acervos e promover o letramento da (re)existência e da resistência das novas escritoras negras. O ponto de partida, meio é analisar alguns contos publicados na mencionada obra pela vertente da escrita feminina negra marcada pela autorrepresentação, autoficções, escritas de si a fim de articular autoras com Carolina. Grada Kilomba define a escrita “como ato político de descolonização, de tornar-se autora e autoridade da própria história” (KILOMBA, 2019, p. 28). A reivindicação do direito à palavra literária está atrelada nas Carolinas ao direito de tornar-se escritora e sujeito de sua história, se entendida na acepção de bell hooks (2019). Sob os signos do racismo, da desigualdade, da perversa divisão social e espacial, das dificuldades (i)materiais, as Carolinas desafiam

---

<sup>1</sup> 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. Orientador: Prof. Dr. Roberto Henrique Seidel. Endereço eletrônico: rseidel@uneb.br.

sua condição subalterna e escrevem. Assim, o eixo teórico da pesquisa contempla o pensamento feminista negro, debates feministas interseccionais e a perspectiva decolonial.

*Palavras-Chave:* Carolinas. Escrita feminina negra. Escrivência.

## INTRODUÇÃO

Em 2020, a celebração do marco dos 60 anos da obra *Quarto de despejo, diário de uma favelada* foi marcada por vários eventos, tais como 9ª edição da Flup-Festival Literário das Periferias que teve como tema *Uma revolução chamada Carolina*; Exposição *Carolina Maria de Jesus: um Brasil para brasileiros* organizado pela Instituto Moreira Salles com curadoria de Hélio Menezes e Raquel Barreto com colaboração da doutora em Letras Fernanda Miranda na pesquisa literária nos manuscritos inéditos da escritora. Este evento inicialmente marcado para 2020 foi adiado em razão da pandemia e por isso, ocorreu em 25/9/2021 a 3/4/2022; reedição do livro *Quarto de despejo* pela editora Ática; Projeto de lançamento das obras de Carolina Maria de Jesus pela Companhia das Letras, com exceção do *Quarto de despejo* e *Diário de Bitita*. Conceição Evaristo e Vera Eunice são as coordenadoras do conselho editorial criado pela Companhia das Letras para supervisionar as novas edições, composto majoritariamente por pesquisadoras negras como elas e Carolina-soma-se ao time Amanda Crispim, Fernanda Felisberto, Fernanda Miranda e Raffaella Fernandez. Segundo a editora “Retomar o controle sobre sua obra, publicando os textos na íntegra, com fidelidade à grafia dos manuscritos originais e às escolhas da autora, é parte essencial do projeto” (blog da Companhia das letras).

Vale ressaltar, que a reapresentação dos livros em edição integral e a publicação dos inéditos por uma editora grande como

a Companhia das Letras revela não só o reconhecimento da polivalência artística de Carolina Maria de Jesus, mas, de uma lógica capitalista que percebe no fluxo de datas e eventos celebrativos e na existência de um acervo ainda inexplorado o possível retorno financeiro da empreitada, uma vez que a publicação dos manuscritos são profícuos para estudos acadêmicos pela proposta em ser fiel aos originais, portanto, sem interdições que comprometem análise de uma obra.

Há de se considerar também que a demanda pela literatura negra seja por conta da Lei 10.639/2003 — conquista histórica dos movimentos negros-que trata da inclusão da história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental e médio assim como a implementação de políticas de ações afirmativas nas universidades incentivou pesquisa e contribuiu para o mercado editorial incluir escritores/as negros/as. Nessa perspectiva, o surgimento e consolidação de editoras independentes com foco em autoria negra revelou o fortalecimento de público específico e de certa forma tem influenciado grandes editoras.

Sobre o acervo de Carolina Maria de Jesus, destaca-se o trabalho do pesquisador Sérgio Barcelos, idealizador do projeto *Vida por escrito*, que em 2013 e 2014 fez levantamentos arquivísticos para mapeamento do acervo da escritora a fim de organizar um inventário de arquivo ou catálogo seletivo com descrição e localização do material que serviria como um instrumento de pesquisa altamente necessário para a difusão e ampliação das pesquisas relacionadas ao conjunto da obra de Carolina que envolve outras manifestações literárias além do gênero diário, a saber, romances, contos, histórias curtas, poemas e máximas. Seguindo esse propósito, seriam incluídos sua biografia, bibliografia comentada, artigos críticos, arquivo foto biográfico disponibilizados por meio de um site contendo esses arquivos digitais-como apresenta no site *Vida por escrito*

O crescente interesse dos estudos literários por arquivos e construções de memória também se associa ao contexto das novas tecnologias, já que estas, ao mesmo tempo em que facilitam o resgate, o armazenamento e o acesso aos dados compilados, criam novos nexos com outros objetos de interesses afins.

O ano do centenário de Carolina Maria de Jesus também foi tema em vários eventos como o *VI Colóquio Mulheres em Letras*, organizado pelo grupo de pesquisa *Letras de Minas* em abril de 2014 homenageou Carolina e reuniu mestrandos e doutorandos dedicados à sua obra. Neste mesmo ano como uma das ações do projeto *Vida por escrito*, um ciclo de debates foi realizado nos dias 26 e 27 de novembro, no Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ com título *Em torno de Carolina Maria de Jesus — Para além dos diários*. Assim, percebe-se que o esforço em recuperar, preservar e promover a obra de Carolina de Jesus não é prerrogativa única da Companhia das Letras, afinal eventos/projeto como os mencionados acima são predecessores nos estudos e divulgação da obra de Carolina. Contudo, as condições materiais da editora permitem o escopo de uma tarefa abrangente que requer tempo em organizar os manuscritos e investimento para publicação, o que possibilitará o contato físico com acervo e viabilizará mais pesquisas.

Meu conhecimento destes projetos ocorreu por causa dos estudos sobre Carolina após ter assistido a FLUP 2020 — o que revela que um evento presente ou recente pode fazer com que tenhamos uma imersão em outros acontecimentos e debates. Os eventos culturais e literários em torno de Carolina Maria de Jesus e a possibilidade de acompanhar a programação da Flup que correspondia aos meses de maio a novembro de 2020 (sobre Carolina maio a agosto, e Lélia Gonzalez de setembro a novembro) contribuiu para amenizar os efeitos do isolamento social e suscitou interesse, inicialmente, em ler a obra *Carolinas — a nova geração*

*de escritoras negras brasileiras* e por meio dela conhecer o potencial das construções discursivas, as travessias e atravessamentos da linguagem, do sentido da escrita de Carolina reverberado em outras mulheres negras. A partir do interesse leitor outro emergiu mais desafiador e instigante-buscar lentes investigativas e o aparato acadêmico para perscrutar a literatura de uma nova geração de escritoras que desponta das margens e por meio de suas histórias autobiográficas ou ficcionais se inscrevem como escritoras.

Por mais que o trabalho concentre o foco de interesse nas narrações do livro *Carolinas*, refletir sobre a escrita de uma nova geração de escritoras implica em rever o evento literário e *revisitar Quarto de despejo*, afinal, a Flup 2020, a escritora Carolina Maria de Jesus e a obra *Carolinas* formam três grandes eixos que se entrecruzam e se concatenam não só em razão da escolha da autora/obra pela Flup, mas, sobretudo, pela abordagens suscitadas pela força da palavra e pela força de Carolina Maria de Jesus que se mantém atual e aponta interlocuções mesmo que haja descontinuidade de lugares e tempos.

Por essa razão, minha pesquisa tem um capítulo para cada um destes eixos.

## **CAROLINA MARIA DE JESUS E AS CAROLINAS**

No que diz respeito a Carolina, o livro *Quarto de despejo* é revisitado na perspectiva da escrevivência, termo cunhado por Conceição Evaristo (1994, 2020), no qual o cotidiano da mulher negra como sujeito de enunciação se apresenta empenhada por uma necessidade de falar por si e pelos seus, de se mostrar resistente à opressão. Como podemos perceber no livro, a consciência crítica de Carolina às distintas formas de colonialidade, torna possível lê-la a partir das questões de gênero, raça e classe,

numa perspectiva feminista decolonial de resistência em Carolina e posteriormente nas Carolinas de 2020. Para ter um referencial teórico congruente com o que pretendo discutir, recorro ao pensamento feminista negro das estadunidenses Patricia Hill Collins (2019), bell hooks (2019, 2020), Angela Davis (2016), Toni Morrison (2019), as intelectuais brasileiras Lélia Gozalez (2020), Suely Carneiro (2011), Beatriz Nascimento (2019) associado as teorizações dos estudos relacionados ao pensamento feminista decolonial e sobre o Mulherismo africana.

Evaristo (2020) destaca que a escrevivência não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida.

Um mundo que busco apreender, para que eu possa, nele, me autoinscrever, mas, com a justa compreensão de que a letra não é só minha. Por isso, repito uma pergunta reflexiva, que me impus um dia ao pensar a minha escrevivência e de outras. Indago sobre o ato audacioso de mulheres que rompem domínios impostos, notadamente as mulheres negras, e se enveredam pelo caminho da escrita: “O que levaria determinadas mulheres, nascidas e criadas em ambientes não letrados, e, quando muito, semialfabetizados, a romperem com a passividade da leitura e buscarem o movimento da escrita”? Tento responder. Talvez essas mulheres (como eu) tenham percebido que se o ato de ler oferece a apreensão do mundo, o de escrever ultrapassa os limites de uma percepção da vida. Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua autoinscrição no interior do mundo” (CONCEIÇÃO, 2020, p. 35).

Tratar sobre a escrita de Carolina envolve falar sobre direito de escrever, o desejo de publicar seus textos e conseqüentemente ser reconhecida como escritora. Nessa perspectiva, as relações culturais que se apresentam delineadas pelo conceito de experiência e as relações materiais que permeiam a produção literária de escritoras negras desperta questões como

epistemicídio demonstrada no processo de invisibilização e ocultação das contribuições culturais e sociais dos sujeitos negros. Se hoje percebemos vários eventos que enaltecem a obra de autores negros em contrapartida também vemos discursos até nestes mesmos eventos que denotam a tentativa de menosprezar ou reduzir a obra.

No caso de Carolina, sua fortuna crítica inicia-se anos antes da publicação dos seus escritos — Sob o signo da desigualdade, a escritora é construída em dois anos que antecedem o lançamento do livro *Quarto de despejo* com a divulgação paulatina de trechos do diário nos jornais. Deste modo, chegam antes do livro elementos de luta e as categorizações — mulher negra, mãe solo, migrante, favelada, com poucos anos de escolaridade. Neste sentido, as matérias publicadas sobre Carolina na época do lançamento do livro tratam da escolaridade e do conhecimento sobre a miséria, o foco no caráter testemunhal é redutor de um aspecto da primeira obra publicada e são mencionados para deslegitimar a escrita de Carolina do status literário, a colonialidade do saber, assim, manifesto, inclusive não só em matérias publicadas na época. Mas, vez ou outra ressurge como no evento em homenagem a Carolina na academia carioca de letras em 2017, um dos membros professor Ivan Cavalcanti Proença, primeiro palestrante, finalizou sua fala “só tem uma coisa, isso não é literatura”. Essa afrontosa declaração é a repetição de uma declaração publicada numa matéria de 1960 na revista manchete, edição 0439, intitulada *A escritora já trocou a favela pelo asfalto*. Nela o crítico paulista Fernando Góis expôs seu preconceito ao dizer que “a escrita de uma semianalfabeta não é literatura, embora válido como documento”. Essa fala confirma o elitismo, excludente que tenta impingir o estigma de inferioridade e se apresenta como mais um tentáculo da colonialidade do poder.

A expectativa de Carolina sobre a matéria que seria publicada sobre ela está expressa no questionamento registrado no

dia 10 de junho de 1958 no diário “O que será que eles escreveram a meu respeito? [...] li ‘Retrato da favela no Diário da Carolina” (JESUS, 2014, p. 171). Essa preocupação com sua imagem veiculada nos jornais — a recepção crítica de sua obra — denota certa preocupação com sua imagem intelectual. Intitulei um dos capítulos o contundente questionamento de Carolina com propósito de fazer levantamento crítico sobre a crítica. Início com os jornais no período de pré-lançamento, lançamento e republicação da obra quando Carolina estava viva. Depois, trato do tempo/ano dos primeiros estudos acadêmicos sobre Carolina, nisto destaca-se o trabalho de José Carlos Sebe Bom Meihy e Robert M. Levine *Cinderela negra a saga de Carolina Maria de Jesus*, 1ª edição em 1994, e a 2ª edição em 2015, as biografias feitas por Joel Rufino (2009) e Tom Farias (2018). Inclui estudos acadêmicos de professoras universitárias por reconhecer o peso da crítica universitária e o papel destas em ampliar lastro da crítica e promover debates no espaço acadêmico. Assim, destacam-se Luciana Paiva Coronel — (Prof. UFRG) — *O sequestro do hibridismo em obras da literatura de periferia: “o negro não tem direito a pronunciar o clássico?”*, *A escrita descentrada de Carolina Maria de Jesus*; Regina Dalcastagné *Vozes e sombras: representação e legitimidade na narrativa contemporânea, Ver e imaginar o outro: alteridade, desigualdade, violência na literatura brasileira*; Germana Henriques Pereira de Sousa (Tese, Brasília, 2004) *Carolina Maria de Jesus: O estranho diário da escritora vira-lata*, artigos sobre tradução e linguagem compósita de Carolina Maria de Jesus; Raffaella Fernandez (Unicamp, 2015) Tese: *Processo criativo nos manuscritos do espólio literário de Carolina Maria de Jesus*; Elzira Divina Perpétua (Tese 2000-MG) *Traços de Carolina Maria de Jesus: gênese, tradução e recepção de Quarto de despejo* e alguns artigos publicados no livro *Memorialismo e resistência-estudos sobre Carolina Maria de Jesus* (2016).



## FLUP 2020

O tópico seguinte trata da Festa Literária das Periferias-Flup. O contexto pandêmico em 2020 e a necessidade de práticas de distanciamento social para impedir aglomerações fez com que a organização da Flup criasse estratégias para adaptar sua programação que era essencialmente presencial, por isso, as ações ocorreram em plataformas digitais de forma on-line, ampliando o campo de ação e alcance da Flup nessa edição. Assim sendo, tive a oportunidade de conhecer e acompanhar o evento, a proposta da reescrita do livro *Quarto de despejo* por uma nova geração de autoras, o que despertou o interesse em pesquisar sobre esse objeto literário.

A flup acontece em territórios tradicionalmente excluídos dos programas literários, na cidade do Rio de Janeiro como Morro dos Prazeres, Vigário Geral, Mangueira, Babilônia, Mangueira e Vidigal, até ocupar espaços ao centro da cidade como foi a edição de 2018 na Biblioteca Parque Estadual e a de 2019 no Museu de Arte do Rio de Janeiro.

Há 11 anos, a festa literária agrega ações educacionais, formativas e celebrativas voltadas a fortalecer e estimular a produção cultural das periferias, consolidando-se como espaço alternativo para oportunizar obras e autores (as) da população negra e das comunidades cariocas. Desde 2014, a Flup realiza o Prêmio Carolina de Jesus, para reconhecer pessoas cujas vidas foram alteradas pela literatura ou que contribuíram para a mudança da vida de outras por meio dela.

A edição de 2020, foi iniciada em maio com o ciclo *Uma revolução chamada Carolina*, a partir de uma série de debates on-line concluídos em agosto, quando *Quarto de despejo* completa 60 anos de lançamento. A estreia contou com a participação da escritora Conceição Evaristo, da professora e filha de Carolina

Maria de Jesus, Vera Eunice de Jesus, e da jornalista Flávia Oliveira, alcançando mais de 20 mil visualizações nas mídias sociais da Flup até julho.

Nas reportagens acerca do evento divulgou-se a publicação de um novo livro em celebração aos 60 anos que revisitaria ou “atualizaria” *Quarto de despejo*. Tal obra é fruto de um processo formativo. As inscrições tiveram uma adesão de 485 mulheres negras de todos os estados, sendo 40% das inscrições com nível superior e 38% com mestrado ou doutorado. Além da seleção de 180 mulheres das inscritas, foi incluído um grupo com 30 mulheres catadoras de material reciclável da região do ABC paulista, que possuem um forte vínculo hoje com a história passada de vida de Carolina.

Fez parte do ciclo, oficinas de escrita criativa para mulheres negras de todo o país, paralelamente aos debates (painéis on-line). Conforme a escritora Conceição Evaristo aponta numa entrevista ao jornal opção em 24 de janeiro de 2021 “Carolina Maria de Jesus cria uma tradição literária na medida em que outras mulheres também oriundas de classes populares passam a escrever sob influência se não estética de conteúdo”.

A programação com ênfase em Carolina compreendeu os meses de maio a agosto, já os meses de setembro a novembro tiveram como foco Lélia Gonzalez. Sobre os painéis on-line, segue a programação e breve descrição das abordagens.

## MAIO

### 1 — Painel on-line: A revolução Carolina

Conceição Evaristo e Vera Eunice de Jesus / Mediação: Flávia Oliveira

Carolina como narradora para o país e para as demais mulheres negras dissecado por sua filha e Conceição Evaristo.

2 — Painel on-line: Ninguém vai falar por mim

Luiz Pilar e Elissandro de Aquino / Mediação: Sabrina Fidalgo

Estratégias que dramaturgos e roteiristas utilizaram para apresentar Carolina, que sempre quis ela mesma escrever sobre si e não gostava que a interpretassem nos palcos.

3 — Painel on-line: As caras de Carolina

Zezé Motta, Cyda Moreno e Andréia Ribeiro / Mediação: Sol Miranda

Atrizes que interpretaram Carolina falam da construção dessa personagem a um só tempo tão distante e tão próxima de suas próprias trajetórias.

JUNHO

4 — Painel Casa Carioca: Quilombo de afetos

Tainá de Paula e Joice Berth. Mediação: Gisele de Paula

A moradia popular é um tema recorrente nos livros de Carolina, presente inclusive nos seus títulos mais importantes.

5 — Painel on-line: Filhas das filhas das filhas

Ana Paula Lisboa, Preta Rara e Silvana Bahia / Mediação: Naïma Zefifene

Mulheres negras que, como Carolina, interromperam o círculo vicioso em que uma empregada doméstica é condenada a criar novas empregadas domésticas.

6 — Painel on-line: Reciclando livros

Otávio Cesar Jr. e Tião Santos / Mediação: Andreia Coutinho

Dois intelectuais negros descubrem o livro no lixo, como Carolina Maria de Jesus.

7 — Painei on-line: O Brasil precisa ser dirigido por quem passou fome

Benedita da Silva, Erica Malunguinho e Renata Souza /  
Mediação: Dani Balbi

Mulheres negras discutem a política a partir de quem conhece os reais problemas da população.

8 — Painei Casa Carioca: Carolina: da palavra aos museus

Hélio Menezes e Raquel Barreto / Mediação: Marcelo Campos

O movimento negro recuperou obra de Carolina Maria de Jesus e a transformou num ícone de resistência e resiliência.

JULHO

9 — Painei on-line: Carolina, a escritora do Brasil

Tom Farias e Fernanda Miranda / Mediação: Luciane Nunes

Carolina como narradora para o país e para as demais mulheres negras dissecado por seu biógrafo e uma de suas principais estudosas.

10 — Painei on-line: Carolina vai à universidade

Cristiane Sobral e Mirian Santos / Mediação: Mônica Sacramento

Geração de mulheres negras que foram para a universidade resgatam obra de Carolina, obrigando inclusive a intelectualidade branca a incluí-la no cânone.

11 — Painei on-line: Quando crescer, quero ser Carolina Maria de Jesus

Juliana Berlim, Luana Tolentino e Sirlene Barbosa /  
Mediação: Raíza Barros

Projetos de formação de leitores em ambientes populares que usam livros de Carolina para elevar autoestima de crianças e adolescentes negras.

12 — Painel on-line: Não existiria feminismo sem nós

Cyda Baú e Maria Aparecida da Silva / Mediação: Vitória Régia da Silva

AGOSTO

13 — Painel on-line: A solidão da mulher negra

Fernanda Felisberto e Jurema Werneck / Mediação: Flávia Oliveira

As feridas do colonialismo produzem cicatrizes muito delicadas. Ao serem tocadas, reativam uma memória afetiva marcada de experiências negativas. Mesmo num ambiente de empoderamento, há uma nova solidão.

14 — Painel on-line: O que uma mulher negra pode aprender com Lélia Gonzalez depois de ler Carolina Maria de Jesus?

Ana Maria Gonçalves e Eliana Alves Cruz / Mediação: Rossi Alves

O impacto da leitura dos livros de Carolina Maria de Jesus e Lélia Gonzalez, as duas autoras homenageadas da Flup 2020.

Os painéis foram ricos debates alinhando tema e palestrantes com mediação ativa, no fim de cada painel foi apresentado o vídeo de uma carta que fez parte do processo seletivo para produção do livro.

Os (as) formadores(as) das oficinas de produção textual são professores universitários e/ou escritores como Ana Paula Lisboa, Cristiane Costa — Jornalista, escritora, doutora em Comunicação e Cultura e professora da UFRJ; Eduardo Coelho — professor do departamento de Letras da UFRJ, Alexandre Faria — escritor e

professor da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), a escritora Eliana Alves Cruz, Fred Coelho, o escritor Itamar Vieira Junior e Milena Britto, doutora em Literatura e Cultura e professora do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura e da Graduação em Letras no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. Sobre Ana Paula Lisboa, vale ressaltar que sua história caminha ao lado de sua formação acadêmica e literária. Sua incursão se dá na Flup como participante e hoje compõe time de formadores, mediadores. Nasceu no Rio de Janeiro e, atualmente, divide a moradia entre o Complexo da Maré, localizado na Zona Norte do Rio de Janeiro e Luanda, onde dirige a produtora cultural Aláfia. Formanda em Letras e escritora desde os 14 anos, publicou contos e poesias em coletâneas nacionais e internacionais como a *“Estrelas Vagabundas”*, *“26 novos autores da Flup”*, *“Eu me chamo Rio”* e na *“Je suis Favela”*. Em 2014, recebeu o 1º Prêmio Carolina de Jesus, dado a pessoas que tiveram suas vidas mudadas pela Literatura. Em 2016, passou a escrever para a revista feminista *AzMina* e para o Segundo Caderno do jornal *O Globo*.

Ao lado de escritoras que estavam publicando pela primeira vez havia escritoras já com experiência da escrita como Lara de Paula nasceu em Minas Gerais, no ano de 1995. Arqueóloga nas horas vagas, poeta em tempo integral. Também é Doutoranda em Antropologia, com habilitação em arqueologia, na Universidade Federal de Minas Gerais. Integra o coletivo de mulheres negras artistas Cajila Laboratório *“Busco caminhos de cura ancestral a partir da arqueopoesia”* e Dalva Maria Soares, graduada em Ciências Sociais com ênfase em Sociologia pela UFMG e doutora em Antropologia Social pela UFSC. É pesquisadora das culturas populares, mais especificamente do Reinado de Nossa Senhora do Rosário, popularmente conhecido como Congado, com ênfase na trajetória de mulheres. Nos últimos anos, tem mediado conversas com mulheres quilombolas do Vale do Mucuri e ministrado oficinas sobre a obra de Carolina Maria de Jesus. Em 2018, participou

juntamente com outras 19 mulheres da coletânea *Raízes: escritoras negras, resistência histórica*, da Editora Venas Abiertas (editora popular e periférica que tem como foco publicar autoras(es) à margem do mercado editorial). Livros publicados: *Do menino; Para diminuir a febre do sentir*. A análise do percurso e trajetória destas três mulheres parceiras no desejo de escrita e com formação e percurso distintos anunciam a Flup como forma para promover encontros literários e engendrar novas condições de produção e compartilhamento de saberes.

Neste sentido, no cenário complexo a Flup inaugurou por meio da tônica da coletividade e na multiplicidade de mulheres negras tanto pela formação escolar quanto pela experiência da escrita (algumas publicando pela primeira vez, outras com livros publicados e/ou experiências em eventos literários) um livro que já está inserido no mercado editorial com sucesso.

O lançamento do livro Carolinas ocorreu em abril de 2021 em três *lives* nas seguintes datas 21/04/2021, 24/04/2021 e 27/04/2021 com duração 1:37:11, 1:54:21 e 1:54:49, respectivamente. A divulgação da obra nos três momentos distintos contou com participação dos orientadores, autoras compartilhando as experiências e os conhecimentos vivenciados ao longo do processo de escrita do livro.

Para Patricia Collins (2019), há cinco temas fundamentais que caracterizariam o ponto de vista feminista negro: 1) o legado de uma história de luta; 2) a natureza integrada de raça, gênero e classe; 3) o combate aos estereótipos ou imagens de controle; 4) a atuação como mães professoras e líderes comunitárias; 5) e a política sexual.

A autora considera como contribuição intelectual ao feminismo não apenas o conhecimento externado por mulheres reconhecidas no mundo acadêmico, mas principalmente aquele produzido por mulheres que pensaram suas experiências diárias

como mães, professoras, líderes comunitárias, escritoras, empregadas domésticas, militantes pela abolição da escravidão e pelos direitos civis, cantoras e compositoras de música popular.

Percebe-se tanto na programação da Flup quanto na constituição da equipe de formadoras, participantes dos painéis a contemplação destes aspectos ao promover debates e a troca de experiências. Os textos do livro também revelam as características do pensamento feminista negro ora por participação em atividades de militância ora pela vivência se não pessoal, mas de pessoas próximas que travaram/travam lutas por conta do racismo e de outras violências impostas aos sujeitos negros.

## **SOBRE CAROLINAS**

Com Carolina, a cidade é rasurada, trazendo para o visível não só o território da favela, mas a sua presença como sujeito de enunciação que se atualiza. Sua escrita não só alcançou territórios geográficos no Brasil e no mundo, mas, sobretudo, encontrou em outros contextos culturais diaspóricos e periféricos a identificação das condições de opressão social. Assim sendo, os dizeres entrelaçados reverberaram na alma da imigrante antilhana Françoise Ega que antes de se tornar escritora e uma importante ativista social em defesa dos imigrantes caribenhos na França, trabalhou como faxineira e costureira. Inspirada pelo texto sobre Carolina e seu livro *Quarto de despejo* pela revista *Paris Match* escreveu em 1962-1964 um conjunto de cartas à autora brasileira nunca enviadas. O livro *Cartas a uma negra*, publicado postumamente em 1978 (dois anos após sua morte) e publicada pela primeira vez no Brasil pela editora Todavia em 2021 é o primeiro livro que traz a interlocução literária de uma mulher negra a Carolina. O imbricamento de níveis espaço-temporais distintos e relações rizomáticas entre texto e mundo, permite perceber a



vitalidade da obra de Carolina e o impacto em outros territórios nos quais foi traduzido seu livro. A publicação tardia de autores negros estrangeiros no Brasil evidencia que a tradução e consequente publicação de autores negros caminha a passos lentos para efetiva inclusão. Ega, Grada Killomba e intelectuais feministas estadunidenses são exemplos.

Falar sobre a literatura de autoria feminina negra permeia tratar sobre o racismo que marca a história do Brasil e relações de poder e se manifestam nos obstáculos que as autoras negras têm em escrever, publicar e circular seus textos. Sobre o racismo, Carlos Moore (2007) discorre que foi estrategicamente trivializado à esfera das relações interpessoais e reduzido aos preconceitos naturalizados enquanto se gestou nos meios acadêmicos nos séculos XVII ao século XX as noções raciais, os posicionamentos teóricos científicos capazes de promover a banalização e trivialização do racismo (MOORE, 2007, p. 28-29).

Assim, as instituições de saber estiveram a serviço de uma ideologia e propagaram o mito da democracia racial com intuito de deslegitimar as lutas reivindicatórias da população negra, banalizando as desigualdades sociorraciais. Moore discute o impacto do racismo sobre sociedade racializada, destacando que na denominada América “Latina” a economia pré-moderna, pré-capitalista e pré-industrial se distingue de outros países em razão de ter se constituído na pressão de um modelo anterior a Modernidade.

Moore acrescenta que nas sociedades multirraciais a existência do racismo está atrelada a permanência da gestão dos recursos e consequentemente, dos privilégios organizado pelo e para determinado fenótipo. Sobre isso, ele declara

o racismo beneficia e privilegia os interesses exclusivos da raça dominante, prejudicando somente os interesses da raça subalternizada. O racista usufrui privilégios e

vantagens concretas, como o produto do exercício de um poder total, enquanto o alvo do racismo experimenta exatamente a situação contrária (MOORE, 2007, p. 285).

Essa perspectiva de Moore corrobora o que assinalou, inicialmente na sua obra, a respeito da redução do racismo às questões interpessoais, o que poderia, se assim o fosse, ser entendido como uma questão moral e de resolução aparentemente “fácil” de ser combatida. Ao afirmar que o racismo fundamenta e sustenta as relações de poder, Moore dá a dimensão que “o racista se beneficia do racismo em todos os sentidos: econômica, política, militar, social e psicologicamente” (MOORE, p. 285) e isso implica que os “usufrutuários sistema racializado e fenotipocêntrico têm privilégios, se beneficiam materialmente, em todos os sentidos” (MOORE, 2007, p. 286), o que evidenciará que os sistemas de dominação se valerão de mecanismos de controle e consensualidade para garantir seus privilégios, como apontou Michel Foucault citado por Moore (MOORE, 2007, p. 290). Em concordância com o sociólogo Octávio Ianni, Moore o cita para destacar que o racismo tem se expandido e se insere na dinâmica socioeconômica do século XXI de forma modificada conforme os jogos das forças sociais, “compreendendo identidade e alteridade, diversidade e desigualdade, cooperação e hierarquização, dominação e alienação” (IANNI *apud* MOORE, 2007, p. 288).

Consoante, Florentina Souza sinaliza que a literatura na vida cultural se prestou à função de instituir hierarquias e serviu como ferramenta de dominação, como “elemento importante para a configuração identitária de setores das elites”. Sobre século XIX escreve

Para compor seus discursos de comunidade imaginada, políticos e intelectuais elegeram o que/quem realçar e o que/quem esmaecer, ou mesmo esquecer, nas performances discursivas que encenaram (SOUZA, p. 1).

A elite escravocrata e excludente sabia do potencial da linguagem tanto em propiciar autoinscrição quanto para arremeter uma coletividade, daí proibição imposta aos negros, africanos ou afrodescendentes de não escrever, publicar ou mesmo falar de si ou de seu grupo, contudo, Florentina apresenta a contribuição das pesquisas contemporâneas sobre sociedades negras e irmandades “em que negros atuavam como sujeitos nas pequenas brechas que podiam descobrir no regime escravista [...] a fim de participar das decisões e dos debates sobre a vida política nacional” (SOUZA, p. 2).

Sobre a escolha do termo para designar a literatura de escritoras/es negras/os Cuti, Florentina Souza, Ana Rita Santiago trazem os sentidos e as razões que perpassam a escolha de cada um por meio da perspectiva histórica, política e não essencialista. Não me deterei sobre esse amplo debate. Mas, apoiada em Cuti, empregarei a palavra “negro” positivada, pelo influxo do Movimento Negro, afinal,

Não há identidade negra possível sem o combate progressivo ao racismo. A ideia de “cultura” isenta de vida e, portanto, de conflito, só reforça a hipocrisia instaurada como norma. Não há identidade brasileira sem identidades negra, índia e mestiças livres dos padrões hegemônicos brancos (CUTI, p. 11).

Numa entrevista realizada em 2016 e publicada na Revista Linguagem em foco do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE, a qual teve como foco discutir a linguagem na naturalização e na manutenção do racismo e dos discursos sobre raça e gênero, Nilma Lino Gomes (2016) alinha-se com Moore ao expor que

O racismo brasileiro é um fenômeno complexo que se alimenta do nosso passado escravista, da não integração da população negra na sociedade de classes e das poucas

políticas públicas de promoção da igualdade racial. Mas ele também se reinventa e estamos no século XXI. Vivemos, hoje, uma situação mais dramática do racismo que é a maneira como ele se incrustou na nossa estrutura social, nas relações de poder, nas relações econômicas e de gênero, de forma tão arraigada que passou a ser naturalizado. Assim, quando algo se naturaliza, ele passa a não ser visualizado e nem nomeado pela maioria. Por isso, o Movimento Negro e de Mulheres Negras são tão importantes, pois eles tornam visível a violência racista, denunciam-na e exigem da sociedade e do Estado políticas públicas para a superação dessa situação (GOMES, 2016, p. 2).

Ao discorrer sobre os efeitos do discurso da democracia racial, incluindo as micro práticas raciais, Gomes evidencia que a narrativa da suposta harmonia entre as raças, “encobre a violência colonial e o racismo na vida e na trajetória das pessoas negras no Brasil, desde a invasão do continente africano e o chamado tráfico negreiro” (GOMES, 2016, p. 3). Nesse aspecto, de forma perversa o mito da democracia racial acaba culpabilizando os próprios negros e negras pela sua situação de exploração e racismo, neutralizando a luta antirracista. Alinhada com o assinalado por Moore a respeito da abrangência dos privilégios de um grupo hegemônico, Gomes assinala que para superar o racismo é necessária uma ação política, cultural, educacional, jurídica e econômica.

Nessa perspectiva, Grada Killomba ao analisar o percurso da história colonial de Portugal e da Alemanha destacará que o percurso de consciencialização coletiva passa pelas etapas negação — culpa — vergonha — reconhecimento — reparação — percurso de responsabilização. A responsabilidade de criar novas configurações de poder e de conhecimento (KILOMBA, 2019, p. 11). Neste sentido, afirma

“Uma sociedade que vive na negação, ou até mesmo na glorificação da história colonial, não permite que novas linguagens sejam criadas. Nem permite que seja a

responsabilização, e não a moral, a criar novas configurações de poder e de conhecimento. Só quando se reconfiguram as estruturas de poder é que as muitas identidades marginalizadas podem também, finalmente, reconfigurar a noção de conhecimento: Quem sabe? Quem pode saber? Saber o quê? E o saber de quem?” (KILOMBA, 2019, p. 13).

Grada também reflete sobre o impacto do colonialismo, os traumas e a necessidade de descolonizar o pensamento. Define o ato da escrita como um ato de tornar-se, afirmação respaldada por Fanon (2020) e bell hooks (2019, 2020). Neste sentido, ser narradora e escritora da própria realidade, autora e autoridade da própria história é, sobretudo, um ato de descolonização por ser a oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminou.

É possível identificar na trajetória de Carolina os obstáculos decorrentes do gênero, raça e classe e perceber na sua (re)existência a resistência e resiliência. Sua vida e obras impactam outras mulheres que também buscam a passagem de objeto a sujeito e reivindicam ethos de autoras.

Destaca-se em Carolina a necessidade de ler e escrever tão vital quanto necessidade fisiológica de comer. A fome de escrita reiteradamente é exposta nas suas obras e o desejo de se firmar como escritora não se restringia unicamente ao desejo de sair da favela. A escrita cotidiana mesmo após o extenuante trabalho, nos sonos rompidos, entre silêncios e barulhos, intercalando relatos e inscrições estéticas é a demonstração de sua ânsia pela palavra escrita. Escrever, observa Ariès (1998) citado por Margarete Rago (2013), “é inscrever-se, é fazer existir publicamente”, o que no caso das mulheres assume uma grande importância, já que o anonimato caracterizou a condição feminina até algumas décadas atrás. Grada Kilomba define a escrita “como ato político de descolonização, de tornar-se autora e autoridade da própria história” (KILOMBA, 2019, p. 12).

Assim, Carolina expõe o que Audre Lorde afirma sobre a escrita como prática renovada de si para consigo e também para o outro. Essa autoinscrição no mundo tem sua vibração na recepção de quem lê. Por isso, percebemos a construção de laços identitários forjados no pacto de leitura, onde se ativa uma linhagem de pertencimento em profunda alteridade entre a autora e suas leitoras e uma consciência autoral e um transparente norte de recepção assentada e revigorada em posição social e literária, dinamizada nas temáticas e resultando em frutífera irradiação de vozes negras, femininas, subalternizadas. Carolina possui uma força mobilizadora por incitar a processar dores e autorreflexões. Karine Tavares, uma das Carolinas que escreve no livro *Carolinas a nova geração de escritoras negras*, declara

caminhamos buscando espaços nos lugares onde nunca fomos vistas, e ser vista ainda é desafio nas estantes onde só brancos são lidos [...] o seu nome e sobrenome submergem e reagem continuamente. Muitas outras, a partir de você, se reconheceram como escritor-personagem. De uma história que nos atravessa, porque todas seguimos com fome: de direito, de casa, de escuta, de igualdade, de comida, de justiça. Nós também nos agarramos às palavras ditas, escritas, estudadas, pra seguir existindo apesar de. Apesar dos barracos inundados, do trabalho mal remunerado, dos corpos julgados e dos livros menosprezados. Nós seguimos nos vendo em você” (CAROLINAS, 2021, p. 248-249).

Este é um dos legados de Carolina e revela o potencial da obra de Carolina de se expandir porque “circula entre os valores de semente, de vida, sobrevivida e suplemento” (DERRIDA, 2002). A perspectiva de torna-se sujeito de sua história, na acepção de bell hooks é presente nas narrativas das Carolinas. Primeiramente, estabeleceram o desafio dialógico do encontro simbólico da escritora com a leitora/autora por meio da interlocução da carta, apresentando uma marca subjetiva e escrita entremeadada por

traços identitários, rompendo o isolamento feminino na vivência da dor, acentuando dimensão testemunhal mesmo em textos que ficcionalizam relatos em primeira pessoa, apontando, assim, denúncias e redesenhando trajetórias pessoais como da garota negra de 14 anos que se descobre estilista ao conhecer Carolina quando esta encomendava roupas para sua avó costureira e ter escolhido um dos vestidos desenhados da adolescente para usar num evento literário o que configurou representatividade e ressalta escrita autobiográfica de Carolina que com sua performance escrita transgride o quarto de despejo e “invade” a sala de visitas, possibilitando que sua voz seja ouvida e não mais silenciada e possibilita diálogos culturais, provoca ecos, ressonâncias e reverberações na nova geração de escritoras negras.

Falar da própria subjetividade, fazê-la emergir na escrita aponta, portanto, para uma dimensão política de luta pelo direito de existir em sua singularidade. Nesse sentido, essa “escrita de si” pode ser interpretada como um trabalho militante, convidando a refletir sobre os limites da própria existência, sobre as formas da dominação vividas por cada mulher no cotidiano da vida social e sobre o poder masculino das instituições que nos afeta incessantemente (RAGO, 2013, p. 190).

A Conquista identitária em relatos emancipatórios em alguns textos que conta experiências traumáticas ou refletem sobre a tomada de consciência, aceitação pessoal direcionou a pesquisa a livros e autores que abordam os efeitos psicológicos do racismo nas subjetividades como Fanon (2020), *Tornar-se negro* de Neusa Santos Souza (1983) e Kabengele Munanga por tratar do sentido e uso da negritude. A escrita como modo de libertação também propiciou associar o conceito de Mulherismo africana por manifestar uma abordagem materno-centrada, considerando a liderança social exercida pelas mães negras nas comunidades.

Contudo, Lélia Gonzalez dará uma nova aplicação deste conceito por meio da identidade amefricana (GONZALEZ, 1988, 2020), a concepção materna centrada ganha novas perspectivas, não estando necessariamente ligada à gestação físico-uterina, mas, sobretudo a todo um conjunto de valores e comportamentos de gerar potências e permanências comunitárias.

## CONCLUSÃO

Como definiu Françoise Vergès em sua obra *Um feminismo decolonial*, nossa organização social é fruto de uma colonialidade que herdou a partilha do mundo que a Europa definiu no século XVI e que continuou reafirmando por meio da espada, da pena de escrever, da fé, da tortura, da ameaça, da lei, do texto, da pintura e, depois, por meio da fotografia e do cinema, uma colonialidade que institui uma política de vidas descartáveis, num contexto de invisibilidade. Stuart Haal (2003) nos dá a dimensão que dentro da cultura, as margens, embora continuem periféricas, estão num espaço produtivo. Resultado de políticas culturais da diferença, lutas em torno da diferença, da produção de novas identidades e traz o questionamento sobre quais estratégias culturais podem mudar as disposições do poder? Hall faz uma crítica aos espaços ganhos que são absurdamente subfinanciados, que existe sempre um preço de incorporação a ser pago — espetacularização do diferente, visibilidade segregada, regulada e traz a reflexão de Gramsci acerca da cultura como “guerra de manobra”, “guerras culturais de posição” — de um lado um certo tipo de descentramento da narrativa ocidental e do outro confronto com políticas culturais: a resistência agressiva à diferença; a tentativa de restaurar o cânone da civilização ocidental, o ataque ao multiculturalismo; o retorno às grandes narrativas da história, da língua e da literatura (pilares da identidade e cultura nacionais).



As produções literárias revelam memórias, vivências e traumas e tornam-se formas legítimas de inserção social. O papel dos eventos culturais e literários oriundos das periferias, das margens consiste em ao adentrar os circuitos de poder e capital, não permitir o controle sobre narrativas e representações. Diante da invisibilização, exclusão e subalternização dos negros, a publicação do livro coletivo possibilita espaços de enunciação e oportuniza a circulação de acervos. O estudo sobre a genealogia literária de Carolina, cumpre também o papel na disseminação da produção literária contemporânea constituída no livro *Carolinas*.

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, Aline Alves et al (Org.). *Memorialismo e resistência: Estudos sobre Carolina Maria de Jesus*. Jundiá: Paco Editorial, 2016.

COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política de empoderamento*. São Paulo: Boitempo, 2019.

CUTI. *Quem tem medo da palavra negro?* Disponível em: [http://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicanalise/pdf/quemtemmedodapalavranegro\\_cuti.pdf](http://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicanalise/pdf/quemtemmedodapalavranegro_cuti.pdf). Acesso em: 6 jun. 2021.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia e Suley Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1996, v. 3.

DERRIDA, Jacques. *Torres de Babel*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

DUARTE, Constância Lima et al. *Escrevivência: a escrita de nós-reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Belo Horizonte: Mina Comunicação e Arte, 2020.

EGA, Françoise. *Cartas a uma negra*. São Paulo: Todavia, 2021.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. São Paulo: Ubu, 2020

FARIAS, Tom. *Carolina: uma biografia*. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/Mec), 2005. p. 39-64.

GOMES, Nilma Lino. Entrevista publicada na Revista *Linguagem em foco do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada* da UECEV. 8, N. 2, ano 2016-Volume Temático: Linguagem e Raça: diálogos possíveis.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. São Paulo: Zahar, 2020.

HALL, Stuart. Que “negro” é esse na cultura popular negra? In: SOVIK, Liv (Org.). *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Trad. Adelaine La Guardia Resende let all. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003. p. 335-353.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020.

hooks, bell. *Teoria feminista da margem ao centro*. São Paulo: Editora Perspectiva S/A, 2019.

hooks, bell. *O feminismo é para todo mundo políticas arrebatadoras*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

hooks, bell. *E eu não sou uma mulher? Mulheres negras e o feminismo*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

hooks, bell. *Olhares negros raça e representação*. São Paulo: Elefante, 2019

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo-diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, 2014.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação; episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019

LUDEMIR, Julio (Org.). *Carolinas: a nova geração de escritoras negras brasileiras*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo: Flup, 2021.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set.-dez. 2014.

MEIHY, José Carlos Sebe bom; LEVINE, Robert M. *Cinderela negra-a saga de Carolina Maria de Jesus*. Sacramento MG: Editora Bertolucci, 2015.

MIRANDA, Fernanda Rodrigues. *Os caminhos literários de Carolina Maria de Jesus: experiência marginal e construção estética*. Dissertação. São Paulo: USP, 2013.

MOORE, Carlos. *Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 21-32 e p. 279-293.

MORRISON, Toni. *A origem dos outros. 6 ensaios sobre racismo e literatura*. São Paulo: Cia das Letras, 2019.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. Belo Horizonte MG: Editora Autêntica, 2019.

NASCIMENTO, Beatriz. *Uma história feita por mãos negras*. São Paulo: Zahar, 2021.

RAGO, Margareth. *A aventura de contar-se-Feminismo, escrita de si e invenções da subjetividade*. São Paulo: Editora da Unicampi, 2013.

SANTOS, Joel Rufino dos. *Carolina Maria de Jesus. Uma escritora provável*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. *e-cadernos ces [Online]*, 18, 2012. Disponível em: <http://eces.revues.org/1533>. Acesso em: 8 jun. 2020.

SILVA, Neto. *A escritora já trocou a favela pelo asfalto*". Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=004120&pasta=ano%20197&pesq=&pa&pagfis=35109>.

SOUZA, Florentina. *Literatura afro-brasileira: algumas reflexões*. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/revista2/revista2-i64.pdf>.

TORRES, Maldonado Nelson *et al* (Org.). *Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

WEEMS, Cleonora Hudson. *Mulherismo africana recuperando a nós mesmas*. São Paulo: Editora Ananse, 2020.

VERGÈS, Françoise. *Um feminismo decolonial*. Trad. de Jamille Pinheiro Dias e Raquel Camargo. São Paulo: Editora Ubu, 2020.



## AS NARRATIVAS DOS SUJEITOS DA EJA COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO E (RE)ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA

Fabrcia Sales Araujo Vieira<sup>1</sup>

*Resumo:* Esta pesquisa intitulada As Narrativas dos Sujeitos da EJA Como Instrumento de Formação e (Re)organização Metodológica, será desenvolvida na cidade de Salvador, em salas de aulas de EJA I (Ensino Fundamental I), em escolas situadas em bairros periféricos da cidade, sobreviventes ao desmonte da EJA e que ainda ofertam a modalidade. Pretende-se investigar as práticas pedagógicas realizadas nas salas de aula da EJA (Educação de Jovens e Adultos), observando quais dispositivos podem ser revisitados nas práticas pedagógicas dos educadores, no sentido de fortalecer a as metodologias utilizadas na sala de aula. Assim, tratando-se de um trabalho investigativo amplo com os sujeitos e o lócus da pesquisa, de caráter subjetivo, a investigação será conduzida pela abordagem qualitativa, com ênfase na pesquisa (auto)biográfica e metodologia colaborativa. No primeiro momento, um estudo das trajetórias de formação dos educadores e das vivências dos educandos da EJA, através de entrevistas biográficas. E no segundo momento, após a constatação das práticas pedagógicas da EJA, utilizarei a pesquisa colaborativa para desenvolver um trabalho de formação com esses educadores, com destaque a desenvolver práticas pedagógicas que possam contribuir com aprendizagem dos estudantes da EJA. Como aporte teórico inicial, traremos contribuições de Arroyo (2001), Delory-Momberger (2012), Freire (1983, 1996), Garrido; Fusari; Moura; Pimenta (1998; 2000), Imbernón (2001), Nóvoa (1992; 2010), Pereira (2015), Souza (2015), Tardif (2002). Dentro desse processo de aprendizagem e formação, os educadores detêm a responsabilidade de orientar e direcionar o aprendizado,

---

<sup>1</sup> Pedagoga, Mestre e doutoranda em Crítica Cultural/Linha 2 — UNEB II. Endereço eletrônico: fabriciasalesaraujovieira@gmail.com.

para isso mune-se de práticas, instrumentos pedagógicos e métodos de ensino. Assim, busca-se também como se dá o processo educativo formativo dentro da sala de aula. Contudo, mesmo perante práticas metodológicas e instrumentos diversos nem sempre se pode garantir aprendizagens qualitativas para esses sujeitos, espera-se que este estudo possibilite para esse público um olhar atencioso para tais práticas revitalizando-as em favor da EJA.

*Palavras-Chave:* Narrativas. Formação. Práticas.

## INTRODUÇÃO

Enquanto pesquisadora, penso que pesquisar na EJA<sup>2</sup> é um privilégio, diante da riqueza e do aprendizado que essa modalidade de ensino traz intrínseca, contudo, como é de nosso conhecimento diversos motivos contribuíram ao longo da história com a ausência de olhares para os seus sujeitos. Diversos aspectos como: falta de investimentos, desvalorização; formação inadequada dos profissionais; inexistência de recursos; descumprimento da legislação, porém, o que, me impulsiona enquanto pesquisadora da EJA é à identificação com essa modalidade de ensino, que se faz presente desde o início da minha profissão quando me formei no magistério (hoje Ensino Médio) e em seguida fui trabalhar com os jovens e adultos, onde permaneço até hoje.

Dentro da Linha de Pesquisa 2: *Letramento, Identidades e Formação de Educadores*, percebo a possibilidade de estender este estudo e dar continuidade a minha investigação, durante o desenvolvimento da minha dissertação de mestrado, pesquisei os sentidos e os saberes (auto)biográficos docentes dentro do processo de formação continuada na EJA. Após a conclusão dessa etapa, consigo perceber a necessidade de prolongar mais essa

---

<sup>2</sup> Educação de Jovens e Adultos.

investigação associando-a ao trabalho docente e a (re)organização metodológica desse educador da EJA.

Tendo em vista que o processo formativo contínuo do educador ocorre ao longo de sua existência e em todas as instâncias e etapas da sua vida, então além de compreender e ter consciência do seu processo formativo, o educador deve utilizar-se desse aprendizado constante para rever seus processos e escolhas metodológicas, tendo em vista as especificidades do público e de cada um de seus educandos da EJA.

Para realizar esses ajustes metodológicos dentro da EJA, é necessário sensibilidade, diálogo, escuta, observação e vontade de fazer a EJA continuar acontecendo, diante das dificuldades enfrentadas ao longo de sua história e com a Pandemia da Covid-19<sup>3</sup>, cada vez está mais difícil manter a EJA viva e atuante. Então, proponho em minha investigação um estudo que envolva todos os sujeitos da EJA no Ensino Fundamental I da Educação Básica, professor e aluno, onde ambos sejam protagonistas no processo, que utilizem suas histórias de vida e narrativas como elementos primordiais para avaliação, revisão, (re)organização metodológica do processo de ensino e aprendizagem dos educandos jovens, adultos e idosos, para que o mesmo seja significativo para cada um deles e continue propiciando a esses protagonistas a possibilidade de reconhecer-se como elementos essenciais do seu processo de aprendizagem e formação enquanto sujeitos.

## **EJA: SUJEITOS, FORMAÇÃO E PRÁTICA**

A Educação Brasileira não é simples de avaliar, pois as circunstâncias que a envolve são diversas e os princípios que a

---

<sup>3</sup> A pandemia de Covid-19, também conhecida como pandemia de coronavírus, é uma pandemia em curso de Covid-19, uma doença respiratória causada pelo corona vírus da síndrome respiratória aguda grave (SARS-CoV-2).

perpassam são instrumentos de leis, políticas e programas instituídos por ações do governo. O surgimento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil emergiu como possibilidade da qualificação da mão de obra, com perspectivas ao atendimento da demanda da indústria, que prezava apenas a função de preparar indivíduos que procedessem da mesma forma que “máquinas”, sem nenhum tipo de questionamento, numa total ausência de senso crítico.

Nesse cenário, a única proposta que prezava uma educação que formasse sujeitos críticos foi pensada e desenvolvida pelo educador Paulo Reglus Neves Freire, que foi lacerada pelo regime militar. Paulo Freire educador pernambucano, criador do Método de Alfabetização intitulado Método Paulo Freire de alfabetização de adultos, deu origem a experiências freirianas que foram desenvolvidas nas escolas por educadores, porém não eram valorizadas pelo governo, devido ao desinteresse com o tipo de formação ofertada a sua mão de obra.

Na concepção de Paulo Freire, a educação é um processo e necessitaria corresponder à formação íntegra, global do ser humano, denominada por ele de “preparação para a vida”, com composição de valores, vinculados a uma proposta política de uma pedagogia libertadora, essencial para a estruturação de uma sociedade mais justa e igualitária:

Não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito aos direitos à voz, à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue a liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser (FREIRE, 2002, p. 193).

Assim sendo, a EJA deve empenhar-se, incessantemente, vincular processos de aprendizagem que ocorrem em todos os espaços sociais de formação, na família, na convivência humana, no mundo do trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, em



entidades religiosas, na rua, na cidade, no campo, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, nas manifestações culturais, nos ambientes virtuais, multimídia etc. Contudo, deve inquietar-se em analisar tais processos resultantes da experiência e da ação inteligente de sujeitos na sociedade, responsáveis por criar estratégias didáticas que valorizem e ampliem tais conhecimentos. No ambiente institucional da escola, esse papel é desempenhado pelo educador, responsável direto por promover um espaço de trocas de conhecimentos que permitam aos sujeitos em formação no caso dos alunos jovens, adultos e/ou idosos, partilhar suas vivências, possibilitando ao educador conhecer o seu aluno e promover estratégias para um ambiente de aprendizagem mútua e o mais importante, com qualidade para ambas as partes envolvidas no processo formativo.

Contudo, o grande desafio para os educadores é ter a consciência que seu processo formativo, assim como o do seu aluno ocorre também durante a sua prática pedagógica, nas trocas de saberes, diálogos, narrativas, causos, vivências. Conscientizar o aluno da EJA desse processo (auto)formativo e por fim (re)adequar, (re)organizar sua metodologia para acontecer a aprendizagem desses alunos. Para o educador operacionalizar esse caminho não é tarefa fácil, devido a diversos aspectos, inclusive a resistência de muitos educandos da EJA que só acreditam que aprendem se copiarem do quadro, não gostam de aulas diferentes do tradicional ou de quando frequentaram a escola.

Enquanto pesquisadora e profissional busco realizar um trabalho criterioso, responsável e respeitoso com essa modalidade. Os profissionais que atuam nas classes de EJA vivenciam várias situações que a negligenciam do pondo de vista governamental, mas, também do ponto de vista dos educadores que se comprometem a fazer parte dessa história cheia de obstáculos que é a educação dos jovens adultos e/ou idosos, porém, partilham

uma visão de EJA incoerente, onde não a reconhecem como uma conquista social de reparação, concebida através de lutas travadas por pessoas e grupos que de alguma forma foram excluídos do processo de educação e teve usurpados seus direitos a alfabetização, a educação básica ou a qualquer tipo de educação formal.

Seguramente, quando tratamos de educação, pensar, refletir a seu respeito, traduz-se em pensar, refletir o ser humano. Nesse contexto, observamos que se insere concepção de educar, que condensado, é, também, proporcionar aos sujeitos, a capacidade de interpretar, opinar, discutir nas diversas conjunturas em que estão inseridos, assim como, torná-los capazes e instrumentalizados para operacionalizar a ação, visando um processo formativo de superação, transformação e acima de tudo contextualizado com as vivências dos envolvidos.

Arroyo (2001) reitera fundamentado na teoria freiriana em relação a importância de considerar a vivência dos sujeitos nos processos de educação:

Para Paulo Freire, educar sempre será uma relação de gente com gente, de adultos com crianças. [...] Para Paulo Freire, o caráter renovador da educação está no caráter intrinsecamente renovado de toda a relação humana, entre humanos. Formamo-nos no diálogo, na interação com outros humanos, não nos formamos na relação com o conhecimento. Este pode ser mediador dessa relação como pode também suplantar essa relação (ARROYO, 2001a, p. 47).

Nosso processo educativo acontece, na relação, na interação, no convívio com outros indivíduos, outros seres humanos, assim aprendemos a ser gente, porque convivemos com gente. Para Freire (1983), educar é “construir gente”, humanizar os humanos na ação contra os elementos desumanizadores.

Nessa premissa, a escola é considerada como uma instituição importante na formação do sujeito, e o educador tem papel primordial na organização das ações que farão parte desse processo, daí a importância de se estudar conjuntamente o processo de formação desse educador, como ele concebe sua prática, se reflete sobre sua atuação enquanto educador, o que considera como seu processo de formação, se ele acontece de forma continuada e utiliza essa formação como mecanismo de ajustes a sua metodologia ou considera-o concluído profissionalmente. Tais considerações serão relevantes no decorrer do estudo e tratadas como primordiais para esta proposta de pesquisa.

O conjunto de ideias pedagógicas, sobre o processo educativo, coloca questões e requisitos para a formação de professores, de modo a que ela se faça a partir do conhecimento e da crítica do existente, problematizadora do existente, contextualizada, porque é historicamente datada, localizada e transformadora. Por ser, ela também, uma prática educativa, a formação de professores é tomada como uma prática abrangente em seus conteúdos, complexa em seus requisitos e profunda em sua finalidade. Uma prática que necessita ser permanente. Partindo desse princípio, abandona-se o conceito de formação docente como processos de atualização que se dão através da aquisição de informações científicas, didáticas e psicopedagógicas, descontextualizadas da prática educativa do professor, para adotar um conceito de formação que consiste em construir conhecimentos e teorias sobre a prática docente, a partir da reflexão crítica.

Sobre esta orientação, Imbernón afirma:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento,

suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes (IMBERNÓN, 2001 p. 48-49).

Para Imbernón (2001), o professor precisa examinar sua prática e contrastá-la com as teorias aprendidas em sua formação e as que surgirão ao longo de sua formação contínua e de sua prática, que esse sujeito se autoavale, reveja suas atitudes, rememore e reflita suas ações pedagógicas criticamente, e que essas ações reforcem sua prática metodológica e sua formação de forma mais efetiva.

Nóvoa (1988) discute sobre uma nova teoria da formação, com base nas experiências e nos aspectos relacionado as histórias de vida, dando destaque método (auto)biográfico e sugere uma hipótese a respeito dessa questão partindo da concepção que permite ao sujeito pensar na ação, e partindo daí construir sua própria formação com base num “balanço de vida”, iniciando do processo de reflexão da sua trajetória de vida, indo além da inquietação apenas com o seu avanço docente futuro.

As histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento atual que procura repensar as questões de formação, acentuando a ideia que ‘ninguém forma ninguém’ e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida’ (NÓVOA, 1988, p. 116).

Segundo Nóvoa (1988), o envolvimento do sujeito no seu próprio processo de formação é essencial na investigação com a abordagem biográfica, na proporção em que o sujeito elabora o entendimento sobre sua trajetória, faz um retrospecto, uma análise dos acontecimentos que marcaram asua história de vida,

tornando-o protagonista do seu processo de formação pessoal e profissional.

Assim como nos disse Delory-Momberger (2012) anteriormente o relato, não é apenas um produto do “ato de contar”, ele produz efeitos sobre aquilo que relata, é o seu “poder de agir” ocasionando mudanças no sujeito em seu processo de formação, baseados nas histórias de vida.

Como auxiliares para essa formação, contamos com os espaços formativos, eles contribuem com processo de formação do educador possibilitando relações de troca, troca de vivências, reflexões acerca do que está sendo vivenciado. Nessa perspectiva, Souza (2007, p. 69) nos diz:

A escrita da narrativa abre espaços e oportuniza, às professoras e professores em processo de formação, falar-ouvir e ler-escrever sobre suas experiências formadoras, descortinar possibilidades sobre a formação através do vivido.

Como salienta Souza (2007), o processo de troca ocorre nesses espaços formativos, no caso a escola, o simples falar e/ou ouvir sobre suas práticas, experiências formadoras já possibilita ao educador múltiplas vivências, e no caso dos alunos jovens, adultos e/ou idosos, essas vivências trazidas de diferentes realidades são riquíssimas.

Pensar a formação do professor envolve pensar o seu saber, a sua identidade, a sua experiência. É necessário relacionar esses fatores, pois, os mesmos, tornam-se elementos constitutivos da prática do docente. Para (TARDIF, 2002, p. 11) [...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as

suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.

Refletir sobre a prática docente é imprescindível quando falamos de formação do professor, esse movimento de refletir sobre a ação pedagógica do educador possibilita que o profissional se reconstitua, se reinvente através de sua ação-reflexão-ação. Assim como afirma Freire (2001):

À proporção que refletimos sobre nossa trajetória profissional enquanto educador, reforçamos nossos pareceres, tomamos consciência de nossos princípios, convicções, valores pessoais e/ou pedagógicos.

Entender o professor do período noturno e o que ele representa com foco em seu trajeto na educação, na sua atuação enquanto profissional, seus conceitos, suas concepções em relação ao ensino nesse período, numa perspectiva de análise e confronto da função que exercem e de sua formação teórico-prática, dentro de uma abordagem (auto)biográfica, com objetivo principal falar das experiências de formação e da (re)organização metodológica.

## **PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA E EJA**

Tendo em vista a necessidade de um trabalho investigativo amplo com os sujeitos e o lócus da pesquisa, além do seu caráter subjetivo, o trabalho será conduzido pela abordagem qualitativa, com ênfase ao método (auto)biográfico, que prioriza as histórias de vida, não apenas como mecanismo de colaboração com a ciência, mas, também como forma de colocar os sujeitos como protagonistas no processo investigativo além da sua essência formativa.

A opção pelo método (auto)biográfico de pesquisa possibilita uma maior aproximação com os sujeitos, mais liberdade para

contar sua história de vida e assim ao enveredar por esse aspecto subjetivo da pesquisa formação, associamos a pesquisa (auto)biográfica como meio importante e indispensável, que proporcionará ao sujeito por intermédio suas narrativas, olhar sobre suas experiências vividas, vislumbrar-se, norteando sua (auto)reflexão o que o levará conseqüentemente a um processo de transformar-se, (re)pensar sua ações e escolhas, no que se refere ao educador (re)avaliar seu trabalho docentes e suas práticas. Pereira (2015) afirma que:

Não apenas narramos, como nos reinventamos em nosso fazer, em nossas memórias, reflexões e aprendizagens, e nos encontramos nas histórias biografadas. Nossos saberes se entrecruzam a outros saberes e rememoramos nossas aprendizagens construídas nos caminhos e descaminhos das experiências vividas (PEREIRA, 2015, p. 106).

Percebemos então a importância do papel que as narrativas de si desempenham, não só para pesquisa, mas, principalmente para o sujeito narrador de suas vivências que poderá se encontrar nessa experiência intermediada por suas narrativas transformando-se em seu processo de aprendizagem, em seu trabalho, em suas ações, ou seja, em diversos aspectos enquanto sujeitos e protagonistas de suas histórias.

O que diferencia o método (auto)biográfico dos demais métodos é o que ele possibilita para o sujeito da pesquisa e para o investigador, que ao narrar, ao falar de si, ao escutar suas vivências mergulha num processo reflexivo constante de formação, assim recorreremos a pesquisa (auto)biográfica como ferramenta para apresentar algumas reflexões em torno de sua contribuição para o trabalho docente, essencialmente no que se refere aos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, pois, o método (auto)biográfico permite que seja:

[...] concedida uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam: nisso reside uma das suas principais qualidades, que o distinguem, aliás, da maior parte das metodologias de investigação em ciências sociais (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 23).

Partilhando da contribuição de Novóia e Finger (2010) que apresentam a pesquisa (auto)biográfica como um método que respeita a individualidade dos sujeitos como uma de suas principais características, concentramos então nossa pesquisa na metodologia de investigação (auto)biográfica, com utilização das narrativas, o diário de campo e as observações in loco como instrumentos investigativos norteadores, dessa forma reunirei elementos que auxiliarão na composição do meu trabalho científico investigativo.

## **CONSIDERAÇÕES PARCIAIS**

Uma grande questão sobre ser professor na EJA, que aprendemos ao longo da profissão, ou escutamos em algum curso, que deveria ser obrigatório nos currículos das licenciaturas, versa sobre a valorização, a realidade, as especificidades da EJA, contidas nas obras de Paulo Freire. Para tal precisamos enquanto docentes entender o outro como ser complexo, e no caso dos adultos essa missão de ensinar e aprender com a prática se torna uma tarefa mais complicada, devido à heterogeneidade das salas, pois quando falamos de EJA, temos que saber sobre juventude, adolescência, Andragogia, para tentar entender esse universo complexo das relações humanas que estão acontecendo cotidianamente em nossas salas de aula. Em sua tese de doutorado intitulada Memórias de leituras literárias de jovens e adultos Alagoanhenses, a autora nos diz sobre essas relações na EJA:



A partir desta tumultuada relação pedagógica perguntamos: como ser educador e educando num universo em que a complexidade humana é desconsiderada? Acredito que ser peça dessa engrenagem pedagógica é fazer com que algumas pessoas possam ultrapassar, de modo espontâneo, as barreiras do estabelecido. Ora, para que os atores envolvidos no processo pedagógico possam conseguir interagir, faz-se necessário que consigamos entender a complexidade do comportamento humano, estabelecendo parâmetros de equilíbrio entre o indivíduo que precisa exercer o seu papel profissional (de aluno ou docente) e o mesmo indivíduo que sente, sofre, ama ou odeia (CRUZ, 2009, p. 116).

Dessa forma, como propõe a autora, podemos construir através das relações um espaço mútuo de aprendizagens significativas e de formação, partindo do pressuposto do entendimento da complexidade do comportamento humano. Ainda em sua pesquisa afirma que devemos entender a docência como um exercício do exemplo. Dessa forma para que possamos constituir um ambiente de ensino e aprendizagem é necessário instituímos a cultura do inacabamento, que envolve entendimento de quem nós somos; autoconfiança para criar e recriar; sensibilidade para entender os limites do outro; inteligência para pensar novas alternativas de reencantamento da escola e senso de justiça para promover um ambiente escolar harmônico (CRUZ, 2009, p. 116).

Não podemos perder de vista que a formação do educador está atrelada a sala de aula, ao ambiente de ensino, dessa forma todas as relações sociais que ocorrem nesses ambientes fazem parte do processo de formação desses sujeitos e principalmente da formação contínua dos educadores.

Faz-se necessário enfatizar que para atuar na EJA, as práticas precisam ser voltadas para as especificidades, estas não podem ser fundamentadas somente na idade dos educandos, mas também,

em suas experiências e vivências, em suas características culturais, essas metodologias não devem ser infantilizadas, precisam ser diferentes das utilizadas para os educandos do ensino regular.

Para isso, o educador precisa está preparado para além do campo teórico, ele precisa estar preparado pedagogicamente, para elaborar boas estratégias intervencionistas, junto às disparidades encontradas nas suas turmas da EJA. Tal reflexão deve se estabelecer sobre uma prática individual e coletiva, buscando-se interferências e modificações precisas no que se refere a realidade desses sujeitos que estão em busca de um “lugar” na sociedade.

O professor deve despir-se de qualquer ideia de desvalorização de suas ações e de suas práticas metodológicas, imbicado ao longo do tempo pela política do neoliberalismo dentro da educação e dentro das escolas desmerecendo o verdadeiro papel da educação cidadã e humanizada visando apenas que os estudantes sejam preparados para o mercado de trabalho, gerando um processo competitivo dentro das instituições, deixando de tratá-los como aprendizes e levando os educadores a formalizarem práticas que atendam a esses interesses. Ratificando esse cenário Cruz (2012) afirma em seus estudos:

Nesse paradigma educacional escolar caracterizado por relações mercadológicas, o aluno sente-se desobrigado de ver a escola como um espaço em que encontrarão exerciciada reflexão da sua própria experiência. Ele não encontra nos discursos escolares argumentos possíveis que envidem esforços no sentido de criar alternativas para superar a lógica elitista, classificatória e excludente que orienta a educação vigente, principalmente a educação voltada para jovens e adultos trabalhadores (CRUZ, 2012, p. 36).

Para combater esse modelo de educação neoliberal imposto, que enxerga o aluno apenas como cliente sedento do saber mercadológico, é necessário o educador tenha consciência do

objetivo real do seu trabalho, e que o conduza para o verdadeiro sentido de educar. O caminhar da formação do educador consiste em uma metodologia dinâmica, que propicie um aperfeiçoamento constante desse profissional e conseqüentemente da ação educativa e da aprendizagem mútua dos sujeitos envolvidos no processo.

Embora a educação voltada para Jovens e adultos tenha se apresentado de forma compensatória durante muitos anos, na contemporaneidade tal concepção tem sido reformulada através de mudanças significativas, o que conseqüentemente vem transformando o olhar cultural, quanto ao ensino oferecido no cenário nacional. A principal busca é tornar a EJA um espaço que rompa os limites da formação curricular e certificatória, é torná-la uma construção coletiva. Em que o aluno se torna autor da própria história e alcance o crescimento pessoal e profissional, se transformando em agente político e social. Para isso, faz-se necessário um ensino com enfoque no exercício da cidadania e formação dos sujeitos conseqüentemente na (re)organização da prática pedagógica.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. *Educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. Alfabetização e Cidadania*. São Paulo, n. 11, 2001.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. *Memórias de leituras literárias de Jovens e Adultos Alagoanhenses*. 196 f. il. 2009. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. *Leitura literária na escola: desafios e perspectivas em um leitor*. Salvador: EDUNEB, 2012. 228p.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisabiográfica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 51, set-dez. 2012.

FREIRE, A. M. A. (Org.). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora UNESP, 2001. (Série Paulo Freire). Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2001.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias de vida. NÓVOA, Antônio. *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora-LDA, 1992,

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PEREIRA, Áurea da Silva. Práticas de Pesquisa Autobiográfica. *Letramentos, Memórias e Narrativas*. Curitiba, PR: CRV, 2015. v. 122 p.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). *(Auto)biografias e Documentação Narrativa: rede de pesquisa e formação*. Salvador: EDUFBA, 2015.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

## O FEMINISMO EM TIANALVA SILVA E AS DISTOPIAS REPRESENTADAS NO RECÔNCAVO BAIANO

Giuliana Conceição Almeida e Silva<sup>1</sup>

Paulo César Souza García<sup>2</sup>

*Resumo:* O presente trabalho busca refletir a voz da periferia nas obras da escritora baiana *Tianava Silva*, cujos relatos narrativos se configuram entre a realidade e a ficção. O modo de apresentar as memórias do passado pode ser percebido no exercício de leitura literária, a exemplo de a cotidianidade da cultura do recôncavo baiano ser um dado revelador, e que pode ser recortada com a territorialidade dos sujeitos do local, da exposição de si em ambientes da cidade. Pretendo abordar dessa forma a maneira de a literatura de Tianalva Silva ressignifica os corpos das mulheres, que são considerados distópicos e como a cidade de Cachoeira é enredada por histórias, experiências e modos de vida das personagens femininas. Com as narrativas da autora *Entre o rio e a praça* (2018) e *Migrantes* (2019), o eixo da pesquisa será de cunho bibliográfico e através da compreensão em Bosi (2001), *Cândido* (2000), Chauí (2012), Dalcastagnè (2008), Jobim (1992); Richard (2002), Rosini (2014), Silva (2018) (2019). Quanto ao impacto em torno da crítica cultural, o discurso do

---

1. Doutoranda em Crítica Cultural pela UNEB, *Campus II*, Mestra em Letras pela UNEB, *Campus V*, Especialista em Metodologia da Educação Profissional pela UNEB, *Campus XV*, Especialista em Metodologia da Língua Portuguesa e da Língua Estrangeira pela UNINTER, Licenciada em Letras pela UNEB, *Campus V*. Professora da Educação Básica. giuli\_almeida@yahoo.com.br.

2. Doutor em Literatura área de concentração: Teoria literária-Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2008. Realizou estágio Pós-doutoral no Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade-Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 2016. Mestre em Teoria da Literatura-Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em 1999. Licenciado em Letras Vernáculas-Universidade Católica do Salvador, em 1989. Professor Titular Pleno da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) atua no curso de licenciatura em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural do Departamento de Linguística, Literatura e Artes Dellartes-UNEB *Campus II*. pggarcia@uneb.br.

feminismo e do silenciamento estão atravessados nos espaços ficcionais e se disseminam no campo notável do real, quando visados por gestos de interiorização das gentes, dos registros orais e das subjetividades que se tornam presentificadas.

*Palavras-Chave:* Literatura de Tianava Silva. Feminismos. Distopia. Recôncavo baiano. Crítica cultural.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo abordará uma pesquisa que se encontra em curso, cuja proposta tem como ponto de partida identificar as vozes femininas apresentadas nas obras de *Tianalva Silva*, nome dado a escritora Marinalva Silva Santos pelos alunos do Centro de Artes, Humanidades e Letras da Universidade Federal do Recôncavo Baiano no *Campus* de Cachoeira e o seu olhar em corpos distópicos femininos representados nas suas narrativas. A referida autora traz em sua escrita à ancestralidade das mulheres de sua família, com as quais permitem os diversos olhares em diferentes contextos de suas obras.

O cenário presente nos contos da referida autora presentes nas obras *Entre o rio e a praça* (2018) e *Migrantes* (2019) é a cidade histórica de Cachoeira, localidade rica em cores, cheiros, sabores e culturas que enriquecem as tramas tecidas pela escritora. Mas, também, apresenta uma sociedade patriarcal com resquícios do coronelismo que subjulga, humilia e exclui corpos considerados subalternizados.

Em suas narrativas, que a priori são consideradas marginais por apresentar a voz da periferia, a autora passeia entre a realidade e ficção, suas histórias possuem um caráter memorialístico e autobiográfico, ressignificando memórias do passado e os desafios enfrentados pela população cachoeirana na luta pela sobrevivência. Os personagens são pessoas comuns, as quais estão

às margens sociais e silenciadas por uma sociedade patriarcal, a exemplo de: donas de casa, empregadas domésticas, putas, lésbicas.

No entanto, as histórias de *Tianalva Silva* que espessa a voz da periferia, ecoa para além das margens, deslocando-se desse lugar, ocupando outros centros de poder, como universidades, feiras literárias, ambientes digitais, sendo considerada como uma literatura centro emergente<sup>3</sup>, onde a voz dos subalternizados é ouvida e propagada para além da periferia.

As narrativas partem de uma perspectiva de um olhar feminino sobre essas pessoas e como cada uma convive/ conflita com as restrições da vida, o desejo de liberdade, e também as marcas sociais que são registradas nos corpos e nos gestos de suas personagens.

Pensando nas distopias como uma forte expressão da sociedade do presente, a importância do olhar feminino sobre essas mulheres que se encontram às margens sociais permite destacar com maior sensibilidade e riquezas de detalhes sobre quem são essas desvalidas, como se comportam, qual o seu papel e o que elas anseiam.

A referida proposta de pesquisa propõe um estudo sobre os personagens do século XX, mas em uma temática atemporal, uma vez que entender o que leva ao silenciamento desses seres distópicos por meio de um olhar feminino é mister para discussão sobre as causas desse apagamento que existem até então. E também, por meio da literatura, buscar-se-á entender as relações sociais e humanas para a partir de então, pensar em soluções e como reagir às forças dominantes que originam as mazelas sociais

---

<sup>3</sup> Termo criado pela pesquisadora Giuliana Conceição Almeida e Silva doutoranda em Crítica cultural — UNEB *Campus II*.

por meio do estudo de narrativas, as quais perpassam pela realidade e ficção.

Nesse sentido, pretende-se aprofundar nas questões colocadas até aqui, analisando a trajetória estrutural da narrativa presente nas obras de *Silva*, de modo a entender a correlação entre as estruturas narrativas da distopia sobre o olhar feminino, e também a importância do território do Recôncavo Baiano enquanto ambiente integralizador das antiopias.

## **FEMINISMO E LITERATURA DE AUTORIA FEMININA**

“As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também pode reparar essa dignidade despedaçada” (ADICHE, 2019, p. 32). Diante desse conceito apresentado por Chimamanda, pode-se afirmar que as histórias de vida se deslocam no tempo, pessoas e nelas mesmas e constituindo no que podemos chamar de individualidade, formando o arcabolo imaterial do ser humano.

Pesando nessa narrativa, que destroi a dignidade das pessoas, em especial, as mulheres, observa-se um conteúdo misógeno e machista sendo injetado constantemente no espaço social, gerando assim, um entrave ao empoderamento feminino, inclusive na produção literária, onde a mulher, com muita peleja e instância tem galgado, ainda que tardiamente, esse lugar que também é seu por direito.

A maneira como as narrativas femininas chegam até nós, mulheres por meio das obras de *Marinalva* nos atravessam e fazem com que tomemos parte dessas histórias, principalmente por meio da escrita literária onde há uma concretização desses contos



em nossa persona e em nossa existência, fomentando uma sensação do que nos compoe, nos molda e daquilo de que foi feito, quem nos antecedeu e que de alguma forma ainda sobrevive em nós, nas nossas multiplas narrativas.

Haja vista, Segundo Hooks (2019):

Como a maioria dos homens, a maioria das mulheres é ensinada desde a infância a crer que dominar e controlar outras pessoas é a expressão básica de poder. Mesmo que ainda não estejam combatendo e matando em guerras militares, que não tenham a mesma importância que os homens na definição de políticas de governo, as mulheres, junto com a maioria dos homens, acreditam na teoria dominante da cultura (HOOKS, 2019, p. 134).

Essa chaga da “narrativa única” (ADICHE, 2019) que oprime, formam opressores e oprimidos cria um abismo social que dificulta o acesso de espaços de poder para as mulheres, inclusive no ambiente escrito literário.

No entanto, a luta de muitas mulheres para abrir as portas e alcançar os espaços de poder dominados por corpos masculinos, soa em nós como um ninho que acolhe, protege, mas também, ensina a voar. Ampliando a compreensão do que nossas ancestrais pretendiam e conquistaram, deixando um legado para a nossa literatura de autoria feminina, onde se arrancou os escritos para sempre das gavetas, folhas soltas e dos diários lacrados por cadeados e apresentou suas obras literárias ao mundo, a exemplo de *Tianalva Silva*.

Para Regina Dalcastagnè (2007), aí residem os motivos da persistência do embate entre a mulher e a sociedade sobre o controle desse corpo:

O corpo feminino é um território em permanente disputa. Sobre ele se inscrevem múltiplos discursos — vindos dos universos médico, legal, psicológico, biológico, artístico etc.

— que não apenas dizem desse corpo, mas que também o constituem, uma vez que normatizam padrões, sexualidade, reprodução, higiene. A questão é que esses lugares legítimos de enunciação ainda são ocupados predominantemente por homens, instalados, é claro, em sua própria perspectiva social. A dificuldade surge porque, mesmo que sejam sensíveis aos problemas femininos e solidários (e nem sempre o são), os homens nunca viverão as mesmas experiências de vida e, portanto, verão o mundo social a partir de uma perspectiva diferente. E, como —o olhar não dobra a esquina||, alguma coisa sempre se perde. Isso não é diferente na literatura (DELCASTAGNÈ, 2007).

Assim, a importância do estudo e análise de como se apresentam os corpos femininos nesse estudo à luz da literatura, considera-se, um ato político e libertador, uma vez que o autoritarismo da narrativa dominante e do patriarcado presentes nas obras em estudo supracitadas, buscou controlar esses corpos e mentes para cumprir seus fins de dominação, deixando marcas tatuadas, que ainda, na atualidade, muitas de nós mulheres carregamos vítimas do cumprimento ou negação das determinações opressoras.

## **A DISTOPIA COMO DIALÓGO DE OPRESSÃO PATRIARCAL**

Nas narrativas de *Tianalva*, a capacidade de averiguar a realidade e transformar em arte literária é evidente. O que chama atenção é a sensibilidade e o olhar feminino para a construção de narrativas não apenas de outras mulheres, mas também de diversos corpos e nas mais diversas situações de vulnerabilidade social. O poder de observação e a sabedoria da ancestralidade feminina que ela traz na sua voz ao narrar é que dá a riqueza as suas produções literárias.

Os seres apresentados por *Tianalva* são pessoas que, segundo Fromm (2009) “expressam o sentimento de impotência e

desesperança do homem moderno assim como as utopias antigas expressavam o sentimento de autoconfiança e esperança do homem pós medieval” (FROMM, 2009, p. 269).

Ao utilizar a distopia em sua narrativa, a escritora não apresenta apenas uma visão futurista ou ficção, mas possivelmente uma previsão a qual é preciso combater no presente. Ela busca fazer soar o alarme que consiste em avisar que se as forças opressoras que compõem o presente continuarem vencendo, nosso futuro se direcionará a catástrofe e barbárie.

Esses diversos corpos apresentados nas narrativas de *Tianalva* são desterritorizados de si e de seu lugar, vítimas de um poder corrupto, totalitário, que tenta subjugar o outro, mas os personagens sempre buscam o seu lugar e o seu jeito de felicidade. Essa forma de denúncia social de acordo com Cândido (2000, p. 5), nada mais eficaz para chamar a atenção sobre uma verdade do que exagerá-la, a narrativa distópica procura potencializar, num futuro próximo, as forças do presente que estão vencendo.

Nesse processo de crítica a sociedade moderna por meio de um olhar distópico na literatura, a cidade histórica de Cachoeira é o cenário onde os personagens e o meio social se relacionam. O totalitarismo é regido por uma classe social que subjuga o ser, e por meio da dominação cordial impede uma revolta desses seres oprimidos.

Nas narrativas de *Silva* as obras tratam de questões sociais mais específicas, não deixando de serem temas universais, assim como era na distopia clássica, suas obras são importantes para refletir sociedade e auxiliar na construção da sociedade atual.

Diante do exposto, os contos das obras em estudo partem de uma construção consciente, pensando no enredo em que os personagens estão inseridos e como se dará sua personalidade e todo o seu desenvolvimento, o olhar feminino e as vozes que

*Tianalva* traz em suas histórias são imprevisíveis para uma construção de uma narrativa rica e necessária para a literatura e a sociedade atual.

## CONCLUSÃO

Diante o exposto a proposta de pesquisa pautada na literatura “marginal” feminina distópica apresentada aqui, baliza um estudo social sobre a ótica feminina, onde a escritora *Tianalva Silva* descreve os seres distópicos, como são subjugados e o modo como o silenciamento é imposto.

Por meio dessa trajetória e resultando na produção escrita da tese de doutoramento, espera-se documentar como a cultura do Recôncavo Baiano interferiu na vida dos personagens descritos por *Silva* em um cenário de antiopia, aprofundar os estudos sobre a distopia na literatura marginal de autoria feminina, analisar a literatura feminina partido em narrativas que não fala apenas de si, mas do outro e de questões sociais bem como, psicológicas.

Com o estudo em conclusão, acredita-se que o material produzido com o auxílio dos seguintes campos científicos: literário, sociológico e filosófico servirá como ferramenta para o entendimento desse processo de exclusão e silenciamento dos povos marginalizados do Recôncavo Baiano, que poderá servir como ferramenta para o entendimento da antiopia, refletir sobre a realidade e traçar estratégias para um possível futuro “utópico”.

Espera-se também com esta pesquisa, analisar o olhar e a narrativa de autoria feminina sobre outras pessoas e situação, buscando identificar a sensibilidade e o olhar feminino que é tão peculiar na literatura escrita por mulheres.

Sendo assim, com a presente proposta, almeja-se um resultado que traga contribuições para as diversas áreas do

conhecimento e sirva como ferramenta de entendimento, discussões sobre a distopia por meio do estudo e pesquisa da literatura feminina centro emergente.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma narrativa única*. São Paulo: Cia das Letras, 2019.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Sejamos todos feministas*. São Paulo: Cia das Letras, 2015.

BOSI, Alfredo. Cultura brasileira e culturas brasileiras. In: BOSI, Alfredo (Org.). *Dialética da colonização*. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

CÂNDIDO, Antônio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Publifolha, 2000.

CHAUÍ, Marilena. Breve consideração sobre a utopia e a distopia. In: *Filosofia e Cultura: Festschrift em homenagem a Scarlett Marton*. São Paulo: Barcarolla, 2012.

DALCASTAGNÈ, Regina. Vozes nas sombras: representação e legitimidade na narrativa contemporânea. In: DALCASTAGNÈ, Regina (Org.). *Ver e imaginar o outro: alteridade, desigualdade, violência na literatura brasileira contemporânea*. Vinhedo: Horizonte, 2008.

DALCASTAGNÈ, Regina. Representações restritas: a mulher no romance brasileiro contemporâneo. In: DALCASTAGNÈ, Regina; LEAL, Virgínia Maria Vasconcelos (Org.). *Deslocamentos de gênero na narrativa brasileira contemporânea*. São Paulo: Editora Horizonte, 2010.

DALCASTAGNÈ, Regina. A construção do feminino no romance brasileiro contemporâneo. In: *Colloque International La Voix Des Femmes Dans Les Cultures De Langue Portugaise: Penser La Différence*, [2007], Paris. Actes... Paris: Paris-Sorbonne, [2007]. Disponível em: Acesso em outubro de 2014.

DALCASTAGNÈ, Regina. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. In: *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 26, jul.-dez, 2005.

DALCASTAGNÈ, Regina. *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado*. Vinhedo: Editora Horizonte/Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2012.

FROMM, Erich. *Posfácio (1961)*. In: 1984. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

HOOKS, Bell. *Teoria Feminista: da Margem ao Centro*. São Paulo: Perspectiva, 2019.

JOBIM, José Luis (Org.). *Palavras da crítica*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1992.

RICHARD, Nelly. *Intervenções críticas: arte, cultura, gênero e política*. Trad. Romulo Monte Alto. Belo horizonte: Editora UFMG, 2002.

ROSSINI, Tayza Cristina Nogueira. *A construção do feminino na literatura: representando a diferença*. *Brasiliana*, v. 3, n. 1, p. 288-312, 2014.

SILVA, Tialva. *Entre o rio e a praça*. Cachoeira, BA: Cartoneiras de Iaiá, 2018.

SILVA, Tialva. *Migrantes*. Cachoeira, BA: Cartoneiras de Iaiá, 2019.

## TERRITÓRIOS DE CORPOREIDADE NEGRA EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL DO AFOXÉ POMBA DE MALÊ

Gilson Souza Santana<sup>1</sup>

*Resumo:* Esta pesquisa visa investigar a relevância dos territórios de corporeidade<sup>2</sup> negra do Afoxé Pomba de Malê, visto que o desenvolvimento educativo e étnico-racial abarca questões fundantes do processo de tomada de consciência do sujeito que reconstrói seu sentimento de pertença, por via dessa agremiação sociocultural e educativa. Nesse espaço território, o Projeto Atiba atuava através de ações educativas visando fomentar o processo formativo de jovens e adultos no acesso à educação formal. Essa ação fez parte do projeto de extensão da Associação Cultural Movimento Negro Afoxé Pomba de Malê, fundado em 1985. O Projeto Atiba, criado em 2003, sustentou-se na concepção emancipacionista das ideias freirianas, que articula leitura de mundo, conscientização e educação como ato político, a fim de fundamentar a construção e a apropriação do conhecimento formal e os discursos e práticas sociais de jovens e adultos negros e negras residentes no Bairro Rua Nova e em outras localidades do município de Feira de Santana-Bahia. Assim, com base nessa preocupação, procuro entender como se processa a defasagem educacional sofrida por esse grupo de cor, numa tentativa de evidenciar outras ferramentas utilizadas para reduzir tamanha discrepância no que concerne à educação formal nas instituições universitárias e afins. Ou seja, como esses sujeitos produzem e materializam conhecimentos no

---

<sup>1</sup> 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. Arivaldo de Lima Alves. Endereço eletrônico: gilsanreggaeparatodos@hotmail.com.

<sup>2</sup> O conceito de corporeidade é entendido como o conjunto de traços do corpo que definem o ser humano como ser social, incluindo também suas referências culturais e sociais na elaboração do corpo, para além da fisiologia e anatomia do corpo humano (BERTHELOT, 1983 *apud* FERREIRA, 2011).

tocante à sua corporeidade negra — movimento importante para desenvolver o processo cognitivo intra e inter em suas aprendizagens. Pelas ações desenvolvidas, o Afoxé Pomba de Malê evidencia-se como espaço educativo não escolar. Essa iniciativa tem me inquietado e levado a estudar esses outros espaços não fixados pela educação formal. Nesse percurso, tenho compreendido que a educação não está limitada a um espaço fixo — muito pelo contrário, já que ela faz parte das nossas corporeidades, das nossas relações diárias e das interações centelhadas cotidianamente, em que se mesclam, no lócus a ser estudado, os saberes, sabores e performances da cosmopercepção africana, os quais, desde o primeiro encontro, avivam os meus sentidos perceptivos enquanto fenômenos complexos, bem como propulsores de outras compreensões. Assim, pretendo investigar o seguinte problema de pesquisa: De que modo o território de corporeidade negra do Afoxé Pomba de Malê potencializa saberes, conhecimentos e performances da cosmopercepção africana em espaços de educação não formal?

*Palavras-Chave:* Educação. Territórios. Corporeidade Negra.

## INTRODUÇÃO

Venho ao longo do tempo me envolvendo com a temática Étnico-Racial, ainda que a tomada de consciência demorou um pouco mais para reconstruir o sentimento de pertença tão caro a população negra, haja vista o processo de negação perpetrado que serviu e serve como aparato ideológico, justamente para frear toda e qualquer possibilidade de avanço na pirâmide social. Ou seja, a mobilidade vertical de ascensão.

Neste sentido, já quebrando as delimitações impregnadas a mim e a este segmento social, fui me lançando pouco a pouco a



esta temática e aqui discuto como objeto de pesquisa o tema supracitado. Tudo isso se dá pela necessidade de buscar saídas importantes para a população negra que historicamente sofreu e sofre graves problemas de oportunidade nos mais diversos campos. De modo que me atendo a pesquisar concisamente sobre as experiências no campo da Educação não formal, por via do Afoxé Pomba de Malê. Ressalto que essa agremiação traz a força do axé nos seus mais diversos enfrentamentos tais como: ressignificar os territórios da corporeidade negra, evidenciando o lugar onde sujeitos de conhecimentos produzem outras formas de sociabilidade e, conseqüentemente delinear epistemologias que dialogam com suas realidades assim como, reconstrói pelas músicas, danças o arquétipo afro-brasileiro.

Assim, através dessas experiências, estive mais engajado na denúncia e no combate aos problemas relacionados às culturas negras, justamente nesse momento de tomada de consciência do ser negro, que até então estava adormecida por conta de uma educação comprometida com os princípios coloniais, permeada de estereotípias. Vivenciei por meio do Movimento Cultural Afoxé Pomba de Malê, situado no Bairro Rua Nova em Feira de Santana, Bahia, outra forma de sociabilidade daquilo que é uma máxima para os afro-brasileiros: o orgulho da nossa ancestralidade.

Contudo, pensar as trilhas (re)construídas por esses sujeitos que conforme já explicitado reconfigura-se o aporte dos seus “letramentos de reexistências”, sobretudo por estar exposto em um sistema político, social que nos oprime cotidianamente, com isso, insuflando outras atitudes e reposicionamento dos territórios aos quais estamos submersos, imersos e emersos.

E mais: ao falar de letramento de reexistência vem corroborar com as ações do Afoxé Pomba de Malê, por desenvolver em âmbito não escolar as marcas das identidades sociais da comunidade negra, influenciando, portanto, nas trajetórias de

vidas de sujeitos que ali desenvolvem seu processo de aprendizagem e ensinância. Isto é, as linguagens corporais confluem com outras tecnologias de aprendizagem.

A partir dessa força que emancipa e empodera tanto na expressiva do estético-corporal como na intelectualidade, sendo substrato importante para ser um dique que represa as águas e aqui represa também toda e qualquer maneira de negação, apagamento e exclusão da história e legado afro-brasileiro.

Por conseguinte, não nos resta outra possibilidade: reinventar-se e reexistir, pois, resistir é extremamente fundamental, mas reexistir aponta outros caminhos, a título de exemplo a sonhada equidade socioeducacional. É nesse viés que busco empreender esforços nesta pesquisa afim de sulear outros odu(caminhos) que torne essa aspiração fulcral para derribar tamanha discrepância no campo da educação formal entre os não brancos.

Porquanto já posto, objetivo compreender de que forma o território de corporeidade negra do Afoxé Pomba de Malê potencializa saberes/conhecimentos e performances da cosmopercepção africana em espaços de Educação não formal. Exatamente explorar as possibilidades investigativas de apreensão de conhecimento em um lócus marginalizado que busca atender o déficit educacional imposto à população negra e ao mesmo tempo preservar a ancestralidade afro-brasileira.

Tais investigações se dão também pela implementação das Lei 10, 639/2003. Perceber se o Afoxé Pomba de Malê está em consonância com a lei, uma vez que seu surgimento antecede a lei propriamente dita (1985). A Associação Cultural movimento Negro Afoxé Pomba de Malê, situado no Município de Feira de Santana-Ba, no bairro Rua Nova que traz sua pujança artístico-cultural e que também tem uma história encantadora da sua constituição pela proprietária da fazenda a Senhora Ernestina Carneiro (1897-1977)

filha de uma mãe alforriada pelo regime do escravismo, cede suas terras para tanta gente o que torna hoje este bairro um dos mais populosos desta cidade.

Enfim, refletir como esses saberes são construídos no território de corporeidade negra pelos integrantes do Afoxé, é de extrema importância no fortalecimento do contexto das culturas afro-brasileiras. Esse caminho nos leva a identificar as rupturas e as permanências da cosmopercepção africana no sentido de potencializar as ações educativas do Afoxé pomba de Malê. Dito pelo viés metodológico, já considerando a natureza qualitativa deste estudo, defini como aportes teórico-metodológicos a etnometodologia e a etnopesquisa crítica, no intuito de estabelecer diálogos com os sujeitos deste percurso investigativo e com seus diversos saberes e conhecimentos, ou seja, com aqueles(as) que podem contribuir substancialmente para este projeto. Nessa perspectiva, o conceito de etnometodologia reverbera nas peculiaridades desta investigação, revelando, com destaque, o papel preponderante dos sujeitos imersos na pesquisa e seus olhares proativamente intencionados.

Desse modo, a abrangência desta teoria da ação social (GARFINKEL, 1984 *apud* GUESSER, 2003), nos adverte sobre a natureza da intersubjetividade e a constituição da ação do conhecimento. Posto isto, o sujeito de conhecimento interage e intervém no mundo, contrário ao pensar esse indivíduo como passivo e reproduzidor do legalismo instituído. Ele subverte, dialoga e contradiz e /ou diz como protagonista de sua história.

Nesse veio, que ao perscrutar as histórias desses sujeitos Pombalenses, muito tem-se a garimpar. A arqueologia ajudará ainda mais nas escavações de tantas trajetórias fincadas em raízes ancestrais; e, por outro lado, as assimetrias que reforçam as desigualdades étnosociais e, conseqüentemente sendo impeditivo de oportunidades equânimes à população negra a ponto de elevar

uma menor aquisição a estratos significativos da sociedade brasileira.

## **DESENVOLVIMENTO**

A tessitura deste projeto perfila incursões por algumas categorias de análises correlacionadas, como educação, identidade e corpo-território. A escolha dessas três categorias se deu pela relevância teórico-conceitual no que tange às discussões direcionadas à incorporação dos valores éticos e estéticos dos povos afro-brasileiros repercutidos no campo da educação e na formação da identidade, e evidenciados na corporeidade negra-território dos indivíduos que deles compartilham.

Sobre a educação, não tenho o propósito de apresentar um conceito fechado, e sim sua função no ato de construir e desconstruir rótulos, ideias e acepções discriminatórias, visto que educar não deve ser encarado como um ato meramente reprodutor, mas transformador. Acerca da educação no cotidiano, Brandão (1985, p. 7) observa que “ninguém escapa da educação”, pois em “casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar [...], todos os dias misturamos a vida com a educação”. Na perspectiva de Freire (2005, p. 79), o ato de educar está respaldado na ação da comunhão, posto que “ninguém educa a ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Essas abordagens reforçam a característica da educação proposta pelo Afoxé, em que as ações educativas tentam tecer saberes e valores de comunhão ritualizados pelas culturas negras, contrariando a — ainda atual — cultura do branqueamento (MUNANGA, 1988). Portanto, a representatividade sociocultural

traçada no Afoxé Pomba de Malê corrobora as concepções educacionais pautadas a partir da década de 1970, em escala nacional, pelo Movimento Negro Unificado (MNU).

Ainda no campo da Educação, o Afoxé promoveu o Projeto Atiba, que desde sua fundação apresenta como proposta central oferecer cursos preparatórios destinados aos moradores da Rua Nova, sobretudo para os indivíduos oriundos dos terreiros localizados naquela comunidade. No entanto, a direção do Afoxé foi surpreendida pelo público inscrito nos cursos ofertados quando a maioria dos interessados se declarou católico ou evangélico. Esse panorama expõe um conflito entre o que foi proposto e o que compõe o quadro atual. Por conta disso, alguns membros da direção demonstraram insatisfação em relação ao corpo discente e defenderam que, tanto na aula inaugural como no decorrer do curso, a necessidade de se afirmar a ligação direta com elementos da cultura ancestral africana. Por outro lado, outros membros observaram que, assim como a cultura africana, o Atiba tem um caráter diversificado e agregador desde sua elaboração inicial.

Para exemplificar esse caráter diversificado e agregador, reproduzo a seguir o comentário de um dos responsáveis pelo Projeto: “Temos que mostrar aos cristãos que aqui no Pomba não temos preconceito por conta da religião. Assim como o Candomblé, estamos aqui para acolher a todos”. Portanto, nesse cenário, alunos de origens culturais distintas encontraram no Atiba a possibilidade de acesso à formação educacional favorável ao seu crescimento. Consequentemente, acredito que os membros da direção que defendiam a inclusão dos indivíduos independentemente da crença ratificam o discurso da cosmopercepção africana, em que “a diversidade é um dos principais aspectos das religiões africanas”, “posto que, sendo a África o continente do ‘Arco-Íris’, isto é, o continente das diferenças

culturais, somente o princípio da diversidade poderia congregiar tantas culturas” (OLIVEIRA, 2006, p. 70).

Nessa perspectiva, ressalto que, na cultura africana, o arco-íris assume algumas simbologias e está associado ao orixá Oxumaré, que, por sua vez, tem como representação simbólica a cobra, animal consagrado. Destarte, com respaldo nas simbologias da cosmopercepção africana, compreendo que o Atiba tem assumido uma identidade que potencializa a diversidade e reconhece o múltiplo, elementos responsáveis por dar vida à educação pluricultural desenvolvida pelo Afoxé Pomba de Malê, dialogando com a *Arkhe* africana, que, para Sodré (2005, p. 15), “também significa futuro (ou *eskaton*, o fim), na medida em que se deixa entender como o vazio que se subtrai às tentativas puramente racionais de apreensão e que, por isso mesmo, aciona o esforço das buscas”.

Em relação à segunda categoria teórica destacada no início desta seção, segundo Hall (2005, p. 10), “à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis”, pois a identidade não é algo inato (GOMES, 2017), uma vez que ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. Portanto, a identidade é um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais, haja vista que indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentais e alimentares, e de tradições populares — referências civilizatórias que marcam a condição humana (GOMES, 2017, p. 41).

Assim, ao tratar da população afro-brasileira moradora de um bairro pobre e oprimido pelos setores dominantes, preciso, também, considerar que essas identidades são construídas no espaço urbano, no cotidiano, ou seja, é justamente no bairro onde

ocorre a espacialização da “vivência cotidiana de um grupo social, seus valores e representações, comportamentos, [e onde as] expectativas de sociabilidade são estabelecidas” (RAMOS; CUNHA JUNIOR, 2007, p. 191). Desse modo, a constituição da identidade étnica dessas populações perpassa entraves racistas urdidos há séculos, e que ainda hoje permanecem velados nas posturas discriminatórias impostas pelo mercado de trabalho, pela escola, pela negligência das políticas públicas, entre tantos outros fatores que desprestigiam a relevância sócio-histórica dessas populações.

Nesse contexto, Ataíde e Morais (2003, p. 90) enfatizam a relevância dos movimentos sociais negros na constituição das identidades negras, afirmando que esses “movimentos sociais, desde o início, lutaram e continuam lutando” pela autoafirmação étnica e social dos afrodescendentes, “buscando nos referenciais dos movimentos africanos e brasileiros nossas matrizes culturais africanas e, principalmente, no culto religioso afro, valores para a constituição de uma identidade étnica”. Esta luta ocorre fora da escola, já que ela se nega a reconhecê-la, ou se omite, nada fazendo para enfrentar, discutir e superar esses impasses históricos.

Destarte, como assevera Nilma Lino Gomes (2002, p. 49), o racismo sutil é verificado nos discursos sobre o cabelo e a cor da pele dos negros, e esses mesmos símbolos “podem sair do lugar da inferioridade e ocupar o lugar da beleza negra, assumindo uma significação política”. Nesse cenário, enfatizo a importância do trato com o corpo negro, reforçando a evidenciação de formas ético-estéticas que sirvam de referências positivas para a população negra, pois construir “uma identidade negra positiva em uma sociedade que historicamente ensina aos(as) negros(as), desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros(as) brasileiros(as)” (GOMES, 2017, p. 43). Assim sendo, as categorias território e corporeidade negra assumem o seu espaço.

Sobre a junção dos conceitos corporeidade e território, a emergência da categoria território, como multiplicidade de territorialidades, demonstrou que a sua concepção por muito tempo esteve condicionada, apenas, à demarcação física e estática de um espaço. Entretanto, considerando uma visão que permite compreender o território por outra perspectiva, em que o simbólico concebe as suas polimovimentações culturais, abarco o território com esse olhar, buscando a oportunidade de atribuir aos espaços os múltiplos significados que os indivíduos lhes conferem. Nesse viés, esse lastro simbólico pressupõe o campo do imaginário, bem como a relevância do corpo “como fonte de todas as experiências espaciais dos indivíduos” (CLAVAL, 2002, p. 23). Daí o interesse dado ao papel da imaginação — da imaginação geográfica — na construção das categorias sociais e territoriais. Sob essa ótica, Miranda (2014, p. 111) apresenta o corpo como o resultado de constructos culturais:

Um corpo é uma construção cultural, por isso ele é território de sentidos. Sente na sua pele os apelos do mundo e sofre em sua extensão o amálgama da cultura. O corpo nunca pode ser reduzido a um conceito posto que é território da cultura, portanto, *lócus* da experimentação. O corpo, ao mesmo tempo, significa e é significado, interpreta e é interpretado, representa e é representado. O corpo é, ao mesmo tempo, índice, ícone e símbolo.

Logo, o corpo não é apenas um organismo biológico, mas um tecido cultural. Essa visão é, também, compartilhada por Castro Júnior (2010, p. 23), cuja ideia de corpo está respaldada na cultura:

Considerar o corpo como território do espaço-tempo de nossas lembranças ancestrais de experiências acumuladas ao longo da vida é compreendê-lo dentro de possibilidades infinitas, que podem, ao mesmo tempo, ser reveladoras de situações imagináveis, mas que podem, também, esconder de nossas lentes outros conhecimentos.



Esse cruzamento das inferências de Miranda (2014) e Castro Júnior (2010) com as contribuições de Claval (2002) permite-me conjecturar a dimensão da categoria corpo-território, a qual propicia ao indivíduo o entendimento do que está ao seu redor a partir do seu próprio corpo, de si mesmo — sua posse sobre o seu corpo assim como uma territorialidade em constante movimento, que, para onde se desloca, carrega consigo toda a bagagem cultural construída ao longo das suas itinerâncias. Em outras palavras, o corpo é o lugar zero do campo perceptivo, é um limite a partir do qual se define o outro, seja coisa ou pessoa, pois o “corpo serve-nos de bússola, meio de orientação com referência aos outros. Quanto mais livre sente-se um corpo, maior o alcance desse poder de orientar-se por si mesmo, por seus próprios padrões” (SODRÉ, 1988, p. 135).

Portanto, compreender o corpo como território requer a percepção de que “a experiência do lugar e do espaço se faz através do corpo” (CLAVAL, 2002, p. 26). A partir disso, a tentativa de responder à problemática fundante deste projeto só será possível ao abarcar o meu próprio corpo como território responsável pela mediação das minhas subjetividades com as dos demais, com o coletivo, com os espaços pelos quais circulei e irei circular para responder às questões propostas neste projeto de tese.

Nessa perspectiva ao pensar no território onde nasce o Afoxé Pomba de Malê, “Quilombo Urbano chamado Rua Nova”, segundo Santos (2016), não se pode prescindir da figura altruísta da senhora Ernestina Carneiro Ferreira de Almeida, conhecida de forma carinhosa pelos ruanovenses como Dona Pomba (1896-1971), que cedeu suas terras para a construção de casebres para sujeitos destituídos de moradia.

Outra manifestação desse cuidado com as pessoas desassistidas pelo poder público, em não fornecer as condições básicas de sobrevivência, forçando essas pessoas a buscarem seu

lugar ao sol na fazenda de Dona Pomba, é destacada por Santos (2016), que lança mão da sua criticidade para reverenciar e pontuar uma cisão da elite oligárquica e a pretensão maior dos(as) que precisam enfim de um lugar para morar. Isto é, nessa encruzilhada, as pessoas itinerantes que buscavam um lugar ao sol e que viam uma possibilidade de crescimento na feira livre ficavam por ali mesmo, garantindo seu lugar. Era a chance de melhorar sua vida, adquirir ali um pedaço de terra, onde então começava a surgir o Quilombo Urbano Rua Nova. Entretanto, essa ação mostrou-se em desacordo com os interesses das chamadas pessoas de posses e influentes.

A ação de Dona Pomba representou para aquela parte da população preta e pobre, assistida pela divisão das terras da fazenda São Gonçalo, a realização do sonho e a concretização do direito de ter uma casa e, conseqüentemente, de usufruir de uma vida com menos privação e indigência. Entretanto, essa atitude colidiu frontalmente com os princípios e as concepções estruturantes de uma sociedade muito mais preocupada em esconder a pobreza e manter a população negra afastada do convívio das pessoas de posses. Essas pessoas negras e pobres deveriam transitar nesses espaços para servir; morar, não. Daí, então, se agiganta a atitude de Dona Pomba, que, para garantir moradia a tais pessoas, precisou enfrentar a oposição de fazendeiros, comerciantes e políticos, e também dos seus familiares.

Ainda sobre o processo de transformação da Rua Nova, Santos (2016, p. 16) analisa a questão, considerando a relevância desse espaço-território guetificado:

É neste cenário de vozes plurais que vai se descortinar de forma sólida o bairro da Rua Nova, como local de permanência quase total de descendentes de Pretos. O qual verá mais adiante as manifestações de cunho artístico e seus agentes culturais que ascenderam a partir das

experiências ali vivenciadas e aprendidas por meio dos diversos dispositivos de Arte.

É justamente a perspectiva da pluralidade cultural que me move nesta pesquisa, em consonância com a linha de pesquisa escolhida, considerando os caminhos possíveis para a desnaturalização de visões arraigadas de preconceitos que legitimam a desigualdade social e, acima de tudo, perpetuam o fosso educacional da população negra, que ainda sofre na pirâmide da mobilidade vertical ascendente. Dessa forma, variadas ações para traçar uma organicidade capaz de suplantar tais dificuldades têm sido, ao longo do tempo, uma defesa empreendida pelos movimentos sociais, fortalecidos pela tradição da luta que se concretiza por outras vias de reação. Por isso, a busca das forças míticas das religiões de matriz africana tem sido, também, uma constante para arrefecer a vigilância hierárquica, que, segundo Foucault (1987), funciona como poder de cercear os direitos mais elementares, através da imposição sobre os indivíduos. Portanto, reagir a essa forma de violência simbólica e factual é um meio de defender a vida e conquistar a cidadania. E assim, subvertendo uma ordem perversa e excludente, nasce no chão sagrado o Afoxé Pomba de Malê, que carrega a simbologia do nome de Dona Pomba e da Revolta dos Malês (1835), conforme já destacado.

Assim, considero imprescindível ressaltar as culturas e os lugares epistêmicos gestados no/pelo movimento cultural Pomba de Malê. Nesse viés, o aporte etimológico do termo Afoxé é de extrema importância para denunciar certas ideias estigmatizadas e mostrar seu valor intrínseco de força e axé. A palavra Afoxé vem da língua Yorubá e é composto por três termos: o prefixo nominal “a”; “Fo”, que significa dizer, pronunciar; “Xe” significa realizar-se. Segundo Risério (1981), afoxé quer dizer o enunciado que faz acontecer, conhecido como candomblé de rua, com adereços, instrumentos percussivos e sua relação mítica com os Orixás. Tem

suas raízes vinculadas ao povo yorubá, e hoje seus integrantes comumente estão nas roças exercendo o ato religioso, e esse mesmo espaço antes era mais conhecido como Terreiro de Candomblé; tudo isso sincronizado com as danças que servem como condutoras do ritmo do Candomblé.

Portanto, são esses sujeitos epistêmicos que nos seus espaços-territórios vão delineando outras formas de comunicar-se com o mundo, representado por pessoas de diferentes matizes. Nesse sentido, Silva (2020, p. 168) observa que o que representa o corpo em sua totalidade, em suas multidimensões, é o antropocorpo, que é o corpo que se une à subjetividade do indivíduo e que busca sua identidade não somente a partir da sua construção física, mas, especialmente, através das experiências vividas em sociedade e das lógicas sociais e culturais presentes na corporeidade e na gestualidade humanas. Dito de outra forma, como ressalta Cruz (2012, p. 60) com base nos estudos de Cosson, “nosso corpo é formado pela soma de vários corpos, a saber, corpo linguagem, corpo sentimento, corpo imaginário, corpo profissional e, esta mistura nos faz humanos”.

Mas, como entender a produção do corpo negro e de práticas corporais racializadas? Devemos reconhecer que o corpo negro é outro para o *self* do negro, na medida em que se constitui como representação alienada de si, reflexo perverso da dominação branca. Segundo Fanon (1983, p. 92 *apud* PINHO, 2010, p. 140), no “mundo branco, o homem de cor encontra dificuldade na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é uma atividade unicamente negadora. É um conhecimento em terceira pessoa”. Seja qual for a intencionalidade de submergir e/ou mutilar o corpo negro, sua forma criativa de reinventar-se e sublevar-se sempre esteve presente na nossa história. Por isso, é no contexto de uma educação libertadora, como pretende Freire (2005), que esses corpos vão ressignificando vivências através de

suas experiências e produzindo outros conhecimentos dentro da cosmopercepção afro-brasileira, indo, portanto, de encontro à barbárie da legitimação dos “corpos doces” (FOUCAULT, 1987).

Em relação à educação, Gohn (2006, p. 16) apresenta três concepções de educação, a saber: a educação formal, aquela recebida na escola, regulamentada e normatizada por leis por meio de um conjunto de práticas que se organizam em matérias e disciplinas; a educação informal, aquela que os indivíduos assimilam pela família, pelo local onde nascem, religião que professam ou por meio do pertencimento a uma região, território e classe social da família; e a educação não formal, que tem um campo próprio, embora possa se articular com as duas anteriores.

## **(IN)CONCLUSÃO**

Além de divulgar e analisar as experiências do Afoxé Pomba de Malê, na perspectiva de compreender em que medida o processo formativo — destinado a jovens, adultos e aos participantes em geral — ganha azo e credibilidade na comunidade de Rua Nova, pretendo apresentar, como um dos resultados a serem alcançados por esta pesquisa, dados e análises que comprovem como essas atividades contribuem para o fortalecimento da cosmopercepção africana entre a comunidade feirense.

No mais, compreendendo a educação não formal como um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, e entendendo o sociopolítico como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade, as ações educativas não formais contemplam um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e de produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e de

projetos sociais. A educação não formal não é nativa, no sentido de herança natural, ela é construída por escolhas ou sob certas condicionalidades, e, obviamente, há intencionalidades no seu desenvolvimento, pois o aprendizado não é espontâneo. E é nesse contexto que a educação antirracista pode ser potencializada, visto abarcar saberes e conhecimentos fomentados no espaço subalternizado (do ponto de vista de uma geografia excludente, que se afasta dos valores culturais dos povos marginalizados e, conseqüentemente, forja um arquétipo disfuncional daqueles(as) que estão submetidos(as) a uma realidade social e educativa desigual, ou melhor, que vivem numa relação socioeducacional assimétrica), o que busco alcançar com esta pesquisa, fornecendo à comunidade não apenas dados comprobatórios acerca da relevância das ações educativas não formais ofertadas por organizações sociais como o Afoxé Pomba de Malê, por exemplo, mas principalmente reflexões que incentivem tanto a continuidade como a organização de no

## REFERÊNCIAS

- ATAÍDE, Yara Dulce B. de; MORAIS, Edmilson de Sena. A (re)construção da identidade étnica afro-descendente a partir de uma proposta alternativa de educação pluricultural. *Revista da FAEBA — Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 12, n. 19, p. 81-98, jan./jun. 2003.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Abril Cultural, 1985.
- CASTRO JÚNIOR, Luís Vitor. *Campos de visibilidade da capoeira baiana: as festas populares, as escolas de capoeira, o cinema e a arte (1955-1985)*. Brasília: Supernova Gráfica, 2010.
- CLAVAL, Paul. A volta do cultural na geografia. *Revista Mercator Geografia*, ano 1, n. 1, p. 19-28, 2002.
- CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. *Leitura literária na escola: desafios e perspectivas em um leitor*. Salvador: EDUNEB, 2012.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- 230 | *Anais do Seminário de Pesquisa do DLLARTES 2022.1* — Fábrica de Letras

FERREIRA, Vítor Sérgio. Dar corpo à juventude: o *corpo jovem* e os jovens nos seus corpos. In: PAIS, José Machado; BENDIT, René; FERREIRA, Vítor Sérgio (Org.). *Jovens e Rumos*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2011. p. 257-275.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 21, p. 40-51, 2002.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GUESSER, Adalto H. Etnometodologia e Educação. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, Santa Catarina, v. 1, n. 1, p. 149-168, 2003.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Trad. Tomaz Tadeu Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Chrysalis: Currículo e Complexidade, a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo*. Salvador: EDUFBA, 2002.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. “O negro do Pomba quando sai da Rua Nova, ele traz na cinta uma cobra coral”: Os desenhos dos corpos-territórios evidenciados pelo Afoxé Pomba de Malê. 2014. 180 f. Dissertação (Mestrado em Desenho, Cultura e Interatividade) — Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.

OLIVEIRA, Eduardo David de. *Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia Afrodescendente*. 3. ed. Curitiba: Gráfica Popular, 2006.

PINHO, Osmundo Santos de Araújo. *O Mundo Negro: Hermenêutica Crítica da Reafricanização em Salvador*. Curitiba: Progressiva, 2010.

RAMOS, Maria Estela Rocha; CUNHA JUNIOR, Henrique (Org.). *Espaço Urbano e Afrodescendência: estudos da espacialidade negra urbana para o debate das políticas públicas*. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

RISÉRIO, Antônio. *Carnaval Ijexá: Notas sobre Afoxés e Blocos do Novo Carnaval Afrobaiano*. Salvador: Corrupio, 1981.

SÁ, Sílvia Michele Macedo. A emergência da etnoaprendizagem no Campo Antropoeducacional: uma investigação Etnológica sobre a Aprendizagem como experiência sociocultural. In: ALVES, Rita de Cássia Dias Pereira; NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa

do (Org.). *Formação cultural: sentidos epistemológicos e políticos*. Cruz das Almas/Belo Horizonte: EDUFRB/Fino Traço, 2016. p. 69-86.

SANTOS, Flávia Santana. *Um Quilombo urbano chamado Rua Nova*. Cachoeira: UFRB, 2016.

SILVA, Talita de Oliveira Costa. *Corpo, Juventude(s) e Diversidade: uma experiência em dança-educação*. 2020. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) — Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; JOVINO, Ione da Silva; MUNIZ, Kassandra da Silva. Letramento de reexistência: um conceito em Movimentos Negros. *Revista da ABPN*, Guarulhos, v. 10, p. 1-11, jan. 2018.

SODRÉ, Muniz. *O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira*. Petrópolis: Vozes, 1988.

SODRÉ, Muniz. *A verdade seduzida: Por um conceito de cultura no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.



## PENSAMENTO SAUSSURIANO: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA

Ivete Teixeira dos Santos<sup>1</sup>

*Resumo:* Trata-se de um estudo em desenvolvimento de natureza qualitativa de cunho bibliográfico, sobre o *Curso de Linguística Geral*, ancorado em estudos recentes, tendo como premissa uma seleção de conceitos e princípios saussurianos fundamentais à compreensão do estudo e ensino de língua. A reflexão tem como alvo a formação inicial de professores de Língua Portuguesa para Educação Básica, objetivando desencadear uma discussão sobre a formação linguística desse professor. Para tanto, ao que cabe para o momento, natureza do signo, movimento do signo, mutabilidade, imutabilidade, homogeneidade da língua em oposição à heterogeneidade da fala, estão entre os temas que, considerando a sua relevância, serão debatidos. Assim, as leituras serão iniciadas por meio de um levantamento bibliográfico de linguistas brasileiros que defendem a relevância de se compreender Saussure e a importância de suas ideias para o estudo de línguas. Para acompanhar as reflexões dos linguistas brasileiros, o estudo será pautado também em Arrivé (2010) Normand (2009) Saussure (2010, 2021), buscará também tecer considerações sobre a formação dos estudantes do Curso de Letras do Campus XXII da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

*Palavras-Chave:* Linguística saussuriana. Ensino de língua. Formação de professores.

---

<sup>1</sup> 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: itsantos@uneb.br.

## INTRODUÇÃO

No percurso e desenvolvimento do componente curricular Seminários Avançados I, do Curso de Doutorado em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), sentimos a necessidade de um aprofundamento maior nos estudos sobre a Linguística saussuriana, sem perder de vista o meu objeto de estudos, formação de professores. Transcorridos cem anos da publicação do *Curso de Linguística Geral*, ainda temos uma questão que é particularmente difícil, qual o objeto, ao mesmo tempo, integral e concreto da linguística? A Linguística como disciplina é ministrada nos cursos de Letras há algumas décadas, no entanto, a pergunta para que serve a linguística? Parece não ter ainda uma resposta clara.

A partir de situações como estas, há outra questão que necessita de reflexão: existe possibilidade de se “aplicar” algo que não se conhece com profundidade? Essa falta de clareza em relação a objetos de estudos na formação do professor de língua, talvez possa impactar, de alguma forma, os resultados não satisfatórios de avaliações que testam habilidades e competências em leitura e em escrita de estudantes da Educação Básica. Objetivando uma reflexão sobre a formação linguística do professor de língua, este artigo traz elementos do pensamento saussuriano essenciais à compreensão para o estudo e ensino de língua. Nas palavras de Arrivé (1997, p. 20), “Saussure não fundou a linguística, que já possuía um grande longo passado científico quando nasceu, mas sua obra está na origem de uma mutação considerável na evolução da disciplina”.

Ao observar a estrutura curricular dos cursos de letras, encontramos alguns componentes que enfocam a linguística, dentre eles, um denominado Linguística Aplicada. No entanto, ao fazer uma análise sobre os conteúdos dessa mesma disciplina em cursos de instituições diferentes, percebe-se a diferença nos

enfoques. Assim, para atender ao objetivo, a questão que se segue deverá ser contemplada: o que privilegiar na diversidade de estudos linguísticos apresentados na proposta curricular dos cursos de Letras? E juntamente com esta questão, a certeza de que na formação do estudante de Letras para um primeiro momento, a leitura do CLG é imprescindível para a construção de conhecimento sobre as ideias saussurianas. Contudo, um estudante de língua, não deve parar por aí. Os escritos de Saussure também são importantes para quem busca conhecer mais a fundo as ideias do mestre genebrino.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Nosso estudo busca tratar do *corpus*, o pensamento saussuriano, no contexto da formação do professor em Letras. Desse modo, o estudo converge para o que apontam Denzin e Lincoln (2011, p. 3 *apud* CRESWELL, 2014, p. 49): “[...] os pesquisadores qualitativos estudam coisas dentro dos seus contextos naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem”. Minha pretensão foi (re)visitar o pensamento de Saussure e os linguistas, conectando múltiplas possibilidades, produzindo entradas nos temas que aborda, sem plano de fechamento nem esgotamento temático. A intenção foi, portanto, buscar “a interpretação em lugar de mensuração, e a descoberta em lugar de constatação” (GATTI; ANDRÉ, 2013, p. 30).

Procurei nas discussões de linguistas, interpretação dos manuscritos em relação ao conhecimento propiciado pelo CLG, obra que norteou a introdução à Linguística nos cursos de Letras do Brasil. Nas palavras de Saussure (2004),

Querer estudar a linguagem sem se dar ao trabalho de estudar suas diversas manifestações que, evidentemente,

são as línguas, é uma empreitada absolutamente inútil e quimérica; por outro lado, querer estudar as línguas esquecendo que elas são primordialmente regidas por certos princípios que estão resumidos na ideia de linguagem é um trabalho ainda mais destituído de qualquer base científica válida (SAUSSURE, 2004, p. 128-129).

Não restam dúvidas de que os estudos de Saussure e suas repercussões são imprescindíveis para a formação do estudante de Letras, e que os desdobramentos que se fizeram a partir de suas ideias causaram uma revolução importante na pesquisa linguística.

### **CLG: “UMA LEITURA NECESSÁRIA”**

Os estudos apontam que a publicação do *Curso de Linguística Geral*, em 1916, organizado três anos após a morte de Saussure, por dois dos seus colegas, professores da Universidade de Genebra, Charles Bally (1865-1974) e Albert Sechehaye (1870-1946), é tradicionalmente considerada um marco para a linguística do século XX. Por instituir, conforme ressalta Normand (2011, p. 22), uma “ruptura epistemológica” ao manifestar um novo olhar para o fenômeno linguístico, a leitura do CLG é considerada importante para os estudantes do curso de Letras e pesquisadores das áreas em que, de algum modo, a linguagem seja alvo de reflexão.

Contudo, como é em demasia sabido, a obra que deu a Saussure o título de “pai da linguística moderna” não foi escrita por ele, e sim por dois de seus colegas, professores da Universidade de Genebra, Charles Bally (1865-1947) e Albert Sechehaye (1870-1946). Um fato que intriga a muitos estudiosos até os dias de hoje, é que nenhum dos dois tinha assistido aos cursos de linguística geral ministrados por Saussure nos anos acadêmicos de 1907, 1908-1909 e 1910-1911. No entanto, decidiram redigir o livro e, para tanto, tomaram como fonte os cadernos de anotações dos alunos que tinham frequentado os referidos cursos.

As ideias de Saussure, presentes no CLG, e os seus desdobramentos com certeza foram a causa de uma revolução no campo dos estudos linguísticos. Ganhando status científico, o estudo da linguagem verbal humana passa a ser realizado sobre diferentes pontos de vista. Apesar disso, por ser um texto de terceira mão, alguns autores questionam a garantia de que o texto corresponda, de fato, às lições do mestre genebrino. Assim, ao lançar mão do CLG implica não desconsiderar, pelo menos, duas discussões recorrentes. A primeira sobre a particularidade de sua publicação e segunda sobre sua autenticidade.

Nessa perspectiva, o CLG passou a ser acompanhado, nos últimos sessenta e cinco anos, por um conjunto de manuscritos de Saussure e de outros materiais relacionados ao texto. “Os estudiosos estão hoje postos desse imenso acervo que os desafia, seja na re(leitura) do CLG, seja na compreensão do pensamento de Saussure” (FARACO, 2021, p. 20). Normand (2011), aponta no texto *Saussure: uma epistemologia da linguística*: “é preciso, antes de tudo, fazer “uma escolha de leitura” (NORMAND, 2011, p. 11). O reconhecimento do lugar do CLG como um objeto histórico atende, segundo Silveira, a uma necessidade do final do século XX:

Trata-se de um novo momento em que o estudo do CLG demanda uma posição do leitor e não só dos linguistas, porque nenhuma área que queira se valer das elaborações de Saussure poderá ir adiante sem se posicionar a partir do momento em que houve a exposição dessa fratura no CLG que, definitivamente, coloca uma hiância entre a edição e Saussure (SILVEIRA, 2007, p. 37).

Os estudiosos Saussurianos não negam a importância dos desdobramentos que se fizeram a partir de suas ideias para revolução da pesquisa linguística. Arrivé (2010, p. 20) defende, “Saussure não fundou a linguística, que já possuía um longo passado científico quando nasceu. Mas sua obra está na origem de uma mutação considerável na evolução da disciplina”. Normand

(2009, p. 45), aponta que “a inversão operada por Saussure é a de definir o campo da linguística, colocando-se desde o começo na prática da língua, naquilo que consiste a experiência cotidiana de qualquer locutor”.

Nessa perspectiva, todos que desejam desenvolver um trabalho escolar com a linguagem humana deverão colocar-se na prática da língua, procurando compreender a experiência do dia-a-dia de qualquer locutor. Para que isso seja possível é preciso compreender, de início a natureza da língua, distinguindo-a da linguagem. Observa-se essa distinção feita por Saussure, quando se pergunta *Mas o que é língua?* (CLG, p. 17).

Nas discussões que se seguem, afirma ser a língua uma parte determinada e essencial da linguagem, que é própria do homem e que lhe permite uma convivência social. No dizer de Normand (2009, p. 46), “O conjunto de formas potencialmente realizáveis e o que Saussure chama de língua, sistema que existe virtualmente em cada cérebro”. Saussure define a linguagem como multiforme e heteróclita, pertencendo ao mesmo tempo aos comandos físicos, fisiológicos e psíquicos. Ver a língua como produto e manifestação social da linguagem, um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo social, um instrumento criado e fornecido pela coletividade, exterior ao indivíduo (CLG, p. 17). É importante destacar que a partir deste momento o termo *língua* traduz *langue*, já no sentido “*saussuriano*” de “*lado social da linguagem*” em oposição à *fala* (*parole*) individual.

O que vemos em Saussure é que o estudo da linguagem verbal comporta duas partes: uma, essencial, tem por objeto a língua, que é social e independente do indivíduo, pois pertence à coletividade: *É um tesouro depositado pela prática da fala nos sujeitos pertencentes a uma mesma comunidade, um sistema gramatical virtualmente existente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros de um conjunto de indivíduos; pois a*

*língua não está completa em nenhum, ela só existe perfeitamente na massa* (CLG, p. 21); a outra, definida como acessório, tem como objeto de estudo o exercício da fala (*parole*). A fala é efeito de combinações (lexicais e gramaticais) individuais operadas pelo falante e de atos de fonação espontâneos para efetivação dessas combinações. Para Bagno (2021),

Essa separação que se pretende nítida entre o individual e o social, entre o psicológico e o sociológico, é uma visão dualista do fenômeno da linguagem que será contestada já nas primeiras décadas do século XX por autores como os russos Lev Vygotsky, [...] e Valentin Volóchinov [...], dando início a uma corrente que nega essa dicotomia [NT] (BAGNO, 2021, p. 57).

O cuidado com a devida diferenciação entre esses dois objetos de estudo aparece no CLG, onde é sugerida a designação Linguística da fala em oposição à Linguística propriamente dita, que teria como único objeto a língua. “Por todas essas razões, seria ilusório reunir sobre um mesmo ponto de vista a língua e a fala” (p. 28).

Diante disso, é importante observar, das lições de Saussure, algumas ressalvas sobre a unidade linguística e o signo. A língua é constituída por um sistema do qual o homem lança mão para interagir com outros indivíduos e é composta de signos linguísticos. Um signo compõe-se pela associação de um significante a um significado. Fora dessa relação não há signo. Para Saussure (2004, p. 80), o signo linguístico “une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica”. A partir da afirmativa, observamos que o signo é uma entidade psíquica de duas faces: o conceito e a imagem acústica. O conceito refere-se a imagem mental, ao referente que temos para designar o signo. A imagem acústica refere-se à sequência fônica que utilizamos para designar o signo. Os dois, conceito e imagem acústica, são também

denominados de significado e significante, e estes não existem isoladamente, são inseparáveis.

Para Saussure, o signo linguístico, além de ser representado por um significado e significante, é também caracterizado como arbitrário, como sugere o autor (2004, p. 83):

A palavra arbitrário requer também uma observação. Não deve dar a ideia de que o significado dependa da livre escolha do que fala (ver-se-á, mais adiante, que não está ao alcance do indivíduo trocar coisa alguma num signo, uma vez esteja ele estabelecido num grupo linguístico); queremos dizer que o significante é imotivado, isto é, arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade.

Diante do exposto, é possível falar em níveis de arbitrariedade ou em signo relativamente motivado. Como exemplos, podemos citar derivados como pedraria cujo sufixo faz lembrar outros, livraria, marcenaria, etc. ou composições como dezenove, cujos elementos evocam dez e nove. É importante destacar que motivado ou imotivado são categorias que podem sofrer modificações no desenrolar da história. Veja-se, por exemplo, a origem da expressão *é mais fácil um camelo entrar no fundo de uma agulha*, em que *fundo de uma agulha* eram portas estreitas em grandes portões nas muralhas na Tribo de Judá. Portanto, em relação a uma porta estreita, na sua origem, a expressão apresenta um grau de motivação considerável. No entanto, como a maioria dos falantes desconhece essa origem, trata-se de uma expressão imotivada, ou seja, arbitrária. Para Saussure, é a arbitrariedade, causa motivadora da origem dos signos e, conseqüentemente, do sistema linguístico:

[...] um contrato teria sido estabelecido entre os conceitos e as imagens acústicas — esse ato podemos imaginá-lo, mas jamais foi ele comprovado. A ideia de que as coisas poderiam ter ocorrido assim nos é sugerida por nosso



sentimento bastante vivo do arbitrário do signo (SAUSSURE, 2004, p. 86).

Vale destacar, que tanto nas lições de Saussure, transformadas posteriormente no CLG, como nos Escritos de Linguística Geral, publicados recentemente, percebe-se que o dado empírico particular não é algo que interessa a Saussure, e sim, o ato de fala em si; ele busca a universalidade da fala.

Sobre língua e fala é importante ainda ressaltar que ambas são interdependentes, visto que é a fala que causa a evolução da língua; a fala é ao mesmo tempo o instrumento e o produto da língua e para colocar-se na prática língua, é preciso compreender, inicialmente, sua natureza, distinguindo-a da linguagem. (TALBALDI, 2013). *Em Escritos de Linguística Geral*, vemos:

Todas as modificações, sejam fonéticas, sejam gramaticais (analógicas), se fazem exclusivamente no discursivo. Não há nenhum momento em que o sujeito submeta a uma revisão o tesouro mental da língua que ele tem em si, e crie, de espírito descansado, formas novas [...]. Toda inovação chega de improviso, ao falar, e penetra, daí, no tesouro íntimo do ouvinte ou no do orador, mas se produz, portanto, a propósito de uma linguagem discursiva (2002, p. 86-87).

Nesse trecho, encontramos outro princípio fundamental: o da imutabilidade e mutabilidade do signo (e, conseguinte da língua). Há uma contradição aparente em relação aos dois princípios. Segundo Saussure, o significante pode ser de livre escolha com relação à ideia que representa, porém com relação à comunidade linguística que o emprega não é livre: é imposto. Uma língua surge sempre como herança da época que a antecede. No entanto, o tempo que assegura a continuidade tem outro efeito sobre a língua, o de modificar, de maneira razoavelmente rápida, os signos sem que os falantes tenham consciência dessas modificações em um determinado estado de língua.

Diante da mutabilidade das línguas, Saussure foi motivado a propor duas maneiras de estudá-las, duas Linguísticas: uma sincrônica e uma diacrônica. A primeira estuda a maneira em que se encontra a língua em determinado período, fazendo um recorte no tempo. Já a segunda estuda o processo de evolução sofrido pela língua.

A complexidade dos estudos da linguagem não foi, por certo, ignorada por Saussure, embora, segundo Bouquet (1997, p. 64, *apud* TABALDI, 2013, p. 18), as reflexões saussurianas da linguagem, como uma realidade misteriosa, quase não transpareçam no CLG. Apesar de o pensamento do mestre genebrino ter ficado inconcluso ou poder ser acessado apenas por aproximações, nele se encontram os fundamentos da ciência linguística que devem integrar qualquer estudo de base científica, em especial, nos cursos de Licenciatura em Letras, cujo objeto principal de estudo e ensino é a língua.

## CONCLUSÕES

No percurso deste estudo, observamos que as pesquisas acerca da linguagem estão em constante movimento, por isso é de extrema importância estudar autores de diferentes épocas e concepções, a fim de atingirmos uma compreensão mais ampla e aprimorada acerca do signo linguístico, o qual constitui o objeto de estudo, língua. Diante da complexidade dessa discussão e de uma pesquisa muito incipiente e rasa, nossa intenção não é mensurar o quanto os conceitos saussurianos condizem ou não com aquilo que se apresenta no *Curso* e nas demais fontes saussurianas e, menos ainda, com aquilo que Saussure queria dizer. Nossa proposição é compreender, minimamente, os conceitos revelados no CLG.

Relembrando o questionamento de Saussure sobre a utilidade da Linguística, e aplicando-o nos cursos de Letras, talvez

se possa afirmar que a Linguística deve fornecer conhecimento básico necessário à compreensão do objeto de estudo e de ensino à linguagem verbal. Para Tabaldi (2013, p. 16) “a dificuldade está em como definir esse conhecimento”. Sem a pretensão de apresentar uma solução para a problemática, temos convicção de que a compreensão dos conceitos e princípios saussurianos estabelece um ponto inicial para o estudo de língua e das teorias linguísticas pós-saussurianas. Assim, esperamos que esse simples estudo possa contribuir com reflexões mais apuradas sobre os conceitos e princípios de Saussure e sua aplicação no estudo e ensino de língua.

## REFERÊNCIAS

- ARRIVÉ, Michel. *Em busca de Ferdinand de Saussure*. Trad. Carlos A. L. Salum; Ana L. Franco. São Paulo: Cultrix, 1997.
- BAGNO, Marcos. Objeto da linguística. In: SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral*. Tradução, notas e posfácio Marcos Bagno; apresentação Carlos Alberto Faraco. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2021.
- FARACO, C. Alberto. *Apresentação para o Curso de Linguística Geral*. Tard. Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2021.
- NORMAND, C. *Saussure*. São Paulo: Estação da Liberdade, 2009.
- SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein Cultrix, São Paulo, 1999.
- SAUSSURE, Ferdinand. *Escritos de Linguística Geral*. Trad. Carlos A. L. Salum.; Ana L. Franco. São Paulo: Cultrix, 2002.
- SILVEIRA, E. As marcas do movimento de Saussure na fundação da linguística. Campinas, Sp: Mercado de Letras, 2007.
- TABALDI, Gomes Neiva M. Herança saussuriana: contribuições para a formação do professor de língua. *Nonada: Letras em Revista* 2013, 1(20).



## O SIGNO LINGUÍSTICO E A REPRESENTAÇÃO SEMIÓLÓGICA DA MULHER NORDESTINA: OLHARES PLURAIS

Jailma Maria da Silva<sup>1</sup>

*Resumo:* O inconsciente coletivo é atravessado por discursos e imagens que são construídos e permanecem latentes, mesmo que sutilmente e/ou de forma tácita entre os membros de uma sociedade. Considerando tal assertiva, nos questionamos sobre a condição da mulher nordestina que é imagetivamente divulgada pelas mídias e que permanece como definidora dessas mulheres. Questões que permeiam a relação entre o signo e as questões subjetivas como um canal de construção ao imaginário popular são palco de reflexões as quais nos compeliram à escritura deste texto, a fim de analisarmos sobre essa imagem que é divulgada e publicizada da mulher nordestina. Para tanto, partiremos do conceito sobre o signo linguístico, os princípios da arbitrariedade e as noções de valor sob a ótica de Ferdinand de Saussure (2006) e à luz da Semiologia discutida por Roland Barthes (1987, 1993, 2012) como caminhos correlacionados. Sublinhamos que o ponto de nosso interesse circula em discutirmos a construção discursiva sobre a figura da mulher campezina, da trabalhadora rural, isto é, como sua imagem é construída através das relações estabelecidas e divulgadas pela mídia. Para a coleta de 04 (quatro) do material de análise — as referidas imagens — utilizamo-nos da expressão “mulher nordestina” aplicada no navegador Google, tendo como critérios as que continham as imagens de mulheres reconhecidas como nordestinas pelos meios de divulgação (Facebook e site). Nosso intuito é o de analisar o material coletado e contribuir para a desconstrução da suposta fragilidade da mulher nordestina que é divulgada pela mídia e absorvida pela sociedade, às vezes até

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa Pós-Crítica — DLARTTES/Campus Avançado de Canudos/BA-Turma Multicampi.

inconscientemente, atendendo a um poder hegemônico e patriarcalista.

*Palavras-Chave:* Mulher nordestina. Semiologia. Inconsciente coletivo.

## O SIGNO E ALGUMAS DICOTOMIAS SAUSSUREANAS

Como parte de um sistema linguístico (a língua), o signo linguístico é apresentado por Ferdinand de Saussure (2006) como constituído por dois elementos principais: o sentido e a imagem acústica, respectivamente, significado e significante. Segundo o linguista, “[...] estes dois termos têm a vantagem de assinalar a oposição que os separa, quer entre si, quer do total que fazem parte” (SAUSSURE, 2006, p. 80).

Considerando, portanto, a relação que une essas duas faces do signo, o significado enquanto conceito e o significante como uma imagem acústica, esta conceituada como as representações psíquicas de sons fonético-fonológicos, nos perguntamos: o que une o significado ao significante? Qual ou quais os princípios que estabelecem essa união? Para discutirmos sobre essa relação, trazemos dois princípios relevantes apresentados por Ferdinand de Saussure: o da arbitrariedade do signo linguístico e o de seu valor.

Sobre o primeiro, dizemos que a relação que se mantém entre o significado e o significante é imotivada, isto é, não há nenhum princípio ou relação necessária que possa determinar o significante, por isso considerado imotivado. Sendo a relação entre essas duas partes, ela é, portanto, arbitrária. Essa afirmação saussuriana foi exemplificada pela diferença entre as línguas. Exemplifica Saussure (2006, p. 82) sobre a arbitrariedade do signo linguístico que o “significado da palavra francesa *boeuf* (“boi”) tem por significante *b-ö-f* de um lado da fronteira franco-germânica, e *o-k-s* (Ochs) do outro”. Ainda como exemplo, podemos dizer que o

significante *l-á-p-i-s* poderia significar um outro objeto que não aquele que utilizamos para escrever, ou poderia haver uma outra sequência que designasse o objeto *lápiz*, ou seja, podemos evidenciar a convencionalidade nessa relação.

Em citação à concepção Saussureana (1857-1913), Castelar de Carvalho (2003) diz que:

[...] o princípio da arbitrariedade do signo é um fenômeno geral, resulta historicamente de uma convenção (arbitrário convencional) social e é ele que assegura o funcionamento a-histórico do sistema linguístico. Para Saussure, o signo é imotivado *a priori*, isto é, em suas origens, ressalva feita unicamente para os casos que ele situou como ‘arbitrariedade relativa’, estes sugeridos *a posteriori* (CARVALHO, 2003, p. 86).

Nessa relação arbitrária pontuamos ainda um outro aspecto, o do “valor”, que não pode ser confundido com significação, pois é na oposição entre termos que o valor se estabelece, se mantém ou surge. Saussure (2006) exemplifica tal fenômeno com a palavra francesa *mutton* e a inglesa *sheep*, que significam *carneiro*, entretanto, apresentam um outro valor, pois, na língua inglesa, o falante inglês se referirá ao *carneiro* enquanto comida preparada, conteúdo de um prato, como *mutton* e não como *sheep*.

Percebemos, então, que a oposição entre as palavras estabelece seu valor “real”, em uso, e, como coloca Saussure (2006), em relação ao que está ao seu redor. Assim, como diz Fiorin (2021, p. 103) em citação a Saussure (1969, p. 83): “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”.

Assim, se o objeto de estudo saussuriano é o signo e sua relação aos aspectos sociais, nos cabe sublinhar o funcionamento semiológico desses signos, ou seja, a língua, concebida como uma instituição social, como “um sistema de signos que exprimem

idéias” (SAUSSURE, 2006, p. 24) e, portanto, um “sistema de valores” (SAUSSURE, 2006, p. 249).

À noção de valor que perpassa a relação significante e significado e às demais dicotomias saussurianas, couberam tantas e outras essenciais discussões, as quais renderam vertentes epistemológicas e teóricas que perpassam a Semiologia, a Semiótica.

## **SIGNO, SEMIOLOGIA E SEMIÓTICA**

É visto que os estudos sobre o signo linguístico e suas dicotomias vertem sobre o fato de que a língua é considerada por Ferdinand de Saussure enquanto um sistema, e essa concepção estruturalista se mantém sobre os estudos semiológicos.

Sobre a Semiologia, Saussure (2006 *apud* FIORIN, 2021, p. 101, grifo do autor) coloca que, “Se há uma série de sistemas de signos que funcionam como a língua, será preciso criar uma ciência geral desses sistemas, que será denominada *Semiologia*”. Neste caso, o sistema semiológico envolverá o sistema linguístico, como afirma o linguista (2006):

Se se quiser descobrir a verdadeira natureza da língua, será mister considerá-la inicialmente no que ela tem em comum com todos os outros sistemas da mesma ordem; e fatores linguísticos que aparecem, à primeira vista, como muito importantes (por exemplo: o funcionamento do aparelho vocal), devem ser considerados de secundária importância quando sirvam somente para distinguir a língua dos outros sistemas. Com isso, não apenas se esclarecerá o problema linguístico, mas acreditamos que, considerando os ritos, os costumes etc. com 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 (SAUSSURE, 2006, p. 25, grifo nosso).



Contemporâneo aos estudos saussurianos, Roland Barthes (2012) acrescenta que uma análise semiológica sempre envolverá um caminho que atravessa a linguagem, ou seja, o sistema semiológico sempre será perpassado pela linguagem, e esta “não é exatamente a dos linguistas: é uma segunda linguagem cujas unidades [...] [são] *fragmentos mais extensos do discurso*” (BARTHES, 2012, p. 15, grifo nosso). Assim, o semiólogo (2012) inaugura uma posição que se depara com o linguístico e o translinguístico, demarcando uma certa singularidade e, dessa forma, recolocando o papel da Semiologia como parte da Linguística, ou seja, “*as grandes partes significativas do discurso*” (BARTHES, 2012, p. 15, grifo do autor) como objeto de análise semiológica, reconsiderando as colocações de Ferdinand de Saussure, que considerava a Linguística como parte da Semiologia.

Dessa forma, Barthes (2012) retrata em seus escritos a Semiologia da conotação e diz que:

Quanto ao significado de conotação, tem um caráter ao mesmo tempo geral, global e difuso: é se quiser, um fragmento da ideologia: o conjunto das mensagens em português remete, por exemplo, ao significado “Português”; uma obra pode remeter ao significado “Literatura”; estes significados comunicam-se estreitamente com a *cultura, o saber, a História*; é por eles que, por assim dizer, o mundo penetra o sistema; a *ideologia* seria, em suma, a *forma* (no sentido hjelmsleviano) dos significados de conotação, enquanto a *retórica* seria a forma dos conotadores (p. 115, grifo nosso).

Faz-se relevante frisar neste ponto deste escrito que nosso objeto tratado — mulher nordestina — pode ser delineado através das arestas da Semiologia e da Semiótica. Sobre este dito, nos baseamos em Coquet (1984, p. 21 *apud* FIORIN, 2021, p. 109) ao referir-se ao objetivo da Semiótica que é...

explicitar as estruturas significantes que modelam o discurso social e individual. Assim, “não se trata mais dos signos, mas da significação, ou seja, das relações diferenciais subjacentes que produzem o discurso. Vai estudar as estruturas, que são sempre relacionais, semânticas, e sintáticas hierárquicas que produzem os sentidos dos universos discursivos (FIORIN, 2021, p. 109).

Para Greimas (1973, p. 52-53 *apud* FIORIN, 2021, p. 109) “o discurso é tanto da ordem do sistema quanto da do acontecimento e, ‘como tal, submetido à história’”. Sublinhamos que a semiologia ou semiótica seria então “a ciência que estuda a vida dos signos no seio da vida social” (SAUSSURE, 1972, p. 33).

Pretendemos, então, analisar semiologicamente, a partir da vertente barthesiana, algumas imagens de mulheres nordestinas que são divulgadas e constroem discursivamente, no imaginário, no inconsciente coletivo, o perfil de uma mulher frágil, aparentemente, embora, nas entrelinhas, também o de uma mulher trabalhadora, mas à mercê da hegemonia patriarcalista e dominadora.

## **A REPRESENTAÇÃO SEMIÓTICA DA MULHER NORDESTINA**

Então, partimos da significação, da Semiótica, para entendermos a geração de sentido através da semiose, dos signos que significam e sua reverberação a partir da representação das imagens analisadas. Nosso objeto de apreciação é a imagem subjetiva da mulher nordestina, rural, a mulher agricultora, sertaneja, criada através de signos que são construídos no imaginário popular e que se mantém como um estereótipo apresentado, não raras vezes, de uma mulher frágil, acometida pelo sol, que, no realce de uma pele enrugada, aparenta forte exposição às intempéries da vida e do trabalho como agricultora.

Outrossim, a partir dessas premissas, algumas indagações regem o principal mote de discussão:

Qual a representação semiótica que é difundida em torno da mulher nordestina no imaginário nacional?

O que essas mulheres significam?

Por que são retratadas dessa forma e como essas imagens que estão publicizadas podem sublinhar, no inconsciente coletivo, o estereótipo dessas mulheres?

Assim, nos apoiaremos na perspectiva Barthesiana (2012, p. 119) que define o objetivo da pesquisa semiológica como a reconstituição do “funcionamento dos sistemas de significação diversos da língua [...]”. Em nossa busca tentaremos encontrar sentido na significação, pois o sistema semiológico é perpassado pela linguagem, pelos discursos.

## **O NORDESTE E SUAS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS**

A Região Nordeste é composta por 09 (nove) estados, Maranhão (MA), Piauí (PI), Ceará (CE), Rio Grande do Norte (RN), Paraíba (PB), Pernambuco (PE), Alagoas (AL), Sergipe (SE) e Bahia (BA) que perfazem uma marcante diversidade cultural, social e uma diferença econômica. A região se subdivide em quatro sub-regiões: sertão, agreste, meio-norte e zona da mata. A caatinga é o bioma que ocupa 12% da região<sup>2</sup> cuja vegetação é caracterizada com árvores de galhos retorcidos, por vegetação esbranquiçada e que se mantém dessa forma por quase todo o ano, entretanto, na época das chuvas, do inverno, essa vegetação se apresenta verde e

---

<sup>2</sup> Disponível em: <http://www.invivo.fiocruz.br/biodiversidade/bioma-caatinga/>. Acesso em 25 mar. de 2022.

com flores. A sub-região do sertão chega a uma temperatura de 40° com um clima quente e seco.

É nesse lugar, apenas nesse ambiente árido que a imagem da mulher nordestina é construída, como uma mulher rural e que ocuparia apenas este espaço. Para tanto, trazemos algumas características da região para melhor entendimento da localização geográfica cuja configuração é o lugar imagético onde a imagem da mulher nordestina é construída pelo inconsciente coletivo a partir de onde esta faria parte apenas de uma população vulnerabilizada.

## **O OBJETO DE ANÁLISE: MULHER NORDESTINA**

Nosso objeto de estudo está delineado a partir das imagens da mulher nordestina que se apresenta no inconsciente coletivo e que se configura como uma representação semiológica que se interpõe sob a ideia de uma mulher frágil, descuidada, agricultora, sem recursos econômicos, sem saberes etc, e que ocupa a região rural do nordeste brasileiro, mais especificamente, as subregiões do agreste e do sertão.

Para a seleção das imagens, utilizamos o navegador *Google*, usando, como termo de busca, a expressão “mulher nordestina” no link “imagens”. Como não houve prévia delimitação de objeto específico, resolvemos nos ater ao número de 04 (quatro) achados, entre outros similares, que continham aspectos imagéticos relacionados à mulher nordestina ora discutida, perfazendo nosso objeto de observação com essas 04 (quatro) imagens publicizadas na rede de internet que propagam três endereços eletrônicos da mídia, mais especificamente, 02 (duas) da rede *Facebook* e 02 (duas) de um site.



Foto nº 01<sup>3</sup> Foto nº 02<sup>4</sup>



Fotos nº 03 e nº 04<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> Foto 1 — Disponível em: [https://m.facebook.com/PORTALNOSSONORDESTE/posts/388893529144841/?refsrc=deprecated&\\_rdr](https://m.facebook.com/PORTALNOSSONORDESTE/posts/388893529144841/?refsrc=deprecated&_rdr). Acesso em: 23 mar. 2022.

<sup>4</sup> Foto 2 — Disponível em: <https://es-la.facebook.com/CTN.SP/photos/-marque-aquela-mulher-guerreira-forte-e-inspiradora-feliz-dia-internacional-da-m/1986532028122678/>. Acesso em: 23 mar. 2022.

<sup>5</sup> Fotos nº 03 e 04 — Disponível em: <https://caritasdepesqueira.org.br/2019/01/donazinha-a-forca-e-resistencia-da-mulher-nordestina/>. Acesso em: 23 mar. 2022.

A foto nº 01 é divulgada no *facebook* com o endereço eletrônico de “Nosso Nordeste”; a segunda foto é divulgada também pelo *facebook* através do endereço “Centro de Tradições Nordestinas”, indicado com o endereço de São Paulo /SP; as fotos nº 03 e nº 04 são divulgadas pelo site da “Cáritas Diocesana de Pesqueira/PE”.

Vemos, nas quatro imagens apresentadas, alguns aspectos relevantes para nossa análise. Outrossim, o que diz Barthes (1984):

O que a Fotografia reproduz ao infinito só ocorreu uma vez: ela repete mecanicamente o que nunca mais poderá repetir-se existencialmente. Nela, o acontecimento jamais se sobrepassa para outra coisa: ela reduz sempre o *corpus* de que tenho necessidade ao corpo que vejo; ela é o Particular absoluto, a Contingência soberana, fosca um tanto boba, o Tal (tal foto, e não a Foto), em suma a Tique, a Ocasão, o Encontro, o Real, em sua expressão infatigável (Grifo do autor, p. 13).

Então, a imagem fotográfica da mulher, como aponta o autor, nos integra ao absoluto que vemos, que se personifica ao corpo que se vê, em uma imagem, em um inconsciente coletivo que se desenha, um estado de instante que se observa e se detém a ideia primeira, e que se mantém: a mulher nordestina em uma imagem precária de vida.

Assim, percebemos, nas imagens dos rostos das três mulheres e na imagem onde aparecem mãos, as rugas da pele, que podem ser originadas por dois agentes: o sol e a idade. A região Nordeste, mais especificamente, no sertão, caracteriza-se pela incidência intensa do sol, atingindo temperaturas climáticas que chegam aos 40 graus. A mulher agricultora, geralmente, se submete, a essa temperatura e, embora se mantenha algumas vezes sob roupas que cobrem o corpo e usando chapéu, geralmente de palha, se expõe aos raios solares, resultando, então, em envelhecimento precoce da pele (Vide imagem 01). O que

também chama a atenção nessa mesma imagem é a roupa (puída) o que sugere pobreza, simplicidade, significando, então, a condição de vulnerabilidade em que a mulher rural é posta, divulgada, colocando-a em um lugar social pré-determinado pelos discursos e por esse sistema sógnico que se arranja a um discurso subliminar que se mantém através desses signos.

O discurso se constrói e se mantém a partir da relação entre alguns signos como a roupa rasgada que pode significar pobreza, o descuido com a pele que pode significar a exposição, em condições exaustantes, a um trabalho árduo sob sol e calor.

As imagens sempre divulgam a representação de uma mulher que vivencia contextos de dificuldades, implicitamente, com uma certa humildade, apresentando-a enquanto mulher resignada, submetida a uma condição de trabalho bastante sacrificada.

Um outro dado relevante é que o estereótipo da mulher nordestina sempre está relacionado a uma significação de mulher rural — em difícil aparição há a imagem de uma mulher urbana e que tem “vida” em uma capital ou em uma cidade cuja base econômica não seja tão somente de base rural.

Chama-nos a atenção o fato de que essas mulheres são vistas como guerreiras, lutadoras por melhores condições de vida. Tal observação pode ser considerada na imagem nº 02, pois há a linguagem verbal através da frase “Lute como uma nordestina”. Sim, são mulheres guerreiras que sobrevivem e cuidam do sustento das suas famílias plantando, colhendo, muitas pela agricultura familiar ou pelo que vendem nas feiras livres, são, podemos dizer, mulheres empoderadas que resistem e (re)existem sob os olhares machistas e discriminatórios. Nesse aspecto, percebemos a força de trabalho, de produção sob a égide do capitalismo que se configura de forma subliminar na imagem e no discurso sobre as

mulheres nordestinas. Tal consideração pode ser observada a partir das palavras de Safiotti (2013) ao citar a força de trabalho feminina:

A utilização social de caracteres raciais, assim como sexuais, permite dar aos fenômenos de natureza econômica, tais como o posicionamento dos indivíduos no sistema produtivo de bens e serviços, uma aparência inibidora da percepção de sua essência. Neste sentido, a determinação sexo, enquanto determinação comum, serve às determinações essenciais de cada uma das configurações estruturais histórico-sociais, fornecendo-lhes cobertura, isto é, a aparência necessária, sob a qual se escondem os verdadeiros mecanismos de operação de cada modo específico de produção. Conquanto seja o fator sexo um critério menos conveniente do que o fator raça para a conservação do domínio das camadas privilegiadas, constitui sempre um elemento pelo menos potencialmente discriminador e, portanto, estratificatório. Nesta medida, contribui substancialmente para fornecer aos diferentes tipos de sociedades assentadas sobre a economia de livre iniciativa a camuflagem de que necessitam a fim de amenizarem as tensões sociais por elas geradas e, portanto, de resguardarem sua estrutura de mudanças fatais para o modo de produção vigente ou aceleradoras da transformação interestrutural (p. 328-329).

Entretanto, essas imagens acabam por criar ou ratificar um pensamento hegemônico de que os nordestinos são pessoas sofridas, ingênuas e alheias ao mundo. Permanece, então, a representação imagética de pessoas que estão à margem do conhecimento, da consciência política e social, e que estariam a mercê das influências colonialistas, de subserviência e, portanto, de estarem submetidas a levarem uma vida de sacrifícios e sem melhores perspectivas de trabalho.

A imagem da mulher nordestina deve e pode ser vista, sim, como guerreira, mas, há outros significantes que se interpõem nessa construção semiótica; há outros significados e outros contextos que podem ser elaborados e divulgados sobre a mulher,



como o empoderamento, a força da mulher que não se limita às rugas do rosto, das mãos; existe o desdobramento de uma vida que constrói outras pontes que levam ao posicionamento de uma mulher, mãe, às vezes mãe solo, que gera, que nutre, que se responsabiliza e extravasa o seu “eu” em busca de, sempre, organizar e solidificar sua condição de vida. Vê-se, assim — e não é de hoje —, uma luta de forças com os ditames colonialistas que se revelam, como nas imagens apresentadas, na relação entre os significados de uma mulher frágil e de uma mulher determinada, que identifica o seu papel sócio-político e se coloca em seu lugar de fala, territorializa-se em seu espaço-tempo, constrói sua identidade.

A hegemonia patriarcalista ainda impera nos ruídos, no tempo, nos fatos, e a figura feminina, a mulher, é posta como parte relevante desse processo, pois que, desde a infância já lhe é determinado o lugar, o tempo-espaço que deve ocupar; seu futuro já se encontra pré-estabelecido definido como o ser frágil, objetificado como ser subserviência para atender às necessidades do pai, irmãos, marido, filhos e/ou de toda a família e da sociedade.

Ante as imagens divulgadas, a mídia e a sociedade em geral precisam perceber que há outras significações, há outros lugares e espaços ocupados pelas mulheres campesinas e nordestinas; há músicas e sorrisos e felicidade, sob esse véu de sofrimento que sempre é exposto. Há mulheres e batons que pintam o Nordeste em um cenário nacional que alimenta a força da mulher brasileira, do empoderamento, da força feminina que constrói o ser, o outro.

## **SOBRE O QUE É POSSÍVEL “SIGNIFICAR”**

Sob o olhar saussuriano que admite a língua enquanto um sistema e a noção principal de que o “ponto de vista é quem cria o objeto” (SAUSSURE, 2006, p. 15), e a partir da visão barthesiana,

delimitamos como *corpus* de nossa análise o sistema de significação sobre a mulher nordestina. Através da perspectiva de uma translinguística observada por Barthes (2012), da relação semiótica que perpassa a relação entre significados e significantes, percebemos como as representações subjetivas são elaboradas através das imagens, neste caso, a mulher nordestina e sua representação semiótica na sociedade e no cenário nacional.

Dessa forma, podemos pontuar que outras imagens das mulheres nordestinas podem ser divulgadas, publicizadas e construir outra visão, outra representação semiótica mais fiel ao real, aos processos identitários que podem perfazer o imaginário, o inconsciente coletivo, e fazer com que a sociedade perceba que é na diferença que os sujeitos se constituem. Conveniente o que coloca bell hooks (2017, p. 102) em citação à Patrícia Williams: “[...] até aqueles entre nós que são ‘conscientes’ são obrigados a sentir a dor engendrada por todas as formas de dominação (homofobia, exploração de classe, racismo, sexismo, imperialismo).

Podemos, então, representar semioticamente a mulher nordestina, campesina, como uma mulher sociopoliticamente localizada em seu tempo-espaço, em sua territorialidade enquanto mulher empoderada. Pensamos que a força subjetiva que se interpõe entre os discursos e as construções representativas são caminhos, elementos construtores que nos fazem repensar a representatividade enquanto identidade, como diz Candau (2021, p. 25): “[...] a identidade (cultural ou coletiva) é certamente uma representação”.

---

<sup>6</sup> Ensaio “On Being the Object of Property” (em *The Alchemy of Race and Rights*). (HOOKS, 2017, p. 102).

## REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. *Elementos de Semiologia*. 19. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BARTHES, Roland. *La aventura semiológica*. Barcelona: Paidós, 1993.
- BARTHES, Roland. *A Câmara clara: nota sobre a fotografia*. Trad. Júlio Casta Éon Guimarães. Rio de Janeiro/RJ: Nova Fronteira, 1984.
- CANDAU, Joël. *Memória e identidade*. 7. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.
- CARVALHO, Castelar de. *Para compreender Saussure*. 15. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.
- DUBOIS, Jean et al. *Dicionário de Linguística*. São Paulo: Cultrix, 2006.
- FIORIN, José Luiz; BARBISAN, Leci Borges; FLORES, Valdir do Nascimento. (Org.). *Saussure: a invenção da Linguística*. 1. reimpressão. São Paulo/SP: Contexto, 2021.
- HOOBS, bell. *Ensinando A transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. BALLY, Charles; SECHEHAYE, Albert (Org.). São Paulo/SP: Cultrix, 2006.



## INTERTEXTUALIDADES, INTERCULTURALIDADES E PRÁTICAS DE READING E WRITING NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Joadisson de Souza Barbosa<sup>1</sup>

Risonete Lima de Almeida<sup>2</sup>

*Resumo:* A pesquisa “*Comic books* (HQ), intertextualidades, interculturalidades e práticas de *reading* e *writing* na formação inicial de professores de língua inglesa” apresenta o gênero textual histórias em quadrinhos e suas tipologias: mangás, tirinhas, *graphic novels*, charges *etc.*, com suas funções culturais e sociais. A investigação buscou analisar como as práticas de leituras com linguagens híbridas em língua inglesa podem contribuir para o desenvolvimento de atitudes interculturais durante a formação desses professores. De cunho metodológico colaborativo (IBIAPINA, 2016), constituiu-se por meio de sessões colaborativas com um total de cinco encontros síncronos e assíncronos, para produzir compreensões e análises das HQs lidas em língua inglesa, disponibilizadas em plataformas *on-line*, refletindo sobre os elementos interculturais, intertextuais e linguísticos que as compõem. Seguimos os pressupostos de Marcuschi (2003) na perspectiva de compreender os gêneros textuais verbais e não verbais; de Siqueira e Barros (2013), Holliday (1999) e Ferreira (2020) que corroboram com a temática intercultural no âmbito do ensino de língua inglesa; de Santos e Vergueiro (2012), Alves (2017), Silva (2015) que trazem argumentações sobre HQs na formação de professores de língua inglesa, e na inserção do gênero no ensino na educação básica e superior. Os resultados

---

<sup>1</sup> Graduando do 4º semestre do curso de Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e Literaturas na Universidade do Estado da Bahia, *campus* II. Endereço eletrônico: joesantos.182@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e Literaturas na Universidade do Estado da Bahia, *campus* II. Endereço eletrônico: rlalmeida@uneb.br.

alcançados apontaram para a perspectiva desses futuros professores com ações interculturais em suas práticas docentes, além de ser possível também desenvolver novos movimentos científicos que envolvam os textos multimodais e híbridos nas competências de *reading*, possibilitando novos olhares científicos a partir desse escrito, com foco para outras competências por meio de HQs, que possibilitem transformar esses futuros professores em leitores e produtores literários críticos e criativos.

*Palavras-Chave:* Leitura e compreensão textual. HQ. Intertextualidades. Língua inglesa e interculturalidade.

## INTRODUÇÃO

O objeto científico práticas interculturais de leitura de HQ na formação de professores de língua inglesa requer movimentos compreensivos sobre a HQ caracterizada como um gênero textual, sua origem, tipologias e suas linguagens. Marcuschi (2003) traz uma discussão voltada para gêneros textuais baseada nos pressupostos bakhtinianos de que gêneros textuais podem ser uma categoria extremamente ampla de textos.

É importante frisar que os gêneros têm uma função social e cultural (MARCUSCHI, 2003). A evolução tecnológica foi um fator fundamental para originar novos mecanismos de comunicação, lembrando que para que qualquer tipo de comunicação possa acontecer, seja ela escrita ou visual, ela tem predominância verbal e oral. HQs são conhecidas por terem uma linguagem verbo-visual que contam acontecimentos diversos. Dias, Caroline e Oliveira (2016, p. 1), citando Lovetro (2011), argumentam que “Hoje, as HQs são consideradas como gênero literário que conjugam imagem e palavra, signos e símbolos. Sua imagem se insere nos campos da cultura e da arte”, a depender do tipo de história em quadrinhos, uma vez que temos mangá, *Graphic novel*, tirinhas e *etc.*, que se

enquadram nesse tipo de gênero textual, e que podem trazer discussões sobre acontecimentos históricos, como, por exemplo os primeiros desenhos feitos em paredes de cavernas pelos pré-históricos ou as ilustrações egípcias que representavam a figura do Faraó e todas as histórias ilustradas sobre o Egito antigo que ficaram gravadas em papiros.

O uso de HQs em sala de aula pode auxiliar os professores em formação no processo de compreensão de práticas interculturais focado nos elementos linguísticos como na competência de *Reading* aguçando suas habilidades orais, escritas, argumentativas, crítica e criativa. Esse contexto nos levou ao seguinte questionamento: como as práticas de leituras intertextuais de HQ podem contribuir para o desenvolvimento de atitudes interculturais na formação inicial de professores de língua inglesa?

## **METODOLOGIA**

As ações científicas desenvolvidas foram norteadas pelos princípios da Pesquisa Colaborativa (IBIAPINA, BANDEIRA E ARAÚJO, 2016). Essa abordagem metodológica permitiu a integração de pesquisadores e professores em formação na construção de informações teórico-conceituais e inovações metodológicas pertinentes ao objeto de pesquisa em análise. Dos colaboradores selecionados, demos prioridade aos alunos da Universidade do Estado da Bahia, *campus II* — Alagoinhas (BA), cursando Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e Literaturas, do 1º ao 4º semestres, sem exigir nível de proficiência da língua inglesa no que se refere às competências de *Reading*. A seleção de exemplares para a prática de leituras de HQ foi realizada de acordo com cada encontro científico, visando aprofundar as aprendizagens produzidas nas trocas feitas durante as oficinas.

Devida à situação pandêmica vivida por conta do vírus Covid-19 (Coronavírus), em 2020, e com as suspensões das aulas presenciais, a pesquisa redimensionou seu espaço de atividades para encontros por meio das ferramentas digitais *WhatsApp* e Plataforma *Microsoft Teams* totalizando cinco sessões síncronas e cinco atividades assíncronas, com textos teóricos sobre gêneros textuais, gênero HQ na formação de professores de língua, e quatro exemplares de histórias em quadrinhos para discussão durante os encontros síncronos. Adequando essas oficinas colaborativas por meio de Sessões Colaborativas (SANTOS; ALMEIDA, 2019), em que os sujeitos colaboradores em formação atuam de maneira conjunta com o pesquisador, desenvolvendo ações científicas relacionadas ao tema e objeto científico estudado. As informações produzidas durante a pesquisa e os resultados alcançados puderam contribuir para melhor desenvolvimento e compreensão sobre as ações interculturais usando gêneros textuais diversos em língua inglesa.

## RESULTADOS

Durante a parte prática da pesquisa, as discussões voltadas para o gênero textual HQ deram espaço para destacarmos quatro categorias analíticas pertinentes à formação do sujeito leitor crítico: gênero HQ e suas concepções; tipologias de HQ; leitura, compreensão e aquisição de vocabulário; letramento crítico e intercultural.

### GÊNERO HQ E SUAS CONCEPÇÕES

A primeira categoria destaca a aproximação dos colaboradores com o objeto de pesquisa história em quadrinhos, a fim de observar os conhecimentos prévios de cada um sobre o referente gênero: “é um gênero voltado para contar uma história a partir de uma sequência em quadrinho” (COLABORADORA B,



2021). “Eu também mantive a mesma percepção, com certa sensibilidade, a percepção da questão social também presente nas HQ” (COLABORADORA, 2021).

Diante dos relatos de cada participante sobre suas concepções sobre histórias em quadrinhos, as respostas foram semelhantes, a maioria dos colaboradores opina que as HQ são histórias sequenciais, em quadros, isolando acontecimentos para o desenvolvimento de uma narrativa com críticas sociais e aspectos culturais. McCloud (2005) argumenta sobre a definição de HQ semelhantes aos relatos dos colaboradores: “são imagens pictóricas e outras justapostas em sequência deliberada destinadas a transmitir informações e/ou produzir uma resposta no espectador” (MCLOUD, 2005, p. 5).

#### TIPOLOGIAS DE HQ

Essa categoria foi direcionada para as variações de HQs, e o maior destaque de nossas reflexões nessa sessão foram os mangás, por terem a sua cultura tão marcante nas revistas, apesar das vendas globalizadas ainda manterem características culturais acentuadas que refletem até o modo de como devemos ler um mangá, sendo da direita para a esquerda. Dentro dessa categoria, discutimos ainda sobre as possibilidades de papéis que narram as histórias do antigo Egito, ou se as figuras rupestres poderiam ser categorizadas como um tipo de histórias em quadrinhos devido à sua estruturação se assemelhar a uma HQ, mas divergindo apenas por não conter linguagem verbal presente.

#### LEITURA/ COMPREENSÃO E AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO

A partir das HQs em língua inglesa disponibilizadas para os colaboradores lerem, essa categoria buscou analisar o desenvolvimento da habilidade de leitura em língua inglesa dos

colaboradores, além de sua compreensão e aquisição de vocabulário em contextos diferentes ao norte-americano e britânico que são “modelo” na maioria das mídias.

Sim, a leitura contribuiu para o meu aprendizado, principalmente porque tem muitas expressões que são de um recorte cultural específico, *black english*, e aí deu para perceber bastante que o próprio personagem, o Virgil, ele fala bastante com gírias, e eu achei que seria um texto bem simples, mas foi um texto que exigiu até mais atenção, acho que essa parte do aprendizado foi bem positivo (COLABORADOR D, 2021).

A partir da fala de um dos colaboradores foi observado o uso do *Black English* na revista, o inglês usado pelos Afro-americanos, e um recorte cultural diferente dos quais as grandes mídias popularizam. A partir dessa observação, o próprio colaborador mostrou um posicionamento crítico e conhecimentos interculturais.

## LETRAMENTO INTERCULTURAL E CRÍTICO

As reflexões desenvolvidas nessa categoria foram a partir de um exemplar da personagem Yara Flor, nova Mulher-Maravilha de um novo núcleo de heróis da *DC Comics*, e é uma personagem de nacionalidade brasileira e origem indígena. A leitura desse exemplar possibilitou desenvolver um pensamento mais crítico sobre uma HQ e os colaboradores puderam refletir sobre como o “outro” representa a nossa cultura dentro dessa revista. Pudemos observar a nossa cultura por nossa ótica, promovendo a ação do letramento crítico e intercultural na própria ação, por meio das leituras de HQs.

## CONCLUSÃO

No que diz respeito às práticas de leituras de textos com elementos intertextuais através de ações interculturais, acreditamos nos achados positivos ressoando na formação de professores de LI. Os resultados apontaram para discentes em formação com um olhar mais cuidadoso para a sua cultura, assim como a do outro, e a preocupação de como desenvolver essas ações futuramente em sala como docentes em exercício. Observamos, também, como esses estudantes em formação tiveram autonomia nas observações e sugestões trazidas durante a pesquisa, enriquecendo as sessões colaborativas com seu ponto de vista crítico sobre a formação/ação de docentes de língua inglesa e seus respectivos modelos metodológicos de ensino, focalizando o trabalho com o gênero HQ nas aulas de língua de inglesa.

## REFERÊNCIAS

- EISNER, Will. *Quadrinhos e arte sequencial*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora LTDA, 1989.
- GOMES, Rosivaldo. Letramento crítico e práticas de leitura de textos multimodais em sala de aula do Ensino Médio. *Diálogo a Letras*, Pau dos Ferros, vol. 9, p. 1-20, 2013, 2020.
- IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio Machado (Org.). *Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes*. Teresina, Piauí: Editora Edufpi, 2016.
- MCCLLOUD, Scott. *Desvendando os quadrinhos*. São Paulo, Makron Books, 2004. Disponível em: <https://semioticadaimagem.files.wordpress.com/2016/04/desvendandoosquadrinhos-scott-mccloud.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2021.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. *et al. Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- NOVAK, Rosalia. *Let's read: Estratégia de leitura em língua Estrangeira a partir do gênero HQ. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor*. PDE, Vol. II. p. 3-39, 2013.

SIQUEIRA, Sávio. English as a Língua Franca: for a critical intercultural pedagogy — *Journal: intercultural communication*. New perspectives from ELF. 2016. p. 189-205.

SILVA, Elaine Teixeira. *Multiletramentos e letramento digital nas aulas de língua espanhola: Um relato de experiência com o uso do Whatsapp*. XIV evidosol e XI ciltectonline. Jun. 2017. Disponível em: <http://evidosol.textolive.org>. Acesso em: 24 set. 2021.

VILAÇA, Márcio Luiz. Araújo, Elaine V. Ferreira. Letramento crítico: compreender e lidar criticamente com as diversas práticas sociais contemporâneas. *Cadernos do CNFL*, Vol. XXIII, nº 3. Rio de Janeiro, 2019. p. 337-343

## A ESCRITA AFRO-BRASILEIRA DE ALINE FRANÇA EM A MULHER DE ALEDUMA

Josimeire dos Santos Brazil<sup>1</sup>

*Resumo:* No presente trabalho de pesquisa se visa observar a representação contemporânea de uma escrita pautada no ato da *Memória*, seus aspectos humanos e sua relação com a crença e a cultura. Para tanto, buscamos tais comprovações através da obra de Aline França, escritora baiana, negra, que se enquadra nas perspectivas de afirmação das singularidades afro-diaspóricas. Pretendemos examinar o ideal que aponta uma identidade forjada sob o viés da escravidão materializada pelos moldes que a *história* oficial traz e se inscreve sob o signo da colonização. Neste caso, a *escravidão*, revestida pela criação da autoria feminina, afro-brasileira, assinala um cenário híbrido entre autor e ficção, num território miscigenado entre autor e obra. Propomos ainda a ideia de uma dialética *invertida* da escravidão e das memórias aprisionadas na evolução da rememoração. Para o recorte do estudo, escolhemos, portanto, o livro *A Mulher de Aleduma* (1985), obra que nos oferece um panorama da produção da autora. A metodologia será por meio da pesquisa com abordagem qualitativa do tipo documental. Nessa perspectiva, visamos contribuir para difusão sobre a escrita e a cultura afrodescendente e a reflexão desta no passado no presente e nas futuras gerações, no sentido de se promover a integração igualitária e democrática na sociedade.

*Palavras-Chave:* Autoria feminina afro-brasileira. Memória. cultura afro-diaspórica.

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB). Orientador: Dr. Roberto Henrique Seidel. Endereço eletrônico: josisantosss@hotmail.com.br.

## INTRODUÇÃO

As leituras de obras literárias como meio de se entender uma sociedade dá-nos a possibilidade de inferir sobre a importância do discurso da arte para aquilo que se chama identidade de uma sociedade. Tal procedimento reforça a ideia de compreensão das culturas, através de sua unidade de formação com base nas suas expressões artísticas.

As últimas décadas do século XX marcaram o fim dos desdobramentos da modernidade, ao mesmo tempo em que sinalizaram o início de um momento cuja denominação ainda promove diversos debates: a pós-modernidade. O mundo pós-moderno, segundo Bauman (1998), possui como principal característica a mobilidade em que tudo está em “[...] movimentos que parecem aleatórios, dispersos e destituídos de direção bem delineada” (BAUMAN, 1998, p. 121). Não obstante, como explicita Célia Pedrosa (2015, p. 221-222), gradualmente as balizas que determinam a expressão pós-moderno perdem seu caráter classificatório “[...] para se pensar a produção artística como contemporânea, referindo-a com isso a um presente em que, para o mal ou para o bem, os valores antes considerados idealmente modernos começam a se fragilizar”.

Para Giorgio Agambem (2009), ser contemporâneo não é simplesmente uma questão cronológica, mas “[...] a capacidade singular de colocar consigo mesmo todo o instante do passado [...]” (AGAMBEN, 2009, p. 71). O exposto releva o período em que estamos vivendo a fim de entender a arte produzida em nossos dias. A literatura, segundo Sevcenko (1983, p. 20), tem por compromisso maior a fantasia do que a realidade, preocupando-se com o que poderia ou deveria ser a ordem das coisas, mais do que com seu estado real. A literatura nos fala sobre as possibilidades que não vingaram. Corroborando com esse historiador, Samuel (1986, p. 10) diz que a imaginação é a base geral de todas as formas

artísticas, ela é a matéria sobre a qual a arte trabalha, e, por ser imaginativa, a arte ainda que tenha alcançado uma condição de pós-autonomia em relação à realidade, continua presente em um mundo autônomo, onde circundam em órbita, por vezes, de modo bastante desalinhado, elementos históricos, políticos e culturais. Isso porque, como imaginação, a arte transpõe sua imanência à realidade, ao mesmo tempo em que se mantém costurada a ela, criando outra realidade possível para dialogar com a realidade concreta.

Sob estes parâmetros procuramos entender a manifestação artística baiana pelo viés da escrita literária contemporânea, dentro dum determinado espaço ideológico de interconexão entre literatura discurso e identidade nas e pelas artes, pois como ressalta Rancière (2009), a articulação entre a realidade e a ficção presente na literatura passa também para outras formas de arte e reafirma ainda a importância de se *ficcionar* o real, a fim de propor a reflexão sobre o real. Isto se dá porque os modos de conexão entre a razão dos fatos e a razão da ficção passaram por um processo de redefinição, no qual “Escrever a história e escrever histórias pertencem a um mesmo regime de verdade” (RANCIÈRE, 2009, p. 58).

Nessa perspectiva, as concepções e o caráter classificatório de uma literatura que se intenciona nacional, com caráter abruptamente hegemônico acusam um local de fragmentos que se quer para uma dialética, que abre rasuras e impõe um local da enunciação transgressivo, de subjetividades que demandam as múltiplas vozes e deslocam, desse modo, o eixo hegemônico a partir do contexto marcado pela crise de paradigma e pela desconstrução das bases teóricas e ideológicas que por muito tempo foi o sustentáculo do pensamento ocidental.

Assim, esta pesquisa busca observar a representação contemporânea de uma escrita pautada no ato da *Memória*, seus

aspectos humanos e sua relação com a crença e a cultura em que se permite aquilatar a relação do eu e do outro no espaço imaginário representativo de um povo. Para tanto, buscamos tais comprovações através da obra de Aline França, escritora baiana, negra que se enquadra nas perspectivas de afirmação das identidades afro-diaspóricas. Para além, procura-se examinar o ideal que aponta uma identidade forjada sob o viés da escravidão, que se materializam pelos moldes que a *história* oficial traz e se inscreve sob o signo da colonização. Neste caso, a *escravidão* é revestida pela criação da autoria feminina, afro-brasileira, assinalada num cenário híbrido entre autor e ficção, num território miscigenado entre autor e obra. E sendo assim, se afirma numa dialética transgressora, de uma cultura afro-diaspórica, num resgate de arquivos da experiência negra, atestado pelo ato da criação. “A obra de Aline promove a recuperação do negro [...]” (CÂNDIDO, 1990, p. 2).

## **A ESCRITA AFRO-BRASILEIRA DE ALINE FRANÇA**

A escrita literária afro-brasileira das últimas décadas nos tem conferido um vasto campo fértil de possibilidades, seja na prosa ou na poesia, e é certo que estas “vozes” começam a entoar um eco cada vez mais forte.

Em se tratando de escrita de autoria feminina, confere-se a grande expressividade no labor e na criação que algumas autoras demonstram com a palavra. É pelo olhar do escritor e da escritora e de sua propriedade da palavra que a linguagem é inventada, reinventada e posta em evidência. Vistos com mais afinco, alguns fenômenos como a composição da arte literária, em que a arte da escrita afro-brasileira desconstrói as fronteiras entre a ambivalência individual e coletiva, no qual o/a autor/a se coloca dentro do próprio ato de criação, conjugado ao ato de recordar.



Em se tratando da matéria de criação, amalgamada às concepções da memória, subjugada por uma dialítica da história oficial e das inscrições sobre as rasuras ficcionais, a escravatura surge como ferramenta de permanência desse signo que percorre os caminhos da colonização e retém a atmosfera atual e vívida da escrita de Aline França. Nesses termos, vale ressaltar que:

[...] mais importante do que o próprio passado, portanto, é sua influência sobre as atitudes culturais do presente. Por razões apenas em parte enraizadas na experiência imperial, as velhas divisões entre colonizador e colonizado ressurgiram em acarretado uma postura defensiva, além de vários tipos de combate retórico e ideológico e uma hostilidade latente muito capaz de desencadear guerras devastadoras (SAID, 2011, p. 54).

Nesse intento, sob o signo dos eventos passados, atualizam-se pelo gesto da palavra presente, aspectos étnicos e estéticos de vertentes contemporâneas que usam as estratégias narrativas como ferramentas para dar visibilidade à memória e, por que não assim dizer, como um impulso de reconstrução da própria história.

“Aline, por querer sair um pouco da explicação tradicional cientificista do negro, dá-lhe essa resposta, mediante a ótica do romance ficcional. Foi a maneira que encontrou para protestar contra a situação calamitosa em que o negro se encontra no Brasil e em outras diásporas” (CÂNDIDO, 1990, p. 2).

Desse modo, os signos da memória se edificam nos percursos da linguagem no qual a escritora circunda a escravidão que se materializa conforme os moldes que a história nos traz. No entanto, essa escravidão transgride através da matéria ficcional, daí a concepção de uma escravidão revestida, a saber, a escravidão que traça os percursos da ancestralidade e se firma em um *eu* que se constrói e desconstrói-se no caminho da liberdade através da matéria escrita.

A escritora Aline França nasceu em Teodoro Sampaio em 1948, mudou-se para Salvador na década de 1970, por conta de uma aprovação em um concurso público e passou a trabalhar na Universidade Federal da Bahia como telefonista. Em 1982 foi eleita à suplência de vereador, também em Salvador. A partir daí, a autora começou a integrar e interagir com vários movimentos ligados às questões culturais e afro-brasileiras. Lançou, em 1978, seu primeiro livro, a novela *Negão Dony*, e, em 1981, o livro *A Mulher de Aleduma*, participou da *Antologia Poetas Baianos da Negritude* em 1982 e *Os Estandartes*, em 1995. A história da literatura afro-brasileira pode ser compreendida através da escrita de Aline França, uma vez que a escritora, por meio da sua narrativa ressignifica a realidade e cria balizas de sustentação para compreensão de uma subjetividade pautada na cultura, na identidade, nos movimentos discursivos que colocam em evidência dois polos: memória da escravidão e a inscrição de uma escravidão *invertida*. Ou seja, a ideia de uma dialética *invertida* da escravidão que se quer, ora memórias aprisionadas na evolução da rememoração, ora libertárias uma vez que esta atinge tão alto grão de lucidez e subjetividade que se confronta, se desloca e acaba significando liberdade pelo evento intrínseco da linguagem. Tudo isso surge como possível pelo ato transgressor da escrita criativa.

É nessa atmosfera que buscamos comprovações para nossas análises. Para o recorte do estudo, escolhemos, portanto, o livro intitulado *A Mulher de Aleduma* (1981), obra que pode nos oferecer um panorama da produção da autora para que se possa entender sua escrita contemporânea, de uma narrativa que apresenta fraturas da figura autoral, como facilitadores do processo de criação e de mecanismos estratégicos, na composição de uma literatura afro-brasileira/diaspórica. Apresenta-se através de fatores de coloquialidade, revisitando as rasuras da memória, o cotidiano do universo feminino e afro-brasileiro, através de originalidade e liberdade criadora.

Neste contexto, com o propósito de refletir acerca da produção ficcional baiana e contemporânea de Aline França, da condição da escritora e sua forma de percepção da sociedade na contemporaneidade, através desses pressupostos de Agambem (2009), é que nos propomos a tal estudo. Para tanto, tais conceitos serão problematizados, inicialmente, a partir da reflexão de textos que discutem a temática como, *Tudo que é sólido desmancha no ar* (BERMAN, 1986); *O que é o contemporâneo? E outros ensaios* (AGAMBEN, 2009); *O mal-estar da pós-modernidade* (BAUMAN, 1998). Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. *Tempo Social* (SANTOS, 1994). Pretendemos também refletir acerca da relação entre produção e autoria através da leitura, inicialmente, dos seguintes textos: *O que é o autor?* (FOUCAULT, 1992); *O demônio da teoria* (COMPAGNON, 1999); *El Espacio Biográfico: Dilemas de La Subjectividad Contemporânea* (ARFUCH, 1999); *Antibiografias?* (ARFUCH, 1999); *A Identidade cultural na pós-modernidade* (HALL, 2006); estudos sobre Literatura Afro, tais como, *Parágrafo. Dossiê “Comunicação e Desigualdades”* (HILL COLLINS, 2017); *O que é lugar de fala?* (RIBEIRO, 2018); *Memórias da Plantação (Episódios de racismo)* (KILOMBA, 2019); *Interseccionalidades: pioneiras do feminismo negro brasileiro (Pensamento feminista brasileiro)* (CARNEIRO, 2020); *Tornar-se Negro* (SOUZA, 2021), dentre outros.

Deste modo, nosso objetivo geral é analisar o processo de representação da Memória afro-brasileira, de cunho autoral na criação da obra em evidência, buscando o diálogo entre realidade e ficção na contemporaneidade, como estratégia na construção da narrativa e seus respectivos aspectos discursivos numa interface entre a escrita feminina literária e o gênero autobiográfico de representação e memória. Como objetivos específicos, temos: demarcar os elementos da contemporaneidade na escrita ficcional da autora; estabelecer o instituto da escrita e de criação de uma estética afro-nacional; destacar o papel da linguagem literária

dentro do espaço ideológico feminino, bem como sobre a cadeia discursiva na qual estamos envolvidos enquanto sujeito histórico-cultural e social; verificar e interpretar a criação da escritora Aline França, dentro do campo fértil da escrita contemporânea que se apresenta como obra de arte, possuidora de valor estético e de uma identidade nacional; verificar o ciclo discursivo que insere num determinado modelo ideológico de criação artística dos “intelectuais” da escrita baiana, contemporânea afro-brasileira e contribuir para a fortuna crítica da autora.

Vale ainda ressaltar que nossa metodologia dar-se-á pela investigação desenvolvida por meio da pesquisa com abordagem qualitativa do tipo documental, pois se pautará em considerações subjetivas, sendo que tomaremos a obra literária enquanto testemunho. Seguindo o pensamento de Goldenberg (2003, p. 10) no que se refere à pesquisa qualitativa, temos: “[...] as abordagens qualitativas não se preocupam em fixar leis para se produzir generalizações”. Os dados da pesquisa qualitativa objetivam uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social. Assim, buscaremos compreender a ação social através de uma leitura atenta das obras em evidência.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Espera-se, portanto, ao final de todo processo entre pesquisas e resultados, ao se propor a análise de uma obra de autoria feminina e negra, que se atualiza como uma literatura de identidade nacional, afro-brasileira, demarcar as estratégias de confecção do texto, na perspectiva da vibração autoral, da memória, da histórica, da resistência e da coloquialidade, nos valem, assim, da ideia de contexto e de situação de produção e dos elementos históricos, ideológicos e sociais para definir as

peculiaridades da obra e as ressignificações dos fatos. Pretende-se ainda evidenciar o papel de representatividade da autora nas concepções de criação contemporânea. Discutir e estabelecer os recortes que apontam a obra em evidência junto ao conceito de contemporaneidade e dentro das perspectivas de Giorgio Agamben (2009), ao discutir “[...] uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este, ao mesmo tempo, dele toma distância, mais precisamente, essa é a relação com o tempo que este adere, através de uma dissociação e um anacronismo” (AGAMBEN, 2009, p. 59).

Tais questões parecem-nos, pois, de importância imediata para a reflexão acerca do próprio sentido da arte na contemporaneidade e da Crítica Cultural. Neste sentido, julgamos que a pertinência e a relevância social desta pesquisa expliquem-se pela possibilidade de que nossos estudos possam, eventualmente, potencializar os debates sobre a inscrição da obra afro-brasileira no cenário da literatura nacional, nas concepções que fazem jus à cultura dentro de uma perspectiva da diversidade, para a educação no sentido de se promover a integração igualitária e democrática na sociedade, acentuar e firmar a produção cultural feminina afrodescendente.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Trad. Vinícius Nicastro Honesk. Chapecó, SC: Argos, 2009. p. 55-76.

BERNARDET, J-C. *Brasil em tempo de cinema*. São Paulo: Cia das Letras, 1978.

BAUMAN, Zigmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Trad. Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

CÂNDIDO, Jorge. *Instituto de Pesquisa das Culturas negras*. Rio de Janeiro. 1990.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

EAGLETON, Terry. *As ilusões do pós-modernismo*. Trad. Elizabeth Barbosa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Lisboa: Vega, 1992. FRANÇA, Aline. *A mulher de Aleduma*, 1981.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas da pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 8.ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HALL, Stuart; SILVA, Tomaz Tadeu; LOURO, Guacira Lopez. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. 34. ed. Trad. Mônica Costa Netto. São Paulo: Exo Experimental, 2005.

SAID, Edward. *Cultura e imperialismo*. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Cia das Letras, 2011.

SAMUEL, Rogel. *Manual de teoria literária*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

RUFFATO, Luiz. *25 mulheres que estão fazendo a nova literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SEVCENKO, Nicolau. A inserção compulsória do Brasil na Belle Époque. *In: Literatura como missão*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

## LÍNGUA E LITERATURA COMO DISPOSITIVOS CRÍTICO CULTURAIS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Kárpio Márcio de Siqueira<sup>1</sup>

*Resumo:* A presença da temática indígena nas pesquisas no Brasil é crescente, sobretudo no Programa de Crítica Cultural — UNEB. Assim, a pauta desse estudo emerge sob o contexto da língua e literatura acionadas na Educação Escolar Indígena e a crítica cultural. Este estudo objetivou, a partir de teóricos que oportunizam o diálogo crítico-cultural, Deleuze; Guattari (2011), Santos (2015); da temática indígena e antropologia, Bergamaschi (2012); Almeida (2009), Araújo (2006) e dos temas de linguística, Saussure (1969), Lier-Devitto (2013), Fiorin (2013), Santana e Santos (2017), Gomes e Santos (2016) e Orlandi (2002), promover uma discussão sobre a potência da escrita indígena, como texto literário, no enfrentamento de dissilenciamento secular e como dispositivo crítico cultural. Metodologicamente, temos uma abordagem qualitativa e nos valem da pesquisa bibliográfica e documental, pela garantia de que a revisitação a estudos percussores do tema, nos oportunizariam uma percepção mais assertiva das impressões que o processo de textualização das oralidades indígena provoca na contemporaneidade. Constatamos que todo o fluxo de acionamento da Educação Escolar Indígena, seja pela perspectiva autoral dos professores, produção literária e uso da língua, pressupõem significativas transformações para universo indígena e não indígena.

*Palavras-Chave:* Autoria Indígena. Crítica Cultural. Língua Brasileira Indígena.

---

<sup>1</sup> Doutorando 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: karpio\_siqueira@yahoo.com.br.

## DISCUSSÕES INICIAIS

O estudo aqui em destaque é o desdobramento da disciplina de Seminários Avançados I, do curso de Pós-graduação em Crítica Cultural em nível de doutoramento, ministrada pelos docentes professores Dr. Cosme Batista dos Santos e Dr. Osmar Moreira dos Santos, assim tomando em conta as discussões textuais que circularam durante o componente e potencializando o diálogo com temática indígena e a crítica cultural, nos sentimos desafiados a postular discussões que versem sobre o tema língua, literatura como dispositivos críticos culturais na Educação Escolar Indígena.

Esse trabalho objetiva promover uma discussão sobre a potência da escrita indígena, em foco, a literária, para reconhecer tanto a língua como a literatura como contribuintes para o enfrentamento de uma lógica opressora e dominante, configurando-se, dessa maneira, como dispositivos da crítica cultural.

Sublinhamos que esse estudo, ainda, não se propôs a analisar a língua na sua especificidade e textualidades, entretanto, compreende que reside no campo literário empreendido pelos autores e professores indígenas a substância para observação e constatação de que a literatura trouxe ao campo de estudos indígenas a acepção da capacidade da escritura literária de movimentar o modo de inserção, inscrição e percepção dos povos indígenas dentro e fora das comunidades.

Assim, valemo-nos de autores que versam sobre a língua, escrita, educação escolar indígena e literatura indígena para provocar o movimento da nossa pesquisa e nos aproximar dos estudos saussurianos na busca de contribuições para a compreensão da língua e literatura que circulam e são produzidas pela Educação Escolar Indígena e potencialmente num fluxo crítico cultural.



Destarte, é relevante para a nossa pesquisa um ponto de vista crítico cultural, anunciado por Santos (2015, p. 19),

[...] considerando o passo a passo de uma formação para o trabalho crítico-cultural no interior do campo linguístico-literário, devemos destacar que: a) se o campo literário, aqui, foi questionado de ponta a ponta, tanto pelos escritores quanto pela literatura comparada contemporânea, então não se trata mais de se fechar numa teoria do romance ou da narrativa ou da lírica para se dizer alguma coisa válida sobre isso; b) *se são outros usos da literatura, principalmente, os que estão fora das prescrições da historiografia, da crítica literária e da teoria, que não mais centralizamos aqui, então devemos começar por investigar o que a literatura, ela mesma, pensa sobre si, sua maquinaria, sua potência crítico-cultural*; c) se até aqui vimos como funciona o laboratório do escritor e os dispositivos para um trabalho crítico intersemiótico, em que tanto a teoria tem seu crivo ficcional, como, a relação entre as séries, o seu crivo teórico e metodológico, então um outro passo crítico cultural decisivo é: *a oralidade para nos dizer que, quando o objetivo é construir uma crítica da representação, não se trata mais de afirmar nem a escrita, nem a oralidade, mas os signos culturais que cada sujeito, grupo, tribo ou nação possa fazer uso para construir seus enunciados e enunciações* (SANTOS, 2015, p. 19, grifo nosso).

Nos quesitos em realce, ao trazer a literatura produzida pelas escolas indígenas, começamos a operar na lógica crítico cultural, primeiramente, por: (a) essa literatura não ser teorizada nas formas clássicas e tradicionais da teoria da literatura, (b) o uso dessa literatura como instrumento subversivo na constituição identitária dos povos originários e ao mesmo tempo como dispositivo de combate ao silenciamento secular imposto a eles; e (c) o fluxo de produção e as relações semióticas possíveis no curso de produção. E mais, a própria identidade enunciativa que os textos indígenas carregam, e sua relação com a língua brasileira, “[...] em outros termos, são as representações sociais que nos permitem conhecer,

por meio das significações atribuídas ao objeto representado, as identidades dos indivíduos e grupos sociais (SANTOS, 2011, p. 34)

Isto posto, o curso do nosso estudo permeará: (1) as contribuições de Saussure para os estudos da língua; (2) A Educação Escolar Indígena como o espaço de produção da Literatura Indígena; (3) Autoria e Literatura Indígena como movimento Crítico Cultural, (4) A Língua da Literatura Indígena, e por fim as considerações possíveis a esse trabalho de investigação.

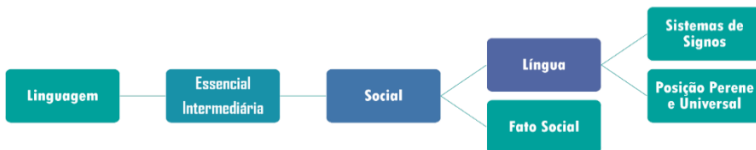
### **PELOS RASTROS DA ORALIDADE SAUSSURIANA TEXTUALIZADA: UM OLHAR INTRODUTÓRIO AOS ESTUDOS DA LÍNGUA**

Para Saussure, o estudo da linguagem comporta duas direções: uma essencial “cuja realidade é independente da maneira como é executada” e outra secundária, “dependente da execução [...] dos que falam” (LIER-DEVITO, 2013, p. 116-117).

As contribuições de Saussure para a compreensão do papel da linguística no estudo sobre língua e literatura de autoria indígena, surgem a partir do posicionamento dual que o teórico reforça em suas postulações sobre “Linguagem”, considerando as perspectivas da internalidade e externalidades e possíveis conjecturas sociais e individuais, acerca da combinação entre “Língua” e “Fala”.

Trazendo a imagem da “Linguagem” e respectivamente as direções estudáveis desse processo combinatório entre essa e aquela, destacamos, primeiramente, a de cunho essencial, que se traduz nas configurações sociais e percorre o seguinte caminho:

**Figura 1** — Linguagem na perspectiva da internalidade

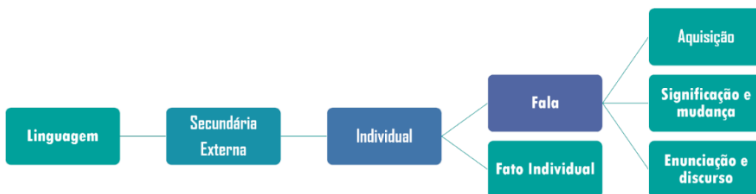


Fonte: Elaborada pelo próprio autor.

As imagens supra apresentadas elucidam a matéria-prima para os estudos da Linguística em sua internalidade, considerando um dos caminhos estabelecidos por Saussure no que viria a ser posteriormente a “Linguística Científica” assinalada por Hjelmslev (1948), sendo a Língua o objeto de estudo em pauta dessa ciência, em outras palavras, a “Língua-linguística”.

Com essa imagem podemos, panoramicamente, dizer que a direção essencial da linguagem aponta para as figurações sociais, entre elas a língua como fato social, assim, dessas concepções surge a matéria-prima para os estudos dos sistemas de signos da língua como algo constante e universal. Adversamente, a ilustração abaixo, encarrega-se de anunciar o caminho secundário revelado pelas investigações dos estudos saussurianos, dos quais dão corpo aos saberes que se enveredam pela externalidade da Linguística.

**Figura 2** — Linguagem na perspectiva secundária



Fonte: Elaborada pelo próprio autor.

A partir do supra desenho podemos declarar que a direção secundária da linguagem pressupõe os espaços exteriores, numa dimensão individual que se manifesta através da fala dos sujeitos, nesse sentido Lier-Devito (2013, p. 117) assegura que a “Linguística externa, de *La Parole*, estaria voltada para esfera do uso e dos fatores (externos) que possam afetá-lo. Poderíamos incluir aí, não só a Pragmática Linguística, mas todos os estudos sobre a enunciação e sobre o discurso”. Acrescentamos que nesse cenário se aplicam os temas de aquisição da linguagem, significação e mudança.

Saussure assinala que a Linguagem é social e individual, é ainda o encontro entre *Langue* e *Parole*, sendo aquela na qual apenas um indivíduo não é capaz de mudá-la e esta alteração se perfaz na relação entre os sujeitos.

Perguntamos, destarte, qual a relevância dos postulados saussurianos para pensarmos a Língua e a Literatura Indígena?

Primeiramente, todo o verso ante apresentado, é a provocação primeira para a reflexão diante do movimento produzido por Saussure (1969) no seu Curso de Linguística Geral, suas contribuições e os possíveis dobras de diálogos sobre o conjunto de estudos potencializados a partir da sua obra, o que nos provoca a pensar sobre o signo “indígena” e sua potência dentro da “arbitrariedade” saussuriana.

A ideia de que o signo é arbitrário presume que “[...] não há correspondência absoluta entre os signos de línguas diferentes” (SAUSSURE, 1969: 82) (FIORIN, 2013, p. 102), desse modo, se considerarmos a *Língua Brasileira*<sup>2</sup> e a *Língua Brasileira Indígena*<sup>3</sup>, nos depararemos com 2 sistemas de signos que exprimem ideias

---

<sup>2</sup> Referimo-nos a língua oficialmente falada pela população brasileira.

<sup>3</sup> Referimo-nos a língua brasileira em circulação nas aldeias.

que possivelmente podem variar, aproximar e/ou diferenciar-se totalmente em múltiplas situações.

A lógica de Saussure (1969) entende que “o pensamento não pode ser dissociado do sistema de nossa língua [...] assim, os signos não são “coisas” que representam um referente preexistente numa relação de um para um. São eles que dão sentido à realidade fenomenológica [...] “(*ibidem*, p. 102). Amparado na visão do teórico, Fiorin (2013) sustenta que na existência de uma série de sistemas de signos e que estes operam como língua, é fundamental a criação de uma ciência para dar conta desses sistemas, estudo esse que seria chamado de Semiologia.

No texto “O projeto semiológico” capítulo 9 do livro, *Saussure a invenção da Linguística*, Fiorin destaca 3 importantes postulações acerca do signo: (1) O signo tem dupla face, ele não une uma coisa a uma palavra, mas um conceito a uma “Imagem acústica”; (2) O laço que une significante e significado é arbitrário, o que resulta numa não correspondência absoluta entre línguas diferentes; (3) O valor de um signo provém da sua diferença, na “língua só há diferenças”;

Nesse constructo, podemos pensar, então, a contribuição de Saussure (1969) e de Fiorin (2013) para os estudos acerca da Língua e Literatura Indígena, vejamos:

Se o signo une conceitos a “imagens acústicas”, mesmo se entre a *língua brasileira* e a *língua brasileira indígena*, houver similaridades nesses desenhos sonoros, os conceitos associados a estes podem ser distintos, e isto é ratificado pela arbitrariedade dos signos, o que não faculta um conceito preconcebido entre os signos de diferentes línguas.

Fiorin (2013, p. 104, grifo nosso), diz que “cada língua tem um sistema particular de valores, o que significa que a Linguística, apesar de Saussure considerá-la parte da Psicologia Social,

aproxima-se da *Antropologia*, em sua investigação das singularidades de cada idioma”. Ainda, em seu estudo, o teórico contribui para o nosso trabalho ao postular que “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*” (*Ibidem*, p. 105, grifo nosso).

Ainda nesta pauta, reside, a noção de “valor”, que se está na diferença, e a diferença só se apresenta na relação com os outros, desse modo, a potência na diferenciação entre uma língua e a outra, dar-se pela carga subjetiva, histórica e cultural. Santana e Santos, (2017, p. 177), reforçam os desdobramentos da Linguística e trazem a perspectiva de Bakhtin, ao dizer que

interessa aos pesquisadores da perspectiva bakhtiniana compreender o processo de produção enunciativa e as estratégias inerentes a este processo. Considera-se, portanto, a esfera social, o contexto imediato e o contexto mais amplo, que marcam a heterogeneidade dos sujeitos, os lugares e as posições sociais historicamente construídos e que atuam sobre as relações estabelecidas na interação dialógica, determinando as condições de produção verbal. Desta forma, aspectos de ordem histórica (subjetiva) e social (ideológica), tanto do sujeito, quanto do seu interlocutor se destacam como elementos necessários tanto à compreensão da linguagem, quanto à compreensão da relação do sujeito com sua própria língua.

Nesta seara, podemos compreender que o movimento que os usuários de uma língua promovem, a partir do arcabouço da história, ideologias, situações vivenciadas e as próprias relações estabelecidas entre os falantes do idioma configuram-se em dispositivos contribuintes no processo enunciativo, desenhando de maneira diversa os lugares sociais e ideológicos ocupados por esses indivíduos.

A partir desta compreensão, e considerando as diferenças entre as duas línguas em questão, nos colocamos na vertente das ideias, das demandas de cultura e modos de pensar, que nos aproximam das questões sobre cultura indígena, no coletivo língua e literatura, e possibilita o diálogo com a Educação Escolar Indígena.

## **A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: O ESPAÇO CRÍTICO CULTURAL**

Percorrendo o rastro da Educação Escolar Indígena, historicamente, temos um primeiro momento, iniciado no processo de colonização, acionado pelos europeus na tomada da terra dos povos originários, um sistema violento, que objetivou o apagamento da cultura indígena, suprimindo a língua, a religião, os costumes de cada povo e seu sistema organizacional como comunidade, em substituição pelos ensinamentos dos Jesuítas.

Num segundo momento, na década de 70 do século XX, fortalecendo-se pela Constituição Federal (1988), a Convenção nº 169 da OIT sobre os Povos Indígenas e Tribais, LDB 9394/96, ainda, as Referências Curriculares para as Escolas Indígenas (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Indígena (2012), amparadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, a Educação Escolar Indígena Brasileira tem como objetivo atender a formação escolar considerando a diversidade cultural brasileira.

A partir do acionamento legal destes dispositivos, os povos indígenas tomaram o modelo de Educação Brasileira e a subverteram, outorgando-a aspectos diferenciados e específicos, moldando esta escola de acordo com as comunidades e seus conjuntos materiais, culturais e espirituais. Bergamaschi (2012, p. 48) reforça essa imagem quando diz que

a escola é um bem cultural criado na e pela sociedade ocidental moderna. [...] Porém, as comunidades indígenas não a recebem passivamente, mas transformam-na, [...] e dela se apropriam. Compreendo que cada povo ou cada comunidade indígena confere sentidos próprios à escola, apropriando-se dela e tornando-a também sua.

Nesse movimento de apropriação, efetivamente, há uma questão a ser respondida, cuja direção corresponde ao curso da identidade indígena e seus sentidos. [...] Assim, a pergunta pelo “Quem?”, enquanto procura pela identidade, é o que permite aos indivíduos terem uma orientação básica em suas decisões e escolhas. Ninguém toma uma decisão sem qualquer distinção qualitativa que esteja situada em uma configuração moral (ARAÚJO, 2006, p. 89).

A essa tomada de decisão balizada nos princípios da educação escolar indígena no seio das comunidades, elegeram algumas características que respondem ao suposto ideário representado pela indagação “Quem”, logo, esse sujeito que corrobora com a construção da escola indígena, entende que essa educação escolar precisa possibilitar os membros da comunidade a serem construtores dessas atividades, sendo assim, pensamos os professores indígenas.

Dessarte, é relevante entender que quando falamos de Educação Escolar Indígena, pressupõe a formação de professores indígenas, logo, trazemos a esse tecido textual, as prescrições da RCNEI (1998, p. 80-82, grifo nosso),

no item que trata das “Implicações para a formação de professores e outros atores institucionais” destacam-se quatro aspectos para o trabalho e a formação com professores indígenas, a saber: *1. A reflexão sobre a prática; 2. A preparação para o estudo independente; 3. A preparação do professor-pesquisador; 4. A produção de materiais didático-pedagógicos.* Esses aspectos podem ser



concretizados em disciplinas e incorporados às áreas de estudos já existentes nos cursos de formação.

De acordo com as RCNEI a formação do professor indígena deve priorizar a reflexão, o estudo, a pesquisa e produção, em diálogo com currículos que tragam a interculturalidade, a diferença, o bilinguismo, os conhecimentos indígenas e os conteúdos universais, a priorização da língua indígena como primeira língua, como estratos de consolidação desse sistema próprio de ensino e aprendizagem.

A Educação Escolar Indígena se perfaz pela (1) especificidade, entendendo os contextos indígenas na e pelas comunidades; (2) diferenciação, ao perceber a necessidade de diálogo entre os saberes ancestrais, da terra, da espiritualidade e das próprias identidades dos membros de cada povo; (3) interculturalidade, na noção de uma voz ativa e construtiva na conversa com outras culturas; (4) alternância, no entendimento dos territórios como espaço de formação, bem como os tempos comunitários e seus significados; (5) bilinguismo ou multilinguismo, na concepção de que a língua originária é parte da identidade indígena, e mesmo as etnias que não a possuem, podem através da língua brasileira, criar práticas investigativas que objetivem amparar essa lacuna e (dê)silenciar esses sistemas linguísticos, e/ou reconstruí-los a partir das suas representações e vivências interculturais.

Hall e Woodward (2009, p. 17, grifo nosso) provocam dobras reflexivas, ao dizer que,

a representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: *Quem eu sou? O que eu poderia ser? Que eu quero ser? [...]*

Com base nesses pressupostos indagativos, o coletivo indígena busca a partir de suas produções intelectuais, apresentar e (re)apresentar a potência cultural que são as narrativas de seus povos por meio de multigêneros discursivos, deste modo, a Educação Escolar Indígena cumpre um papel fundamental no registro das histórias, tradições e vivências dos povos originários. Almeida (2009, p. 77) esclarece que,

a escola e a escrita, esse binômio fundamental para fortalecer as dominações, mais do que para consolidar conhecimentos, possuem hoje, em várias sociedades indígenas, uma importância cotidiana, e estão realmente mudando nossa visão dessas sociedades. Talvez estejamos diante de um maior controle do poder pelos professores indígenas [...].

Diante desse movimento de escrever e inscrever as histórias, os atores da Educação Escolar Indígena fortalecem a cultura no seio das comunidades, e de maneira subversiva, e também, para além da oralidade, garantem que os saberes ancestrais permaneçam no circuito discursivo para as gerações futuras.

No contexto das postulações já apresentadas, ressaltamos a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), pela assimilação das Políticas Públicas de Ações Afirmativas para os Povos Indígenas, não apenas pela oferta de cursos de formação inicial ou continuada, mas, pelo reconhecimento do protagonismo destes sujeitos na Universidade e em suas comunidades, fortalecendo a conservação dos saberes tradicionais e a produção de novos e ressignificados saberes.

Sobre este resultado, damos atenção especial, as produções oriundas dos cursos de Licenciaturas Interculturais, ao entenderem que

[...] a autoria, como instância discursiva, inscreve-se nessa *movência enunciativa* que coloca a instância sujeito numa

diversidade de lugares, numa multiplicidade de representações possíveis. Dessa forma, o *discurso da autoria emerge enquanto condições de funcionamento de práticas discursivas específicas*. Na medida em que se observa o processo de construção do discurso, *é preciso considerar a historicidade pela qual se articula uma enunciação para produzir um efeito de autoria*. Tal efeito só encontra materialidade na função-autor (MOREIRA *et al.*, 2004, p. 20, grifo do autor).

E são nesses espaços discursivos que se perfaz a escrita de autoria indígena e sobre ela são depositados os rastros das identidades intrínsecos ao processo de posicionamento dos sujeitos na humanidade. Consonante, os povos Indígenas em seu crescente cenário de movimentos e lutas para os direitos reparatórios, usam a conjuntura das Políticas Públicas das Ações Afirmativas e entendem a potência do seu discurso, como um verdadeiro arsenal crítico cultural de combate aos silenciamentos seculares, omissões culturais e apagamentos históricos.

## **AUTORIA E LITERATURA INDÍGENA COMO MOVIMENTO CRÍTICO CULTURAL**

É crescente a quantidade de escritores indígenas na contemporaneidade, fato, esse, que tem suporte a partir da Educação Escolar Indígena e sua potencialização da rotina didática dos professores no seio de suas comunidades, assim, o compromisso de construir um processo educacional voltado para as suas raízes e que compreenda as reais demandas do povo, oportunizou uma cultura outra, e sua, de uma escrita de e pelos povos indígenas. Esse circuito próspero iniciou desde a Constituição de 1988 e se desdobrou em outras políticas públicas para os povos originários:

2008 — a Lei 10.639, voltada para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no ensino fundamental e médio no Brasil foi alterada pela Lei 11.645 que acrescenta o ensino da temática História e Cultura Indígena (BRASIL, 2008), o que reforça a necessidade de reconhecimento da multiculturalidade e, conseqüentemente, dos programas voltados para a sua salvaguarda, dentre eles, os relacionados à educação escolar indígena e de formação superior de professores indígenas;

2009 — o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, emitiu o *Decreto Presidencial n. 6.861*, reiterando as conquistas indígenas no que tange à especificidade da Educação Escolar Indígena e dos processos de formação dos professores indígenas, além de definir a sua organização em Territórios Etnoeducacionais;

2012 — entram em vigor as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena pontuando a oferta de uma educação diferenciada e específica a ser oferecida em espaços próprios e de contexto indígena.

Desse modo, há um fortalecimento dos cursos de Licenciaturas Interculturais Indígenas e a partir dessas formações, a concepção de outras formas de registro da cultura dos povos da terra, que ultrapassam a barreira da oralidade, imprimindo-se em novas estampas, símbolos e discursos.

Da enunciação dos discursos aos materiais didáticos, a autoria é um pilar da Educação Escolar Indígena, pois, suporta a construção de uma identidade a partir da diferença e da especificidade, que somente os povos indígenas, são capazes de imprimir. Numa concepção Bakhtiniana, o livro é a materialização do ato da fala, é um elemento da comunicação verbal. Esse dispositivo opera no sentido de desenhar novos capítulos nesse processo educacional, ao tempo, que, ampara e legitima uma cultura da escrita, que nasce pelos professores das comunidades e

alcança outros nichos para além das aldeias, provocando uma intervenção no modo de ver e pensar o mundo. Assim,

no processo de apropriação da escritura nos moldes ocidentais, atualmente, penso que os textos produzidos pelos índios, quando impressos, da forma como se configuram, constituem uma *nova opção semiótica*, diferente das práticas tradicionais, mas também, diferente da escrita alfabética. Se as práticas escriturais dos autóctones servem para armazenar dados, fixar uma visão de mundo já consagrada, arquivar as práticas e representações da sociedade, sendo que o exercício do pensamento, a exploração do porvir, a prática filosófica pertencem à esfera oral, com a nova prática literária — escrevendo suas histórias e seus pensamentos, sua poesia — os indígenas podem estar *operando uma profunda mudança na sua vida social* (ALMEIDA, 2009, p. 92, grifo nosso).

Neste estado de transformação, constitui-se o professor-escritor como aquele que sugere, amplia, reconstrói, ressignifica e contextualiza os saberes tradicionais com outros, e por uma cosmologia ancestral direciona todo o percurso dessa nova linguagem, considerando banhar-se por vezes, na cultura ocidental, com o intuito de subvertê-la, e assim, construir novas rotinas de registro e de identidade discursiva.

Consequentemente, esse enredo propicia compreender que na tessitura dos textos que circulam nas aldeias, os professores/autores na sua ação didática tratam a linguagem como um recurso interlocutivo, elemento fundante das práticas de sala de aula, fazendo dessa rotina uma práxis contínua, sem fixar caminhos, na compreensão que independente do tecido textual produzido para e nas aulas, ser escrito ou oral, ele é “[...] uma unidade linguística básica de comunicação, pois as pessoas organizam o seu dizer em textos, frutos de suas formações discursivas e interdiscursivas” (ALVES, 2003, p. 138).

Corroborando, é relevante destacarmos que a enunciação do discurso posto na materialização da escrita, é avolumado pelos coletivos de símbolos a ele associados, tais como: a ancestralidade, a tradição, o presente e o cotidiano dos povos indígenas, que são baseados nessa consciência identitária que a linguagem percorre em suas múltiplas formas, a seara da Literatura, é o espaço da inscrição dos coletivos indígenas na história grafada, nesse momento, pelos próprios povos ao qual a história pertence. Almeida, (2009, p. 26, grifo do autor) nos encaminha a seguinte reflexão sobre a importância desse registro,

se é pelo apagamento do traço que se designa o sujeito, no momento em que podemos ler o que os índios escrevem, deixamos de necessitar conhecê-los para provar que existem. Sua *litter*, o resto de suas passagens, descolada do território, entra em órbita de forma — ativa — como fluxo —, diria Deleuze, e nossa missão pesquisadora cai na mesma teia *sígnica*; não somos mais *aracné* tecendo significados, mas pequenas moscas secretando significantes para estender a rede.

A pesquisadora realça em sua reflexão, a “noção de realidade como múltipla” (DELEUZE, 2011), no contexto indígena de produção literária, assim, a “*litter*” é a possibilidade de reconfiguração de uma sociedade a partir do entendimento do diverso, seus desdobramentos e fluxos, é uma reflexão para entender o entre lugar ocupado pela literatura da terra e como essa escrita emergida vai potencializar os deslocamentos nos modos de pensar e enxergar os povos indígenas.

Gomes e Santos, (2016, p. 211) afirmam que, [...] “as práticas de letramento interculturais se consolidam, por exemplo, através do conhecimento da tradição oral na construção da identidade enunciativa (GUIBERT, 2001) bem-sucedida com as narrativas orais atualizadas para escrita, em contextos de comunicação intercultural efetivos”.

Ao produzir textualidades ressignificadas para as práticas escolares, os escritores indígenas inauguram uma representação de si e das comunidades em que vivem e se inscrevem, desse modo, o processo de construção dos discursos que circulam pelo coletivo é marcado pela identidade, até então, inédita em textos referenciados por escritores não indígenas, o que confere a essa escritura o potencial de uma ferramenta de transgressão, uma arma contra o silenciamento imposto, um dispositivo crítico cultural.

A literatura escrita pelos povos indígenas estreia uma nova cartografia sobre os autóctones, vejamos: (1) em seus passos iniciais, tendeu a ter uma característica mais documental, inventariando os registros da oralidade presente nas aldeias e a produção de novos discursos didáticos entrelaçados aos saberes tradicionais e científicos; (2) num segundo momento, surge como uma assinatura de identidade no espaço literário, configurando-se, não apenas como registro da oralidade, mas, na produção de novos sentidos, significados e movimentos da existência indígena na contemporaneidade.

A língua e a literatura são, dentro do processo de educação escolar indígena, instrumentos subversivos na construção de um discurso enunciativo, que marca as relações de identidade dos coletivos indígenas e constituem-se como dispositivos crítico-culturais.

## **A LÍNGUA DA LITERATURA INDÍGENA**

O movimento indígena a partir das conquistas legais garantiu à Educação Escolar Indígena, o bilinguismo e a configuração da língua indígena nos currículos escolares, entretanto, há muitos povos indígenas que perderam quase que por total as referências da língua originária, em foco, os povos do semiárido baiano, desse

modo, o processo de rememoração, resgate e uso da língua indígena é pauta de estudos, pesquisas e inserções nos textos elaborados pela comunidade.

É relevante, ainda, destacar que no processo de escolarização, as comunidades, por vezes, optam pela língua portuguesa, para as ações de letramento, no entendimento que é nessa língua que os marcos legais, os documentos regulatórios da vida na sociedade brasileira se configuram, sendo assim, existe a necessidade do exercício da cidadania, do conhecimento destes instrumentos para intervenção nas esferas sociais, políticas e legais no país. Entretanto,

não é apenas a compreensão do poder da escrita, dos documentos dos brancos, o que move as comunidades indígenas a buscarem a escrita de suas línguas. Podemos dizer que as move também na possibilidade de repetirem, no gesto da escrita, na ação de confeccionar livros, o ritual antropofágico. A inserção no plano simbólico se dá de tal forma que finalmente uma prática do mundo dos brancos — a escrita da História — passa a franquear a vivência mais ancestral, aquela que funda a própria sociedade, a marca da etnia, a vida em comum, que só pode ser compreendida por nós como letra (ALMEIDA, 2009, p. 69).

Sendo a letra a imagem gráfica da língua, ao assumir o poder da escrita, as comunidades indígenas, iniciam um novo processo de inscrição no mundo não-indígena, e acolhem suas práticas com a intenção de revolucionar os seus usos e sentidos. Identificando a língua portuguesa como a do letramento indígena sublinhado, recorremos a Orlandi (2002, p. 29) que colabora com nosso olhar ao dizer que “ao mesmo tempo em que aqui desembarca, a língua portuguesa, ao deslocar-se de Portugal para o país nascente — o Brasil — institui um movimento de memória, deslizamentos linguísticos por meio dos quais uma outra língua — a brasileira — faz-se presente”.



Ainda, convocando Orlandi (2002, p, 30) observamos que,

discursivamente é possível se vislumbrar esse jogo, pelo qual no mesmo lugar há uma presença dupla, de pelo menos dois discursos distintos, efeitos de uma clivagem de duas histórias na relação com a língua portuguesa: a de Portugal e a do Brasil. Ao falarmos o português, nós, brasileiros, estamos sempre nesse ponto de disjunção obrigada: nossa língua significa em uma filiação de memória heterogênea. Essas línguas, o português e o brasileiro, filiam-se a discursividades distintas [...].

Amparando-nos nesse mesmo movimento, e pondo em evidência, o que Saussure assinalou, podemos dizer que apesar de utilizarem o mesmo código verbal, os signos da língua portuguesa (a de Portugal) e a língua portuguesa (a do Brasil), não necessariamente, se assemelham aos seus referentes, ou seja, são “*arbitrários*”.

Além disso, Orlandi (2002) assinala que,

o português, assim transportado, acaba por estabelecer em seu próprio sítio de enunciação outra relação palavra/coisa, cuja ambivalência pode ser lida nas remissões: no Brasil, em Portugal. Tem início, então, a produção de um espaço de interpretação com deslizamentos, efeitos metafóricos que historicizam a língua. Produzem-se transferências, deslizamentos de memória, metáforas, pois estamos diante de materialidades discursivas que produzem efeitos de sentidos diferentes. Configura-se uma nova situação enunciativa — situação enunciativa II. As palavras, estas, já recobrem outra realidade.

Desse modo, a locomoção da *língua brasileira* para os processos de letramento dos povos indígenas, substanciaram o transporte desse idioma para substituir a ausência, total ou parcial, da língua indígena, e ao considerarmos as diferenças entre seus conceitos, a *língua brasileira* transportada para as aldeias, assume uma reconfigurada constituição, marcada pelos “*efeitos*”

*metafóricos*”, novos “*sítios de enunciação*” e da própria construção histórico-cultural das comunidades.

Seria, então, a língua falada nas aldeias (aqui nos referimos a grande parte das comunidades do semiárido baiano) um “*deslizamento linguístico*” que historicamente se constituiu como forma de combate aos silenciamentos de um Estado violento e opressor? E o que potencializa essa disjunção da *língua brasileira*?

Sim, possivelmente, na posição de compreendermos que existem duas línguas em questão, a *língua brasileira indígena* é um efeito do “*deslizamento linguístico*”, similar ao que ocorreu no percurso da língua portuguesa — língua brasileira, é mais, é diante do contexto da história, cultura e linguagem dos povos originários, um dispositivo de combate a uma sociedade violenta, dominadora e intolerante à diferença.

Assim, podemos assinalar que *língua brasileira* (a língua oficialmente vinculada e falada no Brasil) e a *língua brasileira indígena* (a língua brasileira reconfigurada nas comunidades indígenas, seja na fusão da língua indígena com a língua portuguesa ou no convencionalizado uso da língua portuguesa como língua materna e sobre ela impor os sentidos e modos de pensar o mundo dos povos originários), são ambas efeitos de “*deslizamentos linguísticos*” e de valorização a partir dos movimentos culturais as quais foram submetidas.

Ao voltarmos a Saussure, esses “*deslizamentos linguísticos*”, são as relações entre os signos dentro da mesma língua, são ainda, as possibilidades de que o sentido pode ser estudado da mesma forma em todas as linguagens, e sobre ele recai as representações mentais e sua diversidade a partir de cada grupo social. Bergamaschi (2012, p. 45) esclarece que

os povos indígenas, em seus constantes movimentos de interlocução com as sociedades não indígenas, têm

mostrado que não querem um processo escolar intercultural só para si e para as suas escolas, mas também, advogam que a conquista de direitos passa por modificações na educação escolar da sociedade, aspirando que suas histórias e suas culturas sejam ensinadas ou ressignificadas no seio dessas instituições.

Desse processo escolar referenciado pela autora, concentra-se a produção de material didático pelos autores/professores indígenas, e sobre ele reside os variados gêneros literários, é uma postura assumida pela educação escolar indígena ao “produzir textos verdadeiros, textos-discurso, de forma que se evidencie a autoria da própria palavra e da mensagem veiculada, [...] (DUARTE, 2003, p. 175).

O recado ofertado ao coletivo dentro e fora das aldeias, é a literatura indígena, que se transmuta da oralidade, dos mitos, lendas, causos, história, cordel, para as tipologias textuais literárias, conferindo à língua em circulação nas comunidades o compromisso de ressignificar, a partir da escritura, toda uma concepção de vida e sociedade. É o exercício crítico cultural que é inerente ao processo de autoria acionado pela Educação Escolar Indígena.

## **DISCUSSÕES FINAIS**

Nos estudos entre Língua e Literatura, para as pesquisas em Crítica Cultural, está a compreensão do valor do signo, esta reside na diferença e só se apresenta na relação com os outros signos (*mudança, significação*), assim, nesse diálogo de divergências, do relacional com o outro, a linguística margeia o campo da Educação Escolar Indígena, (*espaço crítico cultural*), numa conversa com os aspectos da cultura e comunidades indígenas, e se aproxima intimamente da literatura, quando pensamos essa literatura como “imitação da realidade” (*Literatura Indígena textualizada*) e anunciada a partir de um discurso próprio e representativo

(*discurso enunciativo*) a partir da oralidade e da escrita (*Língua Brasileira Indígena*).

Para pensar as margens que a Língua e Literatura Indígena percorrem, é indispensável o papel da Educação Escolar Indígena, cujos princípios pressupõem o exercício de reflexão, estudo, pesquisa e produção de materiais que reflitam a cultura e tradição indígena em diálogo com a contemporaneidade.

Tais produções tomaram força a partir do processo de escolarização, e a tomada da cultura da escrita pelas comunidades indígenas, oportunizou um processo de (des)construção literária e linguística, reforçando esses dois dispositivos como verdadeiros instrumentos crítico-culturais.

Nessa perspectiva, as investigações à baila de Saussure nos permitiram ousar a pauta "*Língua Brasileira Indígena*" como um constructo possível a partir da linguagem literária que contempla as produções dos autores/professores indígenas, a partir do "*deslizamento linguístico*" na tomada da "*Língua Brasileira*" como língua em uso nas comunidades dos povos originários.

Por fim, a inauguração de identidades indígenas lançadas pelos textos indígenas (aqui nos referimos a grande parte das comunidades do semiárido baiano) traduzem uma ótica antropológica inédita sobre os povos originários, não somente pelo processo de textualização das oralidades de cada povo, mas, pela possibilidade de uso da Língua Brasileira reconfigurada em sentidos e uso, no espaço de uma literatura fundada pela anotação êmica desses sujeitos, o que podemos crer como um nítido movimento crítico cultural.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Inês de. *Desocidentada: experiência literária em terra indígena*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- ALVES, Clarice Vaz Peres. Aluno: produto discursivo das práticas escolares. In: SOUZA, Osmar de; BOHN, Hilário I. (Org.). *Escrita e Cidadania*. Florianópolis: Insular, 2003. p. 137-151.
- ARAÚJO, Paulo Roberto M de. *Identidades contemporâneas: criação, educação e política*. Porto Alegre, RS: Zouk, 2006.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Interculturalidade nas práticas escolas indígenas e não indígenas. In: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (Org.). *Povos Indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas*. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. p. 43-72.
- BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília.
- BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB. 9394/1996. BRASIL
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica*. RESOLUÇÃO Nº 5, DE 22 DE JUNHO DE 2012. Brasília, 2012. p. 1-13.
- Decreto Presidencial nº 6.861, de 27 de maio de 2009 (2009a). *Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em Territórios Etnoeducacionais e dá outras providências*. Brasília, DF.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. In: *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Ana Lúcia Oliveira. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011, p. 7-37.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica* (2012). Resolução nº 5, aprovada em 22 de junho de 2012. Brasil: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
- DUARTE, Nóris Eunice Wiener Pureza. A produção de textos antes e depois do contato com a cartilha: um caminho de volta. In: SOUZA, Osmar de; BOHN, Hilário I. (Org.). *Escrita e Cidadania*. Florianópolis: Insular, 2003. p. 175-195.

FIORIN, José Luiz. O projeto semiológico. In: FIORIN, José Luiz; FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges. *Saussure a invenção da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 99-111.

GOMES, Kátia Maria Rodrigues; SANTOS, Cosme Batista dos. Escrita e autoria na formação da professora indígena. In: KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana Alves. *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016. p. 199-222.

HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. (Org.) Tomaz Tadeu da Silva. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LIER-DEVITO, Maria Francisca. Efeitos do pensamento de Saussure na teorização sobre erros e sintomas na fala. In: FIORIN, José Luiz; FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges. *Saussure a invenção da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 113-134.

MOREIRA, Francisco Ferreira Moreira. et al. O processo de autoria: um jogo de sentido nas malhas da heterogeneidade enunciativa. In: MACHADO, Ida Lúcia et al. *Autoria: nas malhas da heterogeneidade enunciativa*. Curitiba: PR: CRV, 2004. p. 19-29

ORLANDI, Eni P. A língua brasileira. *Cienc. Cult.*, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 29-30, Jun. 2005. Disponível em: [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252005000200016&lng=en&nrm=iso](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000200016&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 fev. 2022.

*Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SANTANA, Ana Paula; SANTOS, Karoline Pimentel dos. *A perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin e a análise da linguagem na clínica fonoaudiológica / Bakhtin's Enunciative-Discursive Perspective and Language Analysis in Speech and Language Therapy*. *Bakhtiniana*, São Paulo, n.12, p. 174-190, Maio/Ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/99qXsdGWrbQ455rgZmjtvNt/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em: 10 jan. 2022.

SANTOS, Cosme Batista dos. *Letramento e senso comum; a popularização da linguística na formação do professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SANTOS, Osmar Moreira dos. *Primeiros passos de um crítico cultural*. Salvador: EDUNEB, 2015.

## O CABRA-MACHO COMO SIGNO DE VALENTIA E VIOLÊNCIA

Kelly Cordeiro Antas<sup>1</sup>  
Paulo Cesar Souza Garcia<sup>2</sup>

*Resumo:* O presente estudo realiza uma breve pesquisa sobre a identidade do homem sertanejo, do surgimento da sua representação através da figura do chamado *cabra-macho*, tal como sendo a figura de um homem forte, rude, trabalhador, honesto, mas sobretudo violento. Percebemos que esta figura que está construída em nosso imaginário se apresenta tal qual como a um cangaceiro, com vestes típicas, chapéu de couro, faca embainhada na cintura e expressões faciais fortes e sérias. Notamos que a identidade do sertanejo foi construída a partir de um ponto de vista telúrico, pois as características da terra se confundem com as características do próprio povo; e como a terra sertaneja é seca, pouco produtiva, áspera, com vegetação escassa, este homem também se torna caracterizado como um ser de atributos rústicos, fortes, porém, secos e áspers. Entendemos a importância da simbologia, dos significados que influenciam a construção da identidade dos povos e os reflexos diretos na cultura dos mesmos. Para esta observação utilizamos conceitos semióticos e semiológicos e autores, a exemplo de Ferdinand Saussure, Stuart Hall e o historiador contemporâneo Durval Muniz de Albuquerque Júnior, entre outros, além de conceitos da sociologia e história. Ao final, observamos que a formação da identidade de um povo é também, e fortemente, influenciada por

---

<sup>1</sup> Advogada, Professora da UNEB Campus VIII e doutoranda em Crítica Cultural do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) | Departamento de Linguística, Literatura e Artes — Campus Avançado de Canudos-BA, inserido na linha de pesquisa Literatura, Produção Cultural e Modos de vida, sob a orientação do Professor Dr. Paulo César Souza Garcia. Integrante do Grupo de Pesquisa Língua(gem) e Crítica Cultural (UNEB). E-mail: kantas@uneb.br.

<sup>2</sup> Coautor-Paulo Cesar Souza Garcia-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 IIUNEB. E-mail: pgarcia@uneb.br.

fatores externos, pois a forma com que os outros nos veem é determinante para a forma como nós próprios nos identificamos.

*Palavras-Chave:* Sertanejo. *Cabra-macho*. Identidade. Terra. Sertão.

## INTRODUÇÃO

Entender quem somos e por que assim somos não é tarefa simples, mas é um questionamento comumente realizado por nós em algum momento de nossas vidas, podendo até mesmo se tornar o objetivo da vida de algumas pessoas.

Embora de resposta complexa, certamente existe explicação para este questionamento, pois quem somos é principalmente o resultado de uma construção constante que deriva de alguns fatores externos ao sujeito, tais como lugar, época, cultura, religião, e também de alguns fatores internos como traumas, personalidade, gostos, percepções, formação, etc.

Assim, o que somos e o que significamos, é principalmente o resultado de uma relação entre nós e o mundo em que vivemos, relação esta que pode apresentar variações das mais diversas possíveis, por isso nunca somos uma só pessoa em relação a tudo, e nem tão pouco temos o mesmo significado (importância) para as variadas pessoas. E justamente por sermos pessoas, tudo é subjetivo, cada significado é único e construído pela relação entre nós e os outros, e depende de cada tempo e lugar. Depende do que nos influencia, de como significamos as coisas, do que sentimos e que tipo de relação mantemos, e o certo é que o que significamos para uns já não é o que significamos para outros.

Obviamente, dependendo do critério, o que somos pode ter uma classificação mais objetiva, como por exemplo: somos brasileiros, somos nordestinos ou somos cristãos, ou uma



classificação levando em conta critérios mais subjetivos e individuais, como por exemplo: ser engraçado, ser calmo, ser destro, ser pintor.

Estamos em um país que possui uma extensão territorial gigantesca, diferentes regiões e muitas religiões, vários povos, imensa diversidade cultural, etnias, crenças e costumes diversos, em que muitas variações contribuem para sermos o que somos e por isso quando perguntamos quem somos nós, enquanto pluralidade, enquanto povo, mesmo que de uma forma mais objetiva, ainda assim é complexo descrever esta identidade, pois a construção de uma identidade é sobretudo baseada na cultura de um povo:

Se aceitamos que é principalmente nas culturas nacionais que se constrói uma identidade cultural (HALL, 2000), então qual a identidade cultural do brasileiro se não se localizarem nela as ‘marcas’ da pluralidade étnica, cultural e, particularmente, linguística? Somos brasileiros, mas o que isso realmente significa? Em outros termos, o que nos identifica como pertencentes a uma ‘nação brasileira’? Hall diz que ‘as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas no interior da *representação*’ (2000, p. 48), afirmação com a qual concordamos, e continua deste modo: As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre ‘a nação’, sentidos com os quais podemos nos *identificar*, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas (GÓIS; MARTINS, 2019, p. 51).

Por isso, nós somos frutos daquilo que nos aconteceu, somos o resultado de uma história e de histórias, e assim, ainda pensando sobre quem somos, embora saindo um pouco desta ideia individualista/subjetiva (a qual a intenção era apenas despertar a ideia do: quem somos nós?), passemos então a tratar sobre o nosso objeto de interesse, qual seja a figura do *homem sertanejo*, este que

vive nesta região específica do país — o sertão, interior nordestino — buscando uma compreensão sobre o que é ser um *cabra-macho*, o que esta figura significa, o que ele representa.

Assim, em meio a esta multiculturalidade e amplitude territorial, estão os sertanejos, os *cabras-machos*, que como todos os povos, contém suas particularidades, características, contexto, influências, ou seja, eles possuem uma identidade, um significado, sendo a análise desta o que ora nos interessa.

## QUEM OU O QUE É O CABRA-MACHO

Inicialmente, importante ressaltar que a região nordeste é considerada uma região seca, que sofre com períodos de estiagem devido à sua localização equatorial, seu relevo e a pouca formação de massas de ar, e muito embora seja uma região bastante produtiva, existem registros de grandes períodos de escassez de chuvas, comparado ao restante do país. Estas épocas de seca estigmatizaram o nordeste, que no imaginário do restante do país (inclusive de quem mora no litoral do nordeste) é considerada uma região em que só há dor e sofrimento, o que é causado especialmente pela divulgação repetida de algumas imagens, a exemplo da típica ossada da cabeça de um boi, pessoas sujas e queimadas pelo sol, casas de taipa, vegetação escassa, enfim, uma imagem que retrata, sim, algumas localidades em algumas épocas, mas, com certeza não retrata de fato como o nordeste é, e segundo estudo realizado por Ab'sáber (2005) este identifica esta estigmatização baseada em fatos inverídicos:

Das velhas e repetitivas noções do ensino médio-herdadas um pouco portados nós- restaram observações pontuais e desconexas sobre o universo físico e ecológico do Nordeste seco. Sua região interiorana sempre foi apresentada como a terra das chapadas, dotada de solos pobres e

extensivamente gretados, habitada por agrupamentos humanossimprouduvos, populações seminômades corridas pelas secas, permanentemente maltratadas pelas forças de uma natureza perversa. Muitas dessas afirmativas, como ver-se-á, são inverídicas e, sobretudo, fora de escala, constituindo o enunciado de fatos heterogêneos e desconexos, por um processo de aproximações incompletas.

Parte deste nordeste sofrido localiza-se no interior desta região e é chamado de Sertão, que é de fato o lugar mais seco, mais desértico, já que em sua costa litorânea é muito rico e admirado por suas belas praias e cidades mais desenvolvidas, além de possuir mata atlântica em toda sua extensão. O sertão é então a denominação para a parte central do Nordeste, o interior, sendo assim reconhecido geograficamente, englobando grande parte dos Estados nordestinos, localizado entre o agreste e o meio norte e é uma das regiões semiáridas mais povoadas entre todas as terras secas existentes nos trópicos ou entre os trópicos (AB'SÁBER, 2005).

É então neste sertão que surge a figura do *cabra-macho*, que é um homem diretamente relacionado à sua terra, pois não é um nordestino qualquer, mas sobretudo um nordestino sertanejo, interiorano, sobrevivente das mazelas deste lugar. Muitas são as versões para o surgimento da palavra Sertão, sendo majoritário o entendimento que a palavra está sempre relacionada a interior, local pouco povoado, e como já dissemos, para a nossa geografia, o sertão é mesmo essa região central do nordeste brasileiro, onde as demais conotações surgem na nossa literatura, a partir desse território de seca, de aridez, como vem denominado por Euclides da Cunha, na sua obra intitulada *Os Sertões*:

É uma paragem impressionadora. As condições estruturais da terra lá se vincularam à violência máxima dos agentes exteriores para o desenho de relevos estupendos. O regime torrencial dos climas excessivos, sobrevivendo, de súbito,

depois das insolações demoradas e embatendo naqueles pendores, expôs há muito, arrebatando-lhes para longe todos os elementos degradados, as séries mais antigas daqueles últimos rebentos das montanhas: todas as variedades cristalinas, e os quartzitos ásperos, e as filades e calcários, revezando-se ou entrelaçando-se, repontando duramente a cada passo, mal coberto por uma flora tolhiça — dispondo-seem cenários em que ressalta, predominante, o aspecto atormentado das paisagens (CUNHA, 2016, p. 48).

Assim, percebemos que o sertanejo é geralmente visto sob um ponto de vista telúrico, em que as características da terra acabam sendo também as características do próprio povo e como a terra sertaneja é seca, pouco produtiva, áspera, com vegetação escassa, este homem também se torna caracterizado como um ser de atributos rústicos, fortes, porém, secos.

Partindo para uma análise linguística e seguindo a linha de pensamento de Ferdinand Saussure (2012), um dos fatores mais relevantes para a identificação cultural de um povo é a língua, ou seja, é através da forma de comunicação entre as pessoas de um grupo, dos significados atribuídos e dos valores dados às coisas que conseguimos delimitar um povo (enquanto modos de cultura), pois a língua é uma instituição social, um sistema que exprime ideias e por isso também um sistema de valores.

É a questão do significante e do significado: devido ao fato de o Nordeste ser visto como um lugar seco, de dor e fome, o homem sertanejo, que aqui reside acaba sendo visto como um homem também sofrido, embora viril e resistente, pois é um fruto dessa terra, com as mesmas características e como no ensina Saussure (2012, p. 109):

O símbolo tem como característica não ser jamais completamente arbitrário; ele não está vazio, existe um rudimento de vínculo natural entre o significante e o significado. O símbolo da justiça, a balança, não poderia ser substituído por um objeto qualquer, um carro, por exemplo.

Assim, quando falamos em *cabra-macho*, nos vem a imagem de um homem moreno, de estatura média, bronzeado pelo sol, com roupas em tons de marrom ou de couro, com faca embainhada na cintura, com chapéu de couro e expressões faciais sériase entristecidas, e nunca nos surge no imaginário a imagem de um homem loiro, alto, de olhos azuis, de terno e gravata e sorridente. E quando Saussure afirma que o signo é arbitrário, não devemos imaginar que esta arbitrariedade é de livre escolha, mas que sim deriva de uma construção de ideias, de histórias, de relações, porém, o que ele quer dizer é que o significante é imotivado, ou seja “é, arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade” (SAUSSURE, 2012, p. 109), mas há sim uma relação construída.

Podemos também complementar que a imagem que temos perante os outros, o nosso significado, vem de uma formação realizada a partir de conceitos antagônicos, a partir também do que não somos, ou seja, para que se tenha a ideia do que somos é preciso que comparemos ao que não somos, pois para ele o valor do significado é relacionado por semelhança, mas, sobretudo também por diferença. Embora pareça um tanto quanto confuso, o que se diz aqui é que a imagem do *cabra-macho* é também conceituada por tudo o que ele não é, pois é o inverso do que é feminino, do que é frágil, do que é delicado, enfatizando-se o seu oposto.

Seguindo esta linha, nos deixa claro um trecho do livro *Os Sertões*, em que ocorre uma comparação entre o jagunço e o gaúcho, deixando bem explicitado a conceituação do sertanejo *cabra-macho* e a de um sulista, trazendo esta ideia de contradição e comparação:

O gaúcho do Sul, ao encontrá-lo nesse instante, sobreolhá-lo-ia comiserado. O vaqueiro do Norte é a sua antítese. Na postura, no gesto, na palavra, na índole e nos hábitos não há equipará-los. O primeiro, filhodos plainos sem-fins, afeito às correrias fáceis dos pampas e adaptado a uma natureza

carinhosa que o encanta, tem certo, feição mais cavalheirosa e atraente. A luta pela vida não lhe assume o caráter selvagem dos sertões do Norte. Não conhece os horrores da seca e os combates cruentos com a terra árida e exsicada. Não o entristecem as cenas periódicas da devastação e da miséria, o quadro assombrador da absoluta pobreza do solo calcinado, exaurido pela adusão dos sóis braviosdo equador” (CUNHA, 2016, p. 135).

Colaborando com essa ideia, na obra *Curso de Linguística Geral*, Saussure (2012) afirma que os conceitos e significados são construídos através de um princípio paradoxal, constituído de uma coisa dessemelhante e de uma coisa semelhante, onde estes dois fatores são necessários para a existência de um valor:

Seu valor não estará então fixado, enquanto nos limitarmos a comprovar que pode ser ‘trocada’ por este ou aquele conceito, isto é, que tem esta ou aquela significação; falta ainda compará-la com os valores semelhantes, com palavras que se lhe podem opor. Seu conteúdo só é verdadeiramente determinado pelo concurso do que existe fora dela. Fazendo parte de um sistema, está revestida não só de uma significação, como também, e sobretudo, de um valor, e isso é coisa muito diferente (SAUSSURE, 2012, p. 102).

Partindo desta premissa, seria então o homem sertanejo, assim significado em contrapartida com o homem sulista, ou homem europeu, ou seja, também podemos identificar algo através de conceitos antagônicos, pois conseguimos caracterizar o cabra-macho como sendo o oposto à fragilidade, à fraqueza, e para Fiorin e Flores, em estudo sobre Saussure, citando Ducrot afirma que:

No entender de Ducrot, no capítulo sobre *o valor*, Saussure trouxe para a linguagem o que Platão disse sobre a alteridade ao tratar das categorias da realidade. Diz Ducrot (2009:11): ‘O valor de uma palavra é o que a opõe às outras. Indo mais longe, é o de se opor às outras. Seu ser é ser o

outro'. Estaria mostrando isso o fato de que uma função fundamental na linguagem é a da *intersubjetividade*, explicada do seguinte modo: 'É o lugar onde os indivíduos se confrontam, o lugar onde encontro outrem [...], esse outro que me constitui a mim mesmo, porque é somente através dele que posso me ver e é através do seu reconhecimento que posso me conhecer' (FIORIN; FLORES; BARBISAN, 2020, p. 167).

Nesta linha de pensamento podemos afirmar que são conceitos que derivam também de uma construção através do que os outros pensam que somos e como nos comparam a eles é a chamada "outridade", conceito trazido por Mikhail Bakhtin, que acaba sendo de grande importância na formação da nossa identidade, pois é através do olhar do outro que nos vemos, é o contato com o outro que nos permite o contato com o "eu-individual", contribuindo assim para o que somos.

Retomando ao objeto de estudo, o denominado *cabra macho*, este homem com raízes sertanejas e costumes específicos da região nordestina, possui uma masculinidade agressiva, violenta, rude, porém e sobretudo, é também um homem honrado, admirado e respeitado por sua comunidade de pertença. É assim que se criou um significado no nosso imaginário, um signo. Segundo Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2013), este tipo regional assim descrito surge na década de 1920 e idealizado inicialmente pela elite nordestina, que também buscava a sua identidade devido a fatores políticos, a nova organização nacional, e foi assim reafirmado pelos "sulistas", criando-se então esta figura que está em nosso imaginário e que inclusive muito se assemelha a imagem do cangaceiro:

Será definido, acima de tudo, como uma reserva da virilidade, um tipo masculino, um macho exacerbado, que luta contra as mudanças sociais que estariam levando à feminização da sociedade (ALBUQUERQUE Jr., 2013, p. 208).

O surgimento desta “identidade”, ou como podemos dizer do significado deste termo relacionado a este homem sertanejo é formado a partir de uma construção social, com base em um imaginário recheado de signos, de valores, de propósitos, inclusive de cunho político. Como dissemos, a figura do homem sertanejo, e também denominado *cabra-macho*, é sobretudo estigmatizada pelas dificuldades naturais e socioeconômicas da própria região, além de também existir uma violência arraigada à sua imagem, que é uma violência naturalizada socialmente, aceita pelos seus pares, como sendo uma característica positiva, que permeia e orna com as demais, e ainda como o citado autoraponta,

O banditismo ou o cangaço é também outro tema que, eleito pelo ‘discurso do Norte’ para atestar as consequências perigosas das secas e da falta de investimentos do Estado na região, de sua não modernização, adquire uma conotação pejorativa que vai marcar o nortista ou o nordestino com o estigma da violência da selvageria (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 102).

Desta forma, a criação desta imagem está intimamente relacionada às condições geográficas do sertão, que além das características já citadas, também apontam para um homem de pouca produção intelectual, surgindo um *cabra-macho*, rude, pouco estudado e como sendo uma espécie de “consolo” para tanta desgraça se começa a dizer que ao menos o sertanejo é corajoso, homem honrado, como afirma Brilhante (*et al.*, 2017, p. 17): “O Sertão passou a sintetizar a imagética de um novo e único Nordeste, em perene estado de calamidade, ignorando a diversidade geográfica e climática da Região”, onde Albuquerque Júnior reafirma que:

O Nordeste dos homens que sempre passam pelo território alheio, que ganham o mundo, que são quase bichos, que possuem gestos hereditários, automáticos e só se dão bem



com os animais. Homens submissos a Deus, à natureza, ao patrão e ao governo. Homens devorados por uma sociedade, em que eram impotentes para mudá-la. Sociedade em que a idade das mulheres se conta pelo número de filhos. *Terra braba, terra de tiro e de morte, onde se faz aposta para ver de que lado o morto cairá e atira-se para ganhar a aposta.* Espaço tecido de aventuras, nas páginas dos á-bê-cês. Nordeste, ficção dos pobres. Local das lembranças de submissão ao senhor branco e dos negros que sonhavam com a mãe África (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 225 grifo nosso).

É assim a definição do *cabra-macho* em nossa literatura, homem comparado a um animal, que vive em uma terra de “tiro e de morte”, porém, “homens submissos à Deus, a natureza, ao patrão e ao governo”.

Partindo para uma análise etimológica do termo *cabra-macho*, sabe-se que há mais de uma versão para sua origem, existindo relatos datados de 1914, em obras que tratam sobre o Cariri Cearense, em que já aparecia o termo *Cabra* referindo-se a homens que formavam tropas policiais, ou a homens que faziam a segurança dos políticos, mas já mencionando a ideia de homens de luta, soldados. Porém, o termo nos parece ainda mais antigo, e nesta pesquisa realizada por Ana Sara Ribeiro Parente Cortez, a mesma constata que inicialmente o termo teve uma relação com a cor da pele dos homens, pois alguns resultados de sua pesquisa indicavam esta palavra relacionadas aos negros, mulatos, brancos e cabras, referindo-se a uma espécie de raça/etnia, ao tempo em que verifica que anos após este conceito se amolda e passa a ter uma significação mais social e no caso dos *cabras*, a estes eram atribuído um valor negativo, uma incredibilidade:

[...] a referência ao cabra, no restante do século XIX, foi pautada por uma construção ainda mais pejorativa, partindo não apenas de uma ordem psicológica, mas também social. No jornal O Araripe, veiculado na região sul Cearense, entre os anos de 1855 a 1864, o termo foi invariavelmente

apresentado para designar homens sem valor social, de tendência violenta e pessoas que perderam, ou não tinham, credibilidade (CORTEZ, 2015).

Encontra-se, não raras vezes na literatura brasileira, desde o final do século XIX, a expressão *Cabra*, *Cabra-Macho*, *Cabra da Peste* que aparecem sempre relacionadas à imagem de um homem com alguma característica relativa à dureza, aspereza, rigidez e violência, inclusive há um dito popular antigo, de autoria desconhecida que afirma: “não há doce ruim e nem cabra bom”, referindo-se mais uma vez o termo cabra a um homem violento, mau.

Porém, foi em 1971 que oficialmente, através de uma lei que sanciona novas regrortográficas e reconhece novos significados da língua portuguesa, a Lei 5.765 de 18 de dezembro de 1971, onde a palavra “cabra” se refere diretamente à homem, e não mais sóa animal, sendo assim formalmente registrado o “novo” significado da palavra que surgirá há quase um século para denominar homens sertanejos, ligados à terra, ao trabalho, à violência.

Então, a partir do início do século XX já possuímos uma significação para o *Cabra-macho* semelhante à que temos nos dias de hoje, e de forma diacrônica podemos afirmar que não houve grandes mudanças, ou seja, se trata mesmo de um homem sertanejo, valente, correto e muitas vezes violento.

Trazendo então um conceito mais atual, embora de uma forma mais popular, fizemos uma busca através de pesquisa no Dicionário Informal (<https://www.dicionarioinformal.com.br/cabra-macho/>) acessível através da rede mundial de computadores e encontramos o seguinte significado:

— Substantivo singular masculino, origem do Nordeste significado para: valentão; homem forte; corajoso; masculino.

— Na verdade, o cabra-macho é o caba macho, caba de caboclo!

— Sinônimos de cabra-macho: cabra-da- peste, valente, muito macho, corajoso, destemido.

— Antônimos de cabra-macho: baitola, boiola, baitolo, covarde, medroso.

Palavras relacionadas a cabra-macho: macho, valente, força, ignorante, homossexual, homem, sexo masculino.

(disponível em <https://www.dicionarioinformal.com.br/cabra-macho/>).

Como vimos no dicionário informal, popular, com acesso facilmente encontrado no site *google* de pesquisa, o termo *cabra-macho* está diretamente ligado à figura do homem em um cenário total de patriarcado, de machismo, de virilidade, de valentia, de coragem; ao passo que, como antônimo, se tem a figura do covarde, medroso, inclusive o “baitola”, referindo-se também este termo à sexualidade, onde o *cabra-macho* seria o homem hétero.

A masculinidade no sentido da heterossexualidade é também característica determinante deste sujeito, embora, em discussões mais atuais, podemos afirmar que há pesquisas no sentido do reconhecimento da figura do *cabra-macho* mesmo que sendo homossexual, onde já teríamos uma significação mais moderna e inovadora, em que se definem que existem gays que se apresentam socialmente como *cabras-machos*, sobretudo por serem valentões, destemidos, manterem a aparência e trejeitos masculinos, muito embora mantenham relações sexuais e amorosas com outros homens. Ou seja, atualmente já se entende que o *cabra-macho* não é necessariamente significado de heterossexualidade, mas, sobretudo, por sua valentia, sua resistência e violência, assunto para ser estudado em outro momento.

Essa significação do *cabra macho* nos remonta a uma imagem criada, como de fato são os signos, em que imediatamente ao falarmos neste termo já imaginamos este homem sertanejo, já

nos vem à memória essa imagem deste homem cangaceiro. Assim oé porque os signos se relacionam com outros e sempre dentro de um contexto, sempre dentro de um discurso que possui uma categorização,

Se os signos da língua, isto é, conceitos revestidos de forma linguística, são dotados das propriedades de significar e de se relacionar com outrossignos, então os signos da língua, por sua própria natureza, contém neles o discurso (BARBISAN, 2020, p. 164).

Semiologicamente, o termo *Cabra-Macho*, de imediato, já nos remete a uma imagem derivada do som produzido, que nos leva ao significante, e como já citamos, qual seja um homem de chapéu, com roupas de couro, botas, com faca na cintura, expressão facial enraivecida. Assim, de forma diacrônica vimos que a evolução do termo, ou seja, do significante tem seguido a mesma linha, mantendo a significação antiga como conceito atual.

De forma arbitrária, muito embora ainda relacionada ao termo “cabra” — fêmea do bode, animal resistente à seca, sobrevivente as dificuldades — ligou-se o “cabra” ao homem também resistente às dificuldades, pois, conforme Bakhtin, toda fala e todosignificado tem um contexto, as expressões não são vazias.

Fiorin (2020), ao estudar Saussure, diz que a linguagem contém uma característica e uma função, capazes de determinar nossa maneira de perceber e conceber a realidade e impõe a nós uma visão de mundo. A imagem criada do homem sertanejo, através da literatura do início do século, e em especial criada pela elite sulista, que acabou como sendo um molde, já que a língua e a comunicação têm o poder de desenhar o mundo a sua maneira. Com a ajuda da linguagem, podem ser organizados, formulados e comunicados os diversos mundos de nossa vivência, pois a

linguagem é condição necessária e o meio mais importante de qualquer interação.

Nessa mesma linha de raciocínio, mas trazendo um outro viés, Stuart Hall afirma que as identidades são produzidas nos discursos culturais, ou seja, a cultura da qual fazemos parte determina a forma como vemos, explicamos e compreendemos o mundo. Hall explica que o significado de um símbolo cultural, como temos o *cabra-macho*, é atribuído em parte pelo campo social a qual está inserido e pelas práticas as quais se articula, importando mesmo o “jogo das relações culturais”, sendo direto ao afirmar que o que conta mesmo é a luta de classes na cultura ou em torno dela. Nessa linha de pensamento defende Albuquerque Júnior, que o nordestino/sertanejo foi criado pela elite nordestina por motivos políticos e econômicos, pois havia a necessidade de uma regionalização para a união dos Estados e a criação de uma força para se defenderem e representarem, junto ao Governo Federal, inclusive com uma certa união do cangaço com as forças locais, para que houvesse essa imposição de força.

Houve na década de 1930 um movimento regionalista aqui no nordeste, onde pensadores, escritores e políticos viram a necessidade de se parar de “imitar” e valorizar a cultura sulista, onde havia a necessidade de aceitação e afirmação da própria identidade nordestina, o que ocorreu com maior visibilidade por volta dos anos 1930, com a publicação das obras da sociologia nacional, como por exemplo as obras de Gilberto Freyre, tentando-se claramente afirmar o nordestino como um novo tipo regional brasileiro, conforme apresenta Albuquerque Júnior (2013, pág. 146):

O nordestino será inventado, será definido em seus traços físicos e psicológicos, em grande medida, pela produção cultural e artística vinculada a este movimento. [...] É justamente neste período, que vai de 1924 a 1930, que intensificam as discussões em torno do homem nordestino,

das definições de suas características antropológicas, etnográficas, culturais etc. O tipo nordestino começa a se definir mais claramente a partir desta militância regionalista e tradicionalista. Este será definido, portanto, como um tipo tradicional, um tipo voltado para a preservação de um passado regional que estaria desaparecendo. Um passado patriarcal, que parecia ser substituído por uma sociedade ‘matriarcal’, efeminada. O nordestino é definido como um homem que se situa na contramão do mundo moderno, que rejeita suas superficialidades, sua vida delicada, artificial, histórica. Um homem de costumes conservadores, rústicos, ásperos, masculinos. O nordestino é definido como um macho capaz de resgatar aquele patriarcalismo em crise, um ser viril capaz de retirar sua região da situação de passividade e subserviência em que se encontrava (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2013, p. 150).

A necessidade da criação desta figura era no intuito de garantir predominância econômica e política, resgatando o patriarcalismo como meio de ordem social, um conservadorismo como uma reação à modernidade, sendo assim criado um “macho por excelência”, como diria Albuquerque Júnior, uma reação viral à passividade que o Nordeste e sua elite vinham apresentando. De acordo com estas explicações este sertanejo *cabra macho* é tido no imagináriopopular sempre relacionado à figura do cangaceiro, do homem que anda com a faca na cintura, com o chapéu de couro, que fala grosso (e abomina qualquer forma de feminilidade), pois sua maior riqueza é de fato a sua masculinidade:

Reiterando a imagem de um Nordeste rude, áspero e violento, estruturou-se a identidade do homem nordestino. Internalizando inteiramente as características da terra, esse homem tornou-se hostil, árido e seco. A violência tornou-se um forte constituinte da sua subjetividade, forjada diante de uma situação sociopolítica específica, baseada e perpetuada pelos princípios do patriarcado (BRILHANTE *et al.*, 2018, p. 2).

Este estereótipo imaginário construído e reproduzido ao longo de décadas possui atitudes e subjetividades que se contrapõem, por vezes, com alguns valores e proibições defendidas atualmente pela comunidade acadêmica e pelo ordenamento jurídico penal. Conceitos como o de moral e o de legalidade são fundamentais para o entendimento da identidade, pois a cultura do homem médio sertanejo, em especial do rural, do *cabra macho*, pois ao tempo em que é violento, também é bastante honrado, sério e que tem palavra, desta forma que ele foi sobretudo, idealizado.

Porém, há de pensarmos em cada cultura separadamente, e o que é o significado de moral, de legal, pois, como já pensava Nietzsche (1999), a moral depende muito da origem e do conceito de bom, assim considerando-se que o homem sertanejo é naturalmente (embora violento) uma figura aplaudida em seu meio:

O caráter tosco da sua genealogia da moral se evidencia já no início, quando se trata de investigar a origem do conceito e do juízo 'bom'. 'Originalmente' — assim eles decretam — as ações não egoístas foram louvadas e consideradas boas por aqueles aos quais eram feitas, aqueles aos quais eram úteis; mais tarde foi esquecida essa origem do louvor, e as ações não egoístas, pelo simples fato de terem sido costumeiramente tidas como boas, foram também sentidas como boas-como se em si fossem algo bom (NIETZSCHE, 1999, p. 7).

Ponto importante sobre o que se refere à cultura sertaneja e ao *cabra-macho* é de que há uma naturalização desta violência praticada em razão da honra, dos costumes, da valentia, uma aceitação e até mesmo uma valorização. Imenso é o estudo que trata sobre os elementos discursivos que integram esta naturalização da violência praticada pelo *cabra-macho*, porém, teríamos que aqui utilizar de conceitos e interpretações jurídicas e

especialmente criminológicas para analisarmos o porquê desta aceitação, e estes são os próximos passos do nosso estudo, entender sobre a naturalização desta violência.

A vida material, cultural e política do homem em cada sociedade exige processos de construção de valores, normas e padrões de condutas, complexo que definimos como ética. Para Pequeno (2003, p. 19), “a ética é a morada do homem [...] significa ‘modo de ser’ ou ‘caráter’”. A qualidade dos modos de vida significa sobre as pessoas, suas crenças e costumes. Aprendemos ao longo da vida através das virtudes compartilhadas e dos valores experienciados nas convivências pessoais e coletivas. E, de fato, é assim o homem sertanejo: sobretudo um homem de valores. Porém, o mundo é dinâmico, e valores podem e são alterados ao longo dos tempos.

Na historiografia e sociologia regional, na literatura popular e erudita, na música, no teatro, nas declarações públicas de suas autoridades, o nordestino é produzido como uma figura de atributos masculinos. Mesmo em seus defeitos é com um universo de imagens, símbolos e códigos que definem a masculinidade em nossa sociedade, assim, o cabra-macho é o exemplo de homem brasileiro, corajoso, sofrido, mas, forte, resistente, e também violento.

## **CONCLUSÃO**

Como vimos, a formação da identidade de uma pessoa ou de um povo é um processo complexo e nunca acabado, pois, por mais que tenhamos uma referência, uma identificação, ela pode ser transformada, adaptada a novos tempos ou novas realidades, inclusive ela pode ser criada de forma proposital, muito embora seja comum a manutenção de certas características.



Ao tentarmos analisar brevemente a formação da identidade e as características do homem sertanejo, o *cabra-macho*, percebemos que esta denominação é geralmente conotativa positiva, muito embora por vezes seja interpretado de forma pejorativa, dependendo do contexto. De maneira geral o *cabra-macho* possui mais qualidades positivas do que negativas, considerando-se sua força, sua resistência às dificuldades impostas pela terra, pela seca, muito embora por trás disso tenha um homem de pouco estudo, em geral pobre e violento.

Entretanto, em uma análise mais aprofundada podemos também perceber que esta identificação desse sertanejo como sendo um *cabra-macho* possui forte influência externa, alheia a este próprio homem, que embora aceite esta denominação e se identifique com ela, podemos constar que não foi o caso de uma auto intitulação pelo próprio sertanejo, mas foi uma conceituação imposta por outras pessoas, com outros interesses, pois, em algumas passagens históricas percebemos que foi uma caracterização mais com uma tendência para uma caricaturização, tendo sido enfatizados aspectos não tão condizentes com a realidade, mas sobretudo exagerados e assim incutidos no imaginário brasileiro. Para Albuquerque Júnior (2013, p. 153), “seja por motivos eugênicos, telúricos ou histórico-culturais, o nordestino é definido como cabra macho, é um cabra da peste, homem de fibra, uma reserva da virilidade nacional”. Assim, temos que atualmente o que se reconhece, o que se identifica, ou significa por cabra macho é o homem sertanejo, valente, de pouco estudo, trabalhador, forte, porém honrado, de palavra e por vezes violento e geralmente machista.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *Nordestino: invenção do “falo” — uma história do gênero masculino (1920-1940)*. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2013. (Coleção Entregêneros)
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *A Invenção do Nordeste e Outras Artes*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- AB'SÁBER, Aziz Nacib. *Sertões esertanejos: uma geografia humana sofrida*. Publicação nesta coleção, 12 de maio de 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/SJtzrMvDKVPTZ7svpZzFWJM/?lang=pt>. Acesso em: 27 mar. 2022.
- BRILHANTE, Aline Veras Moraes; Silva; Juliana Guimarães e; VIEIRA, Luiza Jane Eyre de Souza; Barros, Nelson Filice de; CATRIB, Ana Maria Fontenelle. Construção do estereótipo do “macho nordestino” nas letras de forró no Nordeste brasileiro. *Interface*, Botucatu, v. 22, n. 64, p. 13-18, maio 2017. DOI 10.1590/1807-57622016.0286.
- CUNHA, Euclides da. *Os Sertões*. São Paulo: Martin Claret, 2016 – Ed. Especial.
- IRFFI, Ana Sara Ribeiro Parente Cortez. *Não existe doce ruim, nem cabra bom — a invenção de um conceito para os trabalhadores do Cariri Cearense, século XIX*. In: SIMPOSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28, 2015, Florianópolis. Anais. Florianópolis: ANPUH, 2015.
- FIORIN, José Luiz. Reflexões para o estabelecimento de uma política para as Humanidades. *Revista da ANPOLL*, v. 1, n. 4, p. 301-321, 1998. DOI 10.18309/anp.v1i4.293.
- FIORIN, José Luiz, FLORES, Valdir do Nascimento, BARBISAN, Leci Borges. *Saussure: A Invenção da Linguística*. 1ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2020.
- GÓIS, Marcos L.S., MARTINS, Andérbio Márcio Silva. *O tupi antigo no português: algumas questões sobre história, identidade e Ensino de linguagem*. Revista Scielo Brasil. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/GyD9BQTZ4bnvqSF4t6LnMdm/?lang=pt#>
- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.
- HALL, Stuart. *A identidade Cultural na pós-modernidade*. 12. ed. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2015.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da Moral*. Trad. Paulo César de Souza). São Paulo: Cia das Letras, 1999.
- PEQUENO, Marconi Pimentel. *Ética e cidadania*. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.). *Ética e cidadania na escola*. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Organização Charles Bally e Albert Sechehaye. 28 ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

VEYNE, Paul Marie. *Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história*. Trad. Alda Baltar e Maria Auxiadora Kneipp. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.



## LETRAMENTO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA NA UATI: UMA CONSTRUÇÃO ESTRATÉGICA

Kely Krause de Jesus Cunha<sup>1</sup>  
Carla Meira Pires de Carvalho<sup>2</sup>

*Resumo:* A Pandemia do Covid-19 potencializou incertezas e evidenciou o quanto é possível mudar certos conceitos ou atitudes até mesmo em pouco tempo. Em meio à Pós-Modernidade percebemos constantes movimentos, transformações e a nítida efemeridade de certos comportamentos que outrora eram considerados convencionais. A Educação que estava em vias de mudanças, tem sido revirada pelas imposições do contexto pandêmico, ainda que este esteja de certo modo controlado neste momento. Esta pesquisa diz respeito à Educação e tem como alvo o letramento em língua estrangeira de estudantes da Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI). Pretende-se identificar e descrever práticas pedagógico-metodológicas do ensino de idiomas na UATI da cidade de Salvador. Tal processo desenvolver-se-á essencialmente a partir de uma pesquisa referencial, entrevistas e observações de estratégias didáticas que considerem preocupações, desafios e perspectivas docentes para o ensino de língua estrangeira voltado para os idosos. A fundamentação teórica deste projeto de pesquisa contempla autores como Áurea Pereira, Christian Puren, Gilles Deleuze, Howard Gardner, Jailma Moreira, Lev Vygotsky, Paulo Freire, Vera M. A. Tordilho Brandão e Zigmunt Bauman

*Palavras-Chave:* UATI. Letramento em língua estrangeira. Estratégias pedagógicas.

---

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural da UNEB-Campus II, professora da Universidade Aberta À Terceira Idade-UNEB Campus I, professora substitua no Colegiado de Letras Língua Francesa da UNEB Campus II e professora de Língua Portuguesa e francesa da Rede Estadual em Salvador. Endereço eletrônico: Kely.krause@gmail.com.

<sup>2</sup> Professora do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural da UNEB — Campus II.

## INTRODUÇÃO

O cenário mundial está um tanto desorganizado devido à pandemia do Covid-19 que embora esteja controlada, ainda é capaz de causar transtornos. Evidentemente o SARS-COV-2 provocou uma crise de dimensão planetária e diante do caos tivemos a oportunidade de repensar como as concepções políticas de fato nos afetam, especialmente nos setores mais elementares de uma sociedade.

A saúde foi a primeira grande preocupação, mas depois de nos acostumarmos a enfrentar o coronavírus com medidas protetivas e a busca por uma vacina, pudemos pensar outras esferas coletivas que foram perturbadas pelo indispensável isolamento. Tivemos a oportunidade de refletir sobre os procedimentos que adotamos noutros domínios como a econômico, jurídico, cultural e Educacional. Este último já apontava alguns indícios de que precisava ser reorganizado.

Diante da urgência por mudanças na construção pedagógica das aulas de língua francesa para os idosos durante a pandemia, foi necessário observar posturas docentes e discentes que interferiam nos desempenhos dos estudantes de Francês Língua Estrangeira (FLE); posturas que podem facilitar ou até mesmo tendem a dificultar o processo de aprendizagem na Universidade Aberta à Terceira Idade.

Esta pesquisa nasce de observações e questionamentos relacionados ao ensino de Língua Estrangeira Francesa na Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI) e da possibilidade de estudos relacionados ao Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (Linha 2 “Letramento, identidades e Formação do Educador). A construção deste trabalho passa por conceitos relacionados ao caráter etário em prol de uma investigação acerca do letramento em língua estrangeira de

estudantes da UATI. A presente pesquisa pretende, portanto, identificar e descrever certas práticas pedagógicas contemporâneas que costumam potencializar o ensino de idiomas para os idosos.

## **AUMENTO DO ENVELHECIMENTO POPULACIONAL**

A Organização Mundial da Saúde (OMS) publicou no ano de 2015 um documento sobre a diversidade das capacidades e das necessidades de saúde dos adultos, pondo em destaque questões acerca do ciclo de envelhecimento. Na introdução deste Relatório Mundial de Envelhecimento e Saúde existe uma referência ao aumento da expectativa de vida das pessoas:

Hoje pela primeira vez na História, a maioria das pessoas pode esperar viver até 60 anos e mais. Quando combinados com quedas acentuadas nas taxas de fertilidade, esses aumentos na expectativa de vida levam ao rápido envelhecimento das populações em todo o mundo (ONU, 2015, p. 5).

O aumento da expectativa de vida é legitimamente uma conquista que contou com a colaboração de diversas gerações. Mas é preciso compreender que não basta ter apenas os meios de prolongar a existência das pessoas, é essencial ter condições para a manutenção de uma qualidade de vida. Neste sentido, para que os idosos tenham tanto uma saúde física quanto mental, muitas vezes precisam da colaboração de pessoas ou instituições.

Em diversas civilizações ao longo da história é possível perceber uma consideração singular da população em relação aos seus idosos. Para alguns povos, aqueles que têm mais idade são especialmente respeitados, bem quistos e cuidados, são como uma

espécie de patrimônio, de riqueza cultural pela experiência de vida e sabedoria acumulada ao longo dos anos.

Nessas culturas a relação intergeracional acontece de modo amistoso, até um tanto cerimonioso, dado seu caráter hierárquico. Os mais jovens têm pelos idosos um respeito constituído no seio familiar, nos espaços comunitários, em atividades de caráter público ou muitas vezes religioso, espontaneamente constituído de geração para geração.

É desta maneira que as tribos indígenas e vários povos asiáticos sempre trataram os seus anciãos, dando-lhes um lugar de relevância no discurso e de privilégios no campo social. Embora saibamos que não sejam estas as únicas civilizações a respeitarem os seus idosos, a forma com que reverenciam estas pessoas nos chama a atenção e muito nos ensinam.

No Brasil, nem sempre os idosos tiveram seus direitos assegurados e por esse motivo foi necessário constituir formas legais para que esta população que cresce a cada ano fosse incluída nas políticas públicas vigentes.

## **O ESTATUTO DO IDOSO**

Em 2003 o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva decretou e sancionou a Lei Nº 10.741 (Diário Oficial da União 03/10/2003) instituindo o Estatuto da Pessoa Idosa para assegurar certos benefícios para os brasileiros ou aqueles que têm sessenta anos ou mais e que vivem no Brasil (Lei Nº 10.741 de 1º de outubro de 2003/Art. 1º).

Este decreto do Presidente Lula foi extremamente importante para chamar a atenção das pessoas e alertá-las acerca de que é preciso garantir os direitos dos idosos, especialmente os fundamentais de preservação à saúde física e mental; sem



negligenciar o aperfeiçoamento moral, intelectual, espiritual e social que atuem para as condições ideais de liberdade e dignidade do idoso (Art. 2º).

## **FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O IDOSO**

Universidades em todas as regiões brasileiras têm desenvolvido programas de assistência formativa para idosos, as chamadas Universidades Abertas à Terceira Idade (UATIs) que tiveram origem na Universidade de Ciências Sociais de Toulouse na França em 1973. Entre as instituições com o propósito oferecer aos idosos uma formação continuada temos a rede de UATIS da Universidade do Estado Bahia (UNEB) que por ser *multicampi* consegue atender inúmeros idosos em muitas regiões da Bahia.

Prosseguir numa formação não é uma realidade muito comum entre os brasileiros com sessenta anos ou mais, possivelmente o desconhecimento acerca das instituições destinadas a esta finalidade é uma das maiores causas das pessoas idosas não usufruírem deste direito. Neste sentido, o Brasil deveria investir mais em instituições que possibilitem o “aperfeiçoamento moral, intelectual e social” deste segmento populacional.

As Universidades Abertas à Terceira Idade foram criadas com a finalidade de atender as necessidades das pessoas idosas de auxiliá-las, neste sentido o letramento em língua estrangeira torna-se uma poderosa estratégia em prol do bem-estar cognitivo daqueles que têm sessenta anos ou mais.

Para compreender as necessidades do mundo contemporâneo é possível utilizar conceitos do sociólogo polonês Zygmunt Bauman, que em sua obra *Modernidade líquida* afirma vivemos numa época em que as relações sociais estão cada vez mais fragilizadas, um tanto maleáveis, por vezes fugazes, pois

vivemos sociedade líquida. O próprio autor explica a escolha dessa metáfora:

A extraordinária mobilidade dos fluidos é que os associa à ideia de 'leveza'. Há líquidos que, centímetro cúbico por centímetro cúbico, são mais pesados que muitos sólidos, mas ainda assim tendemos a vê-los como mais leves, menos 'pesados' que qualquer sólido. Associamos 'leveza' ou 'ausência de peso' à mobilidade e à inconstância: sabemos pela prática que quanto mais leves viajamos, com maior facilidade e rapidez nos movimentos. Essas são as razões para considerar 'fluidez' ou 'liquidez' como metáforas adequadas quando queremos captar a natureza da presente tese, nova de muitas maneiras, na história da modernidade (BAUMAN, 2001, p. 7).

É nesta pós-modernidade da qual se refere Bauman que as pessoas estão inseridas, em meio a um contexto que propõe fluidez e mobilidades, que apesar dos seus problemas procura uma certa rapidez tecnológica e uma maior rapidez no fluxo das linguagens. Nesta Modernidade Líquida também se encontram os idosos. Alguns se sentem alheios à nova organização do cotidiano. Outros buscam inserir-se neste novo universo.

De modo geral, esse percentual da população tem visto o mundo se transformar velozmente, e muito provavelmente quando viveram a infância e juventude não presenciaram mudanças em tão curto espaço de tempo (pelo menos tecnológicas) quanto têm observado nos últimos anos.

Estudar não pode em hipótese alguma ser uma prerrogativa apenas para crianças e jovens, uma vez que em qualquer etapa da vida o acesso ao conhecimento auxilia na promoção da saúde física e mental produzindo um crescimento pessoal que deve ser proporcionado a qualquer cidadão. Apesar da evidência de que todas as pessoas devem continuar buscando uma formação

continuada, o segmento populacional da terceira idade tem sido negligenciada neste aspecto.

Cada cultura tem referenciais próprios de organização, transmissão e conservação de modos de vida — guiados por valores éticos, morais, mitológicos, históricos sociais — e nelas cada indivíduo se forma, segundo a percepção e a compreensão que deles tem. Esse processo articula o individual e o social — eu e os outros (BRANDÃO, 2008, p. 49).

A cultura é um elemento basilar que de fato torna realizável a compreensão do que é social em comunicação com o que típico da expressão de uma subjetividade. Atividades formativas potencializam a difusão, conservação bem como mudanças de paradigmas relacionados as questões sociais que vão sendo construídas ao longo dos anos.

## **APRENDER UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA TAMBÉM É DIREITO DO IDOSO**

Estudar uma língua estrangeira é relevante em qualquer fase da vida. O aprendizado de um idioma além de ser algo prazeroso, gera muitos benefícios, entre eles um enriquecimento da funcionalidade cognitiva. É simples compreender que para uma pessoa idosa o letramento em língua estrangeira é uma atividade extremamente relevante, pois durante o processo de envelhecimento é comum acontecerem algumas alterações como por exemplo no desempenho de certas tarefas que precisem recorrer à memória e neste sentido a aprendizagem de um idioma estrangeiro terá um papel fundamental para a manutenção de uma qualidade da atividade cerebral.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que empírica e provisoriamente é possível observar alguns comportamentos estratégicos que durante a pandemia do Covid-19 apontam para possíveis abordagens de letramento do idoso em língua estrangeira. É evidente que a crise sanitária causada pelo SARS-COV-2 demonstrou a urgência por transformar os recursos e/ou as técnicas pedagógicas, pois na maioria das vezes não acompanham as necessidades de uma sociedade pós-moderna.

A Educação deve vislumbrar as transformações, o ritmo de mobilidades e as complexidades de um mundo caracteristicamente mais fluido ou líquido como define Bauman. O processo de letramento em língua estrangeira da pessoa idosa requer algumas especificidades e o professor deve permanecer atento às demandas pedagógicas. O docente deve observar as mudanças das situações de aprendizagem, uma vez que vivemos num mundo cada vez mais efêmero.

A Universidade Aberta à Terceira Idade é um espaço privilegiado para o acesso à uma formação continuada dos idosos, assim como também de pesquisa. A partir desse lócus fértil em condições e colaborações, verificar-se-á a partir da presente pesquisa que se encontra na fase inicial, quais as estratégias de letramento da pessoa idosa que de fato podem causar impactos na aprendizagem de idiomas na UATI da cidade de Salvador.

## REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BRANDAO, V. M. A. T. *Labirintos da Memória*. Quem sou? São Paulo: Editora Paulus, 2008. v. 1. 103p.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Introdução: Rizoma*. In: *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Ana Lúcia Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 36. ed, São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MOREIRA, Jailma dos Santos Pedreira. *Reescrita de si: produções de escritoras subalternizadas em contexto de políticas culturais*. Fórum de Literatura Brasileira Contemporânea, v. 7, n. 13, p. 71-88, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/flbc/article/view/17237/14257>.

OMS (2015) *Relatório Mundial de Saúde, Banco de Dados*. Genebra: Organização Mundial de Saúde.

PEREIRA, Áurea da Silva. *Letramentos, empoderamento e aprendizagens*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2018.

PUREN, Christian. *Histoire des Méthodologies de l'enseignement des Langues*. Édition originale papier: Paris: Nathan-CLE international, 1988, 448 p. Présente édition numérisée au format pdf: décembre 2012.

VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.



## ACALANTO DE ROSA PALMEIRÃO: AS NARRATIVAS DE VIDA DA PERSONAGEM DE MAR MORTO EM VERSOS DE ABC

Marcelo Barbosa dos Santos<sup>1</sup>

Andréa Betânia da Silva<sup>2</sup>

*Resumo:* O texto propõe uma reflexão sobre as histórias da personagem Rosa Palmeirão, da obra *Mar Morto* (1936), do escritor Jorge Amado (1912-2001), contadas ou cantadas por um griot, isto é, um símbolo da sabedoria popular: o velho Francisco, tio de Guma — protagonista da narrativa em questão — por meio do ABC, um gênero do cordel. O ABC *Acalanto de Rosa Palmeirão*, dedicado à protagonista do capítulo, permite ao leitor, a partir da recepção, conhecer um pouco das narrativas de vida dessa personagem complexa e querida por todos os homens do cais da Bahia e fazer uma leitura de seus gestos, suas posturas e performances, haja vista que, segundo o narrador onisciente da obra em estudo, ninguém pode dizer exatamente o que Rosa Palmeirão já realizou em sua vida, porque ela é uma mulher muito conhecida tanto no cais baiano quanto nos morros do Rio de Janeiro. Assim, pelo fato de conhecer outras terras e frequentar ambientes considerados propícios, em tempos de outrora, apenas ao ser masculino, tentaremos perceber se esta mulher foi alvo

---

<sup>1</sup> Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), Mestre em Letras pela UFT, Especialista em Letras, Graduado em Letras, Pedagogia e Serviço Social. Professor efetivo da Educação Básica da rede pública municipal de Palmas-TO. Atua nas linhas de pesquisa: Literatura, crítica e comparatismo e literatura, produção cultural e modos de vida. Endereço eletrônico: [professormarcelobarbosa@gmail.com](mailto:professormarcelobarbosa@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutora em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal da Bahia em cotutela com a Université Paris Ouest Nanterre La Défense. Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia. Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural (UNEB). Vice-líder do Grupo de Pesquisa Voz, corpo e memória na trama poética (UFBA) e membro do Núcleo das Tradições Orais e do Patrimônio Imaterial (NUTOPIA/UNEB).

de estereótipos a partir de suas atitudes e/ou condutas performáticas expressas nos versos desse ABC.

*Palavras-Chave:* Rosa Palmeirão. Abc. Jorge Amado.

## INTRODUÇÃO

A expressão “literatura oral” foi criada e apresentada por Paul Sébillot (1843-1918) no ano de 1881 como uma arte cultural que se encontra presente na vida da população (COSTA, 2014). Isso quer dizer que ao expressar suas emoções e sentimentos, um determinado grupo social ressalta os seus valores e seus modos de vida, isto é, a sua identidade cultural por meio da arte literária. Enquanto que, o termo “literatura” significa uma mensagem expressa no campo da escrita.

Dessa forma, o vocábulo “literatura oral” passa a ser considerado contraditório porque designa produções poéticas disseminadas no campo da oralidade. Assim, essa literatura possui um caráter popular que expressa nossos valores e modos de vida. Fato que nos remete à obra do renomado autor Jorge Amado (1912-2001), que, de acordo com Câmara (2013), utilizou da linguagem da tradição oral para “colorir” suas produções de “literatura popular”, uma vez que sua criação literária descreve a memória e os modos de vida culturais dos povos baianos e brasileiros que serviram de inspiração para a criação de seus/suas personagens como Rosa Palmeirão do romance *Mar Morto* (1936), cuja trajetória de vida é narrada em versos de ABC: um gênero do cordel.

A partir da recepção, o ABC *Acalanto de Rosa Palmeirão* proporciona ao leitor conhecer as histórias de vida dessa personagem autêntica, determinada e empoderada. Além de fazer uma leitura de seus gestos, posturas e performances em lugares e/ou ambientes geográficos distintos.



Este texto tem como fonte de pesquisa as narrativas do cotidiano dessa personagem-mulher cantadas ou contadas em prosa e verso no espaço patriarcal, o cais baiano, pelo personagem senhor Francisco considerado um griot/griô: símbolo da sabedoria popular.

O recorte desta pesquisa faz parte do projeto iniciado à época do mestrado em Letras (2019-2021) em que se pesquisou os arquétipos femininos na referida narrativa com foco nas personagens Iemanjá e Rosa Palmeirão. Atualmente, o projeto de doutoramento se encontra em fase de modificações cuja proposta inicial é estudar a tradição oral na narrativa *Mar Morto* (1936), com foco nos versos de ABC de Rosa Palmeirão.

## **UM ACALANTO PARA ROSA PALMEIRÃO**

A oralidade é o meio principal de comunicação das narrativas. Talvez seja por isso que os versos de ABC são muito utilizados pelos poetas populares do Brasil, principalmente “no Nordeste, onde a voz e o canto do povo ainda se fazem ouvir” (MATOS, 2007, p. 150). Estes versos poéticos se encontram situados entre a oralidade e a escrita. Eles saem dos limites tênues das margens do papel e se transformam em sons por meio da voz do poeta/contador de histórias, narrativas e modos de vida de inúmeras personalidades reais que deram vazão à criação e/ou construção de personagens fictícias de nossa literatura.

O capítulo *Acalanto de Rosa Palmeirão*, da narrativa *Mar Morto* (1936), do escritor Jorge Amado, apresenta as histórias de vida dessa personagem em versos de ABC cantados ou contados pelo velho Francisco, tio de Guma — protagonista da narrativa-corpus. Velho considerado um personagem poeta construído por Jorge Amado para encantar os leitores/ouvintes por meio da

performance de sua voz ao narrar os feitos heroicos dessa personagem feminina ambígua que viveu nos arredores do cais baiano e morros do Rio de Janeiro.

Este velho é considerado por Santos (2013), um griot/griô, isto é, um símbolo da sabedoria popular por espalhar a todo o cais da Bahia, por meio da oralidade, os comportamentos e os modos de vida

em prosa e verso, [sobre] Rosa Palmeirão [que] já tem abc e até os cegos do sertão cantam as suas estrepolias. Os homens do cais, que a conhecem, gostam dela e nenhum lhe nega fogo para o seu cachimbo e um largo aperto de mão. E junto de Rosa Palmeirão ninguém conta valentia (AMADO, 2012, p. 52).

Segundo o narrador onisciente, o velho Francisco visto como “um acervo vivo de um povo” (BRANDÃO, 2006, p. 36) canta/conta os feitos, as canções, as lições e/ou as histórias de vida de Rosa Palmeirão com muita magia e encantamento nas noites em que saem poucos saveiros do cais. Por mais que ele seja o melhor contador de histórias do cais baiano e aumente os fatos e os acontecimentos nas narrativas de vida dessa personagem-mulher, ele não sabe tudo o que ela realmente fez, porque ela viajava por inúmeras terras brasileiras em que deixava registrada a sua presença por meio de seus gestos, posturas e performances.

Talvez um dos motivos que fez esse griot/griô inventar histórias no ABC dessa heroína esteja atrelado ao fato de não a conhecer completamente bem. Possivelmente isso pode ter contribuído para a imagem dela ser estereotipada a “mulher-homem” quando o narrador onisciente afirma que ela “botou a navalha na saia, o punhal no peito novamente. Parece um homem em cima do Pacote Voador” (AMADO, 2012, p. 258).

A partir desses versos identificamos que a narrativa traz pistas de que pouquíssimas pessoas ousavam ser valentes diante

dela. Todavia, alguns homens insistiam em desrespeitá-la. Mas essa afronta masculina era cessada imediatamente, pois ela era uma mulher fiel, honesta e justa apesar de toda a sua ambiguidade. Logo, aquele que se aproximasse dela com intenções maliciosas era digno de dó, haja vista que, de acordo com o canto do velho Francisco:

se de dia era valente,  
valente como ela só...  
de noite era diferente,  
dos homens ela tinha dó...  
(AMADO, 2012, p. 54).

Inferimos que a imagem de Rosa Palmeirão continua nos versos acima sendo estigmatizada na figura de um homem bravo e valente que agia durante o dia, pois ao frequentar o boteco *Farol das Estrelas* “falava igual a um homem, bebia como poucos” (AMADO, 2012, p. 55).

Contudo, à noite, a sua atitude era distinta da diurna, uma vez que, “o Regime Diurno seria assim o modo corrente da representação da consciência masculina, enquanto o Regime Noturno seria o da representação feminina” (DURAND, 2012, p. 382), exemplificada no último verso da quadra acima que nos permite refletir, a partir das reticências, sobre que postura é esta adotada por Rosa que a faz sentir dó dos homens?

Ressaltamos que para compreendermos a obra de Jorge Amado, faz-se necessário estudarmos a literatura comparada que

compara não pelo procedimento em si, mas porque, como recurso analítico e interpretativo, a comparação possibilita a esse tipo de estudo literário uma exploração adequada de seus campos de trabalho e o alcance dos objetivos a que se propõe. Em síntese, a comparação, mesmo nos estudos comparados, é um meio, não um fim (CARVALHAL, 2006, p. 8).

Nesse sentido, percebemos que a Literatura comparada possui um grande espaço de atuação, pois nos oferece mais de uma orientação a ser seguida, uma vez que ela não pode ser entendida somente como sinônimo de comparação, haja vista que ela nos permite fazer uma averiguação literária correlacionando duas ou mais literaturas (CARVALHAL, 2006). É isto que tentamos estabelecer nestes escritos a partir do questionamento do parágrafo acima, que nos remete a uma entidade feminina que se manifesta nos terreiros de algumas religiões de matriz africana. Esta deusa possui o seguinte ponto: “Pombagira é mulher de Sete Maridos, não mexa com ela, ela é um perigo” (CUMINO, 2019, p. 101). Os estudos desse pesquisador sobre questões de âmbito subalternizadas nos dizem que esta entidade espiritual se relaciona e transita em distintos lugares com quem e quando quiser.

Na narrativa-corpus é perceptível a organização sexualizada dos ambientes públicos. A igreja é o local/espço das mulheres. Lá, os homens adentram apenas em seus casamentos. Os botecos/bares são frequentados por homens. As mulheres não são “bem vistas”. As que adentram assiduamente este recinto são estigmatizadas. São chamadas de promíscuas, prostitutas, mulheres “de vida fácil” e “putas”. A respeito da mulher ser taxada de “puta”, a Pombagira afirma:

Quem diz que sou ‘puta’ de forma pejorativa não me conhece, muito menos sabe o que é a vida de uma ‘puta’. Quem diz que não sou ‘puta’, [...] manifesta seu apreço, carinho ou amor e também manifesta preconceito com a ‘puta’, que pode ser a [...] ‘mulher livre’, ‘indomada’ [...]. Puta ou santa, pouco importa, sou Pombagira. Quando você olha para mim, vê apenas o que há em seu íntimo; se vê ‘puta’, está aí algo mal resolvido, se vê ‘santa’, também está mal resolvido, se vê mulher ou Deusa, sou eu, Pombagira (CUMINO, 2019, p. 59-60).

A letra do ponto da entidade mencionada acima e os versos do Acalanto de Rosa Palmeirão transmitem a força, a bravura, a valentia e a sensualidade implícita de ambas. A letra do ponto da entidade pode dizer que “Sete maridos são Sete Realidades, Sete Mistérios, Sete Exus, e não há nada de errado, Pombagira faz par com todos os Orixás e todos eles fazem par com todas as Mães Orixás” (CUMINO, 2019, p. 102).

Mas falando especificamente da *sujeita-corpus* deste texto, destacamos que a sua performance era audaciosa, determinada e destemida se considerarmos o ano de escrita, elaboração e construção tanto da personagem foco quanto da narrativa *Mar Morto* (1936) pela pena de um escritor masculino. Autor que ao tentar quebrar o tabu dando visibilidade e espaço às mulheres por meio das atitudes, posturas e atributos de Rosa Palmeirão, pode ter caído na falha de ao exaltar as suas características dando um tom cômico a seus versos de ABC, parece ter contribuído com a elaboração de estereótipos por meio das narrativas oralizadas pelo velho Francisco.

Estas questões de estereotipia nos direcionam aos estudos de Carvalho (2013) tratado no livro: *A identidade na fronteira deslizante dos estereótipos*. A teoria dessa pesquisadora nos permite inferir que a alegria, a liberdade e a altivez de Rosa Palmeirão podem ter feito Amado cair na falha de tentar ressaltar esses atributos de maneira estereotipados. Uma vez que, ao retornar após muito tempo de sua ausência ao cais baiano, essa mulher estava sentada no balcão da sala do boteco *Farol das Estrelas* “e ria muito, os braços abertos, um copo na mão” (AMADO, 2012, p. 55).

A performance das entidades femininas em transe nos rituais afroindo-brasileiros aproxima dessa descrição, haja vista que, o riso escancarado dessa entidade tem a possibilidade de espantar as

energias condensadas, de acordo com as práticas observadas nessas religiões (SANTOS, 2021). Características que, para Carvalho, são atributos estereotipados criados por um sujeito dominante que qualifica o outro como “diferente”, pondo-o numa posição de marginal. Nesse processo acontece o que

Bairrão (2002, p. 56) configura como “o subjugado dá a volta por cima. O ‘baixo’ é o alto. Honra-se o popular”. Há uma harmonia complexa entre os sentidos de todas as linhas (tipificações de formas de transe decalcadas de “modelos” sociais) e um valor de inclusão de todo o marginalizado (SOUZA, 2019, p. 57).

Nota-se que a sociedade geralmente julga as pessoas conforme as características que lhes foram preconcebidas como um meio que prevê a identidade social desses indivíduos de modo estereotipado. Essas preconcepções criam expectativas inconscientes em relação ao outro resultando na construção de uma identidade deteriorada, fundamentada na aparência e sustentada em fatores externos. O que torna o sujeito marginalizado a partir de uma visão estereotipada.

Dessa maneira, as narrativas de vida de Rosa Palmeirão continuaram a ser disseminadas por meio do discurso narrativo realizado pelo velho Francisco que o fazia cantando em uma roda com seu violão:

Rosa Palmeirão tem navalha na saia,  
Tem brinco no ouvido e punhal no peito,  
Não tem medo de rabo-de-arraia,  
Rosa Palmeirão tem corpo bem-feito.  
(AMADO, 2012, p. 52).

A força e a beleza dessa personagem são evidenciadas nos versos acima ao evocar uma imagem que se encontra associada ao desejo e ao temor que funde a poesia de seu corpo a uma valentia,

bravura e/ou coragem pertencente aos homens de um ambiente como o cais baiano que predomina a energia masculina.

A partir da pena de Amado, identificamos que todos os marinheiros conhecem a fama dessa personagem que se espalhou no mundo dos marujos por diversas ancoragens e mares distintos, deixando-os com medo da navalha e do punhal utilizados por ela. O receio que sentem do corpo dela é ainda maior, porque ela os engana bastante quando os seduz em uma noite de amor com o “corpo bem-feito [...] remexendo [...] [e] gingando como se fosse marítima também” (AMADO, 2012, p. 52), [pois] “tinha um corpo bonito e não perdeu nada ainda. Quando amava um homem era mulher como nenhuma” (AMADO, 2012, p. 54). Assim, nos versos seguintes cantados por Francisco percebemos que a valentia de Rosa Palmeirão continua sendo enaltecida:

Rosa bateu em seis soldados  
Na noite de São João.  
Chamaram seu delegado,  
Ele disse: — Não vou lá não.  
Veio toda a puliça,  
Ela puxou o punhal,  
Foi medonho o rebuliço,  
Foi uma noite fatal.  
(AMADO, 2012, p. 53).

Enfatizamos que as peripécias desta personagem bela e valente que bateu em muitos homens e pôs toda a polícia para correr continua sendo aplaudida por toda a plateia do cais baiano que se põe a ouvir o seu Francisco cantar:

Veio orde de trazer  
Palmeirão ou morta ou viva...  
Ela puxou a navaia,  
Só se viu homem correr...  
(AMADO, 2012, p. 53).

Percebemos que Rosa possui características de uma mulher forte, determinada e decidida em que o lirismo/beleza de seu corpo se une à sua coragem. Toda a valentia dessa personagem nos permite relembra e retornar ao seu passado quando ela tinha 15 anos de idade e teve um relacionamento abusivo com Rosalvo, “malandro, tocador de violão, [que viajava] de graça nos saveiros, tocando nas festas de todas as cidades do Recôncavo” (AMADO, 2012, p. 85). Dessa relação conturbada aconteceu um

fato que teve como consequência “aquele seu filho que nasceu morto [...], porque ele lhe dera aquela beberagem amarga” (AMADO, 2012, p. 85). De acordo com o narrador, quando ela soube que ele não queria aquele filho, então, se “transformou” em Rosa Palmeirão de navalha e punhal e o matou. Dessa maneira, a “fama” de mulher valente se agarrou a ela e se espalhou (SANTOS, 2021, p. 107).

Por outro lado, a narrativa amadiana apresenta outra face dessa mulher heroína que se contrapõe à mulher combativa que não aceita desaforos de ninguém e que carrega punhal no peito, navalha na saia e traz em seu vestido a flor (uma rosa palmeirão). Surge uma mulher doce que almeja ser mãe mesmo sabendo ser impossível esse desejo ser realizado pelas vias biológicas porque já estava com a idade avançada.

Assim, diante de Guma, protagonista do romance, ela deixa as lágrimas caírem sobre os símbolos de sua coragem e valentia (punhal e navalha) e fala no ouvido dele:

— Você vai rir de mim, me achar boba... Sabe o que eu queria ter?

— O que era?

Ela ficou olhando as águas do rio. Quis sorrir, ficou encabulada:

— Te juro que queria muito ter um filho, um filhinho para eu tomar conta e criar ele... Não ria não...

E não teve vergonha das lágrimas que rolaram sobre o punhal do peito, a navalha da saia.

(AMADO, 2012, p. 60).



Dessa maneira, a partir dos estudos de Ponce e Godoy (2014), identificamos que ela é bela, sedutora e aguerrida assim como uma das características de sua mãe lemanjá: a lemanjá Ogunté, jovem e guerreira, “variante da velha e maternal lemanjá Sabá” (PRANDI, 2001, p. 24). Não podemos deixar de mencionar que o narrador de *Mar Morto* (1936) comenta que essa personagem complexa é filha de lemanjá há vinte anos. Nesse sentido inferimos que elas possuem semelhanças que vão além da beleza, haja vista que, a correlação entre lemanjá Ogunté e Rosa Palmeirão é percebida quando esta era

lutadora, briguenta, uma cangaceira do cais, enfrentava qualquer briga e sabia amar um homem como ninguém. Enquanto amante de Guma, algumas vezes o tratava como um filho, e mais tarde, sentindo-se velha para o amor, despede-se de Guma dizendo que um dia voltará para ser a avó dos seus filhos, tornando-se, portanto, sua mãe. Em Rosa Palmeirão, Guma tem a mãe-amante, a lemanjá guerreira, a lemanjá de espada em punho, desafiando os homens e vencendo-os conforme um outro mito lorubano (ADOLFO, 2000, p. 4).

Assim, pelo fato de respeitar e incorporar particularidades da cultura afro-brasileira evocando características do mito afrodescendente, percebemos que a narrativa de Amado foge da visão, segundo Ponce e Godoy, de ter personagens folclóricas e estereotipadas. Dados que se contrapõem às afirmações pautadas nas teorias de Carvalho e nos permite inferir que as performances e as características físicas do corpo de Rosa Palmeirão podem ter sido exaltadas por meio de estereótipos.

Fato que nos direciona ao mito da mulher demônio que se cai sobre a mulher transgressora, sedutora e de liberdade sexual ativa como a Lilith judaica “descrita como uma prostituta que fornicava com homens” (KOLTUV, 2017, p. 67-68) e a entidade genuinamente brasileira denominada de Pombagira mencionada

no oitavo parágrafo. Esse mito se desemboca na imagem de Rosa Palmeirão, uma vez que, mesmo sendo taxada de “mulher-homem”, ela conserva a imagem de uma mulher sedutora porque é provedora de um “corpo bem feito. [...] [Cujas] nádegas grandes oscilavam como a proa de um saveiro” (AMADO, 2012, p. 55).

A partir das teorias de Carvalho, inferimos que Rosa Palmeirão assim como a negra Doroteia da narrativa *Tenda dos Milagres* (1969), de Jorge Amado, traz os estereótipos sexuais de sedução duas vezes pelo fato de ser mulher e negra com acréscimo de estereótipos de gênero e etnia. Em seu processo de representação a construção da imagem da mulher e do negro se relaciona à negatividade imposta diretamente à sexualidade, visto que, esse processo na mulher é duplo porque acumula a estereotipia de ser mulher, o sexo insaciável que suga os desejos e fraquezas masculinas e a mulher que é mãe, isto é, um mistério da vida que une pecado do sexo e da vida pervertida.

No romance em questão, a personagem principal deste texto, além de ser estigmatizada como “mulher-homem”, é considerada, também, uma mulher subversiva, sedutora, atraente, perigosa e rebelde. Desse modo, herdou estes estereótipos do pecado original. Sendo então, associada ao mito da “mulher-demônio” por ter um corpo sensual e uma sexualidade aflorada, além de quebrar padrões culturais e sociais, enraizados na sociedade de ontem e de hoje, como a entidade Pombagira que traz em si o arquétipo da deusa mitológica Lilith,

[uma sedutora] chamada de a Fêmea Impura e, embora não tenha mãos e pés para a cópula, pois os pés da serpente foram cortados quando Deus a castigou por seduzir Eva, mesmo assim, em seus adornos, a Fêmea dá a impressão de ter mãos e pés. Os cabalistas dizem que é através do mistério de seus adornos que ela pode seduzir os homens. Lilith deixa Samael, o marido de sua juventude, e desce à Terra. Ali, fornicava com homens que dormem sozinhos e faz

com que, em seus sonhos, tenham impuras e espontâneas poluições noturnas (KOLTUV, 2017, p. 67-68).

Diante destas colocações, acreditamos nas teorias de que a igreja cristã associou a imagem das mulheres, principalmente das mulheres pretas, à figura do demônio. Haja vista que é possível constatar que esta instituição cristã teve dificuldades em discutir assuntos que perpassam por questões de caráter sexual tanto dos homens quanto das mulheres, particularmente dessas últimas livre do pecado, do pudor, do preconceito e da imoralidade.

Isto mostra o quanto o patriarcado cristão exercia o poder sobre a mulher. Fato que permite estabelecer uma correlação entre a figura do demônio com a imagem da mulher, especialmente da mulher preta. Algo que reforça o preconceito e fortalece a discriminação étnica que de certa maneira diminui as possibilidades de a mulher ter os mesmos direitos que o homem.

Esses fatos são importantes para a construção da identidade feminina ser amplamente perpassada por estereótipos (CARVALHO, 2013). A exemplo da personagem foco deste artigo que é taxada de “mulher-homem” só porque utilizou navalha na saia e punhal no peito e chamada de “mulher-demônio” simplesmente pelo fato de suas nádegas serem comparadas à proa do saveiro e por ter a liberdade de ir e vir como qualquer cidadão desse planeta. Essas comparações absurdas denigrem a sua imagem e a impedem de atuar no meio da sociedade em que vive.

Entendemos que o romance de Amado possui erotismo e sensualidade feminina aflorados conforme é percebido nas atitudes performáticas da personagem Rosa Palmeirão. Uma personagem-mulher retratada pela escrita de um autor masculino que dá a ela muita garra, valentia e força. Atributos que a colocam no patamar de uma heroína, isto é, uma guerreira que apresenta a essência da própria natureza humana denominada de: Lilith-

Pombagira, julgadas pela comunidade patriarcal cristã como a parte sombria, negativa e renegada da Grande Deusa.

## CONSIDERAÇÕES BREVES

A personagem Rosa Palmeirão é uma mulher sonhadora como qualquer ser humano deste planeta. Devido grandes obstáculos que aconteceram em seu cotidiano ela teve que se “transformar” em um ser humano ativo, forte e altivo. Fato que lhe rendeu possíveis atributos pejorativos por carregar em seu corpo algumas armas materiais para se defender de sujeitos que a assediavam.

Os atributos de seu corpo, para esses sujeitos, foram motivos de ela ser taxada pejorativamente de “mulher demônio” — simplesmente por chamar a atenção deles por onde passava — assim como as deusas Lilith e a sua ressignificação denominada de Pombagira.

Diante dos dados apresentados, parece-nos que os versos do *Acalanto de Rosa Palmeirão* fizeram a sua imagem ser estereotipada pelo fato de trazer um tom cômico no texto de seu ABC. Contudo, pelo motivo de suas narrativas terem sido escritas por um autor masculino que criou um personagem griot/griô para versar sua história, também, pode ser um dos motivos de sua imagem ter sido estigmatizada. Aqui deixamos essas provocações para que possam ser investigadas de uma maneira mais profunda em trabalhos futuros que venham valorizar, respeitar e visibilizar o ser feminino.

## REFERÊNCIAS

ADOLFO, Sérgio Paulo. *A contribuição iorubana na ficção de Jorge Amado. Mar Morto: o mito recriado*. X Congresso Internacional da ALADAA, 2000, Rio de Janeiro. Anais do X

Congresso Internacional da ALAADA – Cultura, poder e tecnologia: África e Ásia face à globalização. Rio de Janeiro, p. 1-9, 2000. Disponível em: <https://aladaainternacional.com/a-contribuicao-iorubana-na-ficcao-de-jorge-amado-mar-morto-mito-recriado/>. Acesso em: 16 jul. 2022.

AMADO, Jorge. *Mar Morto*. São Paulo: Cia das Letras, 2012.

AMADO, Jorge. *Tenda dos Milagres*. São Paulo: Cia das Letras, 2010.

BRANDÃO, Ana Paula (Org.) *Saberes e fazeres. vol.3. Modos de interagir*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

CÂMARA, Ricardo Pieretti. Oralidade e escrita na obra de Jorge Amado. In: D'ANGELO, Biagio; SILVA, Márcia Rios da. *Cacau, vozes e orixás na escrita de Jorge Amado*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

CARVALHAL, Tania Franco. *Literatura comparada*. 4. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Ática, 2006.

CARVALHO, Sueleny Ribeiro. *A Identidade na Fronteira Deslizante dos Estereótipos*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

CARVALHO, Sueleny Ribeiro. De Lilith à Pombagira: a personagem negra e o exu feminino no romance de Jorge Amado. *Letras em Revista*, Teresina, v. 8, n. 02, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://ojs.uespi.br/index.php/ler/article/view/154>. Acesso em: 16 jul. 2022.

CASTRO, Janio Roque Barros de. Paisagens e visões míticas, questões de gênero e a cidade no romance “Mar Morto”, de Jorge Amado. *Geograficidade*, v. 5, n. 2, Inverno, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geograficidade/article/view/12943>. Acesso em: 21 jul. 2022.

COSTA, Edil Silva. *Licenciatura em letras: Língua Portuguesa e Literaturas-Literatura oral e popular*. Salvador: EDUNEB, 2014.

CUMINO, Alexandre. *Pombagira, a deusa: mulher igual você*. São Paulo: Madras, 2019.

DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*. Trad. Helder Godinho. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

KOLTUV, Barbara Black. *O livro de Lilith: o resgate do lado sombrio do feminino universal*. São Paulo: Cultrix, 2017.

MATOS, Edilene. *Literatura de cordel: A escuta de uma voz poética*. Habitus, Goiânia, v.5, n.1, p. 149-167, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/habitus/article/view/382>. Acesso em: 19 jul. 2022.

PEREIRA, Aurea da Silva. Saberes de si e empoderamento feminino. In: MONTEIRO, Filomena Maria de A.; SOUZA, Rodrigo Matos de; BERKENBROCK-ROSITO, Margarete May. (Org.). *Diversidades, redes de sociabilidade e histórias de vida: outros modos de narrar*. Curitiba: CRV, 2018.

PONCE, Eduardo de Souza; DE GODOY, Maria Carolina. A cultura afro-brasileira na construção de personagens de Mar Morto e Ponciá Vicêncio. *Signótica*, v. 26, n. 1, p. 193-215, 12 nov. 2014.

PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos orixás*. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

SANTOS, José Benedito Dos. Recriação do Mito de Iemanjá e Orungã: Uma Leitura do Romance Mar Morto, de Jorge Amado. *Revista Decifrar Manaus/AM* Vol. 01, nº 01 (Jan/Jun-2013)

SANTOS, Marcelo Barbosa dos. *Uma leitura arquetípica do feminino em Mar Morto, de Jorge Amado: o sagrado e o humano, com foco nas personagens Iemanjá e Rosa Palmeirão*. 2021. 147 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Nacional, 2021. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/2808>. Acesso em: 1 jun. 2022.

SOUZA, Chaline. *Deixa a pombagira trabalhar! Nas encruzilhadas, caminhos e descaminhos de gênero*. Florianópolis: Fogo, 2019. Disponível em: <http://www.fogoeditorial.com.br>. Acesso em: 15 jul. 2022.

# PESQUISA PARTICIPANTE E NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: ASPECTOS METODOLÓGICOS E IMBRICAMENTOS SOCIAIS

Leda Regina de Jesus Couto<sup>1</sup>

*Resumo:* As experiências com pesquisa participante geralmente se alinham com projetos que têm envolvimento com ações populares, realizados com e a serviço de pessoas ou grupos sociais, a fim de que tenham suas vozes ouvidas para além de sua comunidade. O pesquisador busca conhecer e sistematizar esse conhecimento para que os saberes desses grupos populares sejam amplamente compartilhados e respeitados, envidando, por vezes, transformações de cunho social, político e ideológico. Neste artigo, objetivamos discutir alguns aspectos metodológicos da pesquisa participante, tendo por base as narrativas (auto)biográficas. Destacamos a importância do compromisso social, político e ideológico do pesquisador com a comunidade e ações sociais em estudo.

*Palavras-Chave:* Pesquisa Participante. Pesquisador Comprometido. Narrativas (Auto)Biográficas.

## INTRODUÇÃO

Ao realizarmos pesquisa, uma das primeiras indagações que surge é acerca da metodologia a ser utilizada. Esta dependerá do tipo de investigação que será realizada, se é qualitativa ou quantitativa, envolvendo seres humanos ou não, se haverá pesquisa de campo, etc. Neste artigo nos ateremos a discutir alguns aspectos da pesquisa qualitativa, mais especificamente relacionada às histórias de vida ou narrativas (auto)biográficas, através da

---

<sup>1</sup> 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. Orientadora: Profa. Dra. Maria Neuma Mascarenhas Paes. Endereço eletrônico: lcouto@uneb.br.

pesquisa participante que busca compreender mais profundamente aspectos da vida de pessoas ou grupos sociais.

Ressaltamos, tomando por base Cruz Neto (2002), Minayo (2002a; 2002b), Abrahão (2003) e Silva (2014), que a observação nesse tipo de pesquisa se realiza através do contato direto com pessoas e/ou grupos estudados para obter informações desses atores sociais em seu local de atuação. E, para além disso, que o processo de estudo de campo e entrevistas pode levar o investigador a reformular suas teorias, seus caminhos de pesquisas, gerando novos olhares e indagações acerca do objeto pesquisado.

Esse processo de reformulação da pesquisa acontece na medida em que percebemos que a dinâmica social é realizada por sujeitos que devem ter sua subjetividade respeitada, que “não são ingênuos espectadores, nem subjetividades ao acaso ou atores não-críticos” (CRUZ NETO, 2002, p. 62). Essas pessoas que contam suas histórias de vida para o pesquisador não são receptores passivos, eles “pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções” (MOSCOVICI, 2007, p. 44-45) a questões que vivenciam.

Portanto, a pesquisa participante, como afirma Brandão (2006) busca novas compreensões para antigas questões, bem como, novas formas de interação pedagógica e ação social. Devemos ter em vista o objetivo de construção de um mundo mais justo em que os saberes dos coletivos sociais minorizados sejam vistos e ouvidos para que sejam respeitados como sujeitos de direito de produção de conhecimentos. É prioridade discutir e trazer à mostra a representatividade das comunidades pesquisadas, visto que,

a confiabilidade de uma ciência não está tanto no rigor positivo de seu pensamento, mas na contribuição de sua prática na procura coletiva de conhecimentos que tornem o ser humano não apenas mais instruído e mais sábio, mas



igualmente mais justo, livre, crítico, criativo, participativo, corresponsável e solidário. Toda a ciência social de um modo ou de outro deveria servir a política emancipatória e deveria participar da criação de éticas fundadoras de princípios de justiça social e de fraternidade humana (BRANDÃO, 2006, p. 23).

Assim sendo, pesquisar, disseminar conhecimentos e possibilidades das vidas de cidadãos e comunidades discriminadas e desumanizadas do nosso país, é uma forma de responder aos desafios em um Brasil que desde a colonização os submete a relações de dominação e poder que envida inferiorizá-los, destituí-los do direito de produzir conhecimento e cultura. Neste sentido, Brandão (2006) cita alguns exemplos do que pode ser feito pelo pesquisador junto com as comunidades pesquisadas:

dinâmicas de grupos e de reorganização da atividade comunitária em seus processos de organização e desenvolvimento; de formação, participação e mobilização de grupos humanos e classes sociais antes postas à margem de projetos de desenvolvimento socioeconômico, ou recolonizadas ao longo de seus processos (BRANDÃO, 2006, p. 23).

A pesquisa participante com base em narrativas (auto)biográficas busca o desconhecido, confronta o que nos é estranho, para nos aproximarmos de outras formas de atuar, ver a vida e a (con)vivência em coletivos sociais. Priorizando novos olhares em numa perspectiva decolonial onde os coletivos possam ter sua voz respeitada como pessoas de direito que foram postas à margem, excluídas por uma elite colonial dominante.

## **SOBRE A PESQUISA SOCIAL**

Quando objetivamos fazer pesquisa, precisamos dispor de uma metodologia com um conjunto de técnicas e instrumental coerente e claro (MINAYO, 2002b), enfim, bem elaborado, para que a pesquisa flua e ajude a solucionar os impasses que surgem no caminhar do pesquisador. Contudo, a metodologia pode sofrer mudanças de acordo com o desenvolvimento da pesquisa, o estudioso precisa ter um olhar crítico, uma escuta e respeito aos narradores para fazer mudanças em sua metodologia de acordo com as necessidades, pois a pesquisa se constrói na caminhada do pesquisador com a comunidade pesquisada, sendo esta “um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações” (MINAYO, 2002b, p. 21-22).

Variadas são as metodologias e os instrumentos de coleta e análise de dados na pesquisa qualitativa que visam abordar “o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações” (MINAYO, 2002a, p. 15). Por ter um contato direto com seres históricos, socialmente engajados, a pesquisa qualitativa faz parte de uma ciência “intrínseca e extrinsecamente ideológica” (MINAYO, 2002a, p. 14), visto que, veicula e/ou defende visões de mundo histórica e socialmente construídas. Esse tipo de pesquisa é realizada com base na vida social que, segundo Minayo (2002a), é mais rica do que as teorias criadas sobre ela, portanto, fonte inesgotável de conhecimentos e análises.

Por uma pesquisa etnográfica que tenha um olhar crítico sobre as desigualdades sociais e desafios que acometem as populações desassistidas do nosso país, segundo Pereira (2014), o pesquisador precisa ter um posicionamento político diante dos sujeitos de sua pesquisa, visto que, na pesquisa (auto)biográfica, ouvimos, observamos e interagimos com saberes, crenças, atitudes

e valores dos sujeitos da pesquisa. Corroborando a mesma ideia, Minayo (2002a, p. 11), defende que a pesquisa social possibilita concretamente “tratarmos de uma realidade da qual nós próprios, enquanto seres humanos, somos agentes”.

A pesquisa social não se coloca no lugar apenas de coleta de dados, ela se apresenta como “uma atividade também pedagógica e, de certo modo, também assumidamente política” (BRANDÃO, 2006, p. 24). Estamos, assim, lidando, escrevendo e divulgando a representação desses sujeitos em suas comunidades. Moscovici (2007, p. 40) salienta que “as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações. Na realidade, é isso que as caracteriza”. O autor pondera que fazemos parte de uma sociedade pensante, que busca por mudanças, e estas representações sociais são capazes de influenciar indivíduos e seu comportamento. Logo, a pesquisa participante deve ser crítica e ativa para dar voz a esses coletivos sociais.

## **O PESQUISADOR NA INVESTIGAÇÃO AUTOBIOGRÁFICA**

Ao estudar um coletivo social o pesquisador tem, geralmente, em sua história, imbricamentos com o objeto pesquisado, há uma relação com sua formação, história profissional e/ou pessoal. Não há como negar que os caminhos da pesquisa se entrecruzam com as próprias experiências, visto que, as pessoas da pesquisa “por razões culturais, de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade com o investigador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos” (MINAYO, 2002a, p. 14). Se não houver tal imbricamento, deve haver o respeito e a compreensão sobre o lugar de invisibilização de coletivos minorizados para uma

luta ou uma guerra cultural contra as perspectivas coloniais que são perpetuadas em um mundo capitalista e elitista.

Observamos essa relação pesquisador-pesquisados no seguinte depoimento de uma pesquisadora:

as recordações e reflexões acessaram descobertas de mim durante o processo da pesquisa; as interrelações entre minha história de vida e o objeto da pesquisa se constituíram como dispositivos formativo, autoformativo e heteroformativo (PEREIRA, 2014, p. 22).

Essa interação com os sujeitos da pesquisa e suas comunidades, por vezes, nos leva para outros caminhos inimagináveis, surpreende-nos, indigna-nos, faz-nos criar outras indagações, outras buscas, ampliação de pesquisas e outras ações. Nesta perspectiva, Cruz Neto (2002) argumenta que o campo onde realizamos a pesquisa é sempre um espaço de possibilidades e novas revelações, descobertas. Então, um ponto importante na atuação do estudioso é ser humilde, não ir com respostas prontas para questões elaboradas. Segundo Cruz Neto (2002, p. 56) um posicionamento equivocado por parte do investigador pode gerar “constrangimentos entre pesquisador e grupos envolvidos, podendo implicar no surgimento de falsos depoimentos e propiciando uma posição de defesa das ideias e valores desse grupo”. Seguindo o mesmo princípio, Pereira (2014) enfatiza a importância da conduta do pesquisador, uma vez que este deve ter cuidado com sua imagem, se sua conduta e personalidade não forem satisfatórias, a comunidade, provavelmente, não estará aberta a se expor à pesquisa.

## **INTERAÇÃO COM A COMUNIDADE**

O lugar ideal para uma pesquisa de campo é o local onde as pessoas e os grupos vivem em “uma dinâmica de interação social”

(CRUZ NETO, 2002, p. 54). Esses indivíduos serão estudados com base nas teorias formuladas pelo estudioso, ou seja, forma-se “um palco de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupos pesquisados” (CRUZ NETO, 2002, p. 54).

Neste sentido, não se pode chegar com uma entrevista pronta para ser feita aos sujeitos da pesquisa. Antes disto, faz-se necessário interagir e conhecer a comunidade que iremos pesquisar, se já a conhecemos é preciso ter cuidado com o nosso olhar, deve ser um olhar mais crítico, um olhar de pesquisador que não exclui toda a experiência de vida que já possuímos.

Os primeiros contatos com a comunidade devem ser feitos com o auxílio de alguns de seus participantes ou de pessoas que tenham proximidade com os grupos sociais a serem estudados (CRUZ NETO, 2002) para estabelecer com cautela uma relação de confiança, empatia e respeito mútuo. Além do contato com a comunidade através de pessoas vinculadas a ela, Brandão (2007) ressalta que é necessário um conhecimento prévio do lugar, fazer leituras sobre a comunidade e seus sujeitos, buscar textos produzidos por pessoas daquele local, procurar informações oficiais sobre a comunidade, entrar “em contato com as instituições estatais, municipais, religiosas, particulares, políticas, que possam [...] fornecer dados a respeito” (BRANDÃO, 2007, p. 23) daquele grupo social. Também podem ser acessados veículos de comunicação e redes sociais locais.

Brandão (2007) também enfatiza que a pesquisa de campo deve acontecer em duas etapas. Um primeiro momento em que o pesquisador vai ao local para um contato prévio com a comunidade, um reconhecimento das vivências locais para que dê início a uma proposta de pesquisa ou projeto inicial. Nestes primeiros contatos, devemos “conviver, espreitar dentro daquele contexto o que eu chamaria o primeiro nível do sentir, sentir como

é que o lugar é, como é que as pessoas são, como é que eu me deixo envolver” (BRANDÃO, 2007, p. 13) para que as pessoas de dadas comunidades não se sintam invadidos, não se fechem para a pesquisa. De acordo com o autor, o segundo momento é quando o estudioso inicia seu trabalho de compreensão das relações sociais diretas e indiretas, já sabe o que irá pesquisar, qual o seu objeto de estudo e seus objetivos, que, é claro, podem se modificar ao longo da pesquisa.

É necessário deixar claro para o grupo ou indivíduos da pesquisa do que se trata o estudo, nossos objetivos e os benefícios que tal pesquisa pode trazer. O acesso a informações que o pesquisador almeja obter perpassa pela cooperação das pessoas e comunidade, prevalecerá sempre o diálogo para o desenvolvimento do trabalho. Como exemplo, Pereira (2014) relata em sua experiência de pesquisa de campo:

Vivenciei como pesquisadora a necessidade de me colocar no lugar de aprendiz, no sentido de me abrir para entender os processos civilizatórios e históricos, as práticas sociais, as crenças e os modos de vida dos sujeitos/atores da comunidade (PEREIRA, 2014, p. 29).

A autora enfatiza a importância da observação detalhada das atuações desses indivíduos em suas comunidades, como se comunicam, como estabelecem a organização de grupos, as emoções demonstradas nas relações sociais, bem como, suas formas de trabalho, de expressão de valores e crenças, ou seja, é necessário antes de fazer qualquer interferência ou entrevista, uma observação e interação com o agir social e cultural da comunidade. Logo, cada dia de observação e interação deve ser refletido, avaliado e analisado, tendo por base os objetivos da pesquisa (CRUZ NETO, 2002). Teremos, assim, um olhar sobre as dificuldades e preconceitos sofridos pela comunidade, assim como, uma visão

sobre a forma como enfrentam seus problemas, suas conquistas e possibilidades criadas para (sobre)vivência.

A observação participante auxilia a “captar uma variedade de situações e fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real” (CRUZ NETO, 2002, p. 59-60). Sentir o que vive e como vive o sujeito pesquisado nos estimula e facilita a escrita, a interação e, quiçá, a trazer visibilidade para que outras comunidades se vejam nestas e/ou percebam a importância de valorizar o ser humano e de lutar por mudanças de atitude em busca de uma sociedade mais digna, mais democrática. Portanto, a observação participante é aquela em que:

Quero estar ali vendo o que está acontecendo. E participar em um seguinte sentido também: de que eu me envolvo pessoalmente com o próprio trabalho quando posso. [...] Não para sentir, não para que as pessoas me sintam como alguém deles, mas que para esse participar faça com que eu me identifique mais de perto como uma pessoa não deles, mas mais próxima deles [...] (BRANDÃO, 2007, p. 13).

Como o próprio termo expressa, trata-se de uma pesquisa em que o cientista social pesquisa, participa e se envolve com a comunidade para compreender suas vozes e ações, bem como, com ética e imbricamento social e político divulga sua pesquisa e atua em transformações que sejam necessárias para dar voz aos excluídos e invisibilizados, em busca de uma vida humanamente justa.

## RECURSOS DE REGISTRO DA PESQUISA

Destacamos a importância dos registros orais como forma de expressão linguística de uma dada comunidade ou grupo social, também como meio de expressarem pensamentos, opiniões, questionamentos, reivindicações e, principalmente, como um instrumento para potencializar suas vozes, que elas possam ser ouvidas fora de sua comunidade e em outros momentos de nossa história. Sobre a importância desses registros Ayala (2015) destaca:

A existência dos registros preservados permite analisar nossa atuação enquanto pesquisadores, o que se privilegiou em nossos registros etnográficos, como buscamos o aprimoramento das formas de contato e convívio, criando vínculos de amizade e de cumplicidade com os artistas tradicionais com que convivemos (AYALA, 2015, p. 49).

A boa relação entre pesquisador e pesquisado, como já citamos anteriormente neste documento, é salientada pela autora, bem como, a relevância dos registros dessas vozes de pessoas que Ayala (2015) chama de referenciais de saberes tradicionais por serem verdadeiros patrimônios imateriais de nossa cultura e sociedade.

Para registrar nossas pesquisas de campo e entrevistas podemos utilizar recursos como gravação, filmagem e fotografias. Porém, em consonância com Cruz Neto (2002), esses recursos auditivos e visuais não podem substituir o olhar crítico e aguçado do investigador. Este deve perceber o não-dito, os silenciamentos, o que está nas entrelinhas da narrativa e das ações dos atores sociais, ou seja, “nada substitui o olhar atento de um pesquisador de campo ao evasivo próprio da realidade das relações sociais” (CRUZ NETO, 2002, p. 63).

Ao observar não podemos nos esquecer de anotar o que vimos, nossas percepções acerca das interações da comunidade, de



suas formas de viver. O diário de campo deve ser um instrumento que faz parte da caminhada de quem pesquisa, visando “manter o pacto de boa convivência, além de uma relação direta” (PEREIRA, 2014, p. 32) com os participantes da investigação. O diário, portanto, servirá para além de anotar datas, cronogramas, perguntas a serem realizadas, essencialmente, será útil para escrever sobre os dilemas, cenas, hábitos, tudo que for percebido e considerado relevante no ambiente social da comunidade, seu cotidiano, suas práticas, bem como, as angústias do pesquisador, seus pontos de vista e percepções. Temos o seguinte exemplo de uso do diário de campo:

Eu anoto as coisas que estão acontecendo [...] E anoto também o que as pessoas falam, principalmente o que as pessoas falam entre si. É um momento em que eu, inclusive, procuro me retirar um pouco de cena, não me tornar muito visível, me fazer um pouco opaco, para muito mais ver e procurar entender do que perguntar (BRANDÃO, 2007, p. 13).

Assim sendo, Brandão (2007) destaca a importância de anotar situações que podem ser consideradas banais, mas que em um dado momento pode estar relacionadas a outras ações, a hierarquias, a organizações e relações do contexto social. O autor complementa:

Então, eu começo ali mesmo, no contexto da observação, a tentar explicar por que as coisas devem ser assim, qual é a lógica subjacente àquilo, quais são as regras de conduta, quais são os princípios operativos daquela relação de trabalho produtivo, de trabalho pedagógico, de trabalho ritual (BRANDÃO, 2007, p. 14-15).

Essa ferramenta será usada tanto nas observações de campo como ao longo das entrevistas realizadas em grupos ou individualmente com membros da comunidade estudada. “Quanto

mais rico for em anotações esse diário, maior será o auxílio que oferecerá à descrição e à análise do objeto estudado” (CRUZ NETO, 2002, p. 64). Além das observações, podemos também anotar conexões das observações com análises de outras pesquisas e teóricos lidos. A partir de nossas anotações, escreveremos nossas impressões e questões acerca das articulações sociais de uma dada comunidade, que podem ser indagadas durante a entrevista para dirimir dúvidas, esclarecer o que não ficou compreendido e solicitar aos sujeitos da pesquisa que reflitam sobre suas práticas.

## **NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS**

Antes de iniciar a entrevista é necessário que o pesquisador, a partir das observações e estudos realizados, elenque os tópicos ou questões norteadoras para guiar suas entrevistas narrativas, visto que, “as questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos” (MINAYO, 2002b, p. 17-18).

A entrevista acontece em um primeiro momento quando pesquisador e indivíduos ou grupos estudados se reúnem e realizam a entrevista. Brandão (2007) e Pereira (2014) destacam o segundo momento em que retornam para que os sujeitos da pesquisa ouçam a gravação ou tenham acesso a sua transcrição, daí tiram dúvidas, esclarecem equívocos e acrescentam detalhes que achem pertinentes, é a oportunidade do entrevistado se explicar, ampliar ou mudar alguma informação. Brandão (2007) enfatiza a importância desse retorno, de esclarecer determinados pontos, ou até falar sobre assuntos que deveriam ser discutidos e não foram por ter se desviado no momento da entrevista, por não ter tido

tempo, etc. Como exemplo desse rever o que foi dito na entrevista, Áurea Pereira (2014) argumenta:

O momento no qual o/a colaborador/a narra e interage com a leitura de suas narrativas, é também o momento da interpretação, da resignificação do sentido, da vida e da reinvenção de si, e, especificamente, o momento de ter acesso aos percursos de experiência formativa (PEREIRA, 2014, p. 40).

Essas entrevistas podem ser marcadas com antecedência e acontecer em um local calmo, agradável para o entrevistado, onde se assegure que não haja interrupções para que não atrapalhe o fluxo de ideias e pensamentos. Ou, a depender do objetivo do pesquisador, podem acontecer nos espaços de convívio social para que os sujeitos da pesquisa analisem e ajudem o cientista social a compreender as relações de saber da comunidade.

A depender do propósito do pesquisador, a entrevista pode ser estruturada, semi-estruturada ou aberta. “Assim, torna-se possível trabalhar com as entrevistas aberta ou não estruturada onde o informante aborda livremente o tema proposto; bem como as estruturadas que pressupõem perguntas previamente formuladas” (CRUZ NETO, 2002, p. 58). Já a semi-estruturada trata-se da entrevista que é realizada com questões norteadoras, mas que deixa o narrador um pouco mais livre para falar sobre suas experiências e o pesquisador pode acrescentar perguntas ao longo do diálogo.

As entrevistas devem ser gravadas para depois serem transcritas. E, mesmo sendo gravadas, como já dito anteriormente, é importante que o entrevistador anote em seu diário de bordo expressões, contradições, percepções que ele tem das falas, ações, interações e silêncios dos indivíduos entrevistados. Já para a pesquisa com a história de vida, consoante Cruz Neto (2002, p. 59),

destaca-se a entrevista em profundidade “que possibilita um diálogo intensamente correspondido entre entrevistador e informante”, pois, “nela geralmente acontece a liberação de um pensamento crítico reprimido e que muitas vezes nos chega em tom de confiança”.

Esses momentos das entrevistas dependem de um item essencial que é a memória. Abrahão (2003) afirma que a memória nas narrativas (auto)biográficas auxilia o pesquisador a tecer suas análises. “Nesta tradição de pesquisa, o pesquisador não pretende estabelecer generalizações estatísticas, mas, sim, compreender o fenômeno em estudo, o que lhe pode até permitir uma generalização analítica” (ABRAHÃO, 2003, p. 80). A autora acrescenta que o trabalho com narrativas, para além da análise de condutas, é a participação “na elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador” (ABRAHÃO, 2003, p. 85). Portanto, temos o estudo (auto)biográfico como uma construção da qual participam os sujeitos da pesquisa, o pesquisador e o meio social no qual é realizada.

Trata-se, por conseguinte, de uma pesquisa rica em subjetividades. Ao trabalhar com memórias, ressignificamos fatos narrados, “conscientes de que tentamos capturar o fato sabendo-o reconstruído por uma memória seletiva, intencional ou não” (ABRAHÃO, 2003, p. 86). Em vista disso, cabe ao investigador agir eticamente, com compromisso social, político e ideológico em relação aos indivíduos e grupos sociais estudados.

Nesta perspectiva de compromisso ético com essas pessoas, é muito importante ter paciência e saber ouvir. Pereira (2014, p. 29) destaca em sua pesquisa que “[c]ada voz, em ressonância, trazia outras vozes como a do silêncio, da indiferença, da denúncia e da exclusão”, vozes que estimulam uma leitura crítica de mundo. Portanto, para dar visibilidade a tais saberes é necessário conhecê-los bem. E esse conhecer perpassa pela observação participante,

pela integração e relação do pesquisador à comunidade estudada. Brandão (2007) ressalta que a observação participante junto com a entrevista facilita a interpretar o material da fala, o discurso que o pesquisador vivenciou na comunidade, relacionando-se com seus membros e com as ações dos coletivos sociais.

“As narrativas de vida conduzem os sujeitos ao encontro e reconhecimento de si, considerando as experiências e aprendizagens ao longo do processo de formação” (PEREIRA, 2014, p. 34). Portanto, a entrevista narrativa possibilita conhecer variados aspectos da vida dos narradores ao se exporem, demonstrarem a singularidade de suas vidas e experiências que os constituem como sujeitos de suas histórias. Segundo Pereira (2014), a representação que as entrevistadas fizeram de si em sua pesquisa, permitiu a cada uma a análise de como se tornaram o que são e como se veem no futuro. Pois, como assume Minayo (2002a, p. 13) os seres históricos e sociais “vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído”.

Quando realizamos entrevistas narrativas devemos criar um clima de confiança para que os sujeitos da pesquisa “ao narrar-se [...] apreend[am] sua própria vida e a compreendem, recontando-a” (PEREIRA, 2014, p. 39), assim, segundo Áurea Pereira (2014), a reflexão do indivíduo sobre sua história, pensamentos e ações retorna a sua consciência e lhe possibilita a ampliação do conhecimento sobre si. É, por conseguinte, “um reflexo da dimensão coletiva a partir da visão individual” (CRUZ NETO, 2002, p. 59). Ao rememorar suas histórias esses sujeitos podem interpretar suas relações sociais em diferentes tempos, comparando seu passado com os acontecimentos e ações do hoje, bem como, futuras perspectivas.

Mesmo sendo sujeitos pertencentes a uma só comunidade, cada história é única. “É muito importante que se respeite a própria maneira como a pessoa se coloca numa entrevista” (BRANDÃO, 2007, p. 18), ou seja, cada indivíduo possui suas idiossincrasias, sua personalidade, suas experiências e seu modo de ver e atuar em suas relações.

Brandão (2007) destaca que, a depender de quem seja o entrevistado, devemos começar a entrevista por perguntas simples, relacionadas ao dia-a-dia dos sujeitos pesquisados, perguntas mais elaboradas, que exigem uma análise mais crítica e profundidade das relações sociais devem ser deixadas para depois quando os laços são estreitados e a confiabilidade estabelecida.

O pesquisador deve “ter consciência de que numa pesquisa, muitas vezes, a coisa mais importante são as respostas que não foram perguntadas, as coisas que fluem e saem livremente” (BRANDÃO, 2007, p. 27). Ressaltamos que se o narrador silenciar em algum questionamento isto também pode ser uma resposta às nossas perguntas. Pode acontecer de o entrevistado selecionar a informação que será dada, omitir algumas informações por serem fatos desagradáveis para ele, momentos de sofrimento ou situações que não se sente confortável para serem veiculadas ao público. Em entrevistas feitas ao longo de nossa pesquisa, foi solicitado que desligássemos a câmera para que as informações não fossem veiculadas, mesmo não podendo expor o que nos foi dito, aquelas foram falas preciosas que contribuíram para compreender melhor a vida e atitudes daquelas pessoas e as situações de conflito e repressão pelas quais passaram e ainda passam ao temer que pessoas alheias saibam o que foi dito na entrevista. Assim sendo, o pesquisador deve respeitar o desejo do entrevistado, mas também, ficar atento sobre a importância de tais fatos e o porquê desses parênteses e/ou omissões.

Abrahão (2003) também advoga pela atenção que o pesquisador deve dar a informações que são comumente repetidas pelos sujeitos da pesquisa, por se tratarem, para estes, de situações ou sentimentos importantes a serem externados. Outro tipo de expressão de memória citada pela autora é quando o narrador se apropria de memórias de outros membros da comunidade e as destaca como se ele próprio tivesse vivido o acontecimento.

No processo de transcrição das entrevistas e seu trato há que ter cuidado com a “textualização e retextualização realizado com a transcrição das narrativas contadas, partindo para a textualização do material e buscando ser fiel ao “dito” e “não dito” nas entrevistas” (PEREIRA, 2014, p. 37), sendo imprescindível nesse procedimento respeitar a forma de falar, pensar e agir dos grupos sociais, pois, eles representam suas heranças culturais e sociais. Esses aprendizados são destacados por Abrahão (2003) em sua pesquisa com educadores:

Pela leitura transversal das trajetórias de vida pessoal e profissional dos destacados educadores de nossa pesquisa pudemos apreender teorias e práticas de formação, de ensino, de relações interpessoais e institucionais, de construção identitária-do ser educador-relacionados aos diferentes momentos e cenários sócio-político-econômico (ABRAHÃO, 2003, p. 81).

Destacamos que ao interpretar o que é dito e observado, o pesquisador não desmerece as vozes e análises dos locutores/atores sociais, ele está fazendo uma leitura dos dados coletados no esforço de compreendê-los com base em suas perspectivas de análises, respaldado em teóricos da área e, principalmente, orientado na dimensão social, política e histórica da qual fazem parte os sujeitos da pesquisa. “Juntando observações com entrevistas, se tem um dado a respeito de como se estrutura um campo de relações de saber” (BRANDÃO, 2007, p.

18). Para fazer essas ligações é sempre importante ouvir, reouvir, analisar, avaliar e reavaliar os dados escritos, transcritos, filmados, lidos e experienciados, levando em conta que a prioridade são as pessoas da pesquisa, suas vozes e suas relações nos grupos sociais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da discussão aqui apresentada, advogamos por uma pesquisa de campo em que o pesquisador se envolva, vivencie e compreenda os rituais e relações dos sujeitos da comunidade em estudo para poder captar o simbolismo das ações, compreender o que está envolvido em determinadas falas, entender silêncios e negações.

A importância do retorno à comunidade pesquisada, dando-lhes *feedback* dos resultados é uma condição *sine qua non* para a pesquisa, visando futuros e possíveis desdobramentos do estudo. Pois, o objetivo das pesquisas com narrativas (auto)biográficas é que os coletivos sociais tenham sua voz ouvida e sua representação presente em variados espaços políticos, sociais e econômicos.

Ressaltamos que não existe uma bula para desenvolver uma pesquisa, temos passos a seguir, mas cada pesquisa é única e terá suas idiosincrasias. Caberá ao pesquisador agir sempre com respeito e sabedoria para lidar com as situações que lhe são apresentadas, tendo cuidado para não condicionar respostas ou fazer análises apenas do seu ponto de vista sem uma intrínseca relação com os saberes dos narradores das comunidades. Reside aí a importância das sensibilidades, vivências, conhecimento de campo e comprometimento com a criação de uma sociedade decolonial, emancipadora e democrática.



## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. Pelotas: *História da Educação*, n. 14, p. 79-95, set. 2003.
- AYALA, Maria Ignez Novais. Saberes Tradicionais em Palavra, Som e Imagem. In: AYALA, Maria Ignez Novais; AYALA, Marcos (Org.). *Metodologia para a pesquisa das culturas populares: uma experiência vivenciada*. Crato: Edson Soares Martins Ed., p. 38-50, 2015.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A Pesquisa Participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina*. Aparecida: Ideias e Letras, p. 21-54, 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. *Sociedade e Cultura*, v. 10, n. 1, p. 11-27, jan.-jun. 2007.
- CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social*. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social*. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de Metodologia In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social*. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b.
- MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007
- PEREIRA, Áurea da Silva. *Tempo de plantar, tempo de colher: mulheres idosas, saberes de si e aprendizagens de letramento em Saquinho*. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC), Salvador: UNEB, 2014.



# A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO: ESTUDO DO PAPEL DA ESCOLA NORMAL DE FEIRA DE SANTANA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO SERTÃO BAIANO

Letícia Cavalcante Lima Silva<sup>1</sup>

*Resumo:* O presente projeto intitulado “A feminização do magistério: estudo do papel da escola normal de Feira de Santana na formação de professores do sertão baiano” é um estudo de natureza qualitativa de base documental, tendo como instrumento de coleta o inventário de arquivos bibliográficos para que se possa trata-los sob os cuidados da análise de conteúdo. O trabalho fará um inventário de como se deu o início da feminização no Brasil desde 1835 e denunciará a negação do direito educacional à mulher, assim como o perfil, métodos e currículos das escolas normais do Brasil, repercutindo na formação identitária das escolas dos séculos XX e XXI. Buscaremos suporte teórico em: Souza & Cruz (2012); Lima (2006); Louro (1997); Anjos (2018); Almeida (1998; 2018), entre outros.

*Palavras-Chave:* Escola. Feminização. Formação.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo descrever o trabalho de pesquisa desenvolvido no mestrado em Crítica Cultural com o tema A feminização do magistério: um estudo do papel da Escola Normal de Feira de Santana na formação de professores do sertão baiano trata-se de uma pesquisa de base qualitativa, que pretende através de um inventário bibliográfico com estudos de

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultura da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Linguística, Literatura e Artes do Campus II Alagoinhas (BA); linha 2 Letramentos, Identidades e Formação de Educadores. Membro do Grupo de Pesquisa GEREL/CNPq e encontra-se sob a orientação da Professora Dra. Maria de Fátima Berenice da Cruz.

pesquisadores que se voltaram para esse tema, fazer um resgate discutindo o papel da instituição para a formação dos professores.

Para isso serão analisados artigos, dissertações, teses e livros organizados em torno da escola normal no Brasil, na sua origem no sentido de fazer um resgate da implantação da escola normal no Brasil. Depois da primeira escola normal da Bahia, e por fim da criação e funcionamento da Escola Normal de Feira de Santana, considerando a negação do direito educacional pelo qual as mulheres sofreram no Brasil.

A pesquisa se originou, ou melhor, o projeto se originou da observação, da presença majoritária das mulheres no ensino primário, incluindo a pesquisadora, daí investigar o modo pelo qual esse processo se originou a partir da Escola Normal de Feira de Santana, uma importante instituição da Bahia que fez parte, assim como muitas escolas normais no país do processo de feminização docente. É importante notar, que o lugar de onde estamos e as nossas vivências nos levam, nos motivam às investigações:

Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, *nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática*. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinadas inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos (MINAYO, 2009, p. 17-18).

Assim, sendo professora e observando no cotidiano das reuniões e formações a presença das mulheres foi despertando as indagações de como esse fenômeno teria surgido, sob quais motivações, como as instituições contribuíram para esse movimento, assim como a sociedade. A pesquisa, pois não é solta, mas tem relação direta com o percurso de vida que venho traçando.

Para responder as essas perguntas optei por uma abordagem qualitativa, não por acaso, mas porque é uma abordagem voltada para realidades não quantificáveis, ou seja, onde os dados recolhidos e observados não serão tabulados, mas discutidos dentro de uma realidade observando as impressões, as minúcias pouco faladas ou percebidas a fim de discutir acontecimentos, no caso a formação dos professores do sertão na Escola Normal de Feira de Santana. Desse modo ao analisar os escritos dos pesquisadores já foi possível observar que muitos dados trazidos nos documentos oficiais, não se efetivavam nos depoimentos, e até mesmo nos discursos analisados, isso para evidenciar o quanto o trabalho de pesquisa possui aspectos qualitativos importantes, podendo mudar inclusive os resultados e as conclusões a que pode chegar o pesquisador:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2009, p. 21-22).

Seguindo uma linha de raciocínio parecida, BODGAN (*apud* TRIVIÑOS, 1987, p. 128-130) elenca cinco características da pesquisa de abordagem qualitativa:

1°) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave;

2°) A pesquisa qualitativa é descritiva;

3°) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto;

4°) Os pesquisadores qualitativos tendem analisar seus dados indutivamente;

5°) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa [...]

Ao iniciar o trabalho da pesquisa bibliográfica, instrumento pelo qual foi possível organizar um inventário de informações e dados a serem usados para ir respondendo as questões norteadoras da pesquisa, fui percebendo o quanto a pesquisa qualitativa mobiliza inúmeros suportes, documentos, relatórios, jornais, entrevistas, objetos, imagens, fotografias dentre muitos outros no intuito de reconstruir as cenas e aos poucos (re)estruturar a dinâmica que ocorria em determinada época, assim os textos levantados na pesquisa bibliográfica formam o “universo de significados” da qual Minayo (2009) fala. E partindo desse universo foram possíveis encontrar razões pelas quais as coisas ocorrem do modo que ocorrem, e me ajuda a entender como se deu o processo de feminização do magistério e a participação da Escola Normal de Feira de Santana nesse processo.

A pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico requer segundo Salvador (1996) (*apud*, LIMA; MIOTO, 2007) algumas fases, sendo elas: elaboração do projeto de pesquisa, a investigação das soluções, análise explicativa das soluções, e por fim a síntese integradora. Além disso, Lima; Mioto (2007) adverte para critérios que podem ser usados na coleta dos dados, nesse trabalho especificamente optou-se pelo parâmetro temático, onde se buscou as obras segundo temas afins, neste caso escola normal e correspondentes. A partir daí, a técnica utilizada foi à leitura, para Lima; Mioto (2007, p. 41):

[...] a leitura apresenta-se como a principal técnica, pois é através dela que se pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência.

A leitura é responsável por dá conta das fases da investigação das soluções, da análise explicativa das soluções e da síntese integradora. Ou seja, é a leitura que fará a seleção das obras, segundo o critério adotado, depois de selecionadas, faz a leitura exploratória-reflexiva-interpretativa, na busca das soluções e finalmente com a leitura é possível organizar a síntese integradora, ponto onde se organizam e se concretizam a escrita do trabalho, ou a construção do conhecimento, propriamente dita.

Como a pesquisa está inserida num programa de pesquisa pautado na Crítica Cultural, é importante não perder de vista esse direcionamento, inclusive no que diz respeito à metodologia utilizada. Para isso tomei como base os estudos das pesquisadoras Meyer e Paraíso (2012) que se dedicam a estudar o uso de metodologias que atendam as pesquisas pós-críticas, por estas se voltarem para temas marginalizados tanto pela sociedade quanto por alguns pesquisadores, no intuito de atender as demandas desse tipo de pesquisa, as mesmas se referem à metodologia das pesquisas pós-críticas como:

um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações — que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de “produção” de informação — e de estratégias de descrição e análise (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 16).

Desse modo a pesquisa assume um caminho por onde o pesquisador vai ao encontro de várias informações ou dados de modo a construir um arcabouço capaz de responder as questões formuladas e no final produzir ao invés de conhecimento, o que denota algo pronto e acabado não sujeito as mudanças, informações, ou seja, algo que pode ser revisto, questionado e

verificado a qualquer momento, por qualquer pessoa, e não é considerado como verdade pronta.

Isso posto, tratei no próximo ponto o referencial teórico pesquisado para responder as questões feitas e me ajudar a construir o percurso de feminização do magistério no Brasil, mais especialmente na formação dos professores na Escola Normal de Feira de Santana.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Para responder as indagações norteadoras da pesquisa, alguns estudos foram selecionados, pois tratavam do percurso pelo qual passou o processo de feminização do magistério, assim trabalharei com Tanuri (2000), Villela (2000) analisando a primeira escola normal do Brasil. Em seguida analisarei Lima (2006), Anjos (2018), Sousa e Cruz (2012) para transcorrer sobre a Escola Normal da Bahia e sua participação na feminização docente. No que diz respeito à Escola Normal de Feira de Santana trago como aporte teórico os trabalhos de Sousa (2001), Sousa e Cruz (2012), Cruz (2004), Cruz e Ribeiro (2012). Além de evidenciar a negação do direito educacional às mulheres no Brasil até início do século XIX, quando foi decretado o Ato Adicional de 1827, criando as escolas de primeiras letras e determinando a frequência de meninos e meninas. A partir daí a necessidade de prover professores para atuar nessas escolas, motivou a criação de escolas normais em diversas províncias.

Mesmo com esse pequeno avanço na legislação, a luta de algumas mulheres pela educação feminina ainda era necessária, considerando que na prática pouco se cumpria. Isso mobilizou inúmeras mulheres a lutarem pela garantia desse direito, como a professora Nísia Floresta, uma mulher que depois de muito estudar nas várias viagens que fez ao exterior, traduziu em livros e no



trabalho como professora a necessidade de emancipação da mulher pela via da educação (DUARTE, 2010). Defendia a educação como meio pelo qual a mulher pudesse desempenhar melhor seus papéis de esposa e mãe, garantindo uma melhor educação para os seus filhos. Outras tantas mulheres, também lutaram pelo direito a educação, utilizavam a literatura, abriam revistas e jornais, se mobilizavam em torno de um direito para a melhoria de vida de toda a sociedade (DUARTE, 2003).

Atendendo a demanda de formação de professores, a primeira Escola Normal do Brasil foi criada pelo decreto de criação n. 10, em 1835, no Rio de Janeiro (TANURI, 2000). O decreto determinava a formação de professores para a instrução primária ensinando os princípios teóricos e práticos do Método Lancasteriano, atendendo aos interesses das camadas dirigentes, instruir de modo a garantir uma moral, e a adesão aos projetos da nação, assim:

O método lancasteriano procurava desenvolver principalmente os hábitos disciplinares de hierarquia e ordem, exercia um controle pela suavidade, uma vigilância sem punição física. Características que se encaixavam perfeitamente nos propósitos políticos do grupo conservador (VILLELA, 2000, p. 107).

De inspiração francesa esse método era a base do currículo, no qual se somavam as quatro operações, a língua nacional, elementos de geografia e moral cristã. Já se nota que a preocupação estava centrada na manutenção da ordem e das boas condutas, e pouco na formação intelectual do futuro professor.

No ano seguinte, foi criada a Escola Normal da Bahia, através da Lei n. 37, no seu texto já previa um curso especial para as mulheres. Foi a primeira escola normal do país a receber mulheres no início da implantação, as demais escolas recebiam apenas

homens (LIMA, 2006). A Escola Normal da Bahia representou para as mulheres naquele momento histórico a única via de formação intelectual e, também de formação profissional, permitindo as normalistas exercer uma profissão, adentrando no espaço público antes reservado apenas aos homens. O estudo de Anjos (2018) vai mostrar que em muitos momentos da história da instituição o poder público custeou as despesas para moças de famílias pouco favorecidas, garantindo as mesmas uma possibilidade de formação intelectual e profissional, e conseqüentemente uma forma de garantir uma fonte de renda. Ao longo da sua história, foi ocorrendo o processo de feminização do magistério uma vez que à medida que o tempo passava a matrícula de homens diminuía e a das mulheres aumentava (LIMA, 2006; ANJOS, 2018).

Partindo para o século XX, adentrarei na história da Escola Normal de Feira de Santana, criada em 1925, numa importante cidade do sertão baiano, Feira de Santana, polo comercial que oferecia diversos serviços a região, inclusive educacionais, foi escolhida para receber uma escola normal para atender a demanda de professores para educar o sertão. Nesse momento a maioria dos professores que atuavam nas escolas, eram leigos e por isso, era importante criar uma escola formando professores capacitados a atuarem na escolarização do sertão. A escola iniciou suas atividades em 1927 atendendo homens e mulheres da cidade e regiões vizinhas, e assim como nas demais escolas normais vivenciou o processo de feminização docente, a procura dos homens diminuiu ao passo que a das mulheres aumentava (SOUZA, 2001; CRUZ, 2004).

Todo esse processo de feminização do magistério foi ocorrendo mais ou menos nos mesmos moldes em outras províncias como aponta os estudos de Almeida (1998; 2011), ao analisar o processo de feminização ocorrido em São Paulo, destaca que para as mulheres o processo de entrada na docência

representou a possibilidade de conquistar outros direitos além da conquista profissional, o direito ao voto, a participação em lutas sindicais, entre outros. Do mesmo modo Louro (1997) ao analisar as questões de gênero aponta a importância da entrada das mulheres no magistério, extrapolando o exercício de uma profissão, mas sobretudo a abertura para a conquista de muitos outros direitos, antes negado às mulheres.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo desenvolvido no mestrado faz uma (re)construção do percurso pelo qual a feminização do magistério construiu no Brasil, passando pela negação do direito à educação das mulheres, até sua entrada nas escolas normais e abertura para a luta por outros direitos negados.

Depois de fazer essa reconstrução a pretensão é analisar o legado das escolas normais na formação de professoras dos séculos XX e XXI, considerando o processo de emancipação e sua profissionalização, bem como as contribuições desse percurso para as mudanças nos cursos de formação de hoje.

A pesquisa está encaminhada, mas não terminada, muitas mudanças, descobertas ainda podem ocorrer considerando a dinâmica do processo, mas a intenção é contribuir para a construção de uma memória da mulher brasileira e suas conquistas.

## **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ALMEIDA, Jane Soares de. Professoras virtuosas, mães educadas: retratos de mulheres em tempos da República Brasileira (séculos XIX/XX). In: *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.42, Jun., 2011.

ANJOS, Tiane Melo dos. *A Escola Normal e a feminização do magistério primário na Bahia entre 1842 a 1889*. 173 f. Dissertação de mestrado Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

BLAY, Eva Alterman. Um caminho ainda em construção: a igualdade de oportunidades para as mulheres. In: *Revista USP*, [S. l.], n. 49, p. 82-97, 2001.

DUARTE, Constância Lima. Feminismo e Literatura: discurso e história. In: *O Eixo e a Roda*. p. 195-219, dez. 2003.

DUARTE, Constância Lima. *Nísia Floresta*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

LIMA, Marta Maria Leone. *Ingresso das mulheres no magistério da Bahia: o resgate de uma história*. 181 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal da Bahia, Salvador-Ba, 2006.

SOUSA, Ione Celeste Jesus de; CRUZ, Antonio Roberto Seixas de (Org.). *Escolas Normais da Bahia: olhares e abordagens*. Feira de Santana: UEFS Editora, 2012.

SOUSA, Ione Celeste Jesus de. *Garotas tricolores, deusas fardadas: as normalistas em Feira de Santana, 1925 a 1945*. São Paulo: EDUC, 2001.

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

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Org.). *Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. In: *Revista Brasileira de Educação*, mai-ago, n. 14, p. 61-90, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79.

VILLELA, Heloísa. O mestre e a professora. In: TEIXEIRA, Eliane; FARIA FILHO, Luciano. (Org.). *500 anos de educação brasileira*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-134.

## LÍNGUA MATERNA EMANCIPATÓRIA: COMBATE À EXCLUSÃO SOCIAL E O DESPERTAR DO PROTAGONISMO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Liliane Santos Rosa<sup>1</sup>

*Resumo:* Esta pesquisa busca investigar sobre o ensino-aprendizagem da língua materna na EJA, com o objetivo de analisar os principais aspectos que ensejam o desenvolvimento social e cultural do sujeito, como fator de emancipação, inclusão e protagonismo dos jovens, adultos e idosos. Tendo em vista que, as práticas de leitura e escrita são cruciais para o desenvolvimento sociocultural dos sujeitos, de maneira que as barreiras do analfabetismo precisam ser transpostas urgentemente, a educação emerge como a arma mais poderosa para a cidadania e conquistas de direitos, justifica-se, portanto, a extrema importância do ensino-aprendizagem de língua portuguesa na EJA, como fator emancipatório para esses estudantes. No que tange ao desenvolvimento do trabalho, será utilizado o método de estudos bibliográficos para aprofundamento da fundamentação teórica, citando autores como: Paulo Freire (2002), KLeiman (2004), Cruz (2012), Soares (2004), Geraldi 2006), documentos legais como a Constituição Federal (1998), Lei das Diretrizes e Bases (1996), etc, além questionários para estudantes, professores e oficinas. Assim sendo, espera-se que essa pesquisa contribua no campo de estudo de Língua Materna na EJA, tendo como baluarte a emancipação do sujeito de direito, voltando-se para o despertar dos sonhos, para que eles sejam protagonistas da sua própria história, utilizando-se de bens culturais e tecnológicos, essenciais para sua inserção no mundo do trabalho e participação política.

Palavras-Chave: EJA. Língua Materna. Protagonismo.

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa 02: Letramento, Identidades e Formação de Educadores. Orientadora: Profa. Dra. Carla Meira Pires de Carvalho. Endereço eletrônico: lya.girl@hotmail.com.

## INTRODUÇÃO

Como professora de Língua Portuguesa sempre me preocupou os aspectos correlacionados à prática pedagógica desta disciplina. Quando se trata do ensino de língua materna na EJA, tal preocupação se torna ainda mais evidente. Isso porque os estudantes deste segmento, muitas vezes, há anos não frequentam a escola e geralmente trabalham durante o dia. Alguns enfrentam um grande embate: Escolher o estudo ou o trabalho para suprir suas necessidades e as de sua família?

Diante dessa indagação, a prática de letramento na EJA no Ensino Fundamental é de extrema importância para desenvolvimento sociocultural do sujeito, de sorte que as barreiras do analfabetismo funcional precisam ser transpostas urgentemente, oportunizando sua emancipação, sendo que a educação é uma “arma poderosa” no combate à desigualdade social e subtração de direitos, portanto para que a cidadania se concretize em seu sentido amplo a Língua portuguesa tem fundamental importância.

O interesse por reportar esta pesquisa se remete ao fato da crucial importância de práticas do letramento e da literacia na EJA, visto que os alunos da Educação de Jovens e Adultos são excluídos, considerados como pessoas que não são capazes de aprender, discurso esse afirmado por alguns professores desta modalidade de ensino. Por conta dessa inquietação (que não é recente) é o que me motivou a realização de tal pesquisa.

Outro fator relevante e motivador dessa temática, é que mesmo em ano letivo atípico, devido ao fato da Instauração da Pandemia, escutarmos de algumas estudantes o discurso de mudança de vida, o desejo marcante de uma delas de vencer a linha da vulnerabilidade social, no intuito de cursar o nível superior em Medicina Veterinária.

Quando nos deparamos com um sonho relevante para formação de uma discente de EJA, mãe, esposa, atualmente desempregada, os nossos olhos brilham, considerando que a perseverança do sujeito pode levá-lo a alcançar vários patamares, tendo como mola-mestra a educação, como fator de mobilidade social, como ideal para o atravessamento da exclusão que paira nos ares, como autoafirmação de identidade de sujeito social e crítico, em que a esperança precisa ser revigorada em cada caminho percorrido nos estudos. É neste momento, que a educação emancipatória aparece como agente de transformação da realidade social do indivíduo. O estudante da EJA precisa ser “notado” como alguém que pode aprender, ser letrado é tratado como alguém capaz de vencer as barreiras do analfabetismo numa perspectiva dialética e crítica.

Enfim, a presente pesquisa situa-se na linha 2 “Letramento, identidades e Formação do Educador”, remetendo-se à linguagem como instrumento de luta por direitos igualitários do cidadão e sua ativa participação política. Sim, os estudantes da EJA podem muito mais do que alguns pensam!

Este estudo tem como objetivo geral investigar acerca da política de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na EJA, analisando os aspectos que ensejam o desenvolvimento social e cultural do sujeito, como fator de emancipação e inclusão de jovens, adultos e idosos.

Quanto aos objetivos são os seguintes: Traçar noções gerais sobre a Educação de Jovens e Adultos, englobando seu conceito, histórico e a importância para o desenvolvimento sociocultural do jovem, adulto e idoso; refletir sobre o ensino da língua materna em turmas de EJA como instrumento potencializador de emancipação do sujeito de direito.

No que tange à metodologia, o trabalho compreenderá uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de coletar dados teóricos que permitirão um conhecimento sobre o ensino de língua materna, com ênfase no letramento de Jovens e Adultos numa escola pública da rede municipal de Mata de São João (BA). A pesquisa a ser implementada terá cunho qualitativo. O ambiente escolar constituirá a fonte direta para coleta de dados acerca da prática de letramento na EJA, e se este contribui para emancipação dos sujeitos, que oportunizará uma análise indutiva dos fatos observados em sala de aula. Neste trabalho, será utilizada também a pesquisa de campo, coleta de dados através de (entrevistas semiestruturadas) constando perguntas abertas e fechadas (discentes e docentes) e será também realizada oficinas de leitura, que deem margem à participação de estudantes para posterior análise crítica e reflexiva. E por fim, haverá a divulgação dos resultados alcançados.

Quanto à relevância acadêmica, esta pesquisa consiste na aquisição de novos conhecimentos, e que o referido trabalho possa ser utilizado na área de Educação, especialmente no campo de linguagem para que a temática da Educação de Jovens Adultos seja visível, como um direito, e contribua para emancipação e inclusão social.

## **QUESTÃO DE PESQUISA E SEUS FUNDAMENTOS**

A grande questão da pesquisa em comento remete-se a: “Como trabalhar ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na EJA numa perspectiva emancipatória e inclusiva de jovens, adultos e idosos?”

Para o mestre Freire (1989, p. 13) “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Como ler um



mundo onde não há participação efetiva de todos? Como fazer com que alunos de EJA de cidades interioranas urbanas ou rurais consigam utilizar a leitura e a escrita como meio de intercâmbio e até mesmo mobilidade sociocultural?

Paulo Freire parte do princípio de que a leitura do mundo vem antes da leitura da palavra e porque há também uma espécie de sabedoria do fazer a leitura, que se obtém fazendo leitura. O autor assegura que, a grande maioria dos filhos de trabalhadores, traz leitura do seu mundo, o que cabe à escola ampliar a passagem da leitura desse mundo para a leitura das palavras. Se fizermos uma comparação mais pormenorizada, poderemos inferir que esta leitura de mundo a qual se refere o grande educador pernambucano, pode estar atrelada ao processo de letramento, até porque antes do indivíduo pisar seus pés numa escola, ele já traz consigo o contato com a leitura: rótulos, destino de ônibus, marcas de roupas, calçados e objetos em geral.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (2000) enfatizam a importância de um ensino de leitura voltado ao processo de letramento, quando afirma que “[...] a leitura e a escrita são bens relevantes, de valor prático e simbólico, portanto, se não houver o acesso a graus elevados de letramento [...] poderá ser particularmente danoso para que jovens e adultos conquistem a cidadania” (BRASIL, 2000, p. 3). Dessa forma, se prioriza o acesso ao letramento a jovens e adultos como um elemento fundamental para a conquista da cidadania.

É preciso, portanto, inserir em aulas de língua portuguesa a prática do letramento, da literacia (termo elaborado pelo mestre Paulo Freire), indo além da simples decodificação de letras ou palavras. Necessita-se de um ensino libertário e libertador para que as classes de EJA visualizem o seu cotidiano no chão da escola.

Conforme vaticina Guedes (1997, p. 3): “Libertemo-nos, libertamos nossos alunos e nossas aulas da pesada herança colonialista que tem feito do ensino de Língua Portuguesa um dos mais eficazes instrumentos de exclusão do povo brasileiro, não só da escola, mas também da vida cultural e política do País”.

Os jovens, adultos e idosos, na maioria das vezes têm pouco contato com os aspectos voltados para leitura em si, como algo prazeroso e voluntário. Como assevera a professora Maria de Fátima Berenice Cruz, em seu livro “Leitura literária na escola: desafios e perspectivas em um leitor”:

Sabemos que os jovens e adultos que frequentam a escola noturna têm esse lugar como o único espaço de acesso à leitura literária. Paradoxalmente, ao valorizarmos este fato, reduzimos a leitura literária escolarizada à condição de depositária de um trabalho mecânico e repetitivo, quando deveria ser depositária de compreensão de novos mundos, de novos horizontes, com o poder para transformar visões de mundo e práticas cotidianas dos sujeitos que dela fazem uso (CRUZ, 2012, p. 181).

Infelizmente, como preleciona a autora, os educandos não acham fascinante o mundo da leitura literária, portanto é necessário investir muito na formação continuada do professor de EJA. Não se deve, portanto, atribuir à leitura como apenas um pretexto para análises gramaticais. As práticas educativas devem valorizar o que o sujeito traz como bagagem cultural, assim o ensino de língua materna terá efeito positivo e será capaz de oportunizar emancipação social do sujeito e incentivar sonhos do público-alvo da EJA.

Conseqüentemente, o ensino de leitura pode ser redentor, visto que, por meio da leitura, vislumbra-se igualdade de oportunidades a todos os sujeitos (educandos) jovens e adultos, independente da divisão de classe social de cada um. A leitura seria ensinada a todos da mesma maneira no intuito de libertá-los da sua

condição social. Infelizmente isso não é cumprido, pois se sabe das determinações sociais impostas à vida dos indivíduos em nossa sociedade dividida em estratos sociais.

Nesse sentido, a obra de Maria Clara Di Pierro e Ana Maria Galvão, “Preconceito contra o analfabeto” ou analfabeto funcional propõe, de forma instigante, uma provocação aos educadores: conhecer o que sabem o que pensam e como aprendem os jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados. Investigar as práticas culturais nas quais estes sujeitos estão envolvidos, práticas estas constitutivas de suas subjetividades, e perscrutar as interlocuções — aquelas em curso e aquelas que podem ser intencionalmente planejadas—entre estas práticas culturais não-escolares e aquelas próprias da cultura escolar.

O Parecer da Educação de Jovens e Adultos ressalta que a ausência de escolarização não pode justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado, já que, na sociedade atual, ser analfabeto não significa estar totalmente de fora das práticas sociais de leitura e escrita. O argumento utilizado é que:

[...] um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva..., se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 1998, p. 24, *apud* BRASIL, 2000, p. 33).

Com isso, verifica-se a EJA como uma ação reparadora que visa o pagamento de uma dívida histórica a aqueles trabalhadores que não tiveram acesso à leitura e à escrita no tempo certo. É momento de inclusão de jovens e adultos na escola é uma opção

viável para um grupo com especificidades socioculturais para o qual se espera uma efetiva atuação das políticas sociais implementadas pelo Estado, isto inclui um ensino gratuito e de qualidade para todos os envolvidos nesta modalidade educativa.

Entende-se que o papel principal da educação é contribuir para que as pessoas adotem uma nova postura com relação ao seu próprio lugar. O trabalho pedagógico na EJA, então, deve se concentrar nas realidades de vida social mais imediatas. Arroyo, p. 33, em seu livro “Outros sujeitos, outras pedagogias tece uma crítica a respeito da desvalorização / ocultação das experiências sociais dos sujeitos, quando salienta que “As crianças e jovens populares até adultos da EJA são obrigados a ocultar as suas experiências sociais e as indagações e leituras que levam do trabalho e dessas experiências tão radicais”. De toda sorte, é através da educação e do ensino da Língua que se tem o desenvolvimento de uma conscientização focada no interesse do aluno pela preservação e construído de forma coletiva.

Assim, não se pode dissociar a prática do ensino da língua materna de uma concepção em que o conhecimento seja encarado como construção histórica, nas relações interpessoais, troca de dizeres e sentidos, no sentido de vencer o preconceito linguístico, do qual explicita o autor Marcos Bagno, em sua obra “Preconceito linguístico — o que é, como se faz”.

Percebe-se que apesar das dificuldades encontradas no que tange à leitura, escrita e prática da literatura no processo de ensino, nós educadores de língua materna jamais poderemos esmorecer, pois temos um primordial papel no sentido de transformar esta pessoa alfabetizada ou não, em uma pessoa letrada e isso se dá através de incentivos variados, no que diz respeito à leitura de diversas tipologias textuais e também se utilizando de exercícios de interpretação e compreensão de diferentes tipos de textos, em que vários tipos de ferramentas podem ser utilizados de maneira

crítica-reflexiva e menos mecânica. Os jovens e adultos possuem saberes acumulados e internalizados ao longo da sua vivência, saberes estes que devem ser utilizados como matéria-prima para o processo de aprendizagem. Assim, o diálogo, o respeito, a valorização dos saberes contribuirão para elevação da autoestima e na crença da sua capacidade de aprender deste jovem ou adulto.

Com base no exposto, torna-se claro que o processo de escrita e leitura é indispensável para um bom aprendizado na área de linguagem. As questões de interpretação escrita ou de produção textual também devem ser trabalhadas por meio de elucidação das estratégias leitoras e dos recursos de construção de sentido. Não podemos renegar ao estudante criança, jovem ou adulto o seu direito de cidadão de estar inserido no mundo letrado. É necessário reforçar o protagonismo dos estudantes jovens, adultos e idosos na EJA, com o crivo de desenvolver o ensino-aprendizagem baseado na historicidade desses sujeitos, suas ideias, potencialidades, oportunizando um diálogo permanente com seus direitos e deveres de cidadãos conscientes, críticos e reflexivos da realidade onde estão inseridos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Embora a referida pesquisa esteja em seu início, percebe-se que ela tem escopo contribuir para o ensino da língua materna em classes de EJA, a fim de obter melhoria na qualidade da Educação oferecida aos jovens e adultos, que por vezes estão cerceados do direito de aprender de maneira significativa. Além disso, ajudar os docentes na seleção de metodologias de ensino, demonstrando motivos que colaborem para o estudo da língua materna como meio para transformar a realidade social e cultural dos sujeitos. Espera-se que este trabalho contribua positivamente para pesquisas futuras no âmbito do estudo da Língua Portuguesa na

EJA, como forma de emancipação do sujeito de direito na cultura letrada, para que o público da EJA seja incluído socialmente, tenha acesso aos bens culturais, tecnológico, colaborando para sua inserção no mundo do trabalho e participação política.

Finalizo, trazendo à baila uma frase reflexiva do grande mestre (Paulo Freire), que muito resume a nossa trajetória enquanto estudante, professora, cidadã: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67).

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- AVILA, Francine Freitas. *O Processo Emancipatório Na EJA: uma possibilidade do ser mais?* Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Rio Grande, 2019
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico – o que é, como se faz*. 15. ed. Loyola: São Paulo, 2002
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação de jovens e adultos*. Brasília. 2000.
- BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 29 out. 2021
- CRUZ, Berenice Maria de Fátima. *Leitura literária na escola: desafios e perspectivas em um leitor* / Maria de Fátima Berenice da Cruz. – Salvador: EDUNEB, 2012.
- DI PIERRO, Maria Clara, GALVÃO, Ana Maria. *O preconceito contra o analfabeto*. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, 2007.
- DURIGAN, Regina H. Helena Et al. A dissertação no vestibular. *In: A magia da mudança vestibular* Unicamp: Língua e Literatura. Campinas, Unicamp, 1987. P. 13-14.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 10. ed. São Paulo. Paz e Terra. 2002.
- FREIRE, Paulo. *A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. GERALDI, João Wanderley. O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2006.
- GUEDES, Coimbra Paulo. *A língua portuguesa e a cidadania*. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/viewFile/29352/18042>. Acesso em: 29 out. 2021.
- KLEIMAN, Ângela B. *Leitura: Ensino e Pesquisa*. São Paulo: Pontes, 2004.
- KRAMER, Sônia. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Ática, 2010.
- MUNIZ, Regina Maria Fonseca. *O direito à educação*. Rio de Janeiro: Renovar, 2002
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.





## AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA (SL), L2, OU (NÃO) MATERNA

Lucas Pimentel<sup>1</sup>  
Taniele Ferreira<sup>2</sup>  
Pérola Cunha Bastos<sup>3</sup>

*Resumo:* Nos artigos analisados, vemos uma exposição acerca da Aquisição de Segunda Língua (ASL), como a descrição de modelos teóricos e investigações pertinentes a área. Também uma conceituação de língua segunda, língua estrangeira e língua não materna e algumas diferenças e semelhanças entre aquisição de L2 e aquisição de L1. Discutimos como a aquisição se dá desde a tenra idade e como fatores individuais imperam no aprendizado da segunda língua. Observamos como o conhecimento prévio do idioma nativo é relevante na aprendizagem e expomos alguns modelos teóricos estudados relativos à linguística. Apresentamos um panorama do desenvolvimento do conhecimento linguístico na língua não materna do indivíduo. Refletimos sobre como a linguagem é considerada a primeira forma de socialização da criança, e, na maioria das vezes, é efetuada explicitamente pelos pais através de instruções verbais durante atividades diárias, assim como através de histórias que expressam valores culturais. Visando isso, nessa pesquisa observamos pontos como, aspectos afetivos e cognitivos na fala materna e na relação interativa entre o bebê e a mãe, observado em um estudo. Relacionamos todos esses aspectos há uma análise pertinente sobre a aquisição de língua e segunda

- 
- <sup>1</sup> Graduando do segundo semestre em Letras, Língua Inglesa e suas Literaturas na Universidade do Estado da Bahia (DLLARTES/UNEB), Campus II. Endereço eletrônico: lucaspimf@gmail.com.
- <sup>2</sup> Graduanda do segundo semestre em Letras, Língua Inglesa e suas Literaturas na Universidade do Estado da Bahia (DLLARTES/UNEB), Campus II. Endereço eletrônico: taniele.ferreira@hotmail.com.
- <sup>3</sup> Mestre em Educação Profissional. Profa. Assistente do Colegiado de Inglês. DLLARTES, Campus II. UNEB. Endereço eletrônico: pbastos@uneb.br.

língua com os nossos conhecimentos até o momento presente a respeito de conhecimento linguístico.

*Palavras-Chave:* Aquisição de linguagem. Segunda língua. Linguagem.

## INTRODUÇÃO

Nosso trabalho foi fruto de uma experiência que chamaremos de iniciação à pesquisa bibliográfica sobre o tema aquisição linguística, discutido de uma unidade pedagógica, inserida na terceira unidade, do segundo semestre, da disciplina de Estudos Linguístico I, presente na grade curricular do curso Licenciatura de línguas estrangeiras oferecido pelo Colegiado de Inglês do Departamento de Linguística, Literaturas e Artes (DLLARTES), no Campus II, município de Alagoinhas, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Entendemos que não há mais o que esperar, para exercitar, pelo menos, dimensões que compõem o trabalho da pesquisa. Os professores são pesquisadores naturais, afinal como profissionais do conhecimento, vivemos estudando, escrevendo e pesquisando. Assim, acreditamos que este espaço, do pensar merece exercício. Acreditamos muito no potencial dessa proposta de formação, pois este trabalho já aponta, para que pensemos em crescer nesta perspectiva.

Agora voltando para a proposta. A orientação primeira, foi de busca sobre a aquisição linguística em pesquisas publicadas por especialistas da área em ambientes, também, virtuais acadêmicos. Considerando, que em pares os estudantes trariam textos convergentes ao tema, supracitado, a fim de travarem discussões acerca da aquisição. Contudo, iniciamos contrapondo este, ultimo tema ao conceito de aprendizagem de língua. Em dinâmica de

seminário foram trazidos os textos acadêmicos, para discussão e reflexões a cerca de aquisição e da aprendizagem linguística.

A seguir, teremos o rico relato de como se deu a leitura e discussão trazida pelos autores desse trabalho a partir dos artigos científicos publicados. Trabalhos científicos estes, em forma de artigo científicos publicados, que foram os textos bases, para esta experiência tão formativa e rica de desafios.

Temos a seguir o andamento do relato, metodologicamente falando, a partir da análise dos artigos, sendo pontuados aspectos que dialogam com a orientação e interesses temático, no que tange aos elementos conceituais linguísticos em foco.

## **A ABORDAGEM CONCEITUAL DE AQUISIÇÃO L1 E L2**

Nos artigos analisados, vemos uma exposição acerca da Aquisição de Segunda Língua (ASL), como a descrição de modelos teóricos e investigações pertinentes à área. Nosso recorte tratará da conceituação e do papel da interação no contexto da aquisição linguística, considerando alguns desdobramentos de pertinência.

A princípio temos o entendimento de que a aquisição ocorre de maneira não sistematizada por uma instituição de ensino, mas a aprendizagem linguística, sim. Sabemos da habilidade humana, para a fala segundo a teoria gerativista. Estamos falando da competência e desempenho. Chomsky (1975) denomina “competência” o conhecimento da língua e chamou de uso “desempenho”.

Para nos desafiar e fortalecer o exercício de reflexão, encontramos uma discussão interessante sobre desdobramento da conceituação de aquisição linguística. Não temos o objetivo primeiro de discutir tais conceitos em sua profunda complexidade.

Mas, entendemos importante trazê-la para o foco, pois entendemos organizador adotamos as terminologias apresentadas pelas autoras dos artigos científicos bases desse trabalho.

Como dissemos, faremos alusão aos pontos instigantes a partir das leituras dos textos bases, e a seguir começamos a partir da conceituação de segunda língua estrangeira (SLE), língua segunda (SL) ou não materna.

A conceituação de língua segunda língua estrangeira (SLE), língua segunda (SL) ou não materna. Ou seja, a língua que para ser falada /aprendida teve um processo de aprendizagem por um não nativo, ela assim, é língua segunda (SL) ou não materna, “deve ser aplicado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não-nativa dentro de fronteiras territoriais [...]uso em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico” (MADEIRA, 2003, p. 2). Apesar de haver controvérsias sobre este conceito, alguns teóricos utilizam a terminologia de língua ‘não materna’, em detrimento aos anteriores, por entenderem que nem sempre o contexto tem influência determinante no processo de aprendizagem de uma língua.

[...] quando falamos em língua segunda, estamos a referir-nos a um contexto de aprendizagem em que o falante não-nativo se encontra no seio de uma comunidade em que a língua é utilizada num grande número de situações de comunicação, tendo o falante, assim, oportunidade para participar em interações comunicativas quer com falantes nativos da língua quer com outros falantes não-nativos (MADEIRA, 2003, p. 2).

Observa-se ainda, que o termo língua não materna é para determinar a língua que foi adquirida/aprendida depois de uma ‘primeira’ língua. Num país como o Brasil com dimensões continentais, estamos dizendo com isso, que se o contexto interfere, no Brasil a possibilidade desse fenómeno acontecer é na

ares fronteiriças é enorme. Logo, faz-se necessária a pesquisa e análise de caso a caso. Pois, temos fronteira com paizes de línguas estrangeiras, como espanhol, além de acolher grandes comunidades de Japonezes, Alemães e outras nacionalidades, tudo favorece a que os conceitos aqui apresentados sejam desafiados, dado ao fenomenos do contato entre povos de diferentes línguas com o portugues brasileiro.

Existem pesquisas que indicam argumentos convergentes, no que tange às diferenças e semelhanças na aquisição/aprendizagem de L2 e aquisição de L1. São alguns fatos observáveis. É como se obedecesse a uma ordem de ocorrência, vemos que a aquisição de uma L2, se dá após a aquisição de L1. Vemos, também, que a aquisição/aprendizagem de L2 depende de fatores individuais de natureza psicocognitiva e afetiva; E ainda, a aprendizagem de L2, está sempre atrelada a algum nível de sistematização, ou intervenção do processo de ensino/aprendizagem através de uma instituição de ensino.

Sabemos também de aspectos semelhantes no processo de aquisição/aprendizagem. Os falantes não-nativos são criativos e produzem a fala de maneira, de tal maneira criativa, que apresentam aos falantes nativos da L2 formas de falar reconhecidas como 'diferenciadas'. Como todo aprendiz de uma nova habilidade, acontecem fenômenos idênticos para a habilidade linguística. Estamos falando do erro. Os erros fazem parte do processo, seja na aquisição da L1 ou na aprendizagem da L2.

Ainda sobre semelhanças no processo da aquisição/aprendizagem, temos que tudo nos leva a crer que existe uma sequência a ser cumprida, seja no processo de aquisição, ou no processo da aprendizagem. Trata-se a apropriação de estruturas da língua, sons, sílabas, substantivos, pronomes e outros. Não necessariamente, nesta ordem. O fato é que a língua vai sendo

realizada pelo aprendiz de maneira gradativa e progressiva de modo, rico, criativo e complexo.

Não podemos ser taxativos no que tange a um corpo amorfo, complexo e tão rico como são os sistemas linguística. Logo, nossas análises aqui apresentadas, estão baseadas em pesquisas específicas, para nosso recorte temático e contextual.

Para além do conceito de aquisição ou aprendizagem linguística, discutimos como a aquisição se dá desde a tenra idade, e como **fatores** individuais imperam no aquisição/aprendizado da (L2). Sabemos que desde a vida intrauterina a criança apresenta evidências de que há processos responsivos a estímulos, sugerindo, digamos ‘sensibilidade’ a eles.

O processo de aquisição da L1 começa nos primeiros meses de vida, sabemos que o ser humano é dotado para a habilidade da fala. Mas, estudos mostram que a L2 é adquirida mais tarde. Contudo, observa-se que aspectos de várias naturezas influenciam no processo de aquisição da L2. São algumas diferenças individuais, que determinarão o (não)avanço das habilidades linguísticas no processo de aprendizagem da L2. Sabe-se que apesar de muito empenho, pelo fator idade, é possível que, os aprendizes nunca atinjam um nível de competência muito alto, dado ao fenômeno da fossilização.

A idade determina a existência de diferenças importantes não só entre a aquisição de L2 por adultos e a aquisição de L1, mas também na própria aquisição de L2, entre adultos e crianças (MADEIRA, 2003, p. 5).

Observamos como o conhecimento prévio do idioma nativo é relevante na aprendizagem e expomos alguns modelos teóricos estudados relativos à linguística. Esse fato além de curioso, é muito intrigante. Deixa-nos divagar sobre hipóteses a respeito. Parece-

nos que, 'abre-se' uma trilha por onde pode veicular um fluxo da aprendizagem linguística.

Outros fatores extralinguísticos têm sido identificados, como sendo relevantes na aquisição de L2 (MADEIRA, 2003, p. 5). São fatores que não dependem do meio mas do indivíduo e seu perfil psicológico, ou ainda, de como o aprendiz assume o exercício de aprendizagem de L2.

São mais alguns dos fatores individuais são importantes, para o aprendizado de L2, como a aptidão, a personalidade extrovertida e até questões de ordem ideológicas. São eles a aptidão para a aprendizagem de línguas estrangeiras; esta característica tem relação com aspectos de ordem psicocognitiva. Tem a ver com a satisfação e atitude do sujeito, tem relação com o estado de satisfação e aplicação que o sujeito apresenta em relação com o processo. E junto à motivação, que está estreitamente relacionada com as razões que levam um indivíduo a aprender uma L2, pois o sujeito pode agir de maneira produtiva e progressiva na aprendizagem da L2.

Outro fator individual, diz respeito aos estilos cognitivos, ou seja, a captação das informações segue mais por um dos sentidos sensoriais, e de percepção do que pelos outros cinco. Assim, o sujeito pode ser mais, visual, ou mais auditivo, ou mais cenestésico.

O aprendiz desenvolve meios de estudar, as conhecidas, 'as estratégias de aprendizagem de línguas, ou seja, as estratégias metacognitivas, cognitivas, sociais e afetivas que cada aprendiz desenvolve para obter, processar e memorizar informação linguística' (MADEIRA, 2003, p. 6). O fato do sujeito ser mais introvertido ou extrovertido dita os estilos de personalidade impactando na aprendizagem.

Não mais importante, é a relação/visão que o não falante nativo tem sobre a cultura da L2. Esta característica nos sugere um traço muito afetivo, por que seja por questões ideológicas, esta relação pode ser afetada e implicará, certamente, em resistências do aprendiz com a aprendizagem da L2. Ou o contrário, o fato de admirar os valores de uma certa sociedade estrangeira, pode ser um fator motivante para o aprendizado da respectiva língua.

Visando isso, nessa pesquisa observamos pontos como, **aspectos** afetivos e cognitivos na fala materna e na relação interativa entre a criança e a mãe, observado em um estudo. Relacionamos todos esses aspectos há uma análise pertinente sobre a aquisição de língua e segunda língua com os nossos conhecimentos até o momento presente a respeito de conhecimento linguístico.

## **A INTERAÇÃO SOCIAL E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM**

Como já abordamos acima, nos aspectos individuais, a personalidade introvertida ou extrovertida poderá impactar nos processos de desenvolvimento da linguagem. Pois, acredita-se que seguimos ‘modelos’, quando aprendemos/adquirimos uma língua (L1).

[...]através da linguagem a criança tem acesso, antes mesmo de aprender a falar, a valores, crenças e regras, adquirindo os conhecimentos de sua cultura (BORGES, 2003, p. 1).

Então, o papel da interação social carrega uma importância primordial, para o desenvolvimento, também, linguístico do aprendiz. Logo, quanto mais cedo a criança se envolve nas relações sociais, com outras crianças, para além dos pais; suas relações primeiras, mais benefícios obterá, para sua formação,



desenvolvimento do censo de pertencimento identitário cultural e social. E por este último, os estudos da linguagem tem buscado entender os sentidos atribuídos, por que a depender da cultura, eles assumem significados diferenciados. O que implica em conteúdo, para as pesquisas da área.

A teoria inatista, a teoria da interação social, ou socio interacionista sobre a linguagem, o papel do *input* linguístico são pontos relacionados às experiências, por que passam todos os aprendizes nesse longo processo de aquisição da fala de uma língua, ou lingüística.

Sabemos que a interação primeira está fixada na relação mãe-criança. Então, “a participação do adulto como interlocutor linguisticamente mais habilitado exerce o papel de mostrar-se sensível às intenções comunicativas da criança, buscando aproximar o nível linguístico desta ao seu (GARTON, 1992, *Apu* BORGES, 2003, p. 2). Contudo, apesar de importante, a interação tem sido considerada desmerecedora de tanta importância, visto que a qualidade da interação entre adultos-crianças, nem sempre inclui correções da fala da criança, quando apresenta inconsistências. Sendo assim, limitada. Os Inatistas atribuem à excelência das produções linguísticas à competência linguística desses.

A crítica aos inatistas se baseia na relação do bebe com sua mãe. “Essas pesquisas demonstraram que as mães, de uma forma geral, utilizam uma fala simples, repetitiva, gramatical e semanticamente ajustada ao nível de compreensão e interesse da criança” (BORGES, 2003, p. 3).

O tom de voz, escolhas vocabular, intensidades e demais modulações, tudo favorece à atração da atenção do bebe, produz sentido e podem ser consideradas respostas, estimuladas pelo o que os especialistas denominam de “*motherese*”.

‘motherese’ (manhês), e segundo os defensores da perspectiva da interação social dos estudiosos da linguagem, tem a função de envolvê-la na interação, no intuito de principalmente se comunicar com ela. É considerada um tipo de input característico da fala das mães, que apresentam-se sensíveis ao nível linguístico da criança, às suas habilidades sociais e cognitivas, assim como às idéias e interesses da mesma, incorporando-os ao seu próprio modelo de produção de fala (BORGES, 2003, p. 3).

Portanto, temos que reconsiderar a imprescindível importância da “*motherese*” no desenvolvimento linguístico da criança. Pois, a igual ausência da interação seja através da “*motherese*”, ou ausência de interação de qualquer outra forma, tem nos mostrado consequências, através dos atrasos e outros problemas da ordem da fala. Assim, o *input* da “*motherese*”, pode ser, real e profícuo para o desenvolvimento da fala em seu processo inicial. Observe-se que este estilo de fala não é realizado somente pela mãe, para o seu filho, mas vê-se o fato em momentos de fala entre adultos e crianças, independentemente da idade.

Enfim, mesmo apontando os estilos de input favoráveis e desfavoráveis à aquisição da linguagem, a abordagem da interação social dos estudiosos da linguagem não postula que o input por si só seja responsável pelo desenvolvimento da linguagem, considerando que os fatores biológicos também são importantes neste processo. Entretanto, a forma como a criança interage com o meio social e a qualidade das informações que recebe são fatores importantes para o domínio da linguagem. Se ela tem maiores oportunidades de interagir socialmente e se é considerada uma participante ativa desta interação, provavelmente alcançará com mais eficácia o domínio da linguagem do que aquelas crianças que não tiveram esta oportunidade e não foram consideradas como tal (BORGES, 2003, p. 7).

Podemos perceber que independente do tipo do input, seja vindo do contato com outras crianças, vindo da interação de

adultos ou da própria mãe através do *motherese*, a interação deve ser considerada, como um meio da aquisição lingüística da fala da criança. Apesar de haver polêmicas junto aos cognitivistas e inatistas, no estudo da linguagem. Assim, vemos, “o aprendizado da linguagem não depende apenas de capacidades cognitivas gerais, mas também de uma categorização de objetos e eventos, que se faz necessária para falar e compreender uma língua” (BORGES, 2003 *apud* SCHLESINGER, 1977).

Trata-se de processos que envolvem muito mais que input, interação e *motherese*. Tudo, por si só, já nos exigira muito estudo e pesquisa, como as que já existem. Assumir a beleza desses processos de aquisição linguísticas, é o mínimo que podemos reconhecer.

Chegamos ao momento de interromper estas reflexões por força das orientações necessárias, para a publicação desse trabalho. Mas, o sabor que fica é o de busca, por que nossa curiosidade de pesquisador já está atçada.

## **NOTAS DE CONCLUSÃO**

Concluimos aqui por força das ‘normas para publicação’, mas estamos convictos que muito mais temos para aprender e discutir em pesquisas vindouras concernentes.

A orientação primeira, foi de busca sobre a aquisição linguística em pesquisas publicadas por especialistas da área em ambientes, também, virtuais acadêmicos. Considerando, que em pares os estudantes trariam textos convergentes ao tema, supracitado, a fim de travarem discussões acerca da aquisição. Julgamos que as discussões advindas dessa ação nos desconfortaram muito, por que nunca pensaríamos no nível de complexidade do tema que nos envolvemos.

Os textos científicos bases, para esta experiência tão formativa e rica de desafios foram muito importantes, para as reflexões que nos proporcionaram.

A aquisição da língua, seja materna ou não materna implica em processos complexos, que envolvem aspectos intra e extra sujeito.

A conceituação de língua segunda língua estrangeira, língua segunda (SL) ou não materna. Ou seja, a língua que para ser falada /aprendida teve um processo de aprendizagem por um não nativo, ela assim, é língua segunda (SL), ou não materna. Apesar de haver controvérsias sobre este conceito, alguns teóricos utilizam a terminologia de língua ‘não materna’, por entenderem que nem sempre o contexto tem influência determinante no processo de aprendizagem de uma língua.

Os aspectos individuais envolvidos no processo de aquisição trazem características semelhantes nos processos de aquisição L1 ou de L2. Eles interferem diretamente no processo de aquisição linguísticas.

Apresentamos um panorama do desenvolvimento do conhecimento linguístico na língua não materna do indivíduo. Refletimos sobre como a linguagem é considerada a primeira forma de socialização da criança, e, na maioria das vezes, é efetuada explicitamente pelos pais através de instruções verbais durante atividades diárias, assim como através de histórias que expressam valores culturais.

Igual a ausência da interação, seja através da “*motherese*”, ou ausência de interação de qualquer outra forma, tem nos mostrado consequências, através dos atrasos e outros problemas da ordem da fala. Assim, o input da “*motherese*”, pode ser, real e profícuo para o desenvolvimento da fala em seu processo inicial

Podemos perceber que, independentemente do tipo do input, seja vindo do contato com outras crianças, vindo da interação de adultos, ou da própria mãe através do *molherese*, a interação deve ser considerada, como um meio da aquisição lingüística da fala da criança. Apesar de haver polêmicas junto aos cognitivistas e inatistas, no estudo da linguagem.

E de toda experiência vivida e na (re)invenção da vida, ainda que acadêmica será sempre válido pesquisar e viver, para o pensar mais irrestritamente.

## REFERÊNCIAS

BORGES, Lucivanda C.; Salomão, N. M. R. Aquisição da Linguagem: Considerações da Perspectiva da Interação Social. In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), pp. 327-336. 2003.

CHOMSKY, M. *Reflexões sobre a linguagem*. São Paulo: Cultrix, 1975.

MADEIRA, Ana & Maria Francisca Xavier. *The acquisition of clitic pronouns in L2 European Portuguese*. Em Acrísio Pires & Jason Rothman (eds.). *Minimalist inquiries into child and adult language acquisition: Case studies across Portuguese*, 273-300. Berlin: Mouton de Gruyter. 2009.

MADEIRA, Ana, Maria Francisca Xavier & Maria de Lourdes Crispim. 2009. A aquisição de sujeitos nulos em português L2. *Estudos da Língua(gem) (Pesquisas em Aquisição da Língua(gem))* 7(2). 163-198.

MADEIRA, Ana, Maria Francisca Xavier & Maria de Lourdes Crispim. Uso e interpretação de sujeitos pronominais em português L2. Em Armanda Costa, 328 *13 Aquisição de língua não materna* Cristina Flores & Nélia Alexandre (eds.), *Textos selecionados do XXVII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, 376-397. Lisboa: APL. 2012.

SALOMÃO, N. M. R. *Interaction between mothers and children with specific language impairment: A longitudinal study*. Tese de Doutorado não-publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia. University of Manchester: England. 1996.

SALOMÃO, N. M. R. & Conti-Ramsden, G. *Maternal speech to their offspring: SLI children and their younger siblings*. *Scandinavian Journal of Logopedics and Phonology*, 19, 11-17. 1994.



## SLAM: O GRITO DAS MULHERES NEGRAS

Luzia Martins dos Santos Silva<sup>1</sup>

*Resumo:* As mulheres negras tem passado por um longo processo de invisibilidade e a literatura aparece como um espaço no qual podem falar de seus desejos, sentimentos, mas sobretudo das suas lutas, reivindicações e formas de reexistência. O presente texto trata da produção literária ligada às realidades pessoais das poetisas negras do Slam, buscando visualizar as formas de apresentações de uma poesia que também se torna uma forma de luta social e cultural. Para tanto, fazemos um diálogo com a crítica de Conceição Evaristo, Djamila Ribeiro, bell hooks, Rejane Oliveira, Grada Kilomba, buscando entender a importância da literatura para essas mulheres, além de buscar entender como elas usam a sua escrita como lugar de fala, de rompimento de uma política de silenciamento, além de conseguirem fazer os arrombamentos necessários para que esse segmento social possa de fato ser visibilizado no meio intelectual. Com isso, notamos que existem diferentes formas de construções literárias que extrapolam os limites da escrita em que o corpo e a voz são utilizados como ferramentas para desfazer as amarras sociais às quais a periferia está submetida.

*Palavras-Chave:* Slam. Mulher negra. Lugar de fala.

### INTRODUÇÃO

O presente estudo surge de um atravessamento que me acometeu no contato com a literatura conhecida como Poetry

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras pela Universidade do estado da Bahia (UNEB), mestranda no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB) — linha de pesquisa: Literatura, produção cultural e modos de vida, orientadora Profa. Dra. Edil Silva Costa, endereço eletrônico: luz-martins@hotmail.com.

Slam. Embora o Slam fale de diversos temas e seja produzida por pessoas das mais variadas identidades de gênero, eu vou me ater as poesias produzidas por NegaFya, uma Poetry Slammer que mora na periferia de Salvador/Bahia.

Moradora do bairro da Sussuarana, Salvador-BA, graduada em Enfermagem pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) Fabiana Lima, nome civil da guerrilheira *NegaFya*, atua como poeta, MC, artista de rua, produtora e ativista cultural, e é idealizadora e produtora do Slam das Minas (BA), além de fazer parte do importante grupo de poesia *Resistência Poética*. Falando sobre si em uma de suas redes sociais Fabiana nos diz: “Faço da poesia marginal os gritos pretos e femininos de liberdade, resistindo na diáspora Africana, enquanto ser que transforma a dor em luta”.

Dona de uma poesia forte, provocadora NegaFya nos mostra isso no trecho que trago aqui do poema: “A solidão da mulher preta”

[...]  
Mulher um ser que resiste e é firme  
Mulher, quanto mais melanina tiver, maior a sua dor,  
pouco se tem amor.  
Tudo isso para nós é um fator.  
E Você sabe o que é isso?”  
Claro que não  
“Você, que sempre foi feita para casar;  
enquanto eu, mulher negra, nós mulheres negras,  
servimos só para transar. Saciar o homem branco,  
homens negros que também vivem a nos maltratar”  
[...]

É importante dizer que o Slam surge inicialmente como forma de atrair a juventude para o gosto pela literatura, uma vez que buscava através da batida criar um estilo mais atraente, mas ao chegar ao Brasil toma um sentido diferente. Aqui, na maioria das



produções o Slam tem se tornado uma ferramenta de luta, de denúncia social.

A poesia produzida por essas mulheres se resume na fala de Grada Kilomba quando diz que: “Escrever é um ato político” (KILOMBA, 2019). É nessa perspectiva que se configuram os textos produzidos pelas mulheres negras do Slam. Essas poetisas, além de falar dos seus sentimentos, utilizam a literatura como espaço de reivindicação e sobretudo de resistência e de reexistência, pois falam das lutas diárias travadas por si e seus pares, e das suas inquietações, reivindicando seu lugar de fala. Mas, para que isso aconteça, a realidade precisa ser transformada, pois se opor apenas não basta, faz-se necessário reinventar o que é posto como norma, como diria Grada Kilomba (2019) quando pontua que devemos nos tornar oposição absoluta ao que o projeto colonial predeterminediu.

Neste sentido, este projeto se justifica pela possibilidade de trazer para cena uma literatura composta de narrativas contra-hegemônicas, produzida por mulheres pretas — que são as poetisas Slammer, na tentativa de forjar espaços para que mais vozes sejam ouvidas, porque cotidianamente esse é o desejo e a luta dessas mulheres.

Dessa forma, o objetivo aqui é investigar como a produção literária está ligada às realidades pessoais das poetisas negras do Slam e de que forma essa poesia se torna uma ferramenta para falar de si e dos seus. Para isso, proponho analisar a produção poética de Fabiana Lima — NegaFya. Acompanhando sua poesia falada através dos diversos espaços como: saraus, feiras literárias e nas redes sociais, principal meio de difusão de sua obra. A partir disso, buscamos responder a seguinte questão: quais estratégias utilizadas e desafios encontrados pela Slammer NegaFya para produção e recepção da sua obra?

## O SLAM: A BUSCA POR UM LUGAR DE FALA

Ao longo do tempo os estudos nos mostram que a literatura é um espaço importante para falar de demandas que muitas vezes são esquecidas pela sociedade, como é o caso das questões que envolvem as mulheres negras, principalmente as que estão produzindo literaturas nos recantos periféricos do Brasil.

Atualmente, diversas autoras negras nos mais variados espaços — filosóficos, antropológicos, literários, dentre outros — trazem para a cena as suas lutas e resistências. Isso fica evidente em suas narrativas que, em geral, são compostas por retratos de suas vivências, bem como pela interação entre os sujeitos envolvidos e não apenas como um ponto estante fruto de uma poética pessoal.

Para muitas mulheres negras que vem produzindo suas narrativas nas margens, a literatura cumpre bem o que nos diz o prólogo do livro “A literatura em perigo”, Tzvetan Todorov:

Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. [...] a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente.[...] Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservadas as pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano (TODOROV, 2009, p. 23-24).

É nesse sentido que Mariléa de Almeida no prefácio do livro de bell hooks “*Erguer a voz*”, nos diz que: “Erguer a voz articula simultaneamente corpo (a voz), prática (a coragem) e ética (compromisso com a dignidade humana)” (hooks, 2019, p. 8). Essa parece-me ser uma definição que se adequa à literatura produzida nesses mais variados espaços periféricos, de modo especial o Slam, pois possibilita a interação entre os sujeitos e ao trazer para a cena

situações simbólicas da vida social, também está nos fazendo lembrar que esta vocação do ser humano perpassa em rever hábitos que são culturais e podem ser discutidos e reexaminados.

Na escrita dessas mulheres negras da periferia, os pobres e pretos, por exemplo, não são apenas personagens passivos na sociedade. Eles aparecem como protagonistas de sua própria história. Através deles, denúncias são feitas e espaços são reivindicados. Sobre o processo de escrita, NegaFya nos diz “Eu não tenho nenhum tipo de pretensão em ser referência. São as nossas dores, as dores que eu sinto, as dores que eu vejo os irmãos passarem, a vontade é mesmo de expressar o que sentimos” (NEGAFYA, 2017, p. 4).

A literatura produzida tem uma forma própria de ser. O escritor não conta apenas, ele participa dessa história e por isso a sua poesia, além das transformações estéticas — no que se refere a poesia canônica — ela também exige transformações de ordem política e social (OLIVEIRA, 2011).

Nesta produção poética há um processo de identificação com a realidade vivida, os autores que são da periferia, falam a partir de um olhar interno, dizem da experiência de viver na condição de marginalizados sociais e culturais. Assim se fala “da” periferia (e não “sobre” a periferia). Agora se tem um outro olhar sobre a produção literária e cultural, apresentando-se como uma resposta aos discursos daqueles que falam no lugar dos marginalizados (OLIVEIRA, 2011).

É esse processo de deslocamento que as mulheres negras promovem com seus textos. Estes sujeitos (sujeitas) que são vistos (as) como sem voz, mas que “mesmo diante dos limites impostos, suas vozes dissonantes têm conseguido produzir ruídos e rachaduras na narrativa hegemônica” (RIBEIRO, 2019, p. 86).

Neste sentido, fica claro que a literatura funciona como um lugar de pertencimento para as minorias diversas: raça, classe social, gênero, dentre outros que buscam ao longo da história romper as amarras dos lugares de poder. É preciso ocupar os lugares de fala. Mas, destacando que “o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas ao poder de existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia e a hierarquização de saberes consequentemente da hierarquia social” (RIBEIRO, 2019, p. 64). É nesse sentido, que as narrativas do Slam são construídas, desvelando as facetas das mazelas que teve início no período colonial, mas que ainda persiste nos dias atuais.

## O SLAM: UM GRITO NECESSÁRIO

### **O racismo mata**

“Pela chacina do Cabula, nem um passo atrás  
Por Davi Fiuza nem um passo atrás  
Reaja ou será morto, reaja ou será morta (bis)  
Reaja...  
Autorizados pra matar pelo Estado legitimado  
Invadem os barracos com preconceitos fardados  
Impulsionados pela TV que é do deputado  
E tem o amém de quem vive em condomínios fechados  
Me digam: como chega arma na comunidade?  
A munição, o colete, a cocaína e o crack  
Quem financia  
Quem autoriza [...]”  
**Negafya**

A partir desse texto acima, somos *convocados* a uma reação. Há nessa escrita da Negafya uma voz que *grita*. Esse grito se dirige a todas/os nós que vivemos neste mundo rodeadas/os por tantas questões que massacram as/os nossas/os. E esse clamor feito pela poeta de: *Reaja*, nos interpela a pensar que este grito muitas vezes ao longo da história fora silenciado por diversos mecanismos.

Dentre esses dispositivos podemos citar um que era utilizado no período colonial-a máscara. Esta, era colocada na boca do escravizado como forma de impedir que ele comesse os alimentos pertencentes ao seu senhor, mas o fato é que funcionava como mais uma maneira de evitar que as/os negras/os se comunicassem e pudessem construir meios que os libertassem daquele sistema desumano. Segundo Grada Kilomba: “a máscara representa o colonialismo como um todo. Ela simboliza políticas sádicas de conquistas e dominação e seus regimes brutais de silenciamento das/os chamadas/os “Outras/os”. Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar” (KILOMBA, 2019, p. 33).

Sáímos do período colonial e percebemos que apenas mudaram as formas de silenciamento, mas continuamos imersas/os nessa mesma política perversa de quererem nos calar. Basta observarmos a forma de ocultamento das escritas de mulheres e homens negras/os, que tiveram suas escritas completamente apagadas dos registros literários, como é o caso de Luiz Gama, Maria Firmina dos Reis, Esmeralda, bem como diversos pensadores como a Beatriz Nascimento, Lélia Gonzalez, dentre outros.

Com a literatura marginal não é diferente. Quantos das nossas poetisas Slammer conhecemos? Quantas e quais tem apresentado nos nossos espaços “*intelectuais*”?

Sobre isso nos diz uma das organizadoras do Slam das Minas em Salvador:

No decorrer desses meses encontramos dificuldades porque nós acreditamos que eles não nos veem como capacitados para realizar qualquer tipo de evento cultural. Quando a gente começa a realizar e fazer sucesso, eles começam a criar barreiras e fechar as portas nessas parcerias que foram oferecidas. Colocam dificuldades para

que a gente desista, enquanto mulher negra, porque acreditamos que se fosse homens seria muito mais fácil chegar as coisas e ter as parcerias (2017, p. 2)<sup>2</sup>.

Margareth Rago ao tratar da invisibilidade das mulheres na ditadura Militar, destaca que falar sobre a literatura produzida por estas, é uma tentativa de dar visibilidade às narrativas de mulheres que se arriscam para denunciar, refletir e testemunhar, quebrando as histórias oficiais, fazendo surgir brechas por onde se pode perguntar pelos silenciados, esquecidos e reprimidos, e desse modo exigir a possibilidade de intervenção em seu próprio espaço (RAGO, 2009).

Percebemos que as dificuldades enfrentadas por essas mulheres para serem “vistas”, e “ouvidas”, tem relação com o que se legitima como produção literária. Para Regina Dalcastagnè

Hoje, cada vez mais, autores e críticos se movimentam na cena literária em busca de espaço — e de poder, o poder de falar com legitimidade ou de legitimar aquele que fala. Daí os ruídos e o desconforto causados pela presença de novas vozes, vozes “não autorizadas”; pela abertura de novas abordagens e enquadramentos para se pensar a literatura; ou, ainda, pelo debate da especificidade do literário, em relação a outros modos de discurso, e das questões éticas suscitadas por esta especificidade (DASCAGNÈ, 2012, p. 1).

Esses ruídos também tem sido uma forma de gritar. Um grito que reivindica um lugar legitimado de quem tem direito a fala. Mas também é um grito de denúncia para dizer das suas dores, e sobretudo, um grito para acordar os seus pares no sentido de instigá-los a buscarem seus espaços nessa sociedade mantida pelo

---

<sup>2</sup> Não aparece o nome da autora porque na entrevista, a revista não separou as falas. Era sempre uma pergunta feita e elas responderam. Mas, não determinando qual das quatro entrevistadas estava com a fala. Ver: <https://revistagambiarra.com.br/slam-das-minas-bahia-poesia-negra-periferica-e-feminina/>.

estigma do racismo, do machismo, enfim, das diversas políticas que tem produzido o silenciamento de grande parcela da população.

É neste sentido que bell hooks nos diz: “Certamente, para as mulheres negras, nossa luta não tem sido para emergir do silêncio para a fala, mas para mudar a natureza e a direção da nossa fala, para fazer uma fala que atraia ouvintes, que seja ouvida” (hooks, 2019, p. 26).

Nessa briga por esse espaço de fala, o grito também se dá a partir da escrita, numa sociedade que sempre excluiu a mulher negra desse processo. Percebemos isso quando Conceição Evaristo nos fala da importância do processo de escrita para sua vida:

Gosto de escrever, na maioria das vezes dói, mas depois do texto escrito é possível apaziguar um pouco a dor, eu digo um pouco... Escrever pode ser uma espécie de vingança, às vezes fico pensando sobre isso. Não sei se vingança, talvez desafio, um modo de ferir o silêncio imposto, ou ainda, executar um gesto de teimosia esperança (EVARISTO, 2020, p. 219).

Assim, notamos que Negafya, bell hooks, Conceição Evaristo, dentre tantas outras mulheres nos mostram que é preciso juntar as vozes numa tentativa de que haja um fortalecimento dessa luta. As meninas do Slam vêm fazendo esse papel de juntar essas mulheres nas periferias de nossas cidades para gritar tentando abrir as brechas necessárias para que suas vozes cheguem nos mais variados espaços.

É essa teimosia citada por Conceição Evaristo, que muitas Slammer vêm fazendo. Criando estratégias para que sua voz ressoe, nos saraus, nas redes sociais, nos diversos espaços que por muito tempo fora controlado por aqueles que determinam aquilo que deveria ser falado e ouvido, àqueles que detinham o domínio dos espaços literários e culturais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas reflexões iniciais sobre meu projeto têm possibilitado perceber que existe uma política de silenciamento vivida pelas mulheres negras ao longo do tempo, o que acarretou um processo de exclusão. Mas, percebemos também que essas mulheres nunca se renderam e vem brigando das mais diversas formas para que de fato ocorra o seu processo de emancipação.

A Poetry Slam se apresenta como uma das ferramentas utilizadas pelas mulheres negras da *periferia* para que lutas sejam travadas contra o racismo, o machismo, a favor de uma política de inclusão da mulher nos mais variados espaços de poder.

Espera-se que ao final deste estudo, possamos nos aproximar cada vez mais das mulheres que produzem a literatura Slammer e que essa poesia falada possa não ser vista apenas nas periferias. Desta forma, poderemos perceber as diferentes formas de construções literárias que extrapolam os limites da escrita, utilizando o corpo e a voz para desfazer as amarras sociais, nas quais à periferia está submetida.

## REFERÊNCIAS

DASCASTAGNÈ, Regina. *Literatura brasileira contemporânea: Um território contestado*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ; Vinhedo: Horizonte, 2012.

EVARISTO, Conceição. Gênero e Etnia: uma escre (vivência) de dupla face. In: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane (Org.). *Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora*. 2ª João Pessoa: CCTA, 2020. p. 219-229.

OLIVEIRA, Henrique. Slam das Minas Bahia: *Poesia negra, Periférica e Feminina*. 2017 Disponível em: <https://revistagambiarra.com.br/slam-das-minas-bahia-poesia-negra-periferica-e-feminina/>.

hooks, bell. *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. Trad. Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.



KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Trad. Jess Oliveira. São Paulo: Cobogó, 2019.

NEGAFYA. *O racismo mata*. Publicado em 17 de jan. de 2019. (3m44s). Disponível em: <https://youtu.be/Ed3IQPJ6Ftw>.

OLIVEIRA, Rejane Pivetta de. Literatura marginal: questionamentos à teoria literária. *Potesi*, Juiz de Fora, v. 15, n. 2-Especial, p. 31-39, julho a dezembro 2011.

RAGO, Margareth. Desejo de memória. Dossiê 'Memórias Insubmissas'. *Revista Labrys*, n. 15, 2009.

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala*. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.



# A DOCÊNCIA NA EJA: PROCESSO DE INCLUSÃO OU EXCLUSÃO? ESTUDO DO PERFIL DOS PROFESSORES NUMA ESCOLA EM SALVADOR (BA)

Mabli Nadjane Barbosa Barreto<sup>1</sup>  
Carla Meira Pires de Carvalho

*Resumo:* O presente trabalho tem como propósito a reflexão sobre a docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA), enfatizando a formação de educadores e a prática pedagógica. Uma parcela dos sujeitos-alunos do programa EJA vem de grupos subalternizados por uma sociedade elitista e, normalmente, vivem em condições precarizadas, excluídos dos processos culturais e sociais. Partindo dessa premissa, faz-se necessário, então, investigar a formação dos professores, agentes deste processo educacional, buscando compreender como lidam com esses alunos, em sua prática pedagógica. Portanto, a pergunta que orienta a pesquisa é: as lacunas existentes na formação dos professores da EJA reverberam em práticas pedagógicas que contribuem para o processo de exclusão social dos educandos? O trabalho trata de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida através de abordagem etnográfica com entrevistas a professores da EJA de uma Escola Estadual em Salvador (BA). Para o embasamento teórico, serão utilizados textos dos teóricos da crítica cultural e outros que discutem a temática em questão, como estratégia de desconstrução de conceitos historicamente constituídos, a exemplo de Freire (1987), Agamben (2009), Mignolo (2008) e, assim, revelarmos outras perspectivas para a discussão acerca da EJA. Com esta pesquisa, espera-se que sejam identificados os mecanismos de exclusão no programa EJA

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica — UNEB), Linha de pesquisa 02:Letramento, Identidades e Formação de Educadores. Orientadora: Profa Dra Carla Meira P. de Carvalho. Endereço eletrônico: barretomabli@gmail.com.

com relação aos grupos minoritários, além de verificar como a formação docente pode contribuir para a construção de um ensino para jovens e adultos mais democráticos, que os inclua no processo de desenvolvimento cognitivo, social, político, econômico e cultural.

*Palavras-Chave:* EJA. Formação docente. Exclusão social. Inclusão.

## INTRODUÇÃO

O interesse por essa temática surgiu desde o momento em que cheguei ao Colégio Estadual Clériston Andrade, localizado no bairro de Itacarana, subúrbio de Salvador (Ba), há 20 anos atrás e a direção do colégio me designou para ministrar aulas de Biologia e Ciências em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma modalidade de ensino que tem por objetivo fundamental permitir o acesso à educação àqueles que por motivos diversos não concluíram a Educação Básica na idade certa, e por tanto apresentam um descompasso entre série/idade.

É importante ressaltar que a EJA tem sua origem com a chegada dos jesuítas no Brasil, se consolidando através dos movimentos populares, principalmente na década de 60, todavia a mesma foi legitimada pelo governo federal através da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96), a qual se coaduna com o Art. 208, I da nossa Carta Magna, que preconiza: “a educação de jovens e adultos, no nível fundamental deve ser oferecida gratuitamente pelo Estado a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Assim, esse trabalho acadêmico não se refere a obrigatoriedade de ofertar a modalidade de ensino EJA, mas está focado como o acesso à educação pelos grupos subalternizados pela elite hegemônica, e, como a metodologia utilizada para estes alunos pode contribuir para a permanência do aluno na escola bem

como se com esta modalidade podemos gerar inclusão ou exclusão do mesmo no tecido sócio-cultural.

À luz de Paulo Freire podemos afirmar que a EJA é uma modalidade bastante rica e positiva desde que a metodologia usada para se trabalhar com os alunos da EJA permita que a realidade do mundo em que este público vive esteja ligada ao contexto escolar, respeitando a bagagem cultural bem como a sua experiência de vida, dessa forma a aprendizagem se dará de forma significativa, despertando a autonomia no aluno.

Ao pensar na desigualdade social extrema e dos episódios de preconceito racial que vive um país como o Brasil, questiono-me até que ponto estes programas educacionais, de fato, promovem a inclusão de sujeitos pertencentes a grupos minoritários no processo de aprendizagem, mas também no mercado de trabalho e no acesso em espaços de poder. Vejo que se avolumam, neste caso, questões como formação do professor, gênero e raça. Neste sentido, algumas perguntas são formuladas: Por qual razão na formação de professores as discussões e o preparo metodológico para trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos não são enfatizados para aqueles sujeitos específicos que ocupam estes cursos? Será possível pensar a EJA como um mecanismo de inclusão ou exclusão social? Não bastassem esses questionamentos, penso também como esta educação com tantas faltas pode agravar os problemas já conhecidos por homens e mulheres, negros e negras e, ainda por cima, periféricos.

A escolha desta temática se pauta no entendimento de que a Educação de Jovens e Adultos é um avanço na mudança de paradigma acerca do tempo e da idade do sujeito para que a aprendizagem ocorra. Levando em consideração que não há limite para a aquisição e a produção de conhecimento, é possível dizer que a própria legislação, no âmbito educacional, reconhece a

necessidade de uma formação diferenciada do educador que vai trabalhar com sujeitos que, mesmo no descompasso do tempo regulamentar para os estudos, vêem na EJA a possibilidade de serem inseridos no contexto de desenvolvimento social, econômico e acadêmico.

O trabalho trata de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida através de abordagem etnográfica com entrevistas a professores da EJA de uma Escola Estadual em Salvador (BA).

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Historicamente, no âmbito legal, a LDB 5692/1971 (BRASIL, 1971) destacou um capítulo, sobretudo, ao ensino supletivo e às demandas na formação do educador, levando em conta as especificidades do trabalho com esse público. Além disto, a nova LDB, Lei 9394/96, destaca a importância de uma preparação adequada ao professor de jovens e adultos. Assim, questionar a formação deste educador implica investigar como a EJA tem sido discutida nos cursos de licenciatura e como os graduandos estão sendo preparados para atuar com alunos que apresentam necessidades tão específicas, inerentes àqueles que buscam finalizar suas etapas de estudo de modo célere para compensar o tempo perdido por distintas razões. Sendo assim, uma análise a respeito de como se estabelece a formação, hoje, do profissional da educação que atua na EJA será fundamental para alicerçar a temática em questão. Será que o despreparo do docente pode dar mais um impulso para a exclusão social de alunos que, na sua maioria pertence a grupos minoritários, e encontram-se sob a égide da segregação ou de gênero, ou de raça ou de classe social? A esse respeito, Silva (2008, p. 5) acentua que “a exclusão social pode ser encarada como um processo sócio-histórico caracterizado pelo recalçamento de grupos sociais, em todas as instâncias da vida

social, com profundo impacto na pessoa humana, em sua individualidade”.

No momento em que observo no meu ambiente profissional, (sou professora da EJA), professores dando como fracassada a tarefa de promover a aprendizagem com alunos deste programa, ao declararem que eles não vão muito longe com os estudos, que são incapazes de aprender devido ao tipo de vida que levam, que a certificação daquele curso serve apenas para conseguir um subemprego, questiono, mais uma vez, se o EJA é operador de inclusão ou exclusão social.

Assim, a exclusão remete seu sentido à Educação de Jovens e Adultos, e atribuindo a desigualdade social, miséria, injustiça, exploração da pobreza e marginalidade das pessoas ou grupos sociais que são de uma maneira ou outra, excluídos de ambientes, situações ou instâncias. Percebe-se o universo de jovens e adultos excluídos da escola, que na maioria das vezes são tratados como “uma massa de alunos, sem identidade qualificados sob diferentes nomes e relacionados diretamente ao chamado fracasso escolar” (ANDRADE; SILVA, 2004, 2008, p. 1). Isso mostra que os alunos da EJA têm uma condição social, política e cultural desfavorecida e que é a sua condição o demarcatório para compreender o lugar reservado para o tipo de educação que recebem.

Entretanto, conforme Haddad (2000, p. 122): “[...]em grupos excluídos de condições sociais básicas, com frustradas experiências anteriores, não basta oferecer escola; é necessário criar condições de frequência, utilizando uma política de discriminação positiva, sob risco de mais uma vez culpar os próprios alunos pelos seus fracassos”.

É importante ressaltar que por conta das transformações do capitalismo internacional tem-se atribuído à educação escolar um importante papel nas estratégias de modernização econômica.

Sobre esta questão, Haddad (2000) confirma que em meio a um discurso produtivista que confere à educação escolar uma importante centralidade no desenvolvimento socioeconômico do país, tem-se processado uma crescente desobrigação governamental face aos direitos sociais, dentre eles, os educacionais e, neste sentido, a Educação de Jovens e Adultos tem sido uma das modalidades de ensino alijadas deste processo.

Segundo as afirmações de Saviani (1997, p. 61), “as políticas neoliberais e neoconservadoras buscam aliar as políticas educacionais às lógicas do mercado, havendo o predomínio de uma concepção produtivista nas políticas educacionais”. Para Vieira (2004), isso prova que os trabalhadores são submetidos a um perfil profissional adequado à nova configuração social e deles são exigidas as competências necessárias. Há uma evidente preocupação com o papel da educação na tarefa de integrar o Brasil à economia mundial, competitiva e globalizada, mas sem oportunizar condições para que isto ocorra. Conforme Santos (2004, p. 65), “o desafio é pautar o processo educativo pela compreensão e pelo respeito do diferente e da diversidade: ter o direito a ser igual quando a diferença inferioriza-o e o ser diferente quando a igualdade descaracteriza-o”.

Pelo que expõem os autores aqui citados, ultrapassar a barreira da exclusão pela via da educação pode estar garantido na lei, mas no cotidiano concreto isto não tem se efetivado. Exemplo disto, é o que motiva uma outra questão para o trabalho investigativo nesta pesquisa: a maioria dos alunos nas salas do EJA em que atuo são compostos por mulheres e em número significativo são mulheres negras. Boa parte delas mães, operárias, trabalhadoras informais, que ingressam no curso noturno, segundo elas, para aprenderem o básico a fim de darem conta dos seus pequenos empreendimentos e da sobrevivência diária ou então realização de sonhos. Sabe-se que estas alunas sofrem uma



quádrupla discriminação: por serem mulheres, por serem negras, por serem periféricas e por não serem completamente letradas. Qual a importância do papel do professor perante estas alunas? Qual a sua ação política de intervenção para que o seu trabalho junto a elas propicie mais um mecanismo de resistência por meio da educação, da produção do conhecimento?

É imprescindível acrescentar que os educadores comprometidos com uma prática educativa transformadora exerçam na contradição o debate teórico, considerando que esses esforços não surtem os efeitos que se esperam e, que tanto nos avanços como nos retrocessos, procuram-se alternativas corretas para resolver o grave problema de exclusão social, que se agravou no contexto da fase atual imposta pela internacionalização do capitalismo.

Diante desse cenário, mesmo considerando que a EJA esteja alcançando uma crescente visibilidade na instância das práticas e no campo de estudos e pesquisas, é preciso refletir sobre a efetiva demanda para uma formação específica do educador que atua com esse público, caso contrário a atuação docente pode legitimar a discriminação ao ignorar as diversidades sociais e culturais dos/as educandos/as, submetendo-os/as a conteúdos homogeneizantes e normatizadores, desconsiderando os pontos de partidas desiguais e a historicidade dos sujeitos.

Do ponto de vista decolonial, é necessário pensar uma formação docente que seja desobediente epistemologicamente, parafraseando Mignolo, quando diz que é preciso abalar crenças constituídas por uma elite hegemônica, cristalizada, no momento em que pensam a educação de uma forma falsamente igualitária, quando se sabe que no interior das escolas existe um caldeirão de diversidades, de premências e de vontades, representadas nos

diferentes gêneros, raças e classes sociais transitantes nesse ambiente.

No caso específico da mulher, presença significativa nos cursos da EJA, ela é atravessada pelo patriarcado, pelo racismo e pelo preconceito de classe em uma dimensão econômica que as posiciona, principalmente se forem negras, na base da pirâmide da desigualdade social:

Artigo 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Parágrafo 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

Não se percebe nas palavras da lei termos como mulher, negro, menos favorecidos economicamente, o que evidencia uma política pública que não abarca as minorias sociais. O fato é que o Estado prima pela universalidade como definição de sua política estatal e, nela, não estão contidas as singularidades.

Dessa forma, cabe questionar: de acordo com as diretrizes dos procedimentos da lei que rege a EJA, é possível pensar se o docente pode ser um colaborador para que estratégias de segregação e opressão se revistam de política pública e se propague no discurso dele em sala de aula? Não seria este o papel do educador, o de se revestir em provocador de projetos para se discutir outras formas de políticas públicas educacionais?

Será, então, em busca de elucidar essas questões que permeiam a temática em relevo que este projeto de pesquisa se valerá das ferramentas da Crítica Cultural para desconstruir conceitos já arraigados socialmente acerca da EJA, para que se

possam encontrar, a partir dele, outros caminhos que potencializem a inclusão dos alunos deste programa em suas peculiaridades.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho de pesquisa se caracterizará por ser uma pesquisa qualitativa em uma abordagem etnográfica, com entrevistas com professores da EJA num colégio estadual em Salvador-Bahia.

Esta pesquisa se apossará dos instrumentos da Crítica Cultural como estratégia de desmontagem de conceitos historicamente constituídos, a fim de revelar outras perspectivas para a discussão acerca da Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, será feita uma consulta em textos de autores como Agamben (2009) e Mignolo (2008) e, o segundo para auxiliar no desmanche epistemológico dos conceitos em relevo neste trabalho, no momento em que o pesquisador desobedece aos preceitos já consagrados e passa a considerar como legítimas as vozes de outros atores sociais, bem como as suas ações que subvertem a ordem estabelecida no campo do ensino-aprendizagem.

Como recorte Crítico Cultural, tomar-se-á como base uma escola pública estadual em Salvador-Bahia, com o intuito de, através de entrevistas narrativas, ouvir o depoimento de professores desta instituição acerca de suas práticas pedagógicas e de suas impressões sobre os alunos do EJA, bem como as bases deste programa educacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos que há lacunas importantes na formação dos professores da EJA. E que essas lacunas contribuem para que haja um processo de exclusão dos saberes dos alunos na formação escolar dos mesmos. Sabemos também que a docência mais efetiva e frutífera é feita na troca de saberes, considerando não só a autonomia dos alunos e dos professores, mas também as suas experiências de vida.

Sendo assim, faz-se necessário um novo olhar sobre a EJA que incorpore práticas educativas mais inclusivas e reflexões mais profundas com vistas as possíveis mudanças neste contexto.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. O que é o Contemporâneo? *In: O que é o Contemporâneo? e outros ensaios*. Trad. Vinícius NicastroHonesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os sujeitos educando na EJA. *In: CEREJA-Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos/Alfabetização Solidária*. 2004. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/arquivos>. Acesso em: 28 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692/71, de 12 de agosto de 1971. *Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências*. Brasília: MEC, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 8 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 25 out. 2021.

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

HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. *In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MESSEDER, Suely Aldir. A educação e as sexualidades: um relato de experiência com a educação básica no seminário enlaçando sexualidades no estado da Bahia. *Revista Fórum*

*Identidades*, ano 7, v. 14, p. 9-24, jul.-dez. 2013. Disponível em:  
<https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/viewFile/2050/1789>.

MINGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: A opção decolonial e o significado de identidade em política. In: *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, nº 34, p. 287-324, 2008. Disponível em  
<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf>. Acesso em: 28 out. 2021.

SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

SOARES, Leôncio José Gomes; SIMÕES, Fernanda Maurício. A formação inicial do educador de jovens e adultos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 25-39, 2005.

VIEIRA, Maria Clarisse. *Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos* – Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.



## “EIS A QUESTÃO”: COMO A ESCRITA SHAKESPEARIANA SE MANIFESTA NA CONTEMPORANEIDADE

Maria Luiza Reis dos Santos<sup>1</sup>  
Pérola Cunha Bastos<sup>2</sup>

*Resumo:* William Shakespeare (1564-1616) é considerado o maior escritor em Língua Inglesa da história e o maior dramaturgo de todos os tempos. Ele é também o autor mais citado da história no mundo anglófono e, mesmo mais de quatro séculos após a sua morte, seus personagens icônicos e enredos trágicos e envolventes continuam inspirando e reverberando não só no teatro e na literatura, mas em todos os tipos de arte. E essa influência não se encerra aí, uma vez que Shakespeare criou um extenso vocabulário estimado em aproximadamente 1.700 itens, entre palavras e expressões, que ainda é largamente utilizado por falantes do Inglês Moderno em seu cotidiano. O presente trabalho tem como objetivo principal, portanto, observar como a influência shakespeariana se dá na modernidade. Para isso, acolhemos a metodologia de pesquisa e análise bibliográfico-documental, momento pelo qual foram examinadas obras literárias e cinematográficas em busca de reproduções ou reformulações das narrativas e dos clichês shakespearianos, bem como de situações onde algumas das suas palavras e expressões foram empregadas. Tendo isso em vista, iremos ainda investigar os motivos pelos quais essa influência se faz tão presente e os aspectos que possibilitam a escrita de Shakespeare se manter tão relevante e atual.

*Palavras-Chave:* William Shakespeare. Literatura Inglesa. Inglês Moderno.

---

<sup>1</sup> Graduanda do segundo semestre em Letras, Língua Inglesa e suas Literaturas na Universidade do Estado da Bahia (DLLARTES/UNEB), Campus II. Endereço eletrônico: luizareis109@gmail.com.

<sup>2</sup> Mestre em Educação Profissional. Profa Assistente do Colegiado de Inglês. DLLARTES, Campus II. UNEB. Endereço eletrônico: pbastos@uneb.br.

## INTRODUÇÃO

O período elisabetano é considerado a era de ouro da literatura inglesa. A Rainha Elizabeth I era uma grande apreciadora das artes e desafiou diversos processos gerados pela Reforma Inglesa<sup>3</sup>. Os protestantes radicais (chamados pejorativamente de puritanos), se opunham a diversos aspectos da cultura inglesa como certas formas de arte, vestimenta e festivais. Mas Elizabeth não permitiu o fechamento de teatros nem o banimento de feriados.

Essa postura da Rainha foi o que permitiu o surgimento de um dos maiores escritores de todos os tempos: William Shakespeare. O grande dramaturgo morreu em 23 de abril de 1616, mais de quatro séculos atrás. A sua extensa contribuição para a literatura e a própria língua inglesa, no entanto, segue viva e presente nos dias de hoje.

Para observar como essa influência shakespeariana acontece na contemporaneidade foram examinadas obras cinematográficas e literárias dos séculos XX e XXI. A escolha de apenas dois tipos de artes e desse período ocorreu devido à necessidade de limitar o número de obras a serem analisadas e possibilitar uma investigação mais específica.

Foi feita também uma pesquisa documental para entender os aspectos que tornam a escrita de Shakespeare tão relevante e atual.

## DEFININDO O SHAKESPEARIANO

Antes de iniciar a investigação é importante determinar o que será observado. Em suas obras, William Shakespeare escreveu

---

<sup>3</sup> ou Reforma Anglicana, quando Henrique VIII se opôs à Igreja Católica e fundou a Igreja Anglicana.



mais de 20.000 palavras dentre as quais aproximadamente 1.700 são tidas em muitas fontes como inéditas. Mas é difícil determinar, de fato, quantas palavras e expressões Shakespeare inventou. Isso porque mesmo que algumas palavras tenham seu primeiro registro em suas obras, é possível que estas já fossem utilizadas na linguagem oral. Com o passar do tempo e a investigação de obras mais antigas do período, o número de palavras atribuídas a ele tem diminuído. De acordo com Crystal (2021, p. 65), até 2017, palavras que ainda tem sua criação vinculada a Shakespeare incluem: *assassination*, *chop-fallen*, *choppy*, *cloud-capped*, *demi-puppet*, *disbench*, *disorb*, *encrimsoned*, *exsufflicate*, *fishify*, *foxship*, *frutify*, *portcullis* (o verbo), e *unkinged*.

Shakespeare também possuía um jeito único para manifestar certos sentimentos. E essa expressividade não só contribuiu para a riqueza de sua escrita, mas também impactou tão profundamente a língua inglesa que muitas frases de suas obras ainda são largamente referenciadas (como o famoso monólogo de Hamlet: “*to be, or not to be, that is the question*”<sup>4</sup>) ou são utilizadas na linguagem cotidiana sem que o falante tenha sequer conhecimento de sua origem.

A associação da cor verde com a inveja (ou o ciúme) é um bom exemplo disso. O vilão Iago de *Otelo* chama o ciúme de monstro de olhos verdes (*the green-eyed monster*, no original) e, antes disso, em *O mercador de Veneza* (1600), Portia menciona um ciúme de olhos verdes (ou *green-eyed jealousy*). Nos dias de hoje, falantes do Inglês Moderno usam a expressão ‘*green with envy*’ (verde de inveja) para expressar seu descontentamento com a felicidade alheia. Tal forma de descrever é até hoje imitada e é uma característica importante do que se considera shakespeariano.

---

<sup>4</sup> Em português: “ser ou não ser, eis a questão”, tradução nossa.

Outro aspecto a ser observado são os temas abordados em suas peças. Ao ler uma obra de Shakespeare é muito difícil determinar sobre o que exatamente ela fala, não só pela subjetividade da interpretação pessoal, mas também porque as peças shakespearianas são complexas e abordam diversos temas. *NoSweatShakespeare* (2011) enumera estes temas: aparência e realidade, conflito, ordem e desordem, mudança/transformação, ambição, traição, corrupção, morte, enganação, bem e mal, ódio, vingança e sofrimento e afirma que os quatro primeiros são os mais proeminentes.

A questão de aparência e realidade pode ser definida com uma frase de *O mercador de Veneza* (1600): *'All that glitters is not gold'*<sup>5</sup>. Muitas vezes seus personagens são vistos de uma forma pelos outros personagens e de maneira diferente por quem lê/assiste. Um exemplo é o Rei Duncan que não desconfia das intenções de Macbeth ao convidá-lo para sua casa, mas a audiência sabe que o general pretende matá-lo.

Ainda de acordo com *NoSweatShakespeare* (2016), os conflitos shakespearianos envolviam, mas não se limitavam a: rivalidade no amor ou a guerra, brigas de família ou entre famílias e guerras civis ou contra nações estrangeiras. Shakespeare também falava sobre conflitos de raça ou de classe, conflito de gerações e a luta entre o bem e o mal. Mas, provavelmente, a característica mais marcante dos personagens shakespearianos é o conflito interno, que se torna mais complexo e dramático graças às tribulações sofridas durante o desenvolvimento da história.

Os temas de ordem e desordem e de transformação estão interligados. “Quase todas as peças de Shakespeare começam com um estado de ordem ou estabilidade, que dá lugar à desordem ou confusão” (*NoSweatShakespeare*, 2016). Dessa forma tanto a

---

<sup>5</sup> Nem tudo o que reluz é ouro, em português, tradução nossa.

sociedade ou o indivíduo passam por grandes mudanças até que a ordem seja restabelecida no final da narrativa, quando os personagens ganham uma nova visão.

## AGATHA CHRISTIE E SHAKESPEARE

Agatha Christie foi, durante toda a sua vida, uma grande fã das obras de Shakespeare e tinha o costume de referenciá-las em seus próprios trabalhos. Diversos dos seus livros foram nomeados tendo os textos de Shakespeare como inspiração e ele é “o escritor mais citado nas histórias de Christie” (CHAN, 2016, tradução nossa).

Além das citações, Agatha Christie usa muitos temas shakespearianos em suas obras e *Sparkling cyanide* não é exceção. Traduzido no Brasil como *Um brinde de cianureto*, o romance policial foi publicado pela primeira vez em 1945 e a narrativa se inicia após o suposto suicídio de Rosemary Barton que aconteceu durante um jantar no restaurante Luxembourg um ano antes.

“THERE’S ROSEMARY, THAT’S FOR REMEMBRANCE”<sup>6</sup>

Um dos aspectos observados nas obras de Shakespeare é a repetição de certas imagens ou palavras por toda a obra. Um exemplo disso é *Macbeth* (1623), em que a palavra sangue é sempre citada trazendo diferentes significados. Em *Sparkling cyanide* (2009), isso ocorre através da repetição da citação acima, dita por Ofélia na Cena 5 do Ato 4 de *Hamlet*:

OPHELIA

There's rosemary, that's for remembrance; pray,

---

<sup>6</sup> “Tem alecrim, que é para lembrança”, tradução nossa.

love, remember: and there is pansies. that's for thoughts  
(SHAKESPEARE, 1603, p. 106).

Essa frase é referenciada pelo menos seis vezes durante toda a narrativa, tanto na narração quanto pelos próprios personagens e seja em citação direta ou apenas uma alusão. Agatha Christie utiliza essa repetição para demonstrar a presença de Rosemary na memória dos outros personagens, especialmente nos primeiros capítulos do chamado '*Book 1*'. Esse simbolismo aparece de forma bastante concreta nas últimas linhas do romance:

He touched the sprig of fragrant green with his lips and  
threw it lightly out of the window.  
"Good-bye, Rosemary, thank you"  
Iris said softly:  
"*That's for remembrance*"  
And more softly still:  
"*Pray love remember*"  
(CHRISTIE, 2009, p. 204, grifo do autor).

Aqui o ramo de alecrim (em inglês, *rosemary*) é usado para representar Rosemary. O ato de Anthony Browne, de jogar o ramo pela janela, é tanto uma despedida quanto uma autorização para que Rosemary possa descansar agora que seu assassino foi encontrado e preso e Iris não corre mais perigo. O ato também representa, metaforicamente, a lembrança dela que os atormentava indo embora para longe da mente deles agora que tudo foi solucionado.

A utilização de flores para representar personagens femininas também é algo que acontece em Shakespeare. A própria Ofélia carregava um buquê de flores invisíveis cujo simbolismo espelhava a sua própria personalidade.

Como dito anteriormente, a ambição era um dos temas mais presentes nas peças de Shakespeare. Em *Hamlet*, por exemplo,

antes do início da narrativa Cláudio envenena o Rei Hamlet, seu irmão, e em seu monólogo o novo rei menciona seus motivos:

O, my offence is rank it smells to heaven;  
*It hath the primal eldest curse upon't,*  
A brother's murder. [...] I am still possess'd  
*Of those effects for which I did the murder,*  
*My crown, mine own ambition and my queen*  
(SHAKESPEARE, 1603, p. 82-83, grifo nosso).

Rei Cláudio admite que o seu crime foi motivado pela inveja ao afirmar que “a maldição original do [irmão] mais velho” o atingiu, comparando seu pecado ao de Caim que também assassinou o próprio irmão. Ademais, o rei anuncia outras razões para o assassinato: a coroa (poder), sua própria ambição (riquezas) e a rainha (amor).

Em *Sparkling cyanide* (2009), Agatha Christie apresenta os motivos pelos quais seus personagens poderiam ter cometido o assassinato de Rosemary. As razões de todos os suspeitos são bem semelhantes às de Cláudio, mas destacam-se as motivações dos verdadeiros assassinos: Ruth Lessing e Victor Drake pretendiam herdar todo o dinheiro de Rosemary através da mãe de Victor. Ruth ainda tinha motivos a mais: a paixão que ela passou a sentir por Victor e a inveja que ela nutria pela vida sem preocupações que Rosemary levava.

Outro tema comum nas obras de Shakespeare é a presença do sobrenatural, isso se deve ao fato de que as pessoas costumavam ser muito supersticiosas nos tempos elisabetanos. Suas peças mais conhecidas possuem alguma aparição fantasmagórica—*Macbeth* (1623), por exemplo, em que o rei é surpreendido pela presença do fantasma de Banquo ou *Hamlet* (1603), em que o próprio espírito do rei vem revelar ao seu filho as circunstâncias de sua morte. No século XX de Agatha Christie, tais

superstições já não eram mais tão populares, por isso os fantasmas de Rosemary e George Barton aparecem apenas como uma sensação ou uma memória em vez de possuírem uma forma física como nos textos de Shakespeare.

## A MEGERA DOMADA E SEU LEGADO

Apesar de suas mais famosas peças serem tragédias, Shakespeare também teve grande êxito com suas comédias. A *megera domada* (*The taming of the shrew*, originalmente) de 1623 é uma destas e a sua sinopse é a seguinte:

Nesta comédia de Shakespeare, Batista é um rico mercador, pai de duas garotas: Catarina e Bianca. Quando Batista decide que sua filha mais velha, a megera Catarina, deverá se casar antes de Bianca, os pretendentes da caçula promovem várias artimanhas. Um deles propõe a Petróquio, recém-chegado à cidade, que peça a mão da megera. Pensando em se dar bem financeiramente, Petróquio aceita a proposta. Com calculadas estratégias, Petróquio vai domando Catarina, enquanto Lucêncio conquista o amor de Bianca (SHAKESPEARE, 2014).

Suas temáticas de guerra dos sexos, casamento e cortejamento e seu tom humorístico faz com que a obra se mantenha atual e seja um enredo perfeito tanto para as telonas quanto para as telinhas.

## SHAKESPEARE PARA ADOLESCENTES

A *megera domada* se transforma em uma comédia romântica adolescente no filme *10 things I hate about you* (*10 coisas que eu odeio em você*, no Brasil). As alusões à comédia Shakespeariana vão desde os nomes dos personagens até detalhes menores no enredo. No filme de 1999, Bianca se mantém Bianca;

Petrúquio, da cidade de Verona, vira Patrick Verona; Catarina é Katarina; e Lucêncio, o único que recebe um nome completamente diferente, torna-se Cameron. Os sobrenomes das irmãs, Stratford, é uma clara referência à cidade natal de Shakespeare: Stratford-upon-Avon. Da mesma forma, *Padua High School*, a escola em que todos eles estudam, tem o mesmo nome da cidade em que a história original se passa.

O filme explora bastante a temática da aparência em contraste com a realidade, presente também na peça original. Por exemplo, tanto Joey Donner quanto Cameron querem sair com Bianca, por isso o último, com ajuda de seu amigo Michael, convence o primeiro a pagar Patrick Verona para sair com Kat. Em outro momento, Cameron finge ser um professor de francês para poder passar mais tempo com Bianca sem o pai dela saber. Há ainda Bianca que finge estar interessada em Cameron, quando na verdade seu desejo é sair com Joey.

A temática de traição também é importante no filme, uma vez que a confiança de Katarina e Cameron eventualmente descobrem que as pessoas por quem eles são apaixonados (Patrick e Bianca, respectivamente) apenas se envolveram com eles para benefício próprio e não por amor.

Por último, os personagens sofrem grandes transformações: Patrick se apaixona por Kat, Bianca se apaixona por Cameron e o pai das adolescentes deixa de ser tão controlador e começa a permitir que elas vivam suas próprias vidas.

Existe no filme também várias citações tanto à obra original quanto a outros trabalhos de Shakespeare. Cameron ecoa as palavras de Lucêncio ao ver Bianca pela primeira vez: “*I burn, I pine, I perish*” (eu queimo, eu definho, eu morro, tradução nossa). Em um momento posterior, durante a aula do Senhor Morgan, este faz a leitura de um trecho do *Soneto 141*:

In faith, I do not love thee with mine eyes, For they in thee a thousand errors note;  
But 'tis my heart that loves what they despise,  
Who, in despite of view, is pleas'd to dote; (SHAKESPEARE, 1609).

O ponto interessante deste trecho do filme é que o professor enuncia o soneto em uma cadência de *rap*. Esse soneto também é o que vai inspirar o famoso poema escrito pela Katarina Stratford, que dá nome ao filme.

Outro soneto citado é o *Soneto 56* (1609), ao tentar reanimar Patrick em sua tentativa de conquistar Kat, Michael cita as linhas de abertura do poema: “*Sweet love, renew thy force;*”. Michael também cita uma frase de *Macbeth* (1623) para tentar impressionar Mandella, uma fã de Shakespeare. Ele diz “*who could refrain, / That had a heart to love*”, ao que ela completa “*and in that heart / Courage to make 's love known?*”. Michael também personifica Shakespeare para convidar Mandella para a festa de formatura. Por último, ele ainda faz uma alteração bem humorada em uma expressão popular na língua inglesa, quando Kat descobre o negócio feito entre eles e Patrick. Ele afirma: “*the shit hath hitteth the faneth*”, fazendo uma brincadeira com o final — th que existia na conjugação da terceira pessoa do singular do presente no *Early Modern English*. Importante mencionar que a adição do sufixo — th a palavra ‘*fan*’ é equivocada já que nesse caso ela é um substantivo e não um verbo.

## O BRASIL AMA A MEGERA

A *megeira domada* é também um enredo muito popular na teledramaturgia brasileira. A história foi adaptada para a televisão pela primeira vez por Ivani Ribeiro em 1965 na novela *A indomável* (não confundir com *A indomada*, de 1997), produzida pela extinta TV Excelsior. Essa novela serviu como base posteriormente para *O*



*machão*, escrita também por Ivani junto de Sérgio Jockyman, exibida pela extinta Rede Tupi de 1974 a 1975. Uma terceira versão da obra foi exibida entre os anos 2000 e 2001 pela TV Globo: *O cravo e a rosa*, escrita por Walcyr Carrasco e Mário Teixeira.

E tanto *A megera domada* como o filme *10 coisas que eu odeio em você* serviram como base para um dos núcleos de *Malhação sonhos*, também da TV Globo e exibida de julho de 2014 a agosto de 2015. As atrizes Bruna Hamú e Isabella Santoni interpretaram as irmãs Bianca e Karina, respectivamente, e Rafael Vitti viveu Pedro, o Petróquio dessa versão.

É interessante observar que todas essas telenovelas foram exibidas em diferentes épocas (anos 60, 70, 2000 e 2010) e todas tiveram grande sucesso em termos de audiência. Isso mostra que a narrativa de Shakespeare se mantém atual através das gerações e entre públicos diversos (o público adolescente de *10 coisas que eu odeio em você* e *Malhação*, por exemplo).

## **“EIS A QUESTÃO”**

Está claro que a influência shakespeariana segue viva mesmo mais de quatrocentos anos após a sua morte e não se limita apenas à literatura e ao teatro. A questão é: por que isso acontece? Quais são os aspectos da escrita de Shakespeare que possibilitam essa longevidade a suas obras?

Para Mark Bayer, professor da Universidade do Texas em San Antonio (*University of Texas at San Antonio*, UTSA) essa longevidade está relacionada tanto ao apelo universal das obras quanto à importância dada pela própria cultura popular. Ainda segundo ele as peças de Shakespeare foram escritas pensando nas pessoas de sua própria época: “eles gostavam dos fantasmas, da intriga política, das tramas de assassinato, das nações em guerra.

Essas eram as coisas que estavam na mente das pessoas naquele tempo” (TUMIEL, 2019, tradução nossa)<sup>7</sup>.

O fato é que desde aquela época pouca coisa mudou, pelo menos em relação ao que as pessoas gostam de assistir. A tragédia de Romeu e Julieta, por exemplo, que se amavam tanto a ponto de morrerem por esse amor ainda é atraente porque tal sentimento é um desejo universal. Seus outros temas, relacionados à morte, poder, ambição, traição também são experiências comuns e intrínsecas à existência humana e por isso nunca saem de moda.

Sobre o impacto na cultura popular, a dramaticidade de sua escrita influenciou grande parte dos poetas românticos e muitos romancistas como Herman Melville, que utiliza monólogos shakespearianos e indicações cênicas em *Moby-Dick* (1851). Mesmo o psicanalista Sigmund Freud utilizou personagens de Shakespeare — mais notavelmente Macbeth e Hamlet — para suas análises da psique humana.

Em 1710, Jacob Tonson passou a utilizar a imagem de Shakespeare como a logo de sua empresa, em sua livraria, em anúncios e também em suas publicações. E desde então a imagem do bardo e suas obras têm sido utilizadas para vender os mais variados tipos de produtos, desde chocolates e cerveja até sabão e mesmo computadores. A força de Shakespeare como uma marca só cresceu e se firmou no decorrer dos anos e isso contribuiu para a sua popularidade.

---

<sup>7</sup> “They (early modern audiences) would enjoy the ghosts, the political intrigue, the murder plots, the nations at war. These were things that were on people’s minds at that time”.

## CONCLUSÃO

A partir desse trabalho foi possível compreender como a influência shakespeariana se dá na contemporaneidade. As narrativas criadas por Shakespeare servem como inspiração para outras obras e são reformuladas para um público mais moderno. Além disso, os seus neologismos e a forma expressiva de sua escrita trouxe para os autores contemporâneos novas possibilidades ao contar histórias.

As temáticas abordadas por Shakespeare se mostram atemporais e a caracterização única dada aos seus personagens — que escancaram os defeitos e fragilidades presentes em todos os seres humanos — faz com que as suas histórias se mantenham relevantes por tantos séculos.

## REFERÊNCIAS

*10 things I hate about you*. Direção: Gil Junger. Produção: Andrew Lazar. Burbank: Buena Vista Pictures, 1999. (97min).

BOSTON, Michelle. *Six reasons Shakespeare remains relevant 400 years after his death*. In: University of Southern California. *USC News*. Los Angeles, 10 fev. 2016. Disponível em: <https://news.usc.edu/91717/six-reasons-shakespeare-remains-relevant-400-years-after-his-death>. Acesso em: 1 jul. 2022.

CHAN, Chris. William Shakespeare's influence on Christie's works. In: Agatha Christie Limited. *The Home of Agatha Christie*. [s.l.]. 22 abr. 2016. Disponível em: <https://www.agathachristie.com/en/news/2016/william-shakespeares-influence-on-christies-works>. Acesso em: 15 jun. 2022.

CHRISTIE, Agatha. *Sparkling cyanide*. Nova Iorque: William Morrow Paperbacks, 2009. ISBN: 9780061752636.

CRYSTAL, David. *David Crystal's 50 questions about english usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. p. 65. Disponível em: [https://www.cambridge.org/files/9916/1953/2477/Extract\\_2.pdf?utm\\_source=Wobl&utm\\_medium=blog&utm\\_content=woblcontent&utm\\_campaign=prodev&utm\\_class=download](https://www.cambridge.org/files/9916/1953/2477/Extract_2.pdf?utm_source=Wobl&utm_medium=blog&utm_content=woblcontent&utm_campaign=prodev&utm_class=download). Acesso em: 15 jun. 2022.

KRISTINC. *A literary revolutionary: William Shakespeare*. In: Teen Ink. *Teen Ink*. Cupertino, 18 jun. 2012. Disponível em: <https://www.teenink.com/nonfiction/academic/article/474476/A-Literary-Revolutionary-William-Shakespeare>. Acesso em: 1 jul. 2022.

NOSWEATSHAKESPEARE. Appearance & reality in Shakespeare. In: NoSweat Digital Ltd. *No Sweat Shakespeare*. Londres, 21 fev. 2016. Disponível em: <https://nosweatshakespeare.com/play-themes/appearance-and-reality>. Acesso em: 1 jul. 2022.

NOSWEATSHAKESPEARE. *Conflict in Shakespeare*. In: NoSweat Digital Ltd. *No Sweat Shakespeare*. Londres, 21 fev. 2016. Disponível em: <https://nosweatshakespeare.com/play-themes/conflict-2>. Acesso em: 1 jul. 2022.

NOSWEATSHAKESPEARE. 'Green eyed monster', meaning & context. In: NoSweat Digital Ltd. *No Sweat Shakespeare*. Londres, 17 mar. 2020. Disponível em: <https://nosweatshakespeare.com/quotes/famous/green-eyed-monster>. Acesso em: 1 jul. 2022.

NOSWEATSHAKESPEARE. *Order & disorder in Shakespeare*. In: NoSweat Digital Ltd. *No Sweat Shakespeare*. Londres, 21 fev. 2016. Disponível em: <https://nosweatshakespeare.com/play-themes/order-and-disorder>. Acesso em: 1 jul. 2022.

NOSWEATSHAKESPEARE. *Shakespeare themes*. In: NoSweat Digital Ltd. *No Sweat Shakespeare*. Londres, 10 ago. 2011. Disponível em: <https://nosweatshakespeare.com/play-themes>. Acesso em: 1 jul. 2022.

NOSWEATSHAKESPEARE. *Transformation in Shakespeare*. In: NoSweat Digital Ltd. *No Sweat Shakespeare*. Londres, 2 jul. 2016. Disponível em: <https://nosweatshakespeare.com/play-themes/transformation>. Acesso em: 1 jul. 2022.

SHAKESPEARE, William. *A megera domada*. Trad. Flavio de Souza. São Paulo: FTD, 2014. 136 p. (Shakespeare Em Cena). Título original: *The Taming of the Shrew*. ISBN: 9788532286017.

SHAKESPEARE, William. *Hamlet*. [s.l.]. 1603. Disponível em: <https://www.w3.org/People/maxf/XSLideMaker/hamlet.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.

SHAKESPEARE, William. *Sonnet CXXI*. [s.l.]. 1609. Disponível em: <http://shakespeare.mit.edu/Poetry/sonnet.CXXI.html>. Acesso em: 2 jul. 2022.

SHAKESPEARE, William. *Sonnet LVI*. [s.l.]. 1609. Disponível em: <http://shakespeare.mit.edu/Poetry/sonnet.LVI.html>. Acesso em: 2 jul. 2022.

SHAKESPEARE, William. *The merchant of Venice*. [s.l.]. 1600. Disponível em: <http://shakespeare.mit.edu/merchant/full.html>. Acesso em: 15 jun. 2022.

SHAKESPEARE, William. *The taming of the shrew*. [s.l.]. 1623. Disponível em: [http://shakespeare.mit.edu/taming\\_shrew/full.html](http://shakespeare.mit.edu/taming_shrew/full.html). Acesso em: 15 jun. 2022.

TUMIEL, Cindy. *Why do we still care about Shakespeare? | Ovarions | UTSA's College of Liberal and Fine Arts Magazine*. Disponível em:

<https://www.utsa.edu/ovations/vol8/story/shakespeare.html>. Acesso em: 02 jul. 2022.

XAVIER, Nilson. *A indomável*. In: Nilson Xavier. *Teledramaturgia*. [s.l.]. [s.d.]. Disponível em:

<http://teledramaturgia.com.br/a-indomavel>. Acesso em: 15 jun. 2022.

XAVIER, Nilson. *Malhação sonhos (2014)*. In: Nilson Xavier. *Teledramaturgia*. [s.l.]. [s.d.].

Disponível em: <http://teledramaturgia.com.br/malhacao-2014>. Acesso em: 15 jun. 2022.

XAVIER, Nilson. *O cravo e a rosa*. In: Nilson Xavier. *Teledramaturgia*. [s.l.]. [s.d.]. Disponível

em: <http://teledramaturgia.com.br/o-cravo-e-a-rosa>. Acesso em: 15 jun. 2022.

XAVIER, Nilson. *O machão*. In: Nilson Xavier. *Teledramaturgia*. [s.l.]. [s.d.]. Disponível em:

<http://teledramaturgia.com.br/o-machao>. Acesso em: 15 jun. 2022.



# MEMÓRIAS, HISTÓRIAS E SABERES DE VIDA NA TESSITURA DE CORA CORALINA E DAS MULHERES IDOSAS DA COMUNIDADE BREJOS DOS AGUIAR/IBICOARA-BA: DA INVISIBILIDADE AO PROTAGONISMO

Marisela Pi Rocha<sup>1</sup>

Jailma do Santos Pedreira Moreira<sup>2</sup>

*Resumo:* O presente artigo buscou refletir sobre as memórias, histórias e os saberes apresentados tanto por Cora Coralina em sua produção literária, como pelas mulheres idosas, da comunidade de Ibicoara (BA). Nesse sentido, interessou-nos observar a noção de saberes, de sabedoria que é construído, bem como os condicionamentos, marcados por categorias como gênero e geração, que perpassam as vidas dessas mulheres, e as formas criativas que inventam para resistirem e reexistirem às formas de subalternização, as pedras como diz Coralina (2013). Assim também, entender como a velhice é percebida e divulgada pela sociedade e compreender as ações, comportamentos e sentimentos para com as mesmas por parte dos indivíduos que compõem essa estrutura social. Assim, esses saberes tecidos na luta do viver cotidiano, que emergem desse processo criativo, do texto da vida, nos instiga a perguntar que aprendizados são esses, como emergem, que implicações propagam. Dessa forma, para tanto, nos debruçamos sobre poemas de Cora Coralina, como *Todas as vidas*, *Das pedras* e *Saber viver*, assim como consideramos as narrativas de mulheres idosas de Ibicoara (BA), colhidas através de conversas informais, rodas de conversa e encontros promovidos por pesquisa de campo para isso direcionada. Para nos auxiliar nesse

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia, Campus II/ Alagoinhas, mariselaroc@gmail.com.

<sup>2</sup> Professora da Universidade do Estado da Bahia, Campus II/ Alagoinhas. jailmapedreira@uol.com.br.

propósito reflexivo contamos com autoras e autores que discutem categorias como identidade, memória, gênero, geração, subalternização, saber/experiência, por exemplo. Dentro desse campo citamos Bosi (1994), Hall (2015), Moreira (2016), Mota (2011), Pereira e Silva (2020), Spivak (2010), entre tantos outros. Assim, esperamos, expandir a discussão sobre saberes subalternizados e sujeitos da criação, considerando os modos de fala, de vida e de produzir conhecimentos, de mulheres idosas, enfocando as perspectivas que apontam, bem como os impasses que continuam subalternizando essas sujeitas e suas produções. *Palavras-Chave*: Mulheres idosas. Memórias. Invisibilidade. Protagonismo.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Vive dentro de mim uma cabocla velha de mau-olhado,  
acocorada ao pé do borralho, olhando para o fogo.  
Vive dentro de mim a mulher cozinheira.  
Pimenta e cebola. Quitute bem feito. Panela de barro.  
Vive dentro de mim a mulher do povo.  
Sem preconceitos, de casca-grossa, de chinelinha e filharada.  
Vive dentro de mim a mulher roceira.  
Trabalhadeira. Madrugadeira. Analfabeta. De pé no chão.  
Vive dentro de mim a mulher da vida.  
Fingindo ser alegre seu triste fado.  
Todas as vidas dentro de mim:  
Na minha vida — a vida mera das obscuras!  
**Cora Coralina, 2003**

Recorremos à Cora Coralina (2003) para iniciar esta consideração, com trechos de seu poema, “*Todas as vidas*”, onde ela refletiu bem “a alma feminina” e fortaleceu a importância das memórias que as sujeitas carregam ao longo da vida.

Assim são as mulheres da comunidade Brejos dos Aguiar, que buscam recuperar suas histórias, tornando personagem dessa narrativa “a casa” que se projeta enquanto um elo entre o presente



e o passado, trazendo cenas de um tempo distante, de vivências passadas, circunstâncias de gerações e gerações.

A presente pesquisa buscou refletir sobre as memórias, histórias e os saberes apresentados tanto por Cora Coralina (2003) em sua produção literária, como pelas mulheres idosas, da comunidade de Ibicoara (BA), quando inseridas nos espaços sociopolíticos, econômicos e culturais e a fim de entender como se dão suas relações sociais, que se encontram em permanente transformação no âmbito da estrutura familiar e das intervenções dos meios de produção agrícola. Assim também como identificar e conhecer os saberes e os fazeres dessas mulheres sujeitas da pesquisa e apresentar algumas narrativas sobre suas vidas, ao passo que se desenham novas relações estabelecidas por elas, contribuindo para a emancipação das mesmas.

O percurso desta pesquisa iniciou-se ao observar as mulheres que caminhavam ao nosso lado, onde o nosso olhar saiu do meditativo e foi se transformando, percebendo uma textualidade, que se mostrava, através de um processo que se tornou investigativo. Assim, procuramos selecionar quatro mulheres dessa comunidade, que se destacam, entre outros fazeres, pela produção de café. Portanto, essas mulheres eleitas, considerando os parâmetros éticos de pesquisa, serão denominadas aqui por nomes de grãos de café, visto ser um artefato que elas tanto manuseiam, gostam e produzem. Os nossos nomes ilustrativos para as sujeitas da reflexão serão: Arábica, Bourbon, Kona e Catuai (Tipos de grãos de café).

Nessa linha, começamos a nos perguntar: quem são essas mulheres? Como viviam e vivem hoje? Quais as suas lutas? Como era o dia a dia delas e como elas transformaram a sua rotina? O que as mantêm unidas e perseverantes na condução da família?

Perante esses questionamentos, outros foram aparecendo, como encontrar essas respostas? Que percurso investigativo percorrer?

Começamos a perceber que os traços cotidianos de suas vidas, relatados por elas, apresentavam um conhecimento de si e da sociedade importante, apontando para uma rachadura na identidade construída de forma naturalizada para mulheres. Assim, com suas formas de viver e transgredir, formas de trabalho cotidiano, iam desenhando uma sociedade solidária, com a marca delas, do seu fazer e do seu reconhecimento como mulheres camponesas.

Dessa forma, nos debruçando sobre os poemas de Cora Coralina, como “Todas as vidas”, “Das pedras” e “Saber viver”, assim como consideramos as narrativas de mulheres idosas dos Brejos dos Aguiar/Ibicoara-BA, colhidas através de conversas enquanto caminho metodológico de pesquisa com os cotidianos, em que o mais importante nessa caminhada é o próprio movimento. Ribeiro, Souza, Sampaio (2018), sob diferentes pontos de vista, tecem elogio a esta nova possibilidade metodológica e a propõem como linha de fuga às normativas científicas erguidas na Modernidade e sustentadas pelas premissas da apreensão da realidade e da busca por verdades absolutas. É possível constatar que a utilização da conversa permite uma postura mais dialógica em que nos faz pensar em nossa formação e prática, e, assim, (trans)formar a nós mesmas e nosso cotidiano. Os autores apresentam essa nova proposta metodológica como algo mais profundo que uma entrevista quando se pretende pesquisar no/com cotidiano.

Assim, procuramos dialogar sobre alguns temas que se entrelaçam no cotidiano camponês e nas experiências vividas: gênero e envelhecimento, história de vida, memória, narrativas, a invisibilidade e o protagonismo de mulheres idosas, que vivem na roça. Com isso, construímos um caminho reflexivo que nos chama

a ouvir essas mulheres e perceber seu movimento micropolítico, desconstruindo uma identidade naturalizada para elas, pautada em um modelo patriarcal, assim como um modo de vida capitalista. As conversas das senhorinhas, então, aquecem nosso coração e razão, apontando não só a necessidade de políticas públicas mais ativas, como também pistas para uma caminhada humana mais solidaria, dialogada, mais autônoma, mais emancipada. Uma conversa sempre acompanhada de um bom café.

### **A IDENTIDADE PULSANTE NOS POEMAS DE CORA CORALINA — TODAS AS VIDAS, DAS PEDRAS E SABER VIVER**

*Todas as Vidas* é um dos poemas mais celebrados de Cora Coralina. Ao longo dos versos vemos a questão da identidade como um dos norteadores da lírica da poetiza goiana, onde observamos também como as imagens do cotidiano e os pequenos objetos são elencados ao longo dos versos o que ajuda na caracterização das personagens que o eu-lírico deseja ilustrar. A chinelinha, por exemplo, é um símbolo da mulher do povo que nos auxilia a visualizar com mais precisão essa personagem.

Ao falar da sua própria identidade, Cora Coralina (2003) acaba abordando a complexa identidade das mulheres que viveram entre o final do século XIX e o princípio do século XX no Brasil. Criadas para serem esposas e mães e muitas que abandonaram a escola (como o caso de Cora, que cursou apenas até a terceira série do curso primário) e ficaram inteiramente voltadas para a vida familiar. E assim como Cora Coralina, as mulheres velhas da comunidade, também precisaram deixar de estudar, umas para casar, outras ficaram solteiras para ajudar a cuidar dos pais, dos sobrinhos ou como revela uma delas (*Kona*) “*por ser muito atentada*” nenhum rapaz quis se casar com ela.

Assim como traz o poema, vive dentro delas também a cozinheira que se preocupa com o cuidado com o alimento para a família, fazer quitutes para todos que chegam nas suas casas.

Em *Todas as Vidas*, vemos que as mulheres vão muito além daquilo que havia sido planejado para elas. Alda Motta (2005) cita que na maioria das vezes, se associa à velhice, apenas aspectos negativos, como dependência, doença, acomodação, inutilidade, dentre outros. E isso, nos possibilita pensar ainda segundo a autora que seus significados perpassam a ideia de velhice como algo natural, como um evento parte da vida, que só não fica velho quem morre: E como falou uma das senhoras da comunidade “*Sou idosa e assumo a minha idade, eu acho maravilhoso [...] Eu acho que a velhice é normal e natural. Quem não envelhece o que é que acontece?*” (Catuaí).

No poema *Das Pedras*, onde Cora Coralina enfatiza as pedras que caem sobre o sujeito que, em seu cotidiano, encontra desafios estabelecidos pelo contexto social atual. As “pedras” que estiveram/estão presentes no dia a dia das cafeiculturas que precisam ser removidas, pelo modo como essas mulheres foram oprimidas, tendo sempre uma figura de autoridade, muitas vezes masculina, para determinar sobre sua vida segundo Pereira e Silva (2020). E, para elas o envelhecimento/velhice se tornou a possibilidade de efetivação da liberdade e autonomia, como elas nos sugerem e demonstram que não se preocupam com o envelhecer, que para elas envelhecer está sendo ótimo, o que consideramos uma pedrada no capitalismo, pois elas lutam contra tudo o que é prejudicial à saúde delas e de todos da comunidade, quando se preocupam com a terra, com as plantas, com o cuidado com a agricultura familiar, tudo contra o agronegócio.

Essas mulheres, que quase diariamente, vão removendo “*pedras do caminho*” e, num movimento de transformação, vão modificando as “*duras e rudes pedras*”, esculpindo-as, lapidando-

as e organizando-as em degraus de ascensão, de mudança, de construção de um novo paradigma, de transformação social, certamente, dos que fazem parte da comunidade.

E por fim, vemos no poema “*Saber viver*”, uma lição de vida onde expressa que o sentido da vida está no contato com as demais pessoas e com o seu coletivo.

Nos trechos: “*Não sei... Se a vida é curta / Ou longa demais pra nós, / Mas sei que nada do que vivemos/ Tem sentido, se não tocamos o coração das pessoas*”, Cora expressa que, embora a vida seja finita, o que vale, no final das contas, é a presença na vida dos demais que se configura como importante e necessária.

Para Cora Coralina (2006), o amor prevalece e se instaura em momentos que são finitos e mortais, como a vida. Ele é lembrado e cultivado, sendo um dos maiores sentimentos a ser disseminado no mundo. Assim como para as mulheres da comunidade que se dedicam a todos/todas com afinco e determinação, viver exige intensidade, vontade e amor.

E essa relação social que é permeada por esse cuidado, onde elas trabalham essa relação através das conversas que transformam. Esse modo de vida que escolheram ou foi imposto pelas circunstâncias, pois mesmo que elas não estudaram, elas estão lutando para reabrir a escola que vai beneficiar toda a comunidade, demonstrando um saber político.

## **GÊNERO E ENVELHECIMENTO-MODOS DE LER, VER E DE VIVER NO ESPAÇO RURAL**

Não sei... Se a vida é curta Ou longa demais pra nós,  
Mas sei que nada do que vivemos  
Tem sentido, se não tocamos o coração das pessoas.  
Muitas vezes basta ser:

Colo que acolhe, Braço que envolve,  
Palavra que conforta, Silêncio que respeita,  
Alegria que contagia, Lágrima que corre,  
Olhar que acaricia, Desejo que sacia,  
Amor que promove.  
E isso não é coisa de outro mundo,  
É o que dá sentido à vida...Verdadeira, pura... Enquanto durar  
***Cora Coralina, 2006***

Nos versos do poema *Saber Viver*, é usada a linguagem coloquial para nos indicar caminhos possíveis em busca de uma vida mais rica e significativa. Escrito em primeira pessoa, o eu lírico é o de uma mulher sábia e vivida que revela algumas atitudes que podem fazer toda a diferença na vida das pessoas.

A temática do envelhecimento nas obras de Cora Coralina, expõe como a poetisa traz para sua obra as histórias que viveu, observou, ouviu. Ela nos deixou uma obra cheia de elementos importantíssimos para serem analisados, observados e desbravados de forma atemporal e que, constantemente, são revisitados à luz da temática da memória, da identidade feminina e do tom patriarcal. Aprofundar sobre o assunto trouxe, também, certa reflexão de como compreender as pessoas idosas nessa fase da vida, já que se trata de algo tão natural que qualquer ser humano pode passar. Dessa forma, durante a nossa pesquisa, tornou-se interessante saber um pouco mais sobre a vida da autora para entender a forma a qual ela trata o assunto, já que suas poesias são consideradas autobiográficas.

E assim, verificamos que a questão do envelhecimento populacional no Brasil é um fato que vem sendo discutido e problematizado, enquanto uma questão de ordem pública que passou a fazer parte do cotidiano de indivíduos e países inteiros. Mediante tal fenômeno, o tema em questão é discutido consideravelmente, bem como a correlação do fator envelhecimento com outros temas relevantes, como modernidade,

sociabilidade, conflitos, espaços sociais de convivência, violência, questões de gênero, raça, classe social, mundo do trabalho, enfim, há uma gama de conexões entre os referidos temas (DEBERT, 2004).

Essa nova conjuntura da população rural, aos poucos, vai se tornando um desafio no que diz respeito à concretude da reprodução da vida, da produção de alimentos e da organização popular. Ao mesmo tempo, também pode ser inspiradora de novas perspectivas, visto que, segundo pesquisas, por exemplo, geralmente as/os idosas/os possuem um grau de satisfação maior quando seus vínculos sociais são mais amplos do que as relações familiares.

Verificamos, no espaço rural, várias práticas de vida tradicionais em meio a costumes ditos modernos. A urbanização do campo revela modos e hábitos representativos da vida moderna, juntamente com formas tipicamente rurais, como o preparo do alimento no fogão à lenha; o godó (comida feita de banana típica da região da Chapada Diamantina); a torra do café feita na bola no fogão à lenha; a mobilização em torno da festa do padroeiro; e por aí não para.

Ao mesmo tempo em que há a preservação desses afazeres, observamos, contudo, o investimento no consumo de aparelhos como televisão, telefone celular, num cotidiano, onde aos domingos a família e amigos das redondezas se reúnem na beira do fogão à lenha para contar “causos” e “estórias” e discutir sobre os políticos que vem cheios de promessas para melhoria de vida dessa população.

Assim, a sociedade mais ampla fica distante de uma realidade bem particular, cujo significado da velhice é uma incógnita frente a um cenário de constantes mudanças. Diante desse desconhecimento, permanece no imaginário social uma

visão estereotipada acerca do que é ser idosa/o no campo, prevalecendo concepções estigmatizadas. Então, partindo, da curiosidade sobre o que é envelhecer no meio rural, é pertinente contextualizar essas realidades sociais e como são compreendidas as formas de vida e o significado da velhice, suas práticas e representações frente a um tempo de intensas mudanças. E com isso, trazemos as palavras de Wanderley (2008), que diz que as particularidades históricas, sociais, culturais e ecológicas são as que recortam uma realidade própria. Nesse sentido, nos colocamos a ouvir histórias de mulheres rurais, buscando observar como as suas particularidades históricas, sociais, culturais e ecológicas vão desenhando uma realidade.

## **MEMÓRIAS DAS MULHERES IDOSAS-NARRATIVAS QUE ACALENTAM O CORAÇÃO**

Ajuntei todas as pedras que vieram sobre mim  
Levantei uma escada muito alta e no alto subi  
Entre pedras cresceu a minha poesia  
Minha vida, Quebrando pedras e plantando flores  
Entre pedras que me esmagavam  
Levantei a pedra rude dos meus versos.  
*Cora Coralina, 2003*

Ao ouvir as narrativas das mulheres, destacamos que as pesquisas mostram que para as/os idosas/os o círculo de amigas/os, comparado à vivência em família, tem representado maior satisfação de vida na velhice. Dessa forma, a organização de mulheres pode ser um fator importante para essa faixa etária, pois as mulheres idosas continuam fazendo uma luta silenciosa (e muitas vezes não vista pelo conjunto da sociedade), de resistência ao modelo capitalista no campo, pois vêm preservando e reproduzindo saberes populares na produção de alimentos, ainda



que muitas vezes lhes faltem as forças para longas caminhadas e trabalhos mais pesados.

Falamos dos saberes culturais construídos nas práticas sociais cotidianas de mulheres velhas da comunidade Brejos dos Aguiar. Saberes que resultam de um acentuado processo de interação sócio-histórico-cultural produzido no convívio social e suas práticas cotidianas, materializadas no trabalho, na arte de produzir um café artesanal, no cuidado com a saúde, na luta pela reabertura da escola na comunidade, na religiosidade, no lazer/diversão, na forma de produzir e conseguir seus alimentos as hortas da agricultura familiar (OLIVEIRA, 2008).

Saberes provenientes das experiências e sua relação de trabalho e cuidado com a terra, bem como a sua vinculação com a comunidade, populações e culturas locais (BHABHA, 2013). Saberes experienciais adquiridos no fazer cotidiano de homens e mulheres que, como seres da práxis, tornam-se atrizes sociais e sujeitos “de práticas rotineiras de resistências”, construtoras de seus projetos de vida e tecedoras de representações sobre o mundo vivenciado (BONDIA, 2002).

Sujeitas construtoras de uma lógica de pensar a realidade social oriunda do processo de relação dialética com o mundo (OLIVEIRA, 2008, p. 19). E quais as lições que Cora Coralina nos dá sobre **saber viver**? O que é viver bem? Ela dizia que não tinha medo dos anos e não pensava em velhice. Nunca falava que estava envelhecendo ou ficando velha. Falava que procurava sempre ler e estar atualizada com os fatos e isso a ajuda a vencer as dificuldades da vida.

Extraídas de anotações e gravações obtidas durante diversos momentos de reuniões da associação de produtores rurais, rodas de conversas, almoços de domingo, café da tarde, colheita, torra e moagem do café, organização dos festejos do padroeiro da

comunidade, São Francisco, as narrativas das mulheres idosas permitem-nos tecer algumas considerações importantes sobre memória, gênero e trabalho, mais especificamente sobre os modos de vidas que vão construindo, resistindo a certas práticas e identidades culturais impostas.

É importante pontuar que mesmo sendo a vida rural cheia de limitações, percebemos no discurso das entrevistadas, a preocupação em aprender uma atividade, em movimentar-se de alguma maneira. Havia também uma preocupação com educação, pois a vida na roça não propiciava um nível de estudo maior e por isso nenhuma delas estudou. Vejamos o depoimento a seguir:

Eu sou nascida no ano de 1945, fui criada junto com meus irmãos na roça, ajudando o pai nas labutas da roça. Eu era encarregada de ajudar na casa de farinha naquela época e levava o café pra quem estava lá ajudando a descascar a mandioca. Eu gostava de me esconder de noite atrás da casa de farinha e me embrulhava num lençol branco e assustava as pessoas que passavam na estrada. Oh tempo bom. Mas como eu era muito atentada e ficava pirraçando acabei não casando por que os rapazes diziam que eu não servia para ser dona de casa e mãe de família. Acabei ficando velha e não consegui casar. Acabei solteira e dou graças a Deus por isso, já viajei um bocado, fui em muitas festas e ajudei na criação dos meus sobrinhos quando a minha irmã mais velha morreu [...] Sempre trabalhei na roça e tirei o meu sustento de lá, antes só plantava café, mas hoje a nossa roça variou, temos banana, abacate, horta, manga, mas só fui ter um dinheiro seguro mesmo quando aposentei, mesmo que pouquin (Kona, 77 anos, aposentada rural).

Percebemos na narrativa dessa entrevistada que ela pensa que o seu comportamento determinou não ter conseguido casar. O que naquela época era questão de desonra para a família. Até hoje ela trabalha na roça, está tratando de um CA de pele e muito disposta a narrar suas histórias.

Um outro dado importante é que cada vez mais se faz necessário potencializar a ajuda e o mutirão para o trabalho no campo, visto que, com o processo de envelhecimento, o corpo vai perdendo a força e a elasticidade, logo, o trabalho individual no campo vai se tornando mais difícil. No caso de Kona, os sobrinhos a ajudam no cuidado com a roça de café e a horta. Assim, são resgatados sentimentos de solidariedade, devido à importância-cada vez maior-das redes de relações de parentesco e vizinhança e intergeracionais. Estudos apontam, inclusive, para uma grande satisfação das/os idosas/os que permanecem de alguma forma vinculados/as ao trabalho que desenvolviam anteriormente.

Eu tb não casei, por que não quis mesmo. Fui ajudar minha mãe a criar os filhos da minha irmã que faleceu de câncer. E eu sempre fui muito tímida, mas gosto de fazer amizades e que venham tomar um café aqui em casa. Eu mesma torro e faço a moagem do café. Adoro fazer um biscoito frito... Minha sobrinha teve um câncer de útero e estava grávida e eu acabei criando a filha dela que nasceu com problemas na cabeça. Minha sobrinha melhorou e teve mais outros filhos... Eu gosto de ter todos os sobrinhos e amigos no domingo na minha casa para almoçar... Quando conseguimos colocar internet aqui na comunidade, minha vizinha que é professora me deu um celular para que pudéssemos nos falar e me ensinou a usar o zap. Mas eu só sei enviar áudio, pois sei escrever pouquinho. Eu gosto muito de ir na Igreja que temos na nossa comunidade, o nosso padroeiro é São Francisco. Aos sábados levo o almoço para o médico e a enfermeira que vem na escola que está fechada para atender o povo da comunidade e vacinar. A nossa comunidade era só de pessoas da família, mas de uns 15 anos pra cá vieram umas 3 famílias pra morar e trabalhar nas terras que eram nossas e nós vendemos pra eles. Foi muito bom pois aprendemos muitas coisas, principalmente a abandonar os venenos que jogávamos nas prantas. Meus irmãos é que sempre trabalharam na roça e eu dentro de casa, mas tem uns anos que aposentei e passei a ter um dinheiro meu (Arábica, 67 anos, aposentada rural).

Goldani (1999) reforça a argumentação que homens e mulheres vivem de formas diferentes, portanto, ao envelhecer, também apresentam características diferenciadas. Fatores sociais e genéticos como: gênero, raça, classe social, situação conjugal e cuidados prévios com a saúde, possibilitam às/aos idosas/os envelhecimentos específicos. Uma característica importante e que deve ser considerada é que a mulher brasileira não teve, em muitos casos ao longo de sua vida, trabalho remunerado, noutros, essa mulher era trabalhadora doméstica ou rural, deixando de ter garantida a sua aposentadoria.

Nunca ninguém me perguntou sobre minha vida, mas estou até gostando de falar, sou muito calada, só sei trabalhar em casa e ajudar a cuidar dos meus netos. Tive 6 filhos, 5 homens e uma mulher. E hoje estou com 09 netos... Meu marido ainda trabalha na roça mesmo que já está aposentado. Não aguenta muita coisa, mas os filhos ajudam a cuidar da roça. As galinhas e os porquinhos eu que cuido. E a horta de ervas medicinais que minha vizinha me ajudou a fazer eu cuido também. Sempre temos um frango caipira para comer com o godó aos domingos na casa de Arábica lá nos juntamos todos, meus filhos e netos não vão lá em casa sem antes passar na casa de Arábica e Kona. Nós somos muito unidas. E ainda temos um único irmão homem vivo, Café, que mora com Arábica e Kona. As terras dos nossos irmãos que morreram foram vendidas para pessoas de fora, mas gostamos muito dos nossos vizinhos que sempre almoçam com a gente. Vemos fotos, contamos histórias, falamos de política, por que temos um irmão metido a político kkkkk... Temos sobrinhas professoras, outras que trabalham na igreja e temos uma sobrinha neta que trabalha de guia nas cachoeiras... (Catuaí, 79 anos, aposentada rural).

Debert (2004) aponta que, classificar os indivíduos por períodos etários, é algo importante em diferentes sociedades, pois identifica as diferentes formas de sociabilidade dos indivíduos nos contextos sociais distintos. Os estudos contemporâneos permitem

novos recortes de pesquisa e a diferenciação por idade é também uma questão de organização social. A autora formulou a expressão nos cursos da vida, que serve para caracterizar etapas mediadoras entre a idade adulta e a velhice, tais como a meia-idade, a terceira idade e a aposentadoria ativa. Essas fases são características das sociedades modernas e geram demandas, atores políticos e mercados de consumo específicos.

Observamos que para Bosi (1994), por meio da memória, os “velhos” — termo utilizado pela autora em toda obra — passam horas e horas falando de suas lembranças. Para ela, seria necessário um escutador infinito, já que lembrança puxa lembrança e algumas falas foram realizadas fora do momento da entrevista, em conversas informais, durante o cafezinho, no jardim, no portão, enfim salienta que ao serem instigados para falar sobre passado os indivíduos buscam mais e mais lembranças em suas memórias.

Fica clara nas narrativas a relação da memória e trabalho, bem como a da memória e gênero, visto que, à mulher, eram reservados alguns postos ou obrigações, como o de ser mãe, esposa e dona de casa. A morte são fatores de extrema relevância para alterar essa lógica. As mulheres tiveram que assumir novos papéis, aprender novo ofício, sustentar a si mesma, aos sobrinhos que criavam, tomar as rédeas, aprender a tomar decisões até por um tipo de atividade que lhe proporcionasse renda (MORAES, 2003).

Eu gosto de trabalhar na roça até hoje, mesmo que minhas irmãs digam que estou velha para isso, pois tenho 73 anos. Mas me sinto bem para trabalhar. Meu marido também trabalha na roça. Nois cuida da roça de café e fazemos tudo... Tenho uma filha que se formou professora, mas não ensina por que o antigo prefeito fechou a escola aqui da comunidade, temos lutado muito para que se abra de novo. O marido da minha filha foi embora, bebia muito e falou que estava depressivo... eles tem um filho de 10 anos. Só tenho

ele de neto, mas me ajuda muito em casa e na roça. Milha filha também trabalha na roça. Queria tanto que ela voltasse a ensinar, pra isso ela formou. Casei bem velha, por que meu pai não deixava ir nas festas. Só achei namorado quando fugi um dia com Kona para ir numa festa na cidade e tinha uns rapazes de outra cidade lá. Mas meu pai só deixou casar se ele viesse morar na comunidade. Filha dele não podia morar longe da família (Bourbon, 73 anos, aposentada rural).

Analisamos como Bosi (1994) resgata Walter Benjamin, pontuando o papel que assume o narrador. De acordo com Benjamin, o narrador conta o que ele tira da experiência — sua própria ou aquela contada por outras pessoas. E, de volta, ele a torna experiência daqueles que ouvem a sua história. Ela traz também o trabalho de Henri Bergson, ao afirmar que, na realidade, não existe percepção que não esteja impregnada de lembranças. Parece-nos então que a memória surge como um instrumento eficaz para fazer história, fazer ciência, colocar os indivíduos em contato com sua vida passada, resgatar ideias, ideais, valores, tudo porque Bosi (1994) defende a tese que as histórias dos personagens que compõem sua obra mostram sua função social exercida durante a vida, e que estas, fazem parte da memória dos “velhos”. A memória, na velhice, é uma construção de pessoas agora envelhecidas que já trabalharam e viveram outras experiências.

As memórias dessas mulheres vão nos mostrando como vivenciaram certos regimes impostos para as mulheres, vão desenhando, através das narrativas próprias delas, um discurso próprio, uma análise de si, uma afirmação do que fizeram ou não fizeram, uma denúncia de opressões, mas também as transgressões que fizeram. Vão, com isso, partilhando suas histórias, produzindo um conhecimento sobre a vida e nos fazendo refletir sobre nossa experiência de vida também.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS — UM CAFEZINHO COM PROSA

É imprescindível ressaltar que as políticas públicas que buscam atender a população idosa possuem, na grande maioria das vezes, muito mais um caráter assistencialista, deixando de lado questões como as formas de convivência social, o não se sentir útil, as novas configurações de família, de gênero, ou seja, não há uma preocupação real com os meios de subsistência, obtenção de renda, desses indivíduos.

Por isso, discutir mulher e campo, nos dias atuais, nos leva a dialogar com o tema do envelhecimento, isso porque vivemos em uma realidade em que, comparada a outras décadas, apresenta uma pequena porcentagem de famílias residindo no meio rural que, em sua maioria, têm sido compostas por idosas/os e por homens mais jovens. A articulação desse tema com as narrativas das vivências, memórias e trajetórias se constitui a partir do reconhecimento de que as pessoas são fruto de uma história social, de acontecimentos e de determinado contexto, portanto, carregadas de experiências e memórias históricas.

E assim, foi possível perceber também que as mulheres idosas entrevistadas, em geral, falam pouco sobre a infância e juventude, dando destaque a aspectos e fatos de suas vidas que ocorreram depois do casamento (Bourbon e Catuaí). Ao narrar aspectos de suas vivências passadas, as mulheres entrevistadas foram se descobrindo, se posicionando, se resignificando, interpretando seu próprio passado (Arábica e Kona). Portanto, quando no fluir histórico os detalhes circunscritos às privacidades do indivíduo pouco a pouco transitam o terreno da vida social sob a forma de narrativas de vida, vemos as escritas de si gradativamente ascender a novos horizontes de contemplação e resignificação, permitindo o reconhecimento de um valor (auto)biográfico em percepção estética.

Nunca é demais ressaltar que o trabalho dessas mulheres, na roça e em casa, embora árduo e imprescindível, era considerado “invisível” pelo fato de não ser considerado produtivo, ou, caracterizado como “parte integrante das atribuições naturais da mulher”. As tarefas cotidianas realizadas pelas mulheres no serviço da casa eram ainda mais pesadas do que atualmente, porque as casas não contavam com eletricidade, gás e água encanada.

Assim, Federici (2021) declara constantemente que o trabalho doméstico e o trabalho de cuidados, desvalorizado e atribuído somente a umas pessoas, fazem parte da lógica do capitalismo, não são apenas uma assistência pessoal, sendo contundente quando afirma que “o que eles chamam de amor, nós chamamos de trabalho não pago”, do qual o sistema capitalista necessita para continuar se reproduzindo. A autora busca teorizar e politizar sobre a questão do trabalho doméstico, pois entende que a luta por visibilidade para esta categoria faz toda a diferença no entendimento das mulheres sobre seus corpos, suas decisões e seus lares, mas também traz luz a uma causa que a classe trabalhadora como um todo precisa levar em consideração ao se posicionar em um embate anticapitalista.

Acreditamos que, ao ouvir as narrativas produzidas por essas mulheres, podemos, como observaram os pesquisadores Giard, Mayol e Certeau (2008, p. 222), escutar a voz de mulheres na sua linguagem, as quais falam de suas experiências e lembranças pessoais: falam daquilo que, comumente, ninguém quer ouvi-las falar, ninguém lhes dá atenção. Assim se pode aprender delas e só delas como se representam seu papel e sua competência, se elas dão importância ao seu saber-fazer e como elas investem para encontrar uma maneira pessoal de cumprir uma tarefa imposta, efetivando o jogo subalterno, como destaca a pesquisadora de mulheres sertanejas, Jailma Moreira (2016) quando se debruça



sobre o movimento de mulheres feirantes, da cangaceira Maria Bonita e da escritora Rachel de Queiroz.

Pensamos ainda, que ao ouvir as narrativas das histórias de vida dessas mulheres e focalizar suas memórias não estamos simplesmente contando as suas “histórias”, mas buscando trazê-las, através dos seus relatos, de suas vozes, enquanto sujeitos históricos, ativos, e entender as relações sociais no interior das quais viveram e ainda vivem.

Assim, apesar da invisibilidade social que muitas vezes os trabalhos das mulheres tiveram ou ainda possam ter, percebe-se que essas agricultoras, ao rememorar sobre seu passado, ressaltam as diversas responsabilidades no cuidado da casa e da propriedade. Ao lembrarem-se do passado vivido, fragmentos deste passado retornam à memória dessas mulheres. Trabalhar na terra, cuidar da casa, da alimentação e do bem-estar da família, era responsabilidade das mulheres no meio rural. Cada uma delas, à sua maneira, contribui, com base em suas experiências e vivências no meio rural, e por meio de seus relatos, a compor a sua história de vida. Uma história única, mas que traz elementos em comum com muitas mulheres. Cada uma com suas particularidades.

E vimos que ao ir desbravando os poemas de Cora Coralina, observamos a emoção que ela coloca em seus versos, uma sensibilidade que pode ser sentida no mais profundo da alma, ao mesmo tempo que é sensível, traz também uma força inabalável, se preparando a vida inteira por uma velhice saudável e feliz, que seria sentida por seus leitores. Percebemos o quão importante é resgatar as memórias do passado, a fim de que na velhice, tenhamos histórias para contar aos nossos filhos, netos, bisnetos. Cora Coralina conseguiu fazer isso ao deixar para nós, suas leitoras, um pouco da história do seu passado.

## REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas, Volume 1, 7. ed. Editora Brasiliense, 1994. p. 15.
- BHABHA, Homi K. O Saber da cultura. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembrança dos velhos*. 3. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.
- CORALINA, Cora. *Poema dos becos de Goiás e estórias mais*. São Paulo: Global, 2003.
- CORALINA, C. *Estórias da casa velha da ponte*. São Paulo: Global, 2006.
- DEBERT, Guita. G. A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento. São Paulo. Edusp; FAPESP, 2004.
- FEDERICI, Silvia. *O patriarcado do salário: notas sobre Marx, gênero e feminismo (v.1)*. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2021.
- GIARD, Luce; MAYOL, Pierre; CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- GOLDANI, Ana Maria; CAMARANO, Ana Amélia (Org.). *Muito além dos 60: os novos idosos brasileiros*. Rio de Janeiro: IPEA, 1999.
- MORAES, Myriam M. Lins de. (Org.). *Velhice ou Terceira Idade?* 4. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas Editora, 2006.
- MOREIRA, Jailma dos S. Pedreira. Sob a luz de Lampião: Maria Bonita e o movimento da subjetividade de mulheres sertanejas. Salvador: EDUNEB, 2016.
- BRITTO DA MOTTA, Alda. *Pesquisa e relações em Campo – Subjetividades de Gênero e de Geração*. Salvador: UFBA / Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a mulher, 2005. 216p. (Coleção Bahianas; 10).
- OLIVEIRA, I. A. de (Org.). Cartografia de saberes: representações sobre religiosidade em práticas educativas populares. Belém: EDUEPA, 2008.
- PEREIRA, Áurea da. S. e SILVA, Ieda Fátima da S. (Org.) *Envelhecimento: (res) significando vidas e reconhecendo o que é de direito*. Campinas, SP. Mercado de Letras. 2020.
- PEREIRA, Áurea da. S., GRANGEIRO, Danise; MOREIRA, Jailma dos S. Pedreira. Entrevista com Gabriel Jaime Murillo Arango: memória da profissão docente: passeio pelo campo literário, político e estético. *Pontos de Interrogação*, v. 11, n. 2, jul.-dez., p. 463-485, 2021.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Org.). *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayyu, 2018.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. Reencontro com o Nordeste: itinerários de pesquisa e construção do campo intelectual dos estudos rurais. *Estudos de Sociologia*, n. 1, v. 5, 28p, 2008.



## EXISTÊNCIAS DE MULHERES RENEGADAS EM “OS SERTÕES” DE EUCLIDES DA CUNHA<sup>1</sup>

Marluce Freitas de Santana<sup>2</sup>

*Resumo:* Este artigo resulta dos estudos preliminares de Doutorado em Crítica Cultural, cujo projeto de tese *Apagamento e (re)existência de mulheres sertanejas em Canudos: História, Memória e Ficção* objetiva partir no campo Linguístico-literário, buscando uma releitura do clássico “Os Sertões”, de Euclides da Cunha, (1902) sob a perspectiva da Crítica Cultural, visando analisar, questionar, debater, construir novos conhecimentos e formular outras epistemes capazes de intervir na histórica inferiorização das mulheres imposta pelo paradigma patriarcal também evidenciada na narrativa em estudo. Confrontaremos a deliberada negação do protagonismo das mulheres sertanejas na Guerra de Canudos demarcada na narrativa euclidiana com outras fontes que possibilitem afirmar a presença resistente das mulheres sertanejas e suas formas de (re) existência, desde o passado da guerra até a contemporaneidade. Para esse texto, buscamos articular alguns referenciais teóricos estudados no componente Seminários Avançados I com nosso o projeto de tese, dentre os quais Saussure, Barthes, Derrida, Deleuze, Hall, Guinzburg, tomando conceitos basilares como starts para elaborações teóricas e orientação do percurso metodológico. A dupla face do signo linguístico-literário e o seu potencial mobilizador do sistema de significação por meio da articulação entre significante-significado; o princípio da arbitrariedade do signo linguístico e a

---

<sup>1</sup> Artigo produzido como trabalho final para avaliação discente do componente curricular Seminários Avançados I, ministrado pelo professor Dr. Cosme Batista, ofertado pelo curso de Doutorado em Crítica Cultural — Programa de Pós Graduação Pós-Crítica/UNEB — Turma Única-Canudos.

<sup>2</sup> Estudante do Curso de Doutorado em Crítica Cultural — Programa de Pós Graduação Pós-Crítica/UNEB — Turma Única-Canudos.

compreensão de que a língua é resultado de convenção social, mas só se realiza por meio da fala, dimensão individual da linguagem, são conceitos fundamentais para compreendermos o texto literário potencialmente aberto à plurissignificação em suas relações com um sistema sógnico semiótico, formado por signos linguísticos e culturais, arbitrários e polissêmicos, prenes de possibilidades representativas de outras formas de ver, ser e estar no mundo e de (des)construção de realidades.

*Palavras-Chave:* Resistência. Mulheres. Crítica Cultural. Os Sertões.

## INTRODUÇÃO

Este texto resulta das reflexões desencadeadas durante os estudos teóricos no componente curricular Seminários Avançados I, cursado no Doutorado em Crítica Cultural, ofertado pelo programa Pós-Crítica, do Departamento de Linguística, Literatura e Artes (DLLARTES) — Campus II da UNEB em Alagoinhas, em parceria com o Campus Avançado de Canudos/UNEB. Pretendemos articular alguns referenciais teóricos estudados no componente com nossa proposta inicial do projeto de pesquisa *Apagamento e (re)existência de mulheres sertanejas em Canudos: História, Memória e Ficção*, a ser desenvolvido para a tese de doutoramento. O projeto de tese atende ao interesse de continuar aprofundando estudos que partam do campo linguístico-literário e, em articulação interdisciplinar e intersemiótica, promovam uma crítica cultural contundente à condição de subalternidade e opressão das mulheres, em especial as periféricas, numa sociedade influenciada por valores patriarcais, misóginos, machistas, racistas e coloniais.

Partiremos da obra “*Os Sertões*”, de Euclides da Cunha, (1902) para mobilizar referenciais teóricos de outros campos, buscando ler esse clássico sob a perspectiva da Crítica Cultural, visando analisar, questionar, debater, construir novos

conhecimentos e formular outras epistemes capazes de intervir na histórica inferiorização das mulheres imposta pelo paradigma colonial, também evidenciada na narrativa em estudo. Confrontaremos a deliberada negação do protagonismo das mulheres sertanejas na Guerra de Canudos demarcada na narrativa euclidiana com outras fontes que possibilitem afirmar a presença resistente das mulheres sertanejas e suas formas de (re) existência, desde o passado da guerra até a contemporaneidade.

Embora *Os sertões* seja um dos livros mais discutidos e estudados no Brasil, sob as várias abordagens teóricas — literária, sociológica, histórica, antropológica, geográfica, política, derivando daí inúmeras teses, dissertações, artigos científicos etc., há ainda necessidade de estudos que problematizem a narrativa euclidiana, questionando-a do ponto de vista da representação das mulheres sertanejas dentro desse quadro misógeno e estereotipado narrado pelo autor sob a influência de valores culturais conservadores (PIETRANI, 2018).

Diversos estudos sobre esse ícone da literatura nacional apontam para a estigmatização, preconceito e misoginia com que o autor constrói a imagem das mulheres que viviam no arraial de Canudos sob a liderança de Antonio Conselheiro. Calasans (2001) destaca que o contingente de mulheres correspondia a cerca de dois terços dos vinte e seis mil moradores do arraial, número expressivo para que sobre elas o autor dedique tão poucas menções, e, quando o faz, as caracteriza como repugnantes, feias, bruxas, sempre enfatizando aspectos negativos.

Tomando a abertura dos Estudos Culturais para uma leitura crítica revisionista, pretendemos intertextualizar o discurso literário, memorialista e histórico de *Os Sertões* com outras narrativas literárias, de experiências memorialistas e de histórias de vida de mulheres sertanejas contemporâneas que nos

possibilitem construir imagens contestatórias ao imaginário euclidiano, no intuito de fundamentar a tese de que tais narrativas se enunciam como contra-discursos ao de Euclides da Cunha, demarcando um lugar de protagonismo e (re)existência sertaneja feminina, apagado na obra.

Dentre as leituras e discussões desenvolvidas nessa fase inicial do doutorado, destacamos alguns referenciais que julgamos fundamentais para a nossa pesquisa. É o caso do retorno a Saussure e seus estudos que o consagraram pai da Linguística Moderna e precursor da Semiologia como Ciência Geral dos signos e a outros teóricos que repercutiram as ideias do mestre genebrino em suas formulações teóricas, como é o caso de Barthes. A releitura de formulações teóricas saussureanas sob os diversos enfoques dos especialistas autores do livro *Saussure: a invenção da linguística* (2013) reafirmaram a importância desses referenciais para o estudo aqui proposto, considerando as interfaces da pesquisa com o campo da Crítica Cultural e Linguístico-literário.

Alguns conceitos importantes desenvolvidos pelo mestre de Genebra são *starts* para elaborações teóricas e melhor clarividência do percurso metodológico na busca de respostas para a problemática a ser investigada. A dupla face do signo linguístico-literário e o seu potencial mobilizador do sistema de significação por meio da articulação entre significante-significado; o princípio da arbitrariedade do signo linguístico e a compreensão de que a língua é resultado de convenção social, mas só se realiza por meio da fala, dimensão individual da linguagem, são conceitos basilares para compreendermos o texto literário como ato de fala, potencialmente aberto à plurissignificação e a Literatura em suas relações com um sistema signico semiótico, formado por signos linguísticos e culturais, arbitrários e polissêmicos, prenes de possibilidades representativas de outras formas de ver, ser e estar



no mundo e de (des)construção de realidades (FIORIN, 2013, p. 99-100).

Nesse sentido, a literatura, para além do seu valor estético, pode exercer uma função de ativismo micropolítico, na medida em que se insere no campo dos Estudos Culturais, abrindo-se para o diálogo interdisciplinar, intersemiótico e cultural, o que possibilita novas abordagens críticas revisionistas que interpelem o cânone e questionem as representações totalizantes e hegemônicas. A esse respeito, trouxemos Barthes que corrobora conosco ao dizer sobre a literatura:

ela é feita com linguagem, isto é, com uma matéria que já é significante no momento em que a literatura dela se apodera: é preciso que a literatura *deslize* para um sistema que não lhe pertence, mas que funciona apesar de tudo com os mesmos fins do que ela, isto é: comunicar. [...] estruturalmente, a literatura é apenas um objeto parasita da linguagem; [...] a ideia de literatura [...] não é a mensagem que se recebe; é um significado que se acolhe a mais, marginalmente; a gente o sente flutuar vagamente numa zona paróptica [...] (BARTHES, 1970, p. 170).

Barthes (1970) em *Crítica e Verdade*, falando sobre o sistema de significação da Literatura afirma que o escritor ou escritora se dedica a escrever de forma a “multiplicar as significações sem a preencher nem fechar, e que utiliza a linguagem para constituir um mundo enfaticamente significante, mas finalmente jamais significado”. Nesse sentido, a literatura pertence a um sistema de significação cujos sentidos são construídos por meio de uma linguagem transitiva capaz de transformar a realidade e não de duplicá-la (BARTHES, 1970, p. 173). É esse estatuto linguístico da literatura que possibilita a conotação e nunca a denotação do real pois,

cada vez que não se fecha a descrição, cada vez que se escreve de um modo suficientemente ambíguo para deixar fugir o sentido, cada vez que se faz como se o mundo significasse, sem, entretanto, dizer o quê, então a escritura liberta uma pergunta, ela sacode o que existe, sem, entretanto, nunca pré-formar o que ainda não existe, ela dá sopro ao mundo (OP CIT, p. 172).

Tal liberdade da escritura literária para Derridá incorpora os valores democráticos modernos pelo poder de falar sobre tudo, de dizer tudo, de subverter as interdições, o que nos remete à natureza rizomática do texto literário, que precisa estar aberto e conectado com o mundo, dialogar com outras produções artísticas e culturais e com outros campos do conhecimento. Para esse pensador, nisto se constitui a força política transformadora da literatura (DERRIDA, 2014).

Os registros da historiografia oficial universal e nacional reservam para as mulheres papéis secundários ou estereotipados, ao tempo em que aos homens elevam-nos ao heroísmo, e realizações. Simone de Beauvoir em seu clássico “O segundo sexo” (1949), ao dizer que “Toda a história das mulheres foi escrita pelos homens”, nos alerta para a necessidade de interpelarmos as narrativas históricas, literárias, religiosas e científicas canônicas, cujos arquivos representam uma essencialidade feminina estereotipada e subalterna, instaurada pelo crivo do olhar masculino, androcêntrico, patriarcal.

O desafio de uma releitura de *Os sertões* (1902) na perspectiva de fazer emergir dos escombros de um passado de violência e barbárie memórias de resistência e de uma ancestralidade de (re) existência de mulheres sertanejas que participaram da Guerra de Canudos, cuja representação foi trazida à cena literária sob o crivo misógino e patriarcal euclidiano, segue à premissa de uma crítica cultural contestatória dos arquivos do poder, na esteira do que preconiza Silviano Santiago sobre a

necessidade de o/a crítico/a operar no vácuo dos “deslocamentos dos significantes culturais” e, desse “entre-lugar”, [...] questionar a tradição e buscar uma resposta ao processo de colonização, opondo-se à submissão da recepção passiva” (SANTIAGO, 2000, p. 19).

Nessa direção, buscaremos analisar a representação das mulheres no clássico euclidiano em confronto com memórias e experiências de mulheres sertanejas representadas em outras fontes, tanto no contexto do conflito, quanto na contemporaneidade, concebendo tais vivências e experiências narradas como contra-narrativas de resistência e (re)existência, num movimento de interpelação ao discurso oficial histórico e literário e de subversão decolonial. Diante dos objetivos formulados para o encontro das possíveis respostas que ancoram esta tese, definimos as seguintes questões de pesquisa: que aspectos do paradigma colonial e do patriarcado de Estado determinaram a barbárie de Canudos? É possível desconstruir a narrativa de apagamento do protagonismo das mulheres sertanejas na Guerra de Canudos, a partir da análise da obra *Os sertões* em intertextualidade com outras fontes, literárias, históricas e memorialistas e com narrativas de mulheres sertanejas contemporâneas? Qual a potencialidade das memórias e narrativas de mulheres sertanejas contemporâneas enquanto força mobilizadora de (re)existências e decolonialidades, para enfrentamento ao conservadorismo, opressões de gênero, raça, classe social e outras subalternidades?

O caminho metodológico inicialmente delineado buscará nos aproximar de uma metodologia na perspectiva feminista, conforme postula Sardenberg (2007), privilegiando as mulheres como sujeitas, a começar pela escuta de teóricas que trazem as marcas femininas libertárias e emancipadoras nas suas produções. A valorização das subjetividades e das experiências das mulheres

como forma legítima de construção do conhecimento, ao lado de outras ciências e epistemologias, reafirmam um modo feminista de fazer ciência.

Dessa forma, adotaremos essa orientação metodológica, tanto para as análises da obra *Os Sertões*, quanto para as análises das memórias e experiências de mulheres sertanejas nas diversas fontes a serem pesquisadas e das vozes femininas contemporâneas, cujas narrativas orais e outros registros das suas memórias pessoais ou coletivas serão objeto de análise, visando construir pelo diálogo intertextual entre discurso literário, experiências de mulheres sertanejas e referenciais teóricos da Crítica Cultural e da Crítica Feminista decolonial uma Epistemologia de afirmação, resistência e (re)existência feminina sertaneja, frente à histórica inferiorização e subalternização das mulheres pela cultura patriarcal. Buscaremos nesse entre-lugar de potência criativa e transcendente do signo linguístico-literário, [...] expor ou fazer falar a ficcionalidade do campo historiográfico, teórico e crítico, a partir das metáforas literárias transformadas em conceitos (MOREIRA, 2021, p. 10).

Conjugando nossa subjetividade e experiência feminina às teorias estudadas para construir as nossas formulações, seguiremos as pistas de uma trilha metodológica da Crítica Cultural proposta pelo professor Doutor Osmar Moreira (2021, p. 1):

[...] situar os crivos interpretativos desenvolvidos, regionalmente, com força para se combater formas de colonização epistemológicas. A metodologia, aqui, identifica e anula dispositivos do pensamento arborescente (a fixação de um “eu” identitário, a imposição de um sistema de representação e uma mediação do aparelho institucional e seus dispositivos) praticado na periferia do sistema, a saber, o teológico, o positivismo matemático, o naturalismo cientificista, o estruturalismo, além do jurídico-policial como anomia e estado de exceção. Os resultados: a) um mapa de práticas linguístico-literárias que

problematizam o localismo ingênuo e as armadilhas de um universalismo excludente e alienante; b) o estabelecimento de um aparato científico menor e lateral capaz de fazer falar o silenciado (SANTOS, 2021, p. 1).

## **AS MULHERES DE CANUDOS: EXISTÊNCIAS RENEGADAS**

Falar das mulheres que vivenciaram a Guerra de Canudos tendo a narrativa euclidiana como fonte de dados e inspiração pode parecer contraproducente, considerando que a leitura de *“Os Sertões”* revela muito poucas menções ao sexo feminino e quando o faz representa as mulheres sob as cores repugnantes da misoginia e dos estigmas frutos da cultura patriarcal.

Pietrani (2018) constata que das mais de 500 páginas do livro, temos apenas 32 ocorrências da palavra “mulheres”, sete menções a “mulher” e um registro de “mulherio”. Esta pesquisadora retoma um antigo questionamento sobre a aparente ausência das mulheres na narrativa do conflito de Canudos pelas lentes de Euclides da Cunha e, atenta à lupa de um dos mais importantes estudiosos da obra, José Calasans, reflete sobre a presença resistente das sertanejas no conflito de Belo Monte, tomando as provocações desse ensaísta em *“As mulheres de Os Sertões”* como pista para uma leitura crítica da obra que subverte a tentativa de apagamento do protagonismo das mulheres sertanejas.

É perceptível o menosprezo dado às participantes femininas da Guerra de Canudos, fato comprovável tanto pela decisão deliberada do narrador de afastá-las para as margens, ou de trazê-las para o centro de cenas deploráveis de extrema desvalia e desumanização. Assim como Pietrani desenvolve seu artigo *“#MulherPresente: existência e resistência em Os Sertões de Euclides da Cunha”* (2018) a partir das provocações de outros/as

pesquisadores/as, buscaremos pistas desse e de outros estudos que nos instigam a revolver os escombros de uma história contada sob a ótica androcêntrica, patriarcal, racista e sexista, em busca de outras versões que libertem as mulheres da passividade, demonização e tratamento estereotipado com que são representadas na narrativa euclidiana, convicta de que, embora a obra seja ícone das letras nacionais, uma das mais estudadas e com grandiosa fortuna crítica, cujo autor é, sem dúvida, um dos mais talentosos e importantes escritores e intelectuais da nossa literatura, há ainda uma enorme lacuna a ser preenchida com investigações sobre as mulheres que lutaram na guerra de canudos.

Em artigo publicado em 2002, intitulado *Presença das mulheres em Canudos*, Luzilá Ferreira coloca sob suspeição o silêncio de Euclides sobre a atuação das mulheres que vivenciaram o conflito em Canudos, sertanejas que sob a liderança de Antonio conselheiro defenderam o arraial com bravura e altivez. A narrativa euclidiana relega à invisibilidade a força e coragem do contingente numeroso de mulheres que fizeram parte desse fato histórico de repercussão nacional e mundial. Segundo Dantas (1922, p. 146) “o mulhério constituía então, a parte mais numerosa do pessoal fanático, podendo ser calculado em dois terços do bando que acompanhava o Conselheiro”. E “onde estão as mulheres em *Os Sertões*, as prováveis heroínas, as grandes personagens que se distinguiram, certamente, como alguns dos homens, por sua coragem, por sua ação?” Esta indagação de Ferreira (2002) continua a nos instigar.

Esparsamente, aparecem mulheres no livro, sem muita importância, secundarizadas nas cenas narradas e sempre ocupando lugares marginais na comunidade. Essas figuras femininas são quase inexistentes, exploradas, submissas e emudecidas, apresentadas num estado de miserabilidade bem maior que a condição dos homens do arraial. É evidente a influência

de uma formação positivista, determinista, militarista e patriarcal que o autor deixa transparecer ao adotar o ponto de vista de invisibilidade para com as mulheres sertanejas, alijando-as da história, tentando apagar as memórias da presença feminina que, certamente destacou-se em atos de heroísmo e valentia (FERREIRA, 2002, p. 368).

Pietrani (2018) nos chama a atenção para essa aparente ausência das mulheres que vivenciaram o massacre de Canudos e as reticências do autor para com o reconhecimento do papel feminino no contexto do conflito. A escassez da representatividade feminina na narrativa não deve ser interpretada como evidência de passividade ou insignificância das mulheres enquanto participação social de resistência e enfrentamento em defesa do arraial. É preciso analisar qualitativamente as cenas e imagens que as envolvem na escrita euclidiana, pois embora os registros sejam poucos, “são propícios à reflexão” (PIETRANI, 2018, p. 107).

Jailma Moreira (2016, p. 31) em estudo sobre a subjetividade das mulheres sertanejas, publicado no livro autoral *Sob a luz de Lampião: Maria Bonita e o movimento d subjetividade de mulheres sertanejas* (2016) traz uma imagem que pode explicar o tratamento dado às mulheres na narrativa euclidiana. Trata-se da força metafórica de uma “protocena” narrada na Carta de Pero Vaz de Caminha que inaugura a imposição da cultura patriarcal eurocêntrica colonizadora em terras brasileiras, paradigma contrastante com o modo de vida e formas de existência dos povos originários brasileiros, no caso da cena analisada, com as indígenas brasileiras. É o registro do encontro do homem branco e a influência do olhar patriarcal colonizador, que “[...] apaga as diferenças culturais, que recalca a mulher, a índia, a negra, a mulher brasileira [...]” e as sertanejas de *Os sertões*, sob o crivo do olhar euclidiano que

[...] são ainda vistas como inferiores, ainda não vistas por lentes diferentes das de Caminha... Se ainda são o resultado de uma dependência ou de uma extorsão das riquezas, a imagem dessa exclusão precisa ser pensada com outros olhos, a fim de que aquilo que tem sido permanentemente uma ausência passe a se constituir numa presença epistemológica que nos motive a esconjurar essa vergonha instalada pelo texto paradigmático do escrivão português (MOREIRA, 2016, p. 31).

Ao analisar a cena em que o escrivão narra o seu espanto frente à nudez das índigenas brasileiras, contaminado pelo etnocentrismo colonial e moralidade cristã, Jailma Moreira (2016) formula uma crítica contundente à violência desse olhar impregnado de preconceito e censura contra à liberdade e liberação dos próprios corpos, experiência demonstrada pelas nativas, insubmissas às leis e preceitos da cultura judaico-cristã.

Encontro emblemático cuja significação reverbera o processo de dominação colonial, que sob o signo da violência apossou-se da terra e dos corpos de indígenas e de negros e negras para expansão do imperialismo português. Nesse sentido, aquele olhar sexista, guiado pela moral cristã, um dos esteios do projeto de exploração colonialista, reduz o ser-mulher-indígena à sua genitália, à mera funcionalidade sexual, concebendo a diferença cultural como exotismo e incivilidade, ao comparar as indígenas às mulheres européias que, subjugadas aos ditames patriarcais, tinham seus corpos aprisionados e encobertos.

Para os planos expansionistas de povoamento da colônia e enriquecimento da Coroa, era necessária a conversão ao cristianismo, assimilação dos valores cristãos e a instituição da família nuclear pelo casamento. A principal missão da Igreja no processo colonial era a cristianização dos povos indígenas, o que para os colonizadores significava uma passagem do estado selvagem ao civilizado. O pensamento binário, fundamento do paradigma colonial, encontrava na cultura não monogâmica dos



nativos um impedimento à conversão e batismo, pois o matrimônio monogâmico era um dos sacramentos do catolicismo e a liberdade sexual considerada pecado capital (NÚÑEZ, AT.AL, 2021).

Na primeira referência às mulheres encontrada na narrativa de Euclides, flagramos o olhar de objetificação do corpo feminino, à serviço dos usos e abusos dos interesses coloniais, inicialmente voltado ao povoamento e embranquecimento da população. O padre Manoel da Nóbrega, preocupado com o crescimento dos filhos de cristãos nascidos das relações sexuais entre os colonos e indígenas, escreve uma carta ao Rei de Portugal em 1549 propondo uma alternativa diante do aumento de filhos de cristãos nascidos segundo os hábitos gentílicos; “achava conveniente que lhe enviassem órfãs, ou mesmo mulheres que fossem erradas, que todas achariam maridos, por ser a terra larga e grossa” (CUNHA, 2007, p. 122).

É perceptível na alusão de Euclides ao pedido do sacerdote a subalternização das mulheres e controle dos seus corpos e destinos pela vontade e diretrizes dos homens. A elas não cabia escolher, mas aceitar o casamento imposto como único destino. Desumanizadas, desprovidas de vontade e sentimentos, aparecem na narrativa euclidiana de acordo com as concepções androcêntricas de inferiorização feminina.

José Calasans em seu artigo *As mulheres de “Os Sertões”* (1959), trata das três mulheres referidas por Euclides no interesse da biografia de Antonio Conselheiro, a saber, uma tia, a mãe e a esposa do líder sertanejo, mas destaca a pouca importância dada pelo escritor a elas. Considera que o autor se restringiu ao registro do que ouviu e leu sem acréscimos significativos. No entanto, o narrador de *Os Sertões* posiciona-se diante dos relatos de infelicidade conjugal do Conselheiro de Belo Monte e do suposto assassinato da própria mulher por tê-lo traído, culpabilizando-a

pelos infortúnios e má sorte, como se vê na citação a seguir: “A mulher foi a carga adicionada à tremenda tara hereditária, que desequilibraria uma vida iniciada sob os melhores auspícios” (CUNHA, 1946, p. 160). Remonta-nos ao mito bíblico da Eva-serpente que levou o homem ao pecado original e à consequente expulsão do paraíso, mito fundador da concepção dualista que atribui ao ser feminino uma natureza angelical ou demoníaca, de acordo com os ditames preestabelecidos pelo paradigma patriarcal e judaico-cristão. A esse respeito, Larissa Brito (2018) corrobora com a seguinte afirmação:

A posição de Euclides nessa afirmação considera a mulher como fator de desarmonia (na vida do Conselheiro) como se a simples presença feminina fosse capaz de dissolver uma vida que poderia ser frutífera e esse fosse um dos motivos que desencadearam as tragédias. Até mesmo a beleza da mulher, nas raras ocasiões em que é mencionada, é considerada “a face tentadora de Satã” pelo escritor. Essa proposição, conforme questiona Calasans, poderia ser um reflexo das concepções do próprio escritor? (BRITO, 2018).

Chama-nos a atenção a forma distinta com que o autor descreve a população da comunidade de Monte Santo, acentuando as características físicas das mulheres, mas num enquadramento de extrema fealdade e horripilância, emoldurando-as à estereotipia e juízo de valor misógino, buscando provocar no leitor/a repugnância por aquelas que, segundo a perspectiva euclidiana, integravam “agrupamentos bizarros” de mulheres na comunidade canadense, enquanto aos homens se refere como “grupo varonil”, “vaqueiros rudes e fortes, trocando, como heróis decaídos a bela armadura de couro pelo uniforme reles de brim americano” (CUNHA, 2007, p. 232). Vejamos parte da descrição da população feminina na citação a seguir:

Ali, estavam, gafadas de pecados velhos, serodidamente penitenciados, as beatas — êmulas das bruxas das igrejas —

revestidas da capona preta lembrando a holandilha fúnebre da Inquisição; as solteiras, termo que nos sertões tem o pior dos significados, desenvoltas e despejadas, soltas na gandaíce sem freios, as moças donzelas ou moças damas, recatadas e tímidas; e honestas mães de família. [...] Faces murchas de velhas — esgrouviados viragos — mulher-macho, descabelada, em cuja boca deve ser um pecado mortal a prece —; rostos austeros de matronas simples; fisionomias ingênuas de raparigas crédulas, misturavam-se em conjunto estranho (CUNHA, 2007, p. 230-231).

Em toda a obra os *Sertões* a representação das mulheres as desumanizam, transformando-as em seres imprestáveis de existências negadas, pois nada se diz das suas histórias, de sua atuação no conflito, das suas memórias, antes disto, o autor as enquadra nas molduras da bizarrice e estranheza negando-lhes a humanidade. É pertinente o questionamento sobre a representatividade escassa e desimportante do gênero feminino no contexto do conflito do Belo Monte, principalmente porque, um olhar para o passado nos dá conta de inúmeras mulheres guerreiras que colocam em evidência a coragem, força e inteligência femininas como heroínas e protagonistas em todas as lutas da história brasileira. No Brasil de Dandara dos Palmares, de Tereza de Benguela, de Aqualtume, de Felipa de Oliveira, de Maria Quitéria, de Anita Garibaldi, de Maria Bonita, de Olga Benário, de Dilma Rousseff, de Margarida Alves é preciso rasurar a história contada em *Os Sertões* para suplementá-la com as existências e (re)existências de mulheres sertanejas apagadas na obra.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os registros da barbárie praticada pelo Estado patriarcal burguês em Canudos e a forma misógina com que o autor de *Os sertões* (1902) representa as mulheres sertanejas na obra

distanciam-se de nós em mais de um século, no entanto, paradoxalmente, aproximam-se como prática cotidiana, pela permanência de uma práxis social e política ainda persistente e arraigada na sociedade brasileira. A intensidade com que o racismo recrudescer, somado aos retrocessos que ameaçam políticas públicas conquistadas pelos movimentos sociais, após a recente ascensão ao poder da extrema-direita no Brasil, urge pela intensificação das lutas para enfrentamento das desigualdades, do racismo, das violências físicas e simbólicas contra os grupos minoritários, no combate ao feminicídio, à LBTfobia, à violência doméstica, aos preconceitos e desigualdades de gênero, raça, etnia e classe social.

Num país em que mais de 70% dos lares são chefiados por mulheres, onde significativa parcela da economia é movida pelas mãos femininas, onde são as mulheres que pontuam como contingente com mais anos de estudos, na outra ponta, são as mulheres a categoria mais precarizada e explorada no mercado de trabalho, que são alvos de violências de toda ordem, inclusive nos seus lares, onde deveriam estar em segurança e proteção.

O contexto da pandemia do Covid-19 expôs as vísceras apodrecidas de uma realidade histórica de violências contra as mulheres, como registram a ONU-mulheres, o Relatório de Segurança pública de 2020 e outras fontes de pesquisas. Aliás, a pandemia trouxe à tona as desigualdades e injustiças sociais provocadas por esse modelo de sociedade capitalista que se sustenta nos tentáculos patriarcais, coloniais, racistas e classistas. É relevante destacar que no Brasil o paradigma colonial, fundamentado nesses valores, sempre reservou para as mulheres um lugar de subalternidade e inferiorização. Portanto, diante do retorno ao poder da extrema direita, possibilitada por um golpe parlamentar-jurídico — midiático, mais do que nunca urge problematizarmos a situação de retrocesso do país, em que “a elite

do atraso” (SOUZA, 2018) sai dos seus armários encorajada por um governo que ataca a democracia e adota a necropolítica como prática de eugenismo social em favor do neoliberalismo de estado. (MBEMBE, 2018).

As recentes estatísticas do aumento de feminicídios e violências domésticas e os registros de que são as populações pretas, periféricas, indígenas as mais atingidas pela crise sanitária do Covid-19, quer seja pela exposição a condições de vulnerabilidade à contaminação, ou por serem populações historicamente relegadas e pauperizadas nos alerta da necessidade de enfrentarmos essa problemática. O cotidiano, as pesquisas, as notícias que circulam na mídia apontam para a urgência de travarmos esta luta de forma incansável e nos apropriarmos de todos os espaços para o trabalho de convencimento, sensibilização e construção de aprendizagens necessárias ao enfrentamento de todas as formas de preconceito.

## REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo: Fatos e Mitos*. Vol. 1. Trad. Sergio Milliet. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1980.

BHARTES, Roland. *Crítica e Verdade*. São Paulo: Perspectiva, 1970.

BRAGA, Udneia Braga. Anais do XXVI-Simpósio Nacional de História — ANPUH, São Paulo, jul, 2011.

BRANCO, Ivo. *Os órfãos de Canudos*. Brasil, documentário, 2017, 56 minutos. Direção e roteiro: Ivo Branco Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-U-gH9zjBdA>.

BRITO, Larissa. *A representação feminina sertaneja em Canudos um olhar sobre O Sertões*. Disponível em: A representação feminina sertaneja em Canudos | by Larissa Brito | Medium. Acesso em 23 mar. 2022.

CALASANS, José. *As mulheres de Os Sertões*. In: FERNANDES, Rinaldo de. *O clarim e a oração*. São Paulo: Geração Editorial, 2002.

CUNHA, Euclides da. *Os Sertões*. São Paulo: Martin Claret, 2007.

DANTAS, S. de Souza. *Aspectos e contrastes: ligeiro estudo sobre o sertão da Bahia*. Rio de Janeiro. Tip. Ver.dos Tribunais. 1922.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia*. Trad. GUERRA NETO, Aurélio; COSTA, Celia Pinto. v. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DERRIDA, Jacques. *Essa estranha instituição chamada literatura: uma entrevista com Jacques Derrida*. Trad. Marilene Dias Esqueda. Rev. Evandro Nascimento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

FERREIRA, Luzilá Gonçalves. *Presença das mulheres em Canudos* IN: FERNANDES, Rinaldo de. *O Clarim e a oração*. São Paulo: Geração Editorial, 2002.

FERREIRA, Marieta de Moraes. AMADO, Janaína. (Org.) *Usos e abusos da história oral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Da Fundação Getúlio Vargas, 1998. 304p.

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

GOMES, Carlos Magno (Org.). *Crítica Cultural e Estudos Literários*. São Cristóvão: Editora UFS, 2016. (386p) ISBN. 978-85-7822-528-5.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. Trad., Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018. 80p.

MOREIRA, Jailma dos Santos Pedreira. *Sob a luz de lampião: Maria bonita e o movimento de subjetividade de mulheres sertanejas*. Salvador; Eduneb, 2016.

NÚÑES, Geni; OLIVEIRA, João Manuel de; LAGO, Mara Coelho de Souza. Monogamia e (anti)colonialidades: uma artesanaria narrativa indígena. In: *Teoria e Cultura. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais* – ufjf, v. 16, n. 3, Dez, 2021. ISSN 2318-101x (on-line) ISSN 1809-5968 (print).

PIETRANI, Anélia Montechiari. *MulherPresente: existência e resistência em Os Sertões de Euclides da Cunha*. Revista Léngua & Meia Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Universidade Estadual de Feira de Santana Feira de Santana, v. 09, n. 1, 2018 p. 106-118.

PRIORE, Mary Del. (Org.) *História das mulheres no Brasil*. 10. Ed, 6. reimp. São Paulo: Contexto.

REZENDE, Maria José. *Os sertões e os (des) caminhos da mudança social no Brasil*. IN: *Tempo Social Social: revista de sociologia da USP*. Vol 13. N. 2. São Paulo. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702001000200011>; Acesso em: 28 abr. 2021.

SAFFIOTI, Heleith. *Movimentos sociais: face feminina*. In: CARVALHO, Nanci Valadares (org). *A condição feminina*. Revista dos Tribunais. São Paulo: Vértice, 1988.

SAFFIOTI, Heleieth, Lara, Bongiovani. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1976.

SANTIAGO, Silviano. O entre-lugar do discurso latino-americano. *In*. SANTIAGO, Silviano. *Uma literatura nos trópicos*. São Paulo: Cia das Letras. 2000.

SANTOS, Osmar Moreira dos. Um banquete antropofágico: violência originária e táticas de negociação cultural emergentes no Brasil. Campinas; Mercado das Letras, 2020.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix/Edusp. 1969.





## CARTOGRAFIAS DE CORPOS E ESPAÇOS DE DESEJOS EM CAIO F.

Moisés Henrique de Mendonça Nunes<sup>1</sup>

*Resumo:* A urbanidade é exaltada pelo ritmo frenético dada a transitoriedade do sujeito no traço da multiplicidade, na visibilidade dos contextos que afloram sentidos do hegemônico e do periférico. Torna-se visível aí o modo como se apresenta a produção da subjetividade, tão expressiva em obras da literatura de Cassandra Rios, João Silvério Trevisan e Gasparino Damata, só para exemplificar estes autorxs e que revelam a urbe não-heterossexual. Assim também, no romance de Caio Fernando Abreu, *Onde andaré Dulce Veiga?* (1990), o personagem-narrador manifesta o estranhamento de si ao vivenciar a cidade na captação do corpo. O recorte metodológico do estudo a respeito de um corpo-devir, corpo-queer, corpo-híbrido, visa a desconstruir em Caio F. outra forma de experienciar os desejos, como considerá-los com os embates da biopolítica, com a legitimada escrita canônica e o discurso social. O problema a ser analisado e com visões que dialogam com a epistemologia de gênero é como a escrita literária do escritor gaúcho compreende o sentido sexualidade de maneira crítica e que move a cartografia dos espaços. Frente ao exposto, apropriar de noções que ressignificam as cartografias urbanas com pretensões a ver sujeitos que expressam a si na desconformidade e na desnortatividade de corpos são motivos reveladores na narrativa de Caio Fernando Abreu.

*Palavras-Chave:* Cartografia de desejos. Caio F. Corpo. Sexualidade e gêneros dissidentes.

---

<sup>1</sup> 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.

Natural de Santiago do Boqueirão, mas sendo um *bon-vivant* vivendo em cidades como Porto Alegre, São Paulo, Campinas — na Casa do sol, de Hilda Hilst — Rio de Janeiro e no exterior, como em Estocolmo, Paris e Londres, Caio Fernando Abreu (1948-1995) foi um escritor, jornalista, crítico, dramaturgo e, nas horas vagas, astrólogo reconhecido pela obra em contos, mas que também produziu romances, peças de teatro, crônicas, novelas e poemas, no qual tocou pela escrita literária sobre a urbanidade e afeto. O escritor gaúcho tracejou um diálogo entre o literário e o contexto histórico brasileiro, o período da ditadura, além dos movimentos que estavam em voga a sua contemporaneidade, como a contracultura e o movimento hippie também se fazem presente na sua obra.

Caio Fernando Abreu estreou o “hall” da literatura brasileira em 1970<sup>2</sup> com a coletânea *Inventário do Irremediável*, com o qual ganhou o prêmio Fernando Chinaglia da União Brasileira de escritores, mas foi com o *Morangos mofados* (1982) que ganhou reconhecimento no cenário literário. O escritor gaúcho publicou em vida seis livros de contos, dois romances, uma obra infanto juvenil, um livro de novelas, como também escreveu algumas peças de teatro, crônicas e textos dispersos em antologias, revistas e jornais.

Pelas leituras das narrativas, observamos como a astrologia e a música são elementos importantes na própria criação literária do escritor, em que personagens e enredos são caracterizados a partir dos mapas astrais criados para eles e músicas de Nara Leão e Angela Ro Ro embalam as narrativas para os leitores e leitoras, além da própria vivência se torna material literário, conferindo-lhe alguns textos como autoficcional. Assim, encontramos histórias

---

<sup>2</sup> Paula Dip (2014) coloca que existiu um livro anterior ao de 1970, publicado em 1968 e com título de *Três tempos mortos*, o livro teve menção honrosa ao Prêmio José Lins do Rego, pela editora José Olympio, mas não se tem um paradeiro desta publicação.

que atravessam temas a exemplo da introspecção, repressão, violência, afeto/amor, sexualidade, hiv/aids, identidade, dentre outros pelo qual compõe a obra do escritor gaúcho.

Embora Caio Fernando Abreu organizou sua produção literária colocando *Ovelhas negras* (1995) como última publicação e também revisou toda a sua obra publicada<sup>3</sup>, encontramos que o material literário, alguns inéditos, do escritor foram reunidos e publicados depois da sua morte: a organização de contos e crônicas em livros, o *Estranhos estrangeiros* (1996) e *Pequenas epifanias* (1996), respectivamente; *Teatro completo* (1997); a publicação do conteúdo epistolar, *Cartas* (2002); e a obra poética, *Poesia nunca publicada de Caio Fernando Abreu* (2012).

Com esta vasta produção literária, a fortuna crítica de Caio Fernando Abreu considera como a autoficção, violência, desejo, simbolismo e urbanidade são elementos marcantes e que foram, assim como ainda é, relevantes não somente para uma geração, mas também a produção literária que estava alinhada à época e para outros escritores e escritoras contemporâneos a Caio Fernando Abreu, como Ana Cristina César, Hilda Hilst, Ignácio de Loyola Brandão e Lygia Fagundes Telles.

Em nosso estudo, apontamos como as narrativas de Caio Fernando Abreu ao refletirem sobre os personagens pelos espaços urbanos e na representação de interações sociais, caminham para um estudo sobre elemento espaço nas narrativas, em que não somente está para descrição e localização de onde se passa a história, mas que possui papel e função, pelo qual também opera a

---

<sup>3</sup> Na década de 1990, Caio Fernando Abreu fez uma revisão de sua produção até então publicado, momento no qual modificou o título da primeira coletânea para *Inventário do Ir-remediável* e acrescentou Passo da Guanxuma, cidade imaginada do escritor, como espaço que ambientam e lugar de origem de algumas histórias e personagens, isso ocorre em específico ao romance *Limite branco*, no conto “Morangos mofados” e na novela “Pela Noite”.

reflexão sobre a representação de espaços reais e da própria estruturação destes espaços, em gênero e sexualidade.

A partir das leituras de Antonio Dimas (1987), em que o espaço compete para algo orgânico e funcional que colabora na construção da narrativa, e Raquel Rolnik (2017) apontar o modo como as cidades são construções humanas e feitos em escrita: “as formas e tipologias arquitetônicas, desde quando se definiram enquanto habitat permanente, podem ser lidas e decifradas, como se lê e decifra um texto” (ROLNIK, 2004, p. 17).

Através de Rachele Borghi (2015) e Paul Preciado (2017), detém-se como a geografia do gênero e da sexualidade não está limitado a dimensão do privado, mas se fazendo presente no cotidiano dos espaços sociais onde, alinhado a Foucault (2017), encontramos um discurso de poder pelo qual sexo não é censurado ou omitido, mas administrado para controlar as ocupações e interações sociais.

Consoante a Márcia Marques (2013), uma das autoras que trabalhou sobre espaço e representação na obra do escritor gaúcho, entendemos como o espaço urbano é um elemento constituinte na obra de Caio Fernando Abreu. Contudo, refletimos para o modo como a espacialidade percorre a reiteração de normas ou desmonte, a partir das questões de gênero e sexualidade, algo que também foi questionado por Bruno Souza Leal (2002), quando confere que há uma relação entre metrópole, sexualidade e identidade pelos contos de Caio Fernando Abreu. Assim observamos como na construção dos espaços, o tratamento sobre a noção de espacialidade na materialidade e estrutura de cidades, casas, prédios, etc, também se encontra um discurso em que estrutura os espaços como controle de corpos e desejos sob um sistema heteronormativo.

Por isso temos como problema a ser analisado, em diálogo com a epistemologia de gênero, como a escrita literária de Caio

Fernando Abreu compreende o sentido de sexualidade de maneira crítica e que move a cartografia dos espaços. Na produção do escritor gaúcho, com personagens fora-do-padrão, o afeto e desejo caminham em toda a construção da narrativa, pelo qual o espaço exibe uma disciplina e indisciplina ao corpo e desejo captadas pelos personagens.

O objeto de pesquisa se recorta, inicialmente, para o Passo da Guanaxuma, cidade ficcional do escritor gaúcho que tem origem na década de 1980, quando aparece no conto “Uma praiazinha de areia bem clara, ali, na beira da sanga”, de *Os dragões não conhecem o paraíso* (1988), e encontramos seu “mapa” sendo publicado em 1995, no *Ovelhas negras*, ao conto intitulado “Introdução ao Passo da Guanaxuma”. Contudo a cidade ficcional se ramifica na obra de Caio Fernando Abreu, seja por histórias que a tem como cenário, pelos personagens que são naturais de lá ou alguma menção feita. Além dos textos mencionados, identificamos então as outras narrativas de Caio Fernando Abreu atravessadas pelo Passo da Guanaxuma: os romances *Limite branco* e *Onde andaré Dulce Veiga?*; os contos “Morangos mofados”, “Linda uma história horrível”, “O destino desfolhou” e “Pequeno monstro”; e a novela “Pela noite”.

Contudo, no momento em que se analisa o Passo da Guanaxuma como uma disciplina do corpo e desejo, observamos pelos personagens que não correspondem a norma a saída da cidade, quando não são violentados por fissurar o controle. Nesta mudança de lugar, no qual conhecem as metrópoles e centros urbanos onde a subjetividade se faz múltipla, embora também possua condutas e normas, aparecem outras estruturas sociais que não se alinham para uma disciplina, mas refletem aqueles que a ocupam, na ruptura de algum padrão e estabelecendo outras produções de modo de vida. Neste momento que observamos como na pesquisa da cartografia dos espaços, detemos para Passo

da Guanxuma enquanto espaço que controla e disciplina e, por outro lado, seus habitantes ao saírem, exibem uma espacialidade em desconformidade com algum padrão.

Frente ao exposto, apropriamos de noções que ressignificam as cartografias urbanas com pretensões a ver sujeitos que expressam a si na desconformidade e na desnortividade de corpos são motivos reveladores na narrativa de Caio Fernando Abreu. Na fortuna crítica do escritor, encontramos pesquisas como a de Ana Paula Cantarelli (2010) e Graciela Ferraris (2014) sobre a cidade imaginada ser lida através da memória e o biográfico, em que Passo da Guanxuma representa Santiago do Boqueirão, cidade natal do escritor.

Com Cantarelli (2010) e Marques (2013) ao abordarem sobre este espaço representar de algum modo a cultura sul-grandense e exibir uma cultura cristão e patriarcal, refletimos como isso se introjeta na arquitetura de Passo da Guanxuma e também é captada pelos personagens. Seja quando os personagens reproduzem a norma e observamos como caracterizam-se pelo papel de gênero ao qual a mulher é restrita a ser dona de casa e produto de prazer do homem, ao mesmo tempo que os personagens masculinos também reproduzem um papel de dominadores e detentores da lei. Desse modo, notamos que além dessa representação de Santiago do Boqueirão, a cidade ficcional de Caio Fernando Abreu reflete sobre as organizações espaciais estruturadas sob discursos, no qual se prevalece algo patriarcal, machista e heterossexual.

Observamos como a territorialidade de Passo da Guanxuma estrutura e organiza espaços de poder e controle dos corpos e desejos, como da diferença entre o leste e norte, pelo qual o primeiro se aborda uma zona romântica “para namoros considerados fortes e de certas amizades estranhas” (ABREU, 2018, p. 569) e a região norte da cidade possui uma zona de prostituição

em que os homens da cidade visistam com frequência, enquanto as esposas, donas de casa, dissimulam desconhecimento. Como também o norte, domínio da personagem La Morocha, será um modo de educação dos prazeres, onde os jovens são iniciados a vida sexual, ao tempo de outras expressões de desejos serem reprimidas e silenciadas.

Este controle em que a heterossexualidade se predomina e naturaliza, confere em uma disciplina violenta aos personagens fora da norma, pelo qual são colocados à margem, vivendo em solidão ou tendo que se ajustar a norma da cidade em relacionamentos falsos, como se observa nos personagens Dudu Nogueira, Pérsio e Santiago, presentes no “Uma praiazinha de areia bem clara, ali, na beira da sanga”, “Introdução ao Passo da Guanxuma” e “Pela noite”. A saída da cidade, como ponto de fuga do controle e da violência, também é uma descoberta de si e de outros espaços pelo qual desalinha gênero e sexualidade em sua estrutura.

Em *Onde andaré Dulce Veiga?* (2014), o prédio em que vive o narrador-personagem além de encontrarmos a reprodução de personagens femininas sob uma norma de dona de casas, também se tem a presença de homens viris e, possivelmente, michês, a personagem Jacyr/Jacyra que desconformiza o gênero e se fazendo fluído, além do próprio narrador na descoberta de si e da sexualidade.

Enquanto caminhar pelo Passo da Guanxuma exhibe os controles e silenciam qualquer expressão de fissura, pelo qual personagens tem medo de sair de casa para não sofrerem alguma violência, também encontramos nos próprios personagens que “fogem” de sua cidade natal para caminhar em outros espaços urbanos, encontramos como tem outras espacialidades, menos engessadas e desnortatizadas.

Assim, destacamos uma leitura preliminar, em que observamos o espaço como uma estrutura orgânica e social, onde reflete o desejo e os mecanismos de controle ou não do gênero e sexualidade, através da produção literária de Caio Fernando Abreu. As narrativas do escritor ponderam sob uma cartografia que monta e desmonta o espaço para entender sua construção e a disciplina do corpo e gênero, ao mesmo tempo que escreve sobre as experiências de personagens majoritariamente não-heterossexuais e apresentam, nas narrativas, as experiências que friccionam o espaço e sujeito em outra produção de desejo.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Caio Fernando. *Contos completos*. São Paulo: Cia das Letras, 2018.
- ABREU, Caio Fernando. Pela noite. In: *Caio Fernando Abreu: o essencial da década de 1990*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.
- ABREU, Caio Fernando. *Onde andar? Dulce Veiga?: um romance*. B. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.
- BORGHI, Rachele. O espaço à época do queer: contaminações queer na geografia francesa. *Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero*, v. 6, n. 2, p. 133-146, 2015.
- CANTARELLI, Ana Paula. *Idas e vindas ao Passo da Guanxuma: a relação entre espaço ficcional e memória na obra de Caio Fernando Abreu*. 135 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Letras – Universidade Federal de Santa Maria, 2010.
- FERRARIS, Graciela Esther. *Ciudades imaginarias en el espacio semiótico rioplatense: Lavanda, Passo da Guanxuma, Satolep*. Tesis. Maestría en culturas y literaturas comparadas. Universidad Nacional de Córdoba. 2014.
- FOUCAULT, Michael. *História da sexualidade: A vontade de saber*. Paz & Terra, 2017.
- LEAL, Bruno Souza. *Caio Fernando Abreu, a metrópole e a paixão do estrangeiro: contos, identidade e sexualidade em trânsito*. São Paulo: Annablume, 2002.
- MARQUES, Márcia Cristina Roque Corrêa. *De volta ao Passo da Guanxuma: espaço, representação e construção narrativa na obra de Caio Fernando Abreu*. 209 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Letras – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.



PRECIADO, Paul B. Cartografias queer: o flâneur perverso, a lésbica topofóbica e a puta multcartográfica, ou como fazer uma cartografia “zorra” com Annie Sprinkle. *Revista Performatu: Inhumas*, ano, v. 5, n. 17, p. 1-32, 2017.

ROLNIK, Raquel. *O que é a cidade*. São Paulo: Brasiliense, 2004.



## COMO VÔO DE ANDORINHA: O GESTO NAS NARRATIVAS ORAIS DE VAQUEIROS DO SERTÃO BAIANO

Mônica Andrade Souza<sup>1</sup>

*Resumo:* As narrativas orais dos vaqueiros dos sertões nordestinos, e mais especificamente do sertão baiano, são um elemento constitutivo da sua subjetividade e identidade. Traduzido sob uma gama de representações fundadas em múltiplos discursos, geralmente concebidos a partir de lugares de saber hegemônico, tais como a literatura, o cinema, que também se fundamenta na literatura regionalista produzida no Brasil ao longo do tempo, o vaqueiro teve sua voz silenciada, e os seus gestos estereotipados, tornando-se ao mesmo tempo uma espécie de ícone representativo da identidade sertaneja, e dos signos de nordestinidade no Brasil moderno e pós-moderno. Necessário se faz, então, que investiguemos mais a fundo os traços e os marcos da sua identidade a partir da interrelação entre gesto e voz, memória, linguagem e cultura, feita no contexto do presente, com pessoas, vaqueiros reais, atravessados pelas marcas da contemporaneidade. Como guia a nos conduzir durante o percurso que se anuncia traremos o aporte dos Estudos Culturais e dos estudos de Tradição Oral, entendendo que essa tradição também se constitui de uma mescla com outros elementos que lhe são únicos, tais como o aboio, a toada, e suas derivações no presente. Por pretendermos adentrar no universo dos sentidos, nos fundamentaremos nos pressupostos epistemológicos da Etnometodologia, abordagem sociológica que se interessa pelo modo como as pessoas fazem para organizar sua existência social (COULON, 1995) e que vê nos atos do homem comum, dentre esses o ato de narrar, uma forma de dar sentido,

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Literatura, produção cultural e modos de vida. Orientadora: Profa. Dra. Edil Silva Costa. Endereço eletrônico: escosta@uneb.br.

através da linguagem, às ações cotidianas que fazem parte do seu ser e fazer.

*Palavras-Chave:* Narrativas orais. Vaqueiros. Sertão Baiano.

## INTRODUÇÃO

As narrativas orais são um traço constitutivo da identidade cultural do vaqueiro dos sertões nordestinos. Ao longo do tempo foi se estabelecendo um senso comum que faz do vaqueiro alguém que é detentor de uma vasta e rica tradição oral, sendo esta uma marca privilegiada de sua expressão e da composição da sua identidade.

O encontro com as narrativas orais dos vaqueiros que se daria desde muito cedo no contexto da vivência cotidiana viria a ganhar o viés de pesquisa durante a realização do mestrado, no qual investigamos a influência dessas narrativas na permanência das práticas culturais dos vaqueiros do município de Andorinha (BA), realizada entre os anos de 2018 e 2019. Durante a realização do estudo nos chamou a atenção o jogo estabelecido entre o falar e o silenciar, bem como o jogo do corpo, atuando por vezes não como um coadjuvante da voz que narrava, apenas, mas como o protagonista onde as palavras não conseguiam dar conta da emoção e das cores que se queria emprestar ao evento narrado.

Trazemos, então, como desdobramento desse processo-descoberta o olhar mais apurado para os traços e os marcos da identidade do vaqueiro que se fortalecem a partir da interrelação entre gesto e voz, memória e linguagem, feita no contexto do presente, com pessoas, vaqueiros reais, atravessados pelas marcas da contemporaneidade e da pós-modernidade.

Acreditamos que isso se dará de forma mais significativa dentro do âmbito da cultura e da linguagem, a partir dos entrelaçamentos teóricos com o estudo e revisitação dos modos de

vida desses sujeitos, vistos como enfrentamento, ou travessia no contexto das transformações histórico-culturais que vem se operando no seu grupo social.

## **ESTRANHANEZAS E ASSOMBRAMENTOS — O CORPO ATRAVESSADO PELO OLHAR DO OUTRO**

Iremos encontrar a descrição mais emblemática a respeito do corpo do vaqueiro em *Os Sertões*, do jornalista Euclides da Cunha. É lá que também vamos encontrar a primeira descrição detalhada do vaqueiro sertanejo, no que se refere à sua identidade, costumes, bem como à sua voz e à sua gestualidade, definida sob o olhar estrangeiro e assombrado do repórter como a clara representação da canhestrice. No relato do autor da famosa obra literária resultante do breve contato que travou com os vaqueiros que encontrara pelo caminho penoso até o cenário do famoso conflito, Euclides traz um verdadeiro pequeno tratado sobre a linguagem corporal do vaqueiro canudense, e por associação, dos sertões nordestinos.

Ao observar e descrever comportamentos cotidianos dos sertanejos-vaqueiros que encontrara pelos pousos, bem como dos “vaqueiros-jagunços” envolvidos na luta sangrenta, o escritor forjado nas bases do naturalismo francês, embora tenha sido sua obra inscrita no movimento de transição para o pré-modernismo brasileiro. Na literatura, a visão naturalista trazida por seu principal expoente, o autor de *Germinal* (1883), Emile Zola retrataria em cores vivas, dissecados, “as condutas, as paixões e os fatos humanos e sociais com o mesmo rigor que o químico e o físico trabalham com os corpos brutos, ou de maneira semelhante ao fisiologista, que lida com os corpos vivos” (SOUZA, 2010, p. 4).

Ainda seguindo a cartilha naturalista, o autor faz a construção de um personagem, de um “tipo”, elaborado em oposição, em contraste com o homem, vaqueiro do Sul, o Gaúcho, mais gracioso, “inimitável [...] na postura, no gesto, na palavra, na índole e nos hábitos [...]” (CUNHA, 1998, p. 121). O vaqueiro seria um tipo mais mal-ajambrado, ao mesmo tempo alquebrado e enrijecido pela natureza, com ela confundido, misturado a tantos outros entes e viventes da caatinga sertaneja.

Cunha, em variados momentos da sua narrativa, traz o corpo do vaqueiro como o portador da sua voz mais eloquente. Não se ouve a voz articulada, não se faz referência às falas e aos discursos do sujeito vaqueiro, quando o faz, evidencia que são “troca de duas palavras”, e que a conversa é “ligeira”, compreensão semelhante à de Graciliano Ramos com seu Fabiano, ou de Rachel de Queiroz, com Chico Bento. Seu corpo e sua gestualidade também estariam associadas à languidez e alheamento, debilidade, transmitidas aos seus fazeres cotidianos; triste, emudecido, gutural, o vaqueiro só se animaria quando em consorcio com o cavalo, ou nos ímpetos trazidos pela fome, ou pela violência.

Entretanto o autor vai, em variados momentos, quando descreve a prática da “vaquejada”, “a arribada”, os “sambas” e “cateretês”, os “desafios”, dentre outros folguedos aos quais concorriam os sertanejos nos intervalos entre trabalho e rezas, relatar as expansões verbais dos lidadores, ao partilharem entre si as “peripécias das vaquejadas ou famosas aventuras da feira” (CUNHA, 1998, p. 130).

O fato que nos chama a atenção, a partir dos relatos de Euclides da Cunha, é que estas foram percepções obtidas no curto período de três meses entre os quais o autor cobriu a Guerra. Sob as lentes do homem “civilizado” do Sul, que nos via, e vê ainda, como “humanos exóticos”, quase bichos, misturados, feitos de sol e poeira, produtos da fome e da seca, nossos corpos seriam tais

como a natureza mirrada e sofrida, antes do arborescer trazido pela próxima trovoadas.

Não sendo, entretanto, o escritor um antropólogo, e, tendo se dado sua observação, sem um método definido, de certa maneira, distante de uma “descrição densa”, semelhante ao modelo proposto por Geertz, por exemplo, precisaríamos, então, compreender quais referências, ou ausências delas, levaram o jornalista a escolher o prisma sob o qual enxergaria o vaqueiro sertanejo.

No entanto, não se pretende nesta pesquisa abordar tão somente o olhar euclidiano sobre o vaqueiro naquele intercurso tão grave ocorrido no fim da Guerra. Pretende-se, junto aos vaqueiros do presente, descendentes dos primeiros a palmilharem os sertões da Bahia, de Pernambuco e demais estados que compoem as plagas caatingueiras, traduzir em letra escrita os significados partilhados a partir das composições entre gesto e voz, entre corpo e palavra, som e silêncio.

## **UM CORPO QUE NARRA**

Para o vaqueiro, considerado pela maioria como um sujeito iletrado, o ato de narrar, em uma sociedade dominada pela escrita, ganha sentido no campo dos afetos. É mais que o desejo, a necessidade de permanecer, em um mundo que já lhe enxerga como figura anacrônica, simbólica, apenas. Através do reviver, inclusive com seu corpo as vivências mais marcantes e profundas, que moldaram quem ele é, sua subjetividade, sua forma de se perceber e estar no mundo o vaqueiro vai encontrar no universo das histórias que conta, um refúgio contra o esquecimento, ou contra o que Ricoeur (2007) chamou de “apagamento dos rastros”.

Compreendendo que o corpo do vaqueiro por vezes pode ser mais eloquente que a sua voz, e que a sua linguagem corporal é um elemento importante a compor o universo de sentidos com os quais narra o seu cotidiano, pretende-se trazer o aporte dos estudos que emergem no campo da Linguística de Saussure retomada por Émile Benveniste (1970) para abordarmos o gesto enquanto *signo*, no sentido de que o gesto como manifestação da linguagem, assim como a fala, “faz renascer pelo discurso a experiência do acontecimento [...] para o ouvinte, recria a realidade” (BENVENISTE, 1970, p. 26).

Os vaqueiros tem se utilizado dessa ferramenta de recriação do passado, com a valorização da memória, seja através do ato de contar e recontar as histórias do tempo de antes, quando “caatinga, caatinga mesmo” ainda havia, seja nas verdadeiras epopeias em que se transformam seus aboios e toadas, e que atuam na composição das diferentes formas de expressão da cultura deste grupo social.

Para adentrar na inter-relação entre as narrativas orais, os gestos e a composição da cultura inerente ao grupo ao qual nos fundamentaremos nos trabalhos de Giraud (1994) para abordar os signos não-linguísticos envolvidos nas escolhas conscientes ou inconscientes dos sujeitos comunicantes.

Zumthor (2002) nos guiará pelos caminhos da Tradição Oral e da união entre corpo e voz ao nos ancorar quanto ao conceito de *performance* composta de gestos ancestrais e de expressões que vão além da fala, assumindo aqui o significado mais geral para o termo, ou seja, assumiremos a performance como algo que “se refere de modo imediato a um acontecimento oral e gestual” (ZUMTHOR, 2002, p. 38).

A imagem do Narrador de Walter Benjamin (1991) não poderia deixar de ser evocada ao falarmos da permanência das narrativas orais e destas como um elemento que ajuda a manter,



ainda que ressignificada, ou reestruturada, o que o autor chama de “cadeia da tradição” na contemporaneidade. Assumiremos no presente trabalho o ponto de vista do autor que vê a narrativa oral como uma “forma artesanal de saber que está em vias de extinção” na sua forma mais orgânica, ou seja, transmitida de pessoa para pessoa sem outros aparatos ou sofisticções que são trazidas pelas mediações técnicas, a começar pela escrita, por exemplo, mas que, ainda no presente representa um papel importante no sentido de estabelecer uma coesão no interior dos grupos ou comunidades:

A reminiscência funda a cadeia da tradição, que transmite os acontecimentos de geração em geração. A construção e a narração da memória do passado, tanto coletiva quanto individual, constitui um processo social ativo que exige ao mesmo tempo engenho e arte, aprendizado com os outros e vigor imaginativo. Nisto, as narrativas são utilizadas, acima de tudo, para caracterizar as comunidades e os indivíduos e para transmitir suas atitudes.

Assim, através dos pequenos relatos, narrativas de façanhas, ou das anedotas familiares, vínculos afetivos são estabelecidos neste processo, no encontro dos membros mais jovens de uma comunidade com os mais velhos do grupo; estes, ao assumirem a tarefa de resgatar as sagas familiares, ajudam a estabelecer um “lugar de onde viemos”, dando a oportunidade de uma determinada conhecer as bases que estabelece também o “quem nós somos”.

Nesse sentido Stuart Hall (2005) nos faz refletir sobre o conceito de identidade como um conceito que não fixa o sujeito a esse lugar, ou essa compreensão de indivíduo permanentemente vinculado à identidade do grupo, ou dos antepassados, nos levando a problematizar como as transformações que acontecem no interior da cultura no contexto da pós-modernidade não impedem

que esses sujeitos estabeleçam um senso de pertencimento ou, melhor de *identificação*, com o contexto no qual está imerso:

Na linguagem do senso comum, a identificação é construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que são partilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal. É em cima dessa fundação que ocorre o natural fechamento que forma a base da solidariedade e da fidelidade do grupo em questão (HALL, 2005, p. 105).

Torna-se significativo, então observarmos se o vaqueiro reflete sobre o ato de narrar, se quando o mesmo conta uma história diante de seus companheiros ou diante do curioso, do pesquisador, o mesmo toma consciência dos recursos que pode empregar para tornar sua descrição da experiência, seu relato dos fatos mais vivo, ou mais impressionante, e como o faz, e, se tem uma compreensão, mesmo que latente do caráter coesivo envolvido nesse processo. Do mesmo modo, é importante que nos interroguemos a respeito dos elementos identitários que entram na tessitura dos atos narrativos dentro do grupo social representado pelos vaqueiros andorinhenses, olhando para outros elementos que entram na composição dessas narrativas, principalmente para a junção entre corpo e voz, e como isso é recebido por quem ouve, “vê” essas histórias que ajudam a criar e recriar a sua teia de significados, bem como o que esses significados representam no panorama histórico-cultural atual.

## **BREVES CONSIDERAÇÕES-POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS**

Os estudos com as narrativas orais de vaqueiro ainda são muito incipientes, fazendo-se necessária uma descrição mais aprofundada dos significados que estas ganham nos contextos onde são produzidas, coisa que só se torna possível com uma imersão mais profunda nesse universo da voz e do gesto, levando-

se em consideração as permanências e ausências no campo da cultura dos vaqueiros sertanejos.

Pouco se ouviu da voz desses sujeitos ao longo da história, fazendo com que houvesse um silenciamento a eles imposto, primeiro por sua condição de “assujeitamento”, como agente da colonização dos sertões, depois pelas diversas estereotipizações trazidas pelas tentativas de transformá-lo em um dos ícones da cultura nordestina.

Acreditamos também que o presente estudo será um contributo para o universo das pesquisas em torno da voz, e das narrativas orais, em sua intersecção com o universo da cultura, ainda tão carente quando se trata de falar a partir da ótica dos silenciados da história. Então se torna mais que necessário irmos ao encontro das suas vozes e dos seus gestos, que estão, de certa forma, introjetados na nossa própria identidade de sertanejos, e, de brasileiros.

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In: Magia e técnica, arte e política*. Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1994.

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.

CUNHA, Euclides. *Os Sertões*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GUIRAUD, P. *A linguagem do corpo*. São Paulo: Ática, 1991.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomás Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

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

RICOEUR, Paul. *A memória, a história e o esquecimento*. Trad. Alain François et al. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2007.

SOUZA, Vanderlei Sebastião de Souza. O naturalismo de Euclides da Cunha: ciência, evolucionismo e raça em Os Sertões. *Fênix – Revista de História e Estudos Culturais*. Maio/ Junho/ Julho/ Agosto de 2010 Vol. 7, Ano VII nº 2. Disponível em: [www.revistafenix.pro.br](http://www.revistafenix.pro.br).

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

# EDUCAÇÃO DIGITAL EM TEMPOS DE STREAMING: UM OLHAR SOBRE O ACESSO À LEITURA LITERÁRIA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nadja Silva Brasil Santos<sup>1</sup>

*Resumo:* Pensar na educação digital conduz a discorrer sobre as práticas escolares e como as escolas, em especial a pública, enfrentam as dificuldades com as tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa. Isto posto, a pesquisa, ainda em fase inicial, busca investigar como a educação digital, em tempos de *streaming*, promove o acesso a aprendizagem da leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa, verificando se as condições de acesso às tecnologias digitais favoreceram ou alargam as desigualdades sociais no tocante ao acesso à leitura. A pesquisa ancora-se em teóricos como Mercado (2002), Nonato (2006), Moran (2011, 2015) e Lévy (1999), fundamentais no diálogo sobre a educação; Cruz (2012), Zilberman (2009) e Cosson (2012) que discutem o ensino de Literatura; além de Cândido (2011) e Freire (2011, 1989) que apresentam a literatura como direito básico do ser humano. Na perspectiva da crítica cultural, aborda-se Boaventura Santos (2021), Luís Molina (2020), Mignolo (2003) e Walsh (2005), além de leis e documentos oficiais que orientam sobre o uso das tecnologias digitais na educação. Optou-se pela pesquisa de abordagem qualitativa, por meio da análise de estudo de caso, utilizando instrumentos como estudo de campo, questionário, entrevista e formulário. Espera-se contribuir para a nova concepção de aprendizagem da leitura literária a partir do uso dos recursos digitais, destacando a

---

<sup>1</sup> 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. Orientadora: Profa Dra Maria de Fátima Berenice da Cruz. Endereço eletrônico: brasil.nadja2@gmail.com.

necessidade de adaptações para atender às demandas sociais e culturais dessa educação digital.

*Palavras-Chave:* Educação digital. Leitura literária. Língua Portuguesa.

## INTRODUÇÃO

É inegável que o avanço das tecnologias digitais vem transformando o dia a dia dos indivíduos. A partir desse avanço, os indivíduos passaram a realizar tarefas que há pouco tempo eram complexas e trabalhosas, como trocar mensagens instantâneas, enviar um documento eletrônico, ler notícias em tempo real, dentre outros. Em outras palavras, esses avanços tecnológicos têm permeado a forma e a maneira como a sociedade vem promovendo as transformações em suas vidas, relacionando-se com os outros, produzindo conhecimento e aprendendo.

Assim, é possível perceber como o avanço tecnológico instigou várias transformações em todos os segmentos culturais, sociais e políticos, desencadeando a necessidade de inovação em todos os campos da vida, especialmente no que se refere a educação, uma vez que a maior parte dos atuais alunos, os chamados nativos digitais, chega à sala de aula trazendo um acervo midiático firmado, impondo à escola a urgência em renovar seus métodos e técnicas.

No início do ano de 2020, quando foi anunciado no Brasil o fechamento inesperado das escolas pela proliferação da pandemia do coronavírus, as escolas tiveram que se adaptar e ofertar aulas remotas, ou seja, fazer uso das tecnologias digitais de uma maneira mais efetiva. Porém, para as escolas públicas esse cenário foi mais conturbado, já que não existia uma preparação dos professores, nem suporte on-line e muito menos recursos e ferramentas tecnológicas para oferecer aos alunos e professores. Mesmo diante

desse cenário nada favorável a maioria, a sociedade digital apregoava as mais diversas tecnologias digitais e aplicativos para uso escolar, como *Blogs, Wikis, Podcast, WebQuest, Kindle; WhatsApp e Google; streaming, como Netflix, Spotify, Amazon Prime Video, o Google Drive, YouTube, Vimeo e TikTok* e tantas outras práticas de comunicação.

Destarte, pensar na educação digital e em todos os recursos disponíveis nos conduz a discorrer sobre as práticas escolares e a refletir sobre como as escolas, em especial a pública, enfrentam as dificuldades para com o acesso e uso das tecnologias digitais, e de como é possível torná-las de fato efetivas e legítimas no ambiente escolar. Assim, reconhecer e admitir que o uso das tecnologias digitais nesse ambiente é insuficiente para alcançar todos os propósitos associados a ela é perceptível, entretanto não o questionar é perpetuar estigmas e majorar a desigualdade social.

Isto posto, entende-se que a reflexão sobre a educação digital não deve limitar-se apenas ao uso das tecnologias digitais em sala de aula, mas em analisar como é o acesso destas e de como podem favorecer e auxiliar na fomentação da aprendizagem dos mais variados componentes curriculares. Em outras palavras, fazer com que o aluno saiba usar as tecnologias digitais nas salas de aula envolve não apenas usar com destreza variadas ferramentas, mas também saber como construir elementos significativos dentro do processo.

No que cabe aos componentes curriculares, inúmeras inquietações surgiram quanto à aplicação de determinados conteúdos associados aos recursos tecnológicos e quais destes poderiam ser utilizadas, além de como seria o alcance por parte dos alunos. Logo, preocupações com a área de linguagem fizeram parte desse processo. No que concerne a disciplina de Língua Portuguesa nesse cenário de educação digital, vale destacar que o uso das

tecnologias digitais é citado e assegurado em vários documentos, diretrizes e leis brasileiras.

Diante disso, é impossível pensar em uma educação digital na atualidade sem refletir sobre a incorporação das tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa, já que é nesse ambiente que a linguagem alcançou um espaço vultuoso, como bibliotecas virtuais, sites, *blogs*, *fanfics*, *ebooks*, *WebQuest*, *streaming*, *Kindle* e outros, promovendo maior interatividade entre o leitor e a leitura. Por conseguinte, vários aspectos do fazer pedagógico nas aulas de Língua Portuguesa sofreram mudanças, dentre elas, a relação do aluno com a leitura literária. Nesse panorama, é essencial que os professores estejam mais seguros e conscientes para lidar com a conexão entre a questão tecnológica e a prática escolar, suas potencialidades e reveses. Um dos caminhos para que essa empreitada obtenha êxito talvez seja repensar o processo de alcance e significação que a leitura literária tem para a sociedade e especialmente para os alunos. Em vista disso, cabe refletir sobre a aproximação da Língua Portuguesa e da leitura literária com esse universo contemporâneo digital no qual professores e alunos estão imersos diariamente.

Mesmo cientes dos entraves vivenciados pelos professores de Língua Portuguesa nas suas práticas de leitura literária nas salas de aula no seu cotidiano, não se pode negar a necessidade de estimulá-la através das tecnologias digitais. Assim, para que a prática da leitura literária faça parte desse cotidiano escolar é necessário que o texto literário seja lido, seja presente e discutido de acordo com a realidade que se vivencia. Pensar práticas e estratégias que incitem a leitura literária na sala de aula de Língua Portuguesa pode partir de múltiplos caminhos. Ainda, utilizar os recursos tecnológicos como instrumentos da prática de leitura literária, dadas as características dos alunos, pode favorecer um contato mais próximo entre o aluno e o texto, ou simplesmente



ampliar as desigualdades sociais tendo em vista a realidade sociopolítica em que está inserida a educação.

Diante desse cenário, pode-se pensar que a educação digital se tornou, igualmente, promessa, problema e panaceia, assim como tantas outras ideias inovadoras incorporadas à educação. As tecnologias educacionais entraram para o célebre e perverso ciclo de expectativas correlacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, uma vez que promovem a multiplicação da informação, o surgimento de atores e de comunidades diversos; como segregam e discriminam quando não são asseguradas a todos.

A partir dessa inquietação e ao perceber que a leitura literária não tem sido pensada efetivamente para esse momento de educação digital, surgiu a ideia de investigar o status dessa leitura em aulas de Língua Portuguesa frente a uma geração imersa a um contexto tecnológico. Assim, tendo em vista a importância da apropriação e acesso à leitura literária, o delineamento dessa questão de pesquisa está voltado para o seguinte problema: como a educação digital, em tempos de *streaming*, promove o acesso a aprendizagem da leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa?

Para consecução dos objetivos desse projeto, optou-se pela pesquisa de abordagem qualitativa, por esta possibilitar a investigação dos fatos e compreendê-los no contexto no qual ocorrem, já que será necessário que a pesquisadora vá a campo para realizar o levantamento e a coleta de dados. A coleta de dados, inicialmente, será realizada através de uma pesquisa bibliográfica buscando estabelecer um arcabouço teórico a respeito da questão. Em um segundo momento, será feito o mapeamento de escolas para desenvolvimento da pesquisa. Logo após, serão definidas as escolas a serem observadas a partir da disponibilidade destas e, por fim, definidas as técnicas para obtenção dos dados da pesquisa. A partir das observações e dos

dados selecionados, a pesquisa será sistematizada e os resultados alcançados ao longo das etapas deverão ser revertidos em produções acadêmicas que colaborem com a discussão.

Dessa forma, espera-se contribuir com o debate sobre a nova concepção de aprendizagem da leitura literária a partir do uso dos recursos digitais, destacando a necessidade de adaptações para atender às demandas sociais e culturais dessa educação digital.

## QUESTÕES INICIAIS DE ESTUDO

É notório que o mundo digital demudou a forma como as pessoas se comunicam e lidam com a informação. Ele expandiu as possibilidades, rompeu fronteiras, propagou informações e alterou o modo como os sujeitos estão conduzindo o espaço e o tempo. No entanto, para além dessas conquistas, transformou-se a maneira como se constrói o conhecimento, como se acessa as informações e de como se interage com o meio.

Posto isso, nos últimos anos, tem-se produzido um conjunto significativo de pesquisas explorando a discussão sobre a importância da leitura literária e seu propósito, a respeito das metodologias aplicadas ao ensino literário; e ainda estudos sobre o letramento digital, recursos digitais e metodologias de ensino, bem como o uso das tecnologias digitais empregadas nas mais variadas concepções de ensino. Em maior ou menor grau, os pesquisadores sempre destacam a relevância do tema, marcando as transformações advindas da educação digital e de suas potencialidades.

A partir dessa premissa, o delineamento dessa questão de pesquisa está voltado para o seguinte problema: como a educação digital, em tempos de *streaming*, promove o acesso a aprendizagem da leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa?

Para tanto, propomos algumas questões de pesquisa que nortearão os objetivos específicos de investigação: quais as experiências que os alunos têm no processo de leitura literária a partir do uso das tecnologias digitais? Os novos formatos de leitura incentivam a prática da leitura literária? De que maneira as tecnologias digitais promovem a aprendizagem da leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa? As condições de acesso às tecnologias digitais favoreceram ou alargam as desigualdades sociais no tocante ao acesso à leitura? Dentre tantas outras inquietações que marcaram esse estudo.

Inicialmente, buscou-se respaldo teórico nas contribuições de alguns teóricos para fundamentar o estudo. Assim, autores como Luis Paulo Mercado (2002), Emanuel Nonato (2006), José Moran (2011, 2015) e Pierry Lévy (1999), fundamentais no diálogo sobre a educação digital e o uso das tecnologias digitais. Construiu-se uma abordagem teórica a partir dos estudos de Fátima Berenice Cruz (2012), Regina Zilberman (2009) e Rildo Cosson (2012) por discutirem sobre a leitura e o ensino de Literatura, retratando sobre a leitura literária na escola e seus reveses; além de Antonio Cândido (2011), defensor da literatura como direito básico do ser humano e ainda Paulo Freire (2011, 1989), que também disse “sim” à literatura, a leitura e ao seu ensino. Deteve-se também as leis e documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação que orientam sobre o uso das tecnologias digitais na educação. Buscou-se ainda explorar autores que corroborassem com a pesquisa na perspectiva da crítica cultural, de tal modo, aporta-se em Boaventura Santos (2021) e suas reflexões sobre as problemáticas educativas que desafiam a chamada educação digital e Luís Molina (2020), defendendo o direito à educação para todos, especialmente para os mais pobres, os mais excluídos e marginalizados no que se refere ao acesso ao mundo tecnológico. Perpassou-se também pelos decoloniais Walter Mignolo (2003)

subsidiando à análise do cenário atual a partir de novos significados, livres dos controles exercidos pelo projeto eurocêntrico hegemônico e Catherine Walsh (2005), trazendo a Pedagogia Decolonial ressaltando um sentido prático e concreto as lutas de descolonização, libertação e humanização.

A inserção das tecnologias digitais na educação pública do Brasil teve início em 1997, com o PROINFO (Programa Nacional de Tecnologia Educacional), criado pelo Ministério da Educação para promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio. A partir de 2007 o Programa foi reestruturado visando promover o uso pedagógico das tecnologias nas redes públicas de educação básica. Apesar dos esforços empreendidos para tornar o Brasil um país de educação digital, os resultados apontam para uma escala pequena e ineficiente quanto à sua abrangência, não aprofundando resultados positivos.

Sobre aprofundar e garantir resultados satisfatórios por meio do uso das tecnologias na educação, vale destacar que a BNCC (Base Nacional Curricular Comum) assegura o uso das TICs para a inserção das práticas de leitura em sala de aula, enquanto o PCN de Língua Portuguesa (Parâmetros Curriculares Nacionais) assinala competências básicas para a tecnologia e à área de linguagens.

Enquanto isso, o IBGE (O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) divulgou, no ano de 2019, uma pesquisa com base na PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua) confirmando que 40 milhões de pessoas não têm acesso a internet no Brasil. Já o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), apresentou a pesquisa do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), edição de 2018, ressaltando que o Brasil estava estagnado há dez anos no nível básico de leitura e compreensão de textos. Dessa forma, tem-se uma encruzilhada: de um lado leis e documentos normativos que

orientam o uso das tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa; do outro, pesquisas apontando o despreparo para a sua implantação e a consequência disso.

Compreende-se que a era da educação digital, traz à tona discussões no que se refere as práticas pedagógicas e ao uso das tecnologias na aprendizagem da leitura literária no ambiente escolar, considerando que todo processo inovador precisa ter alicerce no conhecimento, na pesquisa e no protagonismo do aluno. Outrossim, as habilidades relacionadas ao uso de tecnologia descrevem um novo modelo para a escola. Os recursos oferecidos pela tecnologia demonstram a necessidade de se estabelecer vínculos entre os conteúdos das disciplinas escolares, a aprendizagem e os fatos diários, pois as informações que permeiam o universo tecnológico são mais ricas em forma e mais diversificadas em conteúdo, exigindo assim, novas competências e habilidades por parte de professores e alunos.

Mercado (2002, p. 1) analisa e discute questões sobre o uso das tecnologias digitais na educação, afirmando que as novas tecnologias devem funcionar, no ensino de Língua Portuguesa, como “ferramentas instigadoras capazes de colaborar para uma reflexão crítica, para o desenvolvimento da pesquisa, sendo facilitadoras da aprendizagem de forma permanente e autônoma”. Para o autor, o processo de ensino-aprendizagem pode ganhar assim um dinamismo, inovação e poder de comunicação inusitados. Outro benefício do uso das tecnologias na educação versa a questão de pesquisas. Na concepção de Mercado, existe ainda a possibilidade de compartilhamento, a viabilização de pluridisciplinaridade e de uma educação global; além do acesso a materiais mais encantadores e atuais.

Entusiasta do papel das TIC na sociedade contemporânea, Pierre Lévy (1999), ressalta as possibilidades metodológicas da

integração da tecnologia no processo de ensino. Conforme Lévy, vive-se o começo de uma transformação cultural, onde a maneira de construir o conhecimento é colaborativa e que os professores devem imergir na cultura digital, a fim de compreender o universo dos alunos.

[...] os professores e os estudantes partilham os recursos materiais e informacionais de que dispõem. Os professores aprendem ao mesmo tempo que os estudantes e atualizam continuamente tanto seus saberes “disciplinares” como suas competências pedagógicas. A formação contínua dos professores é uma das aplicações mais evidentes dos métodos de aprendizagem aberta e à distância (LEVY, 1999, p. 171).

O autor evidencia que os professores precisam empregar as ferramentas virtuais em benefício da educação, cultivando suas singularidades e ofertando mais ambientes para que os alunos participem mais ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

O uso das tecnologias propicia a ampliação da ação colaborativa, podendo estimular a investigação tanto dos alunos quanto dos professores. Estes poderão ainda se apropriar do uso das tecnologias para mediar os trabalhos dos estudantes, buscando sempre condições mais apropriadas e contextualizadas para o processo de aprendizagem interativo e dinâmico. Nessa perspectiva, Nonato (2006) afirma que os professores precisam nortear seus alunos sobre onde e como obter conhecimentos, como tratá-los e como utilizá-los significativamente nesse ambiente digital. Segundo ele, a pesquisa e a busca são elementos muito importantes na relação dos alunos com o ambiente em que vivem e com o conhecimento que estão aprendendo. Sobre tal assertiva assevera que

[...] as Novas Tecnologias são, na Educação Contemporânea, um instrumento importantíssimo, dir-se-ia mesmo imprescindível, na consecução de práticas e procedimentos

didático-pedagógicos que viabilizem a inserção positiva, produtiva e atuante do cidadão na sociedade em todos os seus aspectos, mormente no mercado de trabalho (NONATO, 2006, p. 84).

Corroborando tais concepções, Moran (2015) confirma que o uso das tecnologias no ambiente escolar aponta para uma implicação positiva no que se refere a aquisição de uma escola com melhores condições de aprendizagem, uma vez que as inovações tecnológicas foram rapidamente integradas a sociedade, causando um grande. Desse modo, essa transformação atingiu diretamente os modos de como “fazer educação”.

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente (MORAN, 2015, p. 16).

Isso sugere um entendimento de que os alunos devem ser capazes de ampliar seus conhecimentos buscando suporte em outros ambientes, seja ele físico ou digital, passando a ser agentes do processo educacional e não simples receptores de conhecimentos e de ideias pré-estabelecidas.

De maneira geral, o que esperar da leitura literária em tempo de educação digital nas aulas de Língua Portuguesa? É possível que as repostas sejam sobre a ideia do leitor crítico, hábil e autônomo, capaz de “ler o mundo”, lembrando por Freire (1989). Nesse sentido, “ler o mundo” implica ler a tecnologia, seus códigos, significados e possibilidades. Assim, o desafio de dialogar com as novas tecnologias digitais, promovendo a interação entre os alunos e esses meios para fins de aprendizagem da leitura literária, torna-

se imperioso, já que os alunos da educação básica estão inseridos na cultura digital.

Referente ao encontro entre tecnologia e leitura literária, é primordial para o professor dessa era digital fomentar a sua ação docente de maneira significativa e transformadora. Consoante Antonio Candido (2011), seu papel é sociocultural, humanizador, e ao mesmo tempo vital para ampliar no aluno a compreensão do mundo e prepará-lo para as mais variadas leituras que se tem contato.

Dessarte, incentivar o acesso à leitura por meio das tecnologias é oportunizar a abertura de um novo olhar para o trabalho com a leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa, e por conseguinte, a formação do leitor crítico, princípio fundamental na construção de uma sociedade mais justa e consciente. Para Cosson (2012), o professor deve adaptar sua prática pedagógica de leitura por meio de várias estratégias metodológicas a serem aplicadas em sala de aula. Ressalta ainda que o professor, como mediador, deve adotar atividades leitoras diversificadas e motivadoras em suas ações para instigar a leitura literária em seus alunos. Assim, por meio da leitura literária, pode-se envolver os alunos em debates sobre culturas, valores e ideologias; auxiliando-os a compreender e construir relações entre as informações e seus contextos, formando sujeitos críticos e conscientes. É também a concepção de Zilberman (2009), quando afirma que é papel da literatura na escola desenvolver não somente o leitor, mas também, compete a essa o desenvolvimento cultural dos alunos.

Vale ressaltar que ler, sobretudo textos literários, é uma atividade de produção de sentidos. É pela linguagem que o ser humano se relaciona entre si e o mundo que o rodeia, com todas as suas complexidades decorrentes de aspectos tecnológicos,



sociais, históricos, culturais e ideológicos. A esse respeito, Cruz reforça que é necessário que as leituras,

[...] possibilitem ao aluno se tornar crítico e ativo frente ao conteúdo do texto, pois a criticidade sobre a leitura propicia entre outras coisas, o aprofundamento de seu conhecimento sobre a realidade que o cerca, além de proporcionar um olhar mais acurado sobre os problemas e desafios encontrados em sua realidade social (CRUZ, 2012, p. 158-159).

A leitura de textos literários está mais ligada à relação entre o texto e a forma como o leitor adentra nesse universo. Portanto, pensar práticas e estratégias que incitem a leitura literária na sala de aula de Língua Portuguesa pode partir de múltiplos caminhos. Todavia, utilizar os recursos tecnológicos como instrumentos da prática da leitura literária, dadas as características dos alunos atuais, pode favorecer um contato maior entre o aluno e o texto. Diante desse cenário, torna-se ainda mais desafiador pensar a relação entre leitura literária e o uso das tecnologias digitais.

Sobre a inserção das práticas de leitura em sala de aula, o PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Portuguesa propõe que o professor contemporâneo deve valorizar e promover o intercâmbio e a participação do aluno com o mundo. No entanto, esse intercâmbio não precisa estar limitado tão somente aos mecanismos pré-estabelecidos, mas utilizar dos princípios das tecnologias, buscando associá-los aos conhecimentos científicos e às linguagens que lhes dão suporte.

Consoante a BNCC, nas aulas de Língua Portuguesa devem ser utilizadas as tecnologias digitais disponíveis na escola ou aquelas às quais os alunos têm acesso para prática da leitura e produção textual. Assim, a leitura está centrada no conhecimento e no emprego das diversas linguagens disponíveis nos recursos tecnológicos digitais, sendo, portanto, “necessário oportunizar o

uso e a análise crítica das novas tecnologias, explorando suas potencialidades e evidenciando seus limites na configuração do mundo atual” (2018, p. 510).

Eloá Orazem (2021) em seu artigo “Sorria, você está sendo colonizado”: tecnologia é instrumento de poder entre países, prega existir uma hegemonia no que se refere ao uso da internet pelo mundo. Segundo ele, a internet é usada para perpetuar a colonização, advertindo que os colonizadores são os mesmos, mas que atualmente navegam na onda da internet. Destaca ainda que as nações imperialistas fazem da tecnologia uma ferramenta de perpetuação de poder e repetem, on-line, as técnicas de exploração. Assim, para se falar em educação digital é necessário questionar a pedagogia usada, problematizar, desafiar, afrontar, fazer frente e resistir às diversas colonialidades que limitam a existência do contexto.

Nessa conjuntura de análise e estudo sobre o problema, é relevante mencionar a discussão de Catherine Walsh (2005) que preconiza uma descolonização do saber alicerçada na busca de pedagogias descoloniais como práticas subversivas “de resistir, (re) existir e reviver”. Walsh considera que quando se enfrenta a colonialidade do saber, cria-se as condições para transcender o monismo científico. Nessa perspectiva decolonial, Walter D. Mignolo (2003) traz o subsídio da análise do cenário atual a partir de novos significados e livres dos controles exercidos pelo projeto eurocêntrico hegemônico. Para o autor, é preciso construir uma nova realidade, livre das amarras e dos controles do pensamento hegemônico. É necessário, como disse Mignolo (2003, p. 71), “pensar a partir das ruínas, das experiências e das margens criadas”. O autor problematiza também o apagamento de sujeitos que fujam ao controle de uma matriz de poder.

Seguindo a mesma concepção, Boaventura (2021), aponta para as desigualdades e discriminações sociais presentes na

sociedade contemporânea, afirmando que estas se intensificaram ainda mais no contexto atual. O autor faz também uma profícua reflexão para se pensar em alternativas que apontem para um novo modelo civilizatório de sociedade. Segundo o sociólogo, o tempo gerou severas crises sociais em todo mundo, descortinando a desigualdade em sociedade marcada por segregações, discriminações e injustiças cruéis, pensamentos estes que corroboram o alicerce da pesquisa proposta.

Luís Bonilla Molina (2020) destaca a importância da educação digital para o mundo contemporâneo. Todavia, ressalta a ausência de uma cultura de leitura digital e afirma a negligência na formação crítica das novas gerações. Segundo o autor, frente a esse cenário, “*todos os atores da ação educativa estamos sendo torturados e alguns replicam a ação*”. Molina reforça a discussão proposta nessa pesquisa trazendo a questão da burocracia educacional “bem-intencionada”. Segundo ele, a educação digital surge como novo paradigma educacional e evidencia os impactos no processo de ensino-aprendizagem, afirmando que a escola pública se faz morosa quanto a adaptar-se a esse novo cenário, sendo iminente a necessidade de reestruturação no sistema educacional.

Entende-se, portanto, que o processo de leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa no atual cenário de educação digital deve considerar o texto e o contexto, porque a linguagem é parte complementar do processo social, no qual a linguagem e a sociedade se influenciam concomitantemente. Nesse entendimento, Cruz (2021, p. 6237) assevera que

No século em que o jovem manipula diariamente o seu próprio conhecimento nas redes sociais, encontramos a organização escolar com currículos engessados, Leis e diretrizes objetiváveis com um esquema didático preso ao pensamento arbóreo, asfixiante e ditatorial, pronto para

eliminar a participação do sujeito na construção e produção do seu próprio conhecimento.

Desse modo, imersos em um mundo cada vez mais informacional e tecnológico, os alunos passaram a necessitar de diferentes leituras literárias. Novas práticas pedagógicas de leitura literária são oferecidas a partir dos recursos tecnológicos com o intuito de promover diferentes atividades e seguir os padrões exigidos pela educação digital.

Isto posto, percebe-se que a leitura literária ganha outras possibilidades de existência quando associada as tecnologias digitais, pois consente comportamentos que conduzem a navegação em um oceano de conexões. Portanto, torna-se imprescindível refletir a respeito de uma nova concepção de aprendizagem da leitura literária a partir do uso de recursos digitais, atribuindo a esta leitura a importância e relevância na formação escolar e cultural dos alunos, destacando a necessidade de adaptação para atender às demandas sociais e culturais da educação digital.

## **O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E O ACESSO À LEITURA LITERÁRIA**

O uso de tecnologias digitais como ferramenta pedagógica, apesar de não ser recente, só apresentou um aumento significativo de seu uso nos últimos tempos. Segundo Kelly Cristina Uliano (2016, p. 20), é imperioso admitir que “a tecnologia digital está em nosso meio, [...] não podemos deixar de perceber que no nosso meio e principalmente na educação há uma necessidade de estudar e aplicar novas ferramentas tecnológicas”. Corroborando com essa afirmativa, tem-se uma gama de possibilidades apresentadas pelas modernas tecnologias digitais, as quais proporcionam, para a sociedade e instituições de ensino, a possibilidade de integrá-las ao

processo de ensino-aprendizagem, buscando ampliar ainda mais a construção de saberes.

Segundo Citelli (2000, p. 7), “a escola não deve temer nem subestimar o seu diálogo com os meios de comunicação e o uso das novas tecnologias, não vejo os meios de comunicação como instrutores, quero pensá-los como produtores do conhecimento”. A partir dessa afirmativa, é possível refletir a respeito da escola enquanto instituição de fomentação e formação de sujeitos críticos, tornando-se necessário que essa se aproprie das novas tecnologias existentes, de maneira que possa oportunizar apoio para as aulas de língua portuguesa, fazendo com que esses instrumentos sejam vistos e usados como ferramenta pedagógica, objetivando ampliar o desempenho educacional nas atividades das aulas de língua portuguesa, em especial, nas aulas de leitura literária.

Falar de literatura e das tecnologias digitais para educação é “navegar” pelas ondas eletromagnéticas, é falar de cultura, “respirar” leitura, é lembrar de tantos escritores, que vivenciaram, acompanharam o avanço tecnológico e reconheceram o papel destes para a sociedade. De maneira geral, as novas tecnologias digitais inseriram-se de modo bastante atuante na vida da sociedade, além de, também, propiciarem transformações no vínculo entre Literatura e educação, o que aguçou a reflexão e o questionamento sobre a leitura e suas formas de veiculação, e, claro, sobre as novas direções que ela poderia vir a seguir.

Vale ressaltar que se entende que o ensino de Literatura pressupõe a prática da leitura de textos literários. Embora que para se complementar exija outras etapas, o ensino da Literatura, para se efetivar com sucesso deve partir da leitura. A leitura, por sua vez, estabelece etapas distintas, complementares e sequenciais para que o texto seja abordado em todas as suas dimensões.

Dessa forma, muito se fala sobre as inovações tecnológicas estarem potencializando o contato dos alunos com todos os tipos de leitura. Eles já não aprendem tão somente a partir dos ambientes escolares físicos, mas utilizam novos meios de aprendizagem e práticas de leitura. como ferramenta para o ensino de literatura e, com isso, intentando explorar a habilidade leitora dos alunos. Assim, a lousa, o caderno e o livro físico já não são mais as únicas ferramentas utilizadas pelos professores em sala de aula de língua portuguesa como recursos.

Assim, as tecnologias digitais não são só apoios, meios. Mas, elas nos permitem realizar atividades de aprendizagem de formas diferentes às de antes. Podemos aprender estando juntos em lugares distantes, sem precisarmos estar sempre juntos numa sala para que isso aconteça. As tecnologias estão potencializando o contato dos alunos com todos os tipos de leitura. Eles já não aprendem tão somente a partir dos ambientes escolares físicos, mas utilizam novos meios de aprendizagem e práticas de leitura.

É inegável que há diversas dificuldades no ensino da leitura literária nas escolas por meio do uso das tecnologias digitais, o que vem gerando muita apreensão dos professores e do sistema educacional brasileiro, em especial o sistema público. Seja por falta de destreza dos professores, ou pela ausência de condições favoráveis ao seu uso, a grande realidade é que as tecnologias entraram na vida de alunos e professores para ficar. Por isso, é urgente refletir sobre as formas de ensino e estudo da leitura literária, sobretudo, buscando as que despertem no aluno o interesse em ler por prazer e de maneira significativa, sem esquecer as discussões a respeito do ambiente social e cultural em que estão inseridos.

Araújo & Vilaça (2016, p. 171) articulam que “caso existam ferramentas disponíveis, cabe aos participantes da comunidade escolar a escolha de se apropriarem ou não desses recursos para

atender às reconfigurações que se estabelecem hoje em dia”. Sobre a utilização dessas tecnologias digitais nas aulas de língua portuguesa é essencial que os professores estejam mais seguros e conscientes para lidar com a conexão entre a questão tecnológica e a prática escolar, suas potencialidades e reverses. Um dos caminhos para que essa empreitada obtenha êxito talvez seja repensar o processo de alcance e significação que a leitura literária tem para a sociedade e, principalmente, para os alunos. Portanto, cabe conjecturar sobre a aproximação das aulas de língua portuguesa e da leitura literária com esse universo contemporâneo digital no qual professores e alunos estão imersos.

Pensar a literatura, atualmente, sem a tecnologia digital e a relação entre ambas, é inviável. Não se pode negligenciar a possibilidade da conexão entre a literatura e as várias alternativas que ela pode, por meio da leitura, apontar para as configurações de ensino nas aulas de língua portuguesa. Nessa perspectiva, é possível afirmar que o papel das novas tecnologias no campo educacional é o de incitar mudanças pedagógicas não desvinculadas de reflexões e críticas, sendo oportuna, assim, a reflexão sobre a inserção da tecnologia digital nas aulas de língua portuguesa da educação básica e como disseminá-la de maneira efetiva, mantendo-a dentro de propostas que viabilizem o ensino e aprendizagem da leitura literária.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É notório que os instrumentos tecnológicos disponibilizados na sociedade podem trazer um novo olhar, uma nova reflexão no ensino de Língua Portuguesa, para alunos e professores, pensando não apenas na habilidade cognitiva deles, mas no que deve ser primordial na atuação do professor, a preocupação com a aprendizagem normativa, em especial, da leitura e compreensão

de textos literários, oferecendo um novo significado ao ensino da Língua Portuguesa e buscando uma possível ressignificação da educação escolar.

Desse modo, é necessário desconstruir abordagens estigmatizadas no que se refere à leitura literária na sala de aula, uma vez que não se concebe mais a forma tradicional de leitura e escrita dos anos passados. Esse modelo tornou-se retrógrado frente a velocidade dos avanços tecnológicos e dos inúmeros suportes ofertados pela sociedade tecnológica.

Logo, torna-se imprescindível refletir a respeito de uma nova concepção de aprendizagem da leitura literária a partir do uso de recursos digitais, atribuindo a esta leitura a importância e relevância na formação escolar e cultural dos alunos, destacando a necessidade de adaptação para atender às demandas sociais e culturais da educação digital.

Espera-se, a partir dessa discussão, contribuir para ampliar o debate sobre como a educação digital em tempos de streaming tem promovido o acesso à leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa, debatendo sobre a amplitude do uso das tecnologias na educação, bem como responder se as condições de acesso às tecnologias digitais favoreceram ou alargaram as desigualdades sociais no tocante ao acesso à leitura literária.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, A. *Vários escritos*. 5. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CITELLI, Adilson. A mídia na sala de aula. *Revista Impressão Pedagógica*, Florianópolis, n. 23, julho – agosto, 2000.



- COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. Educação literária e desafios digitais: dilemas da BNCC. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, s, v. 18, n. 2, p. 6233-6246, abri. /jun. 2021.
- CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. *Leitura Literária na Escola – desafios e perspectivas de um leitor*. Salvador: EDUNEB, 2012
- FREIRE, Paulo. *A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- LÉVY, Pierre. *O que é o virtual*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- MERCADO, L. P. L. A internet como ambiente auxiliar do professor no processo ensino-aprendizagem. In: Conferência Internacional sobre *Educación, Formación y Nuevas Tecnologías y e-Learning*, 2002, Sevilla, Espanha. *Actas de Virtual Educa 2002*. Sevilla-Espanha: Virtual Educa 2002, v. 1, p. 1-12, 2002.
- MIGNOLO, Walter. *Histórias Globais/projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MORAN, José Manuel. *A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas, SP: Papirus, 2011.
- MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas-Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens (Volume II). SOUZA, Carlos Alberto de; e MORALES, Ofelia Elisa Torres (Org.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.
- MOLINA, Luís Bonilla. *Educación, escolaridade e revoluções industriais*. Trad. Roberto Mansilla. 2020. Disponível em: <https://luisbonillamolina.wordpress.com/2020/08/25/educacao-escolaridade-e-revolucoes-industriais/>. Acesso em: 21 out. 2021.
- MOLINA, Luís Bonilla. Os desaparecidos e torturados pelo modelo global de educação. Trad. João Francisco Migliari Branco. 21 Jul de 2020. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/600918-os-desaparecidos-e-torturados-pelo-modelo-global-de-educacao-em-casa>. Acesso em: 21 out. 2021.
- NONATO, Emanuel do R. S. Novas tecnologias, educação e contemporaneidade. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 1, p. 77-86, jan./ jun. 2006.
- ORAZEM, Eloá. *“Sorria, você está sendo colonizado”: tecnologia é instrumento de poder entre países*. Brasil de Fato. Los Angeles (EUA). 18 de abril de 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/04/18/sorria-voce-esta-sendo-colonizado-tecnologia-e-instrumento-de-poder-entre-paises>. Acesso em: 21 out. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O futuro começa agora: da pandemia à utopia*. São Paulo: Boitempo, 2021.

ULIANO, Kelly C. *Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC) na educação: Aplicativos E O Mundo Tecnológico No Contexto Escolar*. 2016. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação na Cultura Digital)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

VILAÇA, Marcio Luiz Corrêa, ARAUJO, Elaine Vasquez Ferreira de. *Tecnologia, sociedade e educação na era digital*. Duque de Caxias, RJ: UNIGRANRIO, 2016. 300f. Ebook.

WALSH, C. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

ZILBERMAN, R. A escola e a leitura de literatura. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 17-39.

# (RE)CONSTRUINDO MEMÓRIAS NEGRAS ATRAVÉS DO CINEMA NEGRO BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO

Naira Évine Pereira Soares<sup>1</sup>

*Resumo:* O presente trabalho é fruto das primeiras impressões desenvolvidas na pesquisa de doutoramento em crítica cultural (Pós-Crítica/UNEB). A tese pretende dedicar-se em entender de que maneira realizadores negros brasileiros tem utilizado o cinema para reconstrução e manutenção de memórias negras na contemporaneidade. Leva-se em consideração que populações negras, racializadas e marginalizadas utilizam da oralidade para a perpetuação de suas epistemologias e tradições. Apesar dessas memórias terem sido apagadas, substituídas e dizimadas da história brasileira, no âmbito pessoal, familiar e social, Leda Maria Martins (2021) nos lembra que as colonizações não foram capazes de apagar do corpo/*corpus* africano e afrodiaspórico toda a sua *oralitura* da memória. Nesse artigo, discuto sobre a importância de se tratar sobre memórias negras para o cinema negro no Brasil à luz de autores como Mbembe (2018), Leda Maria Martins (2021), Candau (2021), Ayoh'omidire (2005), Jelin (2002 e 2017), Hampaté Bâ (2010), Souza (2013 e Kilomba (2019).  
*Palavras-Chave:* Cinema Negro. Memórias Negras. Oralidade. Ancestralidade Negra.

## INTRODUÇÃO

O cinema brasileiro tem passado por diversas modificações nas últimas décadas. São muitos os fatores que vem contribuindo,

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Literatura, produção cultural e modos de vida. Integra os grupos de pesquisa NUTOPIA (UNEB) e MINUS (UFBA). Orientador: Prof. Dr. Arivaldo de Lima Alves. Endereço eletrônico: naira.nai@gmail.com.

desde as tecnologias aos novos pensamentos. Essa soma se deve à entrada de estudantes via ações afirmativas étnico-raciais, sociais e de gênero; à democratização da linguagem cinematográfica por meio de oficinas, editais e cursos livres; ao advento e barateamento de alguns equipamentos; ao aumento de cursos de cinema e audiovisual em universidades públicas descentralizadas pelo Brasil, entre outros.

Não é mais tolerável ver certas representações de minorias sociais que antes eram normalizadas, sem que haja confrontos, questionamentos e tentativas de modificações. Silva (2000, p. 75) explica que “em um mundo imaginário totalmente homogêneo, no qual todas as pessoas partilhassem a mesma identidade, as afirmações de identidade não fariam sentido”. Como o autor fala de uma realidade ideal, é certo afirmar que as fronteiras que cercam a sociedade estão muito bem explícitas. Além disso, essa divisão está associada diretamente às relações de poder, pois, a alguns corpos são permitidos a definição e significância do *outro*.

O binarismo *ou/ou* é uma das características que sustentam as relações de poder. Com a divisão da sociedade entre *nós* e *eles*, de um lado temos uma posição privilegiada e positiva em oposição a uma *outra* que está condicionada a ser compreendido com aspectos negativos e isso, por consequência, traz prejuízos tanto simbólicos quanto materiais aos sujeitos que possui essas especificidades. Polarizações como bom/mau; desenvolvido/primitivo; normal/anormal; puro/impuro, são geralmente intitulados pelo lado “positivo”, que não precisa se explicar ou ser explicado, pois já é tratado como “normal/natural”

Normalizar significa eleger — arbitrariamente — uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma

negativa. *A identidade normal é 'natural', desejável, única.* A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade (SILVA, 2000, p. 83, grifo nosso).

Grada Kilomba (2019) explica sob a ótica do campo acadêmico que essa *normalização*, nos faz acreditar na existência de uma universalidade e neutralidade de corpos, territórios e epistemes. Podemos pensar o cinema ou vários outros espaços sociais em paralelo ao exemplo da teórica pois, como ela afirma “[a academia] não é um espaço neutro”, afinal,

Ele é um espaço *branco* onde o privilégio de fala tem sido negado para pessoas *negras*. Historicamente, esse é um espaço onde temos estado sem voz e onde acadêmicas/os *brancas/os* têm desenvolvido discursos teóricos que formalmente nos construíram como a/o “*Outras/os*” inferior, colocando africanas/os em subordinação absoluta ao *sujeito branco* (KILOMBA, 2019, p. 50-51).

Crescer na *outridade* (hooks, 2017; KILOMBA, 2019; HALL, 2003) é a realidade de diversos sujeitos marginalizados. Numa tela de cinema, tudo que se vê e ouve é político, as representações estão além da estética, são construções discursivas que estão baseadas em alguma(s) perspectiva(s), seja hegemônica ou não, sobre o que está sendo (ou não) mostrado. Um filme comunica de diversas maneiras, não apenas nos diálogos ou no que é mostrado, Stam e Shohat (2006) nos provoca em relação às imagens dos grupos sociais:

Quem está na frente e no centro? Como a linguagem corporal, a postura e a expressão facial comunicam hierarquias sociais, arrogância, servidão, ressentimento, orgulho? Qual comunidade é sentimentalizada? Há uma segregação estética através da qual um grupo é idealizado ou demonizado? A temporalidade e a subjetivação transmitem hierarquias sutis? Que homologias informam as

representações artísticas e étnicas/políticas? (STAM; SHOHAT, 2006, p. 303).

Um ponto bastante significativo na contemporaneidade é que a inclusão de personagens subalternizados nas produções não exclui a possibilidade da narrativa do filme, assim como a representação de seus personagens, estarem carregados de estereótipos e arquétipos negativos. Portanto, a forma como pensamos, retratamos e analisamos os filmes precisam ser responsáveis.

## O NEGRO

Por um longo período, entre o final do século XIX e início do século XX, alguns intelectuais da elite brasileira se dedicaram a estudar “o problema do negro”<sup>2</sup>. Em sua maioria, esses estudiosos, eram homens brancos que bebiam da ciência europeia para explicar fatores raciais em um país colonizado, o Brasil. O teórico Guerreiro Ramos (1995, p. 215), analisando criticamente tal cenário, classificou esse tipo de interesse de pesquisa como *negrotema*, já que ao invés de buscar reflexão na realidade da população negra enquanto grupo que abrigava sujeitos diversos, a matriz desse estudo se limitava a reproduzir categorizações objetificadas que não contemplavam, portanto, o leque de subjetividades de um povo, no caso, os afro-brasileiros.

Falar sobre questões raciais no Brasil é sempre uma tarefa desafiadora, pois envolve tratar de contextos históricos, culturais, políticos, econômicos e sociais. Infelizmente, é comum aprender, ao longo da vida escolar, uma versão europeia e colonizadora a respeito da história e da cultura nacional. Essa é uma questão

---

<sup>2</sup> Essa é epistemologia branca que entende toda a questão racial como uma problemática causada pelo próprio negro-invertendo a lógica de responsabilização de si, enquanto grupo privilegiado e opressor, junto ao sistema racista.

construída ao longo dos tempos. Os jornais contavam histórias, lendas, ficções ou parábolas que envolviam personagens negros, relegando a esses sujeitos características como, por exemplo: vilania, maldade, selvageria, paganismo, feitiçaria, ingratidão, sem falar na ideia que circundava tais narrativas de que essas pessoas necessitavam de uma suposta salvação. Isso molda o imaginário social coletivo.

Diante de tal raciocínio, era necessário embranquecer não somente a cor da população brasileira, o viés precisava ser total: estético, biológico e social. E mais, o pensamento e o discurso de uma nova identidade, nos quais a valorização da representação branca era positivada em detrimento da negatização da imagem do povo negro, foi sendo disseminada entre a população afro-brasileira que, por sua vez, acabava assimilando a ideia de que só tendo uma aparência embranquecida, poderia integrar-se, de fato ao “mundo dos brancos” (FERNANDES, 1972). O embranquecimento faz parte de um projeto ideológico, político e social muito maior. São várias frentes utilizadas para desenvolver uma estrutura. A naturalização desses processos que envolvem questões de raça e racismo molda o inconsciente de quem se beneficia e o daqueles que são as vítimas dessa narrativa que visa, entre outras coisas, manter estruturas de privilégio. Moura (2019) explica que, em relação ao esse “*problema negro*”, “determinada condição humana é erigida à categoria de problema quando, entre outras coisas, não se coaduna com um ideal, um valor ou uma norma” (MOURA, 2019, p. 223), portanto, o *problema* do negro é não ser branco.

E o que isso tudo tem a ver com o cinema?

Fazer cinema é contar histórias por uma perspectiva que pode ser individual ou coletiva, mas é política. A representação das pessoas e narrativas negras tem sido feita por olhares

eurocêntricos, brancos e elitizados desde o início do cinema e da televisão no Brasil, passando pelo histórico dos papéis padrões destinados aos personagens negros. Souza (2013) nos convida a refletir que:

[...] o trabalho dos cineastas negros tem possibilitado uma nova visão de mundo. Desde que assumiram o controle das câmeras, eles têm criado um cinema de produção, autoria e cosmovisão negra; seus filmes são veículos de combate ao racismo e aos preconceitos; suas produções promovem e ampliam a história e a cultura negra, criam espaços formativos de políticas cinematográficas para cineastas, produtores e realizadores negros, e fortalecem as produções negras (SOUZA, 2013, p. 83).

A representação de si pode até parecer egocentrismo num primeiro momento, mas representar vai muito além de ver a imagem de algo, pode ser também a sua própria imagem ou mesmo uma dimensão da imagem original. Até a imagem original é uma representação. Nós representamos a todo tempo, não apenas em frente a uma câmera. Além disso, representar subjetividades de si ou de outras pessoas é uma característica do cinema. A todo tempo os cineastas estão representando em tela, sejam desejos, sonhos, passado, presente ou mesmo prospecções de futuro.

Em seu ensaio “Prazer visual e cinema narrativo”, a crítica britânica Laura Mulvey, aponta que em uma sociedade sexista, “o prazer no olhar foi dividido entre ativo/masculino e passivo/feminino” (MULVEY, 2018, p. 361). Essa divisão binária e heteronormativa diz a respeito dos personagens brancos do cinema hegemônico. Os personagens negros/racializados não estão numa disputa de poder nesse cinema. A teórica e escritora bell hooks menciona que encarar o cinema, a televisão ou outras imagens audiovisuais é “se envolver com sua negação da representação negra” (hooks, 2019, p. 217). O conceito de



autodefinição que Patricia Hill Collins (2019) apresenta é muito cara para pessoas negras, pois é exatamente essa tomada do poder do cinema pelas mãos racializadas e marginalizadas. Geralmente, pessoas negras não são estimuladas a pensar por si, a voz não é central na sua existência, pois não é comum que as pessoas parem para ouvir e valorizar o que é dito. Quando não há espaços para ir em busca dessa voz e do seu lugar no mundo, é introjetado no que dizem ser o seu destino.

Collins (2019, p. 184) afirma que “o conhecimento construído do ‘eu’ emerge da luta para substituir as imagens de controle pelo conhecimento autodefinido, um conhecimento muitas vezes essencial para a sobrevivência das mulheres [e outras pessoas] negras”. A autodefinição é uma proposta poderosa, porque parte do pressuposto que quando a pessoa negra busca sua própria voz e se faz ouvir, atua enquanto sujeita humana. Posicionar-se no centro da narrativa não é narcisista, ao contrário, é uma ação fundamental para compreender como a vida é moldada por opressões interseccionais de raça, gênero, classe e sexualidade.

Apesar da premissa anterior sobre autorrepresentação, nem todos os filmes dirigidos por pessoas negras são sobre suas próprias histórias. O cinema negro é um conceito guarda-chuva que agrega diversos tipos de filmes com equipes e protagonismos negros, portanto, as narrativas são muito variadas. Na última década, tem sido notável um crescimento tanto de realizadores negros, quanto de uma certa liberdade em abordar temas mais diversificados, o que demonstra que o debate racial no país tem sido mais amplificado dentro da sociedade, e conseqüentemente, do cinema.

## CINEMA NEGRO — PIONEIRISMOS

Antes de adentrar nas especificidades do cinema negro, não podemos deixar de citar a grande importância do TEN (Teatro Experimental do Negro) como um dos desbravadores nas artes negras brasileiras. Em 1944, Abdias Nascimento em conjunto com outros nomes fundam o Teatro experimental do Negro (TEN), pois enxergam que é também na dramaturgia que muitas pessoas negras encontram uma fonte de denúncia ao racismo e ao preconceito racial (SOUZA, 2013, p. 72). Até hoje, o TEN possui uma enorme relevância para a história da representação imagética da pessoa negra no Brasil. O grupo deu alguns dos primeiros passos necessários ao surgimento de outros grupos negros, seja no teatro ou nas mais variadas linguagens artísticas.

No Brasil, a literatura, o teatro e outras artes visuais passaram muito tempo tentando reproduzir o que era sucesso na Europa. Com isso, não havia muito estímulo para que movimentos inovadores aparecessem, principalmente quando falamos de artes pretas. Nascimento (2019, p. 154) cita que através do Teatro Negro, eles honrariam aqueles que “viveram, lutaram e morreram tentando libertar os povos negros, além de elevar a consciência dos afrodescendentes brasileiros”. E esse já é um grande diferencial, o cerne da questão.

O corpo preto presente nos palcos de teatro ou nas telas de cinema não era uma novidade, o cinema mudo já trazia, o teatro de rua também, o problema era justamente a forma como eram representados. Utilizavam de narrativas deturpadas e carregadas de estereótipos negativos, assim como o uso de técnicas como o *BlackFace*. Isso não mudou com o passar dos anos, como mesmo no cinema novo, que tinha uma perspectiva subversiva, os corpos negros e a cultura negra continuavam presos a estereótipos negativos, subalternidade e marginalização. E até atualmente que

ainda vemos polêmicas com diretores, atores ou humoristas que continuam a usar técnicas racistas.

Nos anos de 1970, alguns atores negros começam a se interessar em não escrever mais os filmes apenas com seus corpos, mas em posse da escrita e do olhar. Eles atuavam no cinema novo, assim como em telenovelas, mas não estavam satisfeitos com a imagem que era passada sobre as pessoas pretas e suas culturas, religiosidades e histórias. Um dos maiores pioneiros e o considerado *pai do cinema negro* é, sem dúvidas, o ator e cineasta Zózimo Bulbul.

Zózimo Bulbul é o nome artístico de Jorge da Silva, nascido em setembro de 1937 no Rio de Janeiro. Zózimo é um apelido recebido ainda na infância, e, Bulbul foi adotado por ser uma palavra de origem africana. Estreou sua carreira como ator de cinema em um dos episódios do filme *Cinco Vezes Favela* (Leon Hirzman, 1962). Foi o primeiro ator negro a protagonizar uma novela na televisão brasileira, *Vidas em Conflito* (Henrique Martins, 1969), na extinta TV Excelsior. Na época, fez par romântico com Leila Diniz, uma atriz branca, o que foi motivo de muito escândalo e, por causa disso, a novela foi vetada pela censura da ditadura militar. Zózimo atuou em mais de 30 filmes na sua carreira, boa parte das obras faziam parte do cinema novo, como por exemplo, *Ganga Zumba* (Cacá Diegues, 1963), *Terra em Transe* (Glauber Rocha, 1967), *Compasso de Espera* (Antunes Filho, 1970), *A Deusa Negra* (Ola Balogun, 1977), *Filhas do Vento* (Joel Zito Araújo, 2003) e *O Papel e o Mar* (Luiz Antônio Pilar, 2010).

Zózimo dirigiu seu primeiro filme, o curta metragem intitulado *Alma no olho* em 1973 que foi inspirado no livro *Alma no exílio* (1968) de Eldridge Cleaver, líder dos Panteras Negras nos Estados Unidos. No filme, Zózimo conta, através do seu corpo, a história e trajetória do negro em diáspora, atravessa o período pré-

colonial, a escravização, a apropriação do corpo e de suas epistemes, o período pós-abolição, até o empoderamento de si. A obra conta com a trilha sonora de John Coltrane que nos envolve em consonância com a atuação espetacular de Zózimo.

Inspirado nas ideias de Zózimo, outros atores negros passaram a escrever e dirigir seus próprios filmes, como aconteceu com Valdir Onofre que em 1976 lançou *As aventuras amorosas de um padeiro* e com Antonio Pitanga que em 1978 lança *Na boca do mundo*. Souza (2013 p. 76) nos lembra que “a vida e obra de Zózimo Bulbul se conectam diretamente com a história do cinema negro brasileiro”. É indissociável.

Assim como Zózimo, tivemos uma primeira cineasta negra a desbravar o mundo do cinema negro no Brasil, Adélia Sampaio. A professora, cineasta e pesquisadora Dra. Edileuza Penha de Souza, em sua tese de doutorado, em 2013, faz um estudo sobre mulheres negras, afeto e identidade no cinema brasileiro. Através dessa tese, o Brasil passou a conhecer a primeira cineasta negra a dirigir um longa-metragem no Brasil: Adélia Sampaio, diretora de *Amor Maldito* de 1984.

Adélia Sampaio nasceu em 1944 em Minas Gerais, filha de Guiomar Joana Ferreira, mãe solo e empregada doméstica. Adélia tem uma daquelas histórias marcada pelo racismo e que desde muito cedo teve que superar muitas adversidades. Seu primeiro contato com o cinema foi através da sua irmã, Eliana, que trabalhava na *Tabajara Filmes*, uma distribuidora de filmes russos, junto com seu marido, William Cobbet.

Com 18 anos, Adélia se casou e começou a trabalhar como diagramadora de jornais e revistas. Anos depois, em 1968, já com dois filhos, Adélia passa a trabalhar como telefonista na *Difilm*, distribuidora brasileira ligada ao Cinema Novo. Nesse mesmo ano seu marido seria preso pela ditadura militar. Adélia queria muito trabalhar com cinema, mas como não teve oportunidade de

estudar, entendia que precisava ser estratégica e, por isso, o emprego como telefonista era muito importante, apesar da grande demanda em sua vida. Ela entendia que estando lá dentro e aprendendo ofícios do cinema, poderia realizar seu desejo em se tornar cineasta um dia. Claro que enquanto mulher e negra, ela precisou se impor bastante para adentrar na produção dos filmes. Primeiro como assistente e, em seguida, passou a ser diretora de produção. Nessa época trabalhou em cerca de 70 filmes, sendo que o primeiro a produzir foi *A Cartomante* (Marcos Farias, 1974). Adélia trabalhou em diversas funções antes de chegar na direção, foi produtora, produtora executiva, continuísta, maquiadora, câmera e montadora.

Adélia Sampaio é pioneira por ter sido a primeira mulher negra a dirigir um longa-metragem, e mais do que isso, abordou a lesbianidade de uma maneira única que o cinema brasileiro ainda não tinha visto. Para concretizar *Amor Maldito* (Adélia Sampaio, 1984) contou com a ajuda de amigos e parceiros que tinha feito ao longo da carreira, tanto pela própria falta de recursos que o cinema sofria naquela década, como também por causa do tema polêmico. Em entrevista cedida a Gonçalves e Martins (2016), Adélia relata como conseguiu exibir seu filme:

[...] terminamos o filme e na hora da exibição nenhum dono de cinema queria o filme. Até que o dono do Cine Paulista me propõe transvestir a divulgação da porta como se fosse um filme pornô. Pensei, discuti com a galera e topamos. Deu certo! (Gonçalves e Martins, 2016).

É importante salientar o trabalho daqueles que iniciaram essa trajetória que colhe tantos frutos na contemporaneidade. A tese do professor Noel Carvalho<sup>3</sup> traz à luz a história das pessoas negras no cinema e do cinema negro no Brasil — que são questões

---

<sup>3</sup> Cinema e representação racial: o cinema negro de Zózimo Bulbul (USP, 2006).

bem diferentes — a partir de Zózimo Bulbul. Com esse trabalho, podemos entender onde e por que tudo isso começou. Aqui, a intenção é avançar nas discussões e adentrar questões contemporâneas do cinema negro contemporâneo.

## CINEMA NEGRO CONTEMPORÂNEO

O cinema brasileiro tem passado por diversas modificações nas últimas décadas e são vários os fatores que têm corroborado para isso. A partir do governo do PT, houve um aumento considerável de universidades públicas e institutos federais em lugares antes inimigáveis, como cidades do interior de estados do Norte e Nordeste. Com isso, ocorreu também um acréscimo de escolas de audiovisual (Bacharelados, Tecnólogos, Licenciaturas, Especializações e Cursos livres). Além disso, as ações afirmativas que visam incentivar a entrada de mais pessoas negras, indígenas, pobres, advindas de escolas públicas, pessoas com deficiência, travestis e transsexuais, fez com que os corpos discentes das universidades brasileiras modificassem radicalmente. Esses dois fatores, em conjunto com diversos outros, estão diretamente ligados às mudanças estético-políticas no audiovisual brasileiro contemporâneo.

Nos anos de 1990, após o golpe no governo de Fernando Collor de Mello, o cinema brasileiro sofreu uma grande queda com a extinção da *Embrafilme*, maior empresa responsável pela produção e distribuição de filmes nacionais que atuou de 1969 a 1990 (QUEIROZ, 2016). Com esse congelamento das produções, que durou anos, muitos profissionais migraram para a TV, publicidade ou mesmo outras áreas para sobreviver. A melhoria só aconteceu em 1995 com a chamada *fase da retomada*, registrada a partir do lançamento do filme *Carlota Joaquina* (Carla Camurati,

1995). E é justamente nessa fase que o cinema negro passa por um novo movimento.

O final do século XX e início do século XXI foi marcado por movimentações de cineastas negros insatisfeitos com a realidade e querendo mudanças, algo que foi comum em diversas linguagens artísticas. Um grupo de profissionais e diretores negros de São Paulo, encabeçado pelo cineasta e pesquisador pela USP, Jeferson De, lança seu manifesto sobre a *Gênese do Cinema Negro* e o *Dogma Feijoadá*. O objetivo maior era sintetizar aquilo que já vinha sendo discutido desde os anos de 1970 com Zózimo e seus contemporâneos. Esses profissionais exigiam do mercado audiovisual brasileiro a inserção e valorização dos profissionais negros e negros no cinema brasileiro. Para além disso, lançam uma proposta de cinema negro brasileiro no qual as questões raciais estão no centro das narrativas brasileiras sem estereótipos negativos.

Hoje em dia esses manifestos são celebrados, porém, questionados por pesquisadores e cineastas negros mais jovens. A questão é que no início do século fazia sentido determinar o que deve e o que não deve ser feito em um cinema negro. É uma questão de disputa de narrativa numa época que poucas vezes ouvíamos as palavras “negro” e “cinema” numa mesma frase de maneira positiva. Já na contemporaneidade, com o avançar dos processos, ainda é necessário padronizar o que é um cinema negro? Já existem diversos estudos, atualmente, voltados a essa especificidade do cinema no Brasil e os pesquisadores têm encontrado fontes de debate que vão além da nomenclatura. Como diz a professora e pesquisadora Janaína Oliveira “as iniciativas de Bulbul serviram de inspiração e modelo tanto no que diz respeito à geração de produções audiovisuais negras, mas também na dimensão acadêmica de pesquisa” (2016, p. 5).

Historicamente, a atenção à presença do negro no cinema esteve focada quase que exclusivamente na representação, ou seja, na qualidade dessa presença em tela (AUGUSTO, 2018). Joel Zito Araújo (2000) lançou tanto o livro quanto o filme “A negação do Brasil: o negro e a telenovela brasileira” para tratar sobre a ausência e os estereótipos das pessoas negras na televisão brasileira a partir de uma pesquisa acadêmica. Essa atitude abriu o debate em diversos ambientes, inclusive com outros realizadores negros de cinema que viriam para a academia posteriormente.

## MEMÓRIAS NEGRAS EM CINEMAS NEGROS

Falar de memória, é falar de poder. Se faz necessário a construção de uma outra lógica de memória tão importante quanto a escrita. Nem todas as sociedades possuem um pensamento cartesiano e objetivo como prega a memória eurocentrada. Ayoh’omidire (2005, p. 93) explica que desde o Iluminismo, o discurso ocidental utiliza a escrita para legitimar e universalizar apenas a civilização, a cultura e a epistemologia ocidental como uma sociedade inteligente e civilizada em detrimento de outras epistemes humanas, principalmente os povos tradicionais africanos, asiáticos e americanos. Os africanos que foram trazidos à força para as Américas tiveram “seu corpo e seu *corpus* desterritorializados” (MARTINS, 2021, p. 30) para serem escravizados, passaram por diversos tipos de violências, inclusive ter suas civilizações, religiões, culturas e línguas menosprezadas e demonizadas. Mesmo com todo massacre, os europeus colonizadores não foram capazes de apagar do corpo/*corpus* africano e de origem africana a “complexidade de sua textualidade oral e a oralitura<sup>4</sup> da memória” (MARTINS, 2021, p. 31).

---

<sup>4</sup> “A singular inscrição do registro oral que, como *littera*, ‘letra’, grafa o sujeito no



Muito do que ficou através das comunidades tradicionais, comunidades religiosas afrobrasileiras, quilombos, comunidades rurais etc. foram as oralidades. Muito do que se sabe foi passado geração em geração através dos contos e cantos, e são essas palavras que tem salvado memórias de lugares que tentaram (e ainda tentam) dizimar. Portanto o cinema negro tem uma grande importância na manutenção e disseminação dessas memórias.

La memoria tiene entonces un papel altamente significativo, como mecanismo cultural para fortalecer el sentido de pertenencia a grupos o comunidades. A menudo, especialmente en el caso de grupos oprimidos, silenciados y discriminados, la referencia a un pasado común permite construir sentimientos de autovaloración y mayor confianza en uno/a mismo/a y en el grupo (JELIN, 2002, p. 9-10).

Ao falar de memória, tratamos de identidade, pois, “a perda da memória é, portanto, uma perda da identidade” (CANDAU, 2021 p. 59). De um lado temos o esquecimento, atrelado ao que deveria ser lembrado, e de outro temos aquilo que foi apagado. Por isso, é como Le Goff (2013, p. 437) afirma: “a memória procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro” e completa que “a memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder” (LE GOFF, 2013, p. 435). Quando sociedades e comunidades que passaram por processos traumáticos preferem guardar suas recordações, tradições e memórias através da oralidade, é porque entendem que nas mãos erradas, pode ser o fim daquele povo. Elizabeth Jelin (2002, p. 17, tradução própria) completa esse raciocínio quando explica que “abordar a memória envolve referir-se a memórias e esquecimentos, narrativas e atos, silêncios e gestos. O

---

território narratório e enunciativo de uma nação, imprimindo, ainda, no neologismo, seu valor de *litura*, ‘rasura’ da linguagem, alteração significante, constituinte da diferença e da alteridade dos sujeitos, da cultura e das suas representações simbólicas” (MARTINS, 2021, p. 25).

conhecimento está em jogo, mas também existem emoções. E existem também buracos e fraturas”.

No filme *Orí* (1989), dirigido por Raquel Gerber, Beatriz Nascimento (1989), que roteirizou e protagonizou em tela, alerta que “é preciso a imagem para recuperar a identidade. Tem-se que tornar-se visível, porque o rosto de um é o reflexo do outro, o corpo de um é o reflexo do outro e em cada um o reflexo de todos os corpos. A invisibilidade está na raiz da perda da identidade” e completa que “a memória são os conteúdos de um continente, da sua vida, da sua história, do seu passado. Como se o corpo fosse o documento”.

## FALAS INCLONCLUSIVAS

Ao entender que a memória é importante tanto para os indivíduos, quanto para comunidades diversas porque ela faz parte da construção da identidade, ousou dizer que esse projeto pode trazer à tona diversos questionamentos e debates interessantes. Falar de passado, é falar do presente e futuro. Para pensar nas memórias negras aqui proposta, é fundamental pensar através de cosmovisões decoloniais e fora do ocidente, pois, como afirma Beatriz Nascimento (2018, p. 210) “a busca das origens provoca sentimentos contraditórios: o de voltar para trás, que se traduz na melancolia do *'banzo'*, mas também o de conservar e reconstruir no presente, traduzido no espírito do quilombo”. Então acessar essas memórias negras não estará necessariamente no dito, mas também no que não é dito, na expressão corporal, na escolha de planos e de luz, no corpo como um todo.

“O cinema é uma arma, nós negros temos uma AR 15 e com certeza sabemos atirar”, essa frase foi dita diversas vezes por Zózimo Bulbul e representa muito para o cinema negro. Até hoje essa frase nos mostra diversos significados. A questão é que uma

arma/câmera apontada para um corpo preto é algo cotidiano e o resultado disso é amplamente normalizado, seja estirado no chão ou violentado nas redes. Em contrapartida: “Cuidado, um negro está com uma arma/câmera na mão! Não sabemos do que ele é capaz”

## REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Heitor. Passado, Presente e Futuro: Cinema, cinema negro e curta-metragem In: *FESTCURTASBH: Festival Internacional de Curtas de Belo Horizonte*. Ana Siqueira... [et al.] (organizadores). Belo Horizonte (MG): Fundação Clóvis Salgado, 2018.

ARAÚJO, Joel Zito. *A negação do Brasil: O negro na telenovela brasileira*. Editora Senac: São Paulo, 2000.

AYOH'OMIDIRE, Félix. *Yorubanidade mundializada: O reinado da oralitura em textos yorubá-nigerianos e afro-baianos contemporâneos*. 380f. Tese (doutorado)-Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, Bahia, 2005.

CANDAU, Joël. *Memória e identidade*. Trad. Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2021.

COLLINS, Patrícia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. Trad. Jamille Pinheiro Dias. 1ª Ed., São Paulo: Boitempo, 2019.

FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Difusão europeia do livro, 1972.

GONÇALVES, Juliana e MARTINS, Renata. *O Racismo apaga, a gente reescreve: Conheça a cineasta negra que fez história no Cinema Nacional*. <http://blogueirasnegras.org/o-racismo-apaga-a-gente-reescreve-conheca-a-cineasta-negra-que-fez-historia-no-cinema-nacional/>. Acesso em: 1 ago. 2022.

HALL, Stuart. *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. LivSovik (Org.); Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Organização e revisão técnica de Arthur Ituassu; Tradução de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: PUC-Rio: Apicuri, 2016.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: A educação como prática libertadora*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

- hooks, bell. *Olhares negros: raça e representação*. Trad. Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.
- JELIN, Elizabeth. *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2002.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano*. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Trad. Bernardo Leitão [et al.]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 7. ed. 2013.
- MARTINS, Leda Maria. *Afrografias da memória: o reinado do rosário no Jatobá*. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte [MG]: Mazza Edições, 2021.
- MOURA, Clóvis. *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo: Perspectiva, 2 ed. 2019.
- MULVEY, Laura. Prazer visual e cinema narrativo In: XAVIER, Ismael. *A experiência do cinema – antologia*. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 1ª ed, p. 355-370, 2018.
- NASCIMENTO, Abdias do. *O Quilombismo: Documentos de uma militância panafricanista*. São Paulo: Editora Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 3ª Ed, 2019.
- NASCIMENTO, Maria Beatriz. Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual: Possibilidades nos dias de destruição. *Diáspora africana: Editora Filhos da África*, 2018.
- OLIVEIRA, Janaína. “Kbela” e “Cinzas”: o cinema negro no feminino do “Dogma Feijoada” aos dias de hoje. In: FLAUZINA, Ana; PIRES, Thula (Org.). *Encrespando*. Brasília: Brado Negro, 2016.
- QUEIROZ, Camile Holanda. *Eu ou ele? A figura do outro no cinema brasileiro pós-retomada*. 2016. 91f.-Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Comunicação Social, Fortaleza (CE), 2016.
- RAMOS, Guerreiro. *Introdução Crítica à Sociologia Brasileira*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.
- SOUZA, Edileuza Penha de. *Cinema na panela de barro: mulheres negras, narrativas de amor, afeto e identidade*. Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação. Brasília: UnB, 204p, 2013.
- STAM, Robert; SHOHAT, Ella. *Crítica da imagem eurocêntrica – Multiculturalismo e representação*. Trad. Marcos Soares. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

## LEITURAS COM O GÊNERO MEME EM LÍNGUA INGLESA: PRODUÇÃO DE SENTIDOS INTERCULTURAIS DAS LINGUAGENS HÍBRIDAS EM PLATAFORMAS VIRTUAIS

Naíse Paula Santos Ramos<sup>1</sup>

Risonete Lima de Almeida<sup>2</sup>

*Resumo:* Esta pesquisa desenvolvida no Programa de Iniciação Científica buscou compreender de que forma a leitura de memes numa perspectiva intercultural pode auxiliar no desenvolvimento da criticidade e da competência intercultural dos graduandos do curso de Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia, *Campus II — Alagoinhas*. Para tanto, dialogamos com a acepção discursiva dos gêneros (BAKHTIN, 2006; MARCUSCHI, 2002), alinhando-se, por conseguinte, com a teoria da cultura da convergência (JENKINS, 2013) para compreender o fenômeno de democratização dos meios de produção de conteúdo, contexto social em que os memes surgem. O olhar sobre a leitura foi holístico (FREIRE, 2011), de modo a apreciar o meme em sua esfera estrutural e extralinguística, permitindo, assim, a abordagem do aspecto intercultural no gênero. Após o movimento de compreensões conceituais, estabelecemos os critérios de seleção dos memes para as oficinas que foram pautadas nos fundamentos da pesquisa colaborativa (IBIAPINA; BANDEIRA; ARAÚJO, 2016). Por meio da leitura e produção de memes em língua inglesa, percebemos a presença de elementos, imbricados à interculturalidade, que permitiam o desenvolvimento da criticidade e da competência intercultural dos professores

---

<sup>1</sup> Graduanda do 5º semestre do curso de Letras, Língua Inglesa e Literaturas na Universidade do Estado da Bahia, *campus II*. Endereço eletrônico: [naiseipaula@hotmail.com](mailto:naiseipaula@hotmail.com).

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e Literaturas na Universidade do Estado da Bahia, *campus II*. Endereço eletrônico: [rlmeida@uneb.br](mailto:rlmeida@uneb.br).

em formação, assim como o aperfeiçoamento do senso pedagógico.

*Palavras-Chave:* Leituras. Memes. Interculturalidade. Língua inglesa.

## INTRODUÇÃO

Os gêneros discursivos surgem a partir das atividades multiformes da humanidade (BAKHTIN, 2006; MARCUSCHI, 2002). Com a globalização e os avanços tecnológicos, novas demandas comunicativas são criadas e supridas por gêneros inéditos. A democratização de meios de produção de mídia (JENKINS, 2017), especificamente a acessibilidade da internet, gerou o universo memético. De acordo com Dawkins (2017), a palavra “meme” compreende uma extensa variedade de elementos ou arquétipos de elementos, que são compartilhados massivamente, explicitando a indissociabilidade entre os memes e o próprio conceito de cultura. Neta (2017) identifica certos elementos que caracterizam o meme como gênero discursivo e o categoriza em cinco tipos: desenhomemes, textomemes, fotomemes, videomememes e image macros.

De acordo com Freire (2019), a leitura abarca não apenas o aspecto estrutural do texto, mas também as nuances discursivas que o constituem, e o meme, como um gênero diretamente associada à criticidade, permite o desenvolvimento de tal competência. A partir dos pressupostos de Siqueira (2008), também entendemos o desenvolvimento da competência intercultural crítica como imprescindível na formação de professores de língua inglesa. A partir dessas considerações, buscamos respostas para a seguinte questão científica: De que forma a leitura do gênero meme, em língua inglesa, pode auxiliar numa formação docente crítica em LI por meio da perspectiva intercultural?

## **METODOLOGIA**

As interações com os participantes se ampararam nos princípios de pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2016), que proporciona acréscimo formativo para todos os envolvidos, devido ao aspecto dialógico da mesma. Os colaboradores, docentes em formação do referido curso de Licenciatura, foram selecionados sem priorizar níveis de proficiência do inglês, assim como conhecimentos prévios a respeito do gênero meme. No que diz respeito ao levantamento e seleção de exemplares do gênero analisado, foram deliberados três critérios gerais sobre características que consideramos adequadas aos nossos propósitos científicos: (I) a língua e o produtor: memes produzidos em inglês por estrangeiros; (II) o local de seleção dos memes: redes sociais e (III) o tempo de sua criação: restrito aos memes criados a partir do período pandêmico.

As Oficinas Científicas foram desenvolvidas em Sessões Colaborativas (SANTOS; ALMEIDA, 2019): a sessão 01 voltou-se para a apresentação da pesquisa, assim como a discussão sobre a interculturalidade e os gêneros discursivos; na sessão 02 ocorreu um diálogo sobre o gênero meme; na sessão 03 houve a leitura dos memes e discussão a respeito dos exemplares; a sessão 04 foi de produção e socialização de memes; e, por fim, na sessão 05 dialogamos sobre os achados finais. Além dos encontros síncronos, para produzir compreensões sobre o conteúdo discutido e promover maior inserção dos colaboradores no universo teórico das temáticas de cada sessão, disponibilizamos material de apoio (artigos científicos, vídeos etc.). Devido à pandemia do Covid-19, foi necessário adequar os encontros, redimensionando-os para a esfera virtual.

## RESULTADOS

Por meio de atividades voltadas para a leitura e produção do gênero meme e da subsequente discussão dos sentidos interculturais identificados, pudemos perceber que alguns elementos se apresentaram de forma mais enfática e os dividimos nas seguintes categorias: 1 — Meme e criticidade, 2 — meme e expressão identitária, 3 — meme e multimodalidade intertextual.

**Imagem 1** — Meme sobre a festa do clube Atlético de Alagoinhas



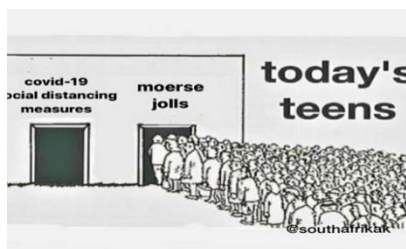
Fonte: Meme produzido durante as oficinas colaborativas.

A respeito da primeira categoria, o aspecto crítico dos memes foi percebido como um fator significativo para refletir sobre os diversos elementos (inter)culturais existentes no mundo globalizado e como estes se correlacionam com nossas vivências sociais e particulares. Ao vencer o campeonato baiano de futebol, o Atlético de Alagoinhas realizou uma carreata, na qual houve *shows* de cantores, promovendo, desta forma, aglomeração de pessoas sem máscara. No meme, os personagens se encontram numa entrevista de emprego. Em tradução livre, o entrevistador inquire: “Ok... Alguma coisa interessante que você fez durante a quarentena”. Em seguida, obteve a resposta: “Eu não fui à festa do Atlético de Alagoinhas”. Com isto, demonstra aprovação:



“Contratado. Bem-vindo!” O colaborador-produtor havia se inquietado sobre um evento de sua realidade: “É uma crítica sobre a festa do Atlético de Alagoinhas, que teve aqui na cidade e infelizmente gerou um aumento grave nesses casos da Covid”.

**Imagem 2** — Meme sobre o não cumprimento do distanciamento social durante a quarentena



Fonte: Instagram (2020).

Neste exemplar, denuncia-se o descumprimento em massa dos jovens sul-africanos a uma medida de prevenção do coronavírus, o distanciamento social, por preferirem “*moerse jolls*”. Apesar de não saberem o significado do fragmento “*moerse jolls*”, o entendimento dos colaboradores a respeito da ideia principal do exemplar não foi prejudicado. Contudo, somente ao tomarem conhecimento do que significava essa expressão, se tornaram aptos a compreender o motivo do não atendimento às medidas de distanciamento por parte dos jovens. Esta expressão faz parte do cotidiano dos sul-africanos, sendo uma junção de gírias em afrikaans. “*Jol*” significa “festa/festejar”, “legal” ou “*sexy*” e “*moerse*” é um adjetivo, que corresponde a “numeroso” ou “grandioso”. Portanto, no contexto apresentado, em tradução livre, seria “festejar/curtir”. Segundo Guerreiro e Soares, “a formação cultural, por parte do leitor, é importante para que seja capaz de compreender o sentido produzido pelos memes, [...] visto

que as condições sociais em que o indivíduo vive são essenciais para ler a imagem criticamente” (2016, p. 198).

### Imagem 3 — Meme sobre Mark Zuckerberg



Fonte: Instagram (2021).

Neste exemplar, o interlocutor Virat afirma: “Nós somente vamos compartilhar as fotos de nosso bebê no grupo de família do Whatsapp. “Em seguida, há a marcação: “Enquanto isso”, com o rosto de Mark Zuckerberg, proprietário de redes sociais como: Facebook, Instagram, Whatsapp e Twitter, em um photoshop comemorando. O colaborador A o interpretou da seguinte forma: “Esse Virat compartilhou fotos do baby dele nos grupos de Whatsapp. Enquanto isso, o Mark tava criando alguma coisa com essas imagens: vendendo, não sei...”. Algo ainda faltava para completar o entendimento, todos tiveram uma sensação de incompletude no que foi entendido. Ao tomarmos conhecimento do recente nascimento do filho do atleta de cricket Virat e da sua escolha em não revelar o rosto do bebê, através de fotos nas redes sociais, a narrativa apresentada se tornou mais clara.

Isto se dá pela intertextualidade multimodal, que imbrica elementos de textos já existentes e os ressignifica a fim de

transmitir uma mensagem que carrega sentidos relativamente análogas aos da situação utilizada como base para a construção do exemplar. Como afirma Garcia, se “os textos são multimodais, a intertextualidade é, pois, um fenômeno multimodal. Essa proposição fica evidente [...] nos memes, uma vez que, em muitos casos, o entendimento desse gênero de texto exige conhecimento prévio da imagem presente” (2020, p. 125-126).

## CONCLUSÃO

Além de fomentar a aprendizagem da língua inglesa, acreditamos que a leitura e produção de memes auxiliam o professor em formação a se perceber como sujeito crítico e a questionar a forma na qual lida com uma língua hegemônica e suas possíveis implicações. A experiência de aprendizagem de uma língua estrangeira pressupõe necessariamente o contato com o divergente e é imprescindível, para além dos fins pragmáticos, que a comunicação esteja alicerçada no respeito e que os avanços na abordagem intercultural do ensino de LI estejam unidos ao desenvolvimento da criticidade dos sujeitos formadores.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 261-305.

DAWKINS, Richard. *O gene egoísta*. Trad. Rejane Rubino. São Paulo: Cia das Letras, 2007. 544 p. Disponível em: <https://lelivros.love/book/download-o-gene-egoista-richard-dawkins-em-epub-mobi-e-pdf/>. Acesso em: 20 out. 2020.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 60 p. <https://lelivros.love/book/download-a-importancia-do-ato-de-ler-paulo-freire-em-epub-mobi-e-pdf/> Acesso em: 25 out. 2020.

GARCIA, Carlos Eduardo Gomes. Intertextualidade Multimodal. Leopoldina, *Diacrítica*. v. 34, n.º 1, 2020, p. 122-134. Disponível em: <http://diacritica.ilch.uminho.pt/index.php/dia/article/view/352/134>. Acesso em: 8 jun. 2021.

GUERREIRO, Anderson; SOARES, Neiva Maria Machado. Os memes vão além do humor: uma leitura multimodal para a construção de sentidos. Florianópolis, *Revista Texto Digital*. v.12, n. 2. 20 dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/48206/33179>. Acesso em: 8 jun. 2021

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio Machado (Org.). *Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes*. Teresina, Piauí: Editora Edufpi, 2016. 376p.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. Trad. Susana Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2013. p. Disponível em: <https://lelivros.love/book/baixar-livro-cultura-da-convergencia-henry-jenkins-em-pdf-epub-e-mobi-ou-ler-online/>. Acesso em: 15 nov. 2020.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. *et al.* Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

NETA, Juracy Pinheiro de Oliveira. Por uma Tipologia dos Memes da Internet. *Entremeios*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, jul-dez 2017. Disponível em: <http://entremeios.com.puc-rio.br/media/Juracy%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020.

SIQUEIRA, D. S. P. *Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica*. 2008. Tese (Doutorado)-Curso de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11607>. Acesso em: 20 out. 2020.

# CONFIGURAÇÕES, TRADIÇÕES E PROCESSOS IDENTITÁRIOS PRESENTES NAS CANÇÕES DA BANDA DE FORRÓ RAIO DA SILIBRINA: UM DISCURSO DE URGÊNCIAS

Nilton Alex Fernandes Ribeiro<sup>1</sup>

*Resumo:* Este estudo apresenta uma pesquisa em andamento sobre 5 canções da banda Raio da Silibrina, banda de forró do estado de Sergipe. Tem por objetivo apresentar que em suas letras há uma demanda trabalhada em cima da perspectiva social, a partir dos temas sociais, políticos e culturais do país. Sabendo que esta é uma realidade que não é muito comum em outras bandas do mesmo gênero, surge o interesse desta pesquisa, apresentando uma banda originalmente nordestina e que tem um alcance de público a nível mundial e leva em suas canções aspectos de memória, identidade, cultura, política, embarcando um repertório de sucesso que já chega aos 30 anos de carreira. O Forró ao longo de sua história de gênero musical e dança, sofreu uma série de variações e recriações de estilos estéticos, passando pelo forró pé de serra, forró universitário e forró eletrônico, categorias que persistem e se reinventam até os dias atuais. Justifica-se este estudo por entender que o forró é uma sonoridade genuinamente brasileira que passou por transformações ao longo de sua trajetória, desmembrando-se em diferentes estilos e que faz parte da contemporaneidade e da “Nordestinidade” construída e estereotipada. Assim, ao decorrer deste estudo buscaremos relacionar o forró a sua importância cultural e histórica e gênero que contribui para uma ação de alcance transformador a partir das canções propostas pela banda Raio da Silibrina na cultura contemporânea.

*Palavras-Chave:* Forró. Raio da Silibrina. Memória. Identidade e Contemporaneidade.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Crítica Cultural pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Mestre no Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Culturas Populares (PPGCULT) da Universidade Federal de Sergipe-UFS, Cantor e Compositor. E-mail: niltonalex@hotmail.com Orientador: Prof. Dr. Breno Luiz Thadeu da Silva E-mail: breno.silva@ifmg.edu.br.

## INTRODUÇÃO

A música é um dos grandes e ricos elementos presentes em toda sociedade, ela pode contar história, além de conter uma linguagem específica que auxilia no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Menezes (2008): “o cultivo do ouvir pode enriquecer os processos comunicativos hoje muito limitados à visão, e nos ajudar a viver melhor num mundo marcado pela abstração”.

Além disso, ela tem a capacidade de servir como instrumento que estimula modos plurais de interpretar o mundo por meio da sonoridade, estimulando a criticidade, a sensibilização e a problematização. Logo, entendemos que a música é uma expressão cultural característica a praticamente todas as culturas (SESI, 2009).

O presente estudo trata do forró, que tem sua trajetória dentro da musicalidade brasileira, podemos defini-lo não só como gênero, estilo, mais também uma fonte riquíssima de estudos, quando se trata da cultura popular regional e nordestina, existe um arcabouço enorme de referências e dados que nos gera grandes reflexões Draper III (2014). Esse estudo passeia pela etnomusicologia, fazendo um paralelo com a literatura regional, e a antropologia contemporânea.

O forró foi se ramificando ao longo dos anos e o ritmo tomou conta de todo o Brasil em três subcategorias segundo Draper III (2014): O tradicional, eletrônico e o universitário, outras ramificações tomam conta do país, como o piseiro, o xote dentre outras adequações. A industrial cultural se apropriou do ritmo e será que o mesmo ainda continua leal ao poder identitários do imaginário nordestino? Partindo desta perspectiva, compreende-se que frente às mudanças de paradigma da industrial cultural, as letras sofreram fortes readaptações e em contrapartida tudo isso, será que ainda existem bandas que fogem dessas logica

mercadológica, e usam suas letras para trazer discussões de grande relevância social? Será possível na contemporaneidade se discutir questões sociais por meio do forró?

Em seus mais de 30 anos a banda de forró Raio da Silibrina, se destaca não apenas pelas temáticas abordadas, mas também por serem a primeira banda de forró a tratar de questões sociais em suas músicas. Até mesmo a arte dos seus álbuns remete a ideias decoloniais<sup>2</sup>, algo bastante inovador para os anos 90. Ao longo desses 30 anos de carreira, a banda tem viajado o Brasil e o mundo, em turnês internacionais, cantando e retratando a realidade do nosso país, pedindo solução para os problemas sociais. Segundo Agamben (1993), a mente é uma potência, “Toda potência, é de ser ou se fazer qualquer coisa, [...], é por si só um ato de inteligência” (AGAMBEN, 1993, p. 13); por isso essa banda de forró se destaca pela inteligência em transformar suas letras em potências de grandes reflexões sociais.

Diante do exposto, este trabalho se propõe a ressaltar a importância de usar a música como fenômeno cultural, e trazer o forró no processo identitário e reflexivo, como o centro da pesquisa. Com o objetivo geral de compreender como o forró

---

<sup>2</sup> A razão subalterna é a proposta de um outro lócus de enunciação, não como uma oposição à racionalidade moderna, mas como espaços do cruzamento desta com outras formas de conhecimento. O pensamento liminar são epistemes que já existem em função do domínio europeu sobre outros territórios, são construções epistêmicas de povos e comunidades que tiveram que aprender a perspectiva da modernidade para acomodar nelas as suas próprias referências, visões de mundo, práticas de vida, operando, dessa forma, em uma dupla dimensão cognitiva. O indígena quíchua, por exemplo, viu-se obrigado, sob a matriz de poder colonial, a incorporar noções e categorias da perspectiva da modernidade acerca do que é política, economia, subjetividade, religião, relações sociais à sua cosmologia, constituindo-se um pensamento que opera dentro de uma dupla referência, a da modernidade e a da colonialidade. Esse é um exemplo de uma formulação epistêmica decorrente da própria matriz colonial, que obrigou o colonizado a assumir como sua a cosmovisão europeia. A introdução desses elementos estrangeiros no espaço indígena, produziu um outro lugar de fala, que confronta o próprio imaginário da modernidade (LEDA, 2015, p. 120).

contemporâneo pode ser usado para se discutir questões sociais analisando 5 canções da banda Raio da Silibrina e seus impactos nos temas políticos sociais, e culturais do país. E como objetivos específicos analisar 5 canções da banda Raio da Silibrina em seus discursos de urgência; Trazer à tona discussões sociais por meio de músicas do forró contemporâneo; Compreender como o forró entrou na representação do imaginário regionalismo nordestino;

Buscamos com este estudo dar evidência a essa banda pioneira de forró, deixando uma pesquisa sobre suas canções que discutem questões sociais de grande relevância. E ao final deste processo também, será produzido um documentário, sobre a história da banda, descrevendo a pesquisa em formato audiovisual, em comemoração aos 30 anos da banda Raio da Silibrina.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

A pesquisa, de cunho bibliográfico, está sendo fundamentada em autores como: Arantes (1985), Canclini (1983), Moreira (2018), Draper III (2014), Werneck (2013) dentre outros.

As culturas populares no mundo contemporâneo são muito dinâmicas e encontra-se em processo de transformação. Em certos casos o desenvolvimento urbano-industrial traz ameaça a perpetuação de determinadas manifestações, por isso faz-se necessário algumas medidas para que as manifestações de cultura popular perpetuem por gerações a dentro. A ideia fundamenta-se na importância e na necessidade de transmissão de saberes por meio da oralidade audiovisual para que as novas gerações tenham um registro da sua própria cultura em determinado espaço de tempo. Fazendo a reconstrução de memórias, e a difusão interna e externa dessas referências culturais por meio da música. Canclini (1983), destaca a importância desses estudos relacionados a



cultura, mostrando que ela é um processo social de grande relevância. Tanto que Moreira destaca:

Em tempos de enormes mudanças, de um mundo estruturado de uma forma complexa onde coabitam o analógico e o digital, o real e o virtual, o humano e a máquina, o off-line e o on-line, do reconhecimento de que vivemos numa nova ordem social, cultural, económica, política e até ética e da vertiginosa evolução das tecnologias deparamo-nos com a necessidade de redefinir o paradigma social no início deste novo século (MOREIRA, 2018, p. 6).

A colonialidade silenciou e suprimiu os modos de existência e visão de mundo, as pessoas usam a internet para proliferar ideias de cunho racista e preconceituosa, com isso enfraquece muitos movimentos de resistências, e muitas culturas que precisa transmitir seus saberes por meio da oralidade. A Música pode servir como força motivadora a se pensar e refletir a nossa postura social em tempos de mudanças.

Deveríamos promover uma atitude de reconhecimento e usar a música para ser uma fonte inesgotável de ressignificação de conhecimentos. É preciso considerar também que a música em si, assume diversas representações para sujeitos e culturas diferentes, mas em todo contexto, ela tem a função de expressar a natureza humana a partir do som, desde o êxtase às apresentações de resistências contra as desigualdades existentes na sociedade. Para Werneck (2013):

A música foi — e ainda é — um meio de produção e expressão de singularidades discursivas e/ou interpretativas à disposição de produtores e consumidores. Nela, se delinearão (delineiam) as afirmações identitárias necessárias para a constituição e positivação de mulheres e homens negros como indivíduos e grupos, em contextos extremamente desfavoráveis da escravidão e seus períodos subsequentes de exclusão racista. A música permitiu a

circulação de informações acerca do regime e suas brechas, propiciando o confronto a outros discursos e práticas de subordinação, bem como a elaboração e disseminação de estratégias de liberdade (WERNECK, 2013, p. 266).

É nítido que a cultura musical carece de estudos e análises que contribuam diretamente com as ciências da comunicação no âmbito investigativo acerca da relevância da musicalidade que é produzido no Brasil, em específico no Nordeste. O Nordeste frente à cultura brasileira “é vista não como recorte econômico, mas como um campo de estudos e produção cultural, geográfico e étnico’. Assim o Nordeste nasce onde se encontram poder e linguagem, onde se dá a produção imagética e textual da espacialização das relações sociais e de poder (ALBURQUEQUE, 2001).

Em contrapartida, não é possível abordar a música sem contextualizar, politizar, historizar e descolonizar os modos de preconceito musical sendo necessário trazer à tona o caráter histórico e social de tal fenômeno tanto que Bourdieu (1996) *et al* Junior, (2018) falou que:

A música é um campo de conhecimento, que logo é entendido como campo de confrontos onde inúmeros artistas disputam o seu espaço de dominação e poder, além de domínios exclusivos de parâmetros e paradigmas musical além do repertório que cada um busca preservar em sua cultura musicista, estruturando-o a níveis sociais e econômico (BOURDIEU, 1996 *et al* JUNIOR, 2018).

As bandas musicais sobretudo de forró são presença garantidas em praticamente todos os eventos festivos, sejam de pequenos, médios e grandes municípios brasileiros, e vai de festas tradicionais ou eventos privados. Na sociedade contemporânea, o trabalho intelectual provoca na humanidade o conceito de musicologias que conduzem o pesquisador a uma prática mecânica de exercício intelectual e a construção de ferramentas do

entendimento da realidade em que o estilo musical se encontra seja a serviço de grande ou pequeno público, na busca de evitar a alienação cotidiana que o sistema capitalista impõe que

É fundamental que a sociedade se atente a seu discurso histórico a respeito do pensamento europeu do século XIX, em que “graças a visão historizada da cultura, os fatos musicais do passado hoje, não estão sendo concebidos”. Estes deve-se ser apreciado pela a sua história e seu potencial na tentativa de valorização no futuro (TRAVASSOS, 2007).

Na atualidade, em específico nesta segunda geração é visto que não existe mais a intenção da reprodução de repertórios, voltados a fatos sociais, e sim uma reprodução de repertório livres, rompendo paradigmas da composição. Santos (2010), aborda que a ação-chave para a descolonização da música é que ela deve ser inserida nas universidades, pois assim terão currículos democratizados e educação musical descentralizada. Assim o currículo musical deve ser:

Pensados, estudar músicos brasileiros, sobretudo relacionando-o com a cultura de cada estado, propor uma pedagogia musical e pratica, afim de promover uma educação polifônica e descolonizadora (SANTOS, 2010).

Contudo, para que ocorra a descolonização da musicalidade requer também a descolonização da sociedade, uma vez que seja pensado na produção do conhecimento em prol dos problemas sociais, dificuldades que o capitalismo produz, e não uma epistemologia que negue o reconhecimento da importância musical para a história da sociedade.

## BANDA RAIO DA SILIBRINA

Em seus mais de 30 anos a banda de forró Raio da Silibrina, se destaca não apenas pelas temáticas abordadas, mas também por serem da primeira banda de forró a tratar de questões sociais em suas músicas. Até mesmo a arte dos seus álbuns remete a ideias decoloniais<sup>3</sup>, algo bastante inovador para os anos 90. Ao longo desses 30 anos de carreira, a banda tem viajado o Brasil e o mundo, em turnês internacionais, cantando e retratando a realidade do nosso país, pedindo solução para os problemas sociais. Segundo Agamben (1993), a mente é uma potência, “Toda potência, é de ser ou se fazer qualquer coisa, [...], é por si só um ato de inteligência” (AGAMBEN, 1993, p. 13); por isso essa banda de forró se destaca pela inteligência em transformar suas letras em potências de grandes reflexões sociais.

A banda Raio da Silibrina é oriunda de Aracaju, capital sergipana, e foi formada em 1991 pelo empresário Macedo Brilho que criou um estilo próprio de arranjos, interpretações modernas dos cantores, com a finalidade de apresentar uma boa música e retratar as questões sociais. Todos esses elementos contribuíram para que a Raio da Silibrina se sagra-se como a única banda de forró

---

<sup>3</sup> A razão subalterna é a proposta de um outro lócus de enunciação, não como uma oposição à racionalidade moderna, mas como espaços do cruzamento desta com outras formas de conhecimento. O pensamento liminar são epistemes que já existem em função do domínio europeu sobre outros territórios, são construções epistêmicas de povos e comunidades que tiveram que aprender a perspectiva da modernidade para acomodar nelas as suas próprias referências, visões de mundo, práticas de vida, operando, dessa forma, em uma dupla dimensão cognitiva. O indígena quáchua, por exemplo, viu-se obrigado, sob a matriz de poder colonial, a incorporar noções e categorias da perspectiva da modernidade acerca do que é política, economia, subjetividade, religião, relações sociais à sua cosmologia, constituindo-se um pensamento que opera dentro de uma dupla referência, a da modernidade e a da colonialidade. Esse é um exemplo de uma formulação epistêmica decorrente da própria matriz colonial, que obrigou o colonizado a assumir como sua a cosmovisão europeia. A introdução desses elementos estrangeiros no espaço indígena, produziu um outro lugar de fala, que confronta o próprio imaginário da modernidade (LEDA, 2015, p. 120).

a fazer parte de uma gravadora internacional. Além de percorrer mais de 130 países, a banda também realizou apresentações em emissoras importantes no cenário nacional, como Globo, Record e SBT.

Em seu terceiro álbum, intitulado: “Cadê a ordem?!”, a Banda Raio da Silibrina rompeu com todos os protocolos do meio forrozeiro para denunciar as necessidades sociais do povo brasileiro. A letra da música tema do álbum, por exemplo suscita até hoje reflexões a respeito da educação como um importante vetor para o progresso do país:

Cadê a ordem e o progresso da nossa bandeira? Chega de brincadeira, vamos tirar os pés do chão a solução é educação, educação viu, pra construir essa nação, educação viu, pra construir essa nação. Sair para trabalhar, coisas pra conquistar ganhar a vida ter a alegria de viver e a tristeza de poder ver esse país que não vai, mais injustiça se nós é que trabalhamos, se nós é que sustentamos, esse país pra não cair, tanta miséria, o povo está penando a pobreza está aumentando, tem mais crianças com os pés no chão. Cadê a ordem e o progresso da nossa bandeira? chega de brincadeira vamos tirar os pés do chão, a solução é educação, educação viu, pra construir essa nação, educação viu pra construir essa nação (RAIO DA SILIBRINA, 1993).



Foto: Arquivo Pessoal

Dando seguimento à discussão iniciada, pela música “Cadê a ordem”, dessa vez voltando o olhar para as questões políticas que impedem “a ordem e o progresso da nossa bandeira”, a banda de forró lançou em 2005 a música intitulada “Esse País é um Circo”, cuja letra, usando o circo como metáfora, aponta temáticas como: impunidade, corrupção e exploração infantil. Segundo a letra:

Nosso País é um circo não duvide, A impunidade prevalece mais a corrupção O mágico apaga os nossos sonhos E o palhaço tem na mão a graça da nação Atenção que esse circo é diferente Não há graça onde nós somos os animais O Domador tem na mente a força de explorar E o pobre que só é gente na hora de votar O espetáculo agora é que vai começar Mas não é para aplaudir, a exploração infantil Vocês vão ver as crianças trabalhando cedo com as roupas rasgadas, mendigando pão, pedindo esmola, sem pais, sem morada, vivendo nas ruas e na prostituição O Que fazer? Com as nossas crianças O Que fazer? É da educação O Que fazer? Com esse mundo animal da exploração O Que fazer? Com as nossas crianças O Que fazer? É da educação O Que

fazer? Com esse mundo animal da exploração. Não tem graça não! (RAIO DA SILIBRINA, 2005).

A letra discute toda a atuação política da época, além de sugerir a solução para alguns problemas sociais. Novamente, uma realidade que contextualiza bem o que estamos vivendo hoje, a exemplo da desigualdade social, dos escândalos com desvios de verbas e corrupção e dos problemas com a educação. Por que retratá-los forró? Atualmente o preconceito que cerca o ritmo, e falta de oportunidade por meio da indústria cultural deixa poucas oportunidades para bandas que não seguem a linha do forró estilizado.

A banda Raio da Silibrina vem existindo e resistindo em meio dessa briga cultural, sendo invisibilizada por conta do seu discurso descolonizador o qual consiste em recuperar a sua independência, através de acordo entre a parte colonizada ou por uma luta organizada que tenha em vista livrar-se da colônia e seu governo. No contexto de denominação cultural, social, econômica e política, “consiste na medida em que a cultura eurocêntrica não respeita a biodiversidade e nem a diversidade cultural” (CARVALHO, 2010).

Esse trabalho além de ressaltar a importância de usar a música como fenômeno cultural, e trazer o forró no processo identitário e reflexivo. Tem a possibilidade de dar evidência a essa banda pioneira de forró, deixando uma pesquisa sobre suas canções que discutem questões sociais de grande relevância. Ao final também, será produzido um documentário, sobre a história da banda, descrevendo a pesquisa em formato audiovisual, em comemoração aos 30 anos da banda Raio da Silibrina.

Atualmente pode-se observar que os que ocupam lugares de poder, acabam atribuindo a si mesmo signos que de maneira direta ou indireta ocupam o dos elementos restantes, que foram considerados resistentes dentro desse processo de deterioração

das culturas populares (COHEN, 2000) descreveu essa época meio de monstros que permeia essa “luta territorial” monstruosa, o autor diz que:

Vivemos em uma época que corretamente renunciou à Teoria Unificada, uma época na qual nos damos conta de que a história (tal como a “individualidade”, a “subjetividade”, o “gênero”, a “cultura”) é composta de uma variedade de fragmentos e não de inteiros epistemológicos sem rachaduras ou imperfeições (COHEN, 2000, p. 26).

A história chegou a um dos seus momentos mais críticos, parece cada dia mais estarem nos cortando todos os direitos anteriormente conquistados, por meio de lutas e conflitos, tais direitos sendo tirados aos poucos, negados, proibidos. “Quem nos deu permissão para praticar o ato de escrever?” Anzaldúa (2000), A negação ao direito de escrita, de protesto de luta estão cada vez mais forte no governo atual. Os conflitos na atualidade são inevitáveis, a luta não ainda acabou, foi apenas uma vitória muito importante que pode ficar numa lembrança longínqua se não fizermos nada no presente, pois o futuro depende do que vamos fazer hoje para fortalecer a luta descolonizadora, essa fortemente boicotada pelo poder midiático e desvanecedor do capitalismo capaz de deixar atônica a voz dos subalternos e marginalizados da sociedade.

Por isso devemos revolucionar, sair do público e subir ao palco da atuação operante, seja pelo discurso ou pelo audiovisual, o importante é levantar essas discussões a ponto de ocupar, por exemplo, as principais *Hashtags* da internet, para difundir e desconstruir essa estereotipagem feita pelo colonialismo. Não podemos mudar o mundo, mas tentaremos motivar seres a pensar, refletir e atuar no meio de tanta manipulação, e corrupção; os valores do ser humano precisam ser ressignificados, e perpetuados, para que um dia, possamos ver que os discursos descoloniais não



são mais necessários, porque a prática condiz com a realidade. Por isso faz-se necessário a crítica cultural que segundo RICHARD (2002) a crítica cultural não é normalizadora, ela entra no jogo das discursividades transicionais, e é capaz de desmontar os arranjos de interesses entre o instrumental, o burocrático, o uniformizara paisagem econômica, política e midiática (RICHARD, 2002, p. 191).

Enquanto desconhecemos o real significado existente por de trás da palavra “cultura popular”, vai existir essa discrepância entre a realidade e a prática e entre a economia e a política, e entre o social e o real. Vamos ser abusadores, ou permissivos a sermos abusados; parece que se enraizou na cultura a pratica de desvalorização do saber que vem do povo, como menos atrativo, ou lixo social que precisa ser descartado. Por isso precisamos vestir a camisa e entrar em cena, atuar como interferentes no processo de propagação das culturas populares, não basta apenas assistir de camarote, precisamos mais que isso, temos que emergir da plateia e subir ao palco com o intuito de fazer a diferença, usando ações e não apenas o discurso descolonial, promover ações que permita voz e vez aos subalternizados Anzaldúa (2000).

## **RESULTADOS ESPERADOS**

Para fins de elaboração desse trabalho, consideraremos a diversidade do forró como uma construção histórica, social, cultural e política das diferenças que se realiza em meio às relações de poder e ao crescimento das desigualdades e da crise econômica que se acentuam no contexto nacional e internacional (GOMES, 2012). E, diante disso, motivado pelo desejo de compreender os potenciais contidos no binômio música/questões sociais com vistas a minimização de conflitos relacionados às diferenças sociais.

Atualmente existem uma forte interação do mundo contemporâneo com a cultura popular, em meio a essa dualidade encontramos o forró. Por conta da influência das indústrias culturais, a maioria das bandas de forró vem adequando suas letras a um padrão capitalista que é fomentado pelas indústrias de consumo cultural. Por isso faz-se a necessidade de levantar uma crítica cultural, que por meio do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural, que a UNEB (Universidade do Estado da Bahia) oferece. Através da Linha de pesquisa 1 — Literatura, Produção Cultural e Modos de Vida, irei fazer um estudo das representações literárias e dos modos de produção das minorias, pois a banda de forró Raio da Silibrina é a única do gênero a oferecer uma crítica social, política e identitária, por meio de suas letras trazendo à tona formações discursivas e embates epistemológicos.

Para a mudança acontecer é necessária união, estamos atravessando momentos que podem ser comparados a turbulência de uma tempestade, se não unirmos as forças e remarmos na mesma direção o barco vai afundar. O legado que temos em nossa sociedade atual é reflexo da cultura popular que lutou para sobreviver e chegar até nossos dias, seja numa folha para uso medicinal, ou até mesmo numa superstição que acalenta a alma, ou nos estudos mais científicos de como transformar substâncias em remédios e controlar o poder devastador do fogo, ou da eletricidade, e mediar o vento para tirar proveito de sua força. Acreditar na cultura popular é investir no social e acreditar também no forró, é compreender que a arte e o saber podem agregar muitos mais valores, e garantir a formação cidadã de qualquer indivíduo, não apenas para um determinado momento, mais sim por toda vida.

## REFERÊNCIAS

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

- ALBURQUEQUE, J. A pesquisa em educação musical no Brasil: breve trajetória e desafios futuros. 2001.
- ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, ano 8, n. 1, p. 229-236, 2000.
- ARANTES, Antônio Augusto. *O que é cultura popular*. 8. ed. Editora Brasiliense, 1985.
- BOURDIEU, et al JUNIOR, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas/SP: Papirus, 1996. *Apud* 2020.
- CANCLINI, Néstor. *As culturas populares no capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- COELHO, Teixeira. *O que é Indústria Cultural?* Coleção Primeiros Passos, nº 8, São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CARVALHO, José Jorge de. 'Espetacularização' e 'canibalização' das culturas populares na América Latina. *Revista Antropológicas*, ano 14, vol. 21, p. 39-76. Rio de Janeiro. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaantropologicas/article/download/23675/19331>. Acesso em: 12 maio 2019.
- COHEN, Jeffrey Jerome. A cultura dos monstros: sete faces. In: *Pedagogia dos monstros. Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 23-60.
- DRAPER III, Jack A. Forró e regionalismo redentor do Nordeste brasileiro: Música popular em uma cultura de migração. Trad. Newton Milanez. São Paulo: Intermeios, 2014.
- LEDA, Manuela Corrêa. *Teorias Pós-Coloniais E Decoloniais: para repensar a sociologia da modernidade. Temáticas*, Campinas: nº 23 (45/46). p. 101-126, fev./dez. 2015. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/tematicas/article/download/2317/1730>. Acesso em: 12 maio 2019.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. Linguística e antropologia. In: LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia estrutural*, v. 1. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Cosac & Naify, 2008.
- MARIN, R. *Uma revisão de temas da saúde estudados pela análise do comportamento*. São Paulo: Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental. 2017.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec, 1993.
- MOREIRA, J. ANTONIO. Reconfigurando Ecossistemas Digitais De Aprendizagem Com Tecnologias Audiovisuais. *Em Rede: Revista de Educação a Distância*, v. 5, n. 1, jan. 2018. Disponível em: <https://www.aunired.org.br/revista/index.php/emrede/article/download/305/313>. Acesso em: 5 Maio 2019.

MOREIRA, J. ANTONIO. *Linguagem cinematografia e áudio visual em contexto educativo: Aplicações Didáticas*. Coleção Educação e tecnologia Curso de Especialização. Portugal: Ed. Pixel, 2017.

RAIO DA SILIBRINA. *Vou vender minha chana*. Direção artística: Brilho Produções. Aracaju: Gravadora Independente, p2005. 1 disco sonoro (45 min). 2005.

RAIO DA SILIBRINA. *Esse país é um circo*. Direção artística: Brilho Produções. Aracaju: Gravadora Independente, p1993. 1 disco sonoro (56 min). 1993.

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

RICHARD, Nelly. Saberes de mercado e crítica da cultura. In: *Intervenções críticas: arte, cultura, gênero e política*. Trad. Romulo Monte Alto. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002. p. 188-206

SESI: Cadernos técnicos. *Serviço Social da Indústria*. SESI-SP Editora Brasília, 2009.

TRAVASSOS. M. Revisão musical: abordagem brasileira. 2007.

WERNECK, Jurema Pinto. Macacas de auditório? Mulheres negras, racismo e participação na música popular brasileira. In: BRASIL. Prêmio Mulheres Negras contam sua história. Brasília: Presidência da República, secretaria de políticas para mulheres, 2013.

## DESOBEDIÊNCIAS ESTÉTICAS E RECONFIGURAÇÕES DOS MODOS DE VIDA: NOTAS DO UIVO POÉTICO DE ALLEN GINSBERG

Pedro Lucas Nascimento Carneiro (PICIN/UNEB)<sup>1</sup>

Manoel Barreto Júnior<sup>2</sup>

*Resumo:* O presente texto se articula em discutir alguns apontamentos da lírica de Allen Ginsberg, ao que concerne ao fazer poético, que se desenvolve pelo uso de desobediências estéticas, que, por si, revelam às reconfigurações de modos de vida e subjetividades expressas-como tradução do processo de humanização. Para tanto, esse projeto, que ainda se encontra em desenvolvimento, estrutura-se a partir da metodologia de pesquisa bibliográfico-documental, através de análises contextuais de poemas esparsos de Ginsberg; à luz dos pressupostos teóricos de Veroneze (2014), Lukács (2003), Grant (2014), entre outros.

*Palavras-Chave:* Desobediências estéticas. Poética visceral. Reconfigurações dos modos de vida.

### “WHAT’S YOUR ROAD, MAN? — HOLYBOY ROAD, MADMAN ROAD, RAINBOW ROAD...”<sup>3</sup>

A proposição desse texto orbita em examinar, a partir da escrita poética do poeta estadunidense e expoente da *Beat*

---

<sup>1</sup> Graduando do curso de Letras, Língua Inglesa e Literaturas da UNEB. Pesquisador bolsista PICIN (021/22) do Programa Institucional de Iniciação Científica da UNEB. Membro do Grupo de Pesquisa Línguas e Literaturas Estrangeiras (GPELLE).

<sup>2</sup> Doutor em Literatura e Práticas Sociais pela Universidade de Brasília (UnB). Professor Adjunto do curso de Letras, Língua Inglesa e Literaturas do Departamento de Linguística, Literatura e Artes (DLLARTES) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus II*.

<sup>3</sup> Uma pergunta feita por Neal Cassady a Jack Kerouac em *On the Road* (1957): “Qual a sua estrada, cara? — A estrada dos místicos, dos loucos, da diversidade...” (Tradução nossa, 2022).

*Generation*<sup>4</sup> Irwin Allen Ginsberg (1926-1997), como as suas poesias se apropriam de desobediências estéticas e subjetividades, de modo a traduzir, em seus versos, as reconfigurações dos modos de vida como promoção do lento e contínuo processo de humanização. Para tanto, este subprojeto financiado através da bolsa PICIN do programa institucional de iniciação científica da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e que ainda se encontra em desenvolvimento, estrutura-se através da metodologia de pesquisa e análise bibliográfico-documental, pelo viés qualitativo, em articulação com os aparatos da literatura comparada.

Neste sentido, para melhor adentrarmos nas questões que dialogam com o nosso propósito metodológico, e tomando como base as discussões referentes a relação entre literatura/poesia e história, acolhemos as ideias propostas por Nitrini (2010) e Moisés (2014) — compartilhando da lógica de ampliação da tessitura poética, de modo a promover articulações com outras áreas do saber

Desse modo, estão sendo realizadas as leituras e análise contextuais dos poemas de Allen Ginsberg catalogados pelos critérios temáticos que dialogam com o nosso propósito de pesquisa, como também de textos teóricos, obras e artigos recolhidos durante o processo de construção do *corpus* de pesquisa que tratem das questões referentes à resistência poética na contemporaneidade, e o papel humanizador da arte frente uma sociedade globalizada. Assim sendo, visando intensificar as nossas discussões ante as reconfigurações dos modos de vida e padrões comportamentais, acolhemos, como marco teórico-metodológico,

---

<sup>4</sup> A Geração Beat foi um movimento contracultural que emergiu nos Estados Unidos da América no curso dos anos 50. Teve como precursor alguns escritores tais quais Allen Ginsberg (1926-1997) com a sua primeira coleção poética *Howl* (1956); Jack Kerouac (1922-1969) com sua obra *On the Road* (1957); e William Burroughs (1914-1997) com seu romance *Naked Lunch* (1959).

os postulados de Lukács (2003), Veroneze (2014), Grant (2014), entre outros.

Por essa lente, o objetivo geral dessa investigação se debruça em responder a seguinte questão de pesquisa: De que forma a dicção poética de Allen Ginsberg se apropria, liricamente, de desobediências estéticas, de modo a traduzir, através da potencialidade estética da sua poesia, as reconfigurações dos modos de vida e subjetividades como tradução do nosso lento e contínuo processo de humanização?

### **“I SAW THE BEST MINDS OF MY GENERATION DESTROYED BY MADNESS, STARVING...”<sup>5</sup>**

No curso do século XX, os Estados Unidos da América haviam recebido a alcunha de maior potência do mundo. O motivo para tal título consistia na superação da crise de 1929, como também o grande êxito obtido na Segunda Guerra Mundial. Durante esse período, o país vivenciava um intenso processo de desenvolvimento econômico e industrial, e, como bem afiança Lepore (2018, p. 583), além as políticas criadas por Roosevelt, as fábricas que tinham como foco as atividades ligadas à produção bélica, foram convertidas, e passaram a ter, como principal parâmetro, a fabricação de bens de consumo tais quais os aparelhos de comunicação, eletrônicos e eletrodomésticos.

Com ascensão dos impérios globalizados e o crescente desenvolvimento industrial vistos como planos de fundo, no curso desse período, originou-se, no país, um novo *way of life* considerado um padrão a ser seguido por todos os cidadãos. Esse estilo compartilhava de algumas filosofias que estavam

---

<sup>5</sup> Verso inicial do poema *Howl* (1956) de Allen Ginsberg: “Eu vi as melhores cabeças da minha geração destruída pela loucura, famintos...” (tradução nossa, 2022).

estruturadas aos preceitos do *American Way of Life* e suas nuances inorgânicas pautadas na lógica da reificação, fenômeno que, como pondera Lukács, “se baseia no fato de uma relação entre pessoas tomar o caráter de uma coisa e, dessa maneira, o de uma “objetividade fantasmagórica” (LUKÁCS, 2003, p. 195).

Assim sendo, esse novo modelo de sociedade obnubilada, movimentada pelo objetivismo dominante e suas contradições, visava demonstrar ao sujeito estadunidense que alguns aspectos tais quais o individualismo exacerbado, o materialismo e a produtividade em massa, são alguns elementos essenciais para promover a realização pessoal, e, sobretudo, garantir a felicidade através dos júbilos advindos da prosperidade econômica. A essa questão, com os sistemas de governo que regiam o país completamente vinculados as nuances do capitalismo, a vida social, como ilustra Veroneze, “passa a ser regida pela lógica do capital e as relações e inter-relações sociais se apresentam totalmente coisificadas e reificadas” (VERONEZE, 2014, p. 34), impactado profundamente o sujeito e suas atitudes ante a uma sociedade multifacetada.

Sob tais perspectivas, as produções audiovisuais, visando promover a expansão de algumas atitudes capitalistas, como também alguns comportamentos da cultura dominante, passou a divulgar com frequência, em suas difusões, a imagem do *way of life* movido pela consciência reificada; de modo a demonstrar aos seus consumidores que este é modo de vida ideal a ser aspirado por todos os seus cidadãos. Tal aspecto possibilitou, no imaginário popular dos sujeitos históricos norte-americanos, o surgimento de um novo mito, uma crença utópica forjada por uma alegoria de sociedade perfeita e democrática, onde todos os seus cidadãos, sem exceção, poderiam alcançar este novo patamar de vida, sendo bem acolhido pelas políticas locais.



Entretanto, a verdadeira situação comunitária do país era completamente paradoxal as imagens de impecabilidade difundidas no meio social, uma vez que, como bem afirma Grant (2014, p. 388), o pânico vermelho, um fenômeno instaurado nos Estados Unidos da América desde o fim do século XIX, no curso dos anos 50, teve uma completa ampliação, passando a ser seguido por diversas questões envolvendo repressão e opressão contra diversos grupos sociais que usufruíam de desobediências estéticas como uma forma de buscar, através das subjetividades, novas maneiras de compreender o mundo através das reconfigurações dos padrões comportamentais e modos de vida.

É por esta razão que Allen Ginsberg, inserido por completo nesse contexto social desolador e desumano, e completamente descontente com o *way of life* e comportamentos adotados pelos seus cidadãos, passa a dominar o cenário literário e cultural norte-americano, rebelando-se, através de uma poética visceral e esteticamente desobediente, em consonância com a mensagem *beat*, contra “o materialismo e o militarismo que eles consideravam destrutivos do credo americano tal como eles o percebiam” (GRANT, 2014, p. 397); traduzindo, através da força da palavra poética, o processo de humanização. Aspecto que examinaremos com mais precisão no curso da próxima seção.

### **“HOLY THE HIDEOUS HUMAN ANGELS”<sup>6</sup>**

Segundo o poeta William Carlos Williams, em seu célebre prefácio de apresentação para a primeira e mais aclamada coleção poética de Allen Ginsberg, *Howl* (1965), “*Poets are damned but*

---

<sup>6</sup> Verso do poema *Footnote to Howl*/ Nota de rodapé para Uivo. “Sagrado os medonhos anjos humanos” (tradução nossa, 2022).

*they are not blind, they see with the eyes of the angels*” (WILLIAMS, 1965, p. 8). Ginsberg, tal como Baudelaire, Blake, Rimbaud e outros, está elencado no grupo dos poetas considerados malditos por levar um estilo de vida contrário frente à sua sociedade. Nas palavras de Costa, “Poeta inovador, homossexual boêmio viciado em drogas, Ginsberg era completamente maldito, como seus companheiros da geração beat” (COSTA, 1984, p. 114).

Assim como em *Les fleurs du mal* (1857) Baudelaire adota algumas facetas tais quais a de trapeiro, *flâneur* e *apache*<sup>8</sup>, com Ginsberg não foi muito diferente. Se tomarmos como base a obra *The fall of America* (1973), vencedora do *National Book Award* em 1974, veremos que o mesmo adota algumas posturas, como por exemplo a de andarilho, ou melhor, viajante de mochila, se propondo a descrever o que seus olhos enxergam ante a um país movido pelos preceitos da reificação. Em outros poemas, em especial aqueles que integram a coleção *Cosmopolitan Greeting Poems* (1994), notemos que há uma intensificação do teor político, e as críticas e descontentamentos para com os valores, atitudes e comportamentos vigentes na esfera social se tornam evidentes. Deste modo, destacamos que a escrita poética de Ginsberg é marcada por algumas questões que, de algum modo, merecem ser discutidas.

A primeira, vista como uma das mais importantes pois marca presença em grande parte das suas obras, diz a respeito da estética desobediente e visceral no qual está estruturada as suas poesias. Assim como T.S. Eliot e os adeptos do *New Criticism*, que compartilhavam a lógica da impessoalidade poética, pelo qual a poesia seria a fuga da emoção e do sentimentalismo, mantendo também as suas atitudes reacionárias frente aos traços biográficos

---

<sup>7</sup> “Os poetas são malditos, mas não cegos, eles enxergam com seus olhos angelicais” (tradução nossa, 2022).

<sup>8</sup> Essa discussão será intensificada por Walter Benjamin em sua obra *Baudelaire e a Modernidade* (2020).

e históricos, Ginsberg se opunha completamente dessas questões. Em suas obras, notemos que seus poemas seguem um fluxo livre, muitas vezes sem pontuações entre as sentenças dos versos, sendo característico também a presença de termos que estão inseridos em uma condição vocabular demasiadamente coloquial. Além disso, a escrita em primeira pessoa, e a intensificação da emoção e do sentimentalismo vigoram com ímpeto entre seus versos — tal como no aclamado poema *Kaddish* (1961).

A segunda, está intrinsicamente ligada a presença de personagens marginalizados em seus escritos poéticos, como bêbados, drogados e mendigos. Tal questão reside pelo simples fato de que, como bem acentua Bastos, “na literatura moderna os personagens e seu trabalho são do mundo do trabalho abstrato. Lemos a obra, e, inscritas nela, as marcas da sua produção” (BASTOS, 2008, p. 3). Há também, em seus poderosos versos, a presença de críticas aos comportamentos e atitudes envolvendo crueldade, violência e repressão do governo da época, como também constantes intensificações das subjetividades — em especial por intermédio das representações e saudações aos modos de vida completamente livres, distintos e humanizados.

É partindo desse ponto que iremos se ater nas próximas discussões, uma vez que, por intermédio dessas questões, a poética de Allen Ginsberg, através da sua estética desobediente, promove as reconfigurações dos modos de vida e padrões comportamentais como um antídoto para o lento e contínuo processo de humanização. Um aspecto que salta a vista quando levamos em consideração o poema intitulado *A Vow* (2006, p. 468), que integra a coleção *The fall of America: Poems of these states, 1965-1971* (1973):

A Vow

I will haunt these States

with beard bald head  
eyes staring out plane window  
hair hanging out in Greyhound bus Midnight  
leaning over taxicab seat to admonish  
an angry cursing driver  
hand lifted to calm  
his outraged vehicle  
that I pass with the Green Light of common law  
(GINSBERG, 2007, p. 468).

O eu lírico introduz o seu poema de maneira cética, de modo que as suas insatisfações com o estilo de vida alienador e desumano adotado pela sua sociedade, vítima dos preceitos e ideologias nocivas do capitalismo responsáveis por ofuscar a compreensão das “condições históricas e materiais que vivemos pois se recusam a reconhecer que essas condições possuem alguma influência na forma como entendemos o mundo” (TYSON, 2014, p. 54), marcam presença por todo corpo textual do poema. Assim sendo, ele afirma que devido estas razões, há de assombrar os estados da sua nação, careca, com barba, cabelos bagunçados e olhos para fora das janelas do avião e dos ônibus. Logo nos primeiros versos, se faz presente alguns traços que dialogam com as desobediências estéticas, a começar pela curta descrição do visual do eu lírico, de barba e cabelos longos completamente embaraçados, como podemos ver através dessas expressões: “*bald head/ hair hangig out*”; um estilo que “aos olhos das famílias de classe média, tão ciosas de seu projeto de ascensão social, parecia no mínimo um despropósito [...]” mas que, por outro lado significava “novas maneiras de pensar, modos diferentes de encarar e de se relacionar com o mundo e com as pessoas” (PEREIRA, 1992, p. 5).

Em seguida, a voz lírica, debruçado sobre o banco do táxi, adverte o motorista devido alguns xingamentos direcionados; e, com a mão levantada — requisitando a paz/paciência — afirma que passa por seu veículo indignado com o sinal verde do respeito

comum. A presença dos xingamentos, nesses versos, pode ser apontada como um reflexo do processo de reificação, responsável por fazer com que as pessoas se tornem desrespeitosas com si, com o próximo e com seus direitos. A essa questão, Veroneze afirma que em meio ao consumo e a produtividade em massa, o fenômeno da alienação, frente aos preceitos capitalistas, se torna, na contemporaneidade, um sintoma considerado “ainda mais avassalador, como também violento. Em grande medida, induz e provoca condições para que homens e mulheres assumam características inferiores à sua própria condição humano-genérica [...]” (VERONEZE, 2014, p. 39), fazendo com que o sujeito perca cada vez mais o seu valor como humano ao se tornar cada vez mais vítima da reificação e do objetivismo dominante.

Common sense, common law, common tenderness  
and common tranquility  
our means in America to control the money munching  
war machine, bright lit industry  
everywhere, digesting forests & excreting soft pyramids  
of newsprint, Redwood, and Ponderosa patriarchs  
silent in Meditation murdered & regurgitated as smoke  
sawdust, screaming ceilings of Soap Opera,  
thick dead Lives, slick Advertisements  
for Gubernatorial big guns  
burping Napalm on palm rice tropic greenery

Dynamite in forests,  
boughs fly slow motion  
thunder down ravine,  
Helicopters roar over National Park, Mekong swamp,  
Dynamite fire blasts thru Model Villages,  
(GINSBERG, 2007, p. 468).

Em seguida, a *persona* poética afirma que o senso, a ternura e a tranquilidade comum, são os dispositivos encontrados no seu país para controlar a máquina da guerra devoradora de dinheiro. A essa questão, notemos que o eu lírico, ao fazer jus a expressão “to

*control the Money munching war machine*<sup>9</sup>, direciona uma pequena crítica ao capitalismo e a sua competitividade, fenômeno responsável por traduzir o processo de alienação e desantropomorfização, uma vez que “à competitividade, à imediatividade, à lucratividade na e da vida social, são características constitutivas do individualismo exacerbado e violento, ou seja, da reificação da vida humana” (VEROZENE, 2014, p. 37). Ainda sob esta mesma perspectiva, Marx (2015, p. 81) afirma que ao se tornar refém das máquinas e do capital, o trabalhador se torna cada vez mais objetivado, mais pobre, mais vazio e distante de si.

Adiante, notemos que o eu lírico descreve os impactos gerados por esse estilo de vida alienador e desumano adotado pelos sujeitos do seu país, presos nas concepções de produtividade e consumo em massa, sob o meio ambiente (realizando, por assim dizer, uma espécie de eco crítica), tendo em vista que, como bem afiança Veroneze (2014, p. 39), a alienação, desde a ascensão do modo de vida capitalista, se apresenta tanto no campo social quanto no campo individual. Assim sendo, afirma que as indústrias, máquinas poderosas da destruição, devoram as florestas, sequoias e pinheiros, regurgitando-as em forma de fumaça. Que os governadores mandachovas, membros arrotam o napalm, sobre as florestas tropicais. E que as dinamites e o fogo assolam as matas e parques nacionais. Sob esta perspectiva, Montangu afirma que, com a ascensão das industriais mercantilistas e automobilísticas, como também a ampliação dos modos de vida capitalistas com suas nuances pautadas no materialismo, o sujeito norte-americano “destruiu e dilacerou de forma irreversível vastas áreas de beleza

---

<sup>9</sup> “Para controlar a máquina da guerra sedenta por dinheiro” (Tradução nossa, 2022).

natural, substituindo os prados, as árvores e a relvas por autoestradas e estradas [...]”<sup>10</sup> (MONTAGU, 1964, p. 320).

Violence screams at Police, Mayors get mad over radio,  
Drop the Bomb on Niggers!  
drop Fire on the gook China  
Frankenstein Dragon  
waving its tail over Bayonne’s domed Aluminium oil  
reservoir!

I’ll haunt these states all year  
Gazing bleakly out train Windows, blue airfield  
red TV network on evening plains,  
decoding radar Provincial editorial paper message,  
deciphering Iron Pipe laborer’s curses as  
clanging hammers they raise steamshovel claws  
over Puerto Rican agony lawyers screams in slums  
(GINSBERG, 2007, p. 468).

Posteriormente, vemos que o eu lírico apresenta algumas imagens concernentes à violência. Deste modo, afirma que a violência grita para a polícia; e que no rádio, o prefeito se irrita, proferindo palavras de cunho agressivo, como “tacar bomba nos negros” e fogo nos “chinas”. Aqui retornamos ao argumento proposto por Veroneze e Grant, a respeito da ampliação do pânico vermelho, e também em relação ao papel das mídias como vilã, pois estas, de algum modo, incitam discursos cruéis sobre certos grupos minorizados, aspecto visto como um reflexo do processo de coisificação sobre o sujeito, levando em consideração que tais manifestações possuem, como principal parâmetro, “substituir por relações racionalmente reificadas as relações originais em que

---

<sup>10</sup> No original: “In America it has already irreversibly destroyed and lacerated vast áreas of natural beauty replacing the meadowlands, the trees, and the grasses with highways and roads and freeways and interchanges and bridges, with tollgates, service stations...” (Tradução nossa, 2022).

eram mais transparentes as relações humanas” (LUKÁCS, 2003, p. 154).

Por fim, o eu lírico finaliza sua tessitura alegando que vagará pelos estados do seu país todos os anos com olhares melancólicos pela janela do trem, cético e descrente de progresso, a se deparar sempre com a mesma situação e sujeitos alienados pela reificação e presos em sua própria cegueira desumana. Assim, notemos que as críticas realizadas por Ginsberg nesse poema, visam chamar a atenção do leitor acerca dos modos de vida cruéis e desumanos que estão sendo lhes oferecidos, e como os mesmos possibilitam gerar comportamentos que, por sua vez, se dissociam por completo da sua sensível condição humana. Dessa maneira, a mensagem obtida com a leitura desse poema, é similar ao argumento proposto por Veroneze (2014, p. 38) sobre a extrema necessidade de buscar um novo *way of life* completamente distinto dos que existem, pois “Se estamos insatisfeitos com a forma de vida dada, todos os que a querem transformar devem se juntar para a construção de uma nova sociabilidade, mais justa e igualitária, tanto pelo pensamento, quanto pela ação”.

## **EM TONS DE CONSIDERAÇÕES PARCIAIS**

Mediante aos aspectos aqui por ora discutidos, deduzimos, que a poética de Allen Ginsberg se apropria de desobediências estéticas de modo a traduzir, através da potencialidade da sua lírica, intensas aproximações intersubjetivas que ampliam e, sobretudo, ressignificam as potencialidades do processo de humanização.

Aspecto expressamente evidente que se revela a partir do momento em que o poeta oferece, aos seus leitores, novas/outras possibilidades de compreender o mundo e a vida através das subjetividades e práticas contraculturais, promovendo, por assim



dizer, a liberdade de expressão e a resistência cultural através da força catalisadora da palavra poética.

## REFERÊNCIAS

- BASTOS, Hermenegildo. Literatura como trabalho e apropriação — um esboço de hermenêutica. *Remate de males*, v. 28, n. 2, p. 157-172, 2008.
- GINSBERG, Allen. *Collected Poems 1947-1997*. New York: Editora Haper Collins, 2007.
- GRANT, Susan Mary. *História concisa dos Estados Unidos da América*. São Paulo: EDIPRO, 2014.
- KARNAL, Leandro. *História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI*. São Paulo: Editora Contexto, 2011.
- LEPORE, Jill. *Estas verdades: a história da formação dos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2020.
- LUKÁCS, Georg. *História e Consciência de Classes: Um estudo sobre a dialética Marxista*. Trad. Rodnei Nascimento. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo Editoria, 2015.
- MOISÉS, Massaud. Fundamentos e extensão da análise literária: sua relação com a crítica e a historiografia literária. In: *A análise literária*. São Paulo: Editora Cultrix, 2014.
- MONTANGU, Ashley. *The American Way of Life*. United States of America: Putman Editor, 1967,
- NITRINI, Sandra. *Teoria Literária e Literatura Comparada*. São Paulo: Editora EdUSP, 2010
- PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. *O que é Contracultura*. 8. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1992.
- TYSON, Lois. *Critical theory today: A user-friendly guide*. Routledge, 2014.
- VEROEZE, Renato Tadeu. A realidade coisificada e reificada: em tempos de manifestações sociais. *Emancipação*, v. 14, n. 1, p. 33-46, 2014. Disponível em: A realidade coisificada e reificada: em tempos de manifestações sociais (The reality reified and reified in times of social manifestations) Doi: 10.5212/Emancipacao.v.14i1.0002 | Emancipação (uepg.br). Acesso em: 23 jul. 2022.
- COSTA, Mirian Paglia. *Ira Sagrada*. São Paulo: *Revista Veja*, 1984. Disponível em: Allen Ginsberg | Claudio Willer (wordpress.com). Acesso em: 23 jul. 2022.



# 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<sup>1</sup>

*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 Guatarri e a sua filosofia rizomática, entre outros que se fizeram necessários.

*Palavras-Chave:* Literatura. Autobiografia. Revolução.

## 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? qual a intensão do autor? tais questionamentos são tão aflorados, que

---

<sup>1</sup> Graduada em letras, especialista em estudos Africanos e mestranda no programa de Pós-graduação em crítica cultural da Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha um; literatura produção cultural e modos de vida. Orientadora: Andreia Betânia Silva, endereço eletrônico; priscyla.ribeiro@gmail.com.

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;

o 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 contrarias a tendências epistêmicas tradicionalmente aceitas pelas academias entres 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 á 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, 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, 2004).

O fragmento acima proposto estar 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 contínuo de construção e desconstrução na formação do texto, talvez uma obra inacabada, pois o autor não é uma tabula 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).

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 paralela do livro e do mundo, [...] não imitações, mas explosões de duas séries heterogêneas (DELEUZE, GUATARRI, 1995, 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, 2004).

o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, conectável, 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, 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).

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, partículas 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, promove uma espécie de tecido permeado por diferentes fontes, romances, escrituras, e nestes cruzamento, há um belo encontro de gênios; Deleuze, Guatarri e Roland Barthes, sujeitos estes com ideais cosmopolitas<sup>2</sup>, que estão em constantes movimentos, devido a legados singulares que fizeram

---

<sup>2</sup> 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).

enfrentamento a velha sociedade arvorecente, e conseqüente 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 os fatos? Realidade ou verossimilhança? É possível vasculhar a memória, em meios seus achados chegar à 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 afaina 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, 2004).



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 prática que movimenta o que se acredita estável fragmentando a unidade imaginária que se constrói de se. 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, p. 21, 1995).

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, p. 14, 2014).

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 análise 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 existência<sup>3</sup>.

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 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

---

<sup>3</sup> Segundo Foucault a estética da existencia 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.

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).

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 Leujane, 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 contrario 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 enredo 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 imaginária 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 continuar 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 se, 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 á experiências humanas, especialmente de mulheres negras e periféricas, neste contexto Evaristo argumenta;

E foi a partir dessas reflexões que surgiu a ideia de ‘escrivência’ — 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 faze-lo, a experiência pessoal, as 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, PUCRS).

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 a nova crítica ou mesmo a crítica cultural, seja porque, dá se visibilidade a escrita de se, 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 mãos dos leitores imersos em seus mil focos de cultura.

Por fim é precioso 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 aspectos 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.

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 Ceara, 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 se, 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 vivências escritas, 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 conseqüentemente 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 visto 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 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 incisos 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).

## REFERÊNCIA

- 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.
- FERNANDES, Maria da Penha Maia. *Sobrevivi posso contar*. 2. Teimp-2. ed.--Fortaleza: Armazém da Cultura, 2012.
- 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.

# ARTE, LINGUAGENS E TECNOLOGIAS DIGITAIS MEDIANDO A CULTURA: ENTRE DIÁLOGOS FREIRIANOS DIANTE DOS DESAFIOS PANDÊMICOS

Rita de Cássia Leitão Santos<sup>1</sup>

*Resumo:* O cenário educacional brasileiro pós-pandemia, revela o escancaramento das desigualdades sociais e a necessidade de re-invenção das práticas escolares. O presente trabalho é resultado de meus questionamentos acerca da necessidade e importância de afirmar a escola como um espaço cultural e artístico, trabalhando a potência da aula de arte. Com a pandemia da Covid-19, o isolamento social revelou que a escola pública, em maioria, nunca esteve preparada para o ensino híbrido. A falta de política pública em educação voltada para a tecnologia digital, mostra que a luta por uma educação de qualidade para todos é tarefa de grande importância. Este projeto de pesquisa propõe discutir a valorização do trabalho com Arte de forma multicultural, como de suma importância para a formação cidadã e transformação social do sujeito e abordará os desafios do ensino híbrido e necessidade do uso da tecnologia digital como instrumento de mediação cultural. A pesquisa é de abordagem qualitativa de natureza aplicada, etnográfica crítica e o objetivo geral é analisar como educandos dos anos finais do ensino fundamental II podem apreciar, vivenciar, experienciar, aprender e difundir conhecimento em arte e cultura, aliando a tecnologia digital como instrumento de mediação cultural, na realidade escolar pós-pandemia. Do ponto de vista teórico, o projeto traz contribuições teóricas de Freire (1989), Barbosa (1996, 2005, 2009), Thiollent (1986), Gil

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), Linha de pesquisa 2: Letramentos, Identidades e Formação de Educadores. Orientador: Prof. Dr. Osmar Moreira dos Santos. Endereço eletrônico: [prossa\\_6@hotmail.com](mailto:prossa_6@hotmail.com).

(2007), Angrosino (2009), Hall (2006), Cuche (2002), Rubim (2007), Pretto (2013, 2017, 2020).

*Palavras-Chave:* Arte. Cultura. Educação.

## INTRODUÇÃO

Ao nos depararmos com esta crise sem precedentes, provocada pela pandemia do novo coronavírus (Covid-19), nos isolando de tudo e de todos e conseqüentemente nos afastando do convívio escolar, não tínhamos noção de quanto tempo duraria a escola fechada. Nesse ano de 2021, em agosto, retornamos às aulas presenciais, mas, ainda não temos a quantidade total dos alunos. Percebemos e entendemos que a escola não será mais a mesma e, diante desta realidade, necessitamos (re) inventar nossa prática e conseqüentemente a sala de aula. O interesse por este projeto de pesquisa surge após minha conclusão do mestrado, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com o trabalho intitulado: *Documentos Oficiais e Políticas Públicas Educacionais: existe um lugar para o ensino de Arte Visual nas escolas municipais em Salvador?* (2020). Docente da educação básica, lecionando Arte<sup>2</sup> (Arte Visual) em escola municipal de Salvador, empenhada na missão que escolhi como educadora, ao concluir o trabalho de pesquisa, foi possível observar que, diante de um cenário preocupante — no que diz respeito às artes, à educação e à cultura desse país — provocado pelas políticas de governo desde Michel Temer<sup>3</sup> e em curso no atual

---

<sup>2</sup> Grafa-se Arte ao referir o componente curricular, nos demais grafa-se arte.

<sup>3</sup> Com o afastamento da presidente Dilma Rousseff (PT) — que estava em seu segundo mandato (2015-2018) — através de um golpe parlamentar ainda em 2016, ocorre a mudança da gestão do Ministério da Educação, e, assim, com a conseqüente posse de Michel Temer, a discussão da Base Comum Curricular passa a ser comandada pelo Movimento pela Base Nacional Comum, limitando o comitê de assessores e especialistas das várias áreas do conhecimento. Arte deixa de ser área do conhecimento passando a figurar dentro da grande área de “Linguagens”. “Na BNCC, a área de conhecimento

governo, faz-se necessário abordar o tema da importância da Arte/Educação, como uma forma de indignação e resistência, a partir da escola na educação básica.

Nesse sentido, diversos questionamentos me levam ao desejo de desenvolver este projeto inicial de tese e submetê-lo ao Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural PÓS-CRÍTICA/DEDC II Alagoinhas, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a exemplo: Como afirmar a escola como um espaço cultural e artístico, a partir de um trabalho com formação estética e mediação em cultura? Como (re) significar e (re) inventar as experiências e vivências artísticas, estéticas e culturais que devem fazer parte do currículo escolar, a partir da retomada das atividades escolares num cenário pós-pandemia? Refletindo dentro desses questionamentos, busco responder à questão de pesquisa, a qual detalho em tópico a seguir.

Dessa forma, esse projeto dialoga com a Linha de Pesquisa 2 — *Letramento, Identidades e Formação de Educadores*, por oportunizar investigar produções de estudo de linguagens, processos de letramento, considerando os sentidos de políticas públicas nas práticas educativas e na sociedade. Meu interesse por este programa foi despertado devido a sua área de concentração de estudo e pesquisa em crítica cultural, mobilizar e articular investigações multidisciplinares, dentre diversos temas sobretudo em produção cultural e modos de vida, elegendo suas formações discursivas, suas repercussões nas ciências humanas e na difusão do conhecimento, de forma a criar condições para resistir e lutar por democracia e cidadania cultural em nosso país. Esse projeto se justifica diante do atual cenário social, político e econômico, considerando os ataques sistemáticos por parte do governo federal

---

Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental — Anos Finais, Língua Inglesa” (BRASIL, 2017, p. 63).

à educação e à cultura, que resultam em claras ameaças à democracia brasileira. A proposta discutirá—além da valorização do trabalho com Arte para uma formação cidadã—os desafios do ensino híbrido e necessidade do uso da tecnologia digital na escola da educação básica, diante dos desafios pandêmicos, enfrentando obstáculos os quais Paulo Freire denominou de “situações-limite” e nos orienta a buscar possibilidades de nos mobilizar e também incitar a escola, agindo de forma a descobrir o “inédito-viável”, que fará com que enfrentemos essas “situações-limite”, bem como evidenciar a importância da educação em Arte de forma multicultural como de suma importância para a transformação social do sujeito.

## **QUESTÃO DE PESQUISA**

Não bastasse lidar com as dificuldades e problemas técnicos pedagógicos, metodológicos e de espaço físico nas unidades escolares, a pandemia da Covid-19 impõe mais um, que vem a ser a emergência do uso das tecnologias digitais e o ensino híbrido, que se não for enfrentado com firmeza e resistência, poderá ser prejudicial principalmente para a área do ensino de Arte. Imaginar que um dia iríamos parar a escola por um período tão longo devido a ação de um vírus, era impossível cogitar dado o fato de estarmos hoje em condições evoluídas cientificamente, tecnologicamente, diferente do que a história nos mostra quando do acontecimento de outras pandemias. A humanidade vem se desenvolvendo através de mecanismos criados para aumentar as possibilidades de locomoção e de comunicação, conforme refere Nelson Pretto:

As mudanças que estão ocorrendo no nosso dia a dia estão relacionadas dialeticamente com esse desenvolvimento, e uma maior compreensão dessa história permitirá refletir criticamente sobre o papel das novas tecnologias nessa sociedade de comunicação e informação. Por outro lado,



abrirá caminho para uma reflexão mais contextualizada do papel da educação e da escola nessa sociedade em transformação (PRETTO, 2013, p. 77).

A partir de minha experiência docente na educação básica, entendo que a arte e a cultura dentro do espaço escolar, mediadas pelo docente de Arte em qualquer de suas linguagens-o professor propositor-pode influir na ampliação da cultura do estudante e conseqüentemente em sua transformação social, através de vivência, experiência e do contato direto com a arte e demais manifestações artísticas e culturais, potencializada pela recepção crítica e a produção. Dessa forma, empenhada em continuar a estudar e investigar dentro do meu campo de atuação, busco nesse projeto inicial de tese, responder a seguinte questão de pesquisa: Como (re) significar na escola e trabalhar em sala de aula, a potência da Arte e da cultura, aliada à tecnologia digital como instrumento de mediação cultural, para formar e transformar culturalmente e socialmente, o sujeito educando perante os desafios pandêmicos?

Como fontes iniciais para este trabalho, apresento referências teóricas de autores como: Barbosa (1996, 2005, 2009)- maior referência em Arte/Educação no Brasil-e juntamente com Coutinho (2009), abordam o tema da mediação cultural social em torno do conceito e do campo de atuação, além de evidenciar a mediação no âmbito da educação formal e contribuir com possibilidades de reconstrução social potencializada a partir da relação entre a arte e a cultura, além de Martins e Picosque (2012), que conduzirão ao entendimento de questões sobre Arte/Educação e a relevância de uma formação artística e cultural do sujeito educando. Freire (1989) e hooks (2013), com importantes reflexões e discussões acerca de uma educação humanizada. Duarte Jr (2010), contribuirá com o conceito de estesia e a educação dos sentidos. Saviani (2003), Arroyo (2011),

Paro (2011) e Pretto (2013, 2017, 2020), contribuirão com o diálogo acerca das questões em educação, espaço escolar, tecnologia, comunicação, currículo e políticas públicas em educação e as diversas possibilidades de propostas de inter e transdisciplinaridade, através das diferentes linguagens e manifestações artísticas. Dentre teóricos da área de metodologia, o projeto traz diálogos iniciais com Thiollent (1986), Gil (2007) e Angrosino (2009).

O termo cultura também irá nortear a pesquisa e, dessa forma, entendo ser necessário discutir os conceitos de cultura a partir das reflexões de diferentes autores, visto que a cultura é repleta de pluralidade de ações, pensamentos, signos, formas, manifestações, ideias, formando um meio aberto a descobertas a todo instante. Para o embasamento destas considerações, teóricos como Chauí (1982), Cuche (2002), Burke (2005), Hall (2006), Laraia (2006), Coelho (2008), Nogueira (2008), Eagleton (2011), irão contribuir no sentido de refletir sobre os diversos conceitos de cultura, devido à grande quantidade de áreas que esta se apresenta, além do pensamento de Rubim (2007), na área de políticas culturais no âmbito da Bahia e do Brasil. Porém, saliento que devo escolher um autor em que sua teoria sobre o conceito de cultura se aproxime mais especificamente do campo que pretendo pesquisar.

Diante do meu propósito de situar o tema e entender como se apresentam as pesquisas em Ensino de Arte e a sua importância na educação básica, iniciei uma revisão de literatura a partir de análise de trabalhos desenvolvidos por programas específicos em Arte, Educação e Cultura, a exemplo do *Profartes*<sup>4</sup>, além de

---

<sup>4</sup> O PROF-ARTES é um programa de Mestrado Profissional (*Stricto-sensu*) em Artes com área de concentração em Ensino de Artes, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação. Coordenado pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) o PROF-ARTES tem

publicações em Anais de eventos acadêmicos e também em revistas e periódicos que tratam do tema da área de Arte/Educação, especificando a busca na linguagem da Arte Visual, por ser a minha área específica. Dessa forma, foi possível ver que há uma preocupação em abordar o tema da importância do ensino de arte na escola, porém, foram encontrados muitos trabalhos de pesquisa bibliográfica, documental e estudos de caso voltados para Arte no ensino infantil, pesquisa ação no âmbito do ensino fundamental II e ensino médio, estudos de casos e pesquisa ação com Arte e Cultura Visual, abordando o tema da leitura de imagem. Outra fonte importante nessa revisão foi a Revista Gearte<sup>5</sup>, um periódico quadrimestral sob a responsabilidade do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

## **OBJETIVO GERAL E METODOLOGIA**

### **OBJETIVO GERAL:**

Analisar como educandos dos anos finais do ensino fundamental II podem apreciar, vivenciar, experienciar, aprender e difundir conhecimento em arte e cultura, aliando a tecnologia digital como instrumento de mediação cultural, na realidade escolar pós-pandemia.

Quanto à proposta metodológica, a pesquisa é de abordagem qualitativa e de natureza aplicada que buscará seguir um caminho investigativo que percorrerá conteúdos e

---

por objetivo proporcionar formação continuada a docentes de Artes da Educação Básica pública, propondo discussões sobre o papel do ensino da arte da escola e na comunidade.

<sup>5</sup> A Revista GEARTE traz, em seu conselho Científico Nacional, nomes como Ana Mae Barbosa, Mirian Celeste Martins, Rosa Iavelberg, que são grandes e importantes referências em Arte/Educação.

procedimentos educacionais. É também uma pesquisa etnográfica crítica, pois tem a educação e cultura como campo de estudo, relacionando a lugares sociais, processos sociais e produtos culturais. Compreendo que a pesquisa etnográfica pode ser de grande utilidade na análise do processo ensino-aprendizagem e contribuir para repensar a relação docente/discente. A pesquisa será exploratória com base no objetivo geral a ser alcançado possibilitando um aprofundamento no conhecimento da temática proposta, que de acordo com Gil,

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torna-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. [...] Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: a) levantamento bibliográfico; b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e c) análise de exemplos que “estimulem a compreensão” (GIL, 2007, p. 41).

Como procedimentos adotados para a coleta de dados, a pesquisa utilizará a observação participante, no âmbito do estudo de campo em que “o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente pois é enfatizada a importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo” (GIL, 2007, p. 53). E também a pesquisa-ação, pois nos encontramos envolvidos de forma colaborativa e participativa, eu enquanto pesquisadora e os participantes representativos do problema conforme definição:

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

O *lócus* da pesquisa será em unidade escolar da Rede Municipal de Salvador, em que desenvolvo meu trabalho docente em Arte Visual no ensino fundamental II, os sujeitos da pesquisa serão alunos entre 6º e 9º ano, professores, coordenadores pedagógicos, direção, vice direção, gerente de currículo e representantes de setores ligados ao movimento cultural nesta Rede de Ensino.

## **CONCLUSÃO**

Espera-se como resultado desse projeto, além de uma maior valorização e visibilidade para o trabalho com arte na escola, que o currículo de Arte possa ser construído com a participação das quatro linguagens artísticas presentes na escola, em uma perspectiva crítica, conseguindo assim, fazer com que ele seja dialético, inclusivo e libertário, a partir de uma prática intercultural, crítica e transgressora. O currículo escolar deve considerar práticas pedagógicas voltadas a um olhar mais sensível e humanizador, de maneira mais acentuada na atualidade, devido aos novos horizontes que se abrem para a reinvenção da educação. Que os meandros da investigação possam vislumbrar ações de parceria entre a academia e a escola da educação básica, e proporcione processos de formação continuada e mais pesquisas que suscitem diálogos para construção de políticas públicas e educacionais. A necessidade de alinhar as políticas públicas para a educação básica com políticas públicas municipais de cultura pode levar ao fortalecimento de ações artísticas e culturais no espaço da escola bem como no entorno de sua comunidade. É necessário resistir frente aos ataques às artes em geral, à educação e à cultura desse país, da forma como é feita por parte do governo federal.

## REFERÊNCIAS

- ANGROSINO, Michael. *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BARBOSA, Ana Mae. Paulo Freire e a Arte-Educação. In: GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996.
- BARBOSA, Ana Mae. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org) *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 98-112.
- BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- BURKE, Peter. *O que é história Cultural?* Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed. 2005.
- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1982.
- COELHO, T. *A cultura e seu contrário: cultura, arte e política pós-2001*. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2008.
- CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru, SP: Edusc, 2002.
- DUARTE JR., J. F. *O sentido dos sentidos: educação (do) sensível*. 5. ed. Curitiba, PR: Criar, 2010.
- EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- EAGLETON, Terry. *A importância do Ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1989.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro — 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade*. Trad. Marcelo Brandao Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 19. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura*. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012.
- NOGUEIRA, M. A. *Formação cultural de professores ou a arte da fuga*. Goiânia: UFG, 2008.

PARO, V. H. *O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central*. Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 485-508, jul./set. 2011.

PRETTO, Nelson de Luca. *Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia*. 8. ed. Salvador: EDUFBA, 2013.

RUBIM, Antonio Albino Canelas. Políticas culturais: entre o possível e o impossível. *In: Teorias e Políticas da Cultura*. Gisele Marchiori Nussbaumer (Org.). Salvador: EDUFBA, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

THIOLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.





## VULNERABILIDADE SOCIAL E SUICÍDIO: ENTRAVES, DIÁLOGOS E AÇÕES DE ENFRENTAMENTO NA ESCOLA PÚBLICA DO ENSINO MÉDIO

Rosilda Maria de Queiroz da Cruz Nunes<sup>1</sup>

*Resumo:* O contexto escolar tem como princípio auxiliar os jovens e adolescentes a reconhecerem seus estados emocionais, e, assim expressá-los de forma salutar. É importante fomentar no jovem ao longo do processo educacional a disposição de pedir ajuda diante dos desafios emocionais, psicológicos e depressivos vividos (BERTOLOTE, 2012). Nesse sentido, este artigo objetiva refletir sobre os entraves e ações presentes no contexto de luta e enfrentamento ao suicídio, frente à família, gestão escolar e professor dos jovens que vivem em vulnerabilidade social da escola pública do ensino médio. O trabalho apresenta como problemáticas as respectivas questões: 1) de que maneira as escolas públicas do ensino médio vêm construindo estratégias de enfrentamento frente ao suicídio e/ou, à ideação suicida dos estudantes? Quais os principais desafios enfrentados por professores, familiares e a gestão escolar, para lidar com esse problema social? A pesquisa se configura fundamentada na metodologia atrelada à abordagem qualitativa, diante dos estudos de Ludke, Menga & André, Marli E. D. A (1986), a partir do campo das relações étnico-raciais. No que tange os resultados preliminares, estamos em fase de levantamento bibliográfico a respeito da problemática em questão. Dessa forma, observa-se a importância e urgência de re/pensar o tema suicídio para além da questão patológica ou na psicopatologização. Buscamos, assim, pautar as principais

---

<sup>1</sup> Formada em Psicologia-UNEB-Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-crítica/UNEB)”, Linha de pesquisa: Letramento Identidade e Formação de Professores. Orientadora Profa. Dra Maria Anória de Jesus Oliveira, endereço eletrônico: rosilda43nunes@gmail.com.

formas de estratégias e mecanismos de prevenção ao suicídio nos espaços escolares da educação básica.

*Palavras-Chave:* Suicídio. Vulnerabilidade Social. Enfrentamento.

## INTRODUÇÃO

O ambiente escolar na contemporaneidade é atravessado por demandas conjunturais e estruturais desafiadoras relacionadas à questão de adoecimento e sofrimento, que impulsiona ao longo do tempo ao ato suicida ou ideação suicida dos jovens estudantes; essa realidade atinge toda a comunidade escolar. Nessa perspectiva, Maria A. Penso & Sena (2020) assinalam a importância dos profissionais em educação básica e do ensino médio promover subsídios significativos no fazer pedagógico e na relação afetiva que fomentem a identificação e construção identitária dos jovens estudantes. Para (PENSO, *et al*, 2012; *apud* PENSO; SENA, 2020, p. 2): “A escola, por ser obrigatória para todos, depois da família, é um contexto possível de identificações e suporte identitário que permeará à vida de todos os envolvidos, representando a oportunidade do encontro de um lugar de pertencimento e inserção social”.

Nesse sentido, as ações multidisciplinares desenvolvidas na escola reverberam como mecanismo preventivo, no que se refere ao problema do suicídio e tentativas de suicídios dos jovens estudantes de escola pública, em situação de vulnerabilidade social (BESSA, 2021). Essas ações multidisciplinares podem estimular ao longo do tempo, resultados positivos e esclarecedor no campo; emocional, psicoafetivo, socioeconômico, cultural, racismo e política. Penso & Sena (2020, p. 2) expõem que “o atual contexto no qual os jovens estão inseridos influencia sua construção identitária, levando à tomada de decisões que implicam na sua

saúde mental e até mesmo na retirada intencional da própria vida, ou seja, no suicídio”.

A falta de perenidade, no que se refere às discussões e construção de projetos sobre temáticas etnicorraciais e socioculturais na comunidade escolar, também, se torna um elemento desagregador no processo de re/construção da estrutura bio-psico-sócio-cultural do ser humano (CASSORLA, 2017; bell hooks, 2013). Logo, a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra expõe que o “racismo, as desigualdades étnico-raciais e o racismo institucional como determinantes sociais das condições de saúde” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2018, p. 11). Nessa perspectiva, a acumulação de experiências desfavorável na vida dos jovens inseridos nos grupos subalternos, favorece a diversas formas de adoecimentos e sofrimentos que podem levar ao ato suicida.

Refletir sobre o problema do suicídio na vida dos jovens e adolescentes das escolas públicas do ensino médio torna-se uma proposta de extrema relevância na sociedade (TEIXEIRA, 2007). Já que, segundo (MS 2017; Brasil, 2018, 2020) o número de jovens e adolescentes que acometem e tentam suicídio aumenta ao longo dos anos. Segundo a OMS, (1998) o suicídio é o ato deliberado, intencional no qual o indivíduo de forma premedita provoca ou executa a própria morte. Suicídio é uma ação pensada e planejada na maioria dos casos. “ato deliberado executado pelo próprio indivíduo, cuja intenção seja a morte, de forma consciente e intencional, usando um meio que acredita ser letal” (MS, 2018, p. 6).

Este artigo tem como proposta refletir sobre os entraves, diálogos e ações presentes no contexto de luta e enfrentamento ao suicídio, frente à família, gestão escolar e professor dos jovens que vivem em vulnerabilidade social da escola pública do ensino médio.

O artigo contou com fundamentação metodológica atrelada à abordagem qualitativa, na perspectiva dos estudos de Ludke, Menga & André, Marli E. D. A (1986). O estudo qualitativo convoca o pesquisador a observar o ambiente e a situação natural em consonância com as variáveis que se apresentam no processo do trabalho de campo. Uma das etapas do desenvolvimento da pesquisa será enveredada na revisão bibliográfica, “desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 74).

Em uma pesquisa precedente, ficou constatado que a escola é uma instituição que tem um papel significativo no desenvolvimento de representações positivas sobre os grupos marginalizados<sup>2</sup>. É o que expressa, também, o Guia Intersetorial de prevenção do comportamento suicida em crianças e adolescentes — GIPCSCA (2019). Vale salientar ainda que “a escola é um ambiente privilegiado para a promoção da saúde mental e prevenção do suicídio” (GIPCSCA, 2019, p. 2). A partir de tais visões, interessa re/pensar o espaço escolar como ambiente estratégico para fins de ampliação do campo de pesquisa e discussão a respeito dos principais caminhos e ações de prevenção ao suicídio (MATUOKA, 2017).

## **JUVENTUDE: VULNERABILIDADE SOCIAL E SUICÍDIO**

Segundo O Ministério da Saúde (2018, p. 4) o suicídio é “um fenômeno social presente ao longo da história da humanidade associado a uma série de fatores psicológicos, culturais, morais, socioambientais, econômicos, entre outros”. O suicídio é um fenômeno complexo que apresenta dimensões multideterminadas e tabus no contexto social (MINAYO, 2006; WHO, 2018). Diante dessa realidade, observa-se a urgência de construir espaços de

---

<sup>2</sup> Rosilda M. Q. Nunes (2021).

diálogos para assim discutir a problemática do suicídio e sua prevenção na comunidade escolar, na mídia, família e sociedade em geral.

No Brasil a morte por suicídio encontra-se entre os dez países que registram os maiores números absolutos de suicídios, com 9.852 mortes em 2011 (BOTEGA, 2014, p. 231). Conforme MS (2017), o suicídio pode afetar qualquer ser humano, todavia as pessoas com pouca escolaridade, indígenas, jovens e adolescentes negros, idosos são mais vulneráveis à morte por auto aniquilação e ideação suicida.

O conceito de suicídio se sustenta numa perspectiva teórica ligada ao campo filosófica, sociológica, psicológica, entre outros, assim, conforme os estudos de (BERTOLOTE, 2012). Logo, do ponto de vista desse autor “uma definição precisa de suicídio ainda suscita divergência” (BERTOLOTE, 2012, p. 21).

Neste estudo, a definição do fenômeno suicídio perpassa pela construção do conceito em que atenda um olhar transdisciplinar, trazendo a junção de diversas vertentes conceituais que possam suprir as demandas sobrepostas, que abarcam problemáticas de cunho sociocultural, psíquica, econômica, política na qual provocam adoecimento e sofrimento na vida dos jovens, em situação de vulnerabilidade social. Para MS (2018, p. 4) o suicídio é “um fenômeno social presente ao longo da história da humanidade associado a uma série de fatores psicológicos, culturais, morais, socioambientais, econômicos, entre outros”.

Os motivos que atravessam a problema do suicídio estão implicados em marcadores socioeconômicos, culturais, históricos, etnicorraciais, políticos e de saúde ao longo da história da humanidade (CASSORLA, 2017). A situação de vulnerabilidade social torna-se um dos elementos agravantes da elevação do

número da taxa de morte por violência autoprovocada, já que viver em constante condição de conflitos, miséria social, desemprego, falta de perspectiva de melhoras de vida produz adoecimento e sofrimento (NEVES, 2007; AYES *et al*, 2003).

A elevação da taxa do número de jovens e adolescentes que se suicida e tem ideação suicida é uma situação emblemática que se agrava na sociedade brasileira a cada dia (MS, 2018). Assim, observa-se a necessidade de pesquisar o tema atrelado à questão dos grupos marginalizados, aqueles que vivem em situação de vulnerabilidade social, em que a dinâmica de vida é marcada e atravessada por uma política de morte controlada pelo poder hegemônico (MBEMBE, 2016).

De acordo com G. Busso (2001), a vulnerabilidade;

...tem como potencialidade contribuir para identificar indivíduos, grupos e comunidades que por sua menor dotação de ativos e diversificação de estratégias estão expostos a maiores níveis de risco por alterações significativas nos planos sociais, políticos e econômicos que afetam suas condições de vida individual, familiar e comunitária (G. BUSSO, 2001, p. 25).

O conceito de vulnerabilidade “denota a multideterminação de sua gênese não estritamente condicionada à ausência ou precariedade no acesso à renda, mas também atrelado às fragilidades de vínculos afetivo-relacionais e desigualdade de acesso a bens e serviços públicos” Secretaria Nacional de Assistência Social, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (SNASMDSF, 2003, p. 145).

Um dos consensos sobre o conceito de vulnerabilidade social é que “este apresenta um caráter multifacetado, abrangendo várias dimensões, a partir das quais é possível identificar situações de vulnerabilidade dos indivíduos, famílias ou comunidades” (CUNHA, *et al*, 2019, p. 147). A vulnerabilidade social atravessa o

uma conjuntura de dimensões múltiplas na vida do indivíduo, na qual acarreta consequências danosas na sua formação psíquica e emocional.

Conforme os estudos de Penso e Sena (2020, p. 6) “não ter trabalho pode despertar um sentimento de vergonha e inutilidade, configurando uma forma de desfiliação de diversos contextos, acentuando o individualismo para aqueles que possuem suportes materiais e econômicos”, e, assim introduzindo maior exclusão juntos aos indivíduos que não dispõem desses suportes, os chamados “indivíduos por falta” (CASTEL, 1998).

## **PANORAMA CONCEITUAL: PREVENÇÃO AO SUICÍDIO**

Tecer diálogo a respeito da prevenção ao suicídio no ambiente escolar no contexto atual é de extrema relevância quando se observa o crescimento desse problema conjuntural em qual reverbera na vida dos jovens subalternos. No campo da medicina e em saúde pública, o termo prevenção é entendido como “qualquer medida no qual busca interceptar a causa de uma doença antes que ela atinja um sujeito” (BERTOLOTE, 2012, p. 81).

As condições e os fatores de vulnerabilidade que se movimentam na existência e experiência cotidiana da juventude em situação de precariedade socioeconômica, cultural na comunidade escolar exprimem a realidade e o pedido de socorro, frente às instâncias responsáveis em re/pensar estratégias para reduzir os impactos e elucidar os principais fatores que causam o agravamento de adoecimento e sofrimento psicossocial e emocional na vida desse público. Segundo Bertolote (2012) é importante construir propostas e estratégias para prevenção do suicídio, pensar em “esforços sistemáticos bem documentados foi um dos resultados lançados no início do século XX, [...] eram ações

de grupos da sociedade, não de órgãos governamentais” (BERTOLOTE, 2012, p. 93).

Mas como refletir sobre prevenção do suicídio na comunidade escolar no momento em que a comunidade científica ainda hoje assinala fragilidades nas estruturas de formação e direcionamentos técnicos no manejo de ações diretas no combate aos impactos desfavorável à vida? Nessa conjuntura os estudos de Bertolote revelam as fragilidades ainda hoje presente na construção do conceito de suicídio. No campo científico esse conceito apresenta lacunas e falta de respostas para algumas perguntas. Desse modo, para Bertolote, (2012);

Espehando a evolução do próprio conceito de suicídio, essas primeiras iniciativas visando à sua prevenção eram inspiradas por princípios religiosos, humanitários e filantrópicos, não sanitários, também científico [...] eram ações de grupos da sociedade, não de órgãos governamentais (BERTOLOTE, 2012, p. 93).

O crescimento da taxa de auto aniquilação no mundo convoca a sociedade científica e civil a conhecer e ampliar o rol de informação e conhecimento sobre os marcadores que atravessam o problema do suicídio em dimensão coletiva e individual. Nesse sentido, ao longo do tempo “surgem novas iniciativas que visavam à prevenção do suicídio, a maior parte delas inspirada em princípios clínicos seguidas de abordagens individuais” (BERTOLOTE, 2012, p. 94).

Olhar e reconhecer o espaço escolar como lugar de construção de experiências aplicadas à educação antirracista, alimento identitária, formação da autoestima, autoconfiança do individuo revela a urgência de trabalhar propostas pedagógicas e ações de desenvolvimento socioafetivo voltadas às narrativas de si, bell hooks (2013).



Nessa perspectiva, deslocar por compostos metodológicos, epistemológicos embasados em pilares científicos e teóricos coesos que deem conta das dimensões complexas e emblemáticas presente no campo da prevenção do suicídio produz condições favoráveis para seu enfrentamento. Uma vez que, os estudos teóricos e científicos sobre essa temática revelam que “A partir do momento em que se aproximaram da saúde pública, revelaram suas fragilidades metodológicas (BERTOLOTE, 2012 p. 93)”. Conforme esse autor os programas de prevenção ao suicídio se constituíram da seguinte forma.

Muitos dos programas de prevenção do suicídio sua maioria, na verdade (mesmo os que foram concebidos e / ou iniciados no século XXI) – continuam inspirados nos mesmos princípios filantrópicos dos programas pioneiros e não são planejadas com a finalidade precípua de serem avaliados (BERTOLOTE, 2012, p. 93).

Para Fukumitsu<sup>3</sup> (2016, p. 1) “a prevenção do suicídio representa uma maneira de resgatar as potencialidades existenciais, bem como de identificar as possibilidades que a pessoa pode exercitar no enfrentamento das adversidades que a vida lhe impõe”. Para a autora é necessário re/criar, “[...] há possibilidades para prevenir. No entanto, prevenção não significa previsão” (FUKUMITSU, 2013, p. 58). Assim, Fukumitsu (2016) expõem;

Dessa maneira, prevenir não significa prever, tampouco evitar, mas sim, dentre inúmeras possibilidades, favorecer acolhimento ao sofrimento existencial por meio da *informação* e da *precaução*. ‘Pôr de sobreaviso’ implica um trabalho psicoeducativo, uma das possibilidades preventivas a fim de instrumentalizar profissionais da saúde

---

<sup>3</sup> Fukumitsu, K.O. (2016). Matéria jornalística; Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/suicidio-e-sua-prevencao/> Acesso em: 20 jun. 2021.

e familiares a encontrarem maneiras de cuidar da dor que atormenta o coração daquele que percebe a morte como algo mais interessante que a vida (FUKUMITSU, 2016, p. 2)<sup>4</sup>.

Karina Okajima Fukumitsu (2016) fomenta reflexão e análise a respeito do trabalho psicoeducativo como meio de cuidado ao suicídio de modo a exercitar a questão da prevenção. Apresenta maneiras de construir mecanismos que favoreçam o acolhimento e fortalecimento do indivíduo diante da luta existencial em seu cotidiano escolar.

## **DISCUSSÃO: AÇÃO E PREVENÇÃO AO SUICÍDIO NO AMBIENTE ESCOLAR**

Hoje o campo da educação de ensino básico e médio vem sendo palco de discussão organizada em práticas ativas no combate à auto aniquilação, segundo Bertolote (2012) sustentadas em pilares organizados em reunião da OMS, com a participação de educadores dos níveis básico e médio. Nessa direção foram identificadas algumas atividades que podem, potencialmente, reduzir os comportamentos suicidas a curto, médio e longo prazo na vida dos jovens estudantes, tais como,

Reforçar a saúde mental de professores e outros profissionais das escolas; reforçar a autoestima dos alunos; promover a expressão saudável de emoções; prevenir o bullying e outras formas de violência na escola; fornecer informações sobre serviços de ajuda (BERTOLOTE, 2012, p. 114).

Para Bertolote (2012), o contexto escolar tem o papel de auxiliar os jovens e adolescentes a reconhecerem seus estados emocionais, e, assim expressá-lo de maneira salutar, é

---

<sup>4</sup> Fukumitsu, K.O. (2016). Matéria jornalística; Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/suicidio-e-sua-prevencao/> Acesso em: 20 jun. 2021.

importante alimentar no jovem ao longo do processo educacional a disposição de pedir ajuda diante dos desafios emocionais, socioafetivos, psicológicos e depressivos vividos. De acordo Bertolote (2012), quando o professor em seu cotidiano pedagógico observa sinais do aluno com comportamento suicida, esse deve de maneira imediata dialogar com a direção da escola e a família.

O papel do Estado é promover nas escolas condições de debates contextualizados sobre auto aniquilação, diálogos sobre questões dos principais marcadores que promovem o aumento do índice de violência autoprovocadas entre os estudantes. A urgência de formação e capacitação dos professores por parte do Estado no que tange o tema de saúde mental, socioafetivo entre outras na escola é um agravante à manutenção de estratégias e ações eficazes em combate do suicídio. Conforme os estudos de Brito (2020).

Como estratégias apontaram a necessidade de prevenção por meio da identificação do aluno em risco, da observação, do diálogo, do monitoramento e utilização de redes de apoio. Os desafios elencados pelos professores foram à inabilidade na identificação e associação dos sinais de alerta com o comportamento suicida, a dificuldade na abordagem do aluno em crise, a ausência de equipe de saúde mental nas escolas e de temas transversais nos currículos escolares (BRITO, 2020, p. 1).

O manejo das ações preventivas no cotidiano escolar deve comungar com diretivas estruturais oferecidas pelos responsáveis de instâncias governamentais. Já que a escola pública pode tornar-se palco constante de grande movimento capaz de acionar mecanismos de luta e de reexistência, frente às condições de barbaria presente no contexto de vida dos jovens estudantes de escolas públicas.

Nesse sentido, se deslocar diante das condições e dos impactos do racismo e da necropolítica que reverberam no dia a dia dos jovens revela a emblemática realidade de adoecimento, e a necessidade de criar políticas públicas eficazes em consonâncias com a saúde pública e prevenção à vida dos estudantes. Para tal, em que todas essas ações conduzam os jovens a identificarem seus sofrimentos psíquicos e emocionais (BERTOLOTE, 2012).

Segundo Navasconi (2019), desconstruir estruturas que favorecem o apagamento de grupos e pessoas marginalizadas é um caminho a ser desconstruída, frente às bases hegemônicas e capitalistas na forma do “se fazer” ciência. A “Necropolítica” é entendida como modelo de política que “dita quem pode viver e quem deve morrer [...] definir a vida como implantação e manifestação de poder” (MBEMBE, 2016, p. 2). A população mais fragilizada sofre as consequências da necropolítica; os negros, indígenas e outros que vivem em situações paradigmáticas e desumanas atreladas ao racismo.

Moore (2007, p. 23) problematiza “a negação da falta de sensibilidade diante da falta de acesso da população negra aos direitos elementares como educação, habitação e saúde”, e, assim, a função central do racismo é de conservar os privilégios dos grupos privilegiados. Essa negação produz um espiral repleto de zonas tóxicas que geram efeitos drásticos aos grupos que sofrem as consequências desse racismo perverso.

Por outro lado, Almeida (2018, p. 25) compreende o racismo como “uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender ao grupo racial ao qual pertençam”. Nessa lógica, observam-se as experiências sociais e afetivas vividas pelos jovens negros, indígenas e outros atrelados ao racismo e seus

impactos na construção da autoestima e confiança desses estudantes.

Assim, diante dos estudos analisados no referencial, foi possível entender que “identificar jovens e adolescentes em risco é o principal meio para elaboração de estratégias de enfrentamento e prevenção do comportamento suicida, nessa faixa etária” (BRITO; SENA, 2020, p. 3). A autora expõe que,

os professores estão em posição estratégica dentro do ambiente escolar para atuarem como provedores da prevenção do comportamento suicida, por meio da utilização das estratégias de prevenção que envolve intervenções de resiliências, promoção da cultura da paz, identificação dos sinais de alerta, além de poder fornecer apoio de primeira linha aos adolescentes por estarem em contato contínuo e diário com os alunos e servirem de elo entre os serviços de saúde (BRITO; SENA, 2020, p. 3).

Desse modo, a posição estratégica dos professores favorece para a ampliação do esforço conjuntural da comunidade escolar em estimular ações de luta e enfrentamento do suicídio e tentativas de suicídio na escola direciona a reflexão da necessidade e urgência de formação profissional da comunidade escolar para melhor reconhecimento identificação e do quadro de tristeza, isolamento e os problemas familiares, além da construção de rede de apoio com outras instituições (BRITO; SENA, 2020; BESSA, 2021; TEIXEIRA, 2007).

## **CONSIDERAÇÕES**

A necessidade de ampliar os estudos sobre prevenção do suicídio na escola promove maior visibilidade de discussão e ampliação de estudos teóricos, além favorecer um olhar a respeito das ações e atos de reexistência (SOUZA, 2018). Refletir a dimensão

do papel da escola em parceria com outras instituições na comunhão de diálogo com a família, professores, aluno e gestão escolar para melhor atuar o problema do suicídio numa perspectiva dialética e sistêmica. Dialética no momento em que se pensa a auto aniquilação numa realidade voltada ao campo da saúde, questões genéticas e outras; sistêmica numa conjuntura atrelada ao campo do racismo, político, cultural e a vulnerabilidade social.

Problematizar o papel dos órgãos responsáveis, da comunidade escolar e redes de apoio em um horizonte atrelado à formação holística do ser humano, ou seja, um espaço que favoreça a amplitude de fortalecimento da autoestima discente (BESSA, 2021). Isso propõe a abertura de diálogos, reflexões, debates e trilhas de resistência sobre temáticas como; cultura, racismo e realidade socioafetiva, entre outras em que caminhem e se desdobrem dentro de uma lógica sistemática e reflexiva [...]. Isso se apresenta, segundo Carlos Moore, como “a negação da falta de sensibilidade diante da falta de acesso da população negra aos direitos elementares como educação, habitação e saúde” (MOORE 2007, p. 23).

A revisão bibliográfica que fundamentou a pesquisa precedente dentro desse recorte<sup>5</sup>, evidenciou que as produções acadêmicas acerca do suicídio apontaram que a maior parte dos casos e tentativas de suicídio está atrelada ao campo da área da saúde, isso se configura mediante a forma como a problemática do suicídio, no cenário científico, está relacionado à visão patológica.

Sendo assim, é importante ampliar e aprofundar pesquisas na área de vulnerabilidade social com o objetivo de identificar os principais fatores que provoca o crescimento das taxas de auto aniquilação no Brasil. Para tal ação faz-se necessário perpassar por campos teóricos e metodológicos no qual assinalam a construção

---

<sup>5</sup> Vejam-se a dissertação na área (Rosilda M. Nunes, 2021).

das bases de formação do modelo de ciência enveredada em linhas e atitudes colonizadoras, assim desconstruir estruturas hegemônicas como forma de melhor identificar os meandros disfarçados nesse contexto em discussão. Segundo Maldonado Torres (2007) “a atitude decolonial encontra suas raízes nos projetos insurgentes que resistem, questionam e buscam mudar padrões coloniais do ser, do saber e do poder”.

O letramento de reexistência aplicados na dinâmica cotidiana da escola, frente às escolhas de materiais didáticos, discussões, debates, projetos interdisciplinar e multidisciplinar que trabalhem com a questão do racismo, sexismo, vulnerabilidade social e outros são elementos que favorecem para o fortalecimento, autoestima e confiança dos estudantes e também a desconstrução de estruturas de ensino coloniais no espaço escolar.

## REFERÊNCIA

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural?* Belo Horizonte (MG): Letramento, 2019.

AYES, José Ricardo C. M. *et al.*, *O risco, vulnerabilidade e práticas de prevenção e promoção da saúde.* (2003). Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/347426/mod\\_resource/content/1/risco\\_vulnerabilidade%20Ayres%20e%20cols.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/347426/mod_resource/content/1/risco_vulnerabilidade%20Ayres%20e%20cols.pdf). Acesso em: 20 mar. 2021.

BERTOLETE, José. M. *Suicídio e sua prevenção.* São Paulo: Unesp. 2012.

BESSA, Marilda C. dos Reis. *Prevenção ao Suicídio entre Alunos do Ensino Médio: Uma Proposta Educacional/* 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/TESTE/Desktop/DOUTORADO-2021/PREVEN%C3%87%C3%83O%20AO%20SUIC%C3%8DDIO%20ENTRE%20ALUNOS%20DO%20ENSINO%20M%C3%89DIO.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

BOTEGA, José Neury. *Comportamento suicida: epidemiologia* (2014) volume 25 | número 3 | 231-236. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-6564D20140004>. Acesso em: 9 set. 2021.

BOTEGA, José Neury. *Crise Suicida: avaliação e manejo.* Porto Alegre: Artmed, 2015.

Boletim Epidemiológico. *Perfil epidemiológico das tentativas e óbitos por suicídio no Brasil e a rede de atenção à saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, v. 48, n. 30, 2017. Disponível em: <http://portalarquivos.saude.gov.br/images/pdf/2017/setembro/21/2017-025-Perfil-epidemiologico-das-tentativas-e-obitos-por-suicidio-no-Brasil-e-a-rede-de-atencao-a-saude.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: A Etapa do Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio/a-area-de-ciencias-humanas-e-sociaisaplicadas>. Acesso em: 27 set. 2021.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 13.819, de 26 de abril de 2019*. Institui a política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio. Diário Oficial da União, 29 abr. 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2019/Lei/L13819.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13819.htm). Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Prevenção do suicídio: um manual para profissionais da saúde em atenção primária*. Brasília: Ministério da Saúde, 2018. Disponível em: <http://www.portaldasaude/>. Acesso em: 17 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Agenda de ações estratégicas para a vigilância e prevenção do suicídio e promoção da saúde no Brasil, 2017 a 2020*. Brasília, Ministério da Saúde, 201. Disponível em: [https://www.neca.org.br/wp-content/uploads/cartilha\\_agenda-estrategica-publicada.pdf](https://www.neca.org.br/wp-content/uploads/cartilha_agenda-estrategica-publicada.pdf). Acesso em: 20 set. 2019.

BRITO, Mara Dalila L. Sousa. SILVA, Fernando José Guedes al et &. Comportamento suicida e estratégias de prevenção sob a ótica de professores. Esc. Anna. Nery 24 (4) 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2020-0109>. Acesso em: 10 Jun. 2022

BUSSO, G. La vulnerabilidad social y las políticas sociales a inicios del siglo XXI: una aproximación a sus potencialidades y limitaciones para los países latinoamericanos. Santiago do Chile: CEPAL/CELADE, 2001.

CASSORLA, R. M. S. Suicídio: fatores inconscientes e aspectos socioculturais: uma introdução. São Paulo: Editora Blucher, 2017.

CUNHA, José Marcos Pinto. *A vulnerabilidade social no contexto metropolitano: o caso de Campinas*; Anais do IV e V Seminário Nacional População, Espaço e Ambiente (2017-2019); Disponível em <http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/index>. Acesso em: 23 jun. 2021

FUKUMITSU, Karina. O. *Suicídio e Luto: histórias de filhos sobreviventes*. São Paulo: Digital Publish & Print Editora, 2013.

hooks, bell. Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes 2013.



LUDKE, Marli E. D. A. ANDRÉ, *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU. 1986.

MATUOKA, Ingrid. *Qual o papel das escolas na prevenção ao suicídio? Centro de Referências em Educação Integral*, 26 set. 2017. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/repostagens/qual-o-papel-das-escolas-na-prevencao-dosuicidio/>. Acesso em: 27 fev. 2019.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. Temáticas. Arte & Ensaios. nº 32 revista do pgav/eba/ufrrj. Trad. Renata Santini. Dezembro de 2016.

MINAYO, M. C. de S. (1998). A autoviolência, objeto da sociologia e problema de saúde pública: a sociological concern and a public health problem. *Cadernos de Saúde Pública*, 14(2), 421-428. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X1998000200027>.

MINAYO, M. C. de S., Cavalcante, F. G., & Souza, E. R. de. (2006). Methodological 232 proposal for studying suicide as a complex phenomenon. *Cadernos de Saúde Pública*, 22(8), 1587-1596. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2006000800007>.

MOORE. Carlos. Racismo e sociedade: Novas bases epistemológicas para entender o racismo. B.H. 2007.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da Pesquisa para o Professor Pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

M.S-Ministério da Saúde-Óbitos por suicídio entre adolescentes e jovens negros 2012 a 2016, Brasília DF. Universidade de Brasília, 2018. Disponível em: [http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/obitos\\_suicidio\\_adolescentes\\_negros\\_2012\\_2016.pdf](http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/obitos_suicidio_adolescentes_negros_2012_2016.pdf). Acesso em: 10 mar. 2019.

NAVASCONI, Paulo Vitor Palma. Vida, adoecimento e suicídio; racismo na produção do conhecimento sobre jovens negros/as LGBTTIS. Letramento, BH, 2019 238 p.

NEVES. Sandra Regina Smith. *Suicídio e Alienação da desigualdade e da exclusão social*. Belém. 2007. Disponível em: [http://bibcentral.ufpa.br/arquivos/160000/160200/19\\_160217.htm](http://bibcentral.ufpa.br/arquivos/160000/160200/19_160217.htm) Acesso em: 15 jul. 2019.

OLIVEIRA, M. A. J. Raça e gênero: entrelaces racistas versus afirmação identitária negra. *Nguzu – Ano 1, n. 1, março/julho de 2011*

Organização Mundial da Saúde [internet]. *Folha informativa atualizada em agosto de 2018*, [acesso em outubro de 2018]. Disponível em: [https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5671:folha-informativa-suicidio&Itemid=839](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5671:folha-informativa-suicidio&Itemid=839). Acesso em: 27 maio 2022

PENSO, Maria Aparecida & Sena, Denise Pereira A. *A desesperança do jovem e o suicídio como solução*. Soc. estado. 35 (01) Jan-Apr, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-202035010004>. Acesso em: 15 jun. 2022.

Secretaria Nacional de Assistência Social, *Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome*. Resolução do Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS no 145, de 15 de outubro de 2004. Aprova a Política Nacional de Assistência Social – PNAS. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; 2009.

SOUZA, A. L.S. Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip hop. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. v. 1. p. 176.

TEIXEIRA, Célia Maria F. da S. *A escola como espaço de prevenção ao suicídio de adolescentes – relato de experiência*. Goiânia. 2007. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/1509/1496> Acesso em: 19/07/2019

TORRES, Nelson Maldonado. Transdisciplinaridade e decolonialidade. 2015

WHO (World Health Organization). Suicide data. In: WHO (World Health Organization). Mental Health. 2019. Disponível em: [https://www.who.int/mental\\_health/prevention/suicide/suicideprevent/en/](https://www.who.int/mental_health/prevention/suicide/suicideprevent/en/). Acesso em: 15 dez. 2020.

# **NARRATIVAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA CIDADE DE SALVADOR E SUAS EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS COM FOCO EM LETRAMENTOS: DESIGUALDADES SOCIAIS, OPRESSÕES E RESISTÊNCIA**

Selma Maria Batista de Oliveira<sup>1</sup>  
Áurea da Silva Pereira

*Resumo:* O presente estudo versará sobre narrativas de professoras da educação básica da rede pública de ensino da cidade de Salvador o qual pretende investigar práticas de letramentos e resistências aos tensionamentos de raça, gênero e classe em suas experiências de docentes. Para coleta de dados, aproprio-me dos pressupostos metodológicos da pesquisa de base qualitativa, com ênfase no método autobiográfico e utilizarei como estratégia de pesquisa, as entrevistas narrativas. Nessa perspectiva, buscarei me fundamentar nos estudos culturais, os estudos de letramentos e de formação de professores, a partir dos conceitos de raça, gênero e classe a fim de discutir a influência dos fatores históricos, políticos, sociais e culturais no contexto de formação e autoformação de professoras. Para tanto, utilizarei Hooks (2013); Collins, 2019; Gonzáles (1984; 1988); Davis (2016); Gomes (1995; 2017); Hall (2009; 2015); Lima (2012); Delory-Momberger (2014); Kleiman (2001), Nóvoa (1995) entre outros. No decorrer das discussões epistemológicas, espera-se que a partir das experiências narradas por docentes interlocutoras, possa produzir conhecimento tendo os marcadores sociais, como classe, raça e gênero nas experiências educacionais, observando os campos de luta, tendo o letramento como uma ferramenta potente de resistência, e dispositivo de

---

<sup>1</sup> 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 Professores. Orientadora: Profa. Dra. Áurea da Silva Pereira. Endereço eletrônico: selmamboliveira@gmail.com.

formação de professoras para o antirracismo e antissexismo.

*Palavras-Chave:* Narrativas de professoras. Formação de professoras. Letramentos.

## INTRODUÇÃO

No tecido social raça e gênero constituem os fios que costuram as relações de poder sustentando processos de exclusão, subordinação e opressão. Questionar essas relações de poder é tensionar os mecanismos de opressão, é reivindicar reparação e equidade para aqueles que estão às margens dos direitos e protagonismo social, à exemplos dos povos indígenas, da população negra e das mulheres. E, apesar de, no Brasil, haver um crescente acervo de pesquisas nessa temática, notei que, no contexto da formação de professores/as ainda há lacunas, quer seja devido ao currículo eurocentrado, quer seja pelo aumento de marcadores sociais na educação brasileira ampliando os problemas sociais.

O interesse por estudos que versam sobre formação de professores/as, experiências educacionais, relações raciais na educação e questões de raça e gênero no contexto educacional e social foi aguçado ainda na graduação em pedagogia concluída em 2008. Desde então, esse interesse vem sendo ampliado, e defendi a dissertação (em 2016) neste programa: Pós-crítica, intitulada de “Formação de Professores e relações étnico-raciais em escolas públicas de Guanambi (BA)”. Investiguei neste estudo a formação de professoras/es de linguagens referente as relações raciais na escola, temática alicerçada por conceitos como formação de professores/as, cultura, identidade e currículo.

Com a pesquisa de mestrado desenvolvida, discutindo formação de professoras/es e educação antirracista numa

perspectiva pós-crítica, notei a força da descolonização do pensamento neste programa. Professora-pedagoga e pesquisadora perpassando por estágios e atuante na educação, com participações em grupo de pesquisa e em eventos acadêmicos nesta área temática e com publicações realizadas, ampliei e aprofundei os conhecimentos, conceitos e teorias outras que dialogam com a linha de pesquisa Letramento, Identidades e Formação de Professores da qual fiz parte no programa durante o mestrado e na qual está inserida este estudo de doutorado.

Entre 2018 e 2020 integrei o grupo de pesquisa (EPIS) (Educação, Política, Indivíduo e Sociedade: leituras a partir da Pedagogia, da Psicologia e da Filosofia) na Faculdade de Educação da UFBA. Impulsionada pelas discussões e provocações realizadas no âmbito do mestrado, bem como de outros estudos, projetos desenvolvidos e componentes curriculares cursados na condição de aluna especial para o doutorado, sendo: “Educação, Subjetividade e Formação” e “Letramentos Digitais e Hipertextualidades” do programa de pós-graduação em Educação e Contemporaneidade-PPGEduC da UNEB — Campus I. E “Laboratório de crítica cultural V: Educação e Políticas Culturais” no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural — Pós-Critica da UNEB-Campus II, notei que os estudos que envolvem as questões interseccionando gênero, raça e classe problematizam questões que buscam compreender as desigualdades presentes nas sociedades contemporâneas.

Esses trânsitos pelo universo dos estudos sobre educação, formação, letramentos, práticas docentes, narrativas de professores/as, raça, gênero e classe provocou as inquietações para o que se propõe nesse projeto intitulado *“Narrativas de professoras da educação básica na cidade de salvador e suas experiências educacionais com foco em letramentos: desigualdades sociais, opressões e resistência”*. O presente estudo versará sobre

narrativas de professoras da educação básica da rede pública de ensino da cidade de Salvador e busca investigar práticas de letramentos e resistências aos tensionamentos de raça, gênero e classe em suas experiências de docentes.

Sendo objeto desse estudo as práticas de letramentos de reexistência e tensionamentos atravessados por raça, gênero e classe, busco entender em que sentido aparecem e se aparecem nas narrativas das professoras práticas de letramentos como dispositivos de reexistência. Estudo de base qualitativa e método autobiográfico, no qual o *cópus* será constituído por dez professoras da educação básica da rede municipal de ensino de Salvador, a entrevista narrativa será utilizada como estratégia para o estudo de campo. Dentre as categorias teóricas presentes destacamos: Educação libertadora, raça, gênero, classe, narrativas autobiográficas, interseccionalidades, formação e autoformação de professoras, letramentos sociais e letramentos de reexistência.

## **1 — OPERANDO CONCEITOS**

Tensionada na questão da raça, do gênero e da classe, a educação brasileira forma professores/as sem priorizar estes marcadores sociais. Desta forma, pensar a formação de professores/as é envolver no universo da subjetividade. Contar o percurso profissional destes no contexto escolar é narrar a própria trajetória existencial desses professores/as (NÓVOA, 1995) refletindo como no decorrer de sua formação foram se constituindo professores/as, e como essa constituição do ser professor é marcada por questões de raça, classe e gênero presentes no espaço social e escolar.

O autor supracitado contribui para compreender que as experiências educacionais docentes são atravessadas por múltiplas determinações e opressões, próprias de uma sociedade desigual,

na qual os programas sociais e políticas públicas não estão efetivamente integrados. A definição de formação adotada para esse estudo é proposta por Jorge Larrosa (2015) como uma viagem aberta não linear, uma experiência na qual o sujeito pode formar-se. Por se ou transformar-se, possibilitando “surgir” um novo ser a partir do processo de (re)construção de si.

Este último autor defende ainda que a experiência de formação depende da sensibilidade do viajante e de sua disponibilidade para vivenciar o inesperado, o experimentar a formação “trata-se de uma relação interior com a matéria de estudo, de uma experiência com a matéria de estudo, na qual o aprender forma ou transforma o sujeito” (LARROSA, 2015, p. 52). É nesse sentido que a formação de professores/as para diversidade deve ser pensada, sendo experienciada com sensibilidade, onde o fazer profissional é perpassado pelo existencial e vice-versa.

Nesse sentido, o conceito de educação, nesta pesquisa segue a ótica de Paulo Freire (1999), que tem a educação um lugar que possibilita prática de liberdade. Esse conceito enviesado com raça, gênero e classe é enfatizado por Bell Hooks, para quem, “a educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender” (HOOKS, 2013, p. 25). Considerando que, as questões de relações sociais são engendradas em bases sexistas, racistas e excludentes, está vertente mostra que a educação é capaz de romper os mecanismos necessários para a ruptura das amarras que impedem a ascensão daqueles que estão na base.

Nilma Lino Gomes afirma que “Devido ao fato de ser um direito social, arduamente conquistado pelos grupos não hegemônicos do Brasil e que durante muito tempo foi sistematicamente negado aos negros e às negras brasileiros” (GOMES, 2017, p. 24). Nesse sentido, o campo da educação é

também apresentado por Gomes (2017) como fundamental para se almejar equidade e compreender o lugar de subalternidade ocupado pelas pessoas negras, bem como pelos demais grupos marginalizados a exemplo das mulheres.

Subalternidade implica em múltipla opressão. Desta forma, o conceito de opressão de gênero tem sido nas últimas décadas interseccionado com raça e classe. Nessa perspectiva, a pesquisadora, autora e ativista do feminismo negro, Carla Akotirene (2019) discute o sistema político modelador da cultura e a dominação masculina, armados especialmente contra as mulheres. Akotirene, bem como Ângela Davis (2016) e Patrícia Collins (2019) contribui para a compressão de interseccionalidade, que engloba raça, gênero e classe, mulheres negras e trabalhadoras.

Conforme o feminismo negro:

A interseccionalidade nos mostra mulheres negras posicionadas em avenidas longe da cisgeneridade branca heteropatriarcal. São mulheres de cor, lésbicas, terceiromundistas, interceptadas pelos trânsitos das diferenciações, sempre dispostos a excluir identidades e subjetividades complexificadas, desde a colonização até a colonialidade (AKOTIRENE, 2019, p. 20).

Interseccionalidade, nesse sentido, é uma “abordagem que afirma que os sistemas de raça, classe social, gênero, sexualidade, etnia, nação e idade são características mutuamente construtivas de organização social que moldam as experiências das mulheres negras e, por sua vez, são formadas por elas” (COLLINS, 2019, p. 460). Confrontar as relações de poder é também mobilizar em prol das práticas de letramentos pautadas em uma educação para emancipação que abale esses parâmetros. Uma educação que questione esses lugares já estabelecidos, naturalizados e com vistas a legitimar as desigualdades existentes.



Sobre a perspectiva interseccional, conceito sistematizado em 1989 por Kimberlé Crenshaw, buscar-se-á operar o conceito para a análise das narrativas a partir de Patricia Hill Collins (2019) e Akotirene (2019). Para ampliar a análise das narrativas e problematização da condição da mulher negra brasileira e os atravessamentos que sobrepõem raça e gênero utilizaremos Bairros (1995), bem como as proposições de Lélia Gonzales (1984; 1988), uma vez que o seu pensamento dialoga com áreas outras, o que possibilita vislumbrar uma melhor análise das questões raciais bem como de outros marcadores sociais essencial a ser incluído na análise.

Em seu texto “ensinando a transgredir” Bell Hooks nos ensina que “não é fácil dar nome à nossa dor, teorizar a partir desse lugar” (2013, p. 103). Resignificar a própria história constitui um ato revolucionário e transgressor capaz de romper os elos que sustentam as opressões cotidianas. O mergulho no oceano oculto da memória faz emergir a consciência a respeito de si e dos outros, nos contextos familiares e educacionais as aprendizagens são balizadoras da construção identitária.

Para dar conta da pesquisa versando sobre desigualdades de gênero, raça e classe será relevante revisitar as leis: como a Lei 10.639/2003 e 11.645/2008, sendo essencial e fundante para construção de saberes, valores, ideologias, significados além de avanços e conquistas políticas importantes. Sobre as políticas públicas raciais e desigualdades, é importante destacar a luta do movimento negro:

Uma coisa é certa: se não fosse à luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização — com todas as tensões, os desafios e os limites — muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria acontecido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em

uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído. E nem as políticas de promoção de igualdade racial teriam sido construídas e implementadas (GOMES, 2017, p. 18).

Isto só é possível por meio das lutas e dos enfrentamentos empreendidos pelos movimentos sociais mais diversos, a exemplo dos movimentos de gênero, que tem a sua base, sobretudo, no movimento negro. Daí que é tão importante se apropriar de um referencial que possibilite analisar as narrativas e demandas sociais vinculando raça e gênero a partir de um olhar interseccional.

Nesse sentido, é também importante destacar que a noção de cultura está relacionada neste contexto e será discutida a partir de Laraia (1986) e Stuart Hall (2009; 2015), a abordagem sobre identidade negra, fundamentada com Gomes (1995); Gomes e Silva (2011), bem como, educação e experiências étnico-raciais para formação de professores/as, tem como pano de fundo a teórica Maria Nazaré Lima (2012) versando sobre educação antirracismo, escola plural e a formação de professores/as para as relações étnico-raciais, e para as compreensões de raça, racismo Carlos Moore (2012) e Kabengele Munanga, (2003), as noções de letramentos sociais e letramentos de reexistência serão discutidas nos estudos de Kleiman (2001), Pereira (2015) e Souza (2011).

## **2 — NARRATIVAS, LEMBRANÇAS E MEMÓRIA**

Narrativas, lembranças e memória são enriquecedoras na pesquisa. Ao rememorar, permitimos fazer uma “viagem” no tempo selecionando fatos e acontecimentos que marcaram e que tiveram relevância para vida. Para Burke, “lembrar o passado e escrever sobre ele não mais parecem às atividades inocentes que outrora se julgava que fossem” (BURKE, 2000, p. 69), pois as memórias resultam de relações sociais, a partir de um processo de

seleção e interpretação de fatos, acontecimentos e pessoas que foram significativos e que de alguma forma marcaram, ficando assim, registrados na mente e na história.

Memórias, lembranças e narrativas são conceitos que ligam e se relacionam fortemente nesta pesquisa. As lembranças fazem refletir sobre o passado, conforme evidenciam as professoras fazendo do presente um acontecimento mais significativo para à vida, contribuindo para um futuro articulado com as perspectivas e planejamentos, sendo que o lembrar alimenta a vontade de viver, (re)escrever uma nova história a partir do que se viveu no passado, (re)descobrir-se e contribuir para mudanças tanto pessoal quanto social.

A despeito do conceito de “Narrativas”, o ato de narrar os acontecimentos da vida é uma prática comum ao ser humano e faz com que este adquira importante significado para quem narra e para o outro; ganhe forma e projeção contribuindo para que outras pessoas reflitam e escrevam as histórias de suas vidas, pois “não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 3536). Pensando e acreditando que, cada pessoa “escreve” sua própria história, seu próprio “livro” da vida, sendo que “a história desse indivíduo é também, em grande parte, aquela de suas aprendizagens e de sua relação biográfica com o saber e o aprender” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 30).

A escrita de si, nesse sentido, constitui um processo metanarrativo, no qual ao narrar o vivido as professoras fazem uma descrição de quem são, expressando memórias, reelaboradas pela ação do tempo e compreensão dos saberes profissionais. Assim, a ação de lembrar e refletir sobre o experienciado, evidenciam os processos e movimentos discursivos que colocam em cena a

performance do ator/autor que é protagonista e narrador da própria trajetória. Ao fazê-lo, o sujeito da experiência tem a possibilidade de refletir sobre seu próprio processo de subjetivação atribuindo-lhe novos sentidos.

Nesse arcabouço será utilizado os estudos de Moita Lopes (2006), concernente ao uso da linguagem, à inserção e a constituição dos sujeitos nos espaços socioculturais, e quando se olha e se localiza, para o contexto específico da educação básica da cidade de Salvador na Bahia, é importante se apropriar de um referencial que possibilite analisar as narrativas e demandas sociais vinculando raça e gênero a partir de uma perspectiva interseccional. As lembranças narradas configuram-se como importantes fontes de pesquisa uma vez que ao relembrem os fatos ocorridos na vida, a pessoa faz uma reflexão acerca do acontecido e posiciona-se crítica e reflexivamente.

Nas práticas de letramentos vale considerar seu âmbito linguístico-literários contribuições teóricas de estudos culturais e da linguística aplicada indisciplinar serão utilizadas, a fim de discutir a influência dos fatores históricos, políticos, sociais e culturais nas narrativas. Dos estudos da linguística aplicada indisciplinar associaremos linguagem e educação para pensar as práticas de letramentos (KLEIMAN, 2001) numa perspectiva de resistência para educação antirracismo. Com viés inter/transdisciplinar, busca situar os estudos culturais numa perspectiva crítica da cultura para pensar a educação como ferramenta emancipatória, suscitando compreender as experiências educacionais como práticas de letramentos de resistência. O letramento pode ser utilizado como resistência?

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Espera-se, a partir das experiências narradas por docentes interlocutoras, refletir sobre os atravessamentos de marcadores sociais, como classe, raça, território e gênero, nas experiências educacionais, bem como constatar campos de luta, tendo o letramento como uma ferramenta potente de resistência, de meios de formação de professoras para educação antirracista e antissexista.

Desta forma, a narrativa, ao mesmo tempo será estratégia, fonte e dispositivo metodológico operador individuais e coletiva das histórias entrecruzadas de opressão e resistência resultantes da relação educação, pobreza e desigualdade social.

## REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C. *Interseccionalidade*. São Paulo, SP: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BAIRROS, Luiza. Nossos feminismos revisitados. *Revista Estudos Feministas*.

N. 02, 1995, p. 458-463.

BURKE, Peter. *Variiedades de história cultural*. Trad. Alda Porto. São Paulo-Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 6. ed., Petrópolis: Vozes, 2014.

COLLINS, P. H. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. São Paulo: Boitempo, 2019.

DAVIS, Ângela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Tradução e revisão científica Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva, Luis Passeggi. 2 ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2014.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24ª ed., São Paulo: Edições Loyola, 2014.

- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.
- GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (Org.). *Experiências étnico-culturais para formação de professores*. 3. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- GONZALES, Lélia. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. In: *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984, p. 223-244.
- GONZALES, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988a.
- HOOKS, Bell; *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. Cap. 5, p. 83-104.
- 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.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- LIMA, Maria Nazaré Mota de (Org.). *Escola Plural: a diversidade está na sala: formação de professoras em história e cultura afro-brasileira e africana*. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2012.
- LOPES, Luiz Paulo da Moita (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- NÓVOA, Antônio. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.
- PEREIRA, Aurea da S.; MOTA, Kátia S. "Espaços biográficos": o lugar das memórias autobiográficas. In: PEREIRA, Aurea da S. (Org.). *Práticas de pesquisa autobiográfica: letramentos, memórias e narrativas*. Curitiba, PR: CRV, 2015. p. 108-117.
- SOUZA, A. L.S. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip hop*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. v. 1. 176p.

## A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM DEBATE: PRECEITOS, CONCEPÇÕES (E)M PERSPECTIVAS

Sidmar da Silva Oliveira<sup>1</sup>

Luiz Paulo Almeida Neiva<sup>2</sup>

*Resumo:* Este estudo problematiza a concepção político-educacional que permeia a educação do campo em Monte Santo, Bahia. Trata-se de uma pesquisa documental, de abordagem qualitativa, que conecta as experiências educacionais, oriundas da prática docente, com a concepção educativa expressa nos ordenamentos legais que versam sobre a educação do campo no contexto monte-santense. A problemática traduz-se da seguinte forma: qual a concepção político-educacional que fundamenta a educação nas escolas do campo monte-santense? Para alcançar o objetivo e responder à questão medular, realizou-se uma análise documental nos três dispositivos legais municipais em vigor: Plano Municipal de Educação, Lei nº 017/2015 e Referencial Curricular de Monte Santo. O estudo, fundamentado em Arroyo (2007) e Caldart (2002; 2009), revela que, mesmo com uma legislação própria que prevê uma política de educação contextualizada, a concepção político-educacional que permeia a educação do campo monte-santense ancora-se no paradigma urbano. Subverter essa concepção e forjar uma educação do campo postula exercitar o diálogo autêntico e a ética do diálogo em operações teórico-práticas com os órgãos gestores, movimentos sociais e coletivos escolares, na perspectiva de promover a reforma estrutural, curricular, pedagógica e formativa necessária à subversão do paradigma urbano de ensino cristalizado nas escolas do campo.

*Palavras-Chave:* Educação do campo. Paradigma urbano. Concepção político-educacional.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Crítica Cultural na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), sydy.oliveiradr10@gmail.com.

<sup>2</sup> Professor-orientador, Doutor em Educação e Contemporaneidade na Universidade do Estado da Bahia — UNEB; Professor adjunto da UNEB e Diretor do Campus Avançado de Canudos (BA), lpneiva@uol.com.br.

## PROSA INICIAL: O OBJETO E SUAS INTERSECÇÕES

Este estudo problematiza a concepção político-educacional que permeia a educação do campo em Monte Santo (BA)<sup>3</sup>. Atar esses fios exige estudo teórico-empírico singular sobre os diplomas legais e processos educativos agenciados em um município no qual 80% das escolas que ofertam o Ensino Fundamental estão situadas no campo. Outrossim, os dados inscritos no censo escolar de 2021, enunciam que a rede monte-santense efetuou 9.015 matrículas no Ensino Fundamental, sendo 6.216 em escolas do campo e 2.799 em escolas da zona urbana.

Diante dessas nuances e conexões, o mais prudente é que as escolas do campo tenham uma proposta curricular própria, formulada com a participação dos coletivos, na perspectiva de contemplar seus saberes, culturas, identidades e modos de vida. Mas, como veremos neste estudo, não é isso que acontece. Sem diretrizes, ações e políticas singulares para empreender os preceitos inscritos na legislação municipal, a educação do campo monte-santense padece de um enguiço crônico: adoção de programas educativos externos, pensados em outras arenas políticas, sem conexão sociocultural com as demandas político-educativas de Monte Santo.

Situado no semiárido da Bahia, pertencente à microrregião geográfica de Euclides da Cunha e integrante do Território de Identidade do Sisal, Monte Santo é conhecido por servir de quartel-general do exército durante a Guerra de Canudos (1987), pela Romaria de Todos os Santos, pelo Santuário Santa Cruz, pelo meteorito de Bendegó e por ter sido palco do filme Deus e o diabo na terra do sol e da minissérie O pagador de promessas. Com uma construção política, cultural, histórica e religiosa de repercussão

---

<sup>3</sup> A partir de agora, utilizaremos Monte Santo ou o gentílico monte-santense para referirmos a Monte Santo (BA).



nacional, o município de área territorial de 3.034, 197 km<sup>2</sup> vivencia o perenemente desafio sociopolítico de assegurar uma educação de qualidade social aos seus 49.145 munícipes, especialmente aos 83% que residem no campo<sup>4</sup>.

Essas dimensões levam-nos a pensar sobre a necessidade de uma educação do campo e não apenas no e para as pessoas do campo. Defendemos que a educação do campo não pode (e nem deve) ser um processo adaptacionista, que pensa nos povos do campo como os outros sujeitos; mas sim uma operação teórico-prática cuja ética do diálogo<sup>5</sup> é uma perspectiva para traçar os preceitos, concepções e práticas. Essas premissas exigem reflexões epistemológicas sobre outros paradigmas educacionais necessários à educação do campo em Monte Santo, e nos levam a indagar: qual a concepção político-educacional que fundamenta a educação nas escolas do campo monte-santense?

O interesse por essa discussão procede da experiência docente em escolas do campo, movimento que estabelece pontos de contato com as ações educacionais tramadas no contexto monte-sanetense: importação de experiências práticas, elaboração de dispositivos legais para cumprir engrenagens burocráticas, formação generalista, proposta pedagógica universal, entre outros acontecimentos que afetam a produção de conhecimento situado e a compreensão da educação como ponto nodal à formação acadêmica, humana, sociopolítica e cultural. Essas dimensões

---

<sup>4</sup> Dados estatísticos disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/monte-santo/panorama>.

<sup>5</sup> A ética do diálogo é o caminho para superar a retórica do ódio — técnica discursiva que pretende reduzir o outro ao papel de inimigo a ser eliminado simbolicamente. Colocar o outro no centro das preocupações, como um outro eu, é uma perspectiva para superar a guerra cultural e retórica do ódio (ROCHA, 2021). Como exercício de diálogo e escuta, a ética do diálogo é uma linha de fuga para discutir, traçar e desenvolver uma educação do campo com os povos do campo; é uma alternativa para tramar ações que visam subverter o paradigma urbano.

impulsionam a pensar a educação do campo como movimento de tensões, disputas e construções sócio-históricas. A despeito disso, Caldart (2009, p. 38) argumenta:

[...] o que gostaria de defender/reafirmar é a necessidade e a importância, política, teórica, de compreender este fenômeno chamado de Educação do campo em sua historicidade, o que implica buscar apreender as contradições e tensões que estão na realidade que a produziu e que a move, e que ela ajuda a produzir e mover; que estão no ‘estado da coisa’, afinal, e não apenas nas ideias ou entre ideias sobre o que dela se diz.

Discutir as inserções político-educacionais é a força motriz para compreender os fios tecidos no tear das ações teóricas, políticas e culturais que atravessam a educação do campo, processo que reivindica organização e luta coletiva para subverter o *apartheid* educacional submetido às escolas do campo. O desafio nuclear é politizar os sujeitos sobre a relevância da organização social para construção de uma educação equânime e de qualidade social no e do campo; é conscientizá-los a lutar pela construção de políticas educacionais e paradigmas cuja primazia seja transcender os ordenamentos legais e os artifícios discursivos que permeiam as tramas educativas limitadas à educação urbana no contexto monte-santense; é forjar versões educacionais capazes de subverter a distribuição de migalhas educativas aos povos do campo.

## **EDUCAÇÃO DO CAMPO: INTERFACES CONTEXTUAIS (E)M DIÁLOGOS**

O conceito de educação no e do campo ganhou destaque no cenário nacional a partir da década de 1980, após a redemocratização do país. Até então, reinava a noção de educação rural. É a Constituição Federal (1988), ao proclamar a educação

como direito de todos, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao apregoar as normas específicas da educação no país, que fazem brotar discussões sobre uma educação em estrito diálogo com os saberes e os valores da vida do campo. Entretanto, a sedimentação do conceito educação do campo acontece a partir da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo<sup>6</sup>.

Reconhecendo os múltiplos sentidos atribuídos à educação do campo, fundamentamos nossas reflexões e elaborações em Caldart (2002). Para ela, as políticas públicas educacionais precisam assegurar o direito à educação no e do campo: “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua história, cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 18, grifos nossos). Em função disso, defendemos uma educação forjada através do diálogo autêntico<sup>7</sup> com os sujeitos<sup>8</sup> em seus espaços-tempos culturais e de vida.

Trazer para o cerne deste debate epistemológico a concepção político-educacional que permeia a educação do campo monte-santense suscita repensar em duas dimensões pertinentes à educação do campo no cenário atual: reestruturação da malha física das escolas e reforma curricular e pedagógica. Esta faz alusão ao processo de reorganização do paradigma educativo e reformulação das concepções, saberes e práticas; aquela relaciona-se à reorganização da estrutura física das escolas. Essas dimensões

---

<sup>6</sup> Nessa conferência, conforme Fernandes, Cerioli e Caldart (2011), a educação escolar no campo passa a ser *do* campo. E para se referir à educação das populações camponesas, instituiu-se o termo campo (e não mais rural).

<sup>7</sup> Em Freire (2013), o diálogo autêntico é o processo de reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro; é o encontro dos homens e a via para construção de uma educação problematizadora e emancipacionista.

<sup>8</sup> Ressaltamos a importância do respeito às questões relativas a gênero, mas a opção pelo uso do masculino na tessitura do manuscrito se justifica porque a voz dos pesquisadores está implícita no texto.

precisam ser discutidas e desenvolvidas de forma concatenada nos coletivos escolares, afinal de contas, como argumenta Arroyo (2007, p. 162),

Torna-se urgente rever e ultrapassar políticas generalistas que se revelaram excludentes, negando a educação básica às crianças e aos adolescentes, jovens e adultos do campo, que destruíram a incipiente estrutura de educação rural e que deslocaram a infância, adolescência e juventude do campo, de suas raízes culturais e de suas formas de socialização e sociabilidade.

Esse movimento provoca pensar nas políticas educativas tramadas no último decênio<sup>9</sup> na rede pública monte-santense: projeções curriculares pensadas nos gabinetes e disseminadas para todas as escolas; jornadas pedagógicas generalistas, sem estabelecer conexões práticas com as demandas educativas das escolas do campo; encontros formativos e de planejamentos universalizados, carentes de escuta e produções autorais; adoção de livros didáticos que não dialogam com o contexto político e sócio-histórico do campo; e ações de formação continuada de professores sem nexos com o cenário cultural e sociopolítico das escolas do campo.

Decerto que esses episódios se cruzam com ações esporádicas de escuta aos coletivos: conferência municipal de educação, articulação pedagógica específica etc. O desafio é colocar em prática as demandas dos coletivos e as concepções expressas nos dispositivos legais, pois as conferências municipais de educação, a constituição dos conselhos escolares, a composição do departamento de articulação pedagógica de educação do campo na Secretaria Municipal de Educação e a elaboração de ordenamentos legais são operações que atendem as engrenagens

---

<sup>9</sup> Enfatizamos este período porque representa um recorte temporal que contempla a elaboração e a promulgação dos ordenamentos legais — em vigência — relacionados à educação do campo em Monte Santo.

burocráticas, mas não têm se materializado nas escolas monte-santenses do campo.

Há uma idealização da cidade como espaço de socialização, convívio e civilização que respalda a dinâmica educativa nas escolas monte-santenses do campo. Para Arroyo (2007, p. 158), “essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais”. Na concepção do autor, o paradigma urbano é a inspiração do direito à educação.

Serve-nos, hoje, a reflexão elaborada por Arroyo (2007, p. 158), há 15 anos, para falar das nuances históricas que permeiam a educação do campo: “A história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima”. A compreensão desses (des)encontros que produzem uma educação urbanocêntrica no campo é um passo para estabelecer ações cuja ênfase seja subverter o paradigma educativo no qual o modelo didático-pedagógico utilizado nas escolas da cidade é transferido para as escolas do campo.

Nessa senda, problematizamos o paradigma urbano (ARROYO, 2007) que permeia as escolas do campo monte-santense, pois defendemos que as políticas educacionais voltadas aos povos do campo precisam garantir o direito à educação no e do campo em um movimento cujas bases políticas, formativas e pedagógicas são elaboradas com a participação dos sujeitos e se materializam no local onde vivem. É preciso, portanto, discutir nos coletivos escolares as ações, programas e políticas generalistas,

com vistas a construir outros modos e paradigmas de tramar, significar e desenvolver a educação do campo em contínuo devir.

Esses desencontros são bússolas para interpretar um postulado de Freire (2016, p. 42):

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos.

É nessa dinâmica da tessitura do amanhã a partir das tramas de hoje que agenciamos uma discussão situada, engendrada a partir da necessidade de subverter o paradigma urbano sedimentado nas escolas do campo monte-santense e transformar a educação do campo em uma política pública forjada com os próprios sujeitos, como nos ensina Caldart (2009): uma política educativa na qual o 'do' da educação do campo se fundamente no protagonismo dos sujeitos; nem é para e nem com, é dos sujeitos do campo. É um 'do' que não é dado, mas construído com os coletivos que lutam por direitos à terra, à cultura, à educação e à escola.

Essas exigências repousam nas repercussões sociopolíticas, culturais e históricas que permeiam os sentidos atribuídos à educação do campo. Deveras, a educação do campo precisa ser uma construção tramada com os coletivos engajados por uma formação sociopolítica e transformadora da realidade social, tendo como trilogia a investigação, a tematização e a problematização (FREIRE, 2013). Fundamentada nesses movimentos formativos, o processo educacional provoca os sujeitos a compreender que a educação do campo acontece em uma dinâmica cuja cultura e a prática social são fios condutores para produção do conhecimento.

Pensar a educação do campo com os sujeitos e seus modos de vida é um vetor para inquietá-los sobre as ações e ordenamentos legais que vigoram e conclamam por discussões situadas, com vistas a compreender as interseções sociopolíticas e estabelecer os pilares e condições práticas para consubstanciar a educação do campo. O desafio é construir uma rota educacional que conecte as demandas dos sujeitos, os princípios da educação do campo<sup>10</sup> e os interesses governamentais — que servem ao capital — em um movimento cujo foco seja as necessidades educativas contextuais em uma perspectiva emancipacionista.

Por este prisma, acreditamos que a educação do campo é um processo educativo que precisa acontecer a partir do diálogo autêntico sobre e na prática social. “Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias” (FREIRE, 2016, p. 38). Entender seu contexto sociopolítico permite ao sujeito lutar por suas necessidades e direitos com propriedade, bem como utilizar a educação para fazer contrapontos com a realidade concreta, hidratar os movimentos sociais e delinear ações emancipacionistas fundadas na ética do diálogo.

De acordo com Rocha (2021), a ética do diálogo propõe compreender que a diferença enriquece minha perspectiva porque amplia meus horizontes, bem como considerar o outro como um outro eu. Ao apresentar a ética do diálogo como caminho para superar a retórica do ódio e a linguagem peculiar produzida por bolsonaristas e apoiadores, Rocha (2021) leva-nos a pensar em uma educação do campo forjada com os sujeitos, e não imposta

---

<sup>10</sup> Esses princípios estão expressos no Art. 2º do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

por outrem; uma educação do campo que considera — ao invés de eliminar — os aspectos sociais, ambientais, culturais, políticos e econômicos dos povos do campo; uma educação tecida e hidratada com e pelas experiências, culturas e modos de vida dos sujeitos do campo.

Como a ética é um conjunto de valores que garantem o bem-estar social e o diálogo é um fenômeno humano e uma exigência existencial (FREIRE, 2013), a ética do diálogo suscita pensar em uma premissa medular para subverter os *modus operandi* da educação nas escolas monte-santenses: substituir ações educacionais generalistas por uma educação construída com e nos coletivos escolares. Em lugar da imposição educativa, forjar uma educação alicerçada no diálogo autêntico, a partir dos saberes, experiências, culturas e modos de vida dos sujeitos.

A proposta de uma educação do campo alicerçada no diálogo reivindica que os atores educacionais assumam o protagonismo para exigir dos órgãos gestores políticas educativas vinculadas com o território, com a terra, com os modos de vida, com a cultura e tradições do campo. Como nos ensina Caldart (2009, p. 60), é urgente “intensificar a pressão por políticas públicas que garantam o acesso cada vez mais ampliado dos camponeses, do conjunto dos trabalhadores do campo, à educação”. É necessário mobilizar, pois é tempo de esperança, no sentido freireano do verbo ‘esperançar’: se organizar e lutar para que as coisas aconteçam.

Sendo fundamento da mobilização social, o diálogo autêntico é também mobilização. Daí que se constitui como tarefa de sujeitos mobilizados em favor da criação e (re)criação de políticas educativas que visem a libertação dos homens. De fato, pensar e efetivar a educação do campo em qualquer espaço-tempo implica reconhecer a apetência dos movimentos sociais através da ética do diálogo, abraçando as diferenças que ampliam nosso horizonte existencial e enriquecem nossa visão de mundo;



pressupõe abandonar o paradigma urbano, que pensa nos povos do campo como outros sujeitos, e construir uma política educativa a partir do diálogo autêntico entre movimentos sociais, órgãos gestores e coletivos escolares.

## **ITINERÁRIO METODOLÓGICO: ENTRE OS NÓS E O PROCESSO DE BUSCA**

O itinerário metodológico deste estudo parte da premissa de que a alegria faz parte do processo de busca (FREIRE, 2015). Sem alegria e engajamento do pesquisador, desatar os nós que atravessam o processo de busca torna a pesquisa uma parca e exaustiva tarefa, posto que o alcance do objetivo é uma operação teórico-metodológica cuja imersão do investigador, a relevância das informações produzidas empiricamente e a leitura crítica dos documentos estudados constituem os vértices do estudo.

Para consecução da pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa por considerarmos que o estudo qualitativo se desenvolve numa situação natural, possui um plano flexível, é rico em dados descritivos e enfoca a realidade social de forma contextualizada (LÜDKE; ANDRÉ, 2020). Como a história pessoal e as posições políticas do investigador são pontos de partida na pesquisa qualitativa, o desatar dos nós que permeiam o processo de busca levou-nos a adotar a pesquisa documental como método de estudo. Nesse tear, não buscamos descobrir verdades absolutas ou a compreensão plena da realidade, mas sim construir um conhecimento dinâmico e provisório que propicie melhor compreensão da temática no contexto situado.

A pesquisa documental é um método que não traduz apenas a concepção filosófica de pesquisa, pois a análise dos documentos escolhidos persegue a resposta do problema, o que exige do

investigador uma capacidade crítico-reflexiva para compreender o problema e as relações que este estabelece com o contexto empírico. A escolha por este método justifica-se pela leitura crítica realizada em materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com o propósito da pesquisa (GIL, 2002).

Com base na pesquisa documental, realizamos uma leitura crítica nos diplomas legais municipais — Plano Municipal de Educação (PME), Lei nº 017/2015 e Referencial Curricular de Monte Santo — RCMS Educação Infantil e Ensino Fundamental. Esses arquivos constituem uma amostra singular do fenômeno estudado e denotam as concepções e *modus operandi* que permeiam a educação do campo monte-santense, indicando caminhos para construir um novo *éthos* educacional no contexto do campo.

Para efetivar o estudo documental, realizamos uma busca no *software Adobe Acrobat Reader DC*, usando o comando de busca de palavras (Ctrl + F), de modo individual em cada um dos marcos regulatórios em análise. Os resultados encontrados para o termo ‘educação do campo’ estão sintetizados na imagem na Tabela 01, a seguir.

**Tabela 3** — Síntese da análise documental realizada nos diplomas legais municipais em estudo.

Educação do campo		
Plano Municipal de Educação	Lei nº 07/2015	Referencial Curricular de Monte Santo
05 ocorrências	14 ocorrências	44 ocorrências

Fonte: elaboração do autor.

Para a análise e interpretação dos dados, escolhemos a análise textual discursiva por entendermos como um método adequado para organizar e interpretar as informações do *corpus* documental. Durante a análise, empregamos as seguintes etapas: unitarização, busca por enunciados que se remetem ao tema estudado; categorização, reunião dos elementos comuns presentes nos textos analisados; captação do novo emergente — o metatexto — pelo processo de interpretação, a partir da relação entre as categorias (MORAES, 2003).

Conciliar as experiências educativas com os dados do *corpus* documental se constituiu como fio condutor para discutir os dispositivos legais que versam sobre a educação do campo e, por conseguinte, trazer à baila a concepção político-educacional que permeia a educação do campo em Monte Santo — processo transversalizado por leis, interpretações e práticas.

## **A EDUCAÇÃO DO CAMPO MONTE-SANTENSE: ENTRE LEIS, INTERPRETAÇÕES E PRÁTICAS**

A educação do campo e sua inserção na agenda político-educacional monte-santense é um tema que requer preocupação metodológica para interpretá-lo, olhares multidimensionais para a perspectiva política e *demarche* epistemológica para compreender as tendências porvir. Por ter em sua gênese uma natureza própria, adversa ao paradigma urbano (ARROYO, 2007), a educação do campo é marcada por tensões, discórdias e disputas entre movimentos sociais, professores do campo e os órgãos governamentais. É preciso pensar essas tensões e discórdias em uma perspectiva de movimento, visando trazer à baila a concepção educativa circunscrita nos marcos legais, discutir a educação realizada nas escolas e fabricar outro projeto educativo.

O momento nos parece oportuno para retomar esses debates focalizando as fabricações educacionais tecidas no contexto monte-santense na última década, pois a educação do campo é um vetor de acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e a linha de fuga para problematizar e criticar o conhecimento dominante e a hierarquização epistêmica desta sociedade que deslegitima os protagonistas do campo (CALDART, 2009). Enlaçar essas dimensões exige compreender que a educação do campo não é educação rural: esta baseia-se em uma perspectiva verticalizada de educação e pouco se relaciona com os modos de vida e de produção do campo; aquela ancora-se na cultura e no contexto sócio-histórico do campo, visando a emancipação coletiva dos sujeitos.

As leis, programas e ações educativas dirigidas à educação do campo procedem do mesmo prisma da educação oferecida na área urbana, com adaptações que visam estabelecer um equilíbrio entre educação do campo e educação rural; mas a experiência educacional na educação monte-santense nos permite afirmar que que há um fosso entre o promulgado e a prática, entre o dizer e o fazer. Esse é um nó epistemológico que permeia o debate sobre a recapitulação dos marcos legais tramados na rede pública monte-santense no último decênio.

O escopo documental da educação pública monte-santense que instaura nossa análise é o Plano Municipal de Educação (PME) — Lei nº 05, de 25 de junho de 2015. Elaborado com a participação de diversos segmentos da comunidade escolar, essa política decenal de educação faz uma minuciosa caracterização e análise situacional do município, recepção as metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE), mas não apresenta planos e metas próprias.

Observamos que a organizada tarefa envolvendo estudos, análises, consultas públicas e decisões políticas limitaram-se a

elucidar o contexto geográfico, social, histórico, cultural e educativo monte-santense, mas não sedimentou a criação de metas e estratégias concernentes às necessidades contextuais do município. Isso revela um grande fosso entre o fabricado e o desejável, entre o geral e o situado; mais que isso: confirma que a educação do campo não é focalizada conforme a sua natureza e abrangência em âmbito municipal.

As reminiscências desse processo denotam que a educação do campo é um processo que enlaça verdade e poder (FOUCAULT, 2008) na medida em que não constrói estratégias educacionais próprias e aceita o livro didático como gerador de saber a partir de um conjunto de crenças e prescrições linguístico-culturais. É preciso, pois, subverter a perspectiva vertical de formação cujo poder prescreve o que trabalhar nas escolas do campo, com vistas a forjar outras versões e paradigmas educativos a partir das experiências e culturas dos sujeitos.

A análise documental na política decenal do município denota cinco ocorrências para o termo educação do campo, que fazem acepção a múltiplos temas: representante do grupo colaborativo na elaboração do documento; lei municipal, referente à educação do campo, que tramita no legislativo; diretrizes nacionais de educação do campo; projeto Conhecer, Analisar e Transformar (CAT)<sup>11</sup>; e, por fim, apresenta-se em uma das estratégias da meta 2, como foco na formação continuada de alfabetizadores para atender as modalidades da Educação Básica.

---

<sup>11</sup> Conhecer, Analisar e Transformar (CAT) é um projeto de capacitação docente com ênfase na organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo. Trata-se de uma proposta de trabalho que aglutina as atividades escolares em fichas pedagógicas para direcionar a práxis docente e os processos de ensino e aprendizagem. O projeto é resultante da parceria entre a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), o Movimento de Organização Comunitária (MOC) e os municípios do Território de Identidade do Sisal e adjacências, que firmam a parceria, com a finalidade de tramam outros movimentos formativos nas escolas do campo.

Nas entrelinhas desse dispositivo é possível inferir que, apesar de a elaboração contar a participação de diversos segmentos da comunidade escolar, há lacunas concernentes às demandas educacionais próprias do campo, pois ao tratar das especificidades educacionais do campo, há uma reducionista assertiva: “a rede pública de ensino já aderiu ao livro didático para as séries iniciais voltado para esta modalidade. Em consonância a essa questão, tramita no legislativo municipal um projeto de Lei que visa tornar a educação do campo uma política pública municipal” (MONTE SANTO, 2015a, p. 46). Conceber o livro didático como recurso primário à educação do campo implica desconsiderar a diversidade de experiências e culturas intrínsecas aos processos formativos dos povos do campo em devir.

As noções educacionais inscritas na política decenal se contrapõem aos fundamentos da educação do campo e exigem um olhar plural para as concepções que embasam o trabalho pedagógico a partir de um currículo urbano, deslocado das necessidades formativas do campo. Ao discutir as nuances e enfoques da educação do campo, Arroyo (2004, p. 23) afirma:

Um primeiro desafio que temos é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nesta oferta. Ter isto claro ajuda na forma de expressão e implementação de nossa proposta. A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz.

Compreender essas tramas é essencial, pois as demandas criadas no devir formativo, a partir da multidimensionalidade do campo, exigem ações teórico-práticas emancipacionistas, com foco na formação humana dos sujeitos. Logo, a alusão a um dispositivo

— lei que tramita no legislativo —, a menção a um projeto em deriva<sup>12</sup> e a adoção de livros didáticos voltados à modalidade são pormenores que não abarcam as demandas educacionais do campo, indicando que a educação do campo não é uma operação primária no documento educativo do decênio porvir. O paradigma urbano segue arraigado nas inserções educativas dessa política decenal.

Em decorrência dos movimentos sociais, encabeçado pelo Movimento de Organização Comunitária (MOC), o poder público municipal elaborou e aprovou a Lei nº. 017/2015, de 21 de dezembro de 2015, que define as diretrizes básicas da política municipal de Educação contextualizada e de Educação do Campo na rede monte-santense. A aprovação desse marco legal, na câmara de vereadores, foi um momento festivo e de alarde político, pois a educação do campo passara a ser uma política pública educacional do município no escopo legal.

Em sua base, a lei municipal preconiza que a política de educação do campo assegure proposta pedagógica com conteúdos e metodologias apropriadas aos interesses dos alunos do campo, desenvolvimento de políticas de formação de professores, respeito às diversidades do campo, valorização da identidade da escola do campo, incentivo à formulação de projetos políticos-pedagógicos específicos e recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários específicos ao contexto do campo (MONTE SANTO, 2015b).

A rigor, esse ordenamento legal respalda-se nos dispositivos educacionais pátrios que versam sobre a educação do campo:

---

<sup>12</sup> Referimo-nos ao projeto Conhecer, Analisar e Transformar (CAT), desenvolvido no município na primeira década dos anos 2000. Com foco na capacitação docente e no trabalho pedagógico em escolas do campo, mas sem diretrizes, metas e rotas formativas sedimentadas no território monte-santense, o projeto perdeu forças e cessou quando surgiram os programas Pacto Bahia e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Resolução nº 1/2002, Resolução nº 2/2008 e Decreto nº 7.352/2010 etc. A leitura crítica da lei municipal denota que o documento incorpora um novo conceito às premissas da educação do campo circunscritas nos ordenamentos legais pátrios: educação contextualizada. Em sua estrutura, das quatorze ocorrências do termo educação do campo, seis são precedidas de educação contextualizada.

A incorporação desse conceito — educação contextualizada — no corpo estrutural da lei provoca dupla interpretação: a) construção de itinerários educacionais no contexto do campo, com vistas a contemplar as reais necessidades educativas dos povos do campo; b) ofertar aos povos do campo uma educação elaborada na perspectiva urbana, com adaptações ao contexto do campo. Esta assertiva é, na prática, a interpretação que engendra o acréscimo do conceito, já que na justificativa do ordenamento legal, lê-se: “Que o ensino contextualizado, adequado à realidade local, tem se revelado mais atraente para as crianças e os jovens, contribuindo para reduzir os índices de evasão escolar” (MONTE SANTO, 2015b, p. 12). O termo adequação indica, a nosso ver, que o campo é lembrado como um outro lugar.

Esse traçado de fios leva-nos a inferir que a denominação ‘educação contextualizada e de educação do campo’ no corpo da Lei nº. 017/2015 é uma astúcia administrativa para cindir as bases teórico-epistemológicas da educação do campo e, de modo subliminar, implementar o paradigma mais conveniente à perspectiva dominante. Essas conexões e encontros, aliadas às ações generalistas, denotam que a concepção educativa desenvolvida nas escolas do campo não parte do contexto em que as escolas estão inseridas — como o conceito contextualizado faz acepção; o que predomina é a educação rural, que nega os valores culturais e identitários dos sujeitos do campo, e não a educação do



campo, que parte dos movimentos sociais, da cultura, da identidade e das reivindicações dos sujeitos (ARROYO, 2007).

É mister frisar que a lei municipal atende as engrenagens burocráticas e contempla as demandas da rede pública de ensino no que concerne à elaboração de uma lei específica à educação do campo, mas a elaboração — assim como a efetivação — é um fenômeno marcado pela parca ou ilusória inserção dos fundamentos da educação no e do campo, defendidos por Caldart (2002; 2009). Em nossas interpretações, esse fenômeno acontece por dois motivos: I. o município tem como desígnio primário construir um arcabouço legal harmônico com os processos burocráticos, dinâmica que secundariza as ações sociopolíticas e práticas com os atores educacionais; II. os movimentos sociais e associações comunitárias não têm realizado mobilizações sociais em prol de uma educação do campo, demonstrado certa satisfação com a educação ofertada nas escolas do campo pela rede pública de ensino monte-santense.

Prosseguindo a tarefa de examinar a concepção político-educacional que permeia a educação do campo monte-santense, aterrizamos no Referencial Curricular de Monte Santo (RCMS) Educação Infantil e Ensino Fundamental. Elaborado por um coletivo de professores em um movimento curricular<sup>13</sup>, realizado em 2020, a construção contou com a participação de diversos atores da comunidade escolar de Monte Santo, com o intuito de (re)elaborar o referencial e institucionalizar uma proposta educacional em consonância com a Base Nacional Comum

---

<sup>13</sup> Programa de (Re)Elaboração dos Referenciais Curriculares nos Municípios Baianos, realizado pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação — Seccional Bahia, em parceria com a Universidade Federal da Bahia (UFBA), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme/Bahia) e Fundação Itaú Social.

Curricular (BNCC) e com o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB).

A análise do documento revela quarenta e quatro ocorrências para o termo educação do campo. Destas, quatorze aludem ao grupo de trabalho e modalidades da Educação Básica; onze dizem respeito às referências ou histórico do documento; e dezenove compõem o texto teórico da modalidade educação do campo no referencial curricular. O documento toma como base os marcos legais — federal, estadual e municipal — e fundamenta-se em Arroyo (2007) e Caldart (2002). Nas linhas do referencial, a educação do campo precisa tornar-se uma política pública educacional construída com os povos do campo e no espaço onde vivem.

No teor do documento, duas premissas merecem um olhar multidimensional: I. dentre as modalidades da Educação Básica de maior interesse dos 1.126 pais e/ou estudantes que participaram dos diálogos sobre a modalidade educacional a ser desenvolvida na escola, a educação do campo ocupa a 3ª colocação; II. cabe ao município (re)avaliar as concepções e proposições do referencial curricular e elaborar Diretrizes Curriculares Municipais próprias à cada modalidade educacional (MONTE SANTO, 2020).

Essas premissas indicam que a educação do campo é uma modalidade da Educação Básica secundarizada nos anseios dos moradores do campo e nas ações educacionais do poder público, por conseguinte, fundamenta-se no paradigma urbano e concebe os povos do campo como outros sujeitos. Se a rede pública de ensino não reúne forças para efetivar as disposições legais, a mobilização social da comunidade escolar em prol de uma educação no e do campo, agenciada através do diálogo com os coletivos escolares, é fio condutor para promover uma mudança epistemológica de pensar e efetivar a educação no contexto do campo.

Ora, como a elaboração de dispositivos legais é uma tarefa burocrática que exige lutas da população para que os preceitos sejam concretizados, os movimentos sociais organizados que lutam por causas sociais comuns e ocupam espaços de direito na sociedade democrática, são essenciais à educação em qualquer espaço-tempo. É evidente que a relação movimentos sociais e educação existe a partir das ações práticas, tramadas de duas formas: “na interação dos movimentos em contato com instituições educacionais, e no interior do próprio movimento social, dado o caráter educativo de suas ações” (GOHN, 2011, p. 334).

A existência de movimentos sociais engajados com a educação do campo como novo paradigma educacional para orientar as políticas públicas educacionais e as práticas docentes é o fio condutor para dissolver o paradigma urbano de ensino que predomina nas escolas do campo. Entretanto, com exceção do sindicato dos professores<sup>14</sup>, que realiza uma sublime luta em prol da qualidade educacional e valorização dos profissionais da educação, os movimentos sociais — Sindicato dos Trabalhadores Rurais e associações comunitárias — têm se mostrado indiferentes com o paradigma urbano de ensino traçado nas escolas do campo monte-santense.

Haverá sempre outros olhares e formas de interpretar o mesmo objeto, mas inferimos que os marcos legais em análise fundamentam-se no paradigma urbano e, por conseguinte, as práticas pedagógicas das escolas do campo são as mesmas das escolas urbanas, com pequenas adaptações. Revolver essas marcas reivindica proposta curricular própria, tramada em estrito diálogo entre movimentos sociais, coletivos escolares e órgãos gestores; ampla divulgação nas comunidades escolares; formação docente

---

<sup>14</sup> APLB Sindicato núcleo Monte Santo.

específica com os professores; e dispositivos legais factíveis, com linhas que expressem as necessidades educativas dos povos do campo. Decerto, a educação do campo precisa deixar de ser concebida como modalidade da Educação Básica e ser assumida, nos campos normativo, discursivo e prático, como política pública educacional.

## **CONSIDERAÇÕES E DESAFIOS**

Chegamos ao momento de traçar as últimas linhas deste texto, mas não de finalizar as reflexões e discussões contextuais sobre um tema tão relevante à educação monte-santense. Ao problematizar a concepção político-educacional que permeia a educação do campo em Monte Santo, observamos que o paradigma urbano se encontra arraigado nos ordenamentos legais e nas ações educativas tramadas nas escolas do campo, pois as políticas educativas são pensadas na cidade e nos cidadãos urbanos como modelo de sujeitos de direitos.

A leitura crítica dos documentos em análise aponta que, mesmo com uma legislação própria, a educação do campo não deriva dos saberes culturais, históricos e modos de vida dos povos do campo. Portanto, elaborar diretrizes, metas e estratégias formativas com os sujeitos, com foco em ações e políticas educativas combinadas com a cultura, saberes e modos de vida dos povos do campo podem ser linhas de fugas para a comunidade escolar monte-santense deixar de estar diante da educação do campo para vivê-la na prática social.

As reflexões construídas levam a inferir que, mesmo tendo uma legislação própria que prevê uma política de educação contextualizada no campo, a concepção político-educacional que permeia a educação do campo monte-santense fundamenta-se no paradigma urbano. Subverter essa concepção e construir uma

educação no e do campo postula exercitar a ética do diálogo em operações teórico-práticas com os movimentos sociais, coletivos escolares e órgãos gestores, com vistas fazer a reforma infraestrutural, curricular, pedagógica e formativa necessária à subversão do paradigma urbano de ensino cristalizado nas escolas do campo.

Com inserções político-educacionais estabelecidas a partir do paradigma urbano, a luta coletiva e situada é uma trilha para imersão dos atores educacionais em prol de uma educação no e do campo. União e luta coletiva são vetores para reivindicar políticas e ações intrínsecas a uma educação e a um projeto de campo que atenda às necessidades sociopolíticas, culturais e formativas no contexto monte-santense. É a luta coletiva que expressa o projeto educativo e de campo necessário aos sujeitos em seu espaço-tempo; que sedimenta a democracia em um país cujas leis padecem de lutas sociais para elaboração, aprovação e execução.

Em função disso, é crucial que a elaboração de diplomas legais esteja em sintonia com as demandas e anseios formativos dos sujeitos, e que professores, associações comunitárias, familiares, órgãos gestores... compreendam que tão importante quanto aprovar e sancionar as leis, é a garantia das condições infraestruturais, pedagógicas e formativas para sua efetivação. Ao invés da imposição de caminhos e verdades que solapam os saberes, identidades e modos de vida dos povos do campo, é urgente trazer à cena educativa a cultura dos povos do campo para forjar as bases, objetivos, concepções e práticas formativas em devir.

Portanto, caberá aos atores educacionais se mobilizar para repensar sobre a educação que interessa aos povos do campo, a fim de construir ordenamentos legais conciliando com a vida nos cotidianos escolares, políticas educacionais de campo combinadas

com os princípios da educação do campo do campo, ações educativas respaldadas na ética do diálogo e práticas pedagógicas alinhadas com os processos históricos, culturais e formativos próprios do campo, estabelecidas a partir do diálogo autêntico entre a comunidade escolar e local.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. *Imagens quebradas*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.
- BRASIL. *Decreto 7.352, de 4 de novembro de 2010*. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária — PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, 5 nov. 2010.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. *Diário Oficial da União*, Brasília, v. 67, Seção 1, p. 32, 9 abr. 2002.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. *Diário Oficial da União*, Brasília, v. 81, Seção 1, p. 25, 29 abr. 2008.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.
- CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete (Org.). *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. Brasília, DF: 2002. p. 18-25.
- FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 19-64.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad.: Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Prefácio — Moacir Gadotti; trad.: Lillian Lopes Martin. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação* v. 16 n. 47 maio-ago. 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. [Reimpr.]. Rio de Janeiro: EPU, 2020.

MONTE SANTO. Lei nº 017/2015, 22 de dezembro de 2015. Define as diretrizes básicas da política municipal de educação contextualizada e de Educação do Campo, e dá outras providências. *Diário Oficial*. Prefeitura Municipal de Monte Santo, Ano: 5 — Edição 716 | Páginas 14 | 22 de dezembro de 2015b.

MONTE SANTO. Lei nº 05, de 25 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação (PME) do Município de Monte Santo em consonância com a Lei nº 13.005/2014 que trata do Plano Nacional de Educação (PNE), e dá outras providências. *Diário Oficial do Município* — Prefeitura Municipal de Monte Santo. Ano 5 — Edição 642 | 9 de Junho de 2015a.

MONTE SANTO. Referencial Curricular de Monte Santo — RCMS Educação Infantil e Ensino Fundamental. *Diário Oficial do Município* — Prefeitura Municipal de Monte Santo. Ano X — Nº 2096 | 9 de Novembro de 2020.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

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





# OS CABELOS CRESPOS DE ZURI E BETINA: RETRATOS DO PROTAGONISMO NEGRO NA LITERATURA INFANTIL

Tamires Oliveira Pereira<sup>1</sup>

*Resumo:* Trata-se da literatura infanto-juvenil como objeto de valorização da estética afro, mais especificamente, o cabelo crespo. O objetivo é apreciar o protagonismo negro na literatura infantojuvenil por meio do letramento literário. O embasamento teórico constitui-se de autoras e autores como Nilma Lino Gomes (2003); Regina Zilberman (2012); Lília M. Schwarcz (1993); Elisa L. Nascimento (2003), Ione Jovino (2006); Heloísa Pires Lima (2005) e Antônio Sérgio Guimarães (1999). A metodologia é bibliográfica, seguida de análise qualitativa de duas obras literárias infantis — *Amor de cabelo* de Mathew A. Cherry (2020) e *Betina* de Nilma Lino Gomes (2009). Espera-se efetiva contribuição do uso das literaturas selecionadas, com vistas à valorização da estética afro-brasileira.

*Palavras-Chave:* Racismo. Literatura infantil. Estética afro.

## INTRODUÇÃO

A promulgação da Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003) impulsionou o crescimento de produções literárias voltadas à identidade afro-brasileira. O letramento literário como alternativa viável de associação das práticas sociais ao universo da literatura, tem possibilitado o aprofundamento do trabalho de valorização da estética afro nas escolas.

---

<sup>1</sup> 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. Licia Soares de Souza. Endereço eletrônico: tami434oliveira@gmail.com.

Na primeira infância, a oferta de boas referências, pela via da educação, pode contribuir para a construção da identidade das crianças a partir de uma visão positiva de si e de sua história. Para além do pertencimento étnico, a disseminação da cultura afro-brasileira do ponto de vista afrocentrado corrobora à superação de práticas discriminatórias, muito recorrentes no ambiente escolar. Inúmeras obras infantojuvenis tratam de temáticas diversificadas que abordam a luta dos povos africanos e brasileiros e preservação da memória, perpassam pelos conhecimentos compartilhados via tradição oral, e introjetam elementos de valorização da cor da pele e dos traços físicos.

Um dos traços físicos mais bem representados e trabalhados nas obras infantis são os cabelos, enviesados pela multiplicidade dos penteados e pela tradição do trançado passada de geração em geração. Por esta razão, a escolha de duas obras da literatura infantil contemporânea — *Amor de Cabelo* de Matthew A. Cherry (2020) e *Betina* de Nilma Lino Gomes (2009) — tem por objetivo evidenciar o protagonismo negro na literatura infantojuvenil por meio do letramento literário e refletir sobre a necessidade da abordagem da estética afro para a construção da identidade das crianças, desde a primeira infância.

Sabendo que o letramento literário exerce forte influência no trato da narrativa escrita no ambiente escolar, surge a seguinte indagação: quais as relações que se estabelecem entre a literatura infanto-juvenil e a temática da estética afro no processo de construção da identidade da criança? Para compor a discussão teórica autores (as) como Nilma Lino Gomes (2003) Regina Zilberman (2012), Lilia Schwarcz (1993), Elisa L. Nascimento (2003), Heloísa Pires Lima (2005), Antônio Sérgio Guimarães (1999) e Ione Jovino (2006) dentre outros, trazem importantes contribuições sobre a história da literatura infantil e a inserção de personagens negros, a influência e reverberações das teorias raciais na

conformação da identidade nacional brasileira e as mudanças nas concepções de identidade étnico-racial provocadas pela luta dos movimentos negros, ainda no século XX.

A metodologia de pesquisa baseia-se em uma abordagem qualitativa a partir de revisão bibliográfica seguida de análise de elementos discursivos presentes em duas obras infantojuvenis. No capítulo 1, será realizada revisão de literatura científica sobre a história da literatura infantil com ênfase nas personagens negras e contextualização com as temáticas: raça e racismo. A partir de discussões sobre a estética da perspectiva afrocentrada, presentes no capítulo 2, será realizada a análise qualitativa de dois livros com vistas a promover a articulação entre a literatura infantojuvenil, o protagonismo negro e a importância do letramento literário à promoção das discussões sobre a cultura afro-brasileira e africana dentro e fora do espaço escolar, do ponto de vista estético. Em seguida, será realizada a descrição das obras selecionadas, como também serão destacados aspectos que as assemelham ou as distinguem.

## **O SURGIMENTO DA LITERATURA INFANTIL**

A literatura voltada para o público infantojuvenil no Brasil começou a se desenvolver no início do século XIX, porém a sua origem remonta à Europa do século XVIII, com bases, inicialmente pedagógicas e instrumentais, que somadas ao caráter da aquisição da linguagem e a relação entre fantasia e realidade, bem compreendidas pela literatura infantil, caracterizaram sua natureza ambígua e desvalorização por parte do público adulto (ZILBERMAN, 2012).

Nesse ínterim, a literatura infantil também passou por transformações quando o público infantojuvenil passou a ocupar o

espaço escolar a partir da educação formal, assim surgiram os contos clássicos de origem europeia que se tornaram referencial de literatura. No Brasil não foi diferente, nos fins do século XIX, as obras começaram a ser publicadas com o mesmo objetivo pedagógico. As personagens negras surgem décadas mais tarde, em formatações discriminatórias e estereotipadas (JOVINO, 2006).

Lima (2005, p. 102) salienta que “o livro infanto-juvenil reordena as ideologias através de estratégias específicas”. Desse modo, as narrativas contribuíram para o agravamento da produção das diferenças e desigualdades, fortaleceram a condição subalternizada em que a população negra se encontrava, sem protagonismo negro, nem voz, para que contassem suas próprias histórias.

Paralelamente a este contexto, Schuwarcz (1993) explica que as teorias raciais marcavam profundamente o debate sobre a formação da identidade nacional. Nos anos de 1870 os *homens de ciencia* buscavam amoldar as teorias advindas do imperialismo europeu ao cenário brasileiro já miscigenado, no entanto, “a ciência penetra como ‘moda’ e só muito tempo depois como prática e produção”. Entre os *homens de ciencia* encontravam-se cientistas, políticos, missionários, pesquisadores e literatos, paradoxalmente o conceito de “raça” adaptado no Brasil, apresentou definição biológica, porém interpretação social. A autora complementa que

se é certo que o conhecimento e a aceitação desses modelos evolucionistas e darwinistas sociais por parte das elites intelectuais e políticas brasileiras traziam a sensação de proximidade com o mundo europeu e de confiança na inevitabilidade do progresso e da civilização, isso implicava, no entanto, certo mal-estar quando se tratava de aplicar tais teorias em suas considerações sobre raças (SCHUWARCZ, 1993, p. 46).

Guimarães (1999) aprofunda essa discussão de como se constituiu o racismo no Brasil ao longo do século XX, ao abordar os conflitos entre cientistas, teóricos e estudiosos para definir os conceitos de raça, etnia e preconceito aos moldes brasileiros. O país vivenciou o projeto de nação, baseado numa suposta harmonia nas relações raciais, a elite brasileira suprimiu as diferenças culturais e étnicas da história oficial, negou as origens de cada povo e o sentimento de pertencimento.

Se contextualizarmos o cenário político, acadêmico, econômico e social deste referido século, é possível imaginar sob quais perspectivas, as personagens negras eram apresentadas na literatura como um todo. Lima (2005) faz um levantamento mais específico de literaturas infantis brasileiras produzidas em diferentes décadas desta época, que vão desde à perpetuação de imagens estereotipadas caracterizadas pela escravidão, trabalho, tristeza, exotismo e violência presentes nas ilustrações, às narrativas que reforçam as estruturas de dominação já no período pós-abolicionista, deixando implícito o tipo de imagem negativa do negro e da negra que se desejava perpetuar.

A título de exemplificação, e por ser o mais conhecido e antigo entre as obras citadas pela autora, destaca-se a série *O sítio do Pica-pau Amarelo* e produções derivadas, do escritor Monteiro Lobato, as quais as primeiras produções são datadas de 1921. A representação da personagem “Tia Nastácia” em suas variadas versões, seja na pintura grotesca dos tons da pele, ou mesmo nas caracterizações implícitas de inferioridade, da condição de serviçal ou descuido pessoal, enfatizam o papel subalternizado da mulher negra, à época (LIMA, 2005).

A partir de 1975, as produções literárias infantis passaram a evidenciar personagens negros (as), elementos da cultura, inclusive temas polêmicos, como o preconceito racial. A evidente mudança

de postura de alguns autores gerou novas percepções acerca do racismo, entretanto, algumas narrativas tendenciavam hierarquizações nos aspectos raciais, sociais e até mesmo estéticos (JOVINO, 2006).

A literatura infanto-juvenil contemporânea das últimas décadas rompeu com as representações ambíguas, as personagens negras ganharam protagonismo e se tornaram narradoras de suas próprias histórias, ressaltando os diversos aspectos da ancestralidade, da tradição oral, da valorização da beleza negra, das mitologias e religiosidade.

#### LETRAMENTO LITERÁRIO NA PERSPECTIVA ÉTNICO-RACIAL

As relações com o cânone literário e a predominância da leitura de obras consagradas pela cultura hegemônica, vem sendo lentamente superadas pela disseminação de obras de ficção que conectam o leitor com a narrativa de forma mais expressiva e aproximada de sua realidade, na tentativa de superar, portanto, as limitações das práticas de leitura escolares.

Ressignificar os fins pedagógicos que caracterizaram o surgimento da literatura infantil, implica em uma nova postura do leitor diante do texto, visto que a identificação com a narrativa e com os personagens, impactam diretamente na produção de novos sentidos e subjetivações. Mobiliza, inclusive dentro do mercado editorial, autores e autoras a criarem produções literárias mais criativas e engajadas com as questões socioculturais, ou seja, que contemplem de modo assertivo as particularidades do universo infantil.

A justificativa que legitima o uso do livro na escola nasce, pois, de um lado da relação que estabelece com seu leitor, convertendo-o num ser crítico perante sua circunstância; e, de outro, do papel transformador que pode exercer dentro do ensino, trazendo-o para a realidade do estudante e não

submetendo este último a um ambiente rarefeito do qual foi suprimida toda referência concreta (ZILBERMAN, 2012, p. 30).

Com o objetivo de desconstruir e refazer o imaginário popular de personagens negras nos livros, a literatura infantojuvenil contemporânea avoluma uma lista, cada vez mais diversa, de obras que remontam à ancestralidade, voltada para o orgulho da descendência, da cor, da textura dos cabelos, dos corpos, das histórias e nuances que coletivizam o pertencimento étnico-racial.

O contexto teórico contemporâneo a respeito da literatura infantil e juvenil tem apresentado propostas de elaboração de conceitos importantes para identificar o novo cenário de produção de obras e de interações entre linguagens, seja verbal, visual, verbovisual nas narrativas das últimas décadas. A variedade com que o suporte “livro” vem se oferecendo aos seus projetos editoriais mostra que alterações importantes nas concepções de leitura, de literatura, de leitura literária, de letramento literário, ocorrem no cenário editorial (MARTINS; BELMIRO, p. 1, 2011).

Se o letramento literário ocorre, predominantemente, no ambiente escolar, significa que os elementos da cultura afro-brasileira e africana encontram ricas oportunidades de serem desenvolvidos a partir das obras literárias, não apenas nos primeiros anos escolares, mas por toda a trajetória acadêmica dos estudantes, independentemente da identificação étnica. Apresentações teatrais, movimentos artísticos, contação de histórias, atividades corporais como a dança ou jogos são bons exemplos de atividades que podem derivar da leitura literária.

## ELEMENTOS DA COMPOSIÇÃO ESTÉTICA AFROCENTRADA

O movimento de combate ao racismo e de valorização da estética afro, remonta ao século passado, dentre os variados movimentos sociais e manifestações culturais que registraram seu lugar na história, destaca-se o Teatro Experimental Negro (TEN).

Em defesa pelos espaços, autoafirmação e luta pelos direitos, o TEN, liderado por Abdias do Nascimento, rompeu fronteiras através de suas realizações com o objetivo de garantir acesso à educação alternativa e emprego, valorização da beleza e talentos negros, visibilidade da arte e cultura negras através do teatro e de eventos culturais promovidos na época. A falta de representatividade positiva nos meios culturais, mobilizou o TEN a resgatar “o legado cultural e humano do africano no Brasil” e protagonizar o negro como forma de romper o cerco da recorrente folclorização a que a arte negra era enquadrada (NASCIMENTO, 2003).

Implícita à afirmação da estética de origem africana estava a questão da matriz de identidade como suporte de realização humana no plano individual e coletivo. A identidade elaborada de forma positiva permitiria a criação das condições necessárias ao exercício da agência humana e histórica por parte do povo afrodescendente. Por isso a atuação do TEN em torno da questão estética, sob a rubrica da Negritude, trazia um conteúdo político essencial (NASCIMENTO, 2003, p. 316-317).

Gomes (2003) reforça a necessidade de pensar a identidade negra para além do pertencimento étnico-racial, como sujeitos sociais, os múltiplos marcadores que abrangem a cultura e a história, traduzem-se de formas distintas e complexas tanto no âmbito pessoal como social. Sendo este processo de construção gradativo e instável, ocupa primordialmente o contexto familiar, e manifesta-se em diferentes espaços institucionais ou não.



Lima (2005) problematiza a noção de cultura a partir da literatura ao indagar que “a cultura informa através de seus arranjos simbólicos, valores e crenças que orientam as percepções de mundo. E se pensarmos nesse universo literário, imaginado pela criação humana, como um espelho onde me reconheço através dos personagens, ambientes, sensações?” Se a literatura é comparada a um “espelho”, deve-se salientar a importância do trabalho com a literatura infantil na escola, pois contribui para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, e, pela sua grande incidência nos primeiros anos escolares, assume caráter formador na identidade da criança.

A indagação da autora reverbera no campo da educação, pois a escola enquanto importante agente mobilizador, pode contribuir para o espelhamento da cultura hegemônica, normatizações e sistemas de valores, ou pelo contrário, juntamente com seus agentes mediadores, pode assumir o lugar da quebra de paradigmas, desconstrução de estereótipos, enfrentamento do racismo e de práticas discriminatórias por meio de diversas práticas pedagógicas inovadoras, dentre elas, a contação de histórias e atividades derivadas. Referente a este aspecto:

A literatura pode ser uma forte aliada no combate ao racismo, especialmente quando apresentada nas bases, ou seja, às crianças, desde que acompanhada de muito estudo, de conhecimentos teóricos sobre as africanidades, de muito empenho e, sobretudo de sensibilidade, seja por parte de pais, educadores, escritores, ilustradores, ou seja qualquer pessoa que irá auxiliar para que a mensagem do texto literário chegue de forma adequada ao seu público leitor (PESTANA, 2019, p. 8).

É possível observar ainda os reflexos da atuação dos Movimentos Sociais Negros, articulados desde as primeiras

décadas do século passado, por meio de políticas de ações afirmativas vigentes em todo país a partir dos anos de 2000, que se ainda não tem sua efetivação indiscutível, já provocam a desestigmatização de comportamentos e representam conquistas das populações negras nos mais diversos espaços.

A educação como uma via de acesso, disseminação e promoção de conhecimentos tem a possibilidade de criar práticas de combate ao racismo em suas estruturas sociais. Assim, marcos legais como a Lei 10.639/03 e 11.645/08 (BRASIL, 2003; 2008) que tornou o ensino obrigatório da História e cultura africana, afro-brasileira e indígena em todo currículo escolar, o Estatuto da Igualdade Racial por meio da Lei 12.288/10 (BRASIL, 2010), a Lei de Cotas no Ensino Superior por meio da Lei 12.711/2012 (BRASIL, 2012) além do trabalho desenvolvido por diversas ONGs, tem o objetivo de amparar legalmente e contribuir de modo efetivo para a reparação histórica aos grupos étnicos subalternizados.

As mudanças provocadas após a promulgação da Lei 10.639/03, em específico, provocaram o aumento de produções literárias que ressaltam o protagonismo negro de forma positiva, sem estereótipos e com representações gráficas cada vez mais sofisticadas e modernas. Pestana (2019) reforça a potência multifatorial da literatura infantil:

Entendemos a Literatura afro-infantil como um braço da Literatura afro-brasileira ou Literatura Negra, que além de seu caráter estético, prazeroso, criativo e intelectual, têm como marca primordial seu caráter militante, de engajamento político-social, que traz reflexões sobre identidade, respeito, autoestima e ancestralidade. Podemos afirmar que a Literatura infantil com temática étnico-racial é sim uma literatura reflexiva que busca empoderar seus pequenos leitores. Quando um livro traz personagens negros envolvidos em conflitos identitários, problemas de socialização e aceitação, e quando estes personagens conseguem superar tais conflitos e no fim se

tornam pessoas mais felizes, ele está transmitindo claramente uma mensagem de otimismo, reconhecimento e valorização, ou seja, tudo o que o povo negro precisa para se empoderar e ser feliz (PESTANA, 2019, p. 7).

## O CABELO CRESPO NAS HISTÓRIAS INFANTIS: DUAS PERSPECTIVAS

Para fins de contextualização se faz necessário, primeiramente, incorporar alguns destaques da biografia do autor e da autora selecionados. O diretor de cinema, produtor e editor norte-americano Matthew A. Cherry é ex-atleta da *NFL-National Football League* (Liga Nacional de futebol americano), segundo informações retiradas do próprio site<sup>2</sup> do cineasta, a história do curta-metragem nasceu da escassez de produções de animação com vistas à valorização da estética dos cabelos afro. Em 2019, ano de lançamento, o livro *Hair Love* entrou na lista de *best-sellers* do *New York Times*, e em 2020, o curta-metragem de mesmo título, foi vencedor do Oscar na categoria de “Melhor Curta de Animação”.

A professora e pesquisadora Nilma Lino Gomes<sup>3</sup> é brasileira, natural de Minas Gerais, possui doutorado em Antropologia Social pela USP (Universidade de São Paulo), integra a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). Possui vasta experiência no campo da Educação e Diversidade Cultural e já recebeu diversas premiações pela sua competência e engajamento, como o Troféu Yalodê, do Projeto Raízes de Áfricas-III Festival de Palavras Pretas (2011). Em 2009, escreveu seu primeiro livro infantojuvenil *Betina*, já em 2013 lançou *O menino coração de tambor*.

---

<sup>2</sup> Ver <http://www.matthewacherry.com/#/hair-love/>.

<sup>3</sup> Ver <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/368-nilma-lino-gomes>.

Na tese de doutorado de Gomes defendida em 2002, intitulada *Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte*, posteriormente transformada em livro, foi observado que as histórias dos sujeitos entrevistados, alguns proprietários de salões étnicos, envolviam em algum aspecto, o ambiente escolar como local de vivências de racismo e discriminação na infância e/ou adolescência, por conta da estética de seus corpos, mais especificamente, dos seus cabelos (GOMES, 2003).

Ao fazer um recorte para a temática da estética dos cabelos nos livros infantis, serão destacadas duas obras para breve análise. A primeira: é de origem norte-americana em versão traduzida para o português, intitulada *Amor de cabelo* de Matthew A. Cherry (2020) com tradução de Nina Rizzi. A segunda: é brasileira, intitulada *Betina* de Nilma Lino Gomes (2009), ilustrada por Denise Nascimento.

O primeiro livro selecionado se tornou inspiração para o curta-metragem *Hair Love* de mesmo autor (Matthew A. Cherry) e as ilustrações são de Vashti Harrison, publicado pela Editora Galerinha Record. A história infantil começa com frases inspiradoras que mostram a relação de respeito e autocuidado da personagem Zuri com seus cabelos. Logo cedo, ao acordar, a menina deseja ter um penteado que viu na internet, para celebrar o retorno de sua mãe para casa.

As próximas páginas focam nas tentativas de seu pai em fazer penteados que frustram Zuri, nesse ponto, o recurso ao *tablet* com o rápido acesso à rede torna-se instrumento de resolução prática para o problema da trama. Pai e filha resolvem seguir o passo a passo de um tutorial da internet, e o cabelo fica perfeitamente finalizado. Nas últimas páginas, a personagem põe a sua capa de super-heroína e reencontra com sua mãe na porta de casa.

As ilustrações de Vashti Harrison se revelam coloridas e vibrantes com a presença dos tons de rosa e/ou violeta na maioria das páginas, as imagens denotam cenas do cotidiano: quarto infantil bagunçado, brinquedos espalhados, rabiscos, parque infantil, ambientes da casa dos personagens como o banheiro, onde a maior parte das imagens é retratada. Há referência da boneca preta e do carrinho azul, porta-retratos de momentos importantes da família, o gato da personagem principal, presente em muitas cenas, incorporando ares de fantasia à história por meio de expressões. O cabelo da personagem é castanho e volumoso, em diversas páginas está solto ou é representado pelas tentativas frustradas de penteados do pai, personagem jovem, negro, com tatuagem, cabelos compridos e trançados.

No curta-metragem, a história da mãe ganha maior ênfase, pois contextualiza melhor a situação em que se encontra: recém-curada de alguma enfermidade, aguarda a sua família no hospital para retornar ao lar. Ao ver o desenho de si, com uma coroa na cabeça feito pela filha, ela decide voltar para casa sem o lenço, acessório que encobriu a ausência dos cabelos.

O segundo livro selecionado Betina (GOMES, 2009) conta a história da relação entre neta e avó ao trançar os cabelos, constituída por momentos recheados de afeto e brincadeiras, a menina fica contente a cada penteado. No decorrer da história, Betina é bem recebida no espaço escolar com elogios da professora e torna-se o centro das atenções ao explicar curiosidades aos colegas. A narrativa também evidencia as formas discriminatórias a que Betina é sujeitada por outras crianças contrapondo com uma resposta descontraída e segura. A história é enriquecida pelo diálogo tocante entre avó e neta sobre ancestralidade e a necessidade de ensinar a Betina a arte do trançado. A personagem é brincalhona, comunicativa e seus cabelos pretos estão sempre penteados com tranças.

Em um importante momento da obra, a avó conversa com a neta: *Você vai trançar o cabelo de toda a gente, ajudando cada pessoa que chegar até você a se sentir bem, gostar mais de si, sentir-se feliz de ser como é, com seu cabelo e a sua aparência*<sup>4</sup>. O tempo passa, a avó de Betina morre, e ela se torna “Betina-mulher-cabeleireira”, seu talento extrapola as paredes do salão, até que um dia recebe o convite para palestrar em uma escola e vive um momento ímpar de troca de experiências com os estudantes.

Finaliza-se a análise da obra, com a expressividade das personagens, o olhar, em sua grande parte, é desviado do encontro com o leitor para o foco da contemplação, do sonho, do futuro. O próprio nome da personagem principal homenageia uma das cabeleireiras participantes da pesquisa nos quatro salões de Belo Horizonte e citada no livro *Sem perder a raiz-Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra* (GOMES, 2019).

## ENTRELAÇAMENTOS DAS HISTÓRIAS

As duas histórias infantis trazem como protagonistas meninas negras em faixa etária semelhante, as quais demonstram autoaceitação e autoestima elevada, caracterizada principalmente pelos referenciais familiares. No trecho: *Papai diz que são lindos! Eu fico toda orgulhosa. Adoro que meu cabelo seja tão eu!*<sup>5</sup> denota a autoestima e o empoderamento da criança constituídos nestas relações. Alguns elementos implícitos de representatividade destacados pela presença da boneca preta, de fotografias de família reafirmando a constituição de suas memórias e a admiração de figuras importantes no cotidiano de toda criança como a professora e colegas de classe.

---

<sup>4</sup> GOMES (2009, p. 16).

<sup>5</sup> CHERRY (2020, p. 3).

Outro aspecto interessante, é a presença de duas ilustrações (Figura 1 e Figura 2)<sup>6</sup> caracterizadas pela imagem frontal que ressaltam o rosto das personagens presentes em ambos os livros, chamando atenção do leitor para esse momento de apreciação da estética afrocentrada.

As ilustrações de Denise Nascimento, pintadas em aquarela, são ricas em significados, cores vibrantes perpassam todas as páginas, detalhes de apliques em renda configuram algumas páginas como alusão à perfeita feitura das tranças, é possível notar a variedade de penteados como um aspecto importante para o enredo. Há imagens que sugerem brincadeiras na infância num contexto de diversidade e referencialidade através da boneca preta, observa-se em várias páginas, os cabelos, os corpos, os animais em movimento denotando um aspecto salutar que traduz muito das pesquisas de Nilma Lino Gomes.

A temática dos cabelos crespos é muito presente nos livros infantis contemporâneos, como uma forma de evidenciar a beleza da curvatura, das texturas, do volume dos fios, e sem dúvida, da versatilidade por meio dos penteados, fortemente destacados nas narrativas apresentadas. Sob diferentes contornos, o enredo revela formas de cuidados com o cabelo desde à lavagem, uso de cremes para pentear até mesmo acessórios para produzir os penteados.

Outro aspecto relevante é o modo como é operada a linguagem positiva, através de elogios ou apelidos carinhosos: *Que cabelo cheiroso!*<sup>7</sup>, referenciais de super-heroína: *Quando estou com dois puffs poderosos, fico nas nuvens, como uma super-heroína.*<sup>8</sup> E destaque da personagem Betina como empreendedora de sucesso: *Quem passava pelo salão de Betina saía de lá com os cabelos bem*

---

<sup>6</sup> Ver em anexos.

<sup>7</sup> GOMES (2009, p. 8).

<sup>8</sup> CHERRY (2020, p. 5).

*tratados, com penteados diferentes, tranças criativas, e cheio de energia boa! Parecia mágica!*<sup>9</sup>

Tanto no curta-metragem quanto no livro *Amor de Cabelo* (CHERRY, 2020), a figura masculina, representada pelo pai com cabelos longos e trançados, assume carinhosamente o lugar dos cuidados com o cabelo da filha, ainda que desprovido de experiência e manejo.

Assim, muda-se a perspectiva mais usual das histórias infantis, que abordam a temática do cabelo crespo, nas quais a figura feminina, a exemplo da mãe, avó ou tia, exerce o papel afetivo e geracional de cuidar/trançar os cabelos dos mais novos, valorizando traços da estética afro que incidem na construção de suas identidades, na postura firme e consciente diante dos padrões de beleza hegemônicos. Esse perfil de escolha dos personagens é encontrado no livro *Betina* (2009), pois não há presença da figura masculina, ou seja, a referencialidade do talento de trançar cabelos é geracional e feminina.

As obras selecionadas podem agregar contribuições importantes para a construção da identidade da criança negra, particularmente a menina, pois desde muito cedo, recebe críticas e comentários negativos sobre a aparência, e o cabelo, em particular, é alvo de diferentes formas de preconceito sofridas principalmente, no ambiente escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por força de Lei, fundamentalmente, com vistas a superar, ou pelo menos, problematizar as diferentes formas de racismo que o ambiente escolar ainda reproduz, as histórias infantojuvenis, se prestam ao papel, muito mais que pedagógico, de contribuir para a

---

<sup>9</sup> GOMES (2009, p. 16).



construção de referenciais positivos de si, de disseminação da cultura africana e afro-brasileira e aprofundamento de práticas antirracistas através da linguagem, das brincadeiras e das relações interpessoais desde a primeira infância.

Reitera-se, portanto a necessidade de engajamento da escola como local da referencialidade positiva no discurso de seus agentes, principalmente de professores e professoras, na comemoração de datas festivas mais situadas e sem estereótipos, nos recursos utilizados assim como nos livros didáticos, que possam contemplar todas as disciplinas. O uso da literatura é um caminho viável porque une elementos da fantasia e a ludicidade para tratar de temas diversos e muitas vezes complexos, alcançando o público a que se destina de forma divertida e interativa.

Na superação do uso dos livros literários, para fins meramente didáticos, uma alternativa viável e problematizadora, ocorre por meio do letramento literário, no qual a ficcionalidade das narrativas infantis possibilitam o estabelecimento de conexões mais amplas com as práticas sociais e produzem sentidos mais significativos para o leitor, enquanto criança negra, em processo de constituição de sua identidade. Nos primeiros anos da escola, o recurso à literatura é bastante recorrente, desse modo, a incorporação de obras que retratem o protagonismo negro e elementos da cultura afro-brasileira reforçam as tentativas de superação das forças ideológicas que operam neste espaço.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei Nº 10639, 09 de janeiro de 2003*. Brasília. DF, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 2 set 2021.

BRASIL. *Lei Nº 11.645 de 10 de março de 2008*. Brasília. DF, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 1 set 2021.

BRASIL. *Lei Nº 12.288, de 20 de julho de 2010*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm). Acesso em: 1 set 2021.

BRASIL. *Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 ago. 2012, Seção 1, p. 1-2. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20112014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 2 set 2021.

CHERRY, Mathew A. *Amor de cabelo*. Trad. Nina Rizzi. 2. Ed. Rio de Janeiro: Galerinha Record, 2020. 32 p.

GOMES, Nilma Lino. *Betina*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009. 24p.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. Raça e Racismo no Brasil. In: GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Racismo e Anti-Racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999. 257p.

JOVINO, Ione da Silva. Literatura Infanto-Juvenil com personagens negros no Brasil. In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (Org.). *Literatura afro-brasileira*. Salvador: Centro de Estudos AfroOrientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006, p. 181-217.

LIMA, Heloísa Pires. Personagens negros. Um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). *Superando Racismo na escola*. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Teatro Experimental do Negro: tramas, textos, atore. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. *O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil*. São Paulo: Summus, 2003.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças Cientistas, instituições e questão racial n Brasil 1870-1930*. 11. reimpressão. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 1. ed.dig. São Paulo: Editora Global, 2012.

## ANEXOS

**Figura 1-**Personagem Zuri



Fonte: CHERRY (2020); GOMES (2009)

**Figura 2-**Personagem Betina





# LETRAMENTO CIENTÍFICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: MEMÓRIAS, NARRATIVAS DE ESTUDANTES NO CONTEXTO DO TERRITÓRIO DO LITORAL NORTE E AGRESTE BAIANO

Tânia Pinto dos Santos Souza<sup>1</sup>

*Resumo:* A iniciação científica tendo como público os (as) estudantes da educação profissional e tecnológica é bastante recente, com efeito, ainda se sabe muito pouco sobre esse tema. Como professora atuante deste campo, vi-me comprometida a desenvolver uma investigação, cujos conteúdos versassem sobre as narrativas e práticas desses estudantes, para tanto, aposto na perspectiva teórica, metodológica, epistemológica, ética que vem sendo desenvolvida pelo Grupo Enlace (MESSEDER, 2020). Vale ressaltar que a docência na educação profissional e tecnológica revela questões que exigem dos professores conhecimentos que proporcionem aos estudantes uma formação que contemple a indissociabilidade entre educação e prática social, bem como entre saberes e fazeres no processo de ensino e aprendizagem, considerando-se a historicidade do conhecimento, valorizando os sujeitos do processo e as metodologias ativas e inovadoras de aprendizagem centradas nos estudantes. Diante da relação afilada entre o tema da pesquisa e a própria vivência, o projeto será desenvolvido na perspectiva dos dispositivos inerentes ao pesquisador encarnado. Segundo Messeder, são dez dispositivos que compõem as ações para realizar a modelagem para um (a) pesquisador (a) encarnado (a), a saber: memória, ancestralidade, justiça, geopolítica do conhecimento, ética, estética, compromisso,

---

<sup>1</sup> 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. Orientadora: Profa. Dra. Suely Aldir Messeder. Endereço eletrônico: tpintosouza@yahoo.com.br.

situação/contexto, rede de coalizão, alteridade/heterogêneo. Assim, para assegurar que o tema e o objeto possuem um forte estreitamento com a minha vivência contextualizada no âmbito do centro territorial de educação profissional do litoral norte e agreste baiano, faço uso dos diversos dispositivos que atravessa a perspectiva quaisquer que sejam eles entre os supracitados. No caminho metodológico buscarei realizar o estado da arte sobre a iniciação científica na educação profissional, bem como desenvolverei um trabalho de campo com a observação participante e entrevistas semiestruturadas. Com isto, pretendo contribuir para a construção de um campo de pesquisa que nos mostre as lacunas e necessidades dos estudantes neste campo científico que irá vigorar as escolas estaduais.

*Palavras-Chave:* Educação profissional. Iniciação Científica. Pesquisador encarnado.

## INTRODUÇÃO

A Educação Profissional (EP), também denominada de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tem um papel peculiar na educação e uma importância estratégica no mundo do trabalho, principalmente quando conhecemos os desafios que temos no país, refletidos nas estatísticas educacionais e sociais, extremamente preocupantes quanto à baixa escolaridade da população, às carências de formação profissional e técnica e às grandes diferenças de distribuição de renda.

Desse modo, pensar na Educação Profissional e Tecnológica nos remete a entendê-la de uma maneira mais ampla, como a educação de Trabalhadores, isso porque o que diferencia a Educação Profissional e Tecnológica das demais modalidades de ensino é a formação para o trabalho. Contudo, vários questionamentos ficam geralmente ocultos, atrelados ao senso comum, ao que se acredita ser evidente, ou, infelizmente

encoberto de muitos preconceitos comuns nos discursos educacionais.

Atuando na Educação Profissional e Tecnológica, é possível percebermos que muitos professores não têm formação para o fazer pedagógico tendo a pesquisa científica como princípio educativo, fora as diversas confissões de docentes, reveladoras de insegurança e despreparo para desenvolver uma pedagogia baseada na pesquisa científica e voltada para o acolhimento do sujeito diante de suas identidades. Nesse sentido, vale ressaltar que participando do Grupo Enlace (MESSEDER, 2020), foi despertado em mim o desejo de desenvolver minha tese na perspectiva da pesquisadora encarnada, visto que a referida investigação é permeada por dez dispositivos que compõem sua modelagem, a saber: memória, ancestralidade, justiça, geopolítica do conhecimento, ética, estética, compromisso, situação/contexto, rede de coalizão, alteridade/heterogêneo. Desse modo, entendo que o tema e a minha vivência se entrelaçam para a magnitude da minha pesquisa que far-se-á por meio da observação vivenciada, narrativas e memórias dos (as) estudantes do centro territorial de educação profissional do litoral norte e agreste baiano.

Ramalho (2004), enfatiza a ideia do desenvolvimento de competências na profissionalização dos professores, não somente através das disciplinas curriculares, mas também da atividade de pesquisa como elemento importante na sua formação, isso se deve ao fato de que quando se vê a educação sob o olhar de libertação, o professor mediador percorre um itinerário de busca pelas razões e sentimentos que lhe atravessa o corpo para compreender o comportamento dos sujeitos envolvidos no processo que os liberta. Demo (1991), considera a pesquisa como uma possibilidade inicial na formação de professores. Além disso, Souza (2005), afirma que a pesquisa é um suporte necessário à formação docente, pois o sujeito envolve-se em suas próprias experiências e vivências,

produzindo, assim, uma aprendizagem significativa. Moraes (2004), afirma que a pesquisa insere o sujeito na literatura e na realidade pesquisada, além de tornar a sala de aula espaços de argumentações e de debates. Essa inserção do sujeito na literatura por meio da pesquisa nada mais é do que é um direito que lhe assiste. Cândido (2011, p. 172), nos propõe que “quem acredita nos direitos humanos procura transformar a possibilidade teórica em realidade, empenhando-se em fazer coincidir uma com a outra”. É nessa perspectiva que precisamos olhar o mundo — fazer do nosso discurso nosso sentimento de humanização para com o outro de modo que os bens considerados incompressíveis sejam comuns para todos. E quando falo isso, acredito numa incompressibilidade digna que se faz por meio do direito à literatura e de todas as literaturas onde as identidades, que são plurais, precisam dialogar para possibilitar as oportunidades. Cândido (2011, p. 188), afirma que “o que há de grave na sociedade brasileira é que ela mantém com a maior dureza a estratificação das possibilidades, tratando como se fossem compressíveis muitos bens materiais e espirituais que são incompressíveis”. Através da literatura podemos expressar e tomar decisões inspiradas ou até mesmo provocadas por ela; pois a mesma também pode ser utilizada como ferramenta de desmascaramento, uma vez que a literatura é um espaço de interface de situações de restrições de direitos e/ou negação deles. Vale destacar que o letramento científico vivenciado pelos discentes através das práticas pedagógicas realizadas no contexto da EPT perpassa por acesso ou não a diversos tipos de literaturas, as quais necessitam de olhares críticos de docentes/discentes para uma educação humanizada que se concebe através da pesquisa como um princípio educativo.

A pesquisa como princípio educativo promove o desenvolvimento de habilidades engendradas nos sujeitos que por muitas vezes são desconhecidas por eles. Nesse sentido, bell hooks (2013, p. 17), sugere que “os alunos teriam de ser vistos de acordo



com suas particularidades individuais”, o que nos provoca a buscar metodologias de ensino capazes de promover o desenvolvimento de habilidades e competências através das quais os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem possam de maneira significativa ter suas identidades valorizadas. bell hooks (2013) nos instiga a pensar sobre as metodologias a serem implementadas na sala de aula quando afirma:

Visto que a grande maioria dos alunos aprende por meio de práticas educacionais tradicionais e conservadoras e só se interessa pela presença do professor, qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida. E não basta simplesmente afirmar essa insistência. É preciso demonstrá-la por meios de práticas pedagógicas. Para começar, o professor precisa *valorizar* de verdade a presença de cada um (HOOKS, 2013, p. 17-18).

Usadas de maneira construtiva, as práticas pedagógicas podem levar os alunos a serem protagonistas do seu próprio conhecimento e ainda socializar esse conhecimento respeitando-se as identidades que são múltiplas, promovendo assim, comunidades abertas de aprendizados. Assim, o texto em epígrafe traz nessa fase inicial do projeto de tese uma reflexão sobre premissas da educação profissional tecnológica/prática docente, bem como a importância do se fazer ciência na modalidade de ensino supracitada.

## **REFLEXÕES INICIAIS SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NA EPT**

Diante da ausência de legislação que regulamenta a formação docente para atuar junto à Educação Profissional e Tecnológica, o que acontece na prática é que a maioria dos professores não possui formação voltada para essa modalidade de ensino, conforme com a Sinopse Estatística da Educação Básica

2013 (BRASIL, 2013), publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A referida ausência de formação docente, evidenciada nos dados oficiais, constitui-se em um fator importante para a busca de maior entendimento da docência nessa modalidade de ensino. Para Machado (2008), a docência na EPT tem como singularidade primeira a tecnologia, que se configura como uma ciência transdisciplinar. A autora reforça que:

Os professores da educação profissional enfrentam novos desafios relacionados às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais, aos efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho e culturas profissionais, ao novo papel que os sistemas simbólicos desempenham na estruturação do mundo do trabalho, ao aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços, à exigência de maior atenção à justiça social, às questões éticas e de sustentabilidade ambiental. São novas demandas à construção e reestruturação dos saberes e conhecimentos fundamentais à análise, reflexão e intervenções críticas e criativas na atividade de trabalho (MACHADO, 2008, p. 15).

Desse modo, a docência na EPT revela questões que exigem dos professores conhecimentos que proporcionem aos estudantes uma formação que não se limita e tampouco tem como fim uma formação técnica vinculada ao mero treinamento para serem vistos como mão de obra mercadológica, mas que seja direcionada por uma concepção mais ampla do ensino. De acordo com Oliveira (2000), a formação dos estudantes nas instituições de EPT deve pautar pela concepção de educação tecnológica, que, na afirmação da autora, não se restringiria a uma formação voltada apenas para o domínio das técnicas de execução de atividades e tarefas no setor produtivo e de serviços, mas

[...] envolveria, entre outros, o compromisso com o domínio, por parte do trabalhador, dos processos físicos e

organizacionais ligados aos arranjos materiais e sociais e do conhecimento aplicado e aplicável, pelo domínio dos princípios científicos e tecnológicos próprios a um determinado ramo de atividade humana (OLIVEIRA, 2000, p. 42).

Oliveira e Burnier (2013) ressaltam a importância de que a formação tecnológica possibilite ao estudante não apenas o uso das tecnologias, mas também a reflexão crítica sobre elas, o que sugere a “defesa de uma educação profissional, científica e tecnológica não meramente técnica, e comprometida com a formação omnilateral de seus sujeitos” (OLIVEIRA; BURNIER, 2013, p. 149).

Hooks (2013), afirma que:

Às vezes entro na sala abarrotada de alunos que se sentem terrivelmente feridos na psique (muitos fazem terapia), mas não penso que eles queiram que eu seja sua terapeuta. Querem, isto sim, uma educação que cure seu espírito desinformado e ignorante. Querem um conhecimento significativo (HOOKS, 2013, p. 32).

Os estudantes querem saber os porquês dos conteúdos que lhes são ensinados, uma vez que estão sendo “formados” para atuar no mundo do trabalho, e a articulação entre a teoria e a prática precisa fazer sentido; não se contentam em apenas que lhes transmitam as bases tecnológicas das componentes curriculares que estão dispostas nas matrizes dos cursos técnicos sem sua devida contextualização e significação. Nesse sentido, esses sujeitos precisarão ter acesso à diversos tipos de literaturas, uma vez que nas matrizes curriculares dos cursos técnicos, as disciplinas da base nacional devem ou deveriam dialogar com as chamadas técnicas — e isso é um direito que lhes convém. Cândido (2011, p. 177) afirma que “Por isso é que nas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos

currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo”. Literatura aqui está sendo tratada, Cândido (2011, p. 176), “[...], da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis da sociedade, em todos os tipos de cultura...”. E esse direito deve também perpassar pela formação do professor que atua na EPT com vistas a mediar a formação técnica e profissional dos estudantes para o mundo do trabalho.

## **A PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA EPT**

O texto do Art. 1º do decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007, institui no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Brasil Profissionalizado, com vistas a estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística (BRASIL, 2007). De acordo com Machado (1989) e Markert (1996), a educação profissional está concernente com o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo do trabalho moderno. Desse modo, com relação às práticas pedagógicas desenvolvidas numa instituição de educação profissional, deveriam propiciar aos estudantes a possibilidade de construção dos princípios científicos gerais, ou seja, permiti-lhes o trabalho da iniciação científica. De acordo com Kuenser (1992, p. 158), a politécnica quando efetivamente aplicada nas escolas de educação profissional, teria o intuito de superar o “profissionalismo estreito”, traçando um paralelo com o avanço da tecnologia, através da relação ciência e cultura. A ênfase dada à pesquisa junto à EPT é explicitada por Shulgin (2013, p. 64), quando indica que os estudantes devem realizar o trabalho de maneira social, tendo como objetivo primordial a resolução dos problemas da sociedade, com a conversão dos conhecimentos teóricos em prática, com a fixação do conhecimento, não como objeto, mas como consequência. Isso

sugere, que as bases tecnológicas descritas nos planos de cursos dos cursos técnicos devem priorizar o conhecimento verdadeiro de suas existências voltado para a relevância social — um dos objetivos da pesquisa científica.

Shulgin (2013, p. 42) aponta que o objetivo na educação técnica seria formar uma juventude capaz de “atuar profissionalmente”, além do desenvolvimento de virtudes como: integridade, diligência, responsabilidade, fatores que tornariam essas capacidades essenciais para as instituições educacionais voltadas para o trabalho. Nesse sentido, bell hooks (2013, p. 35), propõe que “A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos”. Assim, a autora nos remete à reflexão para que no espaço da educação profissional e tecnológica não se limite à mera transmissão de conteúdos e instruções com vistas a capacitar os estudantes; é muito mais que isso, pois para se alcançar uma educação libertadora, se faz necessário o exercício de uma pedagogia engajada, ou seja, que se faça coincidir o discurso com a ação, bem como a teoria com a prática.

Conforme Machado (2010, p. 90), os processos educativos necessitam de currículos adequados, para atender, de forma colaborativa, ativa e criativa, as estratégias e atividades sociais de desenvolvimento científico e tecnológico. Sanches Vázquez nos orienta que “toda práxis é atividade, mas que o contrário pode, em parte, não ser verdadeiro” (SANCHES VÁZQUEZ, 2011, p. 221).

Assim,

A forma de organização curricular atual no IFPR está pautada num modelo disciplinar que entende a escola como lugar de socialização do conhecimento científico, produzido e sistematizado historicamente pela humanidade, cuja estrutura privilegia o domínio específico e compartimentado das áreas. São mais valorizadas as áreas clássicas como a Matemática e a Língua Portuguesa em

detrimento de outras como Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia, e também ocorre maior valorização das áreas técnicas sobre a formação geral. Percebendo que esse modelo compartimentado não atende completamente às necessidades do sujeito contemporâneo, tampouco ao compromisso da Instituição com a formação integral, serão desenvolvidos os trabalhos da Comissão de Currículo no intuito de conhecer, refletir e propor um novo modelo de organização curricular que ajude a cumprir a missão do IFPR (IFPR, 2017, p. 51-52).

Para difundir os conhecimentos científicos e tecnológicos, aliada a formação de profissionais ou ao atendimento de demandas específicas, uma das alternativas possíveis é a pesquisa, elemento crucial para a formação científica e educativa do aluno. Demo (2003, p. 2) nos ensina que, ao tornar-se o aluno um agente pesquisador, passa-lhe de objeto de ensino e instrução a agente parceiro de trabalho, em um processo de construção de um sujeito histórico.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Através da pesquisa é possível uma aprendizagem significativa que oportuniza os discentes a serem protagonistas do seu próprio conhecimento, mas também é importante que o (a) mediador (a) da aprendizagem — o professor, a professora, precisa estar envolto (a) do fazer ciência para que seus diálogos conduzam a reflexos práticos na formação humana e profissional dos estudantes da educação profissional e tecnológica. Partindo desse pressuposto, finalizo minhas considerações com trechos de uma narrativa cedida pelo estudante Willian Gomes do centro territorial de educação profissional do litoral norte e agreste baiano, em seu relato de experiência referente ao desenvolvimento do seu projeto de iniciação científica: “ a iniciação científica pode transformar de maneira significativa a forma que vemos o mundo, principalmente

de nós jovens”; “ acredito que seja necessário reforçar o pedido para que os professores e mestres invistam na iniciação científica de seus alunos, pois toda criança ou jovem tem uma sementinha do futuro em sua mente, basta que seja devidamente cultivada”.

## REFERÊNCIAS

CÂNDIDO, A. *Vários Escritos. Direito à Literatura*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p. 171-193.

DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez. 1991. 2. ed.

DEMO, P. *Introdução à metodologia da ciência*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

HOOKS, B. *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade/ bell hooks*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. Ed. WMF Martins Fontes. São Paulo. 2013.

IFPR. Institucional. Pró-Reitorias. *PROEPPI. Pesquisa. Iniciação Científica*. PIBIC-JR. [200-]b. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/pro-reitorias/proepi-2/pesquisa/iniciacao-cientifica/pibic-jr/>. Acesso em: 18 mar. 2020.

KUENZER, A. *Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992. 166 p.

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília. v. 1, n. 1, jun. 2008.

MACHADO, L. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. 271 p.

MARKERT, W. *Trabalho, qualificação e politecnia*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996. 160p.

MORAES, R. *Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos*. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2004. 2 ed.

OLIVEIRA, M.; BURNIER, S. *Formação/profissionalização de professores e formação profissional e tecnológica: fundamentos e reflexões contemporâneas*. Belo Horizonte: Ed. da PUC Minas, 2013.

OLIVEIRA, M. Mudanças no mundo do trabalho: Acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. *Educação & Sociedade*, ano 21, n. 70, abr. 2000.

RAMALHO, B. *Formar o professor, profissionalizar o ensino — perspectivas e desafios*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina. 2004.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, A. *Filosofia da práxis*. Trad. María Encarnación Moya. 2. ed. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2011. 448p.

SHULGIN, V. *Rumo ao politecnismo*. Trad. LAZAREV, A.; FREITAS, L. C. São Paulo: Expressão Popular, 2013. 240 p.

SOUZA, G. *Compartilhando o sentido de ser pesquisador-iniciante no curso de pedagogia*. São Leopoldo: Educação Unisinos. 2005, v. 9, p. 20-25.



## CANUDOS E TULSA: DUAS CENAS DE EVITAÇÃO DO EMPODERAMENTO DE PESSOAS HISTORICAMENTE EXCLUÍDAS

Tonivaldo Barbosa de Souza<sup>1</sup>

Ana Rita Santiago<sup>2</sup>

Assim como em Canudos, em Tulsa se tentou apagar a construção de uma nova memória que estava germinando;

Assim como em Canudos, em Tulsa o sincrônico tentou evitar o diacrônico;

Assim como em Canudos, em Tulsa se criou uma retórica de marginalização do outro, impondo o seu extermínio como castigo exemplar para insurgentes;

Assim como em Canudos, em Tulsa se tentou manter a outridade negra existente;

Assim como em Canudos, em Tulsa se tentou evitar a construção de uma nova identidade negra;

---

<sup>1</sup> Docente efetivo da UNEB (Universidade do Estado da Bahia), Psicólogo e Licenciado em Psicologia (UFPB), Especialista em Letras-Libras (UNEB), Mestre em Psicologia Social (UFPB), Doutorando em Crítica Cultural pelo Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural do Departamento de Linguística, Literatura e Artes — Campus Avançado de Canudos — UNEB-BA, inserido na linha de pesquisa Letramentos, Identidades e Formação de Educadores, sob a orientação da Professora Dra. Ana Rita Santiago. Integrante do Grupo de Pesquisa Ódun tí ímó e Coordenador do Núcleo de Estudos em Tecnologias e Metodologias em Educação Especializada — NETEME (UNEB). E-mail: tonsouza@uneb.br.

<sup>2</sup> Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (2005), doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (2010) e Pós-doutorado pela Université Paris Descartes-Sorbonne, França (2017). Foi pesquisadora talento da Université Paris Descartes-Sorbonne, França (2017-2019). Atualmente é professora associada da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia-Campus II. Pesquisadora do GT A mulher na literatura da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em literatura brasileira, literatura negra, literatura negro-feminina, literatura de autoria feminina no Brasil e na África e educação. E-mail: anaritasantiago16@gmail.com.

Assim como em Canudos, em Tulsa o Estado agiu  
massacrando os desarmados ou com quase  
nenhum poder de fogo e reação;  
Assim como em Canudos, em Tulsa tentaram  
silenciar as vozes negras;  
*Tonivaldo Barbosa de Souza-2022*

*Resumo:* A Canudos (BRA), destruída no final do século XIX, assim como o massacre e a expulsão de milhares de famílias negras da Cidade de Tulsa (EUA), no início do século XX, se confundem em suas cenas e na repetição da tentativa de evitação do empoderamento de povos historicamente explorados e excluídos. Esta comunicação oral se apresenta como parte dos conhecimentos adquiridos e da sensibilidade desenvolvida no curso de doutoramento, cujo título da tese proposta: “Empoderamento Negro: um estudo comparativo entre brasileiros e africanos” do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) — Campus Avançado de Canudos, a qual tem como foco central estudos mais amplos e aprofundados acerca dos Processos de Empoderamento de Pessoas Negras. A discussão estabelecida tem base metodológica ancorada na perspectiva da pesquisa bibliográfica, e utiliza de conceitos discutidos por pensadores como: Candau, (2018); Fanon, (2008); Kilomba, (2019); Rogers, (2001); dentre outros; e utiliza também de documentários gravados sobre os temas aqui apresentados. O texto aponta que há um jogo sequencial de acontecimentos repetitivos, que visavam a evitação da construção de novas memórias e identidades, que pudessem ser distintas da que se tenta manter cristalizada, para os povos negros e originários, desde o início da escravidão, no século XVI, compreendendo-os como destituídos de poder, e inevitavelmente, subjugados por seus colonizadores.

*Palavras-Chave:* Canudos. Tulsa. Empoderamento.

## INTRODUÇÃO

As discussões que aqui serão apresentadas terão o seu início partindo do ponto comum de como a grande maioria das pessoas fariam, ou seja, ao se buscar o significado de um verbete “dariam um google”, como se diz na linguagem coloquial cotidiana. Desta forma, temos que o significado<sup>3</sup> do termo “poder” significa:

Possuir a capacidade ou a oportunidade de: podemos fazer o trabalho; mais pode o tempo que a pressa. Exercer influência sobre algo ou alguém: ele pode nadar muitos quilômetros; o diretor pensa que pode. Ser autorizado para; ter permissão para: os adolescentes não podem beber. Possuir o necessário para: eles podiam trabalhar. Estar sujeito a: naquele temporal, o atleta pode se machucar. Ter possibilidade para alcançar alguma coisa; conseguir: com a queda do adversário, o oponente pôde ganhar. Demonstrar calma e paciência para: ele está sempre agitado, não se pode acalmar nunca? Possuir excesso de vigor para: eles puderam vencer os obstáculos. Estar autorizado moralmente para; ter um pretexto ou justificação para: tendo em conta seu excesso de conhecimento, podia conseguir o emprego. Possuir características necessárias para aguentar (alguma coisa): nunca pôde ver acidentes. Possuir a chance ou a vontade de: não puderam entrevistar o presidente. Demonstrar controle acerca de: o professor não pode com os alunos desobedientes. Autorização ou capacidade de resolver; autoridade. Ação de governar um país, uma nação, uma sociedade etc.: poder despota. Esse tipo de poder caracterizado por seus efeitos: poder presidencial. Capacidade de realizar certas coisas; faculdade: nunca teve o poder de fazer amigos. Superioridade absoluta utilizada com o propósito de chefiar, governar ou administrar, através do uso de influência ou de obediência. Ação de possuir alguma coisa; posse. Atributo ou habilidade de que alguma coisa consiga

---

<sup>3</sup> Site utilizado para verificar o significado do verbete poder: <https://www.dicio.com.br/empoderamento/>, Dicionário Online de Português, acessado em 29/03/2022.

realizar certo resultado; eficácia: o poder nutritivo do espinafre é excelente. Característica ou particularidade da pessoa que se demonstra capaz de; perícia: o palestrante tinha o poder de encantar o público. Excesso de alguma coisa; abundância: um poder de tiros que se alastrou pelo bairro. Força, energia, vitalidade e potência. Etimologia (origem da palavra **poder**). A palavra poder deriva do latim ‘possom, pote, potui, posse, potêre, significando’ ser capaz, ter a capacidade de.

Também verificando o antônimo<sup>4</sup> do verbete “poder”, tem-se:

30 antônimos de poder para 4 sentidos da palavra. O contrário de poder é: **1.** dependência, obediência, servilismo, submissão, subserviência, subordinação, sujeição. **2.** impotência, incompetência, ineficácia, impossibilidade, incapacidade, inutilidade, nulidade, inaptidão, inépcia. **3.** carência, desprovemento, escassez, exiguidade, falta, míngua, pobreza. **4.** obedecer, submeter-se, cumprir, acatar, executar, sujeitar-se, respeitar.

Não se tem a pretensão aqui em ser exato com tais descrições, apenas se busca a ambientalização junto ao termo para o leitor. No entanto o foco não será o significado do termo em si, mas sim o observar ao menos em algumas de suas dinâmicas quando em aplicação na vida cotidiana das pessoas e quando utilizado para descobrir, usufruir, impor e/ou tentar fazer com que alguém ou alguns grupos não consigam se afirmar enquanto detentores de poder, ou seja, empoderados.

Como foco, utilizar-se-á enquanto objeto, para análise e denúncia, um comparativo de duas situações de opressões, sofridas por populações que compõem grupos, que por séculos e ainda hoje, vem sendo mantidas como grupos minoritários.

---

<sup>4</sup> Site utilizado para verificar o antônimo do verbete “poder”: <https://www.antonimos.com.br/poder/>, antônimos.com.br, Dicionário de Antônimos Online, acessado em 29/03/2022.

Embora tal situação, enfim, esteja sendo desconstruída exatamente pela luta para o empoderamento de tais populações, a saber: a população do sertão do nordeste baiano<sup>5</sup>, Canudos — Bahia-Brasil e a população negra de Tulsa-Oklahoma — EUA.

Embora se esteja prestes a completar 500 anos que se iniciaram as “chegadas” dos primeiros negros escravizados no Brasil, raptados de suas origens, por serem tidos em um conceito próximo ao de algum a espécie animal, ou seja, nem eram considerados por seus algozes como humanos, de lá para cá, pouco se avançou, em termos de história e de políticas públicas para esta população. Inclusive, nos últimos 5 anos, com o aumento da circulação, nas redes sociais e no cenário político brasileiro, de posturas radicais que se denominam de extrema direita, toda uma discussão aparentemente compreendida e superada sobre o preconceito, direitos dos povos quilombolas, indígenas, homossexuais, dentre outros grupos minoritários, assim como também sobre as “Políticas de Cotas”, além de outras ações pertencentes ao arcabouço das “Políticas de Ações Afirmativas”, voltaram à tona. Como um submarino que se acreditava estar abatido e imergindo para as mais profundas fossas abissais oceânicas e que emerge para a superfície com todo o seu poderio destrutivo, desperta e conclama para o ataque visões que ainda permaneciam incrustadas no inconsciente coletivo de um grande número de pessoas desta nação, mas que hibernavam, relativamente contidas pelas recentes leis que proibiam suas expressões de forma declarada, aberta.

---

<sup>5</sup> Conhecidos como compondo o grupo de “nordestinos” brasileiros e como dados estatísticos trazem, a Bahia, possui mais de 80% de negros compondo sua população. Fonte: Jornal Correios, disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/questao-de-identidade-autodeclarados-pretos-ultrapassam-brancos-na-bahia/>; acessado em 29/03/2022.

Ao longo da história da população negra no Brasil, em termos de ações/intervenções específicas, para estes dirigidos, e em seu favor, por parte do Estado, pouco se tem a destacar. No entanto, com um pouco mais de esforço cognitivo quatro dessas costumam ser lembradas, como tendo um impacto verdadeiramente expressivo para a população negra, a saber: (1) a Lei Áurea, assinada em 1888, a qual arbitrou sobre a condição de escravo ou homem livre, para os negros; (2) a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; (3) a criação das Políticas de Ações Afirmativas e Cotas, instituídas e promulgadas em leis que vêm sendo implementadas, revisadas e reeditadas desde 2002 e (4) o reconhecimento de comunidades quilombolas, através do Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003 (embora já citado em leis e decretos anteriores a este). Neste cenário, apenas a terceira acima citada, em quase cinco séculos de escravidão, exploração, preconceito e exclusão para com tal população, é a primeira ação que verdadeiramente tem fundamentos educacionais específicos que se dirigem à população negra do nosso país.

## **ESTADO DA ARTE**

Ao discorrer sobre como o humano se constitui enquanto ser individual, grupal e societal, através da estruturação da sua memória, seja ela inclusive de fatos anteriores à própria existência ou até mesmo prospectiva, Joel Candau (2018) nos oferta, no excerto que segue, uma brilhante reflexão sobre o lembrar, o esquecer e quem tem a “autorização” para promover tais condições? Condições estas que ajudam a compor as nossas memórias, também constituindo assim as nossas identidades, seja por pertencimento, não pertencimento ou até por oposições:

No fim das contas, a transmissão é tanto emissão quanto recepção. A eficácia dessa transmissão, quer dizer, a reprodução de uma visão de mundo, de um princípio de

ordem, de modos de inteligibilidade da vida social, supõe a existência de “produtores autorizados” da memória a transmitir: família, ancestrais, chefe, mestre, preceptor, clero etc. Na medida em que estes serão reconhecidos pelos “receptores” como os depositários da “verdadeira” e legítima memória, a transmissão social assegurará a reprodução de memórias fortes. Ao contrário, quando os guardiões e os lugares de memórias tornam-se muito numerosos, quando as mensagens transmitidas são inúmeras, o que é transmitido torna-se vago, indefinido, pouco estruturante, e os “receptores” possuem uma margem de manobra muito maior que lhes irá permitir lembrar ou esquecer à sua maneira (CANDAUI, 2018, p. 124-125).

No entanto, como nos traz Ferdinand de Saussure: a língua é viva, sendo assim se atualiza constantemente. Tal visão, citada acima, pode ser compreendida através dos conceitos saussurianos de que as convenções linguísticas são espécies de contratos sociais, que partem do arbitrário para o convencionalizado. A relação entre os signos e o seu valor, criam o que eles são e o que não são, estabelecendo o lugar ocupado por cada um deles: sua afirmação arbitrária, sua oposição ou mesmo distinção. A diacronicidade saussuriana, também entendida como compreensão histórica, contextual e até arbitrária da fala que usufrui dos signos linguísticos, e nos fazem compreender quem fala, de que fala, de qual lugar se fala, pode também se modificar em sincrônico ou convencional ou, ainda, convencionalizado. Assim a existência deste valor do signo, atribuído e apresentado por Saussure, que fora criado pelo homem, hoje existe para além da existência do seu criador, inclusive o recriando e sendo reinventado e atualizado por ele. É na perspectiva diacrônica que a língua se move, mais arbitrariamente, se atualizando. Para Saussure, como argumentado abaixo, o valor do termo linguístico é dado momentaneamente nas suas relações estabelecidas e de acordo com o sistema que está inserido:

...tudo quanto seja diacrônico na língua, não o é senão pela fala (parole). E na fala que se acha o germe de todas as modificações: cada uma delas é lançada, a princípio, por um certo número de indivíduos, antes de entrar em uso: Porém, elas só entram em nosso campo de observação no momento em que a coletividade as acolhe (SAUSSURE, CLG, 115, *apud* CARVALHO, 1979, p. 27).

Saussure (FIORIN, 2021) nos apresenta a potência da fala, do dito, não dito e por dizer. Do gesto, que torna o dito durável e chama a atenção para que a quantidade e qualidade da fala se modificou, inclusive para o que M. Buber vai denominar como fala falante e fala falada. Neste sentido, algumas críticas feitas à Saussure pela necessidade de compreender o discurso em seu contexto e intenções, como a produção de sentido, devem ser entendidas como infundadas, uma vez que ele também contemplou tais variantes. Assim como nos afirma Wallon ao argumenta que toda ação (incluindo a fala e o pensamento) é contextualizada e projetiva, Saussure também compreendia tal faceta na diacronicidade; embora se tenha clareza que o maior foco dado por ele tenha sido para a sincronicidade, valor e afirmação da estrutura da língua, criando e asseverando assim a Linguística.

Diante da questão relacionada ao que lembrar e o que esquecer, o arbitrado ou sincrônico e o seu valor estabelecido, posto como verdade, e a possibilidade de uma recriação do valor, vinculando-se ao diacrônico na tentativa da declaração dos novos conceitos, as populações negras tanto em Tulsa como em Canudos, passaram a experimentar uma nova forma de existência, buscando iniciar uma nova história e memória para seus povos. Como nos afirma Carl Rogers (2001) ao tratar acerca do poder existente nas pessoas:

Uma coisa que me chama a atenção neste relato é que a liberdade é irreversível. Desde que uma pessoa — criança ou adulto — tenha vivenciado a liberdade responsável, continuará lutando por ela. Essa liberdade pode ser



completamente reprimida no comportamento pela utilização extrema de todos os tipos de controle, inclusive a força, mas não pode ser eliminada ou extinguida (p, 170). Como se o espírito e autodeterminação, liberdade e desenvolvimento (como vida, liberdade e procura da felicidade) vivesse nas pessoas como uma fogueira, esperando para ser acesa com uma fagulha de confiança, entendimento, compaixão ou compreensão (p, 194). Liderança, criatividade e imaginação florescem em toda a parte, quando os indivíduos resistem à usurpação de seus direitos como pessoas (p. 195) (ROGERS, 2001, p. 170, 194 e 195).

Para esta questão de uma representação criada sobre um povo, a psicóloga, teórica e escritora Grada Kilombo (2019), chama a atenção para o cuidado com a não adesão a algumas posturas como a “outrindade” e o silenciamento imposto. Em seu livro “Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano” (ib dien), ela denuncia os processos de construção de uma persona para as pessoas negras (no livro: negres), elaborada por pessoas não negras e que visa a difusão fora e dentro da população negra, de representações distorcidas daquele povo. Tais representações acabam por promover a rejeição afetiva e comportamental, além de uma tendência à agressividade para com as pessoas negras, assim como de outras dinâmicas psicológicas, sociais e comportamentais, por parte dos não negros, e ainda a própria tendência a não autoidentificação, a baixa autoestima, autoimagem prejudicada e não empoderamento das pessoas negras e para com o próprio grupo de pertença. Exemplos de outrindade atribuída às pessoas negras é a de serem pertencentes a uma subespécie humana pouco evoluída ou de que possuem uma tendência natural a agressividade contra os brancos (FANON, 2008). Ao discorrer sobre tais temas, Grada Kilomba (2019), descreve as relações de sujeito e objeto, citando Bell Hooks, e denunciando a tentativa de objetificação da pessoa negra, em uma

constante força para que a mesma não se constitua como sujeito de sua própria história. Tal relação se estrutura através de mecanismos de defesa do ego, como projeções e negações que evitam a própria percepção de si, do branco opressor. Estas elocubrações ficam demonstradas, nos situando no conceito de outrindade, como no trecho descrito a seguir:

Dentro dessa infeliz dinâmica, o sujeito negro torna-se não apenas a/o 'Outra/o' — o diferente, em relação ao qual o 'eu' da pessoa branca é medido —, mas também 'Outridade' — a personificação de aspectos repressores do 'eu' do sujeito branco. Em outras palavras, nós nos tornamos a representação mental daquilo com o que o sujeito branco não quer se parecer. Toni Morrison (1992) usa a expressão 'dessemelhança', para descrever a 'branquitude' como uma identidade dependente, que existe através da exploração da/o 'Outra/o', uma identidade relacional construída por brancas/os, que define a elas/es mesmas/os como racialmente diferentes das/os 'Outras/os'. Isto é, a negritude serve como forma primária de Outridade, pela qual a branquitude é construída. A/O 'Outra/O' não é 'outra/o' per se; ela/ele torna-se através de um processo de absoluta negação. Nesse sentido, Frantz Fanon (1967, p. 110) escreve: 'O que é frequentemente chamado de alma negra é uma construção do homem branco (KILOMBA, 2019, p. 37-38).

A tentativa de fugir desta outrindade é o que alimentava as tentativas de não identificação das crianças com o grupo de pessoas negras, criando as mais diversas variações de tentativa de branqueamento, ou colorismo, que se supunham ser distintas e fora dos estigmas daquela, para o caso da criação da denominação de cor/raça: "pardo". O interessante é que, embora esta denominação conste nas certidões de nascimento da maioria da população brasileira, a diferença fica apenas restrita ao papel, porque pelo olhar das pessoas brancas, nas vivências cotidianas o "pardo", assim como o caboclo e cafuzo, todos são tratados no dia a dia, com toda a carga de danos que o preconceito traz, como

negros. Como exemplo, é estranho quando em “batidas policiais”, as pessoas de cor são forçadas a descer dos ônibus, sobre a mira de armas, para ser, de forma extremamente invasiva e ignorante, “revistados” e, enquanto isso, outros homens e demais pessoas brancas, que estão no mesmo veículo, se quer são interrogadas, mesmo que confortavelmente sentadas em “seus assentos”. Ou ainda porque que sempre que policias estão fazendo uma *blitz* os identificados como negros, mesmo com seus veículos próprios, são sempre parados para “verificação de documentos”, enquanto assistem a pessoas não negras passarem com veículos visivelmente irregulares, sem serem, nem se quer com os olhares de tais policiais, incomodados? Isso demonstra que, no mundo real, não existe tais diferenças para as pessoas de cor, sendo todas sempre tratadas com a outrindade atribuída para pessoas negras!

Vale a ressalva que a não identificação pessoal com a outrindade citada, pode talvez tornar as pessoas mais ativas e empoderadas. Desta forma a estratégia de usar o “pardo” em lugar de “negro”, pode até contribuir com a citada construção, mas também, traz o dano de não permitir se identificar com o seu povo de origem e lutar juntos, contra as tentativas de silenciamento e pelo direito a fala e construção das próprias identidades. Grada Kilomba, também nos apresenta uma reflexão desta tentativa de silenciamento dos povos negros ao citar a “máscara do silenciamento”:

Tal máscara foi uma peça muito concreta, um instrumento real que se tornou parte do projeto colonial europeu por mais de trezentos anos. Ela era composta por um pedaço de metal colocado no interior da boca do sujeito negro, instalado entre a língua e o maxilar e fixado por detrás da cabeça por duas cordas, uma em torno do queixo e a outra em torno do nariz e da testa. Oficialmente, a máscara era usada pelos senhores brancos para evitar que africanas/os escravizadas/os comessem cana-de-açúcar ou cacau

enquanto trabalhavam nas plantações, mas sua principal função era implementar um senso de mudez e de medo, visto que a boca era um lugar de silenciamento e de tortura. Neste sentido, a máscara representa o colonialismo como um todo. Ela simboliza políticas sádicas de conquista e dominação e seus regimes brutais de silenciamento das/os chamadas/ os 'Outras/os': Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar? (KILOMBA, 2019, p. 32-33)

Grada Kilomba (2019, p. 47) cita ainda Gayatri Spivak, quando tal teórica nos apresenta o seguinte questionamento: “pode a subalterna falar?”. A resposta se constitui em uma compreensão de que ao longo dos séculos a tentativa tem sido a de a manter no silenciamento. Entretanto, por vezes algumas das pessoas colocadas como subalternos, que conseguiram fazer com que seus brados fossem escutados, também, logo em seguida, foram silenciadas. Hoje se torna impossível silenciar todas as vozes negras, pois se grita em coro. No entanto, assim também a forma de tentativa de evitação de que sejam escutados também tem se modificado, não sendo mais somente através do silenciamento pela retirada da vida; hoje se tenta ainda desqualificar ou desprezar tanto o falante como o seu discurso, pois, como afirma Carl Rogers (2001) a morte é a única forma, de fato, de se retirar o poder de alguém. Embora eu queira aqui fazer outra ressalva que é a de que, para alguns casos, até esta tentativa de silenciamento definitivo, as vezes ganha o efeito inverso, fazendo com que a voz se desprenda de seu dono originário e ganhe outros “donos por adesão”.

Hoje, ainda se usa mascaras, mas até estas são utilizadas como autopreservação e forma de se manifestar e gritar que não se aceita mais as tentativas de opressões!



Fontes: <sup>6</sup>, <sup>7</sup>

Spivak (KILOMBA, 2019) denuncia a prescrição pós-colonialista que ainda tenta manter em silêncio as vozes negas, confinando-as à marginalização, à periferia, ao não conhecimento, jogando para ocupar os seus lugares de fala com falsos representantes de sua luta. Neste quesito, Fanon (2008) denuncia inclusive como a própria abolição da escravidão se tornou um artefato para parar a luta negra e o impedir que conquistassem a liberdade, por seu próprio mérito. Com tal estratégia, entra para a história e memória o fato de que mais uma vez o branco quem “deu a liberdade” forjando os seus termos e limites, trocando o chicote pelo relógio, o documento de posse pela carteira de trabalho e a senzala pela periferia, readequando-os para uma nova outrindade.

Nesta construção o termo empoderamento ainda segue como um desafio. Hoje como condição determinante para lutar por igualdades, com respeito e compreensão das diferenças. Precisa-se aqui de uma pausa para melhor explicar a evolução temporal deste

---

<sup>6</sup> Todas as imagens aqui apresentadas sobre Tulsa, foram extraídas do documentário: Tulsa Race Massacre: 100 Years Later | Full Film by OETA, acessado em 20/03/2022, através do link: <https://youtu.be/vcjqaZLKBCI>.

<sup>7</sup> Todas as imagens aqui apresentadas sobre “Guerra de Canudos”, foram extraídas na internet através do buscador do Google usando o indexador: “imagens do massacre de canudos”, acessadas em 19/03/22.

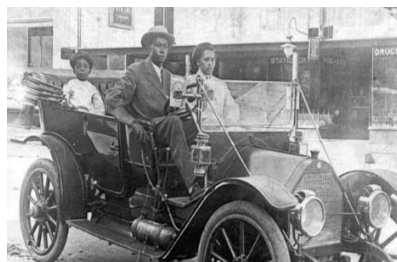
construto, empoderamento, embora o seu significado já tenha sido esclarecido.

O termo empoderamento, em si, tem sua origem temporal, geográfica e contextual, associado diretamente a criação das Políticas de Ações Afirmativas, derivada de movimentos sociais, nos países desenvolvidos, na segunda metade do século passado. Vinculado ao trabalho da Ação Social, junto aos movimentos feministas e demais grupos minoritários, o empoderamento visava tornar os sujeitos destes grupos conscientes de si ou mais conscientes de sua condição, nas relações para com outros grupos, e mobilizar o potencial de ação para a mudança.

Embora o termo originário derive da língua inglesa (*empowerment*), trata-se de um construto que ao longo dos tempos e, em função dos contextos onde fora utilizado, teve seu significado modificado, sendo assim compreendido como um conceito polissêmico. Foi objeto de uso para a conscientização na autoajuda na década de 70, na Psicologia Comunitária, na década de 80, e nos movimentos de direito à cidadania e à saúde, que perduram até os dias atuais (CARVALHO, 2004, *apud* WENDHAUSEN; BARBOSA; BORBA, 2006). O termo, para Meneghel, Farina e Ramão (2005, p, 570), significa “um desafio para as relações de poder existentes; representa a expansão da liberdade de escolha e de atuação e o aumento da capacidade de agir dos sujeitos sobre os recursos e decisões que afetam suas vidas”.

Portanto, é um construto que nasce inserido e revolvendo as relações de poder, postas nos contextos sociais. Questiona a condição de desigualdade e convida os grupos minoritários para um movimento de ascensão. É um termo que se refere, a uma condição em potencial, ampliando a rede de informações, a percepção e a leitura de mundo (FREIRE, 1999), para que o significado da palavra democracia esteja, de fato, representada na sociedade por meio de todos os setores que a compõem.

Tais reconstruções podem ser observadas nas imagens que seguem, que demonstram o que Grada Kilomba denominou como sendo o deixar de ser objeto para ser sujeito, escrevendo a própria história. A modificação da memória prospectiva estava em plena ocorrência tanto em Canudos como em Tulsa, porém tais mudanças de condições foram percebidas, por parte do branco opressor, como perigosas para a manutenção das relações étnico-raciais, tais quais estavam dentro de seus interesses.



Fica notório, nas imagens acima, a saída da outrindade atribuída ao negro nas américas, assim como, inclusive com tais imagens, a recriação de uma memória bastante distinta daquela.

Vasconcelos, ao defender o empoderamento, afirma que ele tem a função de mobilização, inclusive de formação de alianças políticas, tornando mais expressiva a representatividade e força para trazer como pauta os pontos identificados como de fragilidade

ou desfavorecimento do(s) grupo(s) e contestando a condição dos seus opressores. Argumenta ainda que:

O empoderamento significa o aumento do poder, da autonomia pessoal e coletiva de indivíduos e grupos sociais nas relações inter-pessoais e institucionais, principalmente daqueles submetidos a relações de opressão, discriminação e dominação social (VASCONCELOS, 2004, *apud* WENDHAUSEN; BARBOSA; BORBA, 2006 p, 133).

Para Teixeira (2002, *apud* WENDHAUSEN; BARBOSA; BORBA, 2006, p. 133), ao argumentar sobre o empoderamento, assevera que ele “se associa a formas alternativas de se trabalhar realidades sociais, suporte mútuo, formas cooperativas, formas de democracia participativa, autogestão e movimentos sociais autônomos”. Assim, este construto ganha a potencialidade de tornar o sujeito senhor de si, gestor do seu querer ou dos seus direitos nas relações sociais, quebrando a sensação de imobilidade, falta de participação política e fatalismo social para si e para o seu grupo de pertença.

Esta visão também é corroborada por Zimmerman (1988, *apud* ALMEIDA, 2015, p. 411) e Rappaport (1995, *apud*: ALMEIDA, 2015, p. 411), ao argumentarem sobre o empoderamento, afirmam que “acredita ser um processo pelo qual os indivíduos ganham domínio e/ou controle sobre suas próprias vidas e participação democrática na vida da sua comunidade”. Por fim, Horochovski (*apud* ALMEIDA, 2015) acrescenta à argumentação o caráter emancipatório do empoderamento, ou seja, traz o indivíduo ou grupo para a condição de autônomo, independente, responsável por seus atos, posturas decisões e tudo mais que se possa compreender da própria terminologia em questão.

Vale ressaltar que o negro do nordeste brasileiro, ao longo da sua história se tornou vítima de uma trama que o conduziu para uma visão duplamente preconceituosa. Como citado por Oliveira



(2002), para acompanhar e validar o massacre ocorrido em Canudos-Bahia, Euclides da Cunha descreveu o povo sertanejo, em sua obra “Os Sertões” (CUNHA, 1966, *apud* OLIVERIA, 2002), intencionalmente produzida em formato de reportagem narrativa-descritiva, com vistas a construir no imaginário brasileiro uma visão pejorativa acerca do povo sertanejo, nordestino, como no trecho que segue:

A mistura de raças mui diversas é, na maioria dos casos, prejudicial. Ante as conclusões do evolucionismo, ainda quando reaja sobre o produto o influxo de uma raça superior, despontam vivíssimos estigmas da inferior. A mestiçagem extremada é um retrocesso (CUNHA, 1966, *apud* OLIVERIA, 2002, p. 523).

Tais concepções, como nos trazem Deleuze e Guattari (2000), infelizmente, como um rizoma, não ficam estanques, pelo contrário, ganham brotos e se tornam plantas se multiplicando, às vezes como ervas daninhas, ou se expandem também por baixo da terra, porém com todo o potencial de emergir. Assim, o livro “Os Sertões” acabou por servir também como um semeador do preconceito contra um povo, o nordestino.



Também com relação aos possíveis danos causados pela assimetria de relações e de *estatutos* ocupados na sociedade, Nietzsche nos descreve sobre o limite da tolerância suportável enquanto ser oprimido e a sua conseqüente tentativa de reação tentando se libertar das amarras que o impedem de alcançar uma

vida plena, assim como também acerca do gozo e da desproporcional força com que o opressor se reafirma como mais forte, detentor do poder, da verdade, inclusive com o apoio de um suposto Estado autônomo e regulador, mas que, na verdade, lhes é subserviente:

A rebelião escrava na moral começa quando o próprio ressentimento se torna criador e gera valores: o ressentimento dos seres aos quais é negada a verdadeira reação, a dos atos, e que apenas por uma vingança imaginária obtêm reparação. Enquanto toda moral nobre nasce de um triunfante Sim a si mesma, já de início a moral escrava diz Não a um “fora”, um “outro”, um “não-eu” — e este Não é seu ato criador. Esta inversão do olhar que estabelece valores — este necessário dirigir-se para fora, em vez de voltar-se para si é algo próprio do ressentimento: a moral escrava sempre requer, para nascer, um mundo oposto e exterior, para poder agir em absoluto-sua ação é no fundo reação. O contrário sucede no modo de valoração nobre: ele age e cresce espontaneamente, busca seu oposto apenas para dizer Sim a si mesmo com ainda maior júbilo e gratidão-seu conceito negativo, o “baixo”, “comum”, “ruim”, é apenas uma imagem de contraste, pálida e posterior, em relação ao conceito básico, positivo, inteiramente perpassado de vida e paixão, “nós, os nobres, nós, os bons, os belos, os felizes!” (NIETZSCHE, 1999, p. 12).

Massageando o próprio ego e sua ignorância a branquitude, utilizando inclusive dos aparelhos institucionais e institucionalizados, despeja o seu sadismo sobre grupos que apenas tentam existir e se realizar enquanto seres, tentando fugir da constante intenção de os manter em uma outrindade que satisfaça, e até “justifique”, os sucessivos massacres genocidas promovidos contra populações pacíficas.



## CONCLUSÕES

Embora se entenda a intenção de afirmar a importância do distrito de Greenwood, denominando sua principal avenida de Black Wall Street, em uma alusão ao poderoso centro financeiro de Wall Street, novamente se observa a crítica feita por Fannon, quando afirma que, os brancos tendem a “reconhecer” as falas negras apenas quando estes usam de referenciais não negros, o que é um perigo pois se permanece na desvalorização do que possui origem e é desenvolvido pelo poder negro.

Em igual proporção se tenta colocar no esquecimento o fato de que Canudos, no momento de seu massacre, possuía uma estimativa de abrigar cerca de 30.000 habitantes, sendo assim a segunda maior cidade do interior da Bahia. Tal tentativa de se apagar as informações, que de fato são relevantes para se denunciar o massacre ocorrido, são tão eficientes que os menos informados sobre o fato, mesmo que hoje faça parte da história lecionada nos currículos escolares, guardam em seu imaginário que se tratava apenas de um pequeno povoado.

Nas últimas décadas estudos diversos e os mais célebres teóricos, filósofos e pesquisadores tem avançado ajudando a reconstruir a memória e identidade negra, dizendo um basta para visões excludentes, que desqualifiquem e façam manutenção de condições preconceituosas e discriminatórias. Assim, mesmo que com algumas ações pontuais, a população negra tem avançado na luta contra a opressão, preconceito e discriminação, ainda que timidamente e longe de obter o resultado que almeja efetivamente. Porém, sua memória ainda vem sofrendo investidas para que não seja reconstruída e/ou ressignificada. Para o opressor, apenas as agruras devem ser lembradas e repetidas pelas novas gerações.

As Políticas de Ações Afirmativas ajudam a recompor e ampliar as informações e os conhecimentos sobre a memória de uma outra parcela destes povos, assim como dos demais grupos por elas contemplados. O acesso à educação superior permite desvelar o porquê de tais condições existências, assim como o disponibiliza conhecimentos suficiente para lutar, pelos e com os pares, de um outro patamar: o que não consigam calar ou desqualificar.

Hoje, programas de Pós-graduações como o de Crítica Cultural-UNEB, traz a oportunidade de refazer as ferramentas e aparelhos de luta, formando multiplicadores e revisores de conceitos, não para a implantação de uma nova imposição, mas como um niilismo de quarta geração, que conduz o sujeito (não mais objeto) para a construção de sua criticidade e descortinar e nutrir o poder e que estar dentro de si. Torná-lo consciente e responsável por sua própria fala e construção de sua história, sem mais existir a “falsa necessidade” de se impor e desconstruir as falas e histórias dos demais, sabendo que a força está, e sempre permanecerá, dentro de cada um de nós.

E a história se repetiu sem o menor pudor. De Canudos e Tulsa, restaram os órfãos, os violentados e desterritorializados. Em nome de uma “reparação pelos danos causados” o Estado oferece, ou “permite” construir, apenas estátuas e memoriais. Talvez, não para que a injustiça seja lembrada, mas aparentemente fazer lembrar quem é “o mais forte”. No entanto, a memória será reconstruída, hoje mais do que ontem e menos que amanhã, compreendendo o que é necessário que seja lembrado, sem traumas e rancores, aceitando o que se faz por bem esquecer, para quem o quer esquecer, não por imposição, mas sim por busca da saúde e sabedoria. Compreendo que o poder pessoal junto e concomitante com as múltiplas identidades e suas relações, tanto

as estabelecidas como as que podem ser modificadas, (re)descobertas.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Antônio Cavalcante de. O empoderamento de lideranças indígenas Kaingang no sul do Brasil. *Interações* (Campo Grande), Campo Grande, v. 16, n. 2, p. 407-419, Dec. 2015. Available from. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-70122015000200407&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-70122015000200407&lng=en&nrm=iso). Access on 25 Apr.2021. <http://dx.doi.org/10.1590/1518-70122015215>.

BRASIL. Constituição de 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988*. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL. (2012). Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá

outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm). Acesso em: 30 abr. 2021.

CANDAU, Joël (2018) *Memória e identidade*. Trad. Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto.

CARVALHO, Castelar de. *Para compreender Saussure*. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1979.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, Vol. 1, Trad. Aurélio Guerra Netoe Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000b.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo; Cortez, 1999.

FIORIN, José Luiz, FLORES, Valdir do Nascimento, BARBISAN, Leci Borges (Org.) Saussure: A Invenção da Linguística. In: *Do signo ao discurso: a complexa natureza da linguagem*. 1. Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da Moral*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Cia das Letras, 1999.

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

MENEGHEL, Stela Nazareth; FARINA, Olga; RAMÃO, Silvia Regina. Histórias de resistência de mulheres negras. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 567-583, Dec. 2005. Available from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2005000300006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2005000300006&lng=en&nrm=iso). Access on 25 Apr. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2005000300006>.

OLIVEIRA, Ricardo de. Euclides da Cunha, Os Sertões e a invenção de um Brasil profundo. *Rev. Bras. Hist.*, São Paulo, v. 22, n. 44, p. 511-537, 2002. Available from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01882002000200012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882002000200012&lng=en&nrm=iso). Access on 11 May 2021. <https://doi.org/10.1590/S0102-01882002000200012>.

ROGERS, Carl R. *Sobre o poder pessoal*. Trad. W. Penteado. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Originalmente publicado em 1977).

WENDHAUSEN, Águeda Lenita Pereira; BARBOSA, Tatiane Muniz; BORBA, Maria Clara de. Empoderamento e recursos para a participação em conselhos gestores. *Saúde soc.*, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 131-144, Dec. 2006. Available from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12902006000300011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902006000300011&lng=en&nrm=iso). Access on 02 Mai. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902006000300011>.



**Fábrica de Letras**  
Laboratório de Edição