

2022.2

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 — 2022.2

SEMINÁRIO DE PESQUISA DO DLLARTES — 2022.2
Departamento de Linguística, Literatura e Artes

ANAIS

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

Período: 29 de novembro a 01 de dezembro de 2022

ISSN 2596-2302

ANAIS

SEMINÁRIO DE PESQUISA DO DLLARTES — 2022.2
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 Marmorí 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

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: Daiane Silva De Oliveira Costa

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- 2022.2: Departamento de linguística, literatura e artes. (2022.2: Alagoinhas) 728f.

Anais do Seminário de pesquisa do DLLARTES – 2022.2/ Organização: Daiane Silva de Oliveira Costa – Alagoinhas, BA: Fábrica de Letras, 2022. ISSN: 2596-2302

1. Produção Científica. 2. Docentes – Discentes. 3. Projetos de pesquisa
I. Costa, Daiane Silva de Oliveira. 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 Daiane Silva de Oliveira Costa

Organização: Daiane Silva de Oliveira Costa

Assistentes editoriais: Daiane Silva de Oliveira Costa e Juliana Miranda

Revisores: Juliana Miranda

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

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

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

CEP 48.040-210 Alagoinhas (BA)

Tel.: (75) 3163-3515

Endereço eletrônico: secposcritica@uneb.br

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

SEMINÁRIO DE PESQUISA DO DLLARTES — 2022.2 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

Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II
Alagoinhas, 29 de novembro a 01 de dezembro de 2022

Comissão Organizadora:

Docentes:

Profa. Ma. Iramayre Cássia Ribeiro Reis Profa.
Dra. Maria Neuma Mascarenhas Paes Prof.
Dr. Osmar Moreira dos Santos

Técnicos:

Adnailsa Pinheiro dos Santos
Anderson Santana Paiva
Daiane Silva de Oliveira Costa
Maiara Santos de Jesus
Raquel dos Santos Ferreira

Discentes:

Juliana Miranda
Giuliana Conceição Almeida e Silva
José Oliveira

Josimeire dos Santos Brazil
João Batista S. Lima
Marcelo Santos

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

APRESENTAÇÃO	15
SINAIS LIBERADORES EM PESQUISAS (AUTO)BIOGRÁFICAS COM ESTUDANTES SURDOS/SURDAS EM SALVADOR-BAHIA: INTERPRETAÇÕES PRELIMINARES <i>Alex Sandrelanio dos Santos Pereira</i>	17
DAS VIOLÊNCIAS DOMÉSTICA AO FEMINICÍDIO: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICA DE MULHERES NEGRAS DO ALTO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS ALAGOINHAS/BA <i>Ana Pereira da Silva</i>	33
RACISMO E DEFICIÊNCIA : REFLEXÕES DAS MULTIPLAS DISCRIMINAÇÕES NO CAMPO EDUCACIONAL <i>Aurelice da Silva Marques</i>	47
AS VOZES INDÍGENAS ECOAM PARA IMPRESSIONAR NO PAPEL <i>Carla Lucilene Uhlmann</i>	73
LEITURA E A BIBLIOTECA: UM MÉTODO E UM ESPAÇO PARA FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR CRÍTICO <i>Charlete Carvalho Santos</i>	89
PERFORMANCES DE GAYS VELHOS NO CINEMA BRASILEIRO E AS SUBJETIVIDADES EM AÇÃO <i>Cleidisson Araujo Santana</i>	105
EXPERIÊNCIAS LEITORAS: ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS DE LEITURA DOS LIVROS A MULHER DE ALEDUMA (1981), OS ESTANDARTES (1995) E NEGÃO DONY (1978) DE ALINE FRANÇA <i>Daniela dos Santos Damasceno</i>	115
CRÍTICA CULTURAL COMO MÉTODO APLICADO NA ANÁLISE DAS CANÇÕES DE CAETANO VELOSO <i>Davi Silva Soares</i>	131
RECRUDESCENDO A MEMÓRIA DE CORPOS NEGROS RASURADOS PELA LINGUAGEM <i>Gilson Souza Santana</i>	147
AS NARRATIVAS FEMININAS CENTRO EMERGENTES DE TIANALVA SILVA E AS DISTOPIAS REPRESENTADAS NA CIDADE DE CACHOEIRA BAHIA <i>Giuliana Conceição Almeida e Silva</i>	171

A EDUCAÇÃO DE AXÉ E A CRÍTICA CULTURAL <i>Glauca Costa de Oliveira</i>	183
A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO MODO DE TRABALHAR A LEITURA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM <i>Jaiane Martins da Silva</i>	197
EMPODERAMENTO NEGRO FEMININO EM A MULHER DE ALEDUMA <i>Josimeire dos Santos Brazil</i>	205
O SIGNO LINGUÍSTICO ‘ESTUDANTE DA EJA’ EM UMA PERSPECTIVA MULTICULTURAL THE LINGUISTIC SIGN ‘STUDENT FROM YAE’ IN A MULTICULTURAL PERSPECTIVE <i>Leda Regina de Jesus Couto</i>	215
O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA COMO FORMA DE COMBATE À EXCLUSÃO SOCIAL E EMPODERAMENTO NA EJA <i>Liliane Santos Rosa</i>	237
NEGAFYA E JOYCE ZAU NO SLAM: GRITOS NECESSÁRIOS DE RESISTÊNCIA <i>Luzia Martins dos santos Silva</i>	255
A FORMAÇÃO DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA DISCUSSÃO SOBRE POSSÍVEIS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EXCLUSÃO <i>Mabli Nadjane Barbosa Barreto</i>	269
AS FAÇANHAS DA PERSONAGEM HEROICA ROSA PALMEIRÃO, DE MAR MORTO, EM VERSOS DE ABC <i>Marcelo Barbosa dos Santos</i>	283
IDENTIDADE E MEMÓRIAS ATRAVÉS DO ESPELHO E DAS PEDRAS: O QUE PODEMOS APRENDER COM ALICE E CORA CORALINA? <i>Marisela Pi Rocha, Jailma Pedreira</i>	293
UM CORPO QUE NARRA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO OLHAR EUCLIDIANO SOBRE O VAQUEIRO SERTANEJO <i>Mônica Andrade Souza, Edil Silva Costa</i>	311
EDUCAÇÃO DIGITAL EM TEMPOS DE STREAMING: UM OLHAR SOBRE O ACESSO À LEITURA LITERÁRIA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA <i>Nadja Silva Brasil Santos, . Maria de Fátima Berenice da Cruz</i>	325
POR AÇÕES ARTÍSTICAS E CULTURAIS NA ESCOLA <i>Rita de Cássia Leitão Santos</i>	345

SUICÍDIO E VULNERABILIDADE SOCIAL: JOVENS NEGROS E OS LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA DO ENSINO MÉDIO <i>Rosilda Maria de Queiroz da Cruz Nunes</i>	363
ACERVO DE MEMÓRIA E TRADIÇÕES ORAIS DA BAHIA: O FEMININO NAS NARRATIVAS ORAIS <i>Sirlai Gama de Melo</i>	383
NARRATIVA DE SI: IMBRICAÇÕES QUE ENLAÇAM A PESQUISADORA EM PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PESQUISADOR (A) ENCARNADO (A) PARA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA <i>Tânia Pinto dos Santos Souza</i>	399
ENVELHECIMENTO POPULACIONAL E O BEM-ESTAR DA POPULAÇÃO IDOSA <i>Kely Krause de Jesus Cunha Carla Meira Pires de Carvalho</i>	415
BREVE INTERPRETAÇÃO SOBRE A MORTE NOS VIDEOGAMES: UM CAMINHO HERMENÊUTICO <i>Tiago Bezerra Severo</i>	431
LITERATURA E MODO DE VIDA: ESCRITORAS DO LITORAL NORTE E AGRESTE BAIANO <i>Vanessa Silva Paz, Jailma dos Santos Pedreira Moreira</i>	439

APRESENTAÇÃO

O Departamento de Linguística, literatura e Artes (DLLARTES) promove o SEMINÁRIO DE PESQUISA com o objetivo de proporcionar o estudo, a reflexão, o debate e a divulgação dos projetos de pesquisa em andamento. Nesta edição, o Seminário engloba o Seminário Interlinhas e o Seminário Interdisciplinar de Pesquisa (SIP). O primeiro é uma atividade regular e semestral do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica) e o segundo uma atividade curricular desenvolvida no âmbito da Graduação em Curso de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas, ao longo de todo o curso.

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. Apesar de ter sido planejado para acontecer presencialmente, essa edição foi realizada de modo remoto (online) devido a um ato de manifestação estudantil que impossibilitou a abertura dos portões da universidade e, conseqüentemente, o acesso ao campus.

A publicação desses Anais, não só pelo seu aspecto quantitativo, mas, sobretudo, pelo qualitativo das pesquisas aqui divulgadas, revela o comprometimento de nosso corpo discente e docente com a pesquisa e o compromisso de nossa Universidade em consolidar seu papel social com a produção e divulgação do conhecimento, contribuindo assim para a melhoria e qualidade de vida das comunidades em seu entorno.

A comissão organizadora

SINAIS LIBERADORES EM PESQUISAS (AUTO)BIOGRÁFICAS COM ESTUDANTES SURDOS/SURDAS EM SALVADOR-BAHIA: INTERPRETAÇÕES PRELIMINARES

Alex Sandrelanio dos Santos Pereira¹

Resumo: Este trabalho apresenta-se num duplo objetivo: por um lado vislumbrar o enlace entre os métodos (auto)biográficos e os estudos surdos e, por outro, utilizar uma técnica metodológica biográfica para compreender se é possível (ou não) aplicá-la em sujeitos marcados pela surdidade, já que os construtos teórico-metodológicos da (Auto)biografia, a narração oral e a escuta dialógica são pares indissociáveis. A metodologia empregada é qualitativa e usando a técnica dos ateliês autobiográficos (DELORY, 2006) com estudantes surdos/surdas do terceiro ano no Ensino Médio da Associação Educacional Sons no Silêncio. Resultados preliminares apontam que a escola bilíngue e a língua de sinais são centrais e marcam o processo do “eu” aprendente, mas que narrativas outras são suscitadas e apresentadas. Conclusões temporárias a serem apresentadas aqui se relacionam ao caráter inicial desta pesquisa, que as transcrições das sinalizações do vídeo-narração ainda não compõem essa comunicação em razão de estarmos nos primeiros momentos da aplicação da técnica, mas que, baseando-se nos resultados preliminares aqui apresentados, esse enlace será muito promissor para ambos os campos por seu caráter de *formabilidade* ser uma oportunidade de quebra de narrativas hegemônicas.

Palavras-chave: Autobiografia. Ateliês. Línguas de Sinais. Surdidade. Ouvintismo.

¹ 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.

SINALIZANDO O ENLACE

Diversos são os trabalhos que tematizam o Ser Surdo engendrado em narrativas amplas da pessoa com deficiência e/ou da diferença² pela qual a língua de sinais, que no caso brasileiro é a Língua Brasileira de Sinais – Libras, é a constituidora da subjetividade, portanto, da *Surdidade* (PADD, 2013) da pessoa surda em oposição/contradição a narração colonizadora do mundo ouvinte em traduzir o mundo surdo pelo viés etnocêntrico, que nos estudos culturais surdos foi denominado por *Ouvintismo* (SKLIAR, 1997).

Embora compreenda e assuma perspectivas mais amplas de narração como um dispositivo de enfrentamento coletivo para (re)significar processos de desumanização historicamente centrado na imposição da língua oral, este trabalho vislumbra utilizar a metodologia (auto)biográfica como dispositivo de *formabilidade*.

Deslocando a surdidade em surdidades, numa quebra da história única ordenando e produzindo subjetividades surdas pelos perigos que isso representa, como nos convidou a pensar Chimamanda Ngozi Adichie (2019), para pensarmos múltiplas narrativas, portanto, diversidades de histórias e de subjetividades.

Sendo assim um movimento para reassumir sua autoria do/no mundo, tomando consciência da sua singularidade-pluralidade enquanto ator da sua vida.

Como estratégia de aproximação entre o leitor e o mundo de visualidade que a língua de sinais nos convida a experienciar os tópicos foram forjados com essa intencionalidade.

² A opção analítica desse texto é pela dimensão socioantropológica do Ser Surdo. Mesmo compreendendo o vigor existencial da visão clínico-médica, sua dimensão (anti)simbólica não será fortalecida nesse texto além dessa nota.

É neste sentido que, no “Mãos rebeladas”, brevemente situo o campo dos estudos surdos enquanto uma narrativa política mais geral em prol da língua de sinais; para o “Mãos a despertar” apresento a configuração da narrativa-de-si enquanto uma insurgência às macrosnarrativas; no “Visualizando um afluente metodológico” descrevo, minimamente, as adaptações necessárias para a técnica dos ateliês autobiográficos; em “Sinais-de-si” a discussão dos resultados preliminares em um alcance provisório; finalizando com “Sinais do projeto-de-si” com uma conclusão em percurso em véspera do amanhã.

MÃOS REBELADAS

As mãos e os olhos nos construtos teóricos do ser surdo são marcadores de identidade da pessoa surda porque são esses artefatos culturais linguísticos que possibilitam as pessoas surdas constituírem (se constituindo) o mundo que as cercam (STROBEL,2009). É através destas mãos que as pessoas surdas vêm contestando o império do modo ouvinte de narrar e perceber o mundo como se fosse similar para as pessoas surdas.

O surgimento das línguas de sinais se dá no processo de interação entre pessoas surdas; e seu estatuto científico iniciou-se com os estudos de Stokoe, linguista americano que pesquisou em comunidades surdas na década de 60, impressionado com a forma como a língua de sinais americana oportunizava as pessoas surdas a compreenderem e intervirem no mundo a sua volta.

Isso acontece, como bem descreveu Karen Strobel (2018), porque essa língua é um artefato cultural das comunidades surdas, inventadas no complexo jogo de interações simbólicas entre as pessoas surdas, possibilitando que os conhecimentos de mundo sejam mediados entre seus pares linguísticos.

Vale ressaltar que a ONU, desde a década de 80, vem defendendo a importância do reconhecimento das línguas de sinais com o mesmo *status* das línguas orais e que somente em 2002 o Estado Brasileiro fez esse reconhecimento (resultado de muitas lutas da comunidade surda brasileira).

A ampliação desses movimentos sociais surdos no Brasil 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), cuja regulamentação é orientada pelo Decreto 5.626 de 2005.

O mencionado decreto 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 Licenciatura e Fonoaudiologia, podendo ser optativa ou obrigatória nos demais cursos universitários, inaugurando outra forma de articular inclusão educacional.

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/as 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 oferecer proposições e serviços educacionais específicos, o que leva muitas famílias a abandonarem suas comunidades para

buscarem esses serviços (geralmente disponibilizados em grandes centros urbanos).

O problema 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 e como esse dispositivo engendra ordenações subjetivas serializadas.

É importante ressaltar que 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.

Que é a partir da Libras que se traça a história da educação da pessoa surda no Brasil; um conceito bastante consolidado nos estudos surdos o qual narra o surgimento da Libras com a 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 importante que reforço e para o qual chamo atenção é a compreensão de inclusão educacional centrada no bilinguismo, ou seja, 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, manobra política descrita 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.

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 a narrarem-se como se ouvintes fossem (SKLIAR, 1998, p. 15). Já a categoria “Surdidade” foi desenvolvida pelo pesquisador surdo Paddy Ladd, para situar a construção sócio-histórica do ser surdo existencial como um “ser-no-mundo” (LADD, 2013, p.28).

Essas duas categorias me são úteis no processo de realização da pesquisa autobiográfica, na interpretação 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 na narração de estudante surda/surdo em comunidades escolares bilíngues, como é o caso da Associação Educacional Sons no Silêncio - AESOS.

Que outras micronarrativas são evocadas entre os estudantes surdos/surdas de uma escola bilíngue? Que método possibilita o resgate da narração da margem, da periferia, do microcosmo autoral e, no/pelo percurso de dizer os sinais, o próprio sujeito fosse capaz de ordenar e dar sentido a eles?

Por isso a minha escolha por uma metodologia que evocasse essas “mãos” para o despertar de *memórias em disputa* (POLLAK, 1989).

MÃOS A DESPERTAR

As perspectivas teórico-metodológicas (Auto)biográficas são apresentadas neste trabalho como uma alternativa metodológica e, ao mesmo tempo teórica, aos modelos de pesquisa em Ciências Humanas que evidenciam as construções identitárias coletivas das grandes narrativas estruturais, consolidadas em categorias analíticas amplas, impossibilitando perceber os movimentos singulares do sujeito e/ou micro-sociohistóricos de sujeitos com marcadores sociais interseccionalizados.

É nessa dimensão que a subjetividade singular surda é atribuída enquanto um valor de conhecimento em si, diante de um processo heurístico específico em que a pessoa surda ao narrar-se, ao confrontar-se com outras narrativas aparentemente similares à sua, edita e (re)organiza sua narração.

Vale salientar que a opção teórico-metodológica adotada nessa pesquisa é por uma materialidade (auto)biográfica em que os dados são obtidos através de ateliês (melhor explicado no tópico “Visualizando afluente metodológico”) e, portanto, os dados são produzidos na interação sujeito surdo - pesquisador ouvinte, mesmo que a predominância seja de sujeito surdo - sujeito surdo.

A informação acima citada não é para afirmar uma dicotomia entre suposta existência entre materialidade primária (dados obtidos pelo pesquisador em interação direta com os sujeitos) e materialidade secundária (dados obtidos através de diários, cartas, jornais, contos, livros, correspondências, documentos e de variadas possibilidades), porque não me filio a tal divisão se esta for um enquadramento de suposta tentativa de objetividade de um método de construto tradutório.

É relevante somente na medida da elaboração heurística da narração que esses lugares-sujeitos sejam evidenciados pelo narrador em

relação ao observador, na busca de ordenação dessa comunicação recíproca.

A narrativa-de-si que buscamos não é um monólogo dos fatos ditos diante de um ou mais observador, mas sua ordenação, edição, recorte, reelaboração e apropriação consciente de sua autoria. Portanto, é um sujeito em diálogo consigo tramado em um tecido social do qual faz parte.

Embora a *formabilidade* seja uma perspectiva teórico-metodológica pensada a partir da formação de professores/as, portanto, diante de corpos adultos, o deslocamento deles/as para uma educação também mediada pelos sujeitos aprendentes nos parece possível, por entendermos que a divisão binária entre ser professor/a e estudante é permeada de inversões desses papéis na prática educativa, conforme os construtos freirianos.

Essa *formação* é compreendida através de dois referenciais: o primeiro é o processo em si mesmo e o segundo é o resultado adquirido:

A palavra formação apresenta uma dificuldade semântica, pois designa tanto a atividade no seu desenvolvimento temporal, como o respectivo resultado. Designando o nosso objeto de investigação pelo próprio conceito de processo de formação, indicávamos mais claramente que nos interessávamos pela compreensão da atividade. Todavia, mantém-se uma ambiguidade, à medida que o conceito utilizado não permite distinguir a ação de formar (do ponto de vista do formador, da pedagogia utilizada e de quem aprende) da ação de formar-se. (JOSSO, 2010, p. 61).

O que nos interessa mais na abordagem teórico-metodológica da (Auto)biografia é que narração biográfica não é uma perspectiva de narrativa de vida, como tradicionalmente resulta de uma contagem cronológica de uma vida individual, mesmo que enlaçada em uma

hermenêutica genericamente social, mas a decorrência de um processo de reflexão em etapas, em passos de uma trajetória que passa a ter sentido processual de vida.

Em cada passo sendo interpretado e iniciando novas interrogações do amanhã-devir do sujeito, implicado com seus processos aprendentes, inclusive, definindo-os enquanto ator/autoria, visualizando a sua participação ativa, num comprometer-se continuamente com esse processo de reflexão, orientando desejos compreensivos de si.

É na força investigativa/formativa que acreditamos na hermenêutica das narrativas-de-si/história de vida consciente como um potencial pedagógico na construção de conhecimentos.

Faz-se importante lembrar que em sociedades africanas e indígenas a narração se constitui como parte instrumental da cultura, da organização do pensamento-aprendente e que em sociedades ocidentalizadas como a nossa foi perdendo seu vigor em nome de uma racionalidade monológica e, recentemente é que ela volta, numa abordagem teórico-metodológica crítica as mega narrações, de forma individual-coletiva.

Será isso parte de um projeto crítico situado em uma temporalidade onde o sujeito individual é conclamado a ser conscientemente parte do neoliberalismo e a responsabilização privada do seu desemprego, ou é uma força de retomada da agência criadora do sujeito não identificado nas teorias sociológicas das Ciências Humanas?

Para nós não interessa a vulnerabilidade divisória que a individuação (ou individualização?) provoca e nem tão pouco o discurso alienante que mutila o sujeito-criador o transformando em criatura, mas, inventariar estratégias em que tais perspectivas sejam refletidas, rasuradas e contaminadas por quem produz o conhecimento em coletividade.

Ocupa-se também de aproveitar esse potencial pedagógico porque ao narrar suas experiências e visualizar as experiências dos outros (heterobiografias) elas se tornam tão significativas na compreensão dos acontecimentos, inclusive, (re)editando e dando sentido a narrativa-de-si; fortalecendo assim a reflexão processual das identidades, na quebra hegemônica das cristalizações em formas fixas.

A experiência (pensada aqui a partir do momento que toma consciência do vivido) é enlaçada numa rede de significações de práticas sociais interindividuais, o que nos levar a interpretar esse processo de *formabilidade* importante na construção da “realidade” social e da socialização.

Narrar essas experiências vivenciadas, com significância interpretativa contextualizada, coloca-nos diante do tecido social discursivo, em que a razão/emoção, real/ficção, concreto/abstrato, mente/corpo, literal/simbólico não são pares binários e antagonicos, mas constitutivos do corpo encarnado que enuncia, no caso específico aqui, uma tomada consciente de sua narração de aprendente, partícipe consciente de um projeto-de-si.

Esse processo consciente não brota de forma espontânea, mas da reflexão constante em busca do reencontro do traçado linear e progressivo em que o curso da vida é concebido, narrando palavras e não fatos.

É nesse sentido que optamos pelos ateliês biográficos desenvolvidos pela pesquisadora Christine Delory-Momberger (2006) por entendermos que ao narrar sua história de vida é possível lidar com uma complexidade de informações, contradições, indefinições, cotidianidades plurais com as quais precisamos tecer conexões e sentido, definindo os papéis sociais, editando, (re)editando e assumindo o protagonismo dessa narratividade porque “...nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque nós temos uma história; nós temos uma história

porque nós fazemos a narrativa de nossa vida” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 363).

Nesse sentido é que a técnica dos ateliês biográficos nos parece adequado e possível de ser aplicado com estudantes surdos/as do 3º ano do Ensino Médio, ainda que a autora recorte com profissionais formados ou estudantes universitários.

Para a autora o ateliê biográfico possibilita apresentar a dimensão construtora do relato da experiência dos sujeitos envolvidos, sendo, portanto, um procedimento de *formabilidade* de um projeto de si em aberto, em que as dimensões da temporalidade se ligam a horizontalizar uma perspectiva de futuro imbricado com o sujeito-projeto.

As etapas propostas são seis e os sujeitos participantes são previamente informados sobre elas.

Todas essas etapas serão descritas no tópico seguinte deste trabalho que foi denominado “Visualizando um afluyente metodológico” no sentido de que envolverá sujeitos marcados pela *surdidade* e sua língua visual.

VISUALIZANDO UM AFLUENTE METODOLÓGICO

A metodologia usada é qualitativa, usando a corrente teórico-metodológica da pesquisa (auto)biográfica, aplicando a técnica dos ateliês biográficos com estudantes surdos/as do 3º do Ensino Médio da Associação Educacional Sons no Silêncio.

O primeiro encontro, em respeito ao bilinguismo que os atravessa, as informações sobre o que seriam os encontros, os procedimentos a serem tomados e os objetivos foram entregues por escrito e traduzidos em Libras por uma profissional tradutora e intérprete de Libras da Instituição.

No segundo encontro, iniciamos o processo de elaboração das regras do nosso ateliê, entre elas, que a produção individual da narração não fosse compartilhada antes do nosso próximo encontro, pois, queríamos garantir que o processo de socialização fosse coletivizado e mediado; e reafirmamos os objetivos do procedimento, como parte integrante do nosso contrato biográfico.

Nesse momento, orientamos para o nosso terceiro encontro, pedindo que narrassem sua trajetória escolar no tempo, com as principais pessoas, acontecimentos, momentos felizes e tristes dessa sua caminhada em vídeo (os/as participantes são sinalizantes e a língua escrita é uma segunda língua em processo de decodificação, portanto, o vídeo-história de vida é a única possibilidade de registro) e nos enviassem. Essa etapa foi concluída a tempo para essa comunicação.

Os encontros seguintes (4º, 5º e 6º), respectivamente a socialização (fase em que farão a apresentação aos/as participantes, sendo por eles/elas inquiridos/as); (re)elaboração discursiva-individual e provocados/as a acrescentar como será daqui a 2 anos, 4 anos, 9 anos; finalização do projeto em que há nova socialização e percepção de mudanças ocorridas pelo processo de *formabilidade*. Essas etapas já aconteceram, mas suas análises ainda não foram concluídas para que fossem trazidas aqui nessa comunicação.

SINAIS-DE-SI

Em “Sinais-de-si” apresentaremos uma discussão dos resultados preliminares nas duas primeiras etapas e a visualização do vídeo encaminhado ao pesquisador: do primeiro e do segundo encontro.

A apresentação da proposta dos ateliês biográficos foi bem aceita, e provocou perguntas sobre a necessidade ou não de utilizar fotografias,

imagens na apresentação, se era uma proposição empregada entre eles ou haveria mais pessoas na etapa de apresentação.

Fizemos uma exposição de como seria e explicamos passo a passo como pensamos o procedimento; nesse percurso optamos pela presença de um profissional intérprete de Libras da instituição (mesmo sendo este professor-pesquisador falante da Libras), para maior garantia de que os objetivos dos ateliês biográficos estavam sendo compreendidos, embora saibamos que é no procedimento que essa

No segundo encontro, antes de iniciarmos, fomos interpelados com diálogos do tipo “eu não lembro de todos os fatos”; “eu esqueci de muitas coisas” e, entre eles/elas, “você lembra de tudo?”. Também observamos que utilizavam as mãos em gestos de contagem, manifestando preocupação social em narrar os fatos da sua vida com precisão temporal, o que demonstra a dimensão social dos Sinais-de-si (narrativa-de-si; história de vida; biografia) e sua dimensão singular-plural.

No decorrer do encontro, fizemos alguns contratos para manter o vigor da pesquisa e seu caráter de formabilidade e ao final solicitamos que fizessem um vídeo em casa com foco em sua trajetória escolar até o momento presente, elegendo fatos importantes, pessoas, datas, emoções.

No vídeo-narração que nos enviaram (produção individual), a narrativa de sofrimento da escola inclusiva é denunciada em todas as narrativas, confirmando o campo teórico dos Estudos Surdos da inadequação da escola “inclusiva” em curso no sistema de ensino brasileiro.

Narrar os próprios acontecimentos da vida não é um processo fácil, principalmente quando é preciso socializar e refletir sobre eles!

Ainda percebemos o quanto o discurso é sociológico nas narrativas apresentadas e esperamos que com a complexização nas

narrativas e seu processo de heterobiografização outras narrativas mais singulares sejam evocadas.

SINAIS DO PROJETO-DE-SI

Em provisoriidade podemos dizer que os ateliês biográficos são possíveis de serem conduzidos com pessoas surdas estudantes do Ensino Médio e que para isso é imprescindível que a língua de instrução seja a Libras (no caso aqui em que os/as participantes usam a Libras).

Como se trata aqui de uma conclusão em percurso em véspera do amanhã, este trabalho de pesquisa está em andamento com estudantes surdos/surdas da escola básica bilíngue em Salvador-Ba que, utilizando a técnica de ateliês autobiográficos; partindo dessa propositura, tencionase possibilitar que as narrativas de suas memórias e vivências sejam apresentadas em narrativas particulares, mas as margens do que as “oficiais” tendem a descrever e que, ao narrar-se com outros/as, essas vivências e memórias sejam dispositivos para engendrar novas representações de si, reassumindo o controle da sua criação, em pluriversos existenciais e, para nós pesquisadores/as da área, outras possibilidades interpretativas na urgência do amanhã imbricado com o sujeito ator/autor/desejo.

REFERÊNCIAS

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> 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.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa* [online]. 2006, v. 32, n. 2 [Acessado 4 Setembro 2022], pp. 359-371. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200011>. Epub 21 Nov 2006. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200011>.

GUATTARI, G.; ROLNIK, S. *Micropolítica. Cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1993.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, M. (Org.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, v. 30, n. 3, 14 mar. 2008.

2021], pp. 193-207. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.57234>>. ISSN 0104-4060. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57234>.

NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

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.

POLLAK, Michael. *Memória, esquecimento, silêncio*. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

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

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

DAS VIOLÊNCIAS DOMÉSTICA AO FEMINICÍDIO: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICA DE MULHERES NEGRAS DO ALTO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS ALAGOINHAS/BA

Ana Pereira da Silva¹

Resumo: A presente pesquisa se trata de um estudo das narrativas de mulheres negras vítimas de violências doméstica no Alto Sagrado Coração de Jesus, comunidade periférica de Alagoinhas-BA. Nessa perspectiva, destacamos a violência que atinge as mulheres, também denominada como violência doméstica ou violência de gênero (Lei 11.340, 07 de agosto de 2006, Lei Maria da Penha). Esse fenômeno está sujeito a determinações de ordem cultural, política, social e, claro, do gênero e da sexualidade. O objetivo deste estudo é investigar e identificar as diversas formas de violências domésticas sofridas por essas mulheres e como elas ocorrem nos processos de subjetivação da feminilidade, analisando quais os motivos que levam a essas violências e os impactos que causam nos modos de vida dessas mulheres. O processo está transcorrendo com pesquisa ao estado da arte onde busca-se estudos sobre o objeto a ser pesquisado, e visitas a delegacia da mulher, e patrulha Maria da Penha e ao ministério público, assim como buscando teóricos para embasar o objeto a ser pesquisado. Os percursos Teórico- metodológico para realização da pesquisa dar-se-á a partir de uma abordagem quanti-qualitativa buscando compreender e relacionar os dados estatísticos sobre violências domésticas aos aspectos que deverão ser identificados e problematizados nas narrativas que serão coletadas e nos seus modos de vida que serão observados na comunidade do Alto sagrado Coração de Jesus. Onde o projeto será submetido ao comitê de ética. Além disso, a pesquisa contemplará uma revisão

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Literatura, produção cultural e modos de vida; Assistente Social. Integrante do grupo de pesquisa NUTOPIA (UNEB). Orientador: Ari Lima. Endereço eletrônico: ana912054@gmail.com.

bibliográfica dos estudos do gênero, das poéticas orais e narrativa biográficas.

Palavras-chave: Violências domésticas. Modos de vida. Mulheres negras.

INTRODUÇÃO

A violência doméstica consiste em qualquer ato com possibilidade de resultar em algum dano a mulher, seja ele de ordem física, sexual, psicológicas, patrimonial ou qualquer tipo de ameaça, coação, cárcere privado, privação de direitos. A violência que atinge as mulheres, também denominada de violência doméstica ou violência de gênero, é um fenômeno complexo com raízes inter-relacionadas às condições biológicas, econômicas, culturais, políticas e sociais.

Dentro da nossa perspectiva de sociedade patriarcal, o homem sempre foi tratado como superior à mulher. Mesmo diante de todos os avanços conseguidos após décadas, mesmo com o avanço das causas sociais feministas, ainda se vê uma sociedade com base em uma educação culturalmente patriarcal. Como afirma, Bell Hooks (2018, p.13), “todos nós, mulheres e homens, temos sido socializados desde o nascimento para aceitar pensamentos e ações sexistas.”

Em um ensaio realizado com escritoras negras da cidade de Alagoinhas, Moreira (2015), já abordava as mazelas inerentes às ações e políticas públicas para as mulheres, principalmente nesse meio literário e o quão difícil é romper essa cultura patriarcal. Conforme, Pereira e Carneiro (2019, p.15), “não faz sentido pensar em políticas e estratégias de desenvolvimento social sem garantir, em primeiro lugar, o direito fundamental da mulher de viver sem violência, seja ela de qualquer forma ou tipologia: física, sexual, psicológica, institucional”.

Mesmo como todas as medidas protetivas de leis, a violência de gênero e doméstica ainda são crescentes no mudo, e o Brasil ocupa a quinta posição neste ranking. Observa-se que no âmbito da parcela populacional em estado de vulnerabilidade social, os índices de ocorrências de violência doméstica são maiores. O fórum Brasileiro de Segurança Pública apontou que, no ano de 2020, a perda de emprego e a diminuição da renda familiar foi sentida de forma mais intensa entre as mulheres que sofreram violência, o que tornou mais difícil para elas romperem com parceiros abusivos ou relações violentas.

Segundo o fórum brasileiro, entre 2020 e 2021, vimos um acréscimo significativo de 23 mil novas chamadas de emergência para o número 190 (polícia militar), solicitando atendimento para casos de violência doméstica, com variação de 4% de um ano para o outro. O que esse número significa? Ao menos uma pessoa a cada 1 minuto, ligou em 2021, para o 190 denunciando agressões decorrente da violência doméstica. Se, por um lado, o chamado de emergência para casos de violência doméstica aumentou, houve uma queda significativa de 5,3% no total de chamadas 190, por outros motivos, no mesmo período.

Como os policiais estão lidando com as chamadas recebidas em contexto de violência doméstica e como se dá o atendimento às vítimas ainda é uma questão a ser explorada; o que se sabe, contudo, é que mais pessoas têm procurado as instituições policiais em busca de ajuda, o que pode indicar que as mulheres têm sofrido mais violência ou que as pessoas estão menos tolerantes às violências cometidas contra a mulher no âmbito doméstico, já que a ligação para a emergência não precisa ser feita pela vítima, pode ser um vizinho, familiar, amigo.

A cidade de Alagoinhas, no interior da Bahia, não está distante dessa realidade. Crimes de violência doméstica e familiar contra as mulheres superam os crimes de tráfico, furtos e roubos, sendo que cerca de 52,14% dos processos na 2ª vara crime de violência doméstica são qualificados de acordo com a Lei Maria da Penha. Nesse contexto de

vulnerabilidade social, está a Comunidade Alto Sagrado Coração de Jesus, localizada no município de Alagoinhas-BA, uma comunidade periférica, no bairro Mangalô, que ocupa o primeiro lugar em violência doméstica composta em sua maior parcela por pessoas negras.

Como assevera Ângela Carla de Farias (2020), o perfil da grande maioria das vítimas de feminicídio em Alagoinhas nos leva a observar que são mulheres negras, jovens, em idade produtiva, com baixa escolaridade, e inserção no mercado de trabalho, moradoras de bairros periféricos, vivendo em união estável, que têm entre 1 e 3 filhos, em média, já vinham sofrendo agressões anteriormente e não tiveram acesso à Rede de Proteção e Enfrentamento a Violência Doméstica contra a Mulher do Município, encontrando-se em situação muito vulnerável socioeconomicamente, encontramos 66,6% de feminicídios que se enquadram neste grupo.

O perfil apontado encontra consonância direta com as características das mulheres que buscam o CRAM (Centro de Deferência de Atendimento à Mulher) ligado à SEMAS (Secretaria de Assistência Social), a que tive acesso, como discutido no tópico específico desta política pública: mulheres pobres, jovens, vivendo em união estável com mais de três anos de relacionamento, negras, com baixa escolaridade, periféricas, sem trabalho formal, que já tinham sofrido mais de uma agressão e buscaram o órgão por medo de morrer.

Nesse sentido, essa pesquisa é de suma importância, pois abordará através das narrativas autobiográficas de vítimas de violência doméstica, mulheres na cidade de Alagoinhas Ba. Sendo assim, a linha de pesquisa Literatura, Produção Cultural e Modos de Vida, contribuirá circunstancialmente para entender o impacto para os modos de vida daquelas mulheres em estado de vulnerabilidade e risco social.

DESENVOLVIMENTO

Ao iniciar este estudo tinha como eixo as narrativas autobiográficas da violência doméstica ao feminicídio das mulheres negras do alto Sagrado Coração de Jesus. Mas, depois de adentrar ao programa e cursando as disciplinas, em diálogo com o orientador essa ideia foi mudando tomando outro vês. Fazendo um levantamento no estado da arte para entender o que está sendo escrito sobre o objeto a ser pesquisado, assim coletando aportes teórico e bibliográfica desse modo selecionado alguns trabalhos que servirão para embasar essa pesquisa, observasse que esses trabalhos trata da violência que atinge as mulheres em sua maior parte as negras são as mais atingidas, por serem menos favorecidas das políticas públicas, dificuldade de acerar seus direitos e questões sociais, socioeconômico, de genro e raça e por viver as margens.

Diante do já exposto e depois várias discussões com o orientador, mudo, então, o foco da pesquisa, mas não do objeto a ser pesquisado. Tento, realizando leituras e fichamentos sobre o tema, ficando claro que as mulheres negras são, em suma, as mais agredidas, diante de tais contestações é que o foco foi mudado, pois não só as mulheres negras são vítimas das violências mais, também as mulheres brancas de classe elevada sofrem violência doméstica. Fazendo uma leitura no anuário brasileiro da violência de julho/agosto de 2022, foi percebido que mulheres brancas e com escolaridades elevada e com cargos distintos também são acometidas de violência doméstica.

Diante das observações e aprofundamento nas leituras o objeto de pesquisa passou por mudanças, delineando um olhar para as narrativas autobiográfica de mulheres vítimas das violências doméstica e testemunha de feminicídio na cidade de Alagoinhas-Ba, e não mais na comunidade do Alto Sagrado Coração de Jesus.

É através dessas narrativas coletadas que passaremos a compreender quando essas mulheres tomaram consciência que estavam vivendo algum tipo de violência doméstica além das narrativas das

mulheres, também será realizada coleta de dados biográficos dos seguintes órgãos, Delegacia da Mulher, Patrulha Maria da Penha Ministério Público e do Centro de Referência de Atendimento à Mulher, Alagoinhas -BA.

A violência doméstica consiste em qualquer ato com possibilidade de resultar em algum dano a mulher, seja ele de ordem física, sexual, psicológicas, patrimonial ou qualquer tipo de ameaça, coação, cárcere privado, privação de direitos. A violência que atinge as mulheres, também denominada de violência doméstica ou violência de gênero, é um fenômeno complexo com raízes inter-relacionadas às condições biológicas, econômicas, culturais, políticas e sociais.

Dentro da nossa perspectiva de sociedade patriarcal, o homem sempre foi tratado como superior à mulher. Mesmo diante de todos os avanços conseguidos após décadas, mesmo com o avanço das causas sociais feministas, ainda se vê uma sociedade com base em uma educação culturalmente patriarcal. Como afirma Bell Hooks (2018, p.13) “todos nós, mulheres e homens, temos sido socializados desde o nascimento para aceitar pensamentos e ações sexistas.”

Em um ensaio realizado com escritoras negras da cidade de Alagoinhas, Moreira (2015) já abordava as mazelas inerentes às ações e políticas públicas para as mulheres, principalmente nesse meio literário e o quão difícil é romper essa cultura patriarcal. Conforme, Pereira e Carneiro (2019, p.15), “não faz sentido pensar em políticas e estratégias de desenvolvimento social sem garantir, em primeiro lugar, o direito fundamental da mulher de viver sem violência, seja ela de qualquer forma ou tipologia: física, sexual, psicológica, institucional”.

Para compreendermos melhor acerca da violência doméstica no Brasil voltaremos um pouco na história. Foi na década de 70, com o surgimento dos movimentos feministas, que nasceu o 1º abrigo para as mulheres vítimas de violência doméstica, e a partir da década de 90 a

violência de gênero começou a se destacar ganhando espaço e visibilidade, expressão essa que vem se destacando e definindo como ocorrência da violência no âmbito doméstico e diz respeito aos conflitos familiares perpetrado pelas relações de gênero, ou seja, tanto a violência doméstica com de gênero é apresentada pela desigualdade existente entre as classes.

É a partir dos esforços empenhado de muitas mulheres que isso pode acontecer, foi na busca de sua sobrevivência contra a seus companheiros, foi no bojo do movimento feminista das mulheres que as vítimas da violência doméstica ganham visibilidade, evolui e contribuiu para o aumento dos números de abrigo que acolhe mulheres em situação de risco, e, assim, fortalecendo a luta por mudança na legislação.

Mais recente, os casos de violência doméstica envolvendo mulheres têm chamado a atenção dos meios de comunicação e do público em geral, trazendo dados e estatísticas de homicídio de mulheres (Socorro Alves da Silva, Recife PE, 2010). É após as três ondas do feminismo que as mulheres buscaram dizer não a toda ordem do discurso patriarcal, dando a mulher um lugar secundário e, nesse sentido, pode-se dizer que de modo geral os movimentos alcançaram grande êxito modificando consideravelmente as relações.

Hoje as mulheres desempenhando um papel deste na sociedade atual, assim, um número cada vez maior de mulheres ocupa uma fatia importante no mercado de trabalho chegando a alcançar posições de destaque na sociedade, elas alcançam posições que em outras época não eram permitida à mulher, tornando em determinado momento responsável pela sua sexualidade podendo, inclusive, optar ter filhos ou não, além disso, a maior parte das mulheres de hoje se pergunta o que querem fazer da vida e não mais se permite cumpri o destino que lhe foi dado pelo simples fato de ser e ter nascido mulher.

O século 2021 teve uma arrancada decisiva para as mulheres ocuparem espaços públicos, adentrarem as faculdades e várias formas de

conquista de espaço, seja no âmbito educacional, e nas inscrições nas universidades, a trabalhos qualificados, é na família que vem sofrendo inúmeras mudanças em sua configuração e suas conquistas no mundo público o perfil da mulher dentro da família modificou-se, reformulando-se assim sua situação histórica sedimentada por vários milênios.

Mesmo com todas as conquistas e todos os avanços esse discurso de igualdade de direitos e deveres entre homens e mulheres na sociedade dita moderna em virtude de papéis sociais e diferenças biológica, essa realidade persiste em diminuir o papel da mulher que é colocada como a subalterna, mesmo exercendo os mesmos cargos dos homens, recebem o salário inferior com a mesma jornada de trabalho, em muitos casos essa jornada são duplicada e muitas vezes triplicadas colocando a mulher ainda no papel de responsável pela casa e pelos filhos.

Embora esse campo de problematização tenha sido objeto de inúmeras pesquisas, acredita-se que não é demais lembrá-lo, sobretudo, porque a visibilidade deste fenômeno pode levar a falsa impressão de que se sabe muito ou tudo sobre a violência doméstica e de gênero. Quando nos deparamos diante de um cenário com a realidade da violência doméstica vivida pelas mulheres de diversas classes sociais, é que surgem inquietações acerca da vida dessas mulheres que sofrem algum tipo de violência doméstica.

É diante de tal realidade que buscamos neste estudo, através da narrativa vivida por essas mulheres, procurar ter a compreensão dos motivos que levaram essas mulheres a permanecerem nessa situação, e o que impede essas mulheres de sair da violência dita e de todas as formas de subalternidade e assim se submetendo a viver essa violência é uma escolha? A mulher agredida necessariamente é apenas vítima?

Tendo essas questões como norteadora, propõe-se nesta pesquisa compreender, através das narrativas, a experiência vivenciada

por essas mulheres que sofre algum tipo de violência doméstica, através da coleta de dados identificar os tipos de violência a que estão submetidas. Também entender a partir das suas narrativas em que momento essas mulheres se perceberam dentro da violência e a compreensão de estar vivendo algum tipo violência.

De acordo com o Centro de Referência de Atendimento à Mulher, de Alagoinhas -BA, apontam-nos os relatos de muitas mulheres que são espancadas e recebem inúmeras orientações para mudar o seu comportamento na esperança de resolver o problema vivenciado, o que não acontece mudanças nos membros das famílias, não leva ao agressor a ser menos violento pois a violência doméstica não é usualmente um evento isolado que não é único, uma vez que a violência começa a ter outra ocorrência com maior ou menor frequência.

O que elas esperam na verdade é que os seus parceiros, os ditos agressores, possam mudar realmente seus comprometermos, mas isso não acontece, tornando difícil deixar o lar, e na tentativa de reconstruir e manter a família vão permanecer nessas relações abusiva e violenta, exatamente por vergonha de fazer outra denúncia e também medo da exposição, temendo pela sua segurança pessoal e dos seus filhos.

Para Pinto e Amazonas (2006), o modelo de mulher submissa e subserviente passa ser questionado com as transformações sociais ocorrido nos últimos tempos porque possui a necessidade da mão-de-obra feminina, principalmente após a participação dos homens na segunda guerra mundial, desse modo a mulher passa a ganhar visibilidade social que repercute sobre a sua subjetividade e a sua ressignificação enquanto sua identidade. Assim definir a mulher atual seria pressioná-la mais uma vez ao modelo e a um conceito a mulher do mesmo modo que o homem é ser de inúmeros possibilidades (Pinto e Amazonas, 2006, p. 34).

Para essas autoras, a mulher passa a ter inúmeras reponsabilidades e dessa forma tornando aprisionada ao antigo modelo

tradicional feminino. Quando passamos a observar, vemos que a cultura é um dos grandes agentes manipulador do fator biológico que traça linha divergente entre o sexo forte assim sobrepondo o mais fraco contra o mais forte, enquanto usa a mesma cultural para mascarar e neutralizar estas ações tornando a mulher subordinada a dependência do homem para se desenvolver ficando sem muitos horizontes e com isso ao processo de redução do seu eu, passando a sujeitar-se a condição de coisas geradoras de violência. Socorro Alves da Silva, (A Dor de Um Dose Lar Narrativas da Violência Doméstica, Recife-PE,2010).

Para entendermos como o cenário vem se desenvolvendo nos últimos tempos veremos como surgiu o conceito de gênero e violência de gênero, para isso vejamos o que diz, Saffioti, (2005), o conceito de gênero surgiu no final da década de 80 início dos anos 90 com os movimentos feministas, para questionar o caráter natural dado as relações desiguais entre os sexos, a partir da percepção que não são as características sexuais que determina o modo de ser e de agir das pessoas.

Na história das mulheres, em certa medida, ainda é uma história do oculto, do não-lugar, do indizível. Isso ocorre devido às relações de poder que dominam, subordinam, produzem desigualdades, desequilibram o chão da convivência social. Essas relações de poder estão presentes em todos os atos do dia a dia e produzem histórias de exclusão com nomes e rostos. Contudo, nas últimas décadas, a história das mulheres tem visibilizado as relações de poder e saber hegemônicas determinantes das políticas de gênero e sexualidade na historiografia ainda marcada pela opacidade, ocultação e encobrimento do protagonismo desses sujeitos.

Ao visibilizar as relações de poder hegemônicas na historiografia, a história das mulheres negras potencializa a construção de uma história outra, narrada na perspectiva das mulheres. Um grande desafio

epistemológico, uma demanda profunda de nosso tempo. Os antigos esquemas patriarcais-coloniais que estruturavam as relações entre os gêneros—relações estruturais de poder, ainda marcam a desigualdade entre os gêneros.

Na relação hierárquica entre os gêneros, os homens gozam de uma posição preferencial sobre as mulheres nos espaços públicos e privados. Mesmo diante das transformações nas relações entre os gêneros produzidas pelos feminismos, que têm em seu bojo algo potente e irruptivo, essa história marcada por relações hierárquicas que privilegiam os homens, ainda não foi superada. Nesse sentido, o conceito de devir-mulher, elaborado por Deleuze e Guattari (2012), é uma ferramenta possível de desconstrução da narrativa hegemônica, colonial e patriarcal.

Ao trazermos o devir-mulher, conceito que atravessa o pensamento dos filósofos franceses, para o campo historiográfico, a intenção não é buscar uma categoria que se coloque como princípio explicativo da subalternidade feminina na história. A nossa tentativa é mostrar que a história das mulheres, até então esquecida, apagada, silenciada, não diz respeito somente ao cuidar da casa dos filhos; vai muito além disso.

Nesse sentido, esta pesquisa é de suma importância, pois abordará através das narrativas autobiográficas de vítimas de violência doméstica, mulheres da cidade de Alagoinhas-Ba. Sendo assim, a linha de pesquisa Literatura, Produção Cultural e Modos de Vida, contribuirá circunstancialmente para entender o impacto para os modos de vida dessas mulheres em estado de vulnerabilidade e risco social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exclusão de oportunidades educacionais e profissionais acaba por legitimar a violência sexual e doméstica sofrida por mulheres. Para

Bianchini (2018, p. 30), a violência doméstica contra a mulher “constitui uma questão arraigada, normalizada, estrutural e cultural, seu enfrentamento exige mudanças sociais, alterações de forma de pensar, de agir e de reagir frente ao fenômeno”. Tais mudanças compreendem, portanto, ações educativas nas diversas esferas, uma verdadeira luta por transformações sociais profundas.

Diante do exposto, buscaremos a compreensão por meio das narrativas quais os impactos causados no modo de vida dessas mulheres vítimas de violência doméstica e testemunha de feminicídio enunciados nas narrativas autobiográficas coletadas na cidade de Alagoinhas-Ba.

Para Costa (2015, p.14) “narrar é um ato coletivo, precisa do estar com o outro, da presença e do contato, ainda que virtual e mediatizado pelo aparato tecnológico disponível” as narrativas dessas mulheres fornecerão uma importante contribuição à investigação, na medida em que possibilitará, com o desenrolar da mesma, uma diversidade de informações relativas às histórias dessas pessoas, essas mesmas informações podem provocar mudanças na forma como cada indivíduo se compreende a si próprio e todo o processo sofrido por elas.

REFERÊNCIAS

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA 2021. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, Ano 13, 2019. Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/07/anuario-2021-completo-v6-bx.pdf>>. Acesso em 20 de agosto de 2022.

ASSOCIAÇÃO DE MULHERES CONTRA A VIOLÊNCIA (AMCV). Disponível em: <<http://www.amcv.org.pt/pt/amcv-mulheres>>. Acesso em 20 de agosto de 2022.

BIANCHINI, Alice; BAZZO, Mariana; CHAKIAN, Sílvia. *Crimes contra mulheres: Lei Maria da Penha, Crimes Sexuais e Feminicídio*. 4ª edição. São Paulo: Juspodivm, 2022.

BRASIL. Lei 13.104 de 2015. Lei do Feminicídio. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 14 de Julho de 2022.

BRASIL. Lei 11.340 de 2006. Lei Maria da Penha. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 23 de agosto de 2022.

BUTLER, Judith. *A vida psíquica do poder: teorias de sujeição*. Trad. Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. 2011. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/>>. Acesso em: 10 de junho de 2021.

COSTA, Edil Silva. Narrativas orais na contemporaneidade: conexões e fissuras. *Sentidos da Cultura*, v. 2, n. 2, p. 5-21, jan.-jun. 2015. Disponível em: <<https://paginas.uepa.br/seer/index.php/sentidos/article/view/581>>. Acesso em: 19 de outubro de 2021.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1/ Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 1 ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. 94 p. (Coleção TRANS).

DAVIS, Ângela. *Mulheres, raça e classe*. Tradução Heci Regina Candiani. 1ª. Ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

EVARISTO, C. *Becos da Memória*. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FARIAS, Ângela. *O Femicídio em Alagoinhas-Bahia (2007-2017)*. Salvador, 2020.

FONSECA, P. M.; LUCAS, T. N. S. Violência doméstica contra a mulher e suas consequências psicológicas. 2006. 21 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em psicologia) – Fundação Baiana para o Desenvolvimento das Ciências.

GREGORI, Maria Filomena. *Cenas e queixas: mulheres e relações violentas*. Novos Estudos. CEBRAP, nº 23, 1989.

HOOKS, Bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2018.

Lei 11.240/2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm>. Acesso em: 13 de junho de 2022.

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>>. Acesso em 18 de outubro de 2021.

PEREIRA, Aurea da Silva. CARNEIRO, Elaine de Araújo. Letramento e empoderamento feminino de mulheres rurais de saquinho. *Revista de comunicação e cultura no semiárido*. Revista Consertões – Juazeiro-BA, v.7, n. 1, julho-dezembro 2019.

PINTO, V.C.; AMZONAS, M.C.L. *Mulher e Família diversos dizeres*. Recife: Oficina do livro 2006, p.27-42.

SAFFIOTI, H. Violência de gênero no Brasil atual. *Estudos Feministas*. N.e/94 (1994).

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

SOCORRO Alves da Silva. *A Dor de Um Dose Lar Narrativas da Violência Doméstica*, Recife-PE, 2010.

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

ROLNIK, S.; GUATTARI, F. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 2013.

Um pouco de Filosofia. O Estranho Conceito de um Rizoma I. Deleuze & Guattari. YouTube. 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fOYnCY7myDM&t=2s>>. Acessado 26 de setembro de 2022.

RACISMO E DEFICIÊNCIA : REFLEXÕES DAS MULTIPLAS DISCRIMINAÇÕES NO CAMPO EDUCACIONAL

Aurelice da Silva Marques¹

Resumo: Este artigo, construído a partir de revisão de literatura, reflete acerca da população negra com deficiência e sua inclusão no campo educacional brasileiro, historicamente cercado de exclusão e preconceitos. A comunidade negra, enviesada por contextos do racismo e discriminação intensifica a invisibilidade quando são pessoas com deficiência. O racismo, neste lugar, conforme aponta Carlos Moore (2007) legitima construções conservadoras, bem como promove ações preconceituosas, violentas e de inferiorização do sujeito. Na contramão, políticas decoloniais de identidade que buscam reparação, acendem o protagonismo e criam condições o encontro com a cidadania. Assim, no campo das políticas públicas educacionais, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é importante marco da luta pela inclusão formal das pessoas com deficiência, contudo, apesar das diversas políticas afirmativas, ainda, estes sujeitos são condicionados enquanto “população sobranete”, conforme aponta Santos (2013), imersos em estigmas e discursos capacitistas. Muitos deficientes e negros tem violação de direitos e acesso à educação, em se tratando do ensino superior ainda é mais gritante, pois, o sistema que barra corpos negros, também é o sistema que impede acesso a direitos. Portanto, falar de deficiência é também falar e se reconhecer nas dinâmicas de racismos.

Palavras-chave: Racismo. Pessoas com deficiências. acesso à educação

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Literatura, produção cultural e modos de vida. Orientador: Prof. Dr. Breno Luiz Thadeu da Silva.

INTRODUÇÃO

A comunidade negra é atravessada por vivências históricas de racismo e discriminação racial construídas no processo de escravização, colonização e do pós-colonialismo, que na mudança de colonial para o capitalismo ratificou a história excludente a partir da hierarquização do racismo científico e do processo que constitui o mito da democracia racial. Nesta perspectiva, a busca de caminhos de resistência contra o racismo, a exclusão e todas os tipos de preconceitos em todos os campos de atuação na sociedade brasileira historicamente sempre foi uma constante de lutas destas minorias.

Entender o trilhar de luta e reexistência dos povos subalternos é antes de tudo compreender os contextos históricos que os entrecruzam. Nossa experiência, vergonhosamente, foi marcada e ainda encontra resquícios severos de uma dominação capitalista e hegemônica que propaga racismos, preconceitos, exclusão, epistemicídio, altericídio e genocídio de todos aqueles que não cabem no bojo da monocultura.

Nesse trilhar, o sujeito enquanto ser social é construído a partir das suas vivências. São corpos que trazem consigo marcas que são únicas e singulares e, enquanto minorias, lutam contra ideologias hegemônicas. A relação de poder perpassa esta construção, moldada por sentimentos difusos e diversos, mas, diferente da era moderna, estes corpos falam, ressurgem com vozes de insatisfação ainda que em escala desigual.

Estudos acerca da deficiência apontam que as novas epistemologias foram construídas via forças interseccionais dos movimentos decolonias que versavam sobre raça/etnia, classe social, gênero e sexualidade. As profusas relações entre os ativistas dos diversos campos e a questão da deficiência promoveram uma

vasta literatura que sustentou toda a discussão desde a base conceitual até seus desdobramentos no que tange ao surgimento das políticas públicas, bem como as diversas linguagens. Neste campo de luta, as pessoas com deficiência, aqui em específico, as pessoas com deficiência visual vêm, na mesma medida que todas as minorias, encontrando o sentido de lutar.

Neste sentido, dialogar com autores decoloniais se faz imprescindível, a priori, para compreender e nos situar nos marcos teóricos e, paralelamente a isto, buscar metodologias de enfrentamento para os preconceitos e negacionismos para o agenciamento epistêmico- e assim promover a desobediência política e epistêmica proposta por Mignolo (2008). Assim, a efetivação e implementação de políticas educacionais, nessa construção de pensar os dispositivos legais vai garantir maior proteção as pessoas, sobretudo as pessoas com deficiência.

RACISMO E ESTGMAS NA LITERATURA

A quebra de paradigmas, respaldado em uma identidade política que rompa como o calabouço da moderna teoria positivistas possibilitou, conforme Mignolo (2008) definiu como única opção descolonial que possibilita o sujeito aprender a desaprender construindo múltiplos saberes científicos que reflitam uma nova episteme pluricultural e pluri-versal. Assim:

A identidade em política, em suma, é a única maneira de pensar descolonialmente (o que significa pensar politicamente em termos e 2projetos de descolonização). Todas as outras formas de pensar (ou seja, que interferem com a organização do conhecimento e da compreensão) e de agir politicamente, ou seja, formas que não são descoloniais, significam permanecer na razão imperial; ou

seja, dentro da política imperial de identidades. (MIGNOLO, 2008, p.290).

Nesta perspectiva, o trilhar de luta e reexistência do povo negro é antes de tudo compreender os contextos históricos que os entrecruzam. Nossa experiência, vergonhosamente, foi marcada e ainda encontra resquícios severos de uma dominação hegemônica eurocentrada que propaga racismos e epistemicídio, da vida e da cultura ancestral.

A crítica a toda produção epistêmica eurocêntrica e ocidental se faz por conta a exclusão dos sujeitos, que ao longo de todo processo histórico:

foram postos à margem em uma ciência que criou outridades com base em um olhar ocidentalista têm passado a lutar para emitir suas vozes como formas igualmente válidas de construir conhecimento e de organizar a vida social, desafiando o chamado conhecimento científico tradicional e sua ignorância em relação às práticas sociais vividas pelas pessoas de carne e osso no dia a dia, com seus conhecimentos entendidos como senso comum pela ciência positivista, e moderna. (MOITA, p. 2006, p.43).

Antes disso, toda produção histórica se dava pelo conhecimento hegemônico. Assim, a necropolítica assumida pela colonização e conseqüentemente pela sua epistemologia proporcionou, nefastos estragos, ao povo negro e indígena, na medida em que as invasões etnocêntricas provocaram um etnocídio e subjugação no campo da sua religiosidade, das relações de trabalho, a autoidentidade, das possibilidades de manifestações culturais, enfim, na ausência de alteridade, bem como genocídio de diversos povos mediante guerras civilizatórias exterminando de comunidades inteiras como Canudos, Quilombo dos Palmares , pau

de colher(guerra dos caceteiros) Caldeirões (SANTOS, 2015), dentre outros povos ameríndios pelo mundo não ocidental.

A ciência, neste contexto, elaborava constructo para autoafirmar teorias deterministas – poligenistas, biológicas do séc. XIX e raciais - e ratificar padrões de inferiorização e subjugação dos sujeitos naturalizando atitudes, por meio de multiciplidades de produções literárias e científicas que ratificavam o racismo epistêmico deforma a legitimar desigualdades sociais do qual as referências decoloniais combatem.

A literatura, por sua vez, bojo da reprodução e propagação dos estereótipos degradantes para o corpo negro ou até mesmo a inexistência, sempre utilizou diversos recursos linguísticos para ecoar a ânsia de dominação e demarcação de concepções, valores e idiosincrasias por parte das elites letradas e hegemônicas. Neste contexto, as obras literárias do período do romantismo, excluía o lugar social do negro e trazia um cotidiano de escravizados, ou da demarcação das teorias raciais que prezava o embranquecimento e a enaltação a miscigenação a partir de uma cultura eurocentrada (CONCEIÇÃO, 2009). Ainda neste contexto pós-colonial, na construção de nação, o negro foi excluído pois, para a formação do povo brasileiro, a miscigenação aconteceu entre indígenas e portugueses, sem nenhuma participação dos povos africanos. A autora pontua que:

Nesse sentido, parece que a literatura, ao compor o negro ora como um sujeito afásico, possuidor de uma “meia-língua”, ora como detentor de uma linguagem estranha e ainda incapaz de “apreender” o idioma do branco, ou ainda como alguém anteriormente mudo e que, ao falar, simplesmente “imita”, “copia” o branco, revela o espaço não-negociável da língua e da linguagem que a cultura dominante pretende exercer sobre a cultura negra, o que sugere as questões levantadas por Eni Orlandi (1988; 1990)

em seus estudos sobre análise do discurso (CONCEIÇÃO, 2009, p. 22).

No que tange ao corpo da mulher negra, a literatura pós-colonial conforme Conceição (2009), ainda denuncia estereótipos da mulher-objeto para a força de trabalho doméstico e de procriação de novos escravos e entendida como o corpo sedutor que proporcionava prazer aos senhores. Mais adiante, na literatura moderna, este corpo feminino era dotado de lascividade e sensualidade, servindo para intensificar os estereótipos e reafirmar a ideia da democracia racial e do corpo negro sexualizado.

Essas ideologias racistas que promoviam o apagamento negro e a construção degradante de estereótipos e preconceitos, viés literatura construída por intelectuais da elite branca e hegemônica foi redirecionada para uma literatura crítica e questionadora, a partir dos movimentos decoloniais, cuja identidade passou a ser escrita por um discurso literário negro que denunciava as mazelas e condições da qual os mesmos foram expostos e ao mesmo tempo afirmava sua cultura, religião, arte e saberes ancestrais silenciados pelas produções ocidentalizadas. Complementando tal pensamento, nossa representante colonial Evaristo Conceição coaduna:

historiadores e os escritores, muitos deles afrodescendentes, vêm caminhando juntos, procedendo a diálogos intertextuais para construir outras estampas, outros imaginários para o Brasil, nos quais as histórias de resistências, vitórias, derrotas, dores e alegrias sejam narradas como parte de sua humanidade. (2009, p.27)''

A literatura, neste âmago, reafirmava a ciência higienista, racista e hegemônica, que por sua vez possibilitava constructos às políticas de Estado impregnados de retaliações as classes subalternas. Dessa forma, as políticas de controle impossibilitavam

as minorias – negros, deficientes, mulheres, diversidade de gêneros – buscar seus direitos sociais. Com a força dos movimentos e a inserção de sujeitos com representatividade para as suas demandas, principalmente pós-“maiores de 60” e o reflexo das mudanças de paradigmas, as políticas públicas sociais ganharam impulsos e diversas leis de reparações, de reconhecimento e valorização de ações afirmativas foram promulgadas. No âmbito educacional, que autoafirmava as ações excludentes, as políticas afirmativas e, portanto, de reparação da população negra centrava, dentre outras necessidades:

oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão p. 11

Assim, as produções decoloniais e lutas ativistas que reafirmavam o valor identitário, a cultura e história dos negros atrelada a perspectiva de enfrentamento árduo para a desconstrução dos estereótipos de raça e mitos sociais da democracia racial -que solidificou o que conhecemos como racismo estrutural - foi de suma importância para as transformações nas políticas de Estado Brasileira, no que tange as políticas públicas sociais, educacionais e de saúde. Neste sentido, em 2003, uma importante Lei, de nº 10.639/2003, culminou em importantes transformações institucionais e pedagógicas, a partir da educação para as relações étnico-raciais, partindo da exigência de reparação, através da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Assim:

A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas. Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira (p.11).

A Lei 10.639/2003, assim como todas as políticas afirmativas, conforme é sinalizada a todo momento, só se efetivou, devido a articulação de conhecimentos das dimensões históricas, sociológicas e antropológicas que, no bojo das suas intervenções, propõem não apenas às discussões das temáticas, mas a priori a diástase de atitudes a fim de combater os racismos e preconceitos enraizados e configurados em uma conjuntura social pautada no racismo estrutural naturalizado. No entanto, sua práxis está sempre em disputas hegemônicas de uma sociedade branca elitizada racista e preconceituosa que se construiu historicamente a partir da exploração dos subalternos, da exclusão dos deficientes e, portanto, não aceita a troca e interação entre o diferente. Nesse sentido,

para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente (p. 14).

Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais, atrelado as políticas de inclusão para os negros com deficiência impõe um deslocamento cujas trocas de saberes necessitam superar as barreiras para além das construções teóricas e

conceituais, sendo indispensável uma práxis focada no enfrentamento constante para não apenas minimizar, mas expungir com este histórico excludente. Posto isto, é necessário a sociedade, como um todo, tomar partido em prol das lutas sociais em todas as instâncias visando a erradicação do racismo, capacitismo e preconceitos, pois o enfrentamento feito apenas por quem sofre a discriminação revela a insensibilidade ou a manutenção das exclusões.

MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

As ciências sociais e humanas por muito tempo se omitiram para um olhar crítico em relação à deficiência, sendo a mesma, outrora, compreendida apenas a partir de um olhar biomédico, pautado no discurso colonizador, normativo, de saber clínico e reabilitador. A partir das teorias sociais, da qual se dedicou a sociologia crítica, uma nova práxis inclusiva e contextualizada inicialmente com bases epistemológicas ainda conservadora e a posteriori por socialistas decoloniais- se organizou promovendo uma revolução conceitual e atitudinal para o campo em foco, ainda que com contradições e entraves, A deficiência passando por estágios epistemológicos foi compreendido, como doença, lesão, tragédia pessoal e por isso compreensível de assistencialismo por caridade (PICCOLO, MENDES, 2013; GESSER et.al, 2012).

Neste sentido, a Convenção Internacional sobre os direitos da pessoa com deficiência, concretizada em Nova York, mais precisamente em 30 de março de 2007, apresenta um conceito mais contemporâneo para caracterizar a pessoa com deficiência definindo que:

 pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial,

os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (...)

Esse conceito, já distanciado das perspectivas capitalistas suscita obrigatoriedade e investimentos para as políticas públicas inclusivas, mas ainda assim, trazem impregnadas nas leis, oriundas deste acordo em convenção, terminologias biologicistas e com respaldo na medicina, em destaque para as leis criadas aqui no Brasil, a exemplo das leis 10.048 e 10.098/2000 e os decretos que regulamentam terminologias respaldadas em CID, portanto, ainda biomédico.

Piccolino e Mendes (2003) afirmam que a deficiência, na era moderna era rechaçado pelo padrão capitalista, que apoiado pelas teorias científicas exigiam corpos dotados de força e agilidade física, condições, portanto, excludentes para a era industrial. Todo o contexto de opressão era, desta forma, sustentado por toda organização produtiva, conforme denota os autores:

Por conseguinte, as iníquas formas de opressão vivida pelas pessoas com deficiência nas sociedades modernas nada possuem de natural, tampouco devem ser vistas como um acidente ocorrido na consolidação do sistema capitalista. Fazem parte de sua estrutura, são endêmicos tal como suas crises, a exploração do trabalhador e sua condição miserável, o desmatamento irresponsável e ingovernável da natureza, a necessidade de desemprego e da constituição de um exército industrial de reserva não incorporada à produção, a fim de facilitar a manutenção dos baixos salários e das condições degradantes de trabalho. Trata-se de um fenômeno histórico gestado por determinada organização produtiva (PICCOLO, MENDES, 2013, p.462)

Estudos baseados em revisão de literatura realizado por Piccolino e Mendes (2003) e Gesser, et al. (2012), acerca do olhar

sociológico da deficiência apontam que o modelo social de deficiência, foi construído via forças interseccionais dos movimentos decoloniais que versavam sobre raça/etnia, classe social, gênero e sexualidade. As profusas relações entre os ativistas dos diversos campos e a questão da deficiência promoveram uma vasta literatura que sustentou toda a discussão desde a base conceitual até seus desdobramentos no que tange a deficiência e raça, deficiência.

Piccolino e Mendes (2003) ratificam que, na historiografia, até década de 70, havia uma gritante ausência de estudos, neste campo, estando sua concentração dedicada na benevolência e assistencialismo social. Contudo, uma efervescência dos estudos ganhou força, motivados pelos movimentos ativistas e desdobramentos das lutas democráticas das minorias sociais, no chamado “maios de 68” (PICCOLO, MENDES, 2013, p.468), evidenciando, neste contexto, os precursores para os modelos sociais da deficiência, oriundo dos grupos de pesquisadores europeus *Disability Studies*.

Este grupo retirou a deficiência do lugar de incapacidade, mas ainda com equívocos, os condicionou a um olhar de tragédia pessoal que poderia ser auxiliado por tentativa de reabilitação e cura. (PICCOLO, MENDES, 2013). Visão esta, ainda centrada nos ideais positivistas e de grau normativo, sem o acolhimento para a promoção de uma política afirmativa e de reparação que contribuísse para uma transformação social destes sujeitos.

se a deficiência é vista como uma forma de tragédia pessoal, tal significação tem implicações concretas nos serviços destinados e na maneira como nos relacionamos com ela. Entre outras coisas, como tragédia, tal qual uma enchente, um terremoto, um tornado, se justificam medidas de corte caritativo e assistencial, tornando a temática mais uma

questão de boa vontade que um problema político (PICCOLO, MENDES, 2013, p. 469).

Os *disability Studies* interseccionados a outras lutas decolonias de raça, gênero e sexualidade, começou a construir o entendimento de que, as mudanças nas suas bases epistemológicas só seriam possíveis viés o protagonismo e a ampliação dos movimentos de pessoas com deficiência, sendo estes os autores e atores de sua própria história e, portanto, das suas bases teóricas para além de escritas acerca da superação da deficiência, conforme apresentava, mas para um direcionamento de uma literatura com foco às esferas políticas de forma a propiciar a elaboração de políticas públicas. Assim, nada mais deveria se construir apenas com pessoas que se sensibilizavam com a causa, mas, principalmente, por militantes e ativistas com deficiência, pois:

Assim, as conquistas de um grupo minoritário foram corretamente interpretadas como potentes molas propulsoras para conquistas similares de outros grupos, dando quórum à ideia de Sartre (1978) de que tudo o que é humano me interessa e que a luta de uma minoria por seus direitos produz resultados positivos em outros grupos. Tão logo da dissipação simbólica e cultural deste período absolutamente fervilhante, tornou-se notório que os movimentos de pessoas com deficiência deveriam imperiosamente reorganizar a forma como esta era interpretada pelas múltiplas literaturas que versavam sobre o tema. Para tanto, como primeira tarefa de sua agenda reivindicaram o direito de serem atores de sua própria história, de uma forma que transcendesse as tão habituais escritas autobiográficas sobre a hercúlea tarefa de superação da deficiência, posto estas reiterarem sobremaneira a teoria da deficiência como tragédia pessoal... (PICCOLO, MENDES, 2013, p. 468-469).

Nesse novo cenário de protagonismo com atuação e vivências dos próprios deficientes, as terminologias lesão e deficiência passam a ser questionadas e ressignificadas, dissociando, neste âmbito, o conceito biológico do social, ou em melhor proposição, compreendendo a sua semântica, dentro de um cenário capitalista. O biológico, desta forma, seria o entendimento de lesão, enquanto limitação decorrente da ausência de uma parte no corpo e a deficiência enquanto uma imposição restritiva -provocada pela lesão- do corpo máquina e objeto do capital. Este entendimento, dissociado, sustenta os novos campos de conhecimento dos modelos sociais, reconstruindo a ideia de que a deficiência e os constructos surgidos nele é, portanto, uma construção social opressora e extremamente colonizada e não resultado de imperfeições do ser humano, protagonizado pelo modelo conservador (PICCOLO, MENDES, 2013; GESSER et.al, 2012).

Diante do deslocamento, o novo paradigma, distancia-se do olhar pragmático e “adquire um sentido prático, efetivo, histórico, objetivo e específico para determinado grupo humano” (PICCOLO, MENDES, 2013, p. 471), capaz de exigir, como o apoio dos campos das humanidades e do Estado um novo redirecionar para as políticas públicas reparadoras.

Gesser, et al. (2012), identificou entre os estudos feministas-no tocante à intersecção entre gênero e deficiência - que as opressões sociais geram estereótipos que julgam os deficientes enquanto sujeitos assexuados. Tal estereótipo afeta tanto os homens, quanto as mulheres, no entanto, a vulnerabilidade das mulheres deficientes em um grau bem maior, pois além de serem rotuladas de assexuadas ainda são, por parte da sociedade, incapacitadas de gerir sua vida pessoal, em casa e na maternidade. O próprio autor, em pesquisa realizada no Rio Grande do Sul, no ano de 2010, ainda identificou que tal situação de vulnerabilidade

da mulher se intensifica quando estão as categorias mulher e classe social, implicando assim o acesso ao lazer, educação, trabalho, saúde e tudo isso adicionado a ineficiência das políticas públicas. No que tange a categoria de classe social, o estudo bibliográfico a partir de uma gama de pesquisadores europeus aponta que:

as enfermidades agudas e crônicas e as deficiências têm relação com a pobreza e determinantes decorrentes dela, tais como os serviços higiênicos impróprios, a dieta alimentar inadequada, a moradia em locais inadequados e os acidentes industriais. Além disso, o autor destaca que crianças com deficiência têm menos acesso à escolarização. Destarte, os estudos de McDonald et al. (2007) apontam que a maioria das pessoas com deficiência vive na pobreza e que a experiência da pobreza pode exacerbar a já marginalizada experiência da deficiência. (GESSER, 2012, p.559)

No tocante à deficiência com raça/etnia destaca que “minorias étnicas com deficiência podem ter maiores dificuldades de superar os estereótipos negativos relacionados à deficiência e à raça, bem como de se inserir em seu grupo étnico (GESSER et.al, 2012, p.559)”.

A revisão de literatura evidenciou a limitação de estudos com foco na deficiência. No Brasil, atrelado a isso, ainda se encaixa o silenciamento para os modelos sociais da deficiência, na medida em que, se identifica uma sequência de estudos ainda voltados a questão biomédica que dificulta a efetivação das políticas públicas, ainda que com movimentos atuantes e protagonistas no país. Neste sentido, o que se acredita é que

os discursos relacionados ao modelo biomédico também interferem no foco das políticas públicas que, ao invés de buscarem a modificação do contexto social propiciando acessibilidade para a participação social das pessoas com

deficiência, centra suas ações predominantemente na reabilitação do corpo para que ele se adapte ao contexto social opressivo. Considerando que a garantia dos direitos das pessoas com deficiência também passa pela necessidade de revisão dos discursos normativos de gênero e deficiência, destaca-se o potencial analítico dessas categorias para a psicologia social e para as políticas públicas. deslegitimando, assim, a responsabilidade das políticas públicas de favorecer condições de participação social a esse grupo populacional. (GESSER et.al, 2012, p. 564)

É imprescindível, um distanciamento deste campo de conhecimento opressor, pautado em discursos normativos. A garantia de direitos, desses subalternos em foco, só será possível na medida em que os emergentes saberes epistemológicos articulados entre as diversas categorias de luta de resistência-deficiência com gênero, raça, classe social, orientação sexual forem potencializadas por toda sociedade e de forma mais concisa, se apropriarem de fato dos conhecimentos decoloniais.

REFLEXÕES ACERCA DA DEFICIÊNCIA VISUAL

Na era de tantos conhecimentos construídos a partir de um olhar decolonizado, conceituamos o sujeito enquanto ser social construído a partir das suas vivências e relações de poder e de autoconhecimento que influencia no seu caminhar social e assegura direitos primordiais e necessários. Santos (2016.), ao tecer sobre a luta desarmada dos subalternos traz alguns questionamentos e reflexões pertinentes sobre o fato:

Como organizar esse sentimento numa forma política?
Formar grupelhos não esquecendo que há outros em situação idêntica, e desde sempre. Seria possível, então, a emancipação da humanidade através dessa multiplicidade

de grupelhos? Não sabemos ao certo, mas só faz sentido lutar sabendo por que se luta. (Santos, 2016, p.124)

A Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência é um reflexo de lutas históricas para com as pessoas com deficiência. Constitui um legado que deu suporte para a ratificação de diversas leis e construção de políticas afirmativas para assegurar a esses cidadãos uma vida equânime na sociedade e, portanto, sem exclusão (NAVES,2016).

Destacam-se, neste âmbito, as leis que ratificam o acesso aos espaços físicos, bem como a possibilidade de se comunicarem e terem acesso à informação. As Leis de acessibilidade nº 10.048/00 e nº 10.098/00, bem como o decreto nº 5.296/04 que as regulamentam. Enquanto políticas afirmativas buscam eliminar barreiras tanto para as pessoas com deficiência tanto para as pessoas com mobilidade reduzida. A obrigatoriedade à inclusão permitiu a muitos saírem da privação, do estado vegetativo em suas casas e lugares “restritos a eles”. No entanto, quando se discute inclusão, ainda se vive muito em um plano utópico e idealizada (SANTOS,2013), visto os acessos ainda serem muito excludentes uma vez ainda vivenciarmos muitas desigualdades sociais, que para os sujeitos com deficiência ainda perpassa pelo processo de aceitação social.

No que tange aos deficientes visuais, o desenho universal perpassa pela formulação de políticas afirmativas de acessibilidade também audiovisuais, sem, portanto, fomentar a acessibilidade como um acessório ou bem complementar e/ou opcional.

A mobilização e o poder público em todas as suas instancias, das universidades, das organizações da sociedade civil, da cadeia produtiva do audiovisual e da sociedade são fundamentais para a efetivação dos preceitos legais, que

pautam a garantia de que todos tenham acesso igualitário aos produtos audiovisuais (NAVES,2016, p.15)

Neste contexto, a Convenção traz informações de produtos audiovisuais que devem estar acessíveis a esse público, a exemplo do Braille, comunicação tátil e dispositivos de mídias acessíveis e a próprias ferramentas de língua falada, como a audiodescrição, que se constituem numa “modalidade de tradução audiovisual, de natureza intersemiótica, que visa a tornar uma produção audiovisual acessível às pessoas com deficiência visual” (NAVES,2016, p.15)

Esses mecanismos legais vão, no seu trajeto criando espaços concretos de inclusão dos sujeitos assegurando-os ao acesso dos espaços e a sua proatividade cultural e profissional. Contudo, há barreiras que ultrapassam as questões espaciais. Falamos aqui da sua visibilidade enquanto sujeito, das relações interpessoais, do uso e da percepção acerca destes legados, sendo um equipamento que precisa ser acessado e apreendido por todos. Santos (2013), sinaliza-nos acerca do preconceito e da exclusão de muitos que são invisibilizados, mesmo estando inseridos nos espaços, nas escolas, no mercado de trabalho.

A autora pontua sobre a exclusão, apesar das diversas políticas de inclusão, no contexto contemporâneo da nossa sociedade, que extirpa sujeitos e os condicionam a lugar de “população sobrança”. Surge neste espaço, a binário entre inclusão /exclusão na medida em que nasce subjetividades que perpassam desde ao se perceber incluído ou discriminado e, portanto, excluídos, na sociedade e conseqüentemente no campo educacional (SANTOS, 2013)

Os discursos produzidos acerca da inclusão educacional pouco ressoam quando se busca identificar possibilidades de nascedouros para experiências formativas, naturalmente inclusivas, que nos parecem cada vez mais

distantes. Basta observar o quantitativo de indivíduos ainda excluídos das condições mínimas necessárias para uma vida digna. Muitos subsistem sem comida, sem casa, sem acesso às condições de higiene básicas, quem dirá de acesso à saúde, educação e aos bens culturais socialmente construídos. (SANTOS,2013, p.67)

Dessa forma, as universidades, espaço de propagação e fomentação de ações propositivas para a inclusão, encarna entraves do tocante à problematização acerca do binário acima mencionado. Os entraves de preconceitos, em relação às pessoas com deficiência perpassam também por barreiras atitudinais, o que impulsiona para a falta de acessibilidade no âmbito da formação acadêmica e por consequência a segregação dos sujeitos, nestes espaços, o que o que para SANTOS (2013) é entendida como uma inclusão instável. Os preconceitos, analisados a partir da perspectiva da teoria crítica, oriundas do contexto frankfurtiano, são conforme aponta Santos (2016, p.2) “ideologias que distorcidas da realidade[...], está a serviço da dissimulação e da legitimação de relações de poder assimétricas”

Nesta perspectiva, acerca do preconceito, Crochík (2006) traz uma reflexão afirmando que não se compreende o preconceito a partir de um único viés de conhecimento, pois seus nuances podem ser explicados a partir do seu processo de socialização, ou seja, suas raízes históricas que os naturalizaram como algo normal e não apenas a partir da explicação das ações e fenômenos psicológicos. Ainda sobre o preconceito, a autor afirma que “o preconceito é uma resposta ao medo, ao fracasso da autoconservação, só uma sociedade que não permitisse uma sobrevivência, e mais que isso, uma vida digna a todos, poderia deixar de fomentá-lo” (CROCHÍK, 2005, p. 30). Entretanto, numa perspectiva crítica, o que importa, neste processo, conforme (CROCHÍK, 2005; SEIDEL, 2016) é a priori, compreender os

processos de dominação que rege as relações de poder e subalternidades dos que vivem à margem e paralelamente a isso construir subsídios para a autossuficiência e transformação dos sujeitos em questão.

Ampliando a perspectiva, é importante compreender que na quebra de forças, a luta não será fácil pois:

O mundo é um sítio frágil e vulnerável, um lugar imperfeito, sabemos-lo todos. E ainda bem é o é. Porque significa que é humano. Mas a fragilidade e a vulnerabilidade deve ser sinônimo de lugar de construção de força, lugar de somatório de esforços conjuntos, não de vulnerabilidade social e de desigualdades gritantes (GARCIA, 2019, p. 47).

Portanto, o processo de inclusão e de luta por espaços de pertencimento e identidade, em foco dos deficientes visuais, nos espaços acadêmicos, acontece mediante a lutas de forças ideológicas, muitas vezes contrastantes, de forma que seu caminhar perpassa por acesso de espaços e equipamentos audiovisuais, mas também, e enquanto foco primordial, nos trajetos das relações interpessoais e atitudinais dentro deste âmago de fomentação do conhecimento. E como se dá a construção social e singulares destes corpos? Vencidas as barreiras da educação básica, o processo para inserção ao ensino superior configura-se em um grande desafio, apesar de todos os avanços conquistados a partir de políticas públicas.

Diante deste desdobramento mencionado, jovens foram sendo inseridos no âmbito acadêmico, assegurando seu espaço de formação intelectual. Para isto, o espaço gradativamente buscou e ainda busca assegurar acessibilidade física e tecnológica para que eles consigam ampliar seu campo de aprendizagem e sintam-se de fato incluídos no processo de aprendizagem. No entanto, no que tange a sua inclusão social- relações pessoais dentro dos espaços acadêmicos, ainda há muito que inferir para compreender.

A Constituição Federal Brasileira datada de 1988, reafirma um marco de lutas e reexistência de uma nação historicamente demarcada por opressões. A educação, dentro desta carta magna, surge enquanto direito social público subjetivo que também deve ser garantido numa perspectiva inclusiva, sendo, portanto, dever do Estado, conforme descrevem os art 6º, .205 º e .208º. desta carta magna.

No âmbito de um Estado Democrático, o exercício destes direitos deveriam ser, conforme a própria constituição preza pautadas em proposições pluralistas e sem preconceitos, buscando dentro do processo elucidar toda e quaisquer controvérsias no caminhar.

Contudo, a práxis, no campo de conhecimento formal de aprendizagem, seguindo a cartilha epistemológica excludente de povos e etnias reflete um olhar social universalista que não cumpre o dever constitucional de garantia de direitos. É neste entendimento que forças reacionárias, dotados de conhecimentos e vivências inclusivas buscam uma intervenção legal respaldadas em políticas públicas que coadune com a realidade da política de inclusão, na sociedade, não apenas no sentido de sancionar leis, mas de efetivamente executar com base na diversidade de se pensar a educação para ampliar e agregar saberes e não para promover a segregação dos sujeitos com deficiência. Neste olhar,

Quando estamos discutindo a educação na perspectiva inclusiva, não estamos aqui apenas tratando de pessoas com deficiência; o objetivo de pensar a perspectiva inclusiva, é dizer que há um sistema educacional, que era exclusivo para determinados sujeitos e que ele produzia exclusão e é claro que a pessoa com deficiência sentia muito mais essa exclusão...a perspectiva inclusiva vem justamente no sentido de conectar sujeitos numa relação de pertencimento ao modelo educacional. (...)

Diferentemente de pensar a educação especial como segregação, é pensar a educação inclusiva que perpassa por todos os modelos educacionais inclusive a educação especial, e aí sim, o modelo de educação especial foi construído sobre uma ótica de atendimento a pessoa com deficiência, entendendo na sua própria estruturação e elaboração, as especificidades que cada deficiência traz. (PERREIRA; SANTOS, 2020, p.12)

Na efervescência de diálogos entre a educação especial e a própria educação, a educação inclusiva assegura, legalmente, o acesso de forma ímpar a uma educação sob uma lógica diferenciada e qualificada, entendendo que a educação inclusiva se dá, não exclusivamente para o olhar para as deficiências, mas para a educação do campo, a educação quilombolas, educação indígenas, enfim, uma educação de alteridade entre os sujeitos. E neste amago, as políticas educacionais, pautadas em saberes decoloniais vão inferindo dispositivos legais de proteção, para cada contexto, aqui em voga, para as pessoas com deficiência sendo pensadas.

A universidade e o própria educação básica, enquanto lócus de prerrogativa de mestrias acadêmicas que a modernidade produziu também coadunaram com uma perspectiva elitista e de privilégios, sem a participação das pessoas com necessidades específicas de atendimento, gerando historicamente um processo excludente, omisso e por isso mantenedor, ainda que com lutas reativas, de um sistema que ainda nega acesso as aos direitos garantidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O agenciamento epistêmico provocado por esta desobediência necessária fez eclodir representantes que com suas

singularidades e seus discursos embebecidos nas suas histórias de vida reescreveram a história de deficiência de forma interseccional entre raça, gênero e sexualidades trazendo posições e questionamentos contra coloniais de resistência e reescrita de novas bases de conhecimentos tendo o sujeito como protagonista que defende a partir do seu lugar de fala. Assim, as pessoas com deficiência buscam romper barreiras epistemicidas e a opressão gerada por uma hierarquia violenta e por meio da desobediência epistemológica construir saberes e novas identidades.

A crítica a toda produção epistêmica colonizador e, aqui biomédica se faz por conta a exclusão dos sujeitos, que ao longo de todo processo histórico:

foram postos à margem em uma ciência que criou outridades com base em um olhar ocidentalista têm passado a lutar para emitir suas vozes como formas igualmente válidas de construir conhecimento e de organizar a vida social, desafiando o chamado conhecimento científico tradicional e sua ignorância em relação às práticas sociais vividas pelas pessoas de carne e osso no dia a dia, com seus conhecimentos entendidos como senso comum pela ciência positivista, e moderna. (MOITA, 2006, p.43).

Antes disso, toda produção histórica, unilateral e capitalista se dava pelo conhecimento hegemônico. Assim, a necropolítica assumida pela colonização e conseqüentemente pela sua epistemologia proporcionou, nefastos estragos a estas minorias, e em proporção maior na intersecção deficientes negros. A ciência, neste contexto, elaborava constructo para autoafirmar teorias deterministas que atestavam a improdutividade e incapacidade dos sujeitos e ratificar padrões de inferiorização e subjugação dos sujeitos de forma a legitimar desigualdades sociais do qual as referências decoloniais combatem.

Diante disso, entendemos que decolonizar, o poder, o conhecimento epistemológico enraizado de saberes biomédicos universalizados que incapacita, lesiona, reabilita e promove uma culpabilização do sujeito é uma luta árdua e constante.

Ainda se faz necessário entender que a integração das pessoas com deficiência nos múltiplos espaços sociais (educação, trabalho, lazer e espaços de controle social) só corrobora “a ampliação da inclusão social, mediante a garantia dos direitos preconizados pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e contribui para a diminuição do preconceito. (GESSER et.al, 2012, p. 564)”.

Assim, no campo educacional, as pessoas com deficiência historicamente vivenciam contextos isolados de inserção, contudo, a inclusão no ensino regular, ainda que de forma complexa as políticas vão se concretizando. No entanto, no campo acadêmico superior, os desafios encontrados para permanecer são inúmeras que vão desde às condições físicas, materiais, pedagógicas, comunicacionais, até às barreiras sociais. No tocante à intersecção deficiência e cor a maioria ainda se mantém no distanciamento, sendo as barreiras gritantes, na medida em que muitos nem conseguem concluir o ensino médio, e, portanto, nem sonhar com o ensino superior.

A educação, numa perspectiva inclusiva, para além de uma prática manocultural, obrigatoriamente deveria ser pensada de forma pluri, abarcando todas as suas multiplicidades e singularidades de saberes. Portanto, conforme é perceptível nas vivências de muitas pessoas com deficiência e de toda a sociedade se deixar afetar, é imprescindível para encontrar estratégias de enfrentamento social, sendo o caminho da desobediência epistêmica, a melhor escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC-SECAD/SEPPPIR /INEP, 2005

COSTA, Joaze Bernardino- & GROSFOGUEL Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. Revista Sociedade e Estado, Volume 31, Número 1. Janeiro/Abril 2016.

CROCHÍK, José Leon. *Preconceito, indivíduo e cultura*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

CROCHÍK, José Leon. Preconceito e Formação. In: CROCHÍK, José Leon. *Valores, Preconceitos e Práticas Educativas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 17-47.

GARCÍA, Paulo César. Arar palavras. Entre-vozes, silêncios, palavras. Como tu, como nós: entrevista com Ana Luisa Amaral. In: GARCÍA, Paulo César; INÁCIO, Emerson (Org.). *Intersexualidades/interseccionalidades: saberes e sentidos do corpo*. Uberlândia: O Sexo da Palavra, 2019, p. 29-60.

NAVES, S. B.; MAUCH, C.; ALVES, S. F.; ARAÚJO, V. L. S. (Org.). *Guia Para Produções Audiovisuais Acessíveis*. Brasília: Secretaria do Audiovisual do Ministério da Cultura, 2016.

SANTOS, Osmar Moreira dos. *A luta desarmada dos subalternos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/dty2b/pdf/santos9788542302905.pdf>

SANTOS, Jaciete Barbosa dos. Preconceito e Inclusão: Trajetórias de estudantes com Deficiência na Universidade. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, 2013. 399f.: il. Orientadora Profa. Dra. Luciene Maria da Silva (Tese de Doutorado). Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/recorte/article/view/2037>.

SEIDEL, Roberto Henrique. Crítica cultural, crítica social e debate acadêmico-intelectual. In: *Crítica cultural, crítica social e debate acadêmico intelectual*. Salvador: EdUNEB, 2016, p. 15-46.

PEREIRA, A. S. DOS SANTOS; SANTOS, D. K. R. DOS. Educação bilíngue a partir dos movimentos socioeducacionais das pessoas surdas em Salvador- Bahia: direitos linguísticos x inclusão? Revista Encantar, v. 1, n. 2, p. 07-28, 13 fev. 2020.

PICCOLO, G. M; MENDES.E.G. Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 123, p. 459-475, abr.-jun. 2013 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> 460

GESSER, M., NUERNBERG, A. H., & Toneli, M. J. F. A contribuição do Modelo Social da Deficiência à Psicologia Social. In: *Psicologia & Sociedade*; 24(3): 557-566, 2012.

Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE. (2007). *Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência*. Brasília: CORDE, SEDH.

COLLET, Célia et.al. *Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; Laced, 2014. (Série Traçados, v. 3)

GONZALEZ, Lélia. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. In: *Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa*. São Paulo: Diáspora Africana, 2018. p. 190-214.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Raça e racismo no Brasil. In: GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Racismo e Anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999. p. 19-36.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Racismo e anti-racismo no Brasil. In: *Racismo e Anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999. p. 37-70.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Traduzido por: Ângela Lopes Norte. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, no 34, p. 287-324, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Ed., 2006.

AS VOZES INDÍGENAS ECOAM PARA IMPRESSIONAR NO PAPEL

Carla Lucilene Uhlmann¹

Resumo: Os povos originários do Brasil têm, na oralidade, um traço marcante de sua própria construção identitária. No entanto, com o passar dos séculos, algumas etnias indígenas utilizam o arco e a flecha com outro significado, outras materialidades, como o livro e a escrita foram apropriadas e convertidas em suas novas “armas”. O poder da voz e da escrita ecoa para além das aldeias para criar outros mundos possíveis. Neste sentido, Denízia Kawany Fulkaxó, ou Denízia Cruz, como assina em seus livros, é uma intelectual indígena com destaque no cenário editorial brasileiro. Ela faz (ou tenta estabelecer) com sua escrita o diálogo com os não indígenas. A proposta desse ensaio é refletir como a oralidade, sendo uma particularidade desses povos, também pode ser sentida e constatada nas páginas de livros que estão sendo publicados. Podemos encontrar algumas características da oralidade nos livros impressos, como as vozes coletivas e os movimentos corporais, são cravados no papel.

Palavras-chave: Literatura indígena. Escritoras indígenas. Escrita. Oralidade.

O conhecimento é uma ferramenta de elevação. Para algumas culturas, tal empreitada começa no âmbito familiar, depois no meio escolar e posteriormente perpassa para o meio social. Em se tratando dos povos indígenas do Brasil, o conhecimento circula através da oralidade. A identidade de cada ser humano é formada dentro de uma determinada cultura. E cada

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB). Linha de pesquisa 1: Literatura, Produção Cultural e Modos de Vida. Orientador: Prof. Dr. José Carlos Felix. Endereço eletrônico: carlinhauhlmann25@gmail.com.

cultura tem sua própria língua para expressar seu entendimento perante o mundo.

A elevação aqui tratada é no sentido de adquirir experiências no decorrer do tempo, da vida. Experiências que tornam os seres humanos aptos a viverem e sobreviverem no mundo atual. O ser humano é corpo-mente-espírito, uma tríade que precisa estar em equilíbrio, ou seja, não há como dissociar a natureza dos seres humanos porque tudo está conectado.

Sabemos que a língua portuguesa é a língua oficial do Brasil, uma língua colonizadora, mas não há somente uma língua falada neste imenso país. Antes da chegada dos portugueses na Terra Brasilis, havia mais de 1000 línguas faladas de povos que aqui já viviam! E hoje há, apenas, em torno de 180 línguas registradas e catalogadas dos povos originários. Além dessas, há as línguas afrodescentes, de imigração e as Libras, e quem as mantêm vivas são os seres humanos.

Aprendemos as primeiras palavras com nossos pais e familiares próximos, e culturalmente já estamos sendo formados. Os primeiros passos são fundamentais para todo o caminhar sobre a sagrada Terra. Os pés firmes no chão, reconhecendo as raízes, irão nos conduzir por caminhos diversos, para perto ou para longe, e este caminho se faz ao caminhar. Quem esteve atento aos ensinamentos dos mais velhos enxergará com olhos de lince o primeiro sinal de perigo e poderá se proteger a tempo.

Porém, o intelectual indígena Ailton Krenak (2022) faz um paralelo com os povos mais tradicionais, que diz o seguinte sobre a “formação” das crianças de zero a sete anos:

(...) nesse período não deveríamos sofrer moldagem alguma. Penso nas palavras “molde”, “forma”, “formar”, “formatar” etc., e que aplicar esses conceitos a pessoas no

primeiro momento da vida, quando são seres inventivos e cheios de subjetividade, é uma violência muito grande (KRENAK, 2022, p. 99).

A partir desse excerto, podemos perceber como a cosmologia ameríndia se distancia de nossa cultura, visão de mundo. Talvez nossas crianças fossem crianças, e não adultas prematuras. Krenak traz outro destaque fundamental em relação à educação e ao futuro:

Ao pensar na relação entre educação e futuro me deparo com uma ambiguidade. Tenho percebido em conversas com educadores de diferentes culturas – não só dos povos originários, mas que trabalham com outras abordagens da infância – que, já no primeiro período da vida, todo aparato de recursos pedagógicos é acionado para moldar a gente. Isso me faz pensar em antigas práticas usadas por diferentes povos deste continente americano para constituir seus coletivos. São práticas ligadas à *produção* da pessoa – o que é muito diferente de moldar alguém –, que entendem que todos nós temos uma transcendência e, ao chegarmos ao mundo, já somos – e o *ser* é a essência de tudo (KRENAK, 2022, p. 93-94).

A confrontação entre as diferenças epistemológicas, originárias e eurocêntricas, nos trazem muitos questionamentos sobre como chegamos até aqui, no século XXI, com ganhos e perdas. Quais narrativas contamos para atravessar os tempos? De que forma a contamos e para quem? Como somos sujeitos de linguagem, precisamos nos atentar para as palavras, para as narrativas, para não cairmos na repetição de histórias equivocadas. A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie menciona sobre “o perigo de uma história única”². Somos diversos, somos plurais. Não somos somente uma humanidade. Temos de ter muito

² TEDTALK disponível no YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=D9lhs241zeg&t=76s>

cuidado quando nos referimos aos povos indígenas, pois há uma variedade imensa de etnias no território brasileiro que são muito distintas umas das outras; muitas são complementares, mas em determinados assuntos são bem dicotômicos.

A cosmovisão dos povos originários é algo surpreendentemente antagônico à organização civil dos não indígenas. Não adentrando nos pontos divergentes, mas sim, naquilo que é intrínseco dos seres humanos - a voz; mesmo aqueles que não a possuem, conseguem manter a comunicação através da língua de sinais. Se todos soubessem o poder que a voz humana tem, a cuidariam com mais zelo. Falar quando necessário e quando convier. As palavras formosas, por exemplo, carregam toda uma poesia, um ensinamento da tradição, todo um poder, não se pode desprezá-las, jogá-las ao vento, como já mencionava o líder indígena Kaká Werá Jecupé em sua obra *Tupã Tenondé*.

Trazemos novamente Ailton Krenak para refletirmos sobre o tempo, presente e futuro:

Para começar, o futuro não existe – nós apenas o imaginamos. Dizer que alguma coisa vai acontecer no futuro não exige nada de nós, pois ele é uma ilusão. Então, pode-se depositar tudo ali, como em um jogo de dados. Infelizmente, desde a modernidade, fomos provocados a nos inserir no mundo de maneira competitiva. E essa competitividade, estimulada durante séculos, acabou formando um mundo de jogadores (KRENAK, 2022, p. 96-97).

O mundo contemporâneo nos faz correr contra o tempo, como jogadores em competição. Mas que tempo é este? O tempo é também uma invenção humana? “Que tempos são esses, quando falar sobre flores é quase um crime. Pois significa silenciar sobre tanta injustiça?” Bertold Brecht viveu durante a II Guerra Mundial,

presenciou o sofrimento humano de perto, tanto que isso é nítido em suas obras. Percebemos as ações do tempo através do crescimento e desenvolvimento de plantas e animais, e do nosso próprio aflorar.

O imediatismo que a tecnologia alcançou hoje faz o tempo acelerar mais. E isso acontece principalmente nos grandes centros urbanos; a vida passa ainda mais depressa. Quando se vive afastado desses lugares, o tempo tem outra duração, muitas vezes parece que nada acontece, pois conseguimos perceber e apreciar a natureza como um todo. Conseguimos sentir o pertencimento de um determinado local, e não apenas turistas, que estão somente de passagem.

A cultura é pertencimento, é marca de um território. A cultura está imbricada nos corpos humanos. Cuidar dos corpos é cuidar do todo, seres humanos e natureza. Para os povos originários, não há a dicotomia entre homem e natureza. Somos natureza, e sendo parte desse todo cósmico, devemos cuidar da morada terrena, que é a nossa única casa. Memória-corpo-lugar-cultura. Memória ancestral que habita os corpos; e estes estão inseridos em um lugar, e todo local é permeado de uma cultura. Corpos são conexões ligando tempos passados e presentes.

ORALIDADE E ESCRITA: POR QUE OS INDÍGENAS ESTÃO ESCRREVENDO?

As vozes preenchem o espaço sagrado das tribos, que reverberam para além das florestas. Vivemos em uma grande aldeia chamada planeta Terra. O que os brancos estão fazendo com ela? Já se perguntavam os antigos xamãs. A leitura e a escrita, assim como apontou Daniel Munduruku, em seu artigo *A escrita e a autoria fortalecendo a identidade*, não condizem especificamente

com o código verbal, mas, também, com o alfabeto da natureza. Saber ler o que os pássaros e formigas comunicam em seus movimentos é de suma importância para sobreviver nas matas. Temos de observar a dinâmica da natureza, que é cíclica, para repensarmos em novos modos de habitar esse vasto território. O intelectual Munduruku se apropria da escrita como sua flecha, para transmitir e levar conhecimento do seu povo para os não indígenas. Mas nunca deixou a oralidade de lado, que podemos dizer que é a chama vital dos povos originários. Oralidade e escrita são complementares no processo de subjetivação, considerando que a apropriação da linguagem e das formas escritas e orais são os canais de constituição das identidades.

Este levar conhecimento das aldeias para além delas não é de forma gratuita. Como Ailton Krenak já havia mencionado em suas falas potentes “não quero salvar os índios, mas evitar a extinção da espécie humana”. Os povos das florestas resistem há mais de quinhentos anos, e eles continuam sustentando o céu com suas narrativas para “adiar o fim do mundo”.

Para os povos de tradição oral, a escrita é também um meio que causou muita dor em seus antepassados. Nos tempos da invasão, da colonização, os povos indígenas foram obrigados a deixar sua cultura, pouco a pouco, para incorporar a cultura eurocêntrica. Com o passar dos séculos, os povos originários continuaram sofrendo atrocidades: física, linguística e territorial. Por volta dos anos 70 e 80 do século XX, algumas lideranças indígenas começaram a enxergar a língua portuguesa como uma ferramenta de poder que poderia auxiliá-los a seu favor, em especial a escrita. Vejamos o seguinte pensamento do linguista Wilmar D’Angelis:

(...) a escrita recentemente tem sido colocada como uma necessidade por alguns povos indígenas do Brasil. Isso

ocorreu sobretudo depois da Constituição de 1988, que garantiu os direitos à territorialidade e à manutenção dos modos de vida tradicionais. A escrita tem sido entendida, nesse contexto, como uma forma de se apropriar de um instrumento de poder do branco, o que gera inevitáveis ambivalências. Os povos indígenas hesitam sobre os conteúdos que desejam trazer à tona, repensam para quem escrevem e na língua ou no suporte a ser escolhido (NASCIMENTO & LIMA apud, 2014, p. 79).

Ao analisarmos as publicações escritas pelos próprios indígenas, percebemos que o arco e flecha já estavam sendo preparados com muito empenho. Talvez façamos uma primeira pergunta: por que os indígenas estão escrevendo? Trazemos mais uma vez D’Angelis:

Para alguns linguistas, como Wilmar da Rocha D’Angelis (2007), uma sociedade só incorpora a escrita quando a tradição oral está ameaçada de ruptura ou já perdeu sua funcionalidade (...). Da mesma forma, o autor comenta que muitas sociedades de tradição oral consideram traição escrever os mitos para “preservá-los” na transposição da oralidade para a escrita, visto que, com a escrita do mito, “qualquer um, a qualquer momento, pode consultá-lo ou rememorá-lo, sem necessidade de aguardar os momentos adequados em que um narrador se disponha a atualizar a narrativa para sua plateia” (NASCIMENTO & LIMA apud, 2014, p. 80).

Conforme o excerto acima, podemos começar a compreender os diversos pensamentos e traçar alguns paralelos. Para alguns, a escrita é usada para evitar o “esquecimento” de certos costumes e tradições; para outros é levar mensagens para os não indígenas, “ideias para adiar o fim do mundo”, como pontuou Ailton Krenak. A escrita é uma ferramenta utilizada, até então, pelo homem branco. No entanto, como o diálogo e a reivindicação de direitos precisa ser com ele, os indígenas se

apropriaram da língua portuguesa (leitura e escrita) para tentar estabelecer essa conexão.

As histórias contadas oralmente e transcritas para outras materialidades, seja para o livro físico ou digital, são as mesmas? A estudiosa María Teresa Andruetto traz um pertinente destaque sobre as narrativas:

Uma narrativa é uma viagem que nos remete ao território de outro ou de outros, uma maneira, então, de expandir os limites de nossa experiência, tendo acesso a um fragmento de mundo que não é o nosso. Reflete uma necessidade muito humana: a de não nos contentarmos em viver uma única vida e, por isso, o desejo de suspender um pouco o transcurso monocórdio da própria existência para ter acesso a outras vidas e outros mundos possíveis, o que produz, por um lado, certo descanso ante a fadiga de viver e, por outro, o acesso a aspectos sutis do humano que até então nos haviam sido alheios (ANDRUETTO, 2013, p. 54).

As narrativas indígenas, contadas ou escritas, podem soar como exóticas para determinadas pessoas. Alguns ficam admirados aos saberem que os povos das florestas escrevem, pois acham que os indígenas vivem somente nas matas, e nada sabem sobre o mundo dos brancos. Neste caso, ainda bem que o tempo passa mais depressa.

Sob o ponto de vista de Andruetto, o mundo que pertencemos não basta, precisamos saber algo a mais para buscar certos sentidos para nossa existência enquanto seres humanos. Como já mencionado anteriormente, somos sujeitos de linguagem, os vários idiomas preenchem as lacunas visíveis e invisíveis de nossos corpos comunicantes, que são alimentados pelas narrativas, ou como dizia Eduardo Galeano “somos feitos de histórias”.

AS VOZES INDÍGENAS IMPRESSIONAM NO PAPEL

As vozes ganham outro sentido, ecoam, ressoam e reverberam para além das aldeias; as vozes são as flechas, no plural, pois a coletividade e a ancestralidade são a sustentação desse corpo coletivo, dessas vozes. São vozes que chegam para impressionar no papel, deixando marcas fortes ou rasurando, pois o grito de dor ainda estremece. A impressão de tinta, que não é de jenipapo, deixa nas páginas do livro físico várias tonalidades – a escrita.

As narrativas indígenas ganham esta nova materialidade, o arco-livro. As vozes-flechas chegaram às cidades e estão percorrendo e abrindo novos caminhos. As florestas têm muitas vozes que precisam ser escutadas. O homem branco precisa acordar o seu coração, precisa ser atingido com as vozes-flechas (escrita) para repensar seu caminhar.

As primeiras vozes indígenas femininas que impressionaram no papel foram do povo Potiguara. Eliane Potiguara³, natural do Rio de Janeiro, é considerada a primeira mulher indígena a publicar um livro no Brasil. A obra é *A terra é a mãe do índio*, e foi publicada em 1989 pelo GRUMIN (Grupo Mulher Educação Indígena), é um livro-cartilha que fala sobre a história dos povos indígenas brasileiros. Como precursora em suas artes, ela abriu caminhos para outras mulheres (e homens também) seguirem os seus próprios caminhos para poder contar suas próprias histórias.

Eliane Potiguara continua atuante. Já publicou mais seis livros, além de resenhas, artigos, entrevistas para outros suportes (digital, impresso, vídeo). As vozes-flecha de Potiguara reverberam para além de sua vida. Ela narra também a vida de seus antepassados, que a fizeram chegar até o momento presente. Seus

³ Site da escritora Eliane Potiguara: <http://www.elianepotiguara.org.br/#>

encantados avós eram nordestinos, que posteriormente migraram para o sudeste em busca de melhores condições de vida. História que se repetiu inúmeras vezes em várias famílias brasileiras.

A intelectual Potiguara inspira as novas gerações. Essas mulheres indígenas não são somente escritoras. São autoras de suas próprias vidas que estão produzindo uma infinidade de artes. São mulheres, mães, educadoras, pesquisadoras, políticas, professoras, artistas, pois elas ensinam a arte de viver em respeito com a natureza e ao próximo.

Uma jovem mulher intelectual que é muito atuante em sua caminhada – Denízia Kawany Fulkaxó – pertencente à etnia Kariri Xocó. Nascida na aldeia, no município de Porto Real do Colégio, Alagoas, é escritora, professora, contadora de histórias, militante, bacharel em Direito e Mestra em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras. Além disso, é coordenadora do projeto: “Brincando com os Kariris Xocós”, onde percorre várias cidades e estados, participando de feiras e festivais literários.

Atualmente tem três livros publicados: *Kariri Xocó – contos indígenas*, volumes 1, 2 e 3. O quarto volume já está sendo preparado e deverá ser lançado em breve. Todos os títulos foram produzidos pela editora Sesc SP. O primeiro livro traz oito contos sobre o universo indígena. São brincadeiras, guerreiros, pássaros. Já o segundo, que traz um CD com músicas, apresenta seis contos abordando assuntos sobre a maraca, o barro, as plantas sagradas, os rios. E o terceiro livro também tem oito contos. Aborda temáticas sobre o fumo, os mais velhos, a árvore sagrada, o pintor da aldeia, a vacina.

Analisaremos, para este artigo, o primeiro livro. O sumário da obra traz os seguintes títulos dos contos: Kamurim e as Brincadeiras Indígenas; Tawanã e o Pássaro Vi-Vi; Wakay – O

guerreiro da Águia; Yanawá e a Família da Natureza; A dança do Pássaro Akauã; Mutirão da Vida de Soyré; Nhenety Memboré Urubu Mirim Seririte e O canto da Dondonzinha. Todo o miolo do livro traz ilustrações que remetem às histórias. A criatividade e a riqueza das imagens são do ilustrador Caco Bressane.

A obra é indicada para todas as idades, mas, às vezes, a classificação etária acaba diminuindo o poder literário que um livro tem. Muitas editoras classificam os livros por faixas etárias ou por segmento escolar (educação infantil, ensino fundamental I e II e ensino médio). Fragmentar uma obra nessas indicações é reduzi-la em um simples trabalho para cumprir metas ou para agradar o mercado editorial com belas cifras. Uma obra literária possui vários caminhos. É um alimento para a vida, para a alma. É um acalanto para as agruras do cotidiano.

O questionamento citado no início deste artigo “a oralidade, sendo uma particularidade desses povos, também pode ser sentida e constatada nas páginas de livros que estão sendo publicados?” Como podemos elencar e perceber essas marcas da oralidade nos livros impressos? É possível? Como ele se constitui em sua materialidade. A capa do livro é ilustrada com cinco crianças indígenas (três meninos e duas meninas) sentadas em um tronco de árvore. Elas estão vestidas com uma saia curta e usam colares. Já na quarta capa, no centro da página, há um jovem indígena apontando um arco e flecha. O menino está vestido com uma saia curta e usa um bracelete em seu braço direito. O desenho está na cor branca. Na margem da página, há grafismos indígenas na cor marrom clara. Há ainda uma sinopse do livro escrita na cor branca.

Nesta sinopse precisamos fazer uma ressalva em relação ao termo “índio” que é escrito e mencionado também nos contos. No livro *Histórias de Índio*, de Daniel Munduruku, por exemplo, o autor traz a seguinte informação sobre o título da obra: “O título do livro

é uma provocação aos leitores, pois hoje em dia não se fala mais em “índio”, mas em “indígena”, uma palavra que significa “nativo” e é a melhor forma de se referir às pessoas que pertencem a um povo ancestral”. Há muitos indígenas, jovens e adultos, que ainda falam e escrevem o termo “índio”. Nos livros de Denízia Cruz não há nenhuma menção como fez Munduruku em seu livro. Não sabemos se ela está fazendo uma provocação ao escrever “índio” em suas obras ou se isso passou despercebido pela revisão editorial, que também pode acontecer.

Quem já teve a oportunidade de ver algum indígena contando uma história, é perceptível a desenvoltura com a arte da palavra. Parece que as palavras saem dançando, ganhando um corpo-palavra-alma, uma performance que sempre será única. As marcas de oralidade estão em seus corpos, estão em suas vozes.

Essa palavra-corpo-alma está entrelaçada com os códigos verbais. Na capa do livro está escrito o termo indígenas. As ilustrações, que representam as crianças, também evidenciam que são indígenas. Nesta primeira leitura, já presumimos que se trata de um povo específico. Com isso, cada leitor vai trazer para si a imagem e as histórias que já conhecem sobre os povos indígenas.

Podemos fazer alguns apontamentos sobre as histórias, narradas oralmente, mas materializadas nos livros. Os indígenas são povos de tradição oral e, conseqüentemente, já têm as histórias internalizadas, já as conhecem. Talvez os mais jovens não saibam todas as histórias de sua cultura, mas certamente os mais velhos, sim.

Ao escreverem, os indígenas originam uma criação muito particular: sua escrita é política, feita por sujeitos coletivos que colocam em cena novas “formas de ser, de ver, de dizer, de ouvir, de fazer, é o novo mito que os índios colocam em circulação, a partir da situação de ter de escrever para

garantir continuidade de suas gerações” (ALMEIDA, 2004, p. 211). Para a autora, são obras contemporâneas que dialogam com poesia experimental e novas mídias sem perder sua conexão com a terra e suas grafias poderosas (NASCIMENTO & LIMA apud, 2014, p. 80).

Percebemos essas características no livro de Denízia Cruz. Ela está fazendo uma coletânea de contos de seu povo e trazendo para a materialidade do livro impresso:

Essas escritas são também uma tradução, uma leitura que os recentes escritores dos povos originários fazem de si e da dita sociedade envolvente. Mais que olhar-se no espelho do outro, operam em um duplo movimento: inscrevem outras autorias e modelos para uma civilização que é forçada a perceber sua diferença. Atuam como mediadores, seres da relação que aproximam imaginários antes desconectados forçando uma polifonia de vozes, discursos, mundivivências. Problematizam o espaço deixado vazio não só na tradição literária como no imaginário brasileiro (NASCIMENTO & LIMA apud, 2014, p. 80-81).

Vejamos agora um excerto do conto *O canto de Dondonzinha*:

Há muito anos, muitas tribos indígenas fugiram do litoral para o sertão nordestino.

Essa fuga era para escapar dos bravos bandeirantes e dos senhores de engenho que queriam escravizá-los e tomar suas terras.

Muitos índios de várias etnias fugiram, dentre eles uma bela índia chamada Emany.

A narrativa continua revelando os caminhos da protagonista Emany. Nesse trecho, é revelador o que muitos indígenas ainda passam atualmente: fugir para sobreviver. Não é só ficção, infelizmente é a realidade de muitos povos. Emany é guiada pelos sonhos, protegida pelos espíritos, e deverá seguir sempre sua intuição. No livro impresso, por exemplo, não tem o canto escrito

de Dondonzinha. Isso não é revelado aos leitores. E por quê? É sagrado? Só deve ser entoado e cantado na aldeia? Talvez faça parte de algum ritual que os juruás (homens brancos) não possam saber? As perguntas são várias. Para conhecermos a cosmologia indígena, precisaríamos de outras tantas vidas, pois a ancestralidade é presente e futuro. Nem tudo é revelado aos não indígenas, talvez ainda por não merecermos, ou por não os respeitar.

Os juruás não terão o mesmo cuidado ao contar as histórias desses livros, tampouco saberão o momento ideal. Talvez as obras de Denízia e de tantos outros autores indígenas sejam obras para “matar a curiosidade” de muitos leitores, mas outros saberão lê-los com o devido apreço e cuidado.

REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, María Teresa. *Por uma literatura sem adjetivos*. 1ª ed, 2ª impr. Tradução: Carmem Cacciacarro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2013.

CRUZ, Denízia. *Kariri Xocó - contos indígenas*. Vol. 1. 2ª reimpr. São Paulo: SESC Edições, 2021.

JECUPÉ, Kaká Werá. *Tupã Tenondé: a criação do Universo, do homem e da terra segundo a tradição oral Guarani*. São Paulo: Peirópolis, 2001.

KRENAK, Ailton. *Futuro Ancestral*. 1ª ed. São Paulo: Cia das Letras, 2022.

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

MUNDURUKU, Daniel. A escrita e a autoria fortalecendo como identidade. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/A_escrita_e_a_autoria_fortalecendo_a_identidade. Acesso: 15 jan. 2023.

MUSEU DA LÍNGUA PORTUGUESA. Materiais educativos. Disponível em: <https://nheepora.mlp.org.br/>. Acesso: 31 jan. 2023.

MUNDURUKU, Daniel. *Histórias de Índio*; ilustrações Laurabeatriz. 2ª ed. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2016.

NASCIMENTO, Luciana Marino do. & LIMA, Simone de Souza (orgs.). *Caleidoscópios da cultura brasileira*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

LEITURA E A BIBLIOTECA: UM MÉTODO E UM ESPAÇO PARA FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR CRÍTICO

Charlete Carvalho Santos¹

Resumo: As bibliotecas comunitárias são espaços de leitura e resistência cultural que lutam por direitos que ao longo da história lhe foi tirado, é uma luta e compromisso com políticas no campo do livro, da leitura e da literatura. As bibliotecas são agentes para uma formação crítica e ativa que organizam suas práticas de identidades, mobilizam e formam leitores. No projeto de pesquisa buscarei investigar se a Escola da comunidade do Paiaíá possui algum projeto que incentive os alunos a leitura e a frequentarem a Biblioteca Comunitária Maria das Neves Prado. Por meio de Pesquisa de Campo será possível conhecer a existência de projetos que são disponibilizados com objetivo de integrar os alunos aos livros. Porém, neste artigo tratarei apenas questões teóricas que trarão sustentação para desenvolver a pesquisa. Os aportes teóricos utilizados foram: Costa (2017); Cruz (2012); Freire (2003); Machado (2016); Martins (1982); Prado (2016); Solé (1998); Travancas (2016) e Valle (2012?). Espera-se como resultados a serem alcançados constatar quais projetos de leitura a escola da comunidade desenvolve e qual o diálogo desses projetos com a biblioteca. Além disso, evidenciar os resultados que esses projetos propuseram para os estudantes da comunidade, no que tange ao desenvolvimento, prática de leitura e a frequência à biblioteca do Paiaíá.

Palavras-chave: Biblioteca do Paiaíá. Escola. Futuro Leitores.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Letramento, Identidades e Formação de Educadores. Orientadora: Profa. Dra. Áurea da Silva Pereira.

INTRODUÇÃO

Em 2017, através do projeto de extensão (PROLER), tive a oportunidade de conhecer a maior biblioteca rural da América Latina que está situada no sertão da Bahia na comunidade do Paiaíá, distrito de Nova Soure. A Biblioteca se chama Maria das Neves Prado e foi idealizada pelo Sr. Geraldo Moreira Prado. Ao chegar naquele lugar houve inúmeros questionamentos sobre a história de letramento e como é a relação da escola local com a biblioteca. A cada passo que dava em meio a tantos livros e corredores extensos, com inúmeras coleções, muitos considerados cânones brasileiros, foram surgindo indagações, questionamentos e dúvidas, porém eu sabia que em apenas um dia não seria possível conhecer um local que já existe há muitos anos e que carrega muitas histórias.

Diante disso, desenvolvi a Pesquisa de Iniciação Científica em seguida construir meu Trabalho de Conclusão de Curso e, atualmente, estou desenvolvendo a pesquisa de Mestrado no Programa de pós-graduação em Crítica Cultural na Universidade do Estado da Bahia, Campus II. Vale ressaltar que em todos citados acima utilizei como objeto de pesquisa a Biblioteca do Paiaíá, como é mais conhecida. Tendo como objetivo geral conhecer possíveis projetos desenvolvidos pela Escola da comunidade do Paiaíá que são voltados para o incentivo, desenvolvimento e prática de leitura desses alunos, dialogando e em parceria com a biblioteca.

Segundo Valle (2012?)

Formar leitores competentes que gostem de ler, que leiam para estudar e adquirir conhecimentos ou para obter informações para as mais diversas finalidades é formar as bases para que as pessoas continuem a aprender durante a vida toda. (VALLE, [2012?], p. 3).

É possível perceber que a escola tem o papel de preparar e formar os estudantes para serem leitores e por meio disso alcançar experiência e conhecimento. Vale ressaltar também que por meio das práticas de leitura possibilita ao leitor múltiplas interpretações e revela possibilidades de interação entre leitor e texto.

Segundo Solé (1998)

As estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para compreensão dos textos (SOLÉ, 1998, p.70)

Portanto, ensinar as estratégias de leitura são mecanismos necessários para o crescimento de uma leitura competente. Sua atuação faz com que os alunos adquiram a compreensão e interpretação dos textos lidos de maneira individual se tornando um leitor autônomo, crítico e reflexivo. Partindo do pressuposto de que a escola tem o papel de incentivar e formar futuros leitores, formulou-se a seguinte questão problema: A Escola da Comunidade de São José do Paiaia tem influenciado os alunos a criarem o hábito de leitura e a frequentarem a biblioteca Maria das Neves Prado?

Neste artigo, serão apresentados os passos iniciais para construção dessa pesquisa, ou seja, tratarei apenas as bases teóricas utilizadas para dar sustentação inicial a pesquisa e o que os respectivos tratam das temáticas: Leitura, Formação de leitores críticos e Pesquisa de Campo, uma vez que utilizarei esse método.

CONSTRUINDO LEITORES CRÍTICOS POR MEIO DA PRÁXIS DE LEITURA

Quando falamos em leitura, parece que estamos nos referindo a algo limitado, mas por meio da leitura é possível ao sujeito leitor ter acesso a informações e conhecimento de mundo.

De acordo com Freire (2003), para que o leitor se satisfaça com a leitura é necessário que faça no primeiro momento uma leitura de maneira crítica observando e relacionando suas vivências com a leitura propriamente da palavra. Desse modo, Paulo Freire diz que a “leitura de mundo precede a leitura da palavra”. (Freire, 2003, p.11). Portanto, é necessário ler o mundo e a partir dessa leitura fazer a leitura da palavra.

Além da máxima organização das informações e conhecimentos como dito anteriormente, a leitura também tem poder de estimular a imaginação e intelecto, assim como também enriquecer o vocabulário lexical do indivíduo permitindo a articulação coerente dos mais diversos conteúdos políticos, econômicos e culturais. Porém, segundo Freire (2003), antigamente os textos oferecidos pelo educador nas salas de aula para os alunos fazerem a leitura escondiam muito mais do que revelava a realidade.

Na nossa contemporaneidade, a alfabetização é como ato de dominar e entender sendo um empenho de leitura do mundo e da palavra. “Agora já não é possível texto sem contexto” (Freire, 2003. p.30). Com isso, é fundamental agora escrever seus textos como forma de estimular os grupos populares, desde alfabetização e pós-alfabetização a fazerem leituras com o olhar voltados para áreas que proporcionarão ao leitor desenvolvimento como crítico leitor.

Porém, não é sempre que isso acontece, pois nas escolas os educadores reforçam a prática de leitura mecanizada e isso acaba distanciando o leitor em compreender e desfrutar de uma leitura que proporcionem aprendizados e sejam duradouras. Além de distanciar o sujeito leitor de perceber em qual contexto se inserem, com isso acarreta o distanciamento e preferência de leituras em

áreas diferentes das quais são impostas pela escola e pelo educador.

“Desconsiderando essa realidade, a escola corre o risco de estar preparando crianças e jovens que vão envelhecer sem crescer, caso contarem só com ela”. MARTINS (1982)

Portanto, seria contraditório continuar reforçando a teoria da importância do ato da leitura privando os alunos de leituras extracurriculares obrigando leituras que compõem o cronograma da escola. Ou seja, isso implica o desenvolvimento e avanço dos analfabetos e iletrados do país que não tem o costume de inserir em suas escritas referência do cotidiano.

Vale salientar que para transformar essa situação será necessário transformar as práticas docentes e, o mais importante, reformular o sistema econômico e sociocultural para que assim seja possível a melhoria de condições de vida da imensa maioria desfavorecida. Para Martins (1982), é fundamental que os educadores repensem sua prática profissional e passem a agir objetiva e coerentemente em face dos desequilíbrios e desafios que a realidade apresenta.

O papel do educador na intermediação do objeto lido com o leitor é cada vez mais repensado; se, da postura professoral lendo para e/ou pelo educando, ele passa a ler com, certamente ocorrerá o intercâmbio das leituras, favorecendo a ambos, trazendo novos elementos para um e outro. (MARTINS, 1982. p 33)

Ou seja, é necessário ampliar a noção de leitura proporcionando transformações na visão de mundo de maneira geral e na cultura. Mas para isso acontecer é fundamental se libertar de conceitos ligados a cultura e a produção escrita que geralmente são provindas do trabalho de letrados. Ressaltando que na realidade ainda são apresentadas várias manifestações culturais em que suas origens partiram justamente de camadas mais

ignorantes e que pela sua força é possível pendurar por séculos, por isso a necessidade em compreender a questão da leitura e da cultura.

O livro *Leitura literária na escola- desafios e perspectivas de um leitor*, de Maria de Fátima Berenice da Cruz (2012), faz-nos refletir sobre a possibilidade de inserir no processo de escolarização o texto literário como instrumento promotor de uma melhor compreensão sobre a realidade. Podendo o ensino ser pautado na leitura literária se afirmando como uma dinâmica de rituais que estimule o processo cognitivo auxiliando a maneira de ler e ver mundo.

Segundo a autora, a leitura é uma forma de sabedoria, comunicação, ato de pensamento, ato de conhecimento, interpretação enquanto descoberta dos sentidos duplos do texto. Ou seja, “ler é restituição de sentidos, atuando seja do ponto de vista da intenção do autor ou do leitor” (CRUZ,2012 p. 66).

No texto, a autora ainda diz que entre a leitura e escrita derivam das determinantes da leitura, ou seja, por meio da multiplicidade e trocas de leituras é possível adquirir o prazer na concepção do texto, permitindo a atividade interpretativa do mundo. Além disso, proporciona ao leitor perceber que a leitura criativa é uma consequência da escrita literária.

É preciso ler recriando o que foi lido de forma penetrativa, pois se faz necessário que todo o aluno seja criador de pensamento e não recipiente de conteúdos. (CRUZ,2012 p. 67)

Trabalhar a leitura literária na escola proporciona ao aluno ler e reescrever a sua própria leitura, uma vez que essa prática poderá ser desenvolvida de forma diária no ambiente escolar, com o objetivo de construir autonomia leitora do aluno. Para

compreendermos esse processo de construção precisamos entender o sentido e a prática da leitura na vida do indivíduo. É importante observarmos a história do leitor e a história da leitura, logo o sujeito se constrói leitor a partir da memória social de leitura.

A autora ainda aborda em seu livro as dificuldades em estudar o ensino da leitura e o perfil do leitor, pois segundo Cruz (2012, p.69): “essa tarefa causa-nos certa frustração ou talvez inquietação diante do quadro de leitura que se esboça atualmente no Brasil”. No Brasil, tivemos poucos grupos privilegiados que foram incluídos na história com a leitura, isso porque o Brasil colônia era limitado e tinha suas classes favorecidas, mas o homem do povo não tinha o direito a ter contato com a língua escrita.

No século XVI e XVII poucos tinham acesso à leitura, no século atual tivemos um avanço, mas ainda existem pessoas que têm pouco contato com o livro. Aos que têm acesso à leitura de acordo com Cruz (2012 p.71): “precisa ter consciência de que o conhecimento adquirido no percurso humano só adquire sua plenitude se ele tiver sentido e se conseguir se transformar em sabedoria”.

“A leitura ganha sentido para o leitor quando ele se percebe nela inscrito, quando encontra no texto o seu lugar de identificação”. (CRUZ, 2012 p. 71)

Podemos entender esse lugar de identificação como aquilo que se constrói na memória do leitor e que permite se expressar através da fala, do mundo interior de cada indivíduo e a também da vontade em estar com o texto. Então, a leitura não se constitui de maneira isolada, na escola, ela deve estar estruturada nas práticas de produção e análise dos textos.

BIBLIOTECAS COMUNITÁRIAS: MEDIADORA DA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO LEITOR

O lar, a escola e a biblioteca são lugares ideais para o estímulo à prática de leitura no cotidiano das pessoas. A biblioteca comunitária é um espaço utilizado para guardar os livros, conservá-los e é um ambiente ideal para leituras. São ambientes que contribuem no processo de inclusão social da sociedade, sendo considerado um território de memórias. Desempenhando um papel fundamental de incentivo à leitura, educação, compartilhando informações e desenvolvimento social.

Para serem consideradas bibliotecas comunitárias, é preciso que seja um espaço aberto para a participação e inclusão democrática de todos, sendo os livros usados como instrumentos de leituras trazendo prazer e satisfação para seus usuários, além de ter como objetivo libertar a mente humana. Essas bibliotecas comunitárias surgem em comunidades periféricas ou em zonas rurais, surge a ideia de construir uma biblioteca comunitária a partir de indivíduos que unem seus esforços para abrir voz ao público, ou seja, mobilizam e formam mediadores de leitura ampliando assim o acesso e contato com informação e conhecimento.

“A biblioteca pública aqui é pensada como uma incubadora da democracia, ou seja, um espaço de fomento à cultura do debate, da produção e troca de informação e conhecimento” (MACHADO, 2016 p.88).

Dessa forma, a biblioteca é aberta a todos e deve estar disposta para atender as diferentes demandas de informações e leitura da comunidade, ou seja, a busca por alguma informação de uma dona de casa é tão importante quanto a de pessoas que

buscam na biblioteca a possibilidade de aprimorar seus conhecimentos para obter conquistas.

Segundo Machado (2016), os municípios não têm investido em bibliotecas públicas e essa falta de visão por parte das autoridades tem resultado em depósitos de livros desatualizados. Com isso, a sociedade busca outros caminhos que possibilitem ampliar o conhecimento de suas crianças, jovens e adultos, podemos citar como um desses caminhos a Biblioteca Maria da Neves Prado. A construção de bibliotecas comunitárias tem evidenciado o grande interesse da população pelo livro e leitura e também pela necessidade das bibliotecas públicas. Mas uma biblioteca comunitária não pode permanecer estática e sem avanço, precisa ser atualizada para que venha a render bons resultados.

De acordo com Prado (2016), as bibliotecas comunitárias no Brasil são um fenômeno relativamente novo, pois eram desconhecidas que só vieram a virar um mediador do conhecimento muito recente, ou seja, depois da ditadura militar. Todavia, seu conhecimento só começa a acontecer nessas duas últimas décadas do século atual. É um fenômeno muito novo na cultura brasileira, não apenas no meio rural, mas também nos grandes centros urbanos do país. Esse movimento de criação de bibliotecas comunitárias nasceu e cresceu lentamente, tanto que no meio universitário era um assunto totalmente ignorado, mesmo nos cursos de Biblioteconomia e similares.

Mas neste século XXI existem muitas informações sobre bibliotecas comunitárias, inclusive inúmeros eventos destacando a importância da leitura com crianças e adultos, representando de maneira bem ilustrativa. Na internet também tem vários sites e blogs que tratam das bibliotecas comunitárias tendo como objetivo

evidenciar a importância desse tipo de iniciativa que dinamizam a leitura no país.

A escola tem grande responsabilidade com o desenvolvimento e incentiva a leitura dos alunos. Alguns livros apresentados pela escola dividem opiniões entre a turma, pois nem sempre agrada a todos. Mas o que gostaria de tratar é sobre o perigo da leitura obrigatória na escola. Isso pode ser a causa do grande abandono ao livro quando saem da escola, pois ela não criou vínculo entre o livro e o leitor por conta da obrigatoriedade do ensino.

“A leitura não se tornou um hábito nem um prazer para uma grande parcela da população brasileira. Não é por acaso que volta e meia ouvimos alguém dizendo que agora que saiu da escola não precisa mais ler. Triste realidade.” (TRAVANCAS, 2016. p 159)

Diante disso, percebemos que se a escola não tiver em alerta com aquilo que é transmitido para os alunos e ao desejo de leitura dos estudantes, as leituras obrigatórias não serão suficientes para os alunos terem a prática de leitura como base para sua construção como indivíduo, sendo que o caminho que a escola segue não direciona os alunos a lerem de forma persistente, infelizmente leva a didática das instituições educacionais leva a diminuição da leitura. Então a escola cria um estranhamento e em certos períodos a cobrança da escola causa bloqueio nos jovens e não conseguem fazer uma leitura mais pessoal. Enquanto o dever deveria ser de influenciar na construção de um leitor crítico e literário.

OS REFLEXOS DA PESQUISA DE CAMPO

Nos grandes centros universitários desde tempos antigos e ainda na nossa contemporaneidade é utilizado por muitos

pesquisadores em seus trabalhos acadêmicos e científicos a pesquisa de campo como forma de investigação mais difundida. A pesquisa de campo pode vir acompanhada e ser somada com outros procedimentos, como por exemplo a entrevista narrativa uma vez que a pesquisa de campo possibilita ao pesquisador realizar coletas de dados junto a pessoas e a comunidade. Dessa forma, faz-se necessário para obter uma pesquisa mais completa agregar e coletar dados, uma vez que a pesquisa de campo tem a finalidade de observar fatos e fenômenos da maneira como ocorrem na realidade.

Por tudo isso, o trabalho de campo exige a interação com a comunidade e a disponibilidade para o contato com o outro. Exige, sobretudo, a compreensão do funcionamento desse universo popular e suas formas de auto-organização. (COSTA, X-XI, p.3)

Portanto, a pesquisa de campo é um meio que viabiliza o pesquisador viver e sentir a realidade de um espaço e lugar, com isso é possível a construção do conhecimento e informação. Portanto, a pesquisa de campo busca compreender os diferentes aspectos de uma determinada realidade. Nesse processo, o pesquisador vai obter dados reais, analisá-los e apresentá-los da maneira a qual foi coletado, sem nenhum tipo de variação ou modificação. Tendo como base a entrevista narrativa por pessoas e, ou grupo, que irão colaborar e trazer sustentabilidade à pesquisa.

A entrevista narrativa traz histórias do vivido que se constitui em um material importante para construção da pesquisa. Posso nomear como vantagem primordial que a entrevista narrativa permite ao entrevistado a preservação dos sujeitos e suas práticas de terem seus sentidos adulterados. Basicamente a entrevista narrativa é um meio utilizado para coletar dados que se façam necessários para responder uma possível questão problema da

pesquisa com esse tipo de pesquisa o indivíduo apresenta algum acontecimento importante de sua vida e do seu contexto social de origem ou até mesmo de uma área a qual tenha conhecimento, experiência ou embasamento para falar.

No texto “Edição de textos orais: por que publicar? Como editar?” de Edil Silva Costa (2017), a autora aborda a importância da pesquisa de campo em oralidade e o que a pesquisa de campo proporciona ao pesquisador. É ressaltado também que em pesquisa acadêmica vai além da coleta de dados, pois inclui a transcrição, adaptação e publicação de textos, seja ele impresso ou digital. O texto vai tratar de outras questões como o que é feito com os registros de pesquisas orais no Brasil e a divulgação desses resultados.

O artigo também descreve as experiências com as obras *Histórias do Fundo do Baú*, *Contos e Causos da Bahia* e *Coleção Bocapiu*. Mas onde quero fazer uma pequena discussão é no tópico “Critérios norteadores para a coleta, transcrição e edição”. Neste tópico, a autora relata que o trabalho de campo é um passo muito importante para o estudo das tradições orais, pois permite o contato direto com a fonte e não é diferente no caso da minha pesquisa uma vez que será de suma importância para fundamentar e trazer veracidade as informações a pesquisa de campo na comunidade, pois será possível vivenciar e observar o contato e relação da escola com a biblioteca.

Costa (2017) traz uma sequência de atividades para que o texto seja preservado, que são por meio da gravação, transcrição e digitalização, dessa forma todo o material é conservado. Em texto, a autora retrata ser uma etapa e processo difícil, pois é importante e necessário organizar todos os dados e materiais para

proporcionar aos pesquisadores interessados e deixar a disposição da comunidade.

Transcrito, adaptado, editado, vem a público invadindo o mundo das letras, rompendo espaços de privilégios e limitações, para ampliá-los e ter também ampliado seu próprio espaço e possibilidades de trânsito. (COSTA, 2017, p.28-29.)

Para dar maior sustentação e complementar essa citação ainda, é exposto lugares em que o texto oral tem circulado: nos cinemas, nas redes sociais, na televisão e na internet. Portanto, para propagação da tradição oral existem algumas possibilidades de divulgação desses textos.

Para encerrar esse tópico, trarei orientações segundo Costa (2017) no que tange a não interferência do pesquisador no processo de coleta de dados, entrevistas e afins. Nos textos de discurso cultural de uma comunidade deve-se manter a fidelidade ao que foi dito, ainda mais quando for se tratando da transcrição para arquivos, pois o texto será fonte de pesquisa para outros pesquisadores. Então, tudo que acontecer neste período de construção da pesquisa como por exemplo as pausas, os esquecimentos, hesitações e tropeços tudo isso deve ser mantido e marcado no processo de transcrição.

As narrativas podem ser construções coletivas e tudo isso deve ser de algum modo assinalado por quem transcreve, afinal, trata-se de um dado importantíssimo para quem analisa o texto. (COSTA, 2017, p.30)

Portanto, o transcritor precisa ser e está sensível e ter conhecimento no que tange ao saber narrativo para que saiba identificar as aproximações entre a letra e a voz. Então é importante estarmos atentos na transcrição dos dados aos diversos sons que inicialmente pode não ter nenhum significado ou sentido,

mas que podem expressar o que nenhuma palavra propriamente dita é capaz de externar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, por meio deste estudo, percebemos que a leitura vai além do texto propriamente dito e se inicia antes do contato com ele. Com a prática de leitura o leitor passa a ocupar um lugar de atuante deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo como normalmente as escolas com suas metodologia e cronogramas. Quando um leitor se constitui permanente o seu contexto geral que ele atua e as pessoas com quem convive passam a ter influência e contribuir com seu desenvolvimento com a leitura. Isso acontece porque passa a ter sentido o espaço em que vive, com isso a noção é ampliada e o leitor não fica mais restrito ao que está escrito, mas é proporcionado perceber e entender diferentes linguagens.

Já entendemos o papel da escola na prática de leitura dos alunos, mas é importante ressaltar a dificuldade em que a mesma enfrenta nessa prática sozinha, por isso o ideal seria trabalhar juntamente com uma biblioteca, dialogando e desenvolvendo projetos de leitura, mas isso também compete aos governantes, pois precisam colocar a leitura como prioridade para desenvolvimento dos sujeitos leitores, precisam entender também que “a informação e o conhecimento são componentes prioritários para a qualidade de vida de suas comunidades, e investir efetivamente nesse tipo de equipamento cultural”. (MARTINS, 1982. p 96)

Deve-se trabalhar para fazer das nossas bibliotecas públicas e comunitárias espaços ativos de leitura, de acesso à informação, de aproximação e de transformação social.

Compreendemos também a importância e o objetivo da pesquisa de campo, sendo um dos principais que dar a possibilidade do pesquisador vivenciar experiências que outrora estava distante de sua realidade e do seu convívio natural, então o pesquisador vive e sente a realidade do outro. Com isso a coleta de dados, análise e resultados ficam mais sustentados, pois o autor e pesquisador expõe com clareza e veracidade todos os fatos que ele mesmo vivenciou, ou seja, permite que o pesquisador tenha o contato direto com a fonte e não é diferente no caso da minha pesquisa uma vez que será de suma importância para fundamentar e trazer veracidade as informações que desenvolverei na comunidade de São José do Paiaí. Por meio de textos abordados no decorrer desse artigo compreendemos e aprendemos métodos para desenvolver uma pesquisa que irá trazer inquietações e reflexões para os leitores e para comunidade pesquisada e com isso obter uma bons resultados.

REFERÊNCIAS

COSTA, Edil Silva. Edição de textos orais: por que publicar? Como editar? Londrina: Revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL, 2017.

COSTA, Edil Silva. Arquivos de pobre: Considerações sobre culturas populares, memórias e narrativas. In: SANTOS, Osmar Moreira dos (org.). *Arquivos, testemunhos e pobreza no Brasil*. Salvador: EDUNEB, 2016, pp. 51-62.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. *Leitura literária na escola: desafios e perspectivas de um leitor*. Salvador: Editora EDUNEB, 2012.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção Questões da Nossa Época; 22).

MACHADO, Elisa Campos. O papel das bibliotecas públicas e comunitárias para o incentivo à leitura e para inclusão social e cultural nos pequenos municípios brasileiros. In: *Livro, leitura e inclusão social no sertão baiano*. Feira de Santana-BA: UEFS Editora, 2016.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura?* Rio Grande do Sul: Editora Brasiliense 1982.

PRADO, Geraldo Moreira. Leitura: um compromisso social em expansão. In: *Livro, leitura e inclusão social no sertão baiano*. Feira de Santana: UEFS Editora, 2016.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TRAVANCAS, Isabel. Ler é chato? O que pensam sobre a leitura os adolescentes do Rio de Janeiro e de Barcelona. In: *Livro, leitura e inclusão social no sertão baiano*. Feira de Santana-BA: UEFS Editora, 2016.

VALLE, Maria de Jesus Ornelas. "A formação do leitor competente: Estratégias de leitura". Altônia, PR. 2012?.

PERFORMANCES DE GAYS VELHOS NO CINEMA BRASILEIRO E AS SUBJETIVIDADES EM AÇÃO

Cleidisson Araujo Santana¹

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 a velhice em pessoas do mesmo gênero com imagens que as colocam a retornarem ao “armário”, aos relacionamentos que partem para o mercado do michê ou aos que são pautados pela prática de poder relacionar com os mais jovens ou da mesma geração. Assim, o problema que busco refletir diz sobre a vivência sexual entre gays velhos e como as manifestações queer podem ser compreendidas ao visar romper com os paradigmas sociais e que se repetem no movimento dos afetos etários homoeróticos. Para a abordagem analítica, três produções cinematográficas serão consideradas com contribuição de relatos dos seus respectivos roteiristas 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 etários quando interligados aos gêneros e às sexualidades. Ainda se faz presente o silenciamento gerado pelas vivências de homossexuais velhos e toda uma abjeção registrada aos desejos, afetos, sentimentos aos não-jovens. A interpelação da linguagem

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural do Departamento de Linguística, Literatura e Artes da Universidade do Estado da Bahia (Dlartés – 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.

do cinema será colhida para ressignificar posturas mais críticas no universo de velhos exporem a si e de retratar tramas e enredos que revelem diferentes idades, modos de vida, corpos e subjetividades.

Palavras-chave: Cinema. Corpos e subjetividades gays velhos. Queer. Crítica cultural.

INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos, temos assistido as constantes mudanças no espaço em que vivemos, com isso as produções têm se esforçado em retratar as diferentes vivências que a população LGBTQIA+ vem sofrendo, o presente estudo vem para demonstrar como velhos gays resistem e existem na sociedade atual.

Guacira Lopes, ao estudar sexualidade nas escolas, traz que a vigilância e a censura da sexualidade se orientam, fundamentalmente, pelo alcance da "normalidade", o sistema pedagógico quer construir esta normalidade imposta por eles, para constituir outros sujeitos heterossexuais e reproduzir o que vem sendo feito antes, assim apagando qualquer vida queer existente, seja aluno ou professor. Este silenciamento apenas pode ser combatido com o amadurecimento da discussão.

O ciclo de envelhecer heterossexual se caracteriza por momentos importantes da vida, e questiona-se quando gay nota o início de seu envelhecimento, o movimento homossexual no Brasil tem apenas 30 anos e nossos gays velhos de hoje foram os que abriram o caminho para uma representação, com lutas contra a violência e homofobia, este trabalho é questionar quem e onde estão estes indivíduos que não estavam envelhecendo em ciclo tido como comum pela sociedade, mas estavam em um ciclo de sobrevivência (PAIVA, 2009).

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.

No intuito de trabalhar a problemática, o objetivo deste estudo é investigar como os filmes performam o protagonismo de velhos gays com imagens que os colocam a retornarem ao “armário”, analisando silenciamento e rejeição destes corpos.

1 O GAY VELHO

Pensar sobre gênero e sobre estes homens gays que estão sendo discutidos é dizer quem somos, é falar sobre o próprio discurso, para Foucault em a ordem do discurso, quando nascemos já existe um discurso sobre nós, como seremos, para onde vamos e é necessário trazer novos significados, no princípio da interdição aborda-se sobre outras formas de vida e falar pode ser questão de vida ou morte. Este falar é falar de si, quem é este velho gay? Onde ele está inserido? Qual o seu discurso? E esta caracterização está ligada a questões de existência.

A velhice é tratada como hegemônica, sofrendo apagamento porque as velhices se comportam de forma diferentes nos grupos sociais, o tema da sexualidade na velhice é relacionado a vergonha ou deboche, vista como piada, Informações norte-americanas retiradas do livro dos autores citados, dizem que cerca de 80% destes indivíduos (4 milhões) são solteiros, 90% não possuem filhos e 75% vivem sozinhos, esta solidão e a construção desta solidão é uma variante a ser discutida (BARON; HENNING; ORTIZ, 2021).

A velhice traz consigo mitos e representações que afastam o sujeito do convívio social, em que ser velho está associado com incapacidade. Obviamente é necessário a implementação de políticas públicas que tragam qualidade de vida e oportunidades para eles, levando em conta suas necessidades e limitações, mas que haja a problematização da rejeição destes, de onde vem a negação pela velhice. Os gays velhos desta geração experimentam as grandes modificações que ocorreram quando o assunto é homossexualidade e como ser gay jovem em uma geração tem impacto em envelhecer nesta geração (MOTA, 2012).

Djamila traz que não existe hierarquia de opressão ou preferência de lutas, pode-se citar como exemplo o recorte do objeto de pesquisa, em que será abordado sobre velhos gays, ou seja, duplamente marginalizados, não existe uma preferência de qual opressão irá se resolver primeiro, tudo será abordado de maneira igualitária, assim, o velho gay será abordado como um sujeito, inserido nesta construção social.

Visto as mazelas e lutas enfrentadas no universo gay, percebe-se que o homossexual velho é um habitante de dois mundos distintos, que são ao mesmo tempo dois tabus, duplamente discriminado, por ser gay e por pertencer ao mundo dos não jovens, além disso experimenta também uma negação no mundo homossexual que tem por ideal o gay branco e jovem, 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).

2 A PERFORMANCE NO CINEMA NACIONAL

O recorte dos filmes que incitam a problemática é a respeito de como estes corpos vêm 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 para o velho gay que está representado 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 velho enfrenta em um mundo preparado para dizer “não” e dificultar qualquer tipo de ascensão e existência. Em um filme temos um menino, sozinho, rejeitado pelo pai e pelo par romântico enfrenta a necessidade de estar vivo, no outro vemos 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.

No Documentário “Homens pink”, é realizado a entrevista com homens gays velhos, em que eles falam como foi ser jovem gay em épocas em que o preconceito era bem maior que os dias atuais, e como esse silenciamento impacta na velhice, um grande exemplo a ser citado é quando um dos entrevistados diz que ele se adaptou a ser marginalizado, que não sabe ter outra vida, quando pensava em se relacionar com outro homem, tinha que ir para os becos e lugares escuros.

Este documentário me faz ir ao estudo de Osmar Moreira, que traz sobre os modos de falar e os modos de lutar, em que ele aborda a preposição de que o subalterno não fala e questiona se esse subalterno fosse proletariado, se ele falaria. Em seu texto, ele cita um filme em que a protagonista subalternizada, ela exerce poder de luta e confronto sob o chefe de estado, assim não apenas fala, mas faz ser ouvida. O mesmo

que acontece com estes homens do documentário, contam suas histórias de forma rica, contribuindo para a produção, como um grito de existência.

Outro filme selecionado foi “Depois de tudo”, trata-se de um curta-metragem, silencioso e simples, que mostra a rotina de um casal homossexual de idosos, de forma afetuosa e singela, rompe com o dramalhão e apresenta o dia de um casal como qualquer outro e no final do filme, um dos protagonistas se despede daquela cena e vai para outra realidade, para a vida com sua esposa e filhos.

Questiono-me quem são estes pares, estes sujeitos, como chegam nesta vida dupla, em cenas entre o querer ser e que de fato é, Guattari e Rolnik trazem sobre esta questão da produção da subjetividade, que na verdade é o encontro, com o afeto. A subjetivação é o modo de existência social, a forma como lida com os elementos do cotidiano, não apenas pessoas, mas também objetos.

A subjetividade destes idosos foi construída no decorrer de suas vidas, quando jovens aprenderam o que seriam valores e carregam consigo.

Os filmes selecionados 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

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.” (CARRILO, 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.

A masculinidade tóxica que nos faz tratar os homens gays como um grupo de subalternizado, é um elemento de poder a ser combatido, assim Barthes traz que o poder está em toda parte, não existe neutralidade, todos temos interesses, precisamos fazer uma revolução para destruir. Com a percepção que a língua não é progressista ou reacionária, mas fascista, pois não impede de dizer, obriga a dizer. Romper com o silenciamento deste gay velho, que está inserido na sociedade, é romper e desarmar o poder, não sejamos inocentes, tratar o gay velho como uma velhice comum, é esquecer as nuances sociais que a acarretam.

CONCLUSÃO

A ideia inicial era falar sobre a performance de gays pretos, com amadurecimento da escrita e as diferentes preocupações do que escrever, optou-se por falar sobre gays velhos, por serem sujeitos pouco falados na literatura.

Foi possível perceber que estes gays idosos, crescem com valores que aprenderam na juventude, muitos deles aprenderam que era normal ser marginalizado e isso reflete em quem é este homossexual velho, o motivo de sua solidão, eles não cresceram em ciclos de envelhecimento heterossexual, seu ciclo é de pertencimento em lutas de sobrevivência.

Conclui-se que mais discussões sobre o assunto são necessárias para quebra das barreiras e entender a pluralidade como benefício das relações sociais, ainda trago a escassez de estudos que falam sobre outras figuras dentro do guarda-chuva queer e a relação com o envelhecimento.

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*. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CARRILLO, Jesús; PRECIADO, Beatriz. Entrevista com Beatriz Preciado. Revista poiésis, v. 11, n. 15, p. 47-71, 2010.

DA MOTA, Murilo Peixoto. A construção da homossexualidade no curso da vida a partir da lembrança de gays velhos. Bagoas-Estudos gays: gêneros e sexualidades, v. 6, n. 07, 2012.

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. ág. 41-49, 2017.

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. ág. 41-49, 2017.

FOUCAULT, Michel. *Ordem do discurso (A)*. Edições Loyola, 1996.

JOZEF, Bella. CINEMA E LITERATURA-ALGUMAS REFLEXÕES. Contexto-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFES, n. 17, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. Cap 3 . A construção escolar das diferenças

PAIVA, Antonio Cristian Saraiva. Seres que não importam? Sobre homossexuais velhos. 2009.

PELÚCIO, Larissa. Desfazendo o gênero. Diferenças na Educação: outros aprendizados. São Carlos, SP: EdUSCAR, 2014.

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala*. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

RODRIGUES, Carla. Jacques Derrida: pensar a desconstrução. Revista Brasileira de Literatura Comparada, v. 8, n. 9, p. 330-335, 2017.

ROLNIK, Suely; GUATTARI, Félix. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis-RJ, Vozes, 2006.

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

EXPERIÊNCIAS LEITORAS: ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS DE LEITURA DOS LIVROS *A MULHER DE ALEDUMA* (1981), *OS ESTANDARTES* (1995) E *NEGÃO DONY* (1978) DE ALINE FRANÇA

Daniela dos Santos Damasceno¹

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. Nessa pesquisa, nos interessa pensar a repercussão da literatura de Aline França por meio da análise das experiências leitoras dos leitores de Aline França nas décadas de 70/80/90. Buscamos respostas para as seguintes questões: Como os negros são apresentados e representados no romance? De que forma os seus escritos podem avultar reflexões acerca das tradições e culturas negras? Por conseguinte, como a análise das suas obras enquanto textos literários podem ressignificar e contribuir com a formação identitária e afirmação étnico/racial? Para isso, recorremos aos depoimentos, comentários em jornais, entrevistas, trabalhos acadêmicos, além do blog oficial pessoal da escritora.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Letramento, Identidades e Formação de Educadores. Orientador: Prof. Dra. Ana Rita Santiago. Endereço eletrônico: danisrad2010@gmail.com.

Palavras-chave: Aline França. Experiência de leitura. Identidade.

A escritora Aline França nasceu em Teodoro Sampaio, no recôncavo baiano, no ano de 1948. Seu pai, Bento Ramos França, era ferreiro e um grande contador de histórias. Apesar de trabalhar com seus pais na agricultura quando criança, Aline França encontra na escrita uma forma de expor sua incrível imaginação e por meio dela denunciar problemas básicos que martirizam a população negra brasileira, tais como a discriminação, o preconceito e suas inúmeras conseqüências, falta de moradia, o não acesso aos sistemas de educação ou de saúde, por exemplo.

Na década de 70, ingressou como telefonista no Instituto de Biologia da Universidade Federal da Bahia e, no ano de 1982, após ser eleita suplente de um vereador, em Salvador-Ba, integrou comissões julgadoras em vários concursos como *Miss Afro-Bahia* (1982) e *Festival de Música Popular* (1985). Ademais, Aline França dirigiu espetáculos populares, como *Coisas da Terra*, em 1983, e *Bahia Africanismo*, em 1984.

A escritora participou da antologia *Poetas Baianos da Negritude*, edição do CEAO- Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBA, organizada pela socióloga Nivalda Costa e o jornalista Hamilton de Jesus, com o texto *Mensagens dos Nossos Ancestrais* no ano de 1982. Além de realizar palestras no âmbito nacional, no ano de 1990, Aline França proferiu outras palestras na Bélgica e participou de seminários organizados por associações feministas europeias e latino-americanas. A escritora foi entrevistada por jornalistas do Brasil, Estados Unidos, Nigéria, Alemanha, Itália e Holanda.

Dentre suas obras literárias estão a novela *Negão Dony*, lançada em 1978, o livro *A mulher de Aleduma* (1981) e *Os Estandartes* (1995). A novela *Negão Dony* (1978) narra a história de Negrinho, posteriormente batizado como Negão Dony, que conhece profundamente o candomblé.

Na Folha da tarde, de São Paulo, a manchete do caderno de cultura destacou “Um livro da Bahia e seu mistério”.

Em 1981, Aline França lançou o seu segundo livro *A mulher de Aleduma* no Encontro de Entidades *Negras* que integrou a programação da SBPC – *Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência*. A primeira edição do livro foi financiada pelo *Projeto Cultural Cantina da Lua*. O relançamento do mesmo livro foi na sede do *Ilê Aiyê*, um dos mais importantes redutos da cultura negra em Salvador, e depois no Teatro Castro Alves.

No mesmo ano de lançamento do livro *A mulher de Aleduma*, a revista nigeriana *Ophelia* fez uma entrevista com Aline França. Publicada em língua inglesa no ano seguinte, a revista, de circulação internacional colocou Aline França entre os precursores da literatura contemporânea, no gênero “ficção em estilo surrealista”. No comentário acerca do livro *A mulher de Aleduma* (1981), a revista ressaltou que a autora, “quando desenha um paralelo entre a Bahia e a ilha de Aleduma, toca em todos os aspectos da vida da comunidade negra baiana, pondo em jogo as forças sociais e as lutas do negro contra elas”.

A revista alemã *IKA, Zeitschrift für Kulturaustausch*, ou “*IKA*, revista de intercâmbio cultural” n° 25, de maio de 1984, traz, com tradução de Johannes Augel, a resenha *Aline França, eine afro-brasilianische Schriftstellerin*, ou “Aline França, uma escritora afro-brasileira”, de Ieda M. R. dos Santos, focando principalmente o romance *A mulher de Aleduma* (1981). A partir deste cenário de recepção e repercussão dos seus livros, especialmente do segundo livro publicado, Aline França abre novos rumos na literatura contemporânea de temática afro-brasileira e, especialmente obtém reconhecimento crítico no meio literário baiano.

O *Jornal da Bahia*, de 11 de julho de 1981, anuncia o lançamento do segundo livro de Aline França a partir da matéria jornalística “Um país de negros em *A mulher de Aleduma*”. A manchete demarca a presença,

apoio e/ou assessoria do professor de Genética do Instituto de Biologia da Universidade Federal da Bahia, Antonio Souza Batista, e da diretora do Centro de Estudos Afro-Orientais CEAO, também da Universidade Federal da Bahia, Ieda Castro. A edição foi financiada por Clarindo Silva, na ocasião, proprietário do restaurante “Cantina da Lia”, situado no Terreiro de Jesus. De acordo com a escritora Aline França, o livro deveria ter custo acessível, justamente para facilitar o acesso da maioria da população (em especial, os negros e negras).

O romance evoca a reescrita da história contada e não contada à medida que nos apresenta uma nova gênese, a gênese negra. Os heróis de Aline França são possuidores de uma força incomum, de um poder sobrenatural que a autora conhece dos rituais da religião afro-brasileira do candomblé e que ela procura apresentar de diversas formas. No romance, tal poder é transmitido a todos os negros que aceitaram a mensagem do planeta Ignum, o planeta de origem do velho Aleduma, o guardião dos valores ancestrais.

O livro *A mulher de Aleduma* teve duas edições consecutivas, também foi adaptado para o teatro, o texto dramaturgicamente sendo apresentado em Salvador, e foi ainda tema do enredo de um grupo carnavalesco local (do afoxé Zambia-Pomba, em 1986), conhecendo um impressionante sucesso e popularidade no seio do povo negro da Bahia, não só entre os intelectuais do Movimento Negro e demais grupos envolvidos com a cultura negra, mas especialmente entre um público aparentemente avesso a leitura.

A preocupação principal que emana da obra de Aline França é a preservação da cultura e mesmo a revitalização dos valores culturais próprios ao mundo negro, oferecendo pela ficção aos leitores razões para orgulharem-se de suas origens, de sua herança cultural e de sua identidade. De acordo com Moema Parente Augel (2011), a consciência histórica em Aline França está inserida na sua dimensão “local”,

situacional e específica: a autora sabe-se pertencente à periferia, ao mundo subalterno, dicotomizado na vivência de ser negra e afrodescendente numa sociedade que se proclama branca e euro centrada.

Os estandartes (1995), terceiro livro lançado por Aline França, obteve repercussão nacional, ficou conhecido pela sua temática afro-ecológica, isto é, pela junção assertiva: negritude e preservação/culto a natureza. O jornal “Bahia Hoje”, do dia 07 de novembro 1995, anuncia a estreia da peça *Os estandartes* baseada no livro de Aline França. A peça dirigida por Carlos Pronzato teve duração de cinquenta minutos, e tratou da ecologia, relação entre homem e natureza, em um lugar atemporal, mais precisamente na África. De acordo com o diretor, a peça tentou mostrar a importância do universo e sua relação com a humanidade.

O livro *Os estandartes* (1995) narra a força cultural de um povo denominado fortiafri e os mistérios dos seus estandartes, ao tempo em que explicita outras formas de pensar a cultura e a ancestralidade negra e de compreender também a natureza. Uma narrativa na qual seres superiores, os enigmáticos fortiafri, alimentados pelo sol que lhe transmite sabedoria, coragem e equilíbrio, procuram passar aos habitantes da Terra uma urgente mensagem, relativa à preservação da natureza, sobretudo das águas do planeta e da vegetação. Sobressai no texto um grande poder de descrição do ambiente, de modo que a ação parece se desenrolar em algum ponto do continente africano, mais especificamente em Kanda, povoado distante das mazelas da civilização.

Embora sempre atuante em movimentos negros em favor de um maior respeito ao negro, as ações de Aline França se manifestam, sobretudo, no campo cultural. Contudo, não dispondo nem de meios materiais, nem de posição de destaque para realizar seus projetos culturais, por algum tempo a escritora conseguiu concretizar parte dos seus sonhos graças a sua personalidade e persistência. Cabe-nos

questionar, porém, como uma autora desconhecida alcançou tanta repercussão e como foi possível atingir esse público.

Por não dispor com facilidade de meios impressos, Aline França encontra nas redes sociais, a partir de 15 de abril de 2010, uma forma de divulgar e apresentar aos seus leitores, comentários/recortes de jornais e revistas que abordaram seus escritos a partir de década de 70.

Nesse espaço idealizado e administrado por Aline França, a escritora apresenta depoimentos de críticos, escritores e pesquisadores negros acerca dos seus livros. A seguir, apresentamos alguns desses comentários a fim de elucidar a importância da escritora para o movimento negro e para a consolidação da vertente afro na literatura brasileira, além de pensar o modo como foi recebida pela crítica e pesquisadores, a partir da experiência de leitura deles.

O texto publicado no blog oficial de Aline França, no dia 13 de maio de 2009, foi escrito pela etnolinguista, doutora (Phd) em línguas africanas pela Universidade Nacional de Zaire, República democrática do Congo, Yeda Pessoa de Castro. A professora atuou durante anos na Universidade Federal da Bahia, onde se aposentou. Dentre os seus feitos está a fundação do Museu Afro-brasileiro, na cidade de Salvador-Ba.

Yeda Pessoa de Castro tece comentários acerca da repercussão e da ascensão/fortalecimento de Aline França, do seu primeiro livro, *Negão Dony* (1978), ao segundo livro lançado, *A mulher de Aleduma* (1981). Eis um trecho do seu depoimento:

Um livro da Bahia e todo seu mistério, era a manchete da "Folha da Tarde", de São Paulo, do dia 5 de julho. Nele, escrevia Torrieri Guimarães: "Aline França consegue manter-se naquele território intermediário entre a realidade e o universo mágico, uma linha frágil, uma fronteira mínima, na qual o espírito oscila entre o sonho, a fantasia e os secretos poderes de um mundo de magia que desconhecemos".

Começava a despontar a escritora Aline França no cenário da literatura brasileira contemporânea pela sua sensibilidade peculiar e altamente imaginativa. Era uma mensagem nova, verdadeiramente africana, que emergia em maior beleza e significação simbólica com *A mulher de Aleduma*, uma leitura poética do mundo mítico e uma reflexão pessoal sobre o significado dos símbolos dominantes. (CASTRO, 2019, n.p)

Yeda Pessoa de Castro ressalta também os elogios tecidos pela crítica literária acerca da obra de Aline França. De acordo com Yeda Pessoa de Castro, a crítica evidencia o modo peculiar e inovador que os escritos de Aline França (re)apresentam e (re)significam a imagem do negro, bem como, abrem novos rumos para as temáticas da literatura negra ou afro-brasileira. Eis o trecho que segue:

Desta vez o elogio da crítica foi mais além. "A obra de Aline promove a recuperação do negro" – era o reconhecimento de Jorge Cândido, pelo Instituto de Pesquisas das Culturas Negras do Rio de Janeiro, e sua afirmação: "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". (CASTRO, 2019, n.p)

O texto de Edvaldo Brito, professor doutor, ex-vereador e prefeito de Salvador-Ba, entre os anos de 1978 e 1979, nomeado "Uma ode aos valores culturais da raça negra", foi publicado no blog oficial de Aline França em 1985. Edvaldo Brito elabora uma crítica acerca do cenário de luta da população negra e da importância da ascendência e resistência da escritora Aline França em preservar os valores culturais negros. No seu depoimento, o professor doutor afirma:

Por tantos anos sepultaram-se, entre nós, os valores culturais da raça negra, integrante da etnia brasileira, que se está tornando necessário um trabalho permanente para desencavá-los e cuidá-los na perspectiva de sua preservação. Tantos anos... que os próprios participantes desse contingente humano não os

podendo identificar entre os valores cultivados e cultuados na nossa sociedade, passaram a confundi-los, quando eventualmente aflorados, como manifestações sub-humanas ou, ainda que as supusessem humanas, consideravam-nas tão bárbaras que as assemelhavam aos mais remotos usos e costumes dos primatas. Tantos anos... que essa tarefa de preservação passou a ser uma exigência diuturna a ser desempenhada por todos os brasileiros, qualquer que seja a origem racial. É por isso que Aline França faz muito bem a sua parte dando à luz mais uma edição deste seu excelente trabalho: *A mulher de Aleduma*, dizendo em prosa uma verdadeira ode, uma bela epopeia em torno deles. Li com atenção [...] era uma ode a esses valores sem a mais mínima dose demagógica de panfletários, racismo, preconceito ou segregação que se destroem na própria violência em que são criados e, por isso, sem conseguirem construir as bases onde se preservarão esses valores. E essa sucessão me foi revelando imagens características dos mais evidenciados desses valores: A resignação do negro brasileiro diante da selvagem escravização a que foi submetido; a sua esperança na redenção decorrente de sua disposição de luta, que até hoje empreende, para reverter essa situação altamente adversa. Tudo, porém, caldeado pelo maior desses valores, a força de sua personalidade cada vez mais forte pela forja que a energia transmitia à têmpera. Energia que era a própria divindade encarnada no Velho Aleduma, começo e fim de tudo, exemplo maior de resignação: “não temeis, serão superiores aos sofrimentos que virão”. (BRITO, 2019, n.p)

No texto “Aline França, uma escritora pintora”, publicado no blog oficial de Aline França, a professora e bibliotecária Ieda Machado Ribeiro dos Santos, no período, também diretora de gabinete do centro histórico da Bahia (in memorian) discorre acerca dos traços que marcam a escrita de Aline França. A professora Ieda Machado Ribeiro dos Santos traduziu os ensaios de Femi Ojo-Ade, poeta, crítico e romancista nigeriano. As suas preocupações incidiram sobre o dilema político e sociocultural da negra e do negro, seja no continente africano ou nas suas diásporas. Sendo

leitora, receptora e admiradora da obra escrita de Aline França, leda Machado Ribeiro, no seu texto a reconhece também como uma escritora pintora, isto é, pintora de palavras e de imagens criadas no seu universo. Eis um relato constante no seu texto:

Certa vez fui cobrar de Aline França a continuação de *A mulher de Aleduma* – que ela nos havia prometido com o título de *Vencedores de Kija* – e a resposta, foi dada com a maior tranquilidade do mundo – "Eu agora estou pintando", não me surpreendeu nem um pouco. Na verdade, foi como se ouvisse algo que, inconscientemente, há muito esperava ouvir. Aline descobriu também o segredo das tintas e dos pincéis e foi pintando com as palavras. Às vezes quadros bucólicos de uma ilha imaginária – que sabe de uma África por todos nós sonhada, mística e mítica, ideal e idealizada, não profanada pelos colonizadores nem pelos traficantes de escravos. "Coinjá, ilha maravilhosa, com sua paisagem repousante, praias de alvas areias e lua de beleza pálida..." Às vezes carregando nas tintas para produzir retratos de mulheres com vários pares de seios, virgens que se comunicam telepaticamente com o planeta Igunum, da deusa Salópia e do Velho Aleduma. É um dos traços marcantes da obra de Aline, esta capacidade de inventar, de usar das palavras com golpes de um pincel, palavras, por ela criadas, que o seu universo, tão rico e tão fértil, não cabe no vocabulário disponível em gramáticas ou dicionários; Aleduma, Irisan, Macujá, Catilê, Coinjá... Palavras ritmadas com a musicalidade das línguas africanas que Aline não conhece, mas intui: Datigum, Mamba, AjudamTamdê, Agamiam Jumi, Kaitamba... (SANTOS, 2019, n.p)

Em diálogo com Aline França, quando questionada acerca das suas pinturas e da sua relação com as artes plásticas, a escritora, pintora, informou que realmente pinta os personagens dos livros que escreve. Portanto, frutos da sua gloriosa imaginação, os seus personagens ganham possibilidades múltiplas nas telas dos seus quadros.

Segundo leda Machado, outra marca no trabalho de Aline França é a africanidade. Africanidade esta, que inovou o cenário da literatura

negra brasileira, mas também a fez vencer os diversos obstáculos de ser negra em uma sociedade de supremacia branca, declaradamente racista e machista. Eis o trecho que segue:

Uma africanidade que é importante que se diga - não a enquadra em nenhuma das tendências mais conhecidas da literatura negra contemporânea, desde o movimento da negritude, lançado nos anos 30 por Senghor, Césaire e Damas, até as correntes mais recentes, como a negritude marxista de Jacques Roumain, (Haiti) ou feminista de Buchi Emecheta (Nigéria). Muito menos a anti-negritude dos nigerianos como Soyinka (o tigre não precisa proclamar a sua tigretude) ou Femi Ojo-Ade. Ela é, antes, o lirismo primevo dos gritos, dos cantadores de oriki, ou de ijala. A sua obra, que já foi comparada por Gasana Ndobá a do guineano Câmara Laye. É africano quando, ao invés de chorar o negro escravizado, discriminado, explorado, o apresenta, sobretudo, como um vencedor, "uma raça que, futuramente, viria a se tornar, na história desse continente, um componente de relevante importância. Não que desconheça os tormentos pelos quais o nosso povo passou. Convite que é, na verdade, o chamado de Aline para a luta e para a resistência. Uma luta que ela conhece tão bem, desde que chegou em Salvador, menina do interior, - nascida em Teodoro Sampaio - Bahia – carregando seus sonhos e sua imensa determinação. Aline já nasceu escritora. E não houve porta que conseguisse permanecer fechada para ela. [...] Que ninguém pense que ele conseguiu nada disso com facilidade, Aline encontrou dificuldade. Somente uma fortiafria como ela conseguiria vencer, com sua tranquila determinação, todos os obstáculos que se apresentaram e chegar onde chegou. (SANTOS, 2019, n.p)

No texto “Aline França e a heroicização da raça” postado no blog oficial da escritora, a professora e pesquisadora Moema Parente Augel tece as suas impressões acerca do cenário da literatura afro-brasileira, destacando a repercussão das publicações de Aline França. De acordo com Moema Parente Augel:

O final da década de setenta foi profundamente rico para a literatura afro-brasileira. Osvaldo de Camargo de São Paulo e Oliveira Silveira do Rio Grande do Sul reafirmaram seus talentos e, sobretudo na poesia, destacaram-se também nomes como Cuti (pseudônimo de Luiz Silva) e Paulo Colina em São Paulo, *Élé Semog* no Rio de Janeiro, autores que desde então vêm marcando com suas publicações o panorama literário brasileiro. Na mesma época em que Geni Guimarães em São Paulo publicava seus livros de poemas, outra mulher, na Bahia Aline França escreveu dois romances, um lançado em 1978, com o título *Negão Dony*, tratando da vida de um modesto funcionário do manicônio judiciário do Estado, profundo conhecedor dos segredos do candomblé. O segundo romance, *A mulher de Aleduma*, foi publicado em 1981, tendo tido mais tarde uma segunda edição conforme o jornal A Tarde, de 17.7. 1981. (AUGEL, 2019, n.p)

Moema Aparente Augel destaca o pertencimento local, situacional e territorial que há em Aline França. Destaca na sua experiência de leitura o reconhecimento da ancestralidade presente nos escritos de Aline França, enxergando a escritora como militante do movimento negro da Bahia:

Depois que os movimentos negros na Bahia conseguiram desligar-se das tranças de Gilberto Gil, a militante Aline França renunciou a postura de "jamaicana", deixou de sonhar com o retorno às raízes e voltou-se mais para o seu espaço de negra de sua terra, vestindo as roupas que sempre vestira, procurando conhecer melhor a realidade baiana, a realidade do espaço onde vivia, passando a ter outra visão a propósito dos compromissos sociais de seu povo. (AUGEL, 2019, n.p)

Com relação ao romance *A mulher de Aleduma* (1981), Moema Parente Augel demarca o enfoque completamente diverso da obra do que se encontra em geral dentro do vasto e variado espectro da literatura afro-brasileira. Afirma:

A mulher de Aleduma é um canto de confiança e de orgulho, uma exaltação à raça negra. Aline reinventou as origens da sua raça,

simbolizando uma luta em que a figura central - Aleduma - negro quase divino, faz gestar no país imaginário de Ignum, uma população negra e bela. [...] Os heróis de Aline França são possuidores de uma força incomum, um poder sobrenatural. E ela no romance procura mostrar como podendo ser transmitido a todos os negros que aceitarem a mensagem do planeta Ignum, o planeta de origem do velho Aleduma. Os exemplos de um poder multiplicam-se no livro e não deixam dúvidas sobre a sua eficácia. (AUGEL, 2019, n.p)

Na coletânea intitulada “Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica”, o professor Eduardo de Assis Duarte reúne, em quatro volumes, o resultado de pesquisa que realizou ao longo de mais de dez anos. Durante esse percurso, o professor lançou foco sobre cem escritores afrodescendentes, vindo de tempos e espaços distintos: “precursores”, em que recolhe exemplos de escritores de parte do século XVIII e se dedica a 31 autores nascidos até 1930; “consolidação” em que nos apresenta mais de 30 autores e autoras nascidos nas décadas de 1930 e 1940; “Contemporaneidade” em que reúne 39 autores e autoras nascidos na metade do século XX; “História, teoria, polêmica” em que seleciona depoimentos de escritores e intelectuais negros que refletem acerca da produção literária afro-brasileira.

Aline França faz parte dos 30 autores e autoras estudados no segundo volume intitulado “consolidação”. Segundo Eduardo de Assis Duarte, o título do volume marca a época quando se consolida a existência de uma vertente afro na literatura brasileira. No texto, a pesquisadora Moema Parente Augel é a responsável por apresentar e refletir acerca da obra de Aline França.

De acordo com Augel (2011), desde muito jovem Aline França participa de organizações fomentadoras da autoestima dos afro-brasileiros, militando em movimentos negros em favor de um maior respeito ao afrodescendente. Salienta ainda o engajamento pela conscientização ecológica suscitada pela escritora. Além disso, Augel

(2011) tece comentários da linguagem utilizada por Aline França, a descrevendo como singela e de extrema ousadia. Eis a seguir um trecho do seu estudo:

Na obra de Aline França, sua concepção do mundo e sua afirmação são metaforizadas, configuradas num novo território. Ali a autora reinscreve e reinventa símbolos e conteúdos apreendidos do imaginário social da coletividade afrodescendente, acionando estratégias representacionais de heroísmo e dignidade para construir novos sentidos com os quais possa se identificar e remapear experiências partilhadas. (AUGEL, 2011, p. 334)

Dentre as produções acadêmicas que se debruçam acerca da obra de Aline França, destacamos o texto “Vozes literárias de escritoras negras baianas”, resultado da pesquisa de doutorado da Professora Doutora Ana Rita Santiago. A pesquisadora Ana Rita Santiago investiga histórias, nomes e textos literários de oito escritoras negras da Bahia, à medida que busca entender marcas identitárias que advêm de culturas africanas ressignificadas aqui no Brasil, presentes nesses escritos. Ao discorrer sobre a obra de Aline França, a pesquisadora Santiago destaca:

Aline França se aproxima de Lita Passos e Fátima Trinchão pela identidade geracional, mas, com essa última, a relação se estreita mais, no que se refere à temática abordada em suas narrativas: universos míticos afro-brasileiros. Na produção literária de ambas, nota-se que esses contínuos civilizatórios aparecem para que sejam reinventadas epopeias e recontados os pequenos feitos de povos africanos e diaspóricos. Ao se pensar no percurso da literatura afrofeminina no Brasil, indiscutivelmente, as novelas dessa autora, datadas entre as décadas de 80 e 90, do século XX, despontam, ainda que sem tal prospecção, como protagonistas de um projeto estético-literário em que autoras negras traçam linhas e versos poéticos e narrativos diferenciadores, com personagens, vozes e histórias. (SANTIAGO, 2012, p. 90-91)

A partir dos relatos evidenciamos o acesso livre que Aline França permite aos seus leitores e admiradores dos seus escritos. É inegável que a sua obra nos permite imaginar e vislumbrar futuros negros grandiosos. A escritora inova e renova temáticas, voltando-se para o seu espaço de negra da sua terra, dialoga com a experiência africana em solo brasileiro e baiano, lutando contra os dilemas que as categorias raça, classe e gênero lhe impunha. Ademais, Aline França expressa valores socioculturais distintos dos abraçados pelas elites brancas, e a partir da linguagem literária apresenta traços discursivos que a situa no campo da literatura negra brasileira.

Enquanto intelectual negra, sua literatura reivindica futuros negros a partir da reelaboração de uma história deturpada quando contada, seja sobre o continente africano e suas inúmeras diásporas, seja sobre a mulher negra e o homem negro. Insiste em não seguir padrões ou regras, mas rebela-se dando voz a personagens que incorporam relevantes personalidades da luta negra.

Assim como a intelectual bell hooks, Aline França se projeta na revolução contra o racismo, e encoraja, principalmente, a vivência de mulheres em lugares de poder. A partir de uma insurgência negra, a escritora segue em direção oposta à de muitos escritores que, por sua vez, retratam sobre o sofrimento da escravidão, esquecendo-se dos feitos gloriosos e das conquistas por meio das lutas negras. Aline França utiliza seus escritos para exaltar a mente negra, sua beleza, seu legado, corpo e cabelo, por muitas vezes negado/violentado.

REFERÊNCIAS

AUGEL, Moema Parente. *Aline França*. In: *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*, Eduardo de Assis Duarte, Belo Horizonte, UFMG, 2011.

AUGEL, Moema Parente. *Aline França e a heroização da raça*. Disponível em: <mulherdealeduma.blogspot.com>. Acesso em: abr. 2019.

BRITO, Edvaldo. *Uma ode aos valores culturais da raça negra*. Disponível em: <mulherdealeduma.blogspot.com>. Acesso em: abr. 2019.

CASTRO, Yeda Pessoa. *Aline França*. Disponível em: <mulherdealeduma.blogspot.com>. Acesso em: abr. 2019.

COELHO, Nelly Novaes. *Aline França e o teatro*. Disponível em: <mulherdealeduma.blogspot.com>. Acesso em: abr. 2019.

FRANÇA, Aline. *Negão Dony*. Salvador: Prefeitura de Salvador, 1978.

FRANÇA, Aline. *A mulher de Aleduma*. Salvador: Clarindo Silva e Cia. Ltda., Tipografia São Judas Tadeu, 1981, 1 ed; Salvador: Ianamá, 1985, 2 ed. (ambas esgotadas).

FRANÇA, Aline. *Os Estandartes*. 2 ed. Salvador: Editora Littera, 1993; Salvador: Editora BDA-BAHIA LTDA., 1995.

FRANÇA, Aline. *Organismo Entrevista*. In: Revista Organismo [Entrevista concedida a Jorge Augusto e Jorge de Souza Araújo], n.p. 2015.

FRANÇA, Aline. *Forerunners: Aline França*. In: Revista Ophelia Magazine [entrevista concedida]. Lagos, v. 2, abr. 1982. Disponível em: <mulherdealeduma.blogspot.com>. Acesso em: abr. 2019.

FRANÇA, Aline. *Aline França- Blog oficial*. Disponível em: <<http://mulherdealeduma.blogspot.com>>. Acesso em: abri. 2019.

GUIMARÃES, Torrieri. *Um livro da Bahia e todo seu mistério*. In: Folha da Tarde. São Paulo, 05 jul. 1979.

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

SANTIAGO, Ana Rita. *Vozes literárias de escritoras negras*. Cruz das Almas-Ba, editora UFRB, 2012.

SANTOS, Ieda Machado Ribeiro dos. *Aline França, uma escritora pintora*. Disponível em: <<http://mulherdealeduma.blogspot.com>>. Acesso em: abri. 2019.

CRÍTICA CULTURAL COMO MÉTODO APLICADO NA ANÁLISE DAS CANÇÕES DE CAETANO VELOSO

Davi Silva Soares¹

Resumo: Nosso trabalho é pensar a Crítica Cultural, seus métodos e crivos e como podemos utilizá-la na análise da canção de Caetano Veloso. Assim, trazemos um pouco do estruturalismo e pós-estruturalismo para demonstrar como é o trabalho da crítica cultural, o signo como bojo e a linguagem como condução. A crítica cultural pode nos ajudar a pensar algumas canções de Caetano Veloso, o corpo, letras como atuações estético-políticas da década de 1970. Pensando a linguagem e problematizando os métodos estruturalistas, o surgimento do signo e seus desdobramentos, podemos refletir sobre o corpo da canção e a relação simbiótica entre melodia e letra que a constitui. Também aí podemos pensar a canção como resultado/extensão do corpo do artista que experiencia e ficcionaliza a vida. Neste artigo nosso principal foco será usar a Crítica Cultural para pensar Caetano, canção, corpo, letras, músicas como atuações estético-políticas na década de setenta, pensando o que é a canção neste emaranhado de paradigmas. Como é o corpo da canção se pensarmos nesta relação simbiótica entre melodia e letra que a constitui, entendendo os processos no corpo do artista para a construção da canção como resultado de suas experiências vividas e ficcionalizadas, sobretudo como se dá a análise através da crítica cultural nestes processos de construção da própria análise.

Palavras-chave: Crítica cultural. Linguagem. Canção. Corpo.

¹ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), Linha 1 – Literatura, Produção Cultural e Modos de Vida. Orientado pelo professor Dr. Washington Drummond. Endereço eletrônico: davisoares1981@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

A crítica cultural, neste cenário da crítica literária, é um eterno destituir-se, um método que busca na desconstrução um princípio em si mesmo para pensar a construção, um olhar que está sempre se voltando para as possibilidades do signo, sem, contudo, esvaziar-se; ao contrário, criando novas formas rizomáticas de pensar, alternando e pondo em análise o valor polissêmico das construções e da linguagem.

Este desejo da crítica cultural é pulsante e toma por meta uma reflexão sobre a linguagem de modo a poder agir com ela e a dessemiotizar valores e signos historicamente construídos neste nomear das coisas, destituindo do Outro, o controle sobre seus próprios valores, destituindo esta construção histórica sobre o que é bom ou ruim em você mesmo, e assim, poder reconstruir e pensar novos modos de vida, ressemiotizando signos.

Neste trabalho, nosso principal foco será usar a Crítica Cultural para pensar Caetano, canção, corpo, letras e músicas como atuações estético-políticas na década de setenta, mas sobretudo, pensar o que é a canção neste emaranhado de paradigmas. Como é o corpo da canção se pensarmos nesta relação simbiótica entre melodia e letra que a constitui, entendendo os processos no corpo do artista para a construção da canção como resultado de suas experiências vividas e ficcionalizadas.

Esta análise é situada na crítica cultural e pretende pensar pela diferença, pela tangente, pelos vazios e hiatos criados como rastros para uma análise do que não está aparente, seja na letra das músicas, na melodia ou nos livros da época. A literatura enquanto prática social deve ser entendida na perspectiva da crítica cultural enquanto análise da cultura conceituada por uma perspectiva antropológica, em que cultura pode ser pensada como

modo de vida no qual a culinária, os grupos étnicos, a arte, a música entram como representações que podem ser estudadas para pensar a composição que é a literatura, como a vida.

CRÍTICA CULTURAL COMO BASE DE ANÁLISE

Para pensar a música brasileira, Caetano Veloso, e a arte na década de 1970, é necessário pensar os teóricos, críticos que nos forneceram base para analisar através dos signos a sociedade, sobretudo, a linguagem. Assim, antes de entrarmos propriamente nas canções e na arte é preciso trazer a Crítica Cultural e compreender as elucidações que lhe abarcam. Situar esta pesquisa em Crítica cultural é a colocar entre os métodos que lhe permitirão desconstruir um pensamento eurocentrado com sua razão filosófica e metafísica, fazendo mobilizar os signos e compreender a polissemia que a linguagem carrega.

Pensar a crítica cultural na área de letras é preciso compreender a literatura como prática social e, assim, poder fazer uma análise da cultura sem que haja prejuízo para esta, muito menos para aquela, ao contrário, reafirmando a literatura como espaço mesmo da crítica e da compreensão da sociedade através da cultura. Esta afirmação sobre a literatura é também uma afirmação sobre o lugar escorregadio da linguagem, mas com ela podemos patinar sobre os elementos sociais que nos ajudam pensar a vida, desconstruir o pensamento homogeneizante e segregador, mas principalmente questionar a linguagem enquanto lugar da verdade nas ciências antigas coma a razão filosófica ocidental e sua metafísica.

A gramatologia é o título de uma questão: sobre a necessidade de uma ciência da escrita, sobre suas condições de possibilidades, sobre o trabalho crítico que

deveria abrir seu campo e levantar os obstáculos epistemológicos; mas uma questão também sobre os limites dessa ciência. E esses limites sobre os quais eu não insisti menos são também os da noção clássica de ciência, cujos projetos, cujos conceitos, cujas normas estão fundamentalmente e sistematicamente ligados à metafísica (DERRIDA, 2001, p. 19).

Esta complexidade da linguagem fica evidente quando Saussure define signo tendo significado como conceito, e significante o que ele chamou de imagem acústica ou ótica.



Saussure fez análises de várias línguas para concluir e criar a ideia de signo. Separando *langue* e *parole*, o linguista privilegia a fala em suas análises e diferencia fenômenos físicos de psíquicos para facilitar e estruturar sua análise, o que seria questionado muito tempo depois por Deleuze e Derrida ao pensar a escrita e questionar a própria comunicação e a fragilidade da linguagem como instrumento capaz de passar uma mensagem inequívoca.

Ao estruturar a língua, Saussure acabou por criar as bases do estruturalismo que influenciaria toda a forma de fazer ciência até aquele momento, mas mantendo a ciência ainda ligada à razão e à metafísica ocidental. Assim, em seu pensamento as coisas

poderiam ser analisadas em uma dicotomia que acabava por enquadrar as análises por suas diferenças ou semelhanças.

Desta forma, muitos foram os equívocos da época, como comparações entre o pai do neoliberalismo Adam Smith com Marx, por exemplo. Muitos como Althusser e Barthes se arrependeram anos depois de terem feito análises dicotômicas e fechadas em que não concebiam a diferença, ou *différance*, trazida posteriormente por Derrida na desconstrução do pensamento estruturalista. Derrida traz então Nietzsche para recompor sua crítica sobre a linguagem, e reforça com Fernando Pessoa para selar a crítica.

A linguagem é ponto fundamental em que se estabelece o enlace e desenlace na comunicação escrita. “A cumplicidade entre o ser e a linguagem é destruída. A destruição da relação de confiança causa a perda: impossibilidade do dizer, pois que se coloca a ilusão da presença daquilo que está ausente” (SEIDEL, 2007. P. 33). Daí é possível pensar a escrita em crise em autores como Kafka, Artaud e Bataille, porque pensar a vida através da escrita vai muito além de uma realidade tangível.

Pensar a vida para pensar a literatura é compreender a ficcionalização pela qual se passa a reflexão sobre a vida através da linguagem, da escrita. Neste sentido, a linguagem está sempre em crise sem que precise ser uma escrita de Artaud ou Kafka, porque teatraliza a vida através da escrita e da memória. A compreensão sobre linguagem é importante para podermos analisar as letras das músicas e o próprio conceito de canção que relaciona letra e melodia.

CORPO E CANÇÃO

A canção como fonte inesgotável de análise passa pela corporalidade. Há algo de sensível no sentido mesmo do poder

ouvir, das ondas que se propagam no ar, do tom e da entonação que podem ser executadas pela voz, mas também passa pelo intangível, atinge em cada pessoa uma subjetividade que se propaga no ar, podendo funcionar em cada um, num dialogismo ou polifonia, como um diálogo com os signos que cada pessoa carrega consigo enquanto sujeito histórico e suas subjetividades. Signos pululam ao som de cada canção que exerce sobre cada pessoa uma relação íntima e própria entre eles. A busca pelo real² através da escrita da letra ou da música, busca pelo gozo, pelo prazer é um acontecimento também entre os cancionistas.

O que sentimos é também um prolongamento para a própria criação da arte, não como sacralização já desconstruída pelo modernismo, mas como extensão do que o corpo febril ou acometido de qualquer sentimento possa comunicar, expurgar, podendo buscar na memória o sentimento para a criação, ou mesmo simplesmente querendo expressar algo. É nesse sentido que as canções podem então funcionar como prolongamento das vivências do corpo. Segundo Georges Vigarello,

A pele revela nossos estados de alma, as dores ou tensões do corpo, revela nosso íntimo, o sobrepeso acusa nosso estresse, os inchaços denunciam nossa vida agitada e pressionada, ao passo em que os nossos conflitos íntimos vêm duravelmente inscrever-se em nossos tecidos para envenenar nossa vida (VIGARELLO, 2016, p. 08).

A canção pode, enquanto corpo, ser justamente uma comunicação do estado de corpo do compositor através da memória ou da experiência recriada, ficcionalizada. A arte

² Na concepção do autor Washington Drummond (s/p, 2018), o real é impossível, cinde a realidade, abrindo caminho imperioso para o desconhecido, a entropia, a alteridade; já o real espetacular se esgota em si mesmo, sem negatividade – precarização da imaginação, quando o recuo do simbólico nos revela um desértico devir.

dessacralizada é uma tentativa de compreensão do real, é uma compreensão de que há técnica para atingir certos sentimentos de dor, de expurgação, de alegria, de espanto, quase como um roteiro, sem com isso, ser estruturalista, ao contrário, pensar pela corporalidade, pela febrilidade que lhe atinge o corpo físico que o compositor desdobra na criação da canção, como um continuum, um prolongamento do próprio corpo relacionando o peso de cada dor, alegria, ressentimento no pesar do tom em cada frase melódica escondida na recôndita memória do artista ou no simples pesar do mundo ao seu redor.

O sentimento pode ser ficcionalizado pelo próprio compositor para sua criação. Neste sentido, o compositor demonstra como a composição é uma criação já dessacralizada, roteirizada para atingir certos sentimentos de prazer, dor através da técnica e mesmo da memória, no entanto, ficcionalizar não significa não sentir, ao contrário, significa compreender no corpo as técnicas capazes de reconstruir sentimentos, até mesmo como sobrevivência diante dos percalços da vida "[...] ficcionalizar a própria existência como estratégia de sobrevivência ante à barbárie capitalista [...]" (MOREIRA, 2010, p. 139).

Fernando Pessoa teve a compreensão de que mesmo o sentir pode ser ficcionalizado e ainda assim passar o sentimento que se pretende atingir no outro ou mesmo outro sentimento que não o de quem o escreve, pois há a compreensão do distanciamento entre significante e significado na comunicação entre duas pessoas, criando desdobramentos sígnicos no leitor.

Cada palavra, vírgula, vazio, pausa, usados como técnica, como uso correto e exato em dado lugar no poema, bem como o decorrer da fluidez do pensamento nas rimas daquele poema, como um roteiro ou romance que pode ter seu clímax, ou mesmo o uso da técnica para a criação que leve o leitor a uma espécie de

catarse, de perda, de ressentimento, de dor, de alegria. “O poeta é um grande fingidor. Finge tão completamente que chega a fingir que é dor a dor que deveras sente. E os que leem o que escreve na dor lida sentem bem, não as duas que ele teve, mas só as que ele não tem [...]” (PESSOA, 1932).

Segundo Vigarello (2016, p. 90) ainda no século XVIII:

[...] o corpo é pensado como prolongamento da consciência e do afeto. E inclusive de maneira decisiva, já que cada indivíduo é convidado a debruçar-se sobre o que fisicamente sente à primeira emoção, visando a apreender melhor suas próprias “fragilidades”: perceber as ressonâncias em seu interior, associar sistematicamente a dor moral e a febrilidade física, constituir um universo íntimo em que o carnal e o afetivo se misturam.

Assim também funciona a música, como um prolongamento do sentimento e da vivência do compositor que ficcionaliza para tentar transmitir aquela sensação, muito bem-feita pelos cancionistas. A canção é uma simbiose entre melodia e letra que faz no ouvinte/leitor uma propagação de signos.

“A relação entre signos, real e imaginário faz com que a obra não se fixe na tentativa de relatar a realidade, ao menos não a realidade vivida, mas a realidade escrita na memória e recriada através da linguagem e da recepção dos signos no imaginário do leitor” (SOARES, 2021, p. 63).

Embora a citação acima esteja falando da escrita, o mesmo se pode dizer sobre a canção e a relação com o leitor/ouvinte da canção, de modo que a ilusão enunciativa cantada em primeira pessoa é tomada pelo ouvinte como uma apropriação dos signos como uma identificação ou recusa. Os signos pululam no imaginário do leitor/ouvinte da canção.

A canção é algo feita intuitivamente pelo cancionista que percebe, através da memória ou da intuição, uma relação entre melodia e letra. A pesquisa no mestrado me fez suspeitar sobre as modulações e relações da melodia com a letra na música Terra; pude então intuir sobre a relação entre estas a partir da leitura do texto do músico/compositor e semiótico Luiz Tatit.

Os cancionistas em geral sequer exibem intimidade com a música escrita ou com a tradição musicológica. São peritos em estabelecer relações entre melodia e letra e em produzir ilusões enunciativas, o que já delinea um outro domínio de experiência e pede outros modelos de descrição baseados na indagação fundamental: o que garante a compatibilidade entre o que é dito (letra) e a maneira de dizer (melodia)? Os próprios elementos musicais, como harmonia, ritmo, timbre e textura sonora, são agentes que colaboram, às vezes até decisivamente, na integração desses dois componentes modulados pela voz, mas são recursos a serviço do canto. (TATIT, 2014. p. 36)

Para Benjamin, a narrativa tem uma força germinativa que a memória reforça toda vez que nós tentamos recuperá-la. "Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver" (BENJAMIN, 1985, p. 204).

Ao propor que a letra segmente uma sequência melódica, o compositor deposita em seus versos não apenas uma configuração de conteúdo (um assunto a ser tratado), mas também um modo de dizer entoativo que substitui a abstração musical pela enunciação concreta de um personagem, normalmente associado à imagem do cantor (TATIT, 2014, p. 36).

Segundo Tati, existe uma ilusão enunciativa da qual o compositor se apropria para fazer a canção, e é este o ponto justamente em que há a encenação dramática do sentimento de si para reconstrução na canção daquele sentimento que se pretende passar nesta relação entre melodia e letra. O ano de 1968 foi crucial

no mundo para uma mudança neste sentimento. Silviano Santiago vai propor “novas formas de análise cultural” na década seguinte. A “estética da curtição” já foi uma nomeação de Silviano nos seus escritos em 1972. O corpo ganha evidência no tensionamento entre curtição e repressão.

[...] o próprio corpo se torna esse lugar privilegiado para a modulação de novos comportamentos, da deriva dos gêneros sexuais, das viagens místicas e lisérgicas, do contato e reencantamento da natureza. As práticas experimentais que atravessam a corporalidade arriscam o ultrapassamento de suas instâncias “civis” e buscam a transgressão de suas formas, em deslocamentos, metamorfoses, jogos. Sempre uma estética precária, jamais uma moral identitária. (Cinco anos entre os Bárbaros: cidade, corpo, canção. p. 6)

Caetano e Gil experimentam o mundo da repressão e também da curtição, se colocando como expoentes de uma geração da contracultura com o uso do corpo como estética de si, desmoralizante, mesmo como uma androgenia, com a sexualidade, o comportamento dentro e fora dos palcos. A arte como esta antropofagia oswaldiana retomada pelo período para se impor contra a homogeneização da vida.

A exploração de cidades como Salvador, São Paulo e Rio de Janeiro se tornam elementos essenciais para a cena da contracultura:

Em São Paulo, Tom Zé, Jorge Mautner, Rita Lee, Péricles Cavalcanti, a companhia Teatro Oficina e os poetas Haroldo e Augusto de Campos; no Rio de Janeiro, com a dupla musical Jards Macalé e Waly Salomão, este último com o livro *Me Segura Q'Eu vou dar um Troço* (1972), Torquato Neto e Luiz Carlos Maciel com as colunas no *Última Hora* e em *O Pasquim* respectivamente; em Salvador, com o jornal

Verbo Encantado, sob a direção de Armindo Bião; a comunidade hippie de Arembepe, imortalizada por Beto Hoisel; o escritor Gramiro de Matos e seu livro Urubu-Rei (1972); os poemas de Antonio Risério em suas incursões por Arembepe; a renovação do carnaval de rua e da presença negra dos Filhos de Gandhi pelos compositores Caetano Veloso e Gilberto Gil; a produção literária e imagética (super-8) de José Agrippino de Paula com a dançarina Maria Esther Stokler, acompanhada de perto pela futura crítica Evelina Hoisel; as experiências musicais de Walter Smetak na Escola de Música da UFBA; a revista Metanóia editada por Almandrade, Haroldo Cajazeira, Marcus do Rio e Iracema Villalba, estudantes da UFBA dos cursos de arquitetura, filosofia, psicologia (Cinco anos entre os Bárbaros: cidade, corpo, canção. p. 6).

A efervescência cultural vivida por todos citados acima no eixo São Paulo, Rio de Janeiro e Salvador é parte desta análise como compreensão do sentimento da época, isto nos permite pensar a corporalidade da canção neste cenário urbano, caótico entre o concretismo de São Paulo, a resistência hippie no Rio de Janeiro e a alegria do baiano no carnaval de rua. Todos acompanhados pelo engajamento de grandes intelectuais que escreveram sobre o período ao tempo em que vivenciavam o momento.

O desbunde uma ação estético-política do corpo vindo de um Brasil de escravização do corpo negro, de uma contra-homogeneização das formas de viver a vida num regime de repressão e de tradicionalismo e de um nacionalismo em que muito se assemelha ao Brasil recente.

CAETANO: CANÇÕES E DELÍRIOS

Pesquisando sobre algumas canções, destaco aqui duas canções citadas no livro de Caetano *Narciso em férias* em que pude

fazer análise das músicas *Terra* e *Irene* como fruto da memória germinativa do escritor/compositor sobre o período ditatorial em que esteve em cárcere.

Em Caetano, há uma escrita em crise permeada por hiatos, vazios, mas principalmente por uma encenação trágica que a memória traz do cárcere, e ele, Caetano, a transfere para a escrita, bem como para a música numa relação simbiótica em que letra e melodia retratam a memória do cárcere, de modo que a interligação entre estas formas: letra e melodia remetem a uma transferência ou incidência da memória do cárcere para o corpo da canção.

A canção *Terra* é entoada nos versos com um tom seco e abaixo da outra nota cantada no verso, como se o compositor quisesse dar um tom triste à palavra e assim a deixa isolado e em tom abaixo do tom do verso. A palavra Terra ganha uma conotação grave e se estabelece ali uma relação da letra com a melodia. Terra é cantada em tom seco e isolada das outras palavras do verso e aí se pode dizer que acontece neste momento uma incidência da memória do cárcere sobre o corpo da canção ao lembrar do momento mesmo de sua prisão para compor e recontar a história da prisão.

Como se aquele sentimento do momento pesasse sobre Caetano, ele buscava na memória a lembrança para dar o tom pretendido a cada palavra em cada melodia para adquirir o tom que se pretende passar, novamente como uma busca do real, ou ao menos numa tentativa de recriar através da música o sentimento que outrora sofrera em cárcere.

Gráfico da entonação de Caetano Veloso na canção Terra

co de
sim ber nuvens
E ta
Ter
ra
Ter
ra

No gráfico é possível ver a palavra terra na canção de Caetano Veloso ganhando um peso na entonação, o que o faz baixar o tom na hora do canto, relacionando a melodia com a letra numa simbiose, como quem recupera na memória a força que a palavra exerceu no período em que esteve preso. Quando estava na prisão, Caetano recebeu da esposa Dedé uma revista que continha na capa uma fotografia da Terra vista do espaço. O impacto daquela imagem na prisão é recuperado por Caetano que transfere esta incidência de um sentimento vivido, dramatizado no cárcere para a canção, pensando canção como esta relação intuitiva que faz o cancionista entre letra e melodia. Assim, Caetano isola a palavra terra e dá a ela um tom dramático na melodia da música como quem está relacionando-a à memória recriada sobre a experiência vivida.

Caetano escreve em 1997 o livro *Verdade Tropical* citando quando do momento mesmo em que vivera o acontecimento que deu origem à música Terra no disco *Terra – dentro da estrela azulada* em 1978, dez anos depois de quando esteve em cárcere esta retomada faz da canção uma recriação da memória quando de sua busca para compor a música.

CONCLUSÃO

Pensar a crítica cultural capaz de dar conta de análises sociais é pensar que ela pode, através da linguagem, analisar as complexidades que atravessam e constituem uma sociedade. Neste artigo é possível vermos como a Crítica Cultural nos possibilita pensar a sociedade, refletir e analisar sobre os modos de vida e a cultura, mais especificamente a canção de Caetano Veloso da década de 1970, e a ficcionalização do artista através da canção. A canção como um prolongamento do corpo é analisada sob o crivo da crítica cultural, possibilitando análises que se estendem do corpo da canção ao corpo do compositor.

O maior trabalho da Crítica Cultural neste momento é afirmação de seu campo teórico na área das letras e uma defesa enquanto ciência, assim a análise literária através da crítica cultural pode vir através de elementos que não estão nos livros, mas na vida, na cultura, entendendo a linguagem, a escrita como portadores de elementos que dali fazem emergir questões e soluções para a compreensão da nossa sociedade. Se a literatura é capaz de fazer refletir sobre a sociedade, fazer uma análise literária através da sociedade é também compreender a própria literatura, pois a literatura pode ser pensada como uma prática social. A canção, como um elemento social que pode ser analisado através da crítica cultural, portanto, serve de análise da literatura como movimento inverso.

REFERÊNCIAS

GRUPO DE PESQUISA DE EXTENSÃO: Cinco anos entre os Bárbaros [1972/1977]: cidade, canção, corpo. Ufba/Uneb/Usp/Ufrj. p. 6.

DELEUZE, Gilles. Em que se pode reconhecer o estruturalismo? In: *A ilha deserta e outros textos e entrevistas (1953 – 1974)*. São Paulo: Iluminuras, 2010.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. In: *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Aurélio Guerra e Célio Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995, v. 1.

DERRIDA, Jacques. *O animal que logo sou*. Tradução Fabio Landa. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

DERRIDA, Jacques. *Posições*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DRUMMOND, Washington. Experiência do impossível. Redobra. UFBA. Bahia, vol.9, p. 215-218, 2012

DRUMMOND, Washington. As cenas do sujeito e da narrativa. In: JACQUES, Paola Berenstein, BRITO, Fabiana Dultra, DRUMMOND, Washington Org(s). *Experiências metodológicas para compreensão da complexidade da cidade contemporânea*. Salvador: EDUFBA, 2015.

DRUMMOND, Washington. A conversa impossível com a comunidade do ser. In: *Fluidor: o ser da comunidade de ser*. Cícero Menezes. Híbridos, Ipatinga, 2020.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo-SP: Edições Loyola, 2009.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

LOPES, Cássia. *Um olhar na neblina: um encontro com Jorge Luís Borges*. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo, Fundação Cultural, EGBA, 1999.

MOREIRA, Osmar. *Oswald de bolso: crítica cultural ao alcance de todos*. Salvador: EDUneb, Quarteto: 2010, pág. 139.

NIETZSCHE, Friedrich W. *Genealogia da Moral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

KAFKA, Franz. *O processo*. Porto Alegre: L&PM, 2008.

SANTIAGO, Silvano. *Uma literatura nos trópicos*. São Paulo: Perspectiva/ Secretaria de Cultura, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1978.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

SEIDEL, Roberto H. Embates simbólicos: estudos literários e culturais. Recife: Bagaço, 2007. p. 33.

SCHWARZ, Roberto. Verdade tropical: um percurso de nosso tempo. In: *Martinha versus Lucrecia*. Ensaios e entrevistas. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SOARES, Davi. Caetano Veloso: a ficção em cenas de Narciso em férias. Dissertação de mestrado. Pós-Crítica. 2021. p. 63.

SOUZA, Jessé. *A classe média no espelho*. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2018.

TATIT, Luiz. *Semiótica da canção: melodia e letra*. São Paulo: Escuta, 1994.

VELOSO, Caetano. *Verdade tropical*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

VIGARELLO, Geoges. *O sentimento de si: história da percepção do corpo, séculos XVI – XX*. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

WISNIK, José Miguel. “Caetano Veloso e o sexo dos anjos”. Rio de Janeiro. Movimento.

RECRUDESCENDO A MEMÓRIA DE CORPOS NEGROS RASURADOS PELA LINGUAGEM

Gilson Souza Santana¹

Não é de hoje que vidas importam, as negras vidas ainda mais são perseguidas durante tanto tempo recrudescem vai Sim, vidas importam todas aquelas que vieram antes de mim

Sim, vidas importam todas aquelas que estão aqui.
(Fragmento da canção “Vidas importam”, do cantor e compositor Gilsam)

Resumo: Ensaisticamente, é evocada, neste texto, através da linguagem, a memória enquanto substrato de vivência histórica de corpos negros subalternizados pelo processo de escravização e, por conseguinte, pela colonialidade do poder. Por meio do pensamento decolonial, são apresentadas algumas reflexões sobre as relações entre linguagem, memória e corpo, a fim de construir um aporte teórico capaz de desnudar e reelaborar outras epistemes. Considerando esse recorte analítico, o objetivo geral deste estudo ensaístico consiste em evidenciar a(s) forma(s) pela(s) qual(is) esses corpos são marcados pela memória e, a partir dela e com ela, transformam o processo de negação que atravessa tempo e espaço da história no campo educacional, social e étnico-racial. Para tanto, a memória desses corpos negros deve ser evocada segundo uma perspectiva diferenciada, postulando novas reexistências, outras maneiras de enfrentamento às visões engendradas e produzidas para tornar corpos negros em corpos abjetos.

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Literatura, produção cultural e modos de vida. Orientador: Prof. Dr. Arivaldo de Lima Alves. Endereço eletrônico: gilsanreggaeparatodos@hotmail.com.

PRIMEIRAS PALAVRAS

Não é de hoje que a guerra de práticas discursivas vem desmontando a estrutura monossêmica do pensar, construída para desalojar a episteme dos corpos negros atravessados pelo racismo linguístico (NASCIMENTO, 2019), reproduzindo imagens “quebradas” dos sujeitos, como a do(a) negro(a) que nas suas inteirezas proclama força transpositiva de enfrentamento das relações de poder. Todavia, preservar a memória histórica do processo de negação sempre será um mecanismo cotidianamente utilizado como mantenedor da ordem

estabelecida. Por isso, as rasuras impingidas à memória do povo preto – vítima histórica da perversão do racismo e de outras ações deletérias – e o esquecimento forjado por essa lógica dominante têm seu lugar no apagamento institucionalizado do perdão ao sufrágio universal, postulado como uma harmonia, em que o passado de atrocidades e genocídios seja simplesmente ocultado como um sopro etéreo.

Esse cenário remete à questão proposta por Berman (2007): tudo que é sólido desmancha no ar? Além disso, até onde essas dores seculares são abstraídas da memória de quem as sofreu? Para pensarmos sobre o assunto, introduzimos o argumento de Ricoeur (2007) de que o esquecimento continua a ser uma inquietante ameaça que se delinea no plano de fundo da fenomenologia da memória e da epistemologia da história. Sob esse aspecto, é conflitante pensar a emblemática vulnerabilidade de pessoas forçadas a silenciar suas histórias de vida, seus sabores e dissabores por conta de um sistema-mundo atravessado por

ingerências ao destituir o corpo-linguagem como forma de sociabilidade da arché afro-brasileira, isto é, de toda a historicidade cultural de um povo que, ao longo do tempo, revitaliza e preserva esse status através da performance da oralitura do corpo, lugar da memória (MARTINS, 1997).

Nesse sentido, a fuga para outros horizontes é uma marca indelével que esse segmento carrega em suas tantas travessias. Ainda na esteira de Ricoeur (2007, p. 424), a memória ganha destaque ao ser pensada, a priori, como luta contra o esquecimento, por isso “[...] nosso dever de memória enuncia-se como uma exortação a não esquecer.” A partir daí, podemos pensar as diversas formas de esquecimento: (a) como uma questão patológica sobre a qual o indivíduo não tem controle, a não ser pela intervenção médica; ou (b) como uma sistematização que repreende toda e qualquer manifestação das velharias atroztes que sucumbem à memória individual e coletiva de pessoas pretas. Acionamos, assim, uma vez mais, o pensamento de Ricoeur (2007) sobre os desfiladeiros a serem transpostos, pois quem resolve avaliar os malefícios evidentes e os benefícios presumidos do esquecimento confronta uma polissemia opressiva da palavra “esquecimento”, cuja abundância é atestada na história literária. Portanto, compreender a profundidade do esquecimento perpassa os fenômenos mnemônicos, voltados à memória em sua forma de apreensão dos signos socialmente constituídos e dos usos e abusos disseminados na relação pragmática.

Uma memória estática, aprisionada em si mesma, é plástica e reversível em alguns casos, haja vista que seu processo constitutivo de enunciar lembranças atravessa tempo e espaço, sendo muito mais fluida e criativa do que pensamos. Com a “[...] a ideia de esquecimento definitivo”, queremos tratar do “[...] esquecimento por apagamento de rastros, outra ideia de esquecimento” (RICOEUR, 2007, p. 427), no intuito de ressaltarmos

a importância de recompor as impressões gravadas na memória, principalmente aquelas mais agudas e, contrariamente, acomodadas devido aos traumas, recrudescendo-as e ressignificando-as. E é justamente nessa condição que o passado é rememorado, cujo mar revolto provoca “reminiscências” de um povo que precisou reinventar o próprio percurso, recriar novos significantes e, alhures, não perder o élan vital do seu axé para (sobre/sub)viver.

E, assim, o corpo negro vem se desdobrando pela linguagem em outras narrativas representativas do ser e estar no mundo. Corroborando a ideia de corpo sob um olhar mais crítico, Ricoeur (2007, p. 429) afirma que,

[...] de fato, o trajeto entre o corpo próprio e o corpo-objeto é longo. É preciso fazer o desvio através da ideia de uma natureza comum e, para isso, passar pela ideia de uma intersubjetividade fundadora de um saber comum, e remontar até a atribuição de estados mentais comparáveis e concordantes entre pluralidade de sujeitos encarnados.

Sob essa ótica, percebemos a urgente postura de relacionar sujeitos numa condição plural, em que a intersubjetividade seja fundante no processo comunal de interação social, afastando, por fim, a coisificação de corpos negros. Nessa senda, a corporeidade negra vai descortinando outras fontes seminais de convivialidade e, sobretudo, trespassando barreiras arquitetadas ao longo do tempo e sob o prisma do racismo estrutural e estruturante, tão em voga na sociedade brasileira! Não podemos perder de vista esse contexto lúgubre que risca os espaços de poder para esse segmento social, como o acesso à educação superior, cujo percentual é diminuto na maioria dos cursos considerados “elitistas”, como medicina, por exemplo.

Contudo, o viés da mobilização social do Movimento Negro Educador (GOMES, 2017), paulatinamente, tem reivindicado outras possibilidades de crescimento vertical na pirâmide social e educativa. Demonstrar a linguagem ou as linguagens nos significantes propositivos ajuda a melhor compreender a amplitude das rasuras no tocante à reconstrução socioeducacional e histórica dos corpos negros. Nesse sentido, destacamos a pujança desse movimento que articula outras forças e outros coletivos sociais no sentido de elaborar identidades marcadas pelas interações e pelo reconhecimento de pertença. Mas é necessário sempre contrapor, incisivamente, o ideário da branquitude, que insistentemente tem afugentado um legado expressivo no que concerne à cultura e história afro-brasileiras.

Evidentemente, precisamos assumir um posicionamento crítico. Diante desse contexto, é salutar considerarmos a necessária superação do racismo que tem impelido um novo olhar frente ao tratamento dado à população negra. Devemos intensificar o germe emancipador de corpos negros por via de linguagens que os tornem caminhos de (des/re)construção daquilo que, a priori, se pretende numa sociedade pluriétnica, com seus plurissignificantes linguísticos, redesenhando a rota da fuga no princípio da diversidade, sobretudo na postura da equidade educativa no campo das relações étnico-raciais. Ademais, podemos pensar em uma política de sentido, entrecruzando a imersão, emersão e submersão às quais o corpo negro foi lançado e, ao mesmo tempo, sublevado por meio das lutas históricas. Evidenciar a força empreendida pela população negra para a construção social, através de conhecimentos produzidos desde o início do processo diaspórico, é de suma importância quando consideramos o continuum racismo que perdura no Brasil.

Assim, nestas primeiras palavras, queremos suscitar a colonialidade do saber que nos leva de encontro às armaduras

impostas pelo colonialismo e provoca o que se chama pensamento decolonial, desoprimindo corpos latentes de conhecimento-emancipação em um contato mais visceral e orgânico daqueles que assumem a linguagem como dispositivo de relações construtivas nos diversos campos da vida social. Para tanto, neste texto, apresentamos algumas reflexões centradas nas categorias linguagem, memória e corpo, a fim de construir um aporte teórico de desnude e de reelaboração de outras epistemes. Por isso, o principal objetivo deste estudo ensaístico consiste em evidenciar a(s) forma(s) pela(s) qual(is) esses corpos são marcados pela memória e, a partir dela e com ela, transformam o processo de negação que atravessa tempo e espaço da história no campo educacional, social e étnico-racial. Aqui, assumimos o corpo linguagem de memória emancipacionista!

SINGRANDO OUTRAS PALAVRAS

Incontestavelmente, a linguagem atravessa toda a nossa vida através de diversos aparatos instrumentais. Claro que tentar dialogar com sua plenitude não será possível, posto que sempre haverá brechas naquilo que inicialmente pretendíamos dizer; ou aquilo que, na exuberância da fala, gostaríamos de ter dito, mas permaneceu subsumido. Dessa forma, hiato sempre haverá, entretanto os devires linguísticos darão conta de uma nova aparição do dizer/falar, pois “[...] todo saber que se quer reminiscência não pode prescindir o esquecimento – este que se inscreve em toda grafia, em todo traço que, como significante, traz em si mesmo as lacunas e rasuras do próprio saber” (MARTINS, 1997, p. 64).

Nessa incompletude e/ou intraduzibilidade dos acontecimentos da memória, considero importante mencionar

seus suportes materiais destroçados por uma visão capitalista, em que as pessoas bloqueiam lembranças, e seus caminhos são arrancados, obliterados pelo apagamento dos seus rastros. Ao serem frontalmente atingidas por mecanismos que, em suma, desautorizam e fazem com que as pessoas acreditem que tudo é desinteressante sobre si e sobre os outros, elas são, sorratamente, conduzidas de maneira indelével a uma impressão de que nada têm a oferecer, ficando sob o jugo dos grupos sociorraciais que, majoritariamente, dominam as relações de poder social e econômico.

Na agenda histórica dos movimentos sociais negros, uma das questões mais frequentes se refere ao direito à memória suprimida do povo negro, supressão responsável por causar danos psíquicos devido aos séculos de escravidão/escravidão moderna. Nesse viés, reiteramos a necessidade de enfatizar a presença histórica e social de sujeitos que, na individuação e na ação coletiva, registraram marcas profundas de insurreição no marco civilizatório da história afro-brasileira. Esses grupos sempre estiveram em busca de direitos equânimes – diferentemente de igualdade, e sim de justiça e equidade sociais.

Destarte, para singrar nas águas turvas do racismo linguístico e conhecer os subterrâneos da linguagem, como assevera Nascimento (2019), é preciso mergulhar nas entrelinhas do cotidiano e compreender as manifestações desencadeadas no intuito de dessubjetivar sujeitos negros e de fortalecer-se para não sucumbir à petrificação do corpo. Nesse viés, considerando a ética da vergonha vislumbrada por Agamben, Nascimento (2019, p. 5) defende

[...] uma ética que des-subjetiva e paralisa o sujeito social – Lugones propõe a ética do coalho que sugere que todo sujeito é heterogêneo, e, como sujeito, é eticamente

execrável quando rejeita ou despreza a diversidade em seu Outro.

Nessa perspectiva, tanto a humilhação provocada a outro quanto a vergonha são execráveis. Por isso, pensar o papel da linguagem como modo de normatização e idealização de um mundo brancocêntrico (NASCIMENTO, 2019) leva-nos a repensar como era/é utilizada a linguagem para perpetuar um ideário eurocêntrico que invisibiliza outras epistemologias, como a negro-africana. Para Nascimento (2019), a linguagem não somente dispõe de elementos diacrônicos, mas também sincrônicos, isto é, falar é falar absolutamente para um interlocutor. Dessa maneira, o “negro” não foi só criado como categoria discursiva e histórica, mas ele próprio foi obrigado a utilizar a língua do seu interlocutor (sobretudo no caso das línguas nacionais do colonizador) para produzir significados de defesa e sobrevivência após o intenso tráfico negreiro e a própria escravização. Mas ele também foi e é capaz de gerar transformações nessa língua!

Nesse universo da linguagem, há séculos, a oralitura (MARTINS, 1997) do povo negro tem criado dispositivos comunicacionais por meio da auto-organização africana, mesmo sendo desconsiderada por uma comunidade imaginada de cunho europeu, cujo principal fetiche consistia em impor a sua língua como padrão, sempre pronto para exterminar – ou melhor, arrefecer – outras línguas autóctones, como as línguas dos povos indígenas, assim como a etnolinguística africana, que, por aqui, no solo brasileiro, sofreu depreciativa incongruência na interpretação desses falares europeus.

Sob a nomenclatura de epistemicídio, que significa a morte dos saberes, o linguicídio, a morte da língua, essas violências podem, enfim, ser nomeadas. A esse respeito, cabe salientar a importância de sairmos da monocultura dos saberes para a

ecologia dos saberes (SANTOS, 1998). Essa transposição é necessária, uma vez que a monocultura do saber é um instrumento de reprodução do conhecimento já estabelecido, modelo que legitima o epistemicídio – a morte do conhecimento de outros sujeitos. Por isso, constituindo uma contra-hegemonia, Santos (1998) propõe as ecologias dos saberes, justamente para atender à diversidade e romper com a homogeneização dos saberes naturalizantes das diferenças.

Segundo Nascimento (2019), uma vez que o racismo está na estrutura das coisas, precisamos admitir que a língua é uma posição nessa estrutura. Portanto, é através da língua que ele – o racismo – materializa suas formas de dominação, o que nos ajuda a pensar como ele se engendra pelas condições históricas, econômicas, culturais e políticas. Essas reflexões fornecem importantes elementos para compreendermos como a língua foi/é utilizada como ferramenta e/ou dispositivo de dominação, fomentando a persistência da sub-representação de determinados grupos na sociedade brasileira. Nos interstícios desse sistema malsão e discriminatório, o grupo subalternizado cria fissuras e reinventa seus falares e suas idiossincrasias de ser e estar no mundo.

De acordo com Bakhtin (1997), os sujeitos modificam a língua e a língua modifica o sujeito. Então, não há como negar que mesmo com a imposição da língua “oficial” e “padrão”, o sujeito burla esse sistema e introjeta outros falares nos seus contextos socioculturais. Ao produzir dicotomias, a língua possibilita, para o bem e para o mal, inúmeras possibilidades de luta. De modo similar, Nascimento (2019, p. 11) afirma que “[...] se, por um lado, o sujeito se submete à língua, por outro, a língua muda por meio do sujeito e das convenções criadas da língua que não são autoconscientes.” Por isso, as línguas possuem sujeitos por trás delas, ou seja, não são neutras, mas sempre atravessadas por processos de poder, como os próprios sujeitos. O processo de

linguicídio, que é um projeto de poder que inclui desigualdades em todos os âmbitos, faz parte do pensamento da colonialidade, segundo o qual, pela ótica do opressor, os indígenas foram cativos e dóceis da terra e os negros, animais da terra. Em verdade, tanto os povos indígenas como os africanos arrancados coercitivamente da África nunca estiveram nesse lugar de subserviência, sempre lutaram por uma vida digna, e ainda hoje buscam as reparações sociais e educativas para sair desse fosso histórico, sobretudo aquele relacionado ao déficit educacional que “assombra” o país.

Nessa encruzilhada epistemológica, os corpos negros vão bailando nas suas performances para subverter a ordem do tratamento discriminatório atualmente imposto, um sistema que não consegue perceber, ou melhor, que olha, mas não vê – pois, semanticamente, são sentidos diferentes. Nesse ambiente psicoemocional, os corpos negros delineiam sua cosmopercepção, seus sentidos e significados, recriando o élan vital. Segundo Martins (1997, p. 63), a performance da oralidade, por exemplo, o gesto, não é apenas uma representação mimética de um sentido possível, veiculado pela performance, mas é também responsável por instituir e instaurar a própria performance. Pensar, pois, uma poética da performance exigiria de nós considerar não apenas o modo, o escopo, o tamanho e a duração da performance, como também seu deslocamento e “[...] extensão através das fronteiras culturais e sua penetração nos mais profundos estratos da experiência histórica, pessoal e neurológica” (MARTINS, 1997, p. 63) humana.

Assim, a relação performática que corpos negros instituem em seus mais variados campos estabelece uma nova dialogicidade consigo mesmo e com o mundo, reinterpretando uma nova cartografia do corpo. Esse movimento de apreensão do sujeito que se (re)apresenta não mais reificado por um colonialismo frívolo,

funesto, leva-o, então, a uma pluridimensão, em que o corpo está entrelaçado a outros corpos, lugar de memória (MARTINS, 1997). Portanto, perscrutar a arqueologia do corpo no sentido de evidenciar o espaço que produz conhecimento é de extrema relevância para promovermos novos olhares para esse caos-mundo que não vê as potencialidades dos corpos que interagem, agem e se expressam, construindo outros pilares necessários para conviver mais e melhor. Nessa perspectiva, defendemos a relevância de recrudescer a memória de corpos negros, postulando o abrir-se a outros estratos sociais, a outras inteligibilidades, desconstruindo o pensamento hegemônico que – fonte de tanta miserabilidade! – insufla o poder tanatológico, propulsor do genocídio da população negra.

Em suas pesquisas sobre a performance e as cenas rituais, Martins (1997) observa que o corpo e a voz são portais de inscrição de variados saberes; o corpo em performance não é apenas expressão ou representação de uma ação, mas conhecimento que se grafa no gesto, no movimento etc. A partir desse olhar ressignificamos os conhecimentos e saberes africanos que restituem e se reinscrevem na memória coletiva, recriando, por fim, uma gnose e uma performance outra. A esse respeito, cabe considerar que, conforme ressalta Nora (apud MARTINS, 1997), a memória do conhecimento não está resguardada apenas em bibliotecas, museus, arquivos, monumentos oficiais ou parques temáticos, pois ela é constantemente recriada e transmitida pelos ambientes de memória, ou seja, pelos repertórios orais e corporais, gestos e hábitos, cujas técnicas e procedimentos de transmissão constituem-se como meios de criação, passagem, reprodução e de preservação dos saberes.

No bojo dessa apreensão da memória, seguimos recriando nossas reexistências e exigindo mais políticas afirmativas, a fim de que nossas demandas permaneçam como contingências sociais

que emperram o avanço do racismo nos diversos estratos da sociedade brasileira. Nessa corrente, a poiesis vai tomando corpo no corpo e pelo corpo negro, transcriando, por um lado, a memória de muitos saberes multiacentuados em novas narrativas discursivas, em que o embate claro-escuro e a linguagem ocupam lugar primacial, inaugurando outras possibilidades, sobretudo pelas adversidades que atingem esses corpos rasurados pela linguagem, e, por outro lado, cindindo a assimetria histórica e deslocando-se e metamorfoseando-se como suplemento necessário ao processo formativo e performático.

Esse é o diapasão pelo qual, sincronicamente, os sujeitos afrodiaspóricos têm conduzido suas práticas performáticas para (sobre)viver e, reiteradamente, revelar-se como ser de uma corporeidade negra que substancialmente cria condições concretas para transformar os percalços sociais e garantir a sobrevivência. Afinal, que corpos rasurados pela linguagem são esses? E mais: em verdade, quais acontecimentos também incidem sobre esses corpos? São corpos que foram, desde sua chegada em território brasileiro, coisificados, tornando-se corpos abjetos, sendo tratados de forma ríspida e desumanizada – para nomear o mínimo! Diante desse tratamento hostil e vergonhoso, cabe considerar que a linguagem representativa que perpassa esses períodos históricos da constituição do Estado-nação sempre esteve à disposição de uma elite oligárquica e, hodiernamente, capitalista, ferindo o princípio básico – constituído – de respeito e cidadania de quem construiu esse país com sangue e luta. Não vemos nesse instante outra saída senão recrudescer a memória para, efetivamente, recuperar o quinhão espoliado e rechaçado desses sujeitos de direito.

Sem dúvidas, esses agentes culturais foram/são cerceados pelos direitos elementares, postos numa verdadeira encruzilhada

epistemológica, ao silenciar e conceder espaços estratégicos para arrefecer os embates. Assim, vivenciam trincheiras de lutas para subverter a ordem do dia e, assim, caminhar(mos) a passos ora curtos, ora mais elásticos, a fim de compreender(mos) as vicissitudes traçadas ao longo da vida de pessoas que não cansam de seguir tenazmente. É o método recorrente de entrelaçar a heterogeneidade da construção do conhecimento, pois não é de hoje que a imposição de uma hegemonia destrói a bricolagem criativa que serve muito mais para transcender as delimitações estruturais que acabam obliterando um efetivo encontro com as diferenças e a alteridade; por isso tem sido sobremaneira nefasto o apagamento dos rastros de tantas pessoas, em tese, submergidas nas suas lembranças e, com isso, em alguns casos, patologizadas. Então, como deixamos rastros, existimos, o que torna contraproducente ou inoperante o sistema colonizante.

Assim, buscamos (com)partilhar esses pensamentos porque não podemos dar as costas a nossa biografia e às histórias dessas vidas, desses sujeitos produtores de conhecimento, que ensinam que tabula rasa é apenas uma estratégia perversa de um discurso-monopólio de poder sedimentado para forcluir sujeitos submetidos à devastação psíquica. Nesse contexto, Marques (2015, p. 2) apresenta o ambiente multicultural e de ensinâncias plurais em que se inscreve a história de Zefa, anunciando seu primeiro contato ao ver no canto da parede a imagem do Saci-Pererê entre as de Madonna e Michael Jackson, como se estivessem numa animada conversa. Em um tom de voz que trai certa decepção, o autor pergunta à artesã: “Zefa, por que tudo isso, essas páginas e imagens nas suas paredes?”. De pronto, amparada num sorriso, ela responde: “Ah moço, é pra eu me inspirar!”.

Essa narrativa de Zefa auxilia na compreensão de que não devemos, a priori, manifestar quaisquer formas de preconceito, principalmente ao lidar com culturas sobre as quais não temos

vivências. Esse momento remete às certezas que nos aprisionam, tornando-nos herméticos em nós mesmos. Nessa lógica, Marques (2015, p. 4) destaca como Zefa desnuda suas convicções primeiras e, em um “[...] gesto de apropriação, desterritorializa ícones culturais e políticos para reterritorializá-los, compondo uma coleção fantasmagórica, anônima”, já que aparece “[...] desgarrada daquela ‘libido de pertencer’ que molda as identidades modernas – pessoais, nacionais e culturais – de modo muitas vezes essencialistas e intolerantes frente à alteridade.”

Evidentemente, a performance narrativa de Zefa abala o entendimento inicial do pesquisador, por isso ele destaca a questão das culturas híbridas (CANCLINI, 1990 apud MARQUES, 2015), afirmando que as culturas não existem em estado puro, separadas umas das outras, mas que andam muito misturadas, segundo um jogo de forças. Além disso, assinala que a cultura popular é lugar de transformação marcado pela dialética da contenção e da resistência. Em suas palavras: “Quero afirmar o contrário, que não existe uma ‘cultura popular’ íntegra, autêntica e autônoma, situada fora do campo de força das relações de poder e de dominação culturais” (HALL apud MARQUES, 2015, p. 6). Por isso, a relação dicotômica entre cultura popular e cultura de elite/dominante não serve mais a esse contexto.

Precisamos romper com o puritanismo excludente, evitando a suposição de que os agente-artísticos são tolos ou idiotas culturais. Para a etnometodologia de Garfinkel (1967 apud GUESSER, 2003), os sujeitos são produtores de conhecimentos, e sua forma idiossincrática de aprendizagens não os destitui de saberes, visto que sujeitos possuem seus etnométodos, ou seja, suas ações para solucionar as situações-problema cotidianamente enfrentadas. Isso porque, como potência do dizer, a língua/linguagem não se esgota nas palavras ditas, haja vista que

existem múltiplos elementos performáticos que contribuem para a materialização dos significantes, como, por exemplo, o do corpo que diz ao ser observado. Cabe enfatizar que o indizível inexistente – assim o compreendemos! Ou seja, ainda que uma palavra não seja dita, o silêncio evoca outras formas de dizer. Nesse sentido, segundo Marques (2008, p. 1), abrigados

[...] no silêncio do arquivo, desamparado e mudos estão, entretanto, abertos a qualquer um que os saiba ler e interpretar. De sorte que o arquivo, em termos espaciais, constitui-se num lugar tanto físico quanto social, onde se guardam os rastros documentais do passado, de que se vale o historiador, por exemplo, para estabelecer as provas documentais necessárias à elaboração do conhecimento histórico.

Desse modo, esse lugar da memória deve ser habitado, vivido e interpretado por outros corpos, quer por seus desejos, quer por seus sonhos. Nossa implicação nesse ambiente físico e/ou corporal é fundante, haja vista que a memória está intrinsecamente ligada aos corpos e, conforme nos apercebemos deles, traduz parcialmente o viés pelo qual queremos ser vistos. Nessa perspectiva, para Martins (1997, p. 70, grifo nosso), “[...] a linguagem é operadora de discursos, a encruzilhada, como um lugar terceiro, é geratriz de produção sógnica diversificada e, portanto, de sentidos plurais.” Então, é através da linguagem que aspiramos outras possibilidades, como dialogar com os excluídos, por exemplo.

Muito foi disseminado ao longo do tempo sobre a relação harmoniosa do povo negro com o sistema brasileiro, entretanto essa imagem cordial e passiva sempre foi desconstruída de modo a jamais esquecermos a colonialidade ainda imposta aos corpos negros. Ao eleger essa possibilidade da linguagem em atuar como mecanismo de descolonização e comunicação dialógica entre os

oprimidos, precisamos interseccionalizá-la, por fim, com outros setores que precisam de respostas imediatas. Evidentemente, ao afirmar o preceito de uma decolonidade devemos pensar o papel da linguagem, já que ela é utilizada para produzir “corpos dóceis” e seus congêneres. Dessa maneira, podemos perceber as amarras da linguagem através das quais a disputa de poderes se legitima. Mas uma práxis encarnada do povo negro tem reflexionado novas trincheiras de luta, e, desde a travessia do Atlântico negro até o momento atual, várias formas de reinventar caminhos têm sido utilizadas para prosseguir no enfrentamento ao racismo. Sabemos que o corpo negro é território de linguagem que se constrói na tessitura de outras maneiras de sociabilidade, uma vez que seu estar no mundo brancocêntrico foi/é/será de reafirmação do seu ethos cultural.

Entendemos, assim, que o caminho da libertação, em sentido mais amplo, só ocorrerá quando outras vozes se unirem, fortalecendo a heterogeneidade de lutas de grupos, historicamente, postos em situação de opressão, que, contrariando essa lógica perversa, são desoprimidos tanto pelos movimentos sociais negros como por outros movimentos nas suas especificidades, de modo a transformar as linguagens em performance de luta emancipatória. Conforme destaca Martins (1997, p. 70), os movimentos negros criam “[...] uma performance mitopoética que reinterpreta as travessias dos negros de África às Américas.” Nesse sentido, toda a investida do povo negro em transplantar os horrores impostos pelo sequestro humano do continente africano e pela diáspora negra revela como a força pujante da ancestralidade oxigena o caminhar diuturnamente de quem (sobre)vive no sistema despótico e racista, como é o caso do brasileiro.

E assim caminha a humanidade, em busca de outras humanidades, pois o quadro ainda é de atrocidade, de violência, como aquelas vestidas de sexismo, racismo, xenofobia, homofobia e misoginia. Por isso, na profusão de coisas que devemos alinhar, precisamos considerar outras saídas em curto, médio ou longo prazo, a fim de vislumbrarmos um mundo menos caolho, vesgo, celebrando a transpolifonia de cantos e vozes; um mundo menos monocromático, afinal são tantos matizes prontas para dar tons em corporeidade outras! Desse modo, adentrar mais uma vez na cosmopercepção africana, dado o seu grande volume de intervir em um mundo de tantas frentes, remete ao pensamento da força numinosa ao imprimir através dos tambores sagrados-candombes outras linguagens, como o som sincopado e a dança, ancoradas em uma performance singular em que o agenciamento desse movimento prenuncia “[...] uma subversão da ordem social, das hierarquias escravistas e dos saberes hegemônicos” (MARTINS, 1997, p. 72).

Contudo, é por via da linguagem alternada que os escravizados refazem seu trajeto existencial, pulsando a partir daí insurreições e enfrentamentos, que, ainda assim, insistem a se reconstituir numa geopolítica excludente e racista. Conforme defende Martins (1997), grafa-se e pulsa na conjugação dos tambores, do canto e da dança, entrelaçados na articulação da fala e da voz de timbres africanos, deslocamentos que nutrem o desejo maior de transpor as barreiras impostas por uma estrutura escravista, sobretudo no intento de forjar transformações nas relações de poder diante de tão adverso contexto histórico-social. Isso comprova que, desde tempos remotos ao escravismo tardio, o povo preto está à frente em condição desigual, e todo esse estado de coisas perpetrado pela estrutura racista – que tanto incomoda na contemporaneidade – é aprendizado reincorporado no léxico linguístico da população negra, a exemplo do poder alternativo que

ainda fermenta várias comunidades, considerado o cimento constitutivo que junta forças díspares no propósito em comum, o de derrubar os pilares dessa estrutura carcomida pelos vermes do podre poder.

Entretanto, as rasuras produzidas na linguagem de corpos negros ferem as subjetividades, o que provoca a desconfiança da causalidade, ou de uma lógica escrotal que mais serve para ocultar e invisibilizar corpos sedentos por ações transformativas e performáticas em uma dimensão construtiva. Esse conceito evidencia que, pelos fenômenos histórico-culturais, os indivíduos intervêm de forma concreta e, conseqüentemente, constroem saberes/conhecimentos. Nessa perspectiva, consideramos necessário sedimentar um novo constructo para pensarmos as relações étnico-raciais segundo um viés de respeitabilidade às diferenças raciais. Portanto, costurar esses saberes e desconstruir quaisquer preferências preconceituosas tornam-se caminhos menos densos e mais salutares. Sim, precisamos restituir às plurilinguagens uma acepção libertadora, fora dos ditames colonialistas, cuja memória dispare seus gatilhos não mais de violência simbólica, de traumas atravessados por toda uma vida, mas sim de lembranças vivificantes, capazes de nos impulsionar a melhor viver com as pessoas.

PALAVRAS (IN)CONCLUSIVAS

Nestes tempos sombrios que atravessamos, não é tarefa fácil conclamar pessoas e movimentos em direção às transformações sociais que a sociedade atual demanda; também não é tarefa simples a articulação de movimentos sociais que interseccionalmente perfurem o pensamento hegemônico e assombrem tal estrutura. Mas já não há mais tempo para

continuarmos a ver passivamente tamanha brutalidade em nome de segregações e negações! Precisamos reaprender com as diferenças e, no seu bojo, desconstruir estereótipos e fortalecer o processo identitário. Para tanto, é um imperativo maior a recrudescência da memória histórica do povo preto em um, a perspectiva emancipacionista, destruindo toda e qualquer pseudovisão que vá de encontro àqueles que dão sustentáculo a este país inconcluso, pois enquanto existir uma engenharia para negar exatamente quem de fato construiu e constrói com suor, sangue e sonhos, esse Estado-nação, o passado, o presente e o futuro não se imbricarão na reexistência, pois o devir negro está sendo construído exatamente neste momento de pensar criticamente como se estruturam os dispositivos da necropolítica (MBEMBE, 2018).

Contrapondo-se a esse quadro tétrico, as insurgências de corpos negros, performaticamente, abrem fendas no ventre burguês de um corpus social racista e estrutural, e a linguagem como instrumento discursivo é utilizada visando à construção e desconstrução de um ideário social calcado no poder divisionista que muito tem aumentado o fosso da desigualdade sociorracial. Nesse diapasão de notas dissonantes que não se harmonizam com as labutas sociais, principalmente com a histórica luta do povo preto por reparação social, educacional, ontológica, enfim, por equidade, na prática da homogeneização cultural que não dialoga com outras concepções culturais, dificultando ainda mais a interseção de outros segmentos no sentido de dar amplitude e condição substancial para extinguir as agruras inconcebíveis vivenciadas no século XXI pelos corpos negros, que pagam e fenecem por ser fruto de uma ignomínia bem arquitetada, reafirmo a urgência de recrudescermos essa memória histórica e coletiva para não afundarmos no esquecimento que solapa as reações

necessárias à transformação dessa situação tão enraizada na sociedade brasileira.

Portanto, entrecruzar vozes e performances em um tom digno, outra vez sincrônico e melodiosamente uníssono, visando subverter esse estado de coisas, torna-se cada vez mais imprescindível. Nesse mar da insubmissão, precisamos navegar com maior intensidade e força nas performances plurais que se interseccionam – não vejo outra saída mais imediata senão pela abertura das diversas frentes em busca de um bem comum: viver longe dos preconceitos e de suas formas correlatas! Nesse aspecto, a linguagem possui papel preponderante, uma vez que é através dela que as manifestações comunicativas são efetivadas. Como é por ela e através dela que as relações sociais são produzidas, consideramos de suma importância a construção de outras configurações que atendam aos diversos segmentos sociais.

Entretanto, o trato que se dá à corporeidade negra, invisibilizando e demarcando os territórios, na tentativa de pulverizar a resistência transformativa e, invariavelmente, deixar escapar o corpo negro, intenta contra esse corpo. Esse legado linguístico serve como um portal de vozes que tentam subalternizar corpos que importam. Sim! Importam para quem tem a sensibilidade, a escuta atenciosa para refletir criticamente sobre outros horizontes nos campos educacional, étnico-racial, histórico e social. Isso porque a linguagem é atravessada pelas relações de poder, e rasurá-la significa absorver esses complexos de saberes e incorporar no léxico vocabular a “minoría” sedenta de escolarização. Evidenciar essa memória é, também, uma forma de recrudescer novas perspectivas de convivialidade amparadas na equidade.

Para tanto, o caminho deve ser o de construir outras dimensões sobre a linguagem, outras compreensões, partindo-se, por exemplo, da inegável contribuição de Ferdinand Saussure, que entende a linguagem como processo de classificação do mundo. Mas precisamos ir além dessa visão, compreendendo a linguagem como meio de, além de classificar, criar o/outro mundo. Nessa perspectiva, o signo linguístico modela e projeta uma estrutura ideológica nos indivíduos, por isso não podemos esquecer que o pensamento da colonialidade impõe aos nossos corpos outras referências que nem sempre são as nossas. É nesse território de disputa que vamos desnudar tais percepções, que numa lógica hegemônica perpetuam o status quo; e contrariamente seguimos retroalimentando nossas raízes ancestrais, fortalecendo nosso ethos cultural na pujança que perdura.

Como ressalta Nascimento (2019), é preciso que haja o devir-negro do mundo, protagonizado pela linguagem como espaço de emancipação e hegemonia dos grupos historicamente marginalizados, tendo como mote a raça, e, também, a desracialização discursiva, material, social e linguística dos nossos corpos. Não há mais tempo para a essencialização de fatos históricos prenes de (re)solução imediata, visto que o humanismo ruiu em suas pretensões espúrias, o que torna a reconstrução de novas humanidades basilar no processo de retomada da formação humana, tão caricaturada e fragmentada pela esquizofrenia capitalista, racista, homofóbica, sexista, enfim, todo um estado de coisas capitaneado pelos megalomaniacos do podre poder que insiste e espalha o medo, a humilhação, o desrespeito, desresponsabilizando-se da produção de signos opressivos naturalizados nas/pelas linguagens.

São os insubmissos corpos negros que, paulatinamente, reconstroem sua historicidade, intersubjetividade, ao compreenderem a longa negação, já cristalizada e normatizada no

pensamento social. Por isso, nunca será demasiado reafirmar a necessidade de interseccionalizar os saberes para, articuladamente, fazer frente a tantas questões elementares que merecem definitivamente ser extinguidas! Assim, talvez logo possamos vislumbrar outras convivialidades, outros corpos interpenetrados em linguagens diversas, no frescor de uma memória fluida de (re)encanto, de poiesis, capazes de provocar-nos em direção à reinvenção no genuíno olhar do orvalho da manhã, naquele raio de sol que alumia nosso caminhar, na beleza infinda performática do corpo (in)traduzível inscrito na cartografia desejanste, lugar de ontem que seja apenas o agora da memória centelhada de vida.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência e na linguagem*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BERMAN, M. *Tudo que é sólido desmancha no ar*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007.
- GOMES, N. L. *O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GUESSER, A. H. Etnometodologia e educação. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, Santa Catarina, v. 1, n. 1, p. 149-168, 2003.
- MARQUES, R. Memória literária arquivada. Aletria: Revista de Estudos de Literatura, Belo Horizonte, v. 18, n. 2, p. 105-119, 2008.
- MARQUES, R. A lição de Zefa. Revista Z Cultural, Rio de Janeiro, ano 10, p. 1-7, jul./dez. 2015.
- MARTINS, L. Performance da oralitura: corpo, lugar da memória. Campinas: Papyrus, 1997.
- MBEMBE, A. Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução Renata Santini. São Paulo: N-1 Edições, 2018.
- NASCIMENTO, G. Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

RICOEUR, P. *A memória, a história, o esquecimento*. Tradução Alain François et al. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

SANTOS, B. de S. *Um discurso sobre as ciências*. Lisboa: Aparentamento, 1998.

AS NARRATIVAS FEMININAS CENTRO EMERGENTES DE TIALVALVA SILVA E AS DISTOPIAS REPRESENTADAS NA CIDADE DE CACHOEIRA BAHIA

Giuliana Conceição Almeida e Silva¹

Resumo: Este estudo intenta refletir sobre as vozes femininas nas obras da escritora baiana Tialvalva Silva. A autora que emerge das margens e narra com o próprio olhar e com os das mulheres que compuseram a sua trajetória de vida. Relatos, esses, que vão sendo revelados de modo a apresentar as memórias do passado, que no exercício da leitura literária de Silva e na cotidianidade da cultura cachoeirana, fazem-se presentes. A cidade de Cachoeira, Bahia é o espaço contido nas obras *Entre o rio e a praça* (2018) e *Migrantes* (2019) que se configuram na territorialidade dos sujeitos à medida que a exposição vai sendo apresentada. Diante do exposto, o problema apresenta nesta pesquisa é de que maneira a ancestralidade feminina de Tialvalva Silva narra os corpos distópicos do Recôncavo Baiano? O objetivo apresentado é abordar na literatura de Tialvalva Silva como os corpos femininos que emergem: putas, velhas, donas de casa, jovens, trabalhadoras, lésbicas e candomblecista considerados como seres distópicos cachoeiranos, em que está enredada por histórias, experiências e modos de vidas dos personagens. Diante do exposto, as narrativas da autora são possíveis de ser compreendidas no eixo da pesquisa qualitativa e bibliográfica com leituras que retratam a autoficcionalidade aos estudos do femininos de gênero e que são focos a serem produzidos no processo de análise,

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. Orientador: Paulo César Souza García. Endereço eletrônico: giuli_almeida@yahoo.com.br.

por meio do recorte crítico em Bhabha (2013), Bosi (2001); Cândido (2000); Chauí (1984-2012); Chimamanda (2015) (2015); Cunha (2001); Dalcastagnè (2008); Fiuza, Grecco (2020); Hooks (2018); Hool (2005); Jobim (1992); Lerner (2013); Richard (2002), Rosini (2014), Silva (2018-2019); Silva (2002). O impacto que a Crítica Cultural agencia, faz-se no discurso do feminismo em Tialva Silva atravessado de questionamentos e rupturas nas narrativas que se veem também nos gestos e subjetividades dos corpos narrados que se tornam presentes e viáveis à interpretação.

Palavras-chave: Tialva Silva. Feminismo. Distopia.

INTRODUÇÃO

O presente estudo, que ainda se encontra em curso, pretende analisar as narrativas de autoria feminina escrita por Tialva Silva, escritora da cidade de Cachoeira, localizada no Recôncavo baiano. Mulher, mãe solo, com pouca escolaridade, que conheceu o trabalho infantil e a subjugação muito cedo, mas que por meio da escrita em folhas avulsas de papel encontrava abrigo e consolo. Suas obras, que foram criadas no recôndito, saíram da periferia cachoeirana e passaram a ocupar feiras literárias, blogs, redes sociais e pesquisas acadêmicas, assumindo um caráter centro emergente, esse termo criado por mim busca relocar uma obra considerada marginal, entendendo que a literatura originada da periferia pode ocupar diversos espaços de poder.

Outro ponto que será tratado neste artigo é a transposição do conceito de distopia, em que por meio da ficção, apresenta uma narrativa de opressão imaginária causada pelo estado para controlar as condições de vida das pessoas. A transposição do termo distopia, consiste, aqui, em analisar por meio da ficção uma sociedade real narrada e memorizada pela autora supracitada, em

que a cidade de Cachoeira é o lócus de uma sociedade patriarcal coronelista que subjuga corpos marginalizados.

Este estudo tem como objetivo abordar e analisar na literatura de Tiana Silva como os corpos femininos que emergem: putas, velhas, donas de casa, jovens, trabalhadoras, lésbicas e candomblecista, considerados como seres distópicos cachoeiranos, e a maneira que estão enredadas por histórias, experiências e modos de vidas desses personagens. A metodologia apresentada é no eixo da pesquisa qualitativa e da pesquisa bibliográfica com leituras que retratam a autoficcionalidade aos estudos do feminismo, de gênero e que são focos a serem produzidos no processo de análise.

Diante do exposto, pretende-se discorrer sobre as questões colocadas até aqui, analisando a trajetória estrutural da narrativa nas obras de Silva, de modo a entender a narrativa de autoria feminina centro emergente e a transposição do conceito de distopia sobre os corpos cachoeiranos.

A ESCRITA FEMININA

Por muitos séculos os corpos, narrativas e memórias das mulheres eram narrados sob o olhar masculino, impondo o seu ponto de vista, estereotipando as figuras femininas de acordo aos moldes da época e de uma sociedade patriarcal que impunha como a mulher deveria se portar ou ser perante a sociedade. Nessa senda, os escritores narravam e compunham suas personagens sem levar em conta a mulher real, com anseios e “mulheres-sujeito, capazes de decidir o rumo que desejam imprimir à própria vida” (ZOLIN, 2009, p. 113).

A partir do século XIX, a escrita de autoria da escrita literária para as mulheres surge como forma luta feminina, em que a

escritora e a poeta tem o direito de narrar e versificar sobre os seus próprios corpos, exprimido por meio da ficção a sua visão de si e de outras, revirando ao sistema patriarcal e rompendo os estereótipos impostos às mulheres por meio da escrita literária de autoria masculina.

Tal ruptura abriu espaços para a literatura de autoria feminina contemporânea, em que escritoras como Tianalva Silva narram para além de corpos femininos, revelando-nos suas inquietações como sinônimo de resistência, conectando as suas narrativas: gêneros, sexualidade, questões sociais, como também etnia. Utilizado da escrita literária como uma ideologia revolucionária que só poderá ser criada se as experiências daquelas pessoas que estão à margem, que sofrem a opressão sexista e outras formas de opressão de grupo forem compreendidas, discutidas e assimiladas. (HOOKS, 2019, p.234).

Em sua produção literária Tianalva Silva por meio de contos e crônicas narra diversos corpos masculinos e femininos, me atentarei aqui aos corpos femininos Como o de Davala, Marli, Adelaide, Edezuita, a mulher do cuscuz, Dona Zinha, Maria do socorro, Maria das Graças, Joana, Dona Graça e a própria autora, mulheres simples, periféricas com as vidas marcadas por labutas, opressões, diversas violências, mas resistentes, e por que não dizer em alguns momentos até alegres.

Essas mulheres ficaram esquecidas nas folhas do caderninho de Tianalva, suas vozes tornaram-se públicas devido a um movimento contra a violência feminina na cidade de Cachoeira, a escritora criou coragem, abriu a gaveta e nos presenteou com seus contos em forma de luta contra a subjugação patriarcal. Segunda Andressa, editora da Cartoneiras de Iaiá, editora também

localizada em Cachoeira, ao relatar no prefácio da obra *Entre o rio e a praça* (2018) nos diz:

Organizaram-se, então na cidade Cachoeira, um protesto contra a violência sobre a mulher. Às vésperas Tianalva, escreveu para o evento um relato das mais absurdas agressões sofridas por mulheres já presenciadas por ela. Era, portanto, um dia difícil, pulsando nas lembranças doloridas. Ela passou seu caderno para as minhas mãos e li o texto silenciosamente. Foi quando, além dos motes críticos e espirituosas publicados por ela nas redes sociais, pude flagrar sua crônica, seu dom de transportar realidade para as palavras, transportar-nos para a realidade sem desvios. Realidades com tantos embaraços para o olhar (e o decifrar): a farsa, as ilusões e os seus desenganos, o abandono, a morte (e certa graça que reside na morte), os tabus os quais se submetem nossa linguagem e modo de ver. (SILVA, 2018, p.11)

A partir desse dia, as vozes dessas mulheres por meio de narrativas. ficcionais, confessionais e cotidianas de Silva se materializaram em obras literárias, tomando a cidade de Cachoeira e percorrendo diversos lugares, em uma espécie de sororidade narrativa, em que diversas vozes femininas nos contam os seus dissabores, atravessando-nos e convidando todas nós a resistir e lutar por respeito e equidade social.

Nesse sentido, pode-se se afirmar que a literatura de autoria feminina é caracterizada para além da ruptura de estereótipos ou um posicionamento feminino. Ela é a arte sensível e forte com uma língua afiada na luta, na denúncia contra a violência de corpos femininos, questões e desigualdades sociais, observando diversos corpos em gêneros e etnias. Ocupando muitos lugares, rompendo fronteiras, resistindo.

DA MARGEM À LITERATURA CENTRO EMERGENTE

Assim como a escritura de autoria feminina que se originou como forma de luta em oposição a uma sociedade patriarcal, a escrita considerada marginal passa por desafios e ainda busca o seu lugar no mercado literário brasileiro, reconhecimento e ampliação nos cenários literários.

A escrita literária que até então servia apenas a uma classe dominante e letrada atuando como instrumento de identificação e afirmação nacional, contrapondo a literatura produzida por outros grupos sociais não permitindo que outras vozes ecoem na escrita literária. Por meio de poder e legitimação, os autores considerados cânones buscavam caminhos por meio de debates e teorias, tentavam especificar o literário, descaracterizado e minorando as demais produções como forma de manter a sua supremacia.

Vale salientar que os grupos marginalizados não insinuam qualquer restrição do tipo de quem pode falar sobre quem, mas indicam a necessidade de democratização no processo de produção literária. (DELCASTAGNÈ, 2012, p.46). Como seres sociais, as pessoas, assim como Carolina de Jesus e Tianalva, que advêm da periferia têm o direito à escrita literária, mesmo que o preconceito até de pessoas próximas levem a escritora a duvidar de sua capacidade até por conta de sua posição social. (SILVA, 2018, p.12)

Por ser mulher periférica a arte da escrita literária perpassa por um julgamento discriminatório que se torna normal e baixo como uma cusparada na face, um ato desrespeitoso que cutuca feridas sim, mas que dizem muito mais sobre quem a pratica do que sobre quem sofre... (SILVA, 2018, p.13). Tal atitude segregatória impõe o que é literário ou não, quem pode escrever ou não, ocasiona uma tensão e segregação, em que somente os letrados

têm esse direito. No entanto, a arte da escrita literária é democrática para todos.

É na escrita popular que a cultura brasileira aflora, descortinando as nuances de um povo sem estereótipos ou moldes forjados para atender a uma camada social ou ao comércio editorial. A narrativa que até então é considerada como marginal, tem alcançado outros espaços, rompendo barreiras, ampliando e diversificando os leitores.

Pela proporção que tem tomado algumas obras consideradas marginais por terem sua origem nas periferias, favelas e escritas pelo povo, acredito enquanto pesquisadora que não cabe o termo supracitado para obras que têm acesso em diversos espaços: feiras literárias, blogs, redes sociais, universidades, uma vez essa produção literária surge na margem, mas emergem em diversos centros de poder, inclusive ao está presente na internet, essas obras estão no mundo. Por isso, caracterizo-as como literatura centro emergente.

A literatura centro emergente aproxima e gera sentimento de pertencimento em quem lê, uma vez que muitas dessas histórias se assemelham a história de vida do leitor. O perfil de leitor dessa literatura está desde os jovens até as pessoas conectadas com as causas culturais e temas ligados a realidade social.

Sendo assim, ao classificar a obra de Tiana Lva como centro emergente, reloco as obras de um lugar que está apenas na periferia para o lugar que de fato ela deve estar. Sem fronteiras, atravessando leitores em diversos suportes e locais do mundo.

A DISTOPIA NAS OBRAS DE TIANALVA SILVA

A escrita de Silva de forma cirúrgica também atua como função de denúncia e de conscientização social. Por isso, podemos remeter a categoria literária distópica, vertente que apresenta uma conjuntura social futurista, com viés decadente da realidade proposta, a fim de justamente expor questões humanas e sociais preocupantes.

Por isso, por meio deste estudo que se encontra em curso, busco analisar e compreender a distopia reais nas obras ficcionais de Tialva, discutir a forma em que a mulher apresenta a realidade, os seus olhares e o modo de como elas concebem novas formas de revelar o outro, que se apresenta excluído e silenciado pela sociedade.

Pensando nas distopias como uma forte expressão da sociedade do presente, a importância do olhar feminino sobre esses sujeitos à margem social permite destacar com maior sensibilidade e riquezas de detalhes sobre quem são esses desvalidos, como se comportam, qual o seu papel e o que eles anseiam.

Os seres apresentados por Tialva 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 possível 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 à catástrofe e barbárie.

Esses diversos corpos apresentados nas narrativas de Tianalva são desterritorizados de si e de seu lugar, vítimas de um poder patriarcal coronelista, 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 a literatura distópica, a cidade histórica de Cachoeira, situada no Recôncavo baiano, é o cenário carregado de crenças, cheiros, cores sons e sabores 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 distópicos.

Nas narrativas de Tianalva 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, as narrativas das obras em estudo: *Migrantes* (2019) e *Entre o Rio e a praça* (2018) 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 imprescindíveis para uma construção de uma narrativa rica e necessária para a literatura e a sociedade atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com avanço dos estudos e das pesquisas sobre os temas aqui abordados, espera-se documentar como a cultura do Recôncavo Baiano interferiu na vida dos personagens descritos por Tia Nalva em um cenário distópico, aprofundar os estudos sobre a distopia na literatura centro emergente 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 por meio da Crítica Cultural com o auxílio das seguintes campos científicos: literário, sociológico e filosófico servirá como ferramenta para o entendimento desse processo de exclusão e silenciamento dos povos periféricos e subjugados do Recôncavo Baiano, que poderá servir como ferramenta para o entendimento da distopia para além de um campo imaginário, 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 centro emergente feminina.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. *Cultura letrada: Literatura e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma narrativa única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Sejamos todos feministas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BOSI, Alfredo. Cultura brasileira e culturas brasileiras. In: *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.

CHAUÍ, Marilena. *Repressão sexual: essa nossa desconhecida*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

CUNHA, Helens et alii. *Desafiando o Cânone (2): ecos de vozes femininas na literatura brasileira do século XIX*. Rio de Janeiro, 2001.

DALCASTAGNÈ, Regina. Vozes nas sombras: representação e legitimidade na narrativa contemporânea. In: *Ver e imaginar o outro: alteridade, desigualdade, violência na literatura brasileira contemporânea*. Vinhedo: Horizonte, 2008.

DELCASTAGNÈ, Regina, LEAL, Virgíne Maria Vasconcelos (orgs.). *Espaço e gênero na literatura brasileira contemporânea*. Porto Alegre, RS: Zouk, 2015.

DELCASTAGNÈ, Regina, LICARÃO, Bertoni, NAKAGOME, Patrícia (orgs.). *Literatura e resistência*. Porto Alegre, RS: Zouk, 2018.

DELCASTAGNÈ, Regina, TENNINA, Lucía (orgs.). *Literatura e periferias*. Porto Alegre, RS: Zouk, 2019.

DELCASTAGNÈ, Regina, TOMAZ, Paulo C. (orgs.). *Pelas margens: representação na narrativa brasileira contemporânea*. Vinhedo: Editora Horizonte, 2011.

DELCASTAGNÈ, Regina. *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado*. Vinhedo: Editora Horizonte, 2012.

FOUCAULT, Michel. Prefácio (Anti-Édipo). In: *Repensar a política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FRACCARO, Glaucia. *Os direitos das mulheres: feminismo e trabalho no Brasil (1971/1937)*. Rio de Janeiro: FVG Editora, 2018.

- FROMM, Erich. Posfácio (1961). In: 1984. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- GONZALES, Lélia. *Por um feminismo Afrolatino americano*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- HOOKS, Bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2021.
- HOOKS, Bell. *Teoria Feminista: da Margem ao Centro*. São Paulo: Perspectiva, 2019.
<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03art06.pdf>.
- JOBIM, José Luis (org). *Palavras da crítica*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1992.
- LERNER, Gerda. *A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens*. São Paulo: Cultrix, 2019.
- NEVES, José Luis. *Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades*. São Paulo: FEA-USP, 2006.
- 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, Tianalva. *Entre o rio e a praça*. Cachoeira, BA: Cartoneiras de Iaiá, 2018.
- SILVA, Tianalva. *Migrantes*. Cachoeira, BA: Cartoneiras de Iaiá, 2019
- ZOLIN, Lúcia O. A literatura de autoria feminina brasileira no contexto da pós-modernidade. *Ipotesi, Juiz de Fora*. v. 13, n. 2, p. 105 -116, jul – dez 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/ipotesi/article/view/19188>. Acesso em: 23 abr. 2021.

A EDUCAÇÃO DE AXÉ E A CRÍTICA CULTURAL

Glaucia Costa de Oliveira¹

Resumo: Pretende-se apresentar e refletir sobre a Educação de Axé na comunidade de terreiro Ilê Axé Ijifaromim, localizada em Feira de Santana-BA, a partir das leituras/discussões realizadas no Campo da Crítica Cultural. A ressignificação dos espaços religiosos na diáspora africana no Brasil construiu estruturas complexas, que envolvem culturas de diferentes povos inseridos a uma realidade reinterpretada, ou traduzida em narrativas diversificadas por múltiplas identidades culturais. As comunidades-terreiro utilizam, prioritariamente, a oralidade como meio de inscrição e transmissão do saber, tecida a reboque das epistemologias ocidentalizantes. Assim, é importante a investigação das contribuições dos estudos sobre as performances da oralidade, a ancestralidade, a diáspora africana, literatura-terreiro, a encruzilhada e a memória. Para tanto, farei um diálogo com as discussões de Paul Zumthor (1985), Maria Ignês Ayala (2005), Muniz Sodré (1996), Leda Maria Martins (2013), Henrique Freitas (2016), entre outros, trazendo os seus principais conceitos e discussões, bem como suas referências e os caminhos que eles apontam como perspectiva da Crítica Cultural. Esperamos a partir dessas discussões realizar um melhor entendimento da pesquisa que está sendo construída.

Palavras-chave: Crítica Cultural. Oralidade. Memória. Ancestralidade.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Literatura, produção cultural e modos de vida, integrante do grupo de pesquisa NUTOPIA (UNEB). Orientador: Ari Lima.

PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

Durante a escravização das populações africanas no Brasil, diversos povos de diferentes localidades do continente vieram para o Brasil de forma forçada, esses povos reconstruíram aqui, a partir de suas experiências e das influências locais, muitos modos de viver e sobreviver às violências impostas pelo sistema colonial europeu. Dentre esses modos de vida, as religiosidades são presentes. Elas ajudaram a construir religiões como o candomblé, a umbanda, o culto a egun, entre outras formas de religiosidade de matrizes africanas existentes no Brasil. Os contextos e as complexidades das experiências das religiões afro-brasileiras estão documentados e problematizados pelas ciências humanas de forma ampla e múltipla, sobretudo pela antropologia. Em outros campos de investigação epistemológica essas comunidades ainda são pouco estudadas.

Este texto é proveniente das indagações, interpretações, leituras, investigações e orientações feitas a partir do meu projeto de pesquisa que está em andamento sobre o candomblé, mais especificamente, o projeto de pesquisa que apresentei para a seleção do mestrado no programa de Pós-Crítica Cultural que tem como título *Agô: Educação de Axé e performances Oraís no Terreiro Ilê Axé Ijifaromim*. A construção do projeto nasceu em conformidade com as realidades vivenciadas como estudante de História da Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS e da vida de Yawò (Filha de Orixá). Os atravessamentos em questão fizeram-me refletir sobre a necessidade de desenvolver uma pesquisa que relacione modos de vida e memória ancestral, focando as práticas da educação de axé construídas no Ilê Axé Ijifaromim, através das performances orais desenvolvidas neste espaço religioso.

O texto em questão tem como problemática a investigação do projeto à luz da crítica cultural e suas contribuições na condução do projeto. Em um primeiro momento, irei discutir especificamente a minha pesquisa em curso, tratarei da construção do objeto de estudo, da problematização, dos objetivos, dos percursos metodológicos construídos até aqui. Em um segundo momento, tratarei das discussões selecionadas e das suas implicações nas teorias e metodologias construídas por Paul Zumthor (1985), Maria Ignês Ayala (2005), Muniz Sodré (1996), Leda Maria Martins (2013), Henrique Freitas (2016), entre outros.

1.1 INFERÊNCIAS INICIAIS

Traçando um percurso sobre a pesquisa em questão, considero que tive alguns avanços nessa primeira parte da construção do objeto: consegui perceber que as questões pedagógicas e de ensino que trouxe no princípio do projeto, não estão necessariamente ligadas ao meu objeto, pois compreendi que a educação de axé é um processo vivido no cotidiano das populações de terreiro, os modos de viver e aprender, experienciado no tempo/espço dos contextos afro-religiosos, tal qual uma ciência apagada pelas epistemologias ocidentais dominantes do aprendizado. Traduzir a educação de axé às práticas pedagógicas de transmissão do saber, tal qual conhecemos, a deslocaria da sua potência de encruzilhada como cosmovisão e epistemologia afro-diaspórica, das ritualísticas enquanto performance e inscrição de saberes diversos transmitidos pelas múltiplas linguagens das comunidades-terreiros.

A localidade permanece a mesma, mas mudei os sujeitos da investigação. Não pesquisarei apenas os recém iniciados, começarei a investigação pelos mais velhos (aqueles e aquelas que tem mais de sete anos de iniciados) da comunidade, observando a

religiosidade como os modos de viver a partir do culto à ancestralidade, pois os mais velhos são a voz que reverbera a comunidade, a língua principal entre os sujeitos da comunidade tendo em vista que na comunidade-terreiro a experiência da voz humana não está cercada pelo tempo biológico dos indivíduos, mas sim pelas suas referências cosmogônicas iniciáticas e hierárquicas dentro de cada casa de candomblé.

Tencionadas as questões que mobilizaram a problematização da pesquisa, notei a necessidade de serem repensados alguns dispositivos teórico-metodológicos, portanto, foram mudadas as questões problemas que mobilizaram a problematização do projeto inicial. No princípio as questões eram: Qual a história do Ilê Axé Ijifaromim Como a educação é pensada pelos membros da Comunidade? Qual o papel da educação de axé e das performances da oralidade na vida religiosa da comunidade? As novas questões da problematização são: Quais as narrativas e as performances que constituem a Educação de Axé no Axé Ijifaromim? Qual o papel da educação de axé e das performances da oralidade na vida religiosa da comunidade Ilê Axé Ijifaromim? Quais as vozes que recriam na comunidade os passos dos ancestrais, no tempo de agora? Quais os rituais religiosos do Ilê Axé Ijifaromim constituem a educação de axé?

A partir do que já foi mencionado a problematização ficou a seguinte; os orikís, os itans, as histórias dos mais velhos, as rezas, os orins, os cânticos, os awós, os segredos, as danças, os toques de atabaques, o trabalho comunitário, a hora de comer, a hora de tomar banho, o oró, entre outras práticas cotidianas, narradas e/ou experienciadas pelas comunidades de terreiro, são transmitidas através da educação de axé. Sendo assim, de que maneira, no terreiro Ilê Axé Ijifaromim, a educação de axé funciona como

prática das performances da oralidade e das poéticas orais na construção dos modos de viver da comunidade?

O trabalho de localizar as teorias e as metodologias que ajudem na construção da pesquisa, ainda vem sendo construído, sobretudo porque ainda não fui a campo recolher as entrevistas necessárias para a condução efetiva da pesquisa. Vale ressaltar também que tenho tomado como referência a oralidade e a memória da comunidade-terreiro como dispositivo particular dos meios de registro históricos dos negros brasileiros como elementares à tradição oral, forma que essas populações elaboram sua história, assim, a fonte teórica é o próprio ritual, história e memória que se entrelaçam. Mas, é importante propalar pelos vários cantos-encruzilhadas que isto não significa que as narrativas que se contam hoje sejam meras invenções da realidade, elas compõem o vasto repertório das comunidades terreiro em seu ambiente ancestral, como nos ensina Muniz Sodré (1988).

Tecendo a pesquisa com as performances da oralidade, considero que elas constituem um método que mobiliza as questões das poéticas orais em comunidades que privilegiam a oralidade como forma de transcrição e inscrição dos saberes. Para Paul Zumthor (1997) o texto escrito deve encontrar-se com a voz de uma maneira ou outra, seja na transmissão ou na recepção. Para o autor, “a voz aceita beneficentemente sua servidão. Tudo se colore na língua, as palavras escorrem cobertas de intenções” (ZUMTHOR, 1997, p. 81). Ressalto que o fato de as comunidades de terreiro não possuírem um livro com dogmas a serem seguidos, não refutam a escrita dessas comunidades, o caso é que a oralidade é o método por assim dizer, o que não quer dizer exclusivo ou que essas pessoas não escrevam.

Ao realizar supracitadas modificações no projeto, notei a necessidade de reavaliar os objetivos da pesquisa, pois estes

estavam deslocados da pesquisa, portanto estou trabalhando ainda nos objetivos, tanto geral quanto específicos. Até agora, para objetivo geral tenho a seguinte proposta: investigar como ocorre a educação de axé no seio da comunidade Ijifaromim, levando-se em consideração o uso das narrativas ancestrais compostas e traduzidas pela oralidade e suas formas de transmitirem os conhecimentos. E assim vem se desenhando os meandros desta pesquisa em ação.

2 SEMEANDO A EDUCAÇÃO DE AXÉ

Beber da fonte da crítica cultural faz parte das prerrogativas da minha pesquisa, observando esses tecidos teóricos e metodológicos que ajudam à investigação da produção dos saberes como os modos de vida das comunidades-terreiro, sobretudo no tocante a educação de axé. A crítica cultural possibilita a interpretação da multiplicidade dos sentidos compostos pelo patrimônio mítico-cultural e ancestral das comunidades-terreiro, rompendo com as superfícies planas de gestos universalizantes e coloniais. Para tanto, tratarei da educação de axé bordada no seio das comunidades negras, aqui assentadas nas performances da oralidade, também como revisão crítica as epistemologias eurocentradas.

O pesquisador Henrique Freitas (2016), em "O arco e a arkhé: ensaios sobre literatura e cultura", usa a referência contra-hegemônica do rizoma de Deleuze e Guattari (1950) nas formas de produções textuais a partir da intelectualidade orgânica negro-diaspórica, a encruzilhada no exercício crítico-literário tendo exu como ponto de partida e chegada, o reinterpretando como afro-rizoma. Entre outras coisas, o afro-rizoma compõe conexões heterogêneas, tal qual a encruzilhada e as conexões exuziacas na

cosmovisão das comunidades-terreiro afro-brasileiras os caminhos são entrecruzados e podem ser rompidos em qualquer ponto para construir a comunicação em qualquer lugar.

No sentido afro-rizoma, Henrique Freitas (2016) compõe a literatura-terreiro constituída como epistemologia fundada pelos membros da comunidade. Oriunda das culturas orais, a literatura-terreiro predomina em traços, gestos, sons e em ritmos sagrados que permitem uma ampla dimensão a outras texturas presentes, não apenas na voz humana, mas também no corpo, articulando assim, suas amplas linguagens proferidas por onde os axés (força vital) circulam. Utilizo a conceituação de literatura-terreiro do pesquisador em questão, compreendendo que cada texto testemunho incorporado na investigação sobre Educação de Axé, inaugura os meios da comunicação nas práticas cotidianas dos terreiros.

Henrique Freitas (2016) nomeou politicamente afro-rizoma e literatura-terreiro como formas de literaturas não arborescente, que podem ou não ocorrer dentro do espaço do terreiro, mas que compõe a cena literária afro-brasileira. Esses conceitos introduzidos e ressignificados pelo autor se constituem como uma subversão do cânone literário e da explosão das formas subalternas negras de conhecimento elaboradas a partir da experiência diaspórica africana como rasura, que por muitos séculos nem se quer fora considerado pelo ocidente como cultura. A análise do autor dialoga com a pesquisa em questão, a ajuda a pensar como investigar a comunidade terreiro, compreendendo que os sujeitos da pesquisa empreendem essa literatura-terreiro.

O estudioso Muniz Sodré (2017) nos ensina que as religiões de tradição afro-brasileira tiveram sua formação no contexto da colonização e escravidão dos continentes Africano e Americano, da formação da modernidade na Europa e do capitalismo. Os

elementos religiosos e culturais dos africanos foram reelaborados no Brasil a reboque de toda a violência colonial. Ainda para o estudioso Muniz Sodré (2017) a desumanização dos corpos, dos costumes, dos saberes e das tradições dos diferentes povos africanos estiveram intimamente ligadas ao projeto moderno colonial europeu de afirmação filosófica universalizante de produção do conhecimento.

Considerando o roubo epistêmico do ocidente, os modos negros de produzir conhecimento devem ser interpretados a partir das suas vivências, dentro e fora da comunidade, mas também como uma forma de resistência e persistência da cultura negra na elaboração da sociedade afro-brasileira abordando um sistema dinâmico dentro da cultura no mundo social, artístico, político, sagrado e estético. Isso se dá quando se privilegia a oralidade como mecanismo utilizado de preservação da memória e do acervo do universo simbólico dessas comunidades, bem como na produção dos sentidos manifestados de acordo com a realidade engendrada a grupos sociais distintos que outrora foram sequestrados em sua terra.

Perante a realidade de desumanização dos corpos, da língua, da história, das culturas e das civilizações, os espaços religiosos na diáspora africana no Brasil elaboram, ao mesmo tempo, espaços éticos-religiosos e políticos, o que institui uma realidade reinterpretada ou traduzida no corpo, na voz e nos gestos dentro dos terreiros. Nas palavras de Muniz Sodré:

O terreiro de candomblé implica, ao mesmo tempo num continuum cultural, isto é, na persistência de uma forma de relacionamento com o real, mas reposta na História e, portanto, com elementos reformulados e transformados com relação ao ser

posto pela ordem mística original, e num impulso de resistência à ideologia dominante (SODRE,1988, pg. 115).

Do ponto de vista da pesquisa que vem sendo construída, utilizo Muniz Sodré (1988) para analisar a Educação de Axé como parte dos princípios e das cosmogonias africanas traduzidas na sociedade brasileira, a fim de que se pudesse intuir os caminhos futuros de afirmação comunitária negra. Também como parte das reivindicações das identidades, das práticas de poder, compreendendo a religiosidade afro-brasileira não apenas como uma liturgia evocativa, mas, um modo de viver e experienciar o mundo, atrelado a um complexo sistema de símbolos com os seus significados e significantes construídos pela oralidade.

Corroborando com esta linha de pensamento, a pesquisadora Leda Martins (2003) problematiza as experiências da cultura e do teatro afro-americano em uma perspectiva teórico-conceitual- analítica do corpo, como lugar da memória inscrita como grafia, tão importante quanto a letra escrita. Martins (2003) critica a história da literatura brasileira que privilegiou a linguagem escrita como domínio do conhecimento, e que desconsiderou tudo que foge à literatura da linguagem, não escrita. Nas palavras da autora, “dentro desse processo a literatura nacional ancorada na concepção moderna ocidental de produção do saber cuidou de relegar a literatura negra-africana brasileira e a indígena à brancas nuvens” (MARTINS,2003, pg.8).

A cultura negra em diáspora nas américas cuidou de cultivar e produzir sentidos a partir da encruzilhada como operadora de linguagens e de lugar de inscrição da epistemologia Nagô-Ioruba. A encruzilhada é onde Bará (Orixá Exu, o dono da comunicação, do movimento e do corpo) é alimentado e provém o movimento e os sentidos “um lugar de cruzamento, um sistema de trânsito que emerge dos processos inter e transculturais, nem sempre

amistosos, de diferentes povos, aplicada a realidade brasileira” (MARTINS,2003, pág.22). Neste caminho, busco a pesquisa sobre Educação de Axé a encruzilhada, pois além de ser um solo sagrado de consagração dos corpos, ela une e reparte esses saberes culturais dos nagôs como um lugar de intermediação dialógica constante, um cruzamento de possibilidades, que se encontra com as múltiplas linguagens constituídas na educação de Axé no Ijifaromim.

Pensando a ancestralidade, de acordo com Martins (2003), como uma experiência das comunidades afro-indígenas brasileira onde não existe cronologia regimentada pelo relógio, existe um trânsito sistêmico entre vivos, mortos e os que ainda vão nascer, um ambiente dialético e circular entre o natural e sobrenatural, assim, o que existe é o tempo ancestral. Na comunidade terreiro, por exemplo, toda vez que alguém morre vira um ancestral e toda vez que alguém nasce, um ancestral também nasce e todos coabitam a mesma gênese. A ancestralidade corresponde a essas coabitações das tradições compostas por cada comunidade de Axé.

Além disso, para a autora tanto ancestralidade quanto a encruzilhada encontram-se nos textos inscritos nos corpos da cultura afro-brasileira como “anelos de uma complementariedade necessária em um contínuo processo de transformação do devir que flui no movimento ciclo permanecerá no movimento, a exemplo do ritual em que cada repetição é original e ao mesmo tempo nunca é totalmente nova” (MARTINS,2003, pg.55). Na Educação de Axé os processos vividos e os rituais se repetem, mas nunca são iguais e os mais velhos da comunidade fazem questão em dizer: No meu tempo era assim que se fazia ou era diferente, para demarcarem a singularidade do processo vivido por cada um ou como reprovação do comportamento de outros membros comunitários.

Outro conceito importante desenvolvido pela pesquisadora Leda Martins (2003), que auxilia na construção da pesquisa sobre Educação de Axé é a Oralitura, ela o considera como uma “Singular inscrição cultural que, como letra cliva, representa a enunciação do sujeito e de sua coletividade, sublinhando ainda no termo seu valor de litura, rasura da linguagem, inscrito no corpo, na voz e no movimento” (MARTINS,2003, pág.60). A memória inscrita em outros ambientes da linguagem conceituada pela autora através da Oralitura, orienta a pesquisa de forma a analisar os processos vividos pela comunidade de maneira propositiva e presente nas textualidades negras brasileira.

Aprendendo com Maria Inêz Ayala (2005) que cada acervo da cultura se fixa a cada nova referência, para ela os narradores da cultura são acervos vivos, impulsionado por um tipo de conhecimento sem fronteira em que os principais destinatários dos registros são os próprios registrados, sendo os narradores populares tesouros humanos vivos (AYALA, 2005 p. 15). A autora analisa esses tesouros humanos vivos como verdadeiros patrimônios materiais e imateriais das comunidades fecundando os caminhos da comunidade como principais vozes e referências dessas localidades. Portanto, essas referências das vozes comunitárias como patrimônio servem como caminho para compreender as vozes que inscrevem e compõe na comunidade Ilê Axé Ijifaromim o lugar da Educação de Axé.

Ainda para contribuir com a pesquisa trabalharei o conceito de performance utilizado na presente pesquisa está relacionado com a obra a Introdução a Poesia Oral de Paul Zumthor (1997), nela o autor investiga a relação dos humanos com a voz apresentando também elementos de diversas culturas africanas atreladas à voz como princípio, como concha matriarcal, não apenas como um meio de transmissão do conhecimento, mas como um conjunto de atos performáticos evocados pelo corpo, pela voz, que

comunga da mesma intencionalidade, a da comunicação e da memória como forma massiva da coletividade que exala o sopro dos ancestrais. Para o autor “as culturas africanas, culturas do verbo, com tradições orais de riqueza incomparável, rejeitam tudo que quebra o ritmo da voz viva” (ZUMTHOR,1997, p. 65).

A relação entre performance e memória transmitidas pela diáspora negra no Brasil, estão presentes também nos festejos, rituais afro-brasileiros contam com ações miméticas e cinéticas procedimentos culturais residuais dos aparatos que esculpem sua performance na palavra, nos cantos e em suas obras vocalizadas como um todo, traduzidas em circuito de expressão, potência e poder, levando em conta a comunidade terreiro e a Educação de Axé. Para tanto, a palavra viva e os corpos são lugares por excelência da memória inscrita por diferentes povos que reelaboram, não de forma cristalizada ou estática. Mas, fundaram suas poéticas a partir desses atravessamentos, sendo elas expressões da experiência criativa resistente desses povos.

Do ponto de vista do conceito performance apresentado pelo autor, reitero a importância das performances orais nas comunidade-terreiro, pois o tempo é fixado pelos ritmos e pelos costumes como instância das simbolizações das práticas cotidianas. Sobre as performances nas comunidades-terreiro Vanda Machado nos diz, “O ato de contar suas lembranças com palavras gestos, sons e canções diz respeito à permanência, ao modo de pensar e de construir seus artefatos, modos de se proteger; constitui um jeito de manter seus costumes e suas tradições ancestrais” (MACHADO, 2010, p.6).

Frente à exposição acima, esses teóricos da crítica cultural têm corroborado com a fundamentação a construção do pensamento crítico sobre o objeto da minha pesquisa em Educação de Axé no Ijifaromim, à medida que suas proposições relacionam

as comunidades de terreiro ao pensamento crítico cultural que rasura a lógica pré-fabricada das epistemes que desconsideram a cultura afro-diaspórica brasileira e abrem brechas para outras vivências, assim como ocorre na investigação sobre Educação de Axé.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A encruzilhada aqui é própria crítica cultural como ambiente desta pesquisa em questão, aquela que tudo come, que se parte e se refaz, não havendo lugar para reduções ou engessamento do pensamento, tal qual a encruzilhada afro-rizomática de Henrique Freitas e as conexões criadas pela ancestralidade nas comunidades de terreiro, sob a luz do pensamento Nagô com Muniz Sodré e também a transcrição da memória afro-brasileira em outros lugares da linguagem como compreende Leda Martins, podendo ser rompidos em qualquer ponto para construir a comunicação em qualquer lugar.

Concluo que as questões levantadas pelos autores e pela pesquisa são convocatórias à compreensão ou busca de novas abordagens, verdadeiros manifestos de transgressão a ordem que está posta e definida pela interdição do pensamento moderno ainda tão presente em nosso tempo. Além do mais, espero que a pesquisa contribua para o conhecimento sobre a Educação de Axé e as performances orais no Terreiro Ilê Axé Ijifaromim como modos de viver, tomando como base as vozes, que recriam na comunidade os passos dos ancestrais no tempo de agora.

REFERÊNCIAS

AYLA, Maria Ignez Novais. *Metodologia para a pesquisa das culturas populares: uma experiência vivenciada*. Crato: Edson Soares Martins Ed., 2015.

ALVES, Arivaldo de Lima. Saber tradicional e conhecimento científico: a perspectiva de um pesquisador iniciado. Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Aracaju-SE. Nº 51. VOL. 2: Dossiê Culturas Populares. 2021, 416p. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/rihgse/article/view/16575>. Acesso em: 24 ago. 2022.

BÁ, Amandu Hapate. As características da cultura tradicional africana, suas múltiplas facetas, a oralidade, mitologia, religiosidade e formas de expressão. In: *Introdução à Cultura Africana*. Lisboa: Edições 70, 1977.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1/ Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 1 ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. 94 p. (Coleção TRANS).

FREITAS, Henrique. *O Arco e a Arkhé: ensaios sobre literatura e cultura*. Salvador-BA: Ed. Oguns 'Toques, 2016.

HALL, Stuart. *A identidade cultural da pós-modernidade*. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2006.

MARTINS, LEDA. *Performances da Oralitura: corpo, lugar da memória*. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11881>. Acesso em 10 de Mar. 2020.

SANTOS, Maria Stella de Azevedo. *Meu Tempo é Agora*. Salvador-BA: Assembleia Legislativa – BA, 2010.

SANTOS, Juana Elbein dos. *Os Nagô e a morte: Pàdè, Àsèsè e o culto Égún na Bahia*. Petrópolis: Vozes, 1984.

SODRÉ, Muniz. *O Terreiro e a Cidade- A formação social do Negro- Brasileira*. Rio de Janeiro: Imago Ed.; Salvador, BA: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1988.

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

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO MODO DE TRABALHAR A LEITURA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Jaiane Martins da Silva¹

Resumo: O presente artigo propõe um estudo que busca compreender como a como a contação de histórias no processo da prática didática pode estimular professores e alunos a trabalharem a leitura de forma lúdica na sala de aula. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa bibliográfica por ser elaborada com base em materiais já publicados. Dentre a base teórica selecionada, foram pautados os estudos nos textos de autores como: Antunes (2003); Cosson (2014); Freire (1989); Rangel (2009) e Yunes (2015), entre outros que deram suporte, embasamento teórico a fim de reforçar os argumentos do presente trabalho. Partindo do pressuposto que a escola, muitas das vezes, possui uma prática de leitura mecanizada e esvaziadas de sentidos, usada apenas para fins quantitativos, fazendo com que a metodologia adotada pelos professores afeta diretamente o processo de aprendizagem dos educandos, tanto no que se refere à leitura e escrita, quanto à oralidade. Essa pode ser empregada no contexto escolar tendo como foco despertar conhecimentos e maior interesse pela leitura através da contação de histórias. É possível afirmar que trazer a contação de histórias para as aulas é representar sujeitos que por vezes foram silenciados nos meios escolares e acadêmicos por não privilegiarem a escrita, mas sim a oralidade como principal meio de transmissão de seus saberes.

Palavras-chave: Contação de Histórias. Ensino-Aprendizagem. Leitura.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Letramento, Identidades e Formação de Educadores. Orientadora: Profa. Dra. Áurea da Silva Pereira.

INTRODUÇÃO

O presente artigo propõe compreender como a contação de história no processo da prática didática pode estimular professores e alunos a trabalharem a leitura de forma lúdica na sala de aula. Partindo do pressuposto que a escola, muitas das vezes, possui uma prática de leitura mecanizada e esvaziadas de sentidos, usada apenas para fins quantitativos, fazendo com que a metodologia adotada pelos professores afeta diretamente o processo de aprendizagem dos educandos, tanto no que se refere à leitura e escrita, quanto à oralidade. Essa pode ser empregada no contexto escolar tendo como foco despertar conhecimentos e maior interesse pela leitura através de textos que aproxime o aluno da realidade e cultura a qual esteja inserido aplicando a ludicidade e a própria manifestação artística literária. Dessa forma, este trabalho, de abordagem qualitativa, propõe a seguinte pergunta: de que forma a contação de enquanto prática didática pode estimular a prática de leitura dos estudantes na sala de aula?

Para responder a esta pergunta, inicialmente foi adotado como procedimento metodológico a revisão bibliográfica que sustenta os argumentos que serão discutidos na composição desse estudo. A base teórica selecionada para dar embasamento teórico e metodológico ao processo de construção do trabalho foram pautados nas obras dos teóricos: Antunes (2003); Cosson (2014); Freire (1989); Rangel (2009) e Yunes (2015).

Dessa maneira, este trabalho poderá contribuir para uma reflexão acerca da importância de em se trabalhar as diversas formas de leituras no processo de ensino-aprendizagem e desmistificar o conceito do ensino da literatura enraizada no sistema escolar.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PRÁTICA DE LEITURA

Entendemos por conceito de leitura a ação ou o ato de ler. De modo generalizado, ao pensar em leitura, logo imaginamos os escritos embutidos em livros, capazes somente de serem lidos por sujeitos alfabetizados. Porém, a leitura está além de apenas palavras escritas, sendo possível ser interpretadas até mesmo por sujeitos não alfabetizados, mas de certa forma letrados já que é possível que um indivíduo seja letrado mesmo sem ter sido alfabetizado, por conta dos letramentos sociais e culturais, ou seja, seus conhecimentos de mundo.

Para reforçar tal argumento, o autor Paulo Freire em sua obra “A importância do ato de ler” (1988) aborda justamente sobre a leitura, suas causas e efeitos. Freire começa a obra relatando sobre sua infância, relembrando cenas que marcaram sua vida e formaram sua trajetória de leitura mesmo antes de ser alfabetizado. Afirma o autor “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”, com essa afirmação revela que as experiências do mundo antecedem as experiências das palavras, de forma que a palavra vem para completar essa leitura de mundo.

Freire traz alguns exemplos para reforçar seus argumentos, ele vai dizer que ao ser alfabetizado o sujeito consegue fazer relação da palavra escrita com sua experiência existencial, dessa forma, ao ler a frase “João comeu a maçã”, logo o sujeito imaginará a maçã sendo comida, essa imaginação é possível porque o sujeito em sua leitura de mundo conhece o que é uma maçã. Além disso, Freire também faz uma crítica sobre o sistema escolar, ele afirma que como professor ele pôde perceber que a escola trabalha com um tipo de leitura mecanizada, ou seja, é feita uma leitura somente para memorização do que está sendo lido, sem nenhum interesse real.

A escola costuma trabalhar a leitura de forma descontextualizada, não traz uma abordagem completa e isso acaba deixando a leitura vaga, fazendo com que o aluno apenas decore o que não resulta em uma produção de sentido e conhecimentos. O autor ainda alerta aos professores a importância de se trabalhar a leitura de forma correta, mostrando que ela perpassa de palavras escritas em livros, os alunos precisam entender que a leitura pode ser encontrada de diversas formas, em uma pintura, em uma imagem, nas expressões faciais, no olhar, no sorriso, até mesmo na fala e nas performances.

Partindo do pressuposto de que a escola possui uma prática didática quanto à leitura de forma limitada, é possível perceber que o ambiente escolar enfrenta múltiplos desafios, dentre tantos, a falta de incentivo pela leitura. Dessa maneira, Rangel (2009) afirma que a escola ainda não descobriu um potencial mágico para a prática de ler, sendo as leituras trabalhadas em sala de aula de formas mecanizadas e totalmente esvaziadas de sentidos.

Percebe-se que nas aulas de Língua Portuguesa e Literaturas, em sua maioria, são sempre ligadas ao ensino de regras gramaticais ou ao ensino da leitura num viés restrito para identificar personagens, tempo da narrativa, características dos autores das obras, tudo isso utilizando o livro didático impresso, para obtenção de notas avaliativas. Nisto consiste a leitura mecanizada, mencionada anteriormente.

Para Cosson, “não se lê sempre do mesmo jeito e precisamos exercitar diversos modos de ler para desenvolver a nossa competência de leitor” (2014, p. 46). Desse modo, podemos afirmar que existem várias formas de se ler, ao lermos um jornal, uma carta, um anúncio, a resenha de um filme, um artigo, as mensagens de textos nas redes sociais ou até mesmo uma bula de

remédio ou receita de um bolo, estamos assim praticando a leitura, ela está em toda a parte e não apenas nos livros. No mundo tecnológico em que vivemos é possível sim criar hábitos de leituras, nem que seja de forma inconsciente fazemos o uso da leitura a todo tempo em nosso cotidiano.

Irândé Antunes em seu livro intitulado “Aula de Português” (2003) aborda como tem sido encarada a oralidade dentro do âmbito educacional, sendo que essa não possui muita oportunidade de ser explicitada em sala de aula, o que acaba ocasionando uma omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar. Sobre isso, a autora destaca que muitos têm a ideia equivocada de que os usos orais da língua são tão usados na vida cotidiana que não precisaria ser apresentado como prática didática. Irândé então oferece subsídios para professores que desejam explorar a oralidade em suas aulas, dentre uma das implicações pedagógicas apresentadas pela autora, têm-se: a questão de se trabalhar a oralidade para apreciação de momentos da estética própria da literatura improvisada, como de cantadores e repentistas; a oralidade orientada para desenvolver a habilidade de escutar com atenção e respeito os mais diferentes tipos de interlocutores; uma oralidade para se reconhecer o papel da entonação, das pausas e de outros recursos do ato performático; uma oralidade para facilitar o convívio social e para a variedade de tipos e de gêneros de discursos orais. Tais pontos podem ser articulados pelos professores em suas práticas, bem como, podem contribuir para a aprendizagem dos estudantes de forma a serem estimulados oralmente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) (1997) e a Base Nacional Comum Curricular (2017) abordam a oralidade como que algo que deve ser desassociado da escrita, em outras palavras, nas frases e textos impressos produzidos pelos estudantes, não devem ser reconhecidos e legitimados marcas da

oralidade, como termos e gírias que podem ser utilizados na linguagem informal. Contudo, ressaltam também a importância da realização de atividades que tenham como objetivo despertar a escuta sensível nos estudantes e a produção de textos orais. Portanto, encara-se aqui, a contação de história como uma das práticas fundamentais para que esses objetivos sejam alcançados.

É possível afirmar que trazer a contação de histórias para as aulas é representar sujeitos que por vezes foram silenciados nos meios escolares e acadêmicos por não privilegiarem a escrita, mas sim a oralidade como principal meio de transmissão de seus saberes. Apesar de reconhecer o espaço que a escrita ocupa no contexto educacional, torna-se relevante mencionar que a oralidade ainda pode ser utilizada como prática didática utilizada por docentes.

O professor pode optar por histórias que façam sentido para os alunos, de forma que esses possam compreender aquilo que está sendo narrado, queiram transmitir aquilo que foi ouvido mesmo que fora dos muros da escola, já que o papel do educador não se restringe à sala de aula, mas também formar cidadãos que possam intervir na sua realidade.

Não há contador que possa contar alguma história maravilhosa que não esteja sendo recriada no imaginário (YUNES, 2015, p.49). Isso reflete que o professor enquanto conta uma história está criando-a de acordo com aquilo que é sugerido pela sua subjetividade, tendo que adequar a linguagem utilizada de acordo com os estudantes que estarão ouvindo a narrativa. Em contrapartida, após terem conhecimento e dado ouvidos para o que foi narrado, tais estudantes podem recriar as histórias de acordo com seu imaginário e lugar de fala, possibilitando assim, que haja produções orais realizadas dentro do contexto escolar e

que venha repercutir também para além dos muros da escola. Cabe destacar também que as histórias escolhidas para apresentações podem não ser apenas aquelas encaradas como encantadas, nas quais os personagens são seres místicos que muito se distanciam da realidade vivida pelos estudantes. As narrativas podem ser acontecimentos do cotidiano, o que até permite que haja um melhor diálogo com a turma, já que os alunos podem se sentir representados, fazendo relações com aquilo que é transmitido e o que ele vivência em seu dia a dia.

Portanto, conclui-se que o uso da contação de histórias é uma prática eficiente para constituição do sujeito leitor, independentemente de sua faixa etária. Cabe também ao professor fornecer subsídios para a produção oral dos estudantes, ou seja, reservar tempo para orientações de como devem proceder no momento de criarem suas narrativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sistema escolar atualmente agrega uma prática de leitura mecanizada e esvaziada de sentidos, onde o aluno tem contato com uma leitura decorativa. Dessa forma, pensando em uma possibilidade de sanar esses problemas encontrados no processo de ensino e aprendizagem da leitura, pensa-se que a contação de história pode ajudar a desconstruir essa mecanização e construir uma prática de forma mais lúdica que venha de certa forma atrair os estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

A Contação de histórias geralmente se caracteriza como um trabalho de encantamento por meio de uma narração literária oral vocalizada por um contador, mas a contação de história não é apenas um encantamento para o público infantil, ela é capaz de proporcionar experiências que atravessam o ser humano e essa

experiência permite criar ou recriar cenas que provocam sensações, afetando os sentidos e sentimentos dos ouvintes.

Portanto, contar histórias na escola desde o público infantil dos anos iniciais até os anos finais do ensino médio é uma prática essencial a ser pensada e aplicada nas instituições escolares, pois a contação de história irá permitir com que o aluno participe de uma prática de leitura de forma lúdica sem ter que vivenciar a leitura mecanizada que é realizada nas escolas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português - encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental: Parâmetros curriculares nacionais. 2. Língua Portuguesa: Ensino de primeira à quarta série. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 1997.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

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

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. *Leitura na escola: espaço para gostar de ler*. Porto Alegre: Mediação, 2009. 176 p.

YUNES, Eliana. Da interface às interações entre oralidade e leitura. In: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; VEIGA, Maurício Biscaia; MORAES, Taiza Mara Rauen (orgs). *Contar histórias: uns passarão e outros passarinho*. Joinville-SC: Editora Univille, 2015.

EMPODERAMENTO NEGRO FEMININO EM A MULHER DE ALEDUMA

Josimeire dos Santos Brazil¹

Resumo: Este trabalho tem como proposta apresentar um recorte da pesquisa de doutorado em andamento. Para tanto, trago neste, Aline França, mulher negra, baiana, escritora que se apresenta como uma das pioneiras da criação feminina, afro-brasileira. Sua obra traz potencialidades, elementos plurais e de interfaces entre literatura, ancestralidade, diáspora, memória, história e negritude, capazes de nos instigar ao debate e as reflexões em torno das literaturas, que mobilizam mecanismos da resistência negra feminina, além de vários tipos de combate retórico e ideológico nas e das diversas formas de opressão e de violência de gênero, raça/etnia, da resignificação identitária, e como estes elementos podem ser vistos na construção/entendimento de um empoderamento que visa à igualdade dos pares, com vozes que ecoam reflexão e potência como exercício do ver, dizer, escrever, no processo de fundação desta mesma literatura. Desse modo, faz necessária a compreensão do termo empoderamento, a partir de conceitos alavancados por estudiosas como bell hooks, (2001), Sueli Carneiro, (2019), Joice Bert(2019), entre outras/os. Para o recorte do estudo, escolhi, portanto, o livro *A Mulher de Aleduma* (1985), obra que nos oferece um panorama da produção da autora. Proponho neste momento da pesquisa destacar a ideia de uma dialética invertida da escravidão, e das memórias aprisionadas na evolução da rememoração. Para tanto, ainda pretendo trazer à cena desta explanação o entendimento do que Conceição Evaristo chama de Escrivivência, para trilhar os caminhos da escrita de Aline França em *A Mulher de Aleduma* (1985).

¹ 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.

Palavras-chave: Literatura feminina afro-brasileira.
Empoderamento. Escrivência.

INTRODUÇÃO

Pensar o termo Empoderamento é construir um espaço de discussões, debates e interlocuções de base crítica, analítica e teórica. Deste modo, refletimos tal conceito pautado nas dimensões dos estudos que se debruçam sobre os sentidos de Empoderamentos negros femininos na contemporaneidade.

Em princípio, chamo à cena as inferências de Joyce Berth (2022) que aponta a tensão que o termo Empoderamento trás, muitas vezes, apropriada de forma errônea, em contextos que não levam em consideração o seu teor político e sua vertente mobilizadora de transformação. Em sua lógica de construção de palavra “Empoderar é, antes de tudo, pensar em caminhos de reconstrução das bases sociopolíticas” Berth (2019). Acreditar ou reforçar a ideia de que empoderamento está ligado, simplesmente, à noção da imagem é minimizar a lógica que é pautada a partir do debate e seu caráter político, é permitir o fortalecimento da dialética do mercado que serve ao aparato da opressão. Nestes termos, essa intencionalidade de esvaziamento de sentido, traz também a necessidade de reflexão aprofundada em torno do conceito de empoderamento feminino, uma vez que ao se apropriar do conceito em suas bases críticas, reflexivas, analíticas podemos ter a dimensão precisa para que haja, assim, o entendimento dessa relação de poder que liga ato individual, de agentes de transformação de si e, conseqüentemente do outro, para que se possa estabelecer estruturas de sujeitos/sujeitas capazes de reordenar coletividades.

É preciso, no entanto, compreender Empoderamento como essa extensão de poder, no viés de teia, na qual se tece redes para que a partir deste encadeamento se alcance a autonomia. Ainda seguindo tais pensamentos é preciso estabelecer que este trabalho segue o intuito de reflexão do empoderamento feminino negro, devido as subjetividades que as mulheres negras abarcam, como centro de minorias, afetadas pelas questões raciais, sexistas de base calcadas nos meandros da colonização.

Para tanto, busco tal entendimento a partir do livro *A mulher de Aleduma*, de Aline França. Mulher negra, baiana, escritora que se apresenta como uma das pioneiras da criação feminina, afro-brasileira. Sua obra nos empurra a refletir a respeito da criação ficcional e estes ajustes com a realidade, sendo que, 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). Neste intento, notamos a conexão de escrita e ato de resistência de literatura e a arte de inscrição da vida. Ao que Conceição Evaristo (2017) chama de Escrivivência. Ou seja, o processo de escritura com base nas vivências. Assim, precisamos pensar o texto literário enquanto arte capaz de criação e recriação de mundos, de vivências e de várias realidades.

LITERATURA FEMININA AFRO-BRASILEIRA/BAIANA

Aline França escreve *A Mulher de Aleduma* em 1985. Durante esta época, a escritora vive imersa nos acontecimentos de cunho cultural que aconteciam na Bahia, mormente, em Salvador. Em seu processo de escrita, traz no bojo da criação seu propósito de mulher negra que luta, resiste e sabe que sua arte está atrelada intimamente as suas vivências e suas subjetividades. Agitadora cultural, atenta às demandas do Movimento Negro, da

efervescência da época, entende a linha de seguimentos de seu cordão ancestral e mira no futuro. Aline França projeta e executa a arte da escrita, consciente de seu papel como componente de uma literatura feminina afro-brasileira. Sua obra traz potencialidades, elementos plurais e de interfaces entre literatura, ancestralidade, diáspora, memória, história e negritude, capazes de nos instigar ao debate e as reflexões em torno das literaturas, que mobilizam mecanismos da resistência negra feminina, além de vários tipos de combate retórico e ideológico nas e das diversas formas de opressão e de violência de gênero, raça/etnia, da ressignificação identitária, e como estes elementos podem ser vistos na construção/entendimento de um empoderamento que visa à igualdade dos pares. Nessa perspectiva, vale observar a análise de Ana Rita Santiago (2012), a respeito da escrita de autoras negras. A estudiosa diz:

Em textos de autoria feminina negra, vários eus são encenados; destacam-se o eu autoral e o eu ficcional, posto que vozes e personagens tenham marcas autobiográficas. Esses pretensos eus (referenciais e ficcionais) se mesclam em tramas e poéticas, evidenciando a interface entre o real e a ficção e problematizando o binarismo fato e ficção, tendo em vista a criação de uma textualidade em que as escritoras, juntamente com suas personagens e vozes, se tornem autoras femininas negras. Assim criar tipos é inventar a si mesmas, já que ficção e não ficção não remetem a territórios nitidamente separados.

Deste modo, os “eus encenados” configuram a essência da vibração autoral na concepção de uma literatura intencionalmente conectada aos anseios sociopolíticos e de pluridiversidade, em que a ficção e os fatos pertencem ao mesmo mecanismo de criação. Ao passo que pontuamos as características marcantes da autora, alavancadas a partir da sua escrita e de seus posicionamentos

enquanto artista, é possível também vislumbrar como essas potencialidades podem servir como pilar na afirmação de um empoderamento, que se quer, como bases de rompimento das vertentes opressoras. Aline França entende e sabe que as suas vivências diversas e a dos seus pares são combustão indispensável para a mudança/transformação e autonomia que deseja para a sociedade por meio da solidificação de uma literatura afro-brasileira marcada por âncoras de uma literatura singular essencialmente, afrobaiana.

Deste modo, A autora nos apresenta um novo mundo, a saber, Aleduma.

Em certo continente da Terra, há milênios atrás, proveniente do espaço longínquo surgiu um negro de aparência divina, com uma missão de iniciar a proliferação de uma raça que futuramente viria a se tornar, na história desse continente, um componente de relevante importância. Era Aleduma, um Deus Negro, de inteligência superior, vindo do planeta IGNUM, governado pela Deusa Salópia. Seu porte altivo, pele reluzente, ligeiramente corcunda, com pés voltados para trás, barba trançada, caída até o chão, dava-lhe um aspecto singular. Veio para a escolha do local onde se desenvolveria raça negra. (*A Mulher de Aleduma*, 1982, p.7)

Eis ali, um mundo fictício capaz de recuperar o fio perdido da teia já mencionada anteriormente. A teia da reconstrução e solidificação dessa história/memória do povo negro. O protagonismo negro é essencial para romper as bases do ideal racista. Aleduma é a concepção de um mundo seguro, gestado no seio do porvir, intenciona uma organização/reorganização coletiva. As caracterizas encenadas da narrativa descreve um ser de “inteligência superior” com os pés voltados para trás, símbolo de continuidade e de ancestralidade. Elementos decisivos na compreensão/projeto de fortalecimento das raízes africanas com

base nas sabedorias costuradas nas eras entre passado e futuro, com a perspectiva de desenvolvimento da “raça negra”. Uma interconexão que subscreve o desejo de um projeto novo de sociedade, ao passo que reconfigura as ideias já postos por esta mesma sociedade. A dialética da transformação através do ideal de poder e justiça social, promovida por um Deus negro e uma Deusa negra como elemento de marcas de uma nova gênese de humanidade.

ESCREVIVÊNCIA A PARTIR DE *A MULHER DE ALEDUMA* (“ESCRavidÃO INVERTIDA”?)

Discutirei aqui, de forma breve, visto a dimensão que delimita este trabalho, o processo ao qual chamei, em um primeiro momento de estudo, de *Escravidão Invertida*. Um conceito que trago como modo de vislumbrar a capacidade de mobilização de mecanismos e de potências que a obra *A mulher de Aleduma* (1985) é capaz de nos oferecer. Estes mecanismos de potências, ou potencialidades são esferas importantes na construção de modos de empoderamento constituídos como bases sociopolíticas com vista à autonomia individual e conseqüentemente de um grupo, pois, como aponta Davis (1982). “Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela.

Na sequência, e a partir do entendimento do conceito, *Escravidão Invertida*, anteriormente mencionada, é preciso elucidar que tal conceito cunhado por mim, apesar de uma intenção de originalidade, pode trazer entendimentos diversos, ou equivocados, levando ao erro do entendimento, sendo visto como substituição de mecanismos de opressão: Ou seja, Inverter a *Escravidão*, estaria relacionado a escravização dos opressores? Obviamente que não. A proposta da reflexão é trazer a luz das

nossas elucubrações os pontos na obra que denunciam a escravidão nos moldes que a história oficial e da colonização trás, e como pelo evento intrínseco da linguagem essa mazela produzida pela humanidade, pode ressignificar ascensão e liberdade, através desse mesmo ato, possível, apenas pelo acontecimento de linguagem.

Como dito, o termo foi cunhado no primeiro momento de estudo, de tal forma que será substituído nos trabalhos posteriores, visto seu caráter frágil de não oferecer, por si só, o entendimento competente ao que a ideia apresenta. Aqui, nos basta a compreensão do sentido, sem demais alargamentos. No entanto, a perspectiva de análise das potencialidades que Aline França mobiliza, através das suas vivências, permanecem vivas nesta análise através do que Evaristo (2018) chama de *Escrevivência*, Segundo a autora.

Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. Potência de voz, de criação [...]

Nessa perspectiva, vale as formulações em que retrata o empoderamento feminino negro, como parte de uma travessia das vivências que atravessa o sujeito/a histórico/a. Assim com vozes que ecoam reflexão e potência como exercício do ver, dizer, escrever, no processo de fundação desta mesma literatura que se faz através destes mecanismos. Para desenvolver o tema, a autora não se desvencilhou de seu lugar de mulher negra, pertencente às

minorias, ela se valeu de vivências dos arcabouços de suas histórias-memória. Visto isto,

É essencial para o prosseguimento da luta feminista que as mulheres negras reconheçam a vantagem especial que nossa perspectiva de marginalidade nos dá e façam uso dessa perspectiva para criticar a dominação racista, classista e sexista, para refutá-la e criar uma contra-hegemonia. Estou sugerindo que temos um papel central a desempenhar na realização da teoria feminista e uma contribuição a oferecer que é única e valiosa. (bell hooks, 2000.)

A pensadora bell hooks coloca no texto supracitado a urgência de se debater o empoderamento numa perspectiva dentro de estratégias do cotidiano, assim como, Evaristo entende este debate dentro desta mesma articulação, ou seja, entre pensamento e ação. Desse modo, as ações centradas resultam nesse processo de Empoderar, pois, como afirma Ribeiro, (2018) “quando uma mulher empoderada tem condições de empoderar outras.” Desta forma, podemos entender a obra *A Mulher de Aleduma* numa relação binária: Isto é, a narrativa como própria construção de empoderamento, através da autoria de Aline França e de seus ideais de autoficção. Ao passo que é capaz de realizar essa ação coletiva de empoderar pelas articulações conscientes entre a memória individual e coletiva na construção deste ideal literário afro-brasileiras, dentro dos espaços possíveis.

Durante a narrativa, há momentos decisivos que demonstram esse ideal de construção de uma sociedade autônoma e justa, alavancada pelo ato de empoderamento:

Eles vieram de IGNUM
Para te escolher!
Dança! Dança, Dança! Irisan
Os negros de IGNUM são justos

Querem que você fique com o poder.
(A Mulher de Aleduma, 1985, p.14)

Tem-se no trecho supracitado, o ideal de combate associado a elementos a partir da canção, entoada por Maria Vitória, a Deusa Negra. É preciso notar esse desejo de poder associado à justiça social. A dança é o movimento dos corpos, que insinuam os combates ideológicos. O canto é voz. Ter voz é ter poder, fazer-se voz é empoderar a si como indivíduo e conseqüentemente toda uma coletividade. *A mulher de Aleduma* de Aline França é a representação desse movimento de Empoderamentos dos corpos negros femininos, nas e através da arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho estendeu-se através de um pequeno recorte que faz parte das minhas investigações a respeito da obra *A mulher de Aleduma* (1985), da escritora afro-baiana Aline França. Procurei levantar discussões pertinentes que servirão, brevemente, como estilhaço para um debate mais aprofundado da pesquisa e, através de abordagens diversas que marcam as potencialidades da obra como um fator decisivo para o empoderamento negro feminino. Assim, com o ideal de interpor um espaço de discussões, debates e interlocuções de base crítica, analítica e teórica, pautados nas dimensões dos Estudos da Crítica Cultural, que se debruçam sobre os sentidos dos Empoderamentos negros femininos na contemporaneidade. Para além, foi possível instigar o debate para aprofundar as futuras reflexões em torno das literaturas que tem como mobilizadores elementos plurais e de interfaces entre literatura, ancestralidade, diáspora, memória, história e negritude para compreensão da cultura- memória. Sendo este, calcado na perspectiva da pluridiversidade, para a educação como promissora da integração igualitária e democrática na sociedade,

ressignificando possíveis leituras, com o propósito de promover a articulação entre pensamento e ação, acentuar e firmar a produção cultural feminina afrodescendente no conjunto dos modos de Empoderamentos.

REFERÊNCIAS

BERTH, Joice. *Empoderamento*. São Paulo. Polém Livros. 2019, p.184.

DAVIS, A. *Mulher, Raça e Classe*; 1ª publicação na Grã-bretanha pela The Women's Press, Ltda. Em 1982 Tradução Livre. Plataforma Gueto_2013.

EVARISTO, Conceição. A Escrivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância L.; NUNES, Isabela R. (org.). *Escrivência - a escrita de nós*: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo, 1ª edição, Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FRANÇA, Aline. *A mulher de Aleduma*, 1985.

GONZALEZ, Lélia. *Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira*. 1983.

HOOKS, bell. *Feminism is for everybody*: passionate politics. Londres: Pluto Express, 2000.

RIBEIRO, Djamila. *Quem tem medo do feminismo negro?* 1ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 2018.

Santiago, Ana Rita. *Vozes literárias de escritoras negras*. Cruz das Almas-BA : UFRB, 2012.

<https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2022/03/25/o-que-empoderamento-feminino-joyce-berth-explica-sentido-do-termo.htm?cmpid=copiaecola>.

<https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2022/03/25/o-que-empoderamento-feminino-joyce-berth-explica-sentido-do-termo.htm>

O SIGNO LINGUÍSTICO 'ESTUDANTE DA EJA' EM UMA PERSPECTIVA MULTICULTURAL

Leda Regina de Jesus Couto¹

Resumo: Pensar em identidades perpassa pela discussão de conceitos como pós-modernidade, multiculturalismo, interpelação histórica, representação e língua em seus aspectos social e cultural. A partir da discussão sobre as identidades das pessoas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) (FREIRE, 2000; 2011; ARROYO, 2017), discutimos a formação das identidades em um mundo pós-moderno (HALL, 2006; SANTOS, 2007; 2009) baseado em um sujeito contraditório e fragmentado (HALL, 2006) que tem na língua um meio de se posicionar socialmente ao mesmo tempo em que é interpelado por sua história. Em uma perspectiva crítica discursiva, buscamos compreender os documentos e teorias publicadas com base na EJA. A partir da constatação de que os estudantes da EJA são seres multiculturais, interpelados pela sua história e pelos usos que fazem ou podem fazer da cultura e da língua, concluímos que mudanças devem acontecer na educação em busca da participação desses jovens e adultos para uma atuação mais dialógica, democrática e emancipadora.

Palavras-chave: Identidade. Pós-modernidade. Representação. Educação Emancipadora.

INTRODUÇÃO

Nesse mundo pós-moderno e consumista, a maioria dos cidadãos tem acesso às imagens, aos simbolismos da cultura

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), Linha de Pesquisa Letramento, Identidades e Formação de Educadores. Orientadora: Profa. Dra. Maria Neuma Mascarenhas Paes. Endereço eletrônico: lcouto@uneb.br.

universal, das roupas que estão na moda, dos trends do tik tok aos memes que viralizam, uniformes físicos e de condutas que estão presentes na vida dos jovens da Europa, Ásia, África, América, como também, das pequenas cidades do interior do nosso Brasil. Sobre a vida mediada pelo consumismo global, Hall (2006) argumenta que:

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas - desalojadas - de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem "flutuar livremente" (HALL, 2006, p. 75).

O autor nos faz refletir sobre o lugar que o sujeito ocupa, esse sujeito que é bombardeado por ofertas, pelo desejo de ser ou de viver igual a outros que ditam modas ou pensamentos. Hall (2006) pondera que somos expostos a diferentes identidades para que façamos escolhas, contudo, essas decisões não são tão livres como aparentam ser. A identidade, na concepção do teórico, é fragmentada, múltipla, construída ao longo de discursos, posicionamentos e práticas, interpeladas por uma historicização e sempre em processo de transformação (HALL, 2006; 2008).

A conexão entre a maioria dos povos e países do mundo, auxiliada pelos meios de comunicação de massa no mundo pós-moderno, ampliou, substancialmente, as mudanças sociais e aumentou também "a necessidade de um elo entre, de uma parte, nossas ciências e crenças gerais puramente abstratas e, de outra parte, nossas atividades concretas como indivíduos sociais" (MOSCOVICI, 2007, p.48).

O consumismo que vivemos no mundo capitalista global nos levou ao que Hall (2006) chama de "supermercado cultural". É necessário um olhar crítico sobre essa "homogeneização cultural",

sobre o estudante da escola pública, o aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em um cenário de imposições de jeitos de se vestir, atuar, falar uma língua portuguesa normativa padrão, aprender um inglês americanizado, viver uma vida impositiva e aceita como normal. Arroyo (2017, p. 38) pondera que a “EJA se caracterizou por ser o lócus onde se condensa a tensa construção histórica de identidades coletivas, segregadas, oprimidas de trabalhadores” que se afirmam em novas identidades coletivas, nas lutas por trabalho, por acesso, por justiça social, por direitos coletivos de gênero, raça, classe, orientação sexual, etc. Enfim, uma luta por esperança e mudança.

Quando nos referimos às pessoas da EJA neste documento, estamos falando de jovens, adultos e idosos que tiveram seus percursos escolares truncados pela falta de políticas que priorizem as pessoas pobres de nosso país, vítimas de uma história segregadora. São oprimidos e desumanizados das pequenas cidades, zonas rurais e periferias do Brasil que estão nas salas de aulas de nossas escolas públicas, mas não têm sua cultura e conhecimentos reconhecidos, considerados como incultos. Esses educandos devem ter suas vozes ouvidas, seus conhecimentos e cultura como parte dos nossos currículos para uma construção de educação verdadeiramente crítica e emancipadora.

A EJA é formada por sujeitos multiculturais, heterogêneos, com características singulares, com diferenças que se manifestam em seus posicionamentos, culturas, crenças, ritos, conhecimentos e competências. Entretanto, a beleza dessas diferenças não é respeitada. Injustiças, preconceitos, desigualdades estão presentes dentro e fora do espaço escolar. Candau (2011) ressalta que a cultura escolar, assentada em matrizes políticas, sociais e epistemológicas de um mundo neoliberal e capitalista, prioriza o uniforme, o homogêneo, ao invés de respeitar as diferenças e

estimular a reflexão, o posicionamento dos sujeitos, a criatividade, logo, o direito a ser diferente.

Para a autora, um dos entraves da educação é ver a diferença como questão a ser resolvida. Acabando, assim, por invisibilizar emoções, cores, crenças, vozes, enfim, as diferenças que juntas formam um repertório multicultural que é a população brasileira, que são os sujeitos da EJA.

Com base nos princípios freireanos de aluno como centro do processo educacional, ao refletir sobre nossos estudantes questionamos: Qual é ou quais são as identidades do estudante da EJA? O que os leva a aceitar ou rejeitar determinadas culturas, hábitos e ritos? Qual seria seu senso de pertencimento, suas representações? Quais os sentidos que são dados ao signo linguístico 'estudante da EJA'?

Por almejar uma educação que coloque os oprimidos e desumanizados do nosso país em primeiro plano e desvele o mundo através de uma práxis libertadora para a EJA, temos como objetivo, neste artigo, a partir da análise de descentramento do sujeito (HALL, 2006), discutir a identidade desses jovens e adultos multiculturais e pós-modernos que são interpelados pela sua história no uso social da língua.

O SUJEITO DESCENTRADO DA PÓS-MODERNIDADE

A identidade não é algo fixo, ela é móvel e é interpelada, formada e transformada continuamente na relação com os sistemas culturais que fazem parte da vida dos sujeitos (HALL, 2006). Portanto, para falar sobre e estudar um determinado grupo de pessoas e suas identidades é necessária uma compreensão de sua historicidade. Hall (2006) adverte que o sujeito pós-moderno é

confrontado por uma multiplicidade de identidades devido aos sistemas de significação e de representação cultural que o interpelam em sua história de vida.

O sujeito cartesiano do Iluminismo cede lugar a um sujeito descentrado com suas identidades abertas a mudanças, um ser contraditório, inacabado, fragmentado, enfim, interpelado por sua historicidade (HALL, 2006). A percepção desse sujeito que possui suas múltiplas identidades tem por base, segundo Hall (2006), cinco descentramentos que se baseiam nas teorias de Marx, Freud, Saussure, Foucault e nos movimentos sociais feministas.

O autor destaca a importância da teoria marxista dos modos de produção que levou à discussão de teóricos como Althusser sobre “uma essência universal de homem” e “que essa essência é o atributo de ‘cada indivíduo singular’, o qual é seu sujeito real” (HALL, 2006, p. 35). Ou seja, traz uma importância maior às relações de poder e de produção capitalista “pela representação da relação imaginária com suas condições de existência que o sujeito se institui” (ALTHUSSER, 1992, p. 85).

Para o estruturalista marxista Althusser, as pessoas são interpeladas pela ideologia de forma inconsciente porque esses sujeitos aceitam seu papel no sistema de produção capitalista. Em Os aparelhos ideológicos de Estado, Althusser (1992) introduz esse conceito de interpelação, o chamamento do sujeito pelo discurso, bem como, discute a ideia marxista de ideologia em sua função materialista de reprodução das relações sociais de produção, mas também amplia essa discussão quando traz a função simbólica da ideologia na constituição do sujeito.

Ao conceber a existência do inconsciente na reprodução de ideologia, Althusser recorre ao teórico, que segundo Hall (2006), traz outra importante contribuição para a compreensão do descentramento do sujeito que é Sigmund Freud com sua teoria do

inconsciente. A teoria de Freud “arrasa com o conceito de sujeito cognoscente e racional provido de uma identidade fixa e única” (HALL, 2006, p. 36), visto que, o eu é formado na relação com o outro, com a família e nas representações e fantasias que a criança cria da relação com seus pais.

A formação da personalidade, segundo Freud (2016), acontece em cinco etapas durante a infância: fase oral, fase anal, fase fálica, período de latência e fase genital. Dentro dessas fases, o sujeito pode sofrer transformações a partir da relação com o outro, ou seja, se durante o desenvolvimento de uma dessas etapas houver interrupções que não permitam que o sujeito as vivencie de modo completo para ele, isto afetará na construção do eu. Portanto, o sujeito não é fixo, ele é moldado nas suas relações com o meio. Freud (2016) compreende que no desenvolvimento dessas fases, o conteúdo reprimido vai para o inconsciente, posteriormente emergindo para o consciente de forma simbólica, afetando o comportamento do sujeito adulto.

Hall (2006, p. 39) ressalta que “a identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros”. O autor adverte que não podemos nos apegar, contudo, ao reducionismo psicanalítico, visto que, a ideologia e as interpelações agem nos níveis psíquicos, da formação e das práticas discursivas que formam o campo social (HALL, 2008).

O terceiro descentramento destacado por Hall (2006) está baseado na teoria do linguista Ferdinand de Saussure quando este defende que nós não somos os donos de nossas afirmações ou dos significados inerentes a nossas palavras. Visto que a língua é um

sistema social, há uma analogia entre língua e identidade, as pessoas se constituem na relação com o outro.

Por termos um interesse específico na relação língua e identidade, voltaremos aos conceitos de Saussure na próxima seção deste documento.

Seguindo a ideia de descentramento do sujeito, as relações sociais implicam relações de poder que nos remetem ao quarto posicionamento citado por Hall (2006) com base no “poder disciplinar” discutido por Foucault. Ao analisar as relações de poder nas práticas discursivas que se apresentam mais como práticas coercitivas, Foucault (1984) percebe essa relação entre poder e saber que o leva a refletir sobre as condições históricas, políticas e econômicas da prática discursiva que auxiliam os mecanismos de poder institucionalizados. Essas formações discursivas, segundo o autor, definem o que pode e deve ser dito.

A busca da identidade, de acordo com Foucault (1984), torna-se uma luta contra a violência dos poderes hegemônicos, das ideologias do Estado, que não leva em consideração os indivíduos, como também, funciona como uma negação às inquisições científicas e administrativas que almejam determinar identidades, pois, ao classificá-las em categorias, impõem aos indivíduos uma verdade. É nessa articulação da relação entre sujeito e práticas discursivas que se encontra a identidade (HALL, 2008).

E, ao mesmo tempo, segundo Hall (2006, p. 43):

Não é necessário aceitar cada detalhe da descrição que Foucault faz do caráter abrangente dos “regimes disciplinares” do moderno poder administrativo para compreender o paradoxo de que, quanto mais coletiva e organizada a natureza das instituições da modernidade tardia, maior o isolamento, a vigilância e a individualização do sujeito individual.

A organização das instituições busca exercer um poder coercitivo, porém, segundo Foucault (1984), mesmo sendo sujeitos, os indivíduos possuem um campo de possibilidades para atuação e comportamentos. Ou seja, o sujeito não é apenas aquele objetivado nas ciências humanas ou produto das relações de poder, ele pode ser livre e se constituir como ser interpelado por sua história.

O papel dos movimentos sociais é ponto de destaque como quinto descentramento do sujeito cartesiano. Hall (2006) focaliza o feminismo como um movimento que questionou a distinção entre o privado e o público, trouxe a discussão os aspectos de nossa formação e produção como sujeitos, ou seja, “politizou a subjetividade, a identidade e o processo de identificação” (HALL, 2006, p. 45). O movimento feminista também questionou as teorias de que homens e mulheres possuem a mesma identidade, além de trazer discussões sobre a formação de identidades sexuais e de gênero, família, trabalho, divisão de atividades domésticas (HALL, 2006), entre tantos outros temas que são caros à nossa formação como seres críticos e reflexivos.

Portanto, o sujeito pós-moderno é um ser multicultural, interpelado por sua historicidade em suas relações culturais que são atravessadas por questões de poder, relações coloniais, hierarquizadas, marcadas por suas representações. Sujeitos que utilizam a língua para comunicar, duvidar, aceitar, insurgir, lutar, como veremos a seguir a partir do conceito de língua como aspecto social.

A FALA E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO EM SAUSSURE

Retomando o terceiro descentramento do sujeito com as teorias do linguista Ferdinand de Saussure, trataremos da língua em seu aspecto social e algumas questões relacionadas à linguagem e seu uso.

Para compreender Saussure é importante entender o contexto no qual ele estava envolvido ao desenvolver suas teorias. No início do século XIX, havia uma tendência a estudos comparatistas sobre mudanças nas línguas que se apoiavam nas hipóteses de evolução fonética, priorizavam a comparação entre várias línguas, porém, não utilizavam seus resultados para discutir a natureza da linguagem, o papel do sujeito, da fala, da história e das referências. Bopp e Schleicher, por exemplo, defendiam que a evolução das línguas era determinada por uma degradação constante, relacionada à lei do menor esforço, já Jacob Grimm pesquisava as mudanças nas formas verbais, a marcação nas alterações de natureza distinta, os processos recorrentes de confusões entre letras e fonemas que geravam modificações no plano fonológico de línguas pertencentes ao mesmo tronco (FIORIN, FLORES, BARBISAN, 2013).

Para essa Linguística Comparada, as línguas eram vistas como organismos vivos, em famílias. E, mesmo com os neogramáticos, essa percepção se manteve. As características atribuídas pelos teóricos da Gramática Comparada e os neogramáticos à fala é de que esta é fisiológica, mecânica, psicológica e individual. Saussure bebeu dessa fonte de estudos e concordava que a fala é fisiológica, física e individual, mas diferiu daqueles aos atribuir a característica psíquica e social à língua.

Esses limites entre língua e fala não parecem muito claros no Curso de Linguística Geral. Saussure afirma que a fala depende da

língua, contudo Silveira (2013) argumenta que há uma hierarquia frágil entre elas no discurso saussuriano. A autora salienta que não podemos nos ater ao estudo de Saussure pensando apenas nas dicotomias língua x fala, significante x significado e sincronia x diacronia, pois há imbricamentos entre esses termos que devem ser levados em consideração.

Algumas críticas tecidas no livro ‘Saussure: a invenção da Linguística (FIORIN, FLORES, BARBISAN, 2013) estão relacionadas ao caráter inacabado das teorias saussurianas. É enfatizada a importância também dos manuscritos saussurianos por sua própria característica de rascunhos, rasuras, desistência de ideias e acréscimos de outras, como as noções de consciente e inconsciente, psíquico e psicológico que são trazidas no manuscrito “Trois premières conférences à l’université” que apresenta uma concepção de fala como fato empírico. E em “De l’essence double du langage” que discute alguns pontos como: língua como sistema, elementos diferenciais da língua e sua realidade negativa, ampliações nos conceitos de sincronia e diacronia, entre outros temas.

Silveira (2013) salienta que a atividade de quem fala somente poderia estar assegurada pela linguística na relação com a língua, portanto, se uma mudança na fala se generaliza, pode causar mudanças na língua. Essas interferências podem ser muito mais perceptíveis agora, na pós-modernidade, quando vivemos os avanços das TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) em um mundo pós-moderno onde indivíduos, línguas e culturas de diferentes lugares do globo se mesclam. A exemplo, temos vocábulos que surgem a partir dos jogos de vídeo games, quando um gamer no Brasil se apropria da palavra quit, vocábulo de origem inglesa que quer dizer sair, em contextos como: “O maluco quitou” que no jogo é simplesmente comentando

que o jogador saiu, muitas vezes sem informar aos colegas. Esse e outros termos passam a ser usados em outros contextos, não apenas no universo virtual, quando o aluno comenta com o colega de escola: “Aula chata, querouitar”.

Estas afirmações corroboram a ideia de Hall (2006) de que o significado é “inerentemente instável: ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença)” (HALL, 2006, p. 41). Nas discussões pós-estruturalistas, o significado e o significante se fundem, o signo torna-se repositório aberto a múltiplos sentidos. Portanto, o processo de significação na pós-modernidade é incerto e mutável, assim como os discursos, as identidades e suas representações que são interpelados pela historicidade.

Ao nos remetermos ao conceito saussuriano de diacronia e sincronia, sendo este o estudo da língua num momento específico e aquele o estudo da língua através do tempo, temos, na pós-modernidade, a identidade sincrônica que é o sujeito fragmentado e deslocado que busca identificação e representação em coletivos sociais, por exemplo, os coletivos de trabalhadores, donas de casa e jovens em busca de emprego que estudam na EJA. Ou seja, uma subjetividade sincrônica formada por significados que lhe são dados pelas formações discursivas com as quais interagem.

Para Hall (2006) esse sujeito descentrado, fragmentado e contraditório da pós-modernidade é afetado pelas mudanças estruturais e institucionais ao longo do tempo (diacronia), quando “o próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático” (HALL, 2006, p.12). O autor também indica as características sincrônicas da identidade, pois, esta se torna “uma ‘celebração’ móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos

representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2006, p. 13).

Partindo da perspectiva saussuriana, Hall (2006) discorre sobre o significado:

os significados das palavras não são fixos numa relação uma-a-um com os objetos ou eventos no mundo existente fora da língua. O significado surge nas relações de similaridade e diferença que as palavras têm com outras palavras no interior do código da língua (HALL, 2006, p. 40).

Portanto, o teórico considera que as palavras são “multimoduladas”, ou seja, “carregam ecos de outros significados que elas colocam em movimento, apesar de nossos melhores esforços para cerrar o significado” (HALL, 2006, p. 41). Portanto, as identidades são construídas dentro dos discursos, produzidas em contextos históricos e sociais.

A exemplo da formação discursiva que é construída ao longo da história, temos o estudante da escola pública que nas aulas de inglês diz não saber falar nem português. Discurso este que é repetido pelos educandos ao longo dos anos em nossas escolas públicas, na EJA, e que nos remete a pensar como essas pessoas se veem, representadas por uma elite hegemônica que lhes inculca o discurso de que a forma como eles usam a língua portuguesa é medíocre, desvaloriza-os e mantém o conhecimento monopolizado pelos grupos dominantes. Ou seja, um conhecimento homogeneizador que não respeita as diferenças.

A IDENTIDADE E SUAS REPRESENTAÇÕES

Ao pensarmos em grupos sociais, geralmente, nos remetemos às suas origens e historicidade para buscarmos suas

identidades e representações. Hall (2008) pondera que essa junção de história, linguagem e cultura é uma projeção não do que somos, mas sim, daquilo que nos tornamos, “como nós temos sido representados e como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios” (HALL, 2008, p. 109).

Moscovici (2007, p. 40) nos adverte que “as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações. Na realidade, é isso que as caracteriza”. Segundo o autor, essas representações estão em todos os lugares, em todos os contatos, mas o que de fato importa é a natureza da mudança, ou seja, como as representações sociais são capazes de influenciar indivíduos e seu comportamento. Para o autor as representações sociais

ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que têm como seu objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa. Elas sempre possuem duas faces, que são interdependentes, como duas faces de uma folha de papel: a face icônica e a face simbólica. Nós sabemos que: representação = imagem/significação; em outras palavras, a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem (MOSCOVICI, 2007, p. 46).

Nesse sentido, em nossa sociedade, ao pensarmos em “estudante da EJA”, por exemplo, é trazida a ideia associada a alguém que trabalha e estuda à noite, cujos percalços em seus aspectos econômicos, políticos e sociais não permitiram o acesso aos estudos em momentos anteriores de suas vidas. Pode até ser traçado um perfil de um jovem ou adulto negro ou negra que constitui a característica da maioria dos estudantes da EJA no Brasil, visto que, segundo o IBGE (2019), 67,2% dos estudantes da EJA se autodeclararam preto ou pardo. Perfis aparentemente predeterminados pelo nosso imaginário, mas, constituídos por

nosso conhecimento histórico, social e cultural. Podemos também evocar conceitos como oprimidos e desumanizados, trazidos por Freire (2011) e Arroyo (2017) respectivamente, para caracterizar o estudante da EJA, respaldado em estudos pedagógicos, filosóficos e sociológicos.

Os mecanismos mentais que mobilizamos para construir essa figura do estudante da EJA em nosso universo e para lhe dar significado é

uma interpretação, obviamente diferem dos mecanismos cuja função é isolar uma percepção precisa de uma pessoa ou de uma coisa e de criar um sistema de conceitos que as expliquem. A própria linguagem, quando ela carrega representações, localiza-se a meio caminho entre o que é chamado de a linguagem de observação e a linguagem da lógica; a primeira, expressando puros fatos - se tais fatos existem - e a segunda, expressando símbolos abstratos. Este é, talvez, um dos mais marcantes fenômenos de nosso tempo - a união da linguagem e da representação (MOSCOVICI, 2007, p. 46).

A linguagem, conforme Moscovici (2007), não está tão presente na realidade material como está na esfera da realidade histórica e convencional, pois mantém sua relação com a representação. Ou seja, a linguagem está ligada às nossas maneiras de compreender, intercambiar e representar as coisas, pessoas, grupos sociais.

Outros sentidos e representações também são dados aos sujeitos da EJA, conceitos que os aprisionam, estereotipam, tolhem direitos, torna-os descartáveis, sem acesso à cidadania. Para que se mantenham assim é perpetuado o seguinte significado e significante para o signo linguístico 'Estudantes da EJA':

violentos, desordeiros, sem valores, sem cultura e incivilizados é a imagem que as elites civilizadas e a mídia (e até o pensamento pedagógico) transmitem dos periféricos, de seus lugares e até das escolas e do transporte público. Nada fácil ao pensamento pedagógico, à visão e ao trato das escolas públicas e da EJA não se deixarem contagiar com essas representações e tratos tão segregadores (ARROYO, 2017, p. 36).

Ao tratar sobre a importância das representações do outro no cotidiano escolar, Candau (2013) enfatiza essa perspectiva negativa e de silenciamento em que o fracasso é “atribuído a características sociais ou étnicas” (CANDAU, 2013, p. 29). Portanto, a evasão e o fracasso de estudantes da EJA são, por vezes, atribuídos a conceitos negativos e estereótipos que são impingidos a eles.

Hoje em dia, as lutas sociais se evidenciam não essencialmente pelo debate sobre capitalismo, socialismo, comunismo etc., apresentam-se pelo enfrentamento em favor de grupos invisibilizados, minorias sociais como LGBTQIA+, desempregados, povos originais, população negra, mães que retornam a estudar como forma de exemplo para seus filhos e de esperança, enfim, pessoas que constituem a nossa EJA e têm uma história que precisa ser valorizada. Trazem discussões acerca de conceitos como dignidade, respeito, território, empoderamento e cidadania, tão caros para uma educação que vise a luta por direitos e emancipação. Uma EJA em que os estudantes sejam valorizados e conceituados a partir de uma visão crítica, decolonial e multicultural. .

A IDENTIDADE DO SUJEITO DA EJA E SUAS REPRESENTAÇÕES NO AMBIENTE ESCOLAR MEDIADO POR UM CONTEXTO GLOBALIZADO E MULTICULTURAL

As práticas pedagógicas que são desenvolvidas no âmbito escolar precisam considerar esses sujeitos multifacetados e multiculturais, com suas identidades fragmentadas, com suas culturas, valores, experiências e historicidades que os tornam seres ímpares e, ao mesmo tempo, pertencentes a comunidades culturais de sua região, do seu tempo, da sua história. Para estabelecer vínculos com os conteúdos trabalhados na escola é preciso que este tenha relação com o universo político, filosófico, social e cultural desses sujeitos. Há um consenso entre estudiosos, como Freire (2000; 2011) e Arroyo (2017), que um dos princípios para potencializar o ensino e aprendizagem em EJA seja as práticas pedagógicas que valorizam as vivências, saberes e a voz desses indivíduos.

Ao pensar na formação de identidades e na EJA, é necessário ter um olhar crítico sobre as imposições externas e internas sofridas por países periféricos como o Brasil. Boaventura Santos (2009) atenta que não existe uma condição global que não tenha relação com algum localismo (raiz local), assim sendo, o global está implicado no local, que seria a vitória de um discurso local que atinge esferas mundiais por seu poder hegemônico, modismos ou méritos. A exemplo, temos as músicas de funk, samba, cordéis, provenientes de comunidades pobres do Brasil que se tornam fenômenos globais, contudo, apesar da visibilidade, suas comunidades continuam presas a vidas desumanizadas e oprimidas.

Quando trata sobre as “Epistemologias do Sul Global”, Boaventura Santos (2007) discorre sobre as situações de opressão

colonial que se mantêm até nossos dias. O autor chama de “fascismo de apartheid social” às relações de poder que segregam grande parte da população em países como o Brasil. Isto fica evidente na cartografia das comunidades onde moram estudantes da EJA, espremidos em pequenas casas em bairros e comunidades que apresentam problemas estruturais de saneamento, de segurança ou morando em zonas rurais pobres em que, para ter acesso à escola, precisam fazer viagens longas nos ônibus escolares por estradas sem calçamento que ao chover ficam impossibilitados de chegar à escola. Em contraposição aos condomínios fechados de uma elite hegemônica aos quais nossos estudantes só têm acesso ao prestar serviços como segurança, limpeza, atividades domésticas etc.

É necessário incorporar nos saberes escolares essas questões incômodas que não cabem nas disciplinas e currículos atuais. Como advoga Paulo Freire, devemos continuar lutando para que a historicidade dos educandos seja parte do currículo, das discussões e, principalmente, das ações em sala de aula e nas comunidades carentes do nosso país, ou seja,

será na sua convivência com os oprimidos, sabendo-se também um deles - somente a um nível diferente de percepção da realidade -, que poderá compreender as formas de ser e comportar-se dos oprimidos que refletem, em momentos diversos, a estrutura de dominação (FREIRE, 2011, p. 67).

Corroborando as ideias de Paulo Freire, Boaventura Santos (2009) propõe um diálogo transcultural em oposição ao universalismo, às políticas retrógradas, à regulação e ao que Arroyo (2017) chama de desumanização e Freire (2011) de opressão. Uma educação emancipadora deve estar assentada no contexto cultural local, compreendendo as relações de poder estabelecidas dentro da comunidade, assim como, a historicidade que interpela os

discursos e atos dos grupos sociais multiculturais, visto que, “dizer-se comprometido com a libertação e não ser capaz de comungar com o povo, a quem continua considerando absolutamente ignorante, é um doloroso equívoco” (FREIRE, 2011, p. 66).

No que denomina “ecologia de saberes”, Boaventura Santos (2007, p. 12) defende que os saberes não têm origem apenas científica, é preciso “dar consistência epistemológica ao pensamento pluralista e propositivo”. Um ensino e aprendizagem que respeite e se aproprie também dos conhecimentos trazidos pelos estudantes, visto que, a ciência não pode ser um conhecimento monopolista, ou seja:

explorar a pluralidade interna da ciência, isto é, as práticas científicas alternativas que se tem tornado visíveis através das epistemologias feministas e pós-coloniais e, por outro lado, de promover a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes não científicos (SANTOS, 2007, p. 13).

Compreendemos que há hierarquias nos saberes, principalmente na percepção das camadas oprimidas. Estas sentem mais as consequências da exploração do que percebem suas causas. Para que haja um olhar mais ampliado dos conhecimentos, com uma compreensão mais ampliada de sua historicidade, devemos dar preferência a conhecimentos que propiciem maior participação desses jovens e adultos, bem como, das comunidades às quais pertencem, na execução, controle e fruição do conhecimento e das intervenções que façam. Pois, ensinar exige a compreensão de que a educação é uma maneira de intervenção política, econômica e social através da dialogicidade, de uma educação emancipadora (FREIRE, 2000). Visto que:

a problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que foram

massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão (CANDAUI, 2013, p. 17).

Os educandos da EJA questionam a situação do país, os problemas que enfrentam, logo, a insegurança no futuro. Insegurança que está no presente do jovem e adulto das periferias do Brasil que têm na EJA ainda uma esperança de mudanças, cidadãos que, 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. Todavia, a exclusão a que são sujeitados ou a imposição de se homogeneizarem em uma sociedade colonial e capitalista os cerceiam de direitos e de se verem como tendo valor para lutar por uma vida mais justa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comungando dos princípios freireanos, defendemos uma educação que tenha consciência do inacabamento do sujeito e o reconheça como um ser condicionado, mas que também utilize de bom senso, tolerância e garra para lutar junto com os educandos em defesa dos seus direitos, respeitando as diferenças, a autonomia destes e estimulando-os a compreender sua historicidade para agir em busca de liberdade e emancipação.

Uma educação de qualidade é aquela que percebe as multiplicidades das identidades dos sujeitos que são interpelados por sua historicidade. Uma história que não é formada apenas pelos simbolismos e referências locais, eles fazem parte de um todo global e, para que sejam atores sociais críticos, necessitam compreender como são vistos, como são representados pelo outro,

quer esse outro seja seu professor, os livros didáticos, as elites dominantes ou os governantes do seu e de outros países.

Pois, essas estudantes da EJA, esses jovens, adultos e idosos são pessoas interpeladas por sua história: relações pessoais de amizade e familiares; relações de poder nos ambientes sociais, políticos e culturais; pertencentes a movimentos populares em suas comunidades, em seus sindicatos, suas igrejas, etc.; são aqueles que não têm uma carga horária de trabalho respeitada em subempregos, que têm no lanche escolar uma das principais refeições do seu dia; aqueles que precisam ser ouvidos pelos professores e pela comunidade para que tenham seu potencial estimulado, sua história estudada e respeitada.

Através da língua como produto social e da fala como um ato da inteligência humana, interpelado por suas experiências e histórias, o educando da EJA pode se expressar utilizando as formações discursivas que fazem parte da sua comunidade, dos seus conhecimentos e ampliar esse discurso através do conhecimento que é aprendido e construído em um ambiente escolar que propicie uma educação em busca de respeito, valorização e emancipação.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro. Edições Graal, 1992.

ARROYO, Miguel. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul-dez 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREUD, Sigmund. *Sigmund Freud: obras completas*: Volume 6: Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria ("O caso Dora") e outros textos (1901-1905). Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. IN: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.
- HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz. T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2008. cap.3, p.103-133.
- IBGE. Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios - PNAD: Educação 2018. Online: IBGE, 2019. Disponível em:
https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf . Acesso em: 28 jun. 2020.
- MOSCOVICI, Serge. Representações sociais: investigações em psicologia social. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, v. 78, p.3-46, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Towards a multicultural conception of human rights. In: ISA, Felipe Gómez; FEYTER, Koen (orgs.) *International Human Rights Law in a Global Context*. Bilbao: University of Deusto, p. 97-121, 2009.
- SILVEIRA, Elinae. O lugar do conceito de fala na produção de Saussure. In: FLORIN, José Luiz; FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges (orgs.). *Saussure: a invenção da Linguística*. São Paulo: Contexto, p. 45-57, 2013.

O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA COMO FORMA DE COMBATE À EXCLUSÃO SOCIAL E EMPODERAMENTO NA EJA

Liliane Santos Rosa¹

Resumo: Este estudo busca investigar sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na EJA, com o intuito de analisar os principais aspectos que ensejam o desenvolvimento social e cultural do sujeito, como fator de emancipação, combate à exclusão e protagonismo das pessoas jovens, adultas e idosas. Considerando que as práticas de letramento são essenciais para o desenvolvimento sociocultural dos sujeitos, favorecendo todos os contextos da vida humana, a educação surge como mola-mestra no sentido de empoderar o ser humano, oportunizando o exercício ativo e crítico -reflexivo da cidadania e dos direitos, emergindo, portanto, a extrema importância do ensino-aprendizagem de Língua Materna na EJA, como arcabouço emancipatório para esses estudantes. Afinal, quem detém o direito ao letramento? Para o desenvolvimento do trabalho, serão utilizados estudos bibliográficos, citando alguns autores como: Arroyo (2012), Paulo Freire (2002), Agamben (1978), Cruz (2012), Berth (2019), Ribeiro (2017), documentos legais como a Constituição Federal (1998), Lei das Diretrizes e Bases (1996), etc. Assim, serão abordados aspectos do protagonismo no ensino de leitura e escrita na EJA, exercício de direito, além de focar o papel do professor como mediador de aprendizagem para esses sujeitos, que não tiveram acesso a uma educação de qualidade em idade própria.

¹ 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.

Palavras-chave: EJA. Língua Materna. Emancipação e Direitos.

INTRODUÇÃO

Como professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sempre me preocupei com esses sujeitos, que são tidos como pessoas marginalizadas, desinformadas e incapazes de aprender, isso de acordo com pensamento preconceituoso do poder hegemônico. Entretanto, como educadora atuante há aproximadamente 17 (dezessete) anos na EJA, percebo o quanto eles têm a ofertar à sociedade em experiência de vida e conhecimentos práticos e cotidianos.

No Brasil, é urgente a necessidade de garantir a Educação de Jovens e Adultos, enquanto direito. Todavia, o que se observa na realidade fática é um verdadeiro abandono dessa modalidade, inexistência ou ineficácia de políticas públicas destinadas a esses sujeitos de direito. Nesse sentido, as Diretrizes trazem a problemática da exclusão, defasagem educacional, analfabetismo funcional, causando-lhes a negativa de direitos básicos a essas populações, reforçando assim, “a exclusão social, privando largas parcelas da população ao direito de participar dos bens culturais, de integrar-se na vida produtiva e exercer a cidadania. (BRASIL, 2013, p.40)

Assim, os sujeitos da EJA precisam ser notados como seres importantes no processo de construção da sociedade, como sujeito críticos, reflexivos, empoderados e protagonistas da sua própria história. Esse trabalho, portanto, engloba algumas noções de empoderamento na prática educativa, especialmente no tocante à

disciplina de Língua Portuguesa e como isso reverbera também no âmbito externo à escola.

1 CAMINHOS DA PESQUISA E SUA INSERÇÃO NO CAMPO DE CRÍTICA CULTURAL

Quando resolvi me inscrever em um processo seletivo para mestrado, inicialmente houve uma dúvida sobre qual seria meu objeto de pesquisa, porém, por conta de um diálogo com uma estudante da EJA, turno noturno do Município de Mata de São João, no qual a referida aluna confessou que gostaria de prosseguir seus estudos e se tornar uma médica veterinária. Emocionei-me com aquele discurso cheio de sonhos e projetos para um futuro tão próximo e imediato, e decidi escrever sobre a temática da Educação de Jovens e Adultos no município de Mata de São João (BA), Região Metropolitana de Salvador. A temática escolhida envolve o ensino-aprendizagem de língua materna numa perspectiva, emancipatória, como elemento preponderante para cidadania e exercício dos seus direitos.

Resolvi desenvolver esta pesquisa por perceber (como professora de EJA há 17 anos) que os alunos dessa modalidade de ensino necessitam de um olhar diferenciado no campo de suas aprendizagens, ao tempo em que são excluídos pela sociedade, no sentido de os visualizarem como pessoas incapazes de aprender, em contrapartida a essa visão hegemônica preconceituosa, percebe-se que eles são extremamente inteligentes e possuem experiências e conhecimentos que podem contribuir muito no ambiente educativo, haja vista que a escola é local favorável ao movimento de trocas e aprendizagens múltiplas. E como já foi mencionado em trabalhos anteriores, embora estejamos enfrentando um momento pandêmico, os estudantes de EJA apresentam vontade expressa de modificarem a realidade social,

visando conclusão de seus estudos no ensino fundamental e no ensino médio, e também o nível superior.

No que tange à metodologia, o trabalho compreende 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 ainda se encontra em andamento, entretanto já foram realizados alguns itens propostos no método de trabalho, a saber: autobiografia com alguns discentes e estudo bibliográfico de alguns autores como: Paulo Freire, Miguel Arroyo, Maria de Fátima Berenice, Grada Kilomba, Agamben, Joice Berth, Jeruse Romão, dentre outros que fomentam o debate sobre a temática em comento, além de legislações como: Constituição Federal, Lei das diretrizes e Bases (LDB), Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, que asseguram o direito à educação a todos, incluindo jovens e adultos.

Neste trabalho, será abordado alguns aspectos que permeiam o empoderamento na EJA, definições relevantes, ressaltando sempre o pressuposto basilar da pesquisa em tela que se remete ao aluno da EJA e seu protagonismo, utilizando a língua materna na sua interface cultural e social, viva e dinâmica.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: BREVES CONSIDERAÇÕES

Conforme dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96, a EJA (Educação de Jovens e Adultos) é uma modalidade de ensino, que visa oportunizar a formação escolar para aqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de concluir o ensino fundamental ou médio nas idades apropriadas. A

Constituição de 1988, no seu art. 208, inciso I, assegura o acesso ao ensino fundamental gratuito, inclusive àqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria. Esse dispositivo constitucional determina, portanto, o dever do Estado de promover a educação de jovens e adultos.

Conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 9394/96, a União, os Estados e Municípios deverão se encarregar de oferecer gratuitamente aos que não tiveram acesso, oportunidade para que essa clientela possa completar seus estudos por meio de cursos e exames. Além disso, os sistemas de ensino deverão reconhecer os conhecimentos e habilidades adquiridas, através de exames propostos pelo MEC.

De acordo, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), a EJA tem a função de propiciar a eliminação das discriminações para fortalecimento de uma sociedade mais justa e menos desigual, resultando na inclusão do grupo de brasileiros vítimas da história excludente de nosso país. Essa modalidade de ensino é concebida como representação de uma dívida social a ser reparada, assumindo a tarefa de estender a todos o acesso e domínio da escrita e da leitura como bens sociais interna ou externamente à escola.

Apesar do conjunto de legislações que tutelam o ensino de pessoas jovens, adultas e idosas; a realidade é extremamente alarmante e contraditória, principalmente em tempos pandêmicos, essa modalidade de ensino sofre maciçamente o perigo de extinção, tendo em vista a pouca procura em virtude de diversos fatores dos quais arriscamos citar: violência, desemprego, desavenças familiares, pais e mães não têm com deixar seus filhos menores, etc.

Nesse cenário, é que emerge a educação como transformação de realidades existenciais tão complexas. Escrever

sobre a EJA, sobretudo militar na EJA e para EJA, é enveredar por um caminho de luta, conscientização, reflexão, politização. E pensando nesses sujeitos que em sua extensa maioria, negros e pardos, classe social baixa, mulheres, mães, trabalhadores e trabalhadoras que percebem um salário-mínimo ou até abaixo do mínimo, soldo este incapaz de garantir as necessidades básicas para sua família, que procuro realizar essa pesquisa encarnada, embebida de desafios e superações, lutas e vitórias, choros e alegrias, no sentido de contribuir para melhorar aspectos pedagógicos na vida e na aprendizagem de tais sujeitos.

2.1 QUEM SÃO ESSES SUJEITOS DA EJA?

Os estudantes da EJA geralmente compõem um grupo heterogêneo: donas de casa, aposentados, mães, trabalhadores da construção civil, fábricas, lojas, hotéis, pousadas. Enfim, pessoas de várias idades, conforme destaca Claudia Regina de Paula em sua obra “Educação de Jovens e Adultos: a educação ao longo da vida”

A diversidade de sujeitos na EJA é uma característica central e bastante definidora dos objetivos político-pedagógicos (...) —Essa diversidade se constitui segundo distintas características que se desdobram principalmente em diferentes interesses, buscas e vocações. A diversidade pode ser: etária (adolescentes, jovens, adultos, idosos); de gênero (homens, mulheres); étnica (negros, mestiços, indígenas, brancos); culturais (agricultores, pescadores, artesãos, operários). (PAULA, 2011, p. 50)

Convém salientar que a população da EJA é composta em sua maioria por pessoas negras, com um perfil de exclusão, violência e histórico de abandono, pobreza e desemprego. Por conseguinte, nada mais coerente do que revistarmos a história da educação do

negro no Brasil. Jeruse Romão organiza uma coletânea demarcando os aspectos da História da Educação do Negro, inclusive há um artigo que aborda justamente sobre a EJA. Vejamos:

A educação de jovens e adultos nos tempos atuais tem se construído como desvelamento das mazelas da exclusão a que são submetidos milhares de pessoas. Olhar para um jovem ou um adulto não alfabetizado é buscar um “acerto de contas” com a história que permitiu a existência dessa situação. (ROCHA, 2005, p.215)

A pensadora prossegue seu discurso destacando que muitos jovens e adultos adentram à escola, porém o contexto de sala de aula não corresponde à realidade e não consideram o que era significativo na vida deles.

A abordagem étnico-racial tem que ser valorizada na EJA ou em quaisquer modalidades no âmbito escolar. Haja vista que o espaço educativo deve ou deveria ter como missão precípua o respeito às diferenças sejam elas físicas, sociais, políticas, culturais, etc.

Uma escola que leva em conta as diferenças étnico-raciais não se mede apenas pelo conhecimento socializado, mas pela solidariedade humana, consciência social, repúdio ao preconceito de toda ordem e às práticas de discriminação. O fundamento está na capacidade de dialogar com as diferenças, experimentando novas formas de trabalhar, aprender e participar. (ROCHA, 2005, p. 216)

Um ponto interessante proposto por Rocha (2005, p. 216) é o seguinte: “O fato de sermos herdeiros de uma educação de matizes culturais europeus faz com que outros grupos étnicos sejam desconsiderados e suas especificidades abortadas”. Extrai-se

dessa afirmação a visão do ensino como um todo tem um parâmetro já predefinido, inclusive o ensino de língua portuguesa, por vezes engessado por regras assíncronas da gramática normativa, padronizada e que não dá possibilidade de um trabalho voltado para prática linguística dos seus falantes, seu modo de ser, de agir na sociedade. Uma educação que, infelizmente, menospreza as potencialidades dos estudantes de EJA.

Isso posto, ansiamos uma educação integral que valorize as identidades dos seus sujeitos, principais atores do processo educativos (os alunos), numa perspectiva emancipadora, crítica, reflexiva, como bem sugeriu o grande mestre Paulo Freire, grande ativista da EJA e da educação popular. E para isso se solidificar, é necessário romper com o pensamento eurocêntrico e hegemônico implementado e enraizado no Brasil há muito tempo. Convém trazer à existência o empoderamento de jovens, adultos (as), idosos (as), negros (as), mulheres e homens que compõem a EJA.

3 CONCEITO DE EMPODERAMENTO: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E HISTÓRICAS

Na concepção de Joice Berth, a palavra empoderamento é neologismo “que significa, grosso modo, dar poder” (2019, p.18). Se realmente analisarmos a raiz da palavra de formação parassintética (prefixal e sufixal ao mesmo tempo), perceberemos nela a interseção com o vocábulo poder.

De qualquer sorte, a autora supracitada enfatiza: diferentemente do que propuseram muitos teóricos, o conceito de empoderamento é instrumento de emancipação política e social e não se propõe a “viciar” ou criar relações paternalistas, assistencialistas ou de dependência entre indivíduos, tampouco

traçar regras homogêneas de como cada um pode contribuir e atuar para as lutas dentro dos grupos minoritários. (BERTH, 2019, p. 22).

A partir da citação acima, entende-se que a noção de empoderamento se dá nas esferas políticas e sociais e reverbera nas formas de abordagens e percepções dos grupos subalternizados, que por vezes são silenciados em suas falas ou então apesar de se pronunciarem suas reivindicações não são ouvidas na sua totalidade, sendo coibidas de mostrarem suas essências, seus pensamentos pela inércia de uma classe dominante e dominadora.

Ainda citando a pensadora Berth (2019, p. 19), no seu livro “Empoderamento: feminismos plurais”, ela destaca: “Empoderar, dentro das premissas sugeridas, é antes de tudo, pensar em caminhos para reconstrução das bases sociopolíticas, rompendo concomitantemente com o que está posto, entendendo ser esta a formação de todas as vertentes opressoras que temos visto ao longo da História”. Mais adiante, a autora cita o entendimento de Cecilia M. B. Sardenberg acerca da noção do termo empoderamento.

O termo empoderamento se refere a uma gama de atividades, da assertividade individual até à resistência, protesto e mobilização coletivos, que questionam as bases das relações de poder. No caso de indivíduos e grupos cujo acesso aos recursos e poder são determinados por classe, casta, etnicidade e gênero, o empoderamento começa quando eles não apenas reconhecem as forças sistêmicas que os oprimem, como também atuam no sentido de mudar as relações de poder existentes. Portanto, o empoderamento é um processo dirigido para a transformação da natureza e direção das forças sistêmicas que marginalizam as mulheres e outros setores excluídos em determinados

contextos. (BERTH, 2019, p, 23, apud SARDENBERG, 2018)

Ainda seguindo as concepções da pensadora Berth, quando nos referimos ao termo empoderamento, especialmente nos dias atuais, parecemos nos deparar com um termo “complexo, distorcido”, não compreendido por muitos, segundo ela, por conta de um debate que não leva em conta a criticidade sobre a temática abordada. E, por isso, o termo está sendo alvos de críticas ferrenhas no remete à teoria.

Em contraposição, há trabalhos realizados com profundidade técnica e com seriedade e profissionalismo. Para tanto, a escritora pontua uma definição interessante sobre teoria do Empoderamento, que serve como ponto de partida para as reflexões:

O empoderamento é um construto que liga forças e competências individuais, sistemas naturais de ajuda e comportamentos proativos com políticas e mudanças sociais”. Trata-se, aqui, da constituição de comunidades responsáveis, mediante um processo no qual os indivíduos que as compõem obtêm controle sobre suas vidas, participam democraticamente no cotidiano de diferentes arranjos coletivos e compreendem criticamente seu ambiente. (BERTH, 2019, p. 31 apud Perkins e Zimmerman (1995, p. 1).

Há percepção de que existe uma proximidade entre empoderamento e autonomia, isso porque como bem atesta (LÉTTI, 2015 p, 15): “Autonomia se refere à capacidade do sujeito, ou dos grupos, de decidirem sobre questões relacionadas à sua vida e escolher entre os vários caminhos que podem seguir, dentro das várias esferas de ação. ". Sendo assim, comprova-se a interrelação

de empoderamento com a pedagogia defendida por Freire em seus escritos.

Acredito no empoderamento como forma de romper formas de silenciamento imposto pela sociedade opressora, prioritariamente quando se trata de jovens e adultos. Como bem destaca Arroyo:

Mostram-se presentes, existentes, reagindo ao seu silenciamento e ocultamento. Reagindo às formas de ser pensados e tratados, de ser subordinados nas relações de poder, dominação (2012, p.37).

Percebe-se que Arroyo dialoga com Djamila Ribeiro (2017) e Grada Kilomba (2019) quando ambas abordam a questão do subalterno ter lugar fala. Discutir sobre EJA é também está embutido num terreno de desigualdades, subalternidades, marginalidade social, onde o lugar de fala é tensionado, problematizado, porém são vítimas de um sistema de poder que “tenta” calar a voz das massas, porém mesmo violados, por vezes enfraquecidos pela opressão sistemática dos “detentores do poder”, esses sujeitos vão à luta , é metaforicamente uma luta desarmada dos subalternos tão bem explanado no texto brilhante do Professor Doutor Osmar Moreira.

Concernente a essa questão, Santos (2016), em seu livro *A luta desarmada dos subalternos*, fala sobre a importância da linguagem enquanto lugar de resistência, e considera esta como parte fundamental na vida do sujeito até mesmo para evitar que estes sejam excluídos da sociedade ou tenham seus direitos negados.

A pobreza absoluta, mais do que a condição humana submetida à ausência do básico para sobreviver, seria estar desprovido do exercício da linguagem para

enunciar-se e abrir-se a historicidades” (SANTOS, 2016, p.81).

Nesse caso, fica evidente o papel da linguagem como agente de luta, resistência, dinamismo e histórias vivas. Afinal, os povos subalternizados podem e devem falar, ainda que em baixa intensidade, suas vozes serão ecoadas, que ouçam ou deixem de ouvir. Trazendo para nossa temática, os sujeitos da EJA têm muito a dizer e contribuir no seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

3.1 EMPODERAMENTO NA EJA: QUE EMPODERAMENTO É ESSE?

Já foram discutidas sobre as noções iniciais e conceituais acerca do empoderamento em linhas gerais, nesse tópico dissertaremos especificamente sobre empoderamento dos sujeitos de EJA.

O empoderamento nas classes de EJA está imbricado a algumas peculiaridades, já que foi (como foi dito), as classes dessa modalidade de ensino são heterogêneas. Nesse sentido, é perceptível que não há um empoderamento apenas, mas vários empoderamentos que somando formarão um todo.

Nessa perspectiva, teremos o empoderamento do negro/ da negra, da mulher (mãe-solo, vítima de violências domésticas, relacionamentos abusivos), trabalhadores /as, desempregados/as. Sendo que todos esses subgrupos almejam sua melhoria de vida e sua emancipação através dos estudos.

Neste trabalho, procuro escrever genericamente sobre esse “empoderar”, pois percebo a relevância de todos no processo formativo desses estudantes. Na oportunidade, destacar o ensino

de língua materna como de extrema relevância para o ensino-aprendizagem, o que perpassa por trabalho docente cuidadoso e diferenciado.

É preciso considerar as linguagens das massas, até porque a língua é produto social importantíssimo para construção/desenvolvimento do sujeito. É daí que emerge o empoderamento na EJA, numa perspectiva de autonomia, que se remete à capacidade do sujeito ou grupo de tomarem decisões interrelacionadas à sua vida, a escolha de caminhos a seguir entre vários existentes. Na concepção de Viviane Silva, “para a reconstrução de uma nova sociedade, nós educadores devemos ter essas ideias emancipadoras não só nas nossas reflexões, mas na nossa prática...” (SILV, (2008, p. 57). A autora ainda complementa sua ideia enfatizando que a transformação social só poderá ser alcançada através da educação.

A abordagem de AGAMBEN (1978) para o ensino-aprendizagem na EJA é de suma importância, visto que destaca a importância da história do indivíduo e a relação com a experiência da vida do ser humano, o que coaduna com o sujeito tornar protagonista da sua própria história. Para isso, devemos criar condições que os nossos alunos recriem a sua própria cultura e sua própria história, não a vendo como algo feio, inferior. Sem essa reapropriação de seu capital cultural, a tão sonhada sociedade justa fica praticamente impossível de ser implementada na realidade prática.

Emancipação, protagonismo tem tudo a ver com empoderamento, vejamos:

Portanto, o empoderamento na perspectiva emancipatória traz a educação como forte aliada para esse processo, pois ter o domínio dos códigos linguísticos potencializa as pessoas idosas a lutarem

contra as condições de exclusão social, isso porque quando o sujeito das camadas populares efetivamente se empoderam deixa de se posicionar como um excluído. (MACHADO, 2017, p. 141 apud FREIRE; MACEDO, 1990).

É comum encontrarmos em salas de aula, por meio de observações até mesmo despreziosas, que as turmas de EJA, em sua maioria são compostas pelo público feminino. Mulheres sofridas, maltratadas pelo sistema, subalternizadas, mas que resistem. E mais: veem na escola uma saída propícia para mobilidade social, aquisição de letramentos diversos: escrita, leitura, noções de cálculos e sobretudo exercício da cidadania e do direito que lhe é devido e disposto em legislações federais, estaduais e municipais.

Convém ressaltar a educação como forma de combate à violência, visto que, alunos jovens de EJA, notadamente em Mata de São João, local onde já estou desenvolvendo preliminarmente a pesquisa, são assassinados de forma brutal. O que se pode notar, é que a maioria dessas vítimas são adolescentes e jovens negros. Nessa ambiência, convém a indagação: “Como a escola, enquanto instituição promotora da paz social, pode contribuir para minimizar a violência prevenindo o óbito de pessoas em tão tenra idade? “. Por óbvio, não temos uma resposta exata e certa, mas acredito que ela perpassa pelo ensino emancipatório, empoderador das minorias raciais e gênero, numa perspectiva crítica e reflexiva da realidade onde essas populações estão inseridas, num enfoque freiriano que diz: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67), coadunando com a ideia do mesmo autor: “A leitura de mundo precede a leitura de palavra” (FREIRE, 1989, p.9).

CONCLUSÃO

Conclui-se sobre O Ensino De Língua Materna Emancipatória e do Empoderamento na EJA, que podemos assinalar: no caso das Turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), para que o ensino da língua se apresente como instrumento de luta para os alunos, terá que ser um ensino baseado em fundamentos emancipatório, que tendo como objetivo principal tornar o povo “oprimido” e subalternizado como capaz de participar na transformação sócio-histórica do seu país, numa perspectiva freiriana. É importante ressaltar que a abordagem da língua padrão deve ser realizada de maneira não discriminativa, isto é, não excluir a linguagem do cotidiano dos estudantes da EJA, retirando da classe dominante o controle exclusivo da arma poderosa que possuímos, denominada “linguagem”.

Este trabalho, portanto, configura-se como relevante para os educadores e futuros educadores, pois oportuniza a reflexão sobre o ensino da língua materna, sendo que outrora era concebido apenas como um ensino de memorização das regras gramaticais, com frases descontextualizadas, com discurso hegemônico e preconceituoso de que os nossos alunos e alunas de EJA falam “errado”, por isso escrevem “errado”, reforçando sentimento de insegurança nessas pessoas com relação à aprendizagem da língua. Mas, trazendo possibilidades de um ensino da língua como um instrumento de luta para os alunos das camadas populares, no nosso caso das classes de EJA através de textos significativos, onde eles possam discuti-los e reescrever seus próprios textos de forma competente sem ter sentimento de medo ou de achar que a língua portuguesa é extremamente complicada. Precisamos desmistificar a ideia de que ensino de língua portuguesa constitui uma aula sem criticidade, distante da realidade do educando.

É urgente que se trabalhe com noções reais do cotidiano do aluno, afinal eles têm muito a dizer e nos ensinar. Nessa perspectiva, o processo de empoderamento das classes populares (nas quais a EJA está inserida), conforme Paulo Freire (2002) o compreendia, tem como pressuposto que esses sujeitos ao se apropriarem da cultura letrada são instigados pela ação pedagógica a terem consciência de suas ações no/com mundo e, assim, lutarem por mudanças sociais contra toda forma de omissão, opressão e injustiça social, em tom de ato de resistência. Para tanto, é necessário que os aspectos de letramento (processo de leitura, escrita) seja um processo que ultrapasse a mera repetição ou decodificação de palavras ou letras, no qual o leitor deve dialogar com os discursos existentes na sociedade conforme pensamentos de Freire (2000) e de Cruz (2012).

Entendemos que o papel principal da educação, prioritariamente de Jovens, (as) e idosos (as) é contribuir para que as pessoas adotem uma nova postura com relação ao seu próprio lugar de fala. O trabalho pedagógico, então, deve se concentrar nas realidades de vida social mais imediatas. Através da educação emancipatória tem-se o desenvolvimento de uma conscientização focada no interesse do aluno pela preservação de memória, cultura, identidade, linguagem e construído de forma participativa, visando o empoderamento desse público.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Infanzia e storia: distruzione dell'esperienza e origine della storia; 1978). ISBN: 85-7041-459-5.
- ARROYO, Miguel. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

- BERTH, Joice. *Empoderamento: Feminismos Plurais*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BRASIL. *Lei Das Diretrizes E Bases Da Educação Nacional*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 out. 2022
- BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 10 out. 2022
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral.: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- CRUZ, Berenice Maria de Fátima. *Leitura literária na escola: desafios e perspectivas em um leitor* / Maria de Fátima Berenice da Cruz. – Salvador: EDUNEB, 2012
- 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
- KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.
- LÉTTI, Mariana Marlière. Empoderamento de alunos da EJA por meio da compreensão sistemática das leis de amparo às minorias sociais. Brasília: UNB, 2015.
- MACHADO, Cássia Cilene de Almeida Chalá. *O empoderamento de idosos na escolarização da EJA do núcleo de estudos da terceira idade/UFSC* / Cássia Cilene de Almeida Chalá Machado; orientadora, Profa. Dra. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, 2017.
- PAULA, Claudia Regina de. *Educação de Jovens e Adultos: a educação ao longo da vida*. Curitiba: Ibpex, 2011.
- RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.
- ROMÃO, Jeruse. *História da Educação do Negro e outras histórias*/Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.
- SANTOS, Osmar Moreira dos. *A luta desarmada dos subalternos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.
- SILVA, Viviane Fernandes Fraga da. *Alfabetização e linguagem: o ensino da língua materna aos alunos de EJA numa perspectiva emancipadora*. Salvador: UFBA, 2008.

NEGAFYA E JOYCE ZAU NO SLAM: GRITOS NECESSÁRIOS DE RESISTÊNCIA

Luzia Martins dos Santos Silva¹

A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias,
debaixo das trouxas,
roupagens sujas dos brancos,
pelo caminho empoeirado rumo à favela.
Na voz de minha filha se fará ouvir
a ressonância o eco da vida-liberdade.
Conceição Evaristo

Resumo: O presente texto traz uma reflexão a respeito da escrita de mulheres negras através da poesia Slam, tomando como base uma leitura de duas jovens poetisas: Negafya, uma brasileira e Joice Zau, uma angolana. Identificamos nas poetisas uma arte política, atenta a realidade que as cercam, tanto nas questões sociais que envolvem a todas/todos como nas realidades vividas pelos corpos femininos negros, que ainda são tratados com uma desmedida falta de cuidado, mais precisamente de forma desumana. Neste sentido, as poetisas se apresentam como vozes potentes, que nos inspiram e se torna fundamentais para ocupar espaços e marcar um território que, por vezes, se torna inacessível para essa parcela da população que ainda carrega o estigma de marginalizada.

Palavras-chave: Mulher negra. Produção poética. Resistência.

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (PósCrítica/UNEB) — linha de pesquisa: Literatura, produção cultural e modos de vida, orientadora Profa. Dra. Edil Silva Costa, endereço eletrônico: luz-martins@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

A epígrafe nos faz pensar que por muito tempo, embora as histórias de nossas ancestrais sejam permeadas por humilhações de toda sorte, elas resistiam. E essa força que submergia debaixo de tantas barreiras chega até nossas gerações nos impulsionando a continuar nessa luta diária.

Muitas barreiras estão presentes na vida das mulheres negras, mas as histórias de resistência e reexistência se apresentam como motivação para seguirem nessa busca por ouvir os “ecos da vida liberdade”.

A escrita literária tem se apresentado como uma forma de falar e de se fazer ouvir nessa caminhada. Mesmo que ainda tenham dificuldade para que a sua forma de fala seja ouvida, as mulheres negras, estão por aí, nos mais variados espaços usando sua arte como forma de luta.

Neste texto, trago para a cena duas jovens poetisas negras: Fabiana Lima (*Negafya*) e *Joice Zau*. Ambas do Slam, mas moram em países diferentes. A primeira no Brasil, e a segunda, em Angola.

Fabiana Lima, moradora do bairro da Sussuarana, Salvador-BA, graduada em Enfermagem pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) tem como nome civil de 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**”. Referindo-se a 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”².

Joise Isabel Zau, natural de Cabinda (Angola), atualmente, reside em Luanda, capital de Angola, é graduada em Engenharia

² Ver página de Negafya no Facebook, publicação feita em 1 de maio de 2018.

Eletromecânica e estudante de Letras. Tem como nome artístico *Joice Zau*. Atua como poeta, Slammer, declamadora e *artista*. Ganhou vários prêmios em batalhas do Slam, dentre eles: Campeã do Campeonato brasileiro de poesia falada (medalha e ouro); foi eleita como Ativista Artístico Africano; vice-campeã da Copa Slam América; Campeã da Copa Lusófona Feminina; além de ser Representante da América do Sul no Campeonato Mundial de Spoken Word em setembro de 2022 em Bruxelas – Bélgica. Tem produzido poemas que tratam de questões político-sociais, empoderamento feminino, dentre outros.

Essas jovens poetisas são seres que resistem e têm atuado em nossas periferias com insana sede de liberdade. Buscam desconsiderar os empecilhos que se apresentam e seguem gritando com sua “poesia falada” na qual tratam de si e dos seus, de demandas sociais e políticas. Diante disso buscaremos neste texto compreender as formas encontradas por essas mulheres que remando contra a maré, caminham na busca de estratégias que quebrem os grilhões das explorações nas quais elas estão submetidas.

A poeta Negafya nos diz que:

[...] 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"
Mulher, um ser que resisti e é firme [...]
(NEGAFYA, 2019)

A poeta nos fala das dificuldades vividas pelas mulheres negras ainda hoje, resquício da era colonial, na qual a mulher negra era vista como objeto sendo preterida em relação a mulher branca. No entanto, nos diz: “Mulher, um ser que resisti e é firme”. É sobre

a força das mulheres negras que quero provocar uma breve discussão nesse texto. Sobre essas mulheres que tiveram as suas vidas pautadas em lutas diárias. As lutas que foram travadas desde o período colonial, mas que perduram até os dias atuais. Ainda hoje continuam o estigma de apenas serem capazes de desenvolver o trabalho braçal, de serem vistas como exóticas, sensuais e usadas apenas para o prazer sexual. Isso retira de nós (mulheres negras) a possibilidade de sermos vistas em outras posições sociais, principalmente como produtoras de saberes, de artes e de escritas literárias.

GRITOS DE RESISTÊNCIA

A poesia Slam que é conhecida como “poesia falada” tem sido um meio utilizado por muitas mulheres como forma de trazer seu pensamento acerca do mundo, expor suas dores e trazer uma forte crítica às questões político-sociais. As batalhas de Slam reúnem àquelas e àqueles que nem sempre tem espaço garantido nos lugares reservados para produção literária tida como canônica. Ao contrário como nos diz Regina Dalcastagnè: “São essas vozes, que se encontram nas margens do campo literário, essas vozes cuja legitimidade para produzir literatura é permanentemente posta em questão, que tensionam, com a sua presença, nosso entendimento do que é (ou deve ser) o texto literário”.

Nesse sentido, criar um espaço de encontro de vozes poéticas, possibilita que as múltiplas identidades se conectem em torno de outras formulações narrativas capazes de se articular no enfrentamento da realidade que a todo custo, tenta esfacerar corpos de mulheres negras insubordinados e persistentes em viver nos mais variados tempos e espaços. Para as referidas poetisas, a literatura tem se tornado mais uma possibilidade de falarem das suas histórias e memórias, seus sonhos e realizações e, também, por vezes, “[...] dos conflitos, sofrimentos e resistências resultantes das experiências de racismo e sexismo, por elas vividas ou presenciadas” (SANTIAGO, 2020, p.123).

Essas vozes nos permitem perceber que esses corpos carregam marcas que atravessaram gerações e agora buscam e

querem respostas. A sua poesia se torna um espaço de luta, na tentativa de forjar espaços, para que mais vozes sejam ouvidas, porque, cotidianamente, esse é o desejo e a luta dessas mulheres. A literatura se torna para elas um lugar por onde podem falar sobre tudo como afirma Jaques Derrida:

O espaço da literatura não é somente o de uma ficção instituída, mas também o de uma instituição fictícia, a qual, em princípio, permite dizer tudo. (...) mas dizer tudo é também transpor [franchir] os interditos. É liberar-se [s'affranchir] - em todos os campos nos quais a lei pode se impor como lei. A lei da literatura tende, em princípio, a desafiar ou a suspender a lei. Desse modo, ela permite pensar a essência da lei na experiência do “tudo por dizer”. É uma instituição que tende a extrapolar [déborder] a instituição (DERRIDA, 2014, p. 49).

Entendemos que a poesia tanto de Negafya quanto a de Joice Zau caminha neste sentido, pois seus textos tratam de racismo, sexismo, das questões sociais, políticas e econômicas, enfim, buscam trazer para a cena as demandas que afetam diretamente as suas vidas e as dos seus. Estas mulheres, que a princípio poderiam ser vistas como sem vozes, mas que “[...] mesmo diante dos limites impostos, suas vozes dissonantes têm conseguido produzir ruídos e rachaduras na narrativa hegemônica” (RIBEIRO, 2019, p.86).

Pensar na produção da poesia é entender a necessidade de usar a arma do opressor, que é a palavra. E fica evidenciado que apesar de todo o mecanismo de repressão, mulheres negras têm produzido seus textos e o Slam é um meio utilizado por elas. Através da voz e do corpo, falam, e em alguns momentos até gritam. Um grito que, no passado, ultrapassou montanhas, vales, rios e oceanos, nas fugas de seus irmãos e irmãs na época da escravidão, hoje continua ecoando, nos mais diversos espaços, como: as ruas, os morros, becos e vielas, na luta, para que tenhamos vida. Negafya, a partir de sua poesia *Brasil genocida*:

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...
[...]
(NEGAFYA, 2019)

Observa que nesta poesia, Negafya nos faz uma convocação, relata relatos de situações de morte vivida em sua comunidade, para nos dizer que essa também é função da poesia. É nesse sentido é que fica evidente a necessidade do uso palavra como uma ferramenta de luta. Por isso, Audre Lorde declara: “A poesia não é um luxo. Os brancos nos disseram: “Penso, logo existo”. A mãe negra dentro de cada um de nós – a poeta – sussurra em nossos sonhos: Sinto, logo posso ser livre. A poesia cria a linguagem para expressar essa demanda revolucionária, a implementação da liberdade” (LORDE, 2019, p.47).

Isso é muito visível na poesia de Negafya. Ela sinaliza os problemas vividos e aponta as origens demonstrando que não é um problema estanque, é algo histórico.

[...]
Porque solidão e feminicídio quem sofre de verdade são as
mulheres como eu,
as mulheres estereotipadas, as mulheres estereotipadas,
com traços marcantes de negras das senzalas".
Então fique na sua, assuma seus privilégios
[...]
(NEGAFYA, 2019)

Negafya utiliza o recurso da repetição para dá ênfase a sua condição de mulher negra. É uma reflexão importante porque ainda somo iludidos com a ideia de que somos todas/os iguais. E na verdade sabemos que os espaços estão demarcados em nossa sociedade e uma forma de acabarmos com isso é entendermos os lugares de privilégios do branco.

Neste sentido, fica claro que Negafya produz uma poesia de cunho político. É o que Grada Kilomba (2019), ressalta quando nos assegura que: “Escrever emerge um ato político. O poema ilustra o ato da escrita, como um ato do tornar-se e, enquanto eu escrevo,

eu me torno narradora e escritora da minha própria realidade, a autora e autoridade da minha própria história” (KILOMBA, 2019, p.28).

[...]

Pretas, preteridas, feminicídio, menos uma na lista -

Elem Perreira

Pretas, preteridas, feminicídio, menos uma na lista –

Claudia, arrastada

Vocês, vocês não sabem de nada

Pornografia incentivada

Crianças parindo mão de obra barata

Necropolítica para preto e pobre

Cuidado você pode ser o próximo na lista.

[...]

(NEGAFYA, 2019)

Percebemos na poesia de Negafya uma voz que luta contra as narrativas oficiais que são produzidas sobre o corpo negro. Claudia morre, porque é uma mulher negra e moradora da periferia. Isso não é o que a narrativa oficial nos apresenta. Declara ainda que não existem políticas públicas para cuidar de nossas meninas negras, ao contrário há um incentivo para que continue servindo ao grupo privilegiado da sociedade. Neste sentido, percebemos através da poesia, que ainda hoje os corpos negros são totalmente desumanizados: agressões, desrespeitos, interdição, enfim, somos imersos numa realidade tal que nos remonta ao período em que éramos apenas mercadorias.

Segundo Audre Lorde (2019), a poesia torna os nossos sonhos realizáveis, pois através deles, teremos autoridade e valentia para ver, sentir, falar e ousar sonhar. Ao ouvir as declamações de Negafya é exatamente isso que sentimos. Ela nos tira do chão, da suposta tranquilidade na qual estamos inseridas (os), nos provoca, intimida-nos, e nos convoca.

[...]

Vocês, vocês não sabem de nada

Pornografia incentivada

Crianças parindo mão de obra barata

Necropolítica para preto e pobre
Cuidado você pode ser o próximo na lista
[...]
(NEGAFYA, 2019)

Com uma poesia que dialoga, de forma direta, com o seu público, a autora faz denúncias, e deixa evidente que estamos em estado de guerra. De fato, nunca se matou tanto o nosso povo: Jovem negro morto por segurança em grande rede de mercado; homem negro morto com 80 tiros pelo exército; operações nas favelas deixam mais de 25 mortos; todas as balas perdidas encontram nossos jovens negros e negras nas periferias. É sobre isso que Negafya está cantando. Desse modo, através da poesia, histórias são contadas, vidas são suscitadas e junta-se força para as lutas diárias que acometem a todas nós mulheres negras.

A FALA COMO DISPOSITIVO POLÍTICO

Como já foi dito, a poesia é um dispositivo político. Veja o trecho do poema “O corpo em que habito” da Joice Zau:

[...]
O corpo em que eu habito não é um presente
É objetificado imprudentemente
Tornado ícone vácuo,
Isento de palavras de luz doce sossego, apego imóveis
Que não se perdem, que não se apavoram,
Um corpo de olhos nus manchados de sustos
Tornou-se ácido e de insana sede
A sede de dilúvio, de afetos,
levada no vento do veroz senhor
[...]
(ZAU, 2021)

A autora denuncia as mazelas por que passa o corpo negro. Tornado mercadoria, não tem sentimentos, não necessita de

cuidados, é exposto as mais diversas humilhações tornando-se um corpo em suspense, para esse corpo não há descanso, não há calma, ao contrário há uma luta constante que surgem de “[...] situações, inquietações e vivências” (SANTIAGO, 2020, p.132).

Essas realidades desumanizantes por que passam esses corpos femininos negros tem impulsionados muitas mulheres negras à necessidade de uma escrita pulsante, movimentada por um agir micropolítico, que mobiliza resistências e desemboca um movimento do eu para si e para outros (as)” (SANTIAGO, 2020).

As poesias do Slam corroboram nesse processo de escrita quando apresentam questões ligadas as demandas que envolvem os menos favorecidos da sociedade, sendo, portanto, um espaço por onde as vozes são ecoadas. É neste contexto que Joice Zau nos apresenta como encontra na poesia um lugar de fala.

Em histórias de ancestralidade, aprendi que a oralidade
Era característica dos nossos povos
Rual Antuna numa das suas falas diz que a palavra contém
um valor dinâmico e eficaz
Um traço nuclear que faz com que homem encontre suas
raízes e busque sua totalidade
África sempre foi oral, mesmo com o léxico do chicote
acariciar brutal e mortalmente as suas costas, ela resistia
Nunca se molhou da imunidade da fala
[...]
(ZAU, 2021)

A partir dessa poesia percebemos a ligação da poeta com sua história ancestral, com seus pares, apontando o valor da palavra na vida do povo de África. Mas, demonstrando que a resistência do seu povo, sempre esteve vinculada à necessidade de falar. É, neste sentido, que pensamos que, mesmo diante de tantos chicotes, o nosso povo nunca se calou. A fala se dá de muitas maneiras, por vezes, sem palavras, é um corpo que fala. Vejamos como Joice Zau nos apresenta o seu corpo poético:

[...]
O corpo que eu habito não é um presente
É uma lição pendente

É palco de gotas gigantes
Um corpo enviado a torto e a direito
Multiplicando diariamente os paus da humana imundície
Aquele que se erotiza quando apetece
Aquele que nos deixa amadurecer e já parece
Exposto a picadelas
[...]
(ZAU, 2021)

A poeta refere-se à falta de cuidado com o corpo das mulheres negras, do quanto somos expostas porque consideram que os corpos femininos negros resistem a tudo. Ainda segundo a poeta é um olhar da sexualidade, do erótico, inclusive sem respeito à maturidade esse corpo já sofre abusos, é desrespeitado. Nesse sentido, a *Slammer* continua o seu poema apontando mais uma denúncia:

[...]
Como eco, uma fúria, o corpo que deu sangue a virtudes e
tendências não teve voz, alma, grito nem memória
Deu tudo de si e terminou a extrema placidez esmagada
O corpo que serve para servir e nunca para ser servido
O corpo que geme, que sangra, que toca, mas tudo em
silêncio
Pois seu silêncio quando gritam, a casa grande faz istrilos
Um corpo adormecido nas estradas do patriarcado
O corpo objetificado por conta dos traços que o identificam
O corpo que foi ensinado a valorizar a calma
Acima das suas letras de revolução
La fora os corpos todos os dias são estrangulados e mortos
E aqui o medo horripilante me arrepiava
porque o corpo em que eu habito por vezes para maldição
Não é um presente.
(ZAU, 2021)

Percebemos que a *Slammer* aponta que a condição vivida atualmente pela mulher negra, carrega marcas do período colonial. Dentre as diversas formas de violência estava o fato de não ter

direito a fala. Ao contrário, era ensinado a se calar, não lutar e, segundo a poeta, é um medo que tem se perpetuado. Ela nos instiga a pensar que muitas mulheres, de fato, vivem coagidas, diante da realidade violenta que tem as acometido. No entanto, vale ressaltar que de diversas formas, muitas mulheres negras, como Joice Zau, têm rompido esse silêncio, e “não tem sido nem vítimas passivas, nem tampouco cúmplices voluntários/as da dominação” (KILOMBA, 2019, p.49).

No poema abaixo, Joice Zau também faz vários questionamentos, e se posiciona contra essa política que silencia e apaga toda uma história de um grande continente, e especificamente de seu país (Angola) que tem uma grande história de resistência, mas que vive uma realidade degradante que não representa seu antigo desejo por liberdade que ecoavam por toda a nação.

[...]

Se África era oral, imperativa, tenanciosa, doadora
Seus gritos de liberdade ecoavam por toda uma nação,
Por que nós nos tornamos tão silenciosos? de onde vem
esses silêncios?

Que silencio é esse? Que silencio é esse?

Que nos faz olhar o País a se transformar em pólvora nesse
mar de atribuições

E nós aqui com as vozes atadas até os confins

Que silencio é esse que deixa a cruz extremessidamente
admirados de tanto que nos pintou em solo, em
democracias inoperáveis e legislações tendiosas

Que silencio é esse que faz com que Deus amontoados
estaticamente em moldura assistam ao filme de terror rindo
da nossa cara como se terror não fosse desaguar pra eles e
afins

Que se silencio é esse que diante dessa masturbante,
incometência, aterrorizante negligência,
Desumanizante existência, vibrante incoerência,
nos sugue a poesia da fala reivindicativa

Milhas de sonhos engavetados devido essa porca politiquice, adultos infantilizados nos encontros da vossa demagogice

Ambientes hospitalares jorram rimas sangrentas sem lírios governativos, porque só se interessam com a vossa internacional populice

Enfiaram a moral na ganância e encham os nossos tímpanos com vossa ereta putice.

Onde enfiaram a oralidade?

Enfiaram na globalização, que engloba a alteridade dos englobalizáveis ou enfiaram na cibernética que nos cegueiam enquanto vidas são ceifadas pela fome nos becos?

Mas, que porra de silêncio é esse?

(ZAU, 2021)

A poeta, faz memória da altivez do continente Africano no processo de resistência a toda exploração sofrida, no intuito de despertar em seus conterrâneos o anseio pela luta, e questiona o presente silêncio, alegando não ser essa a herança histórica de seu povo. A seguir a poeta aponta diversas situações políticas de ataque aos direitos, à dignidade dos angolanos.

Desse modo, como uma intelectual que é, a poeta nos faz refletir sobre o nosso posicionamento diante de fatos. Na perspectiva de Santiago (2019) “Pensar é ruminar sobre si, sobre fatos e aquilo que está em volta; é inclusive apropriar-se deles para problematizá-los e (re) elaborá-los. É um trabalho contínuo e dinâmico de tecer e (des) tecer o que já está instituído, transgredindo fronteiras discursivas” (SANTIAGO, 2019, p. 57-58).

Essa tem sido uma postura adotada pelas poetisas do Slam que refletem sobre as situações diversas as quais estão envolvidas, buscando questionar, inculcar e provocar possíveis revoluções, trazendo uma escrita que deseja quebrar as amarras do poder, propondo um desacomodar-se de si e dos seus.

ALGUMAS CONCLUSÕES

Os poemas de Negafya e Joice Zau se apresentam como vozes potentes, que se tornam referências para as mulheres negras que estão na luta da produção poética, além de nos inspirar com uma temática necessária, uma vez que traz à cena as suas individualidades, e as demandas coletivas, as quais estão envolvidas em suas comunidades de origem. Em seus poemas, elas não se ausentam de participar da luta, mas convocam a todos para juntarem-se no caminhar, para de fato, quebrar as amarras que nos impedem de ocupar os espaços que nos pertencem e que insistem em nos privar.

Sabemos que trilhar esse caminho de tornar-se escritora não é fácil, pois estamos imersos em uma política de desvalorização e silenciamento das mulheres negras. Diante disso, a produção poética de Joice Zau e Negafya se torna fundamental para ocupar espaços e marcar um território que, por vezes, se torna inacessível para essa parcela da população que ainda carrega o estigma de marginalizada.

REFERÊNCIAS

DERRIDA, Jacques. *Essa estranha instituição chamada literatura: Uma entrevista com Jacques Derrida*. Tradução Marileide Dias Esqueda; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução: Jess Oliveira. São Paulo: Cobogó, 2019.

LORDE, Audre. *Irmã Outsider*. Tradução Stephanie Borges 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

NEGAFYA. *Solidão da mulher preta*. Publicado em 17 de jan. de 2019. (3m17s). Disponível em: <https://youtu.be/3c1-vp3pfz4>. Acesso em 02 jan. 2020

NEGAFYA. *Brasil genocida*. Publicado em 17 de jan. de 2019. (3m13s). Disponível em: <https://youtu.be/MnrIVfGM7BI>. Acesso em 10 fev. 2020.

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala*. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.

SANTIAGO, Ana Rita. Autoria negro-feminina no Brasil e em Moçambique: O escrever entre dobras e insurgências. *Revista Pontos de Interrogação*, Edição Especial, v. 10, n. 2, p. 121-134, jul.-dez., 2020.

SANTIAGO, Ana Rita. Intelectuais Negras: Entre a Invisibilidade e a Resistência. In:

SANTIAGO, Ana Rita, et. al (Ogrs.). *Descolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro*. 2.ed Cruz das Almas/BA: UFRB, 2019. p. 51-62

ZAU, Joice. De onde vem esses silêncios? / O corpo que eu habito. (5m05s) Publicado em novembro de 2021. Disponível em: <https://youtu.be/UwzHUioFAdA> . Acesso em 09 fev. de 2022.

A FORMAÇÃO DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA DISCUSSÃO SOBRE POSSÍVEIS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EXCLUSÃO

Mabli Nadjane Barbosa Barreto¹

Resumo: Inserido na linha de pesquisa Letramento, Identidades e Formação de Educadores do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), o presente trabalho tem como objeto de estudo a docência na Educação de jovens e adultos(EJA) numa Escola estadual de Salvador-Ba. A pergunta que orienta a pesquisa teve a seguinte formulação: como as lacunas existentes na formação dos professores para trabalhar com a EJA reverberam em práticas pedagógicas que legitimam o processo de exclusão social dos educandos? É nesse sentido que iremos investigar a formação dos professores e uma possível prática pedagógica de exclusão social. O trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvido através de uma abordagem etnográfica com entrevistas com professores da EJA, utilizaremos os instrumentos da crítica cultural como estratégia de desmontagem de conceitos historicamente constituídos e para isso é imprescindível valer-se de textos de autores como Agamben(2009), Andrade (2004), Grada Kilomba (2019), e assim revelarmos outras perspectivas para a discussão acerca da EJA. E com esta pesquisa espera-se que sejam visibilizados os mecanismos de exclusão no programa EJA, 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 democrático, que os inclua no processo de

¹ 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.

desenvolvimento cognitivo, social, político, econômico e cultural.

Palavras-chave: EJA. Formação docente. Exclusão social. Inclusão.

1 INTRODUÇÃO

Ao pensarmos em educação escolar, podemos dizer que ela é de fundamental importância para todas as pessoas, pois através dela é que podemos interferir na sociedade e modificarmos quando necessário for a realidade que vivemos, e é através dela que o sujeito se torna um ser consciente dos seus direitos e, principalmente, da equidade destes para todos, indistintamente. Diante disto, cabe pensar: todas as categorias sociais e de gênero estão de fato consideradas no projeto de educação para todos, como reza a Constituição Brasileira?

Dessa forma, avaliar a educação como instrumento de inclusão social significa compreendê-la como espaço democrático de direitos, o que entendemos aqui, neste sentido, é que deveria de fato ser extensiva a todos. Porém, numa sociedade como a nossa, em especial a brasileira, em que a desigualdade social atinge, principalmente, pessoas negras e, sobretudo, mulheres negras, a educação formal de qualidade não as abraça da forma como deveria, por isto há necessidade de políticas públicas mais efetivas que contemplem estes segmentos, a fim de que possam participar igualmente das benesses da vida em sociedade, para garantir sua subsistência e ampliar a sua formação intelectual.

Vale ressaltar que o acesso à educação nem sempre ocorre de forma tranquila e fácil, embora saibamos que é direito constitucional, nem todos conseguem terminar os anos de estudo no tempo regulamentar, por isso, identificar as causas deste

alijamento se faz tão urgente e necessário. Segundo Althusser (1970), o Estado utiliza a escola, principal aparelho ideológico do Estado, para ratificar o pensamento hegemônico burguês, uma vez que o sistema de ensino muitas vezes se volta para formar mão de obra para ser explorada na indústria e inclusive esse fato contribui para a manutenção da imobilidade social.

Nesse sentido, vale destacar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma política pública educacional, garantida pela Constituição de 1988, bem como pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB de 1996), confirmando ser a educação direito de todos e para que se efetive realmente, todos os estabelecimentos educacionais precisam oferecer essa modalidade de ensino, muito embora, na prática, isso não ocorra efetivamente.

2 METODOLOGIA

A construção deste texto se pautou na temática ensejada no meu projeto de pesquisa intitulado “A docência na educação de jovens e adultos: retratos e experiências de exclusão social numa escola Estadual em Salvador-Bahia”, que tem como intuito investigar se o programa educacional EJA (Educação de Jovens e Adultos), pela via da ação docente, promove de fato a inclusão desses sujeitos no processo de desenvolvimento econômico, político e social do país ou é mais um mecanismo legitimador da exclusão social.

Nesse sentido, este texto se aportou também da revisão bibliográfica de trabalhos acadêmicos produzidos por autores já selecionados para a discussão da problemática referida, acrescentando outros como Grada Kilomba (2019) para enfatizar a questão de gênero e raça e Rodrigues (2006), como ferramenta teórica para incrementar a proposta de desconstrução de sentidos

instigada por Derrida. Assim, foi possível pensar os sentidos de inclusão/exclusão no âmbito educacional: o que está posto e o que é de fato.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que busca atender aquele/aquela que não concluiu os estudos no tempo considerado regular, sendo assim voltam à escola com o objetivo de concluir os estudos que por motivos diversos precisaram sair da escola.

Sabemos que os alunos/alunas da EJA são historicamente marcados por preconceitos de idade, dificuldade de aprendizagem ou mesmo associados a comportamentos inadequados. Todavia, esses jovens, adultos ou mesmo idosos, são pessoas que precisam ser olhadas com mais carinho e amor, pois essa sociedade em que vivemos é fruto de uma sociedade racista e que tem um débito muito grande com a comunidade negra.

A educação precisa desempenhar seu papel de inclusão social e econômica, e não reforçar a exclusão dos alunos/alunas afrodescendentes, principalmente num país como o nosso, em que a maioria é afrodescendente. É imprescindível um olhar atento para perceber o preconceito racial no Brasil, que se revela cotidianamente no seio social.

Não podemos ficar acobertados pelo manto da pseudodemocracia racial e fecharmos os olhos para o racismo sofrido pelos educandos/educandas da EJA, que na sua maioria é composta por negros/negras, e sofrem essa discriminação racial, a qual está ligada as desigualdades sociais e econômicas, entendemos que uma retroalimenta a outra.

Nessa esteira de pensamento, afirmamos que a dificuldade em combater essa discriminação reside no fato da pseudodemocracia racial, é ela que esconde a realidade e cria dificuldades, inclusive tratando esse tema como algo natural ou mesmo silenciando. Quando o quesito é questão racial no Brasil, não podemos fechar os olhos para as questões que estão imbrincadas neste contexto como a história, social e econômica, uma se entrelaça na outra.

Aqui, destacamos que a naturalidade como é tratada as desigualdades sociais e econômicas é fruto de uma construção política, cultural, mas sobretudo histórica, e, assim percebemos a necessidade desse olhar no passado para compreender o presente (AGAMBEN, 2009), pois somos o que somos a partir de como se deu a construção da nossa sociedade, em outras palavras, não podemos perder de vista o nosso passado, pois a partir dele compreendemos o nosso presente e podemos contribuir com o nosso futuro.

Vivemos numa sociedade marcada pela desigualdade e pelos diversos tipos de racismo: estrutural, institucional e cotidiano, porém com narrativas fundadas numa pseudodemocracia. E assim, à luz de Grada Kilomba (2019), compreendemos o quanto precisamos avançar em atitudes que se não acabem com o racismo pelo menos diminua, e sejamos uma sociedade que seja da fase reparação e não da negação como vivemos.

Não é negando o racismo que conseguiremos avançar, mas é o reconhecendo que podemos avançar para nos tornarmos uma sociedade em busca de uma reparação social mais efetiva. A escola é um espaço, infelizmente, com características de divisão de classe, de raça e até mesmo de gênero como nos ensina LOURO (1997).

À luz de Arroyo (2007), percebemos que o sistema escolar também acobertado pela pseudodemocracia racial tem promovido uma “inclusão excludente” ou “integração seletiva, em outras

palavras, a escola traz nas suas raízes o objetivo de excluir, como foi o propósito para a qual foi criada.

Percebemos essa estrutura excludente e racista de forma materializada nas turmas da EJA, e os alunos/alunos sentem na pele o preconceito de uma educação que deveria ser libertadora, mas que na prática é opressora, pois toda vez que eu ignoro o outro/a outra, no caso os educandos/as educandas, estou ferindo frontalmente o respeito por eles/elas e não desempenhando o papel social de inclusão que deve ser o da escola.

Aqui, afirmamos que quando a escola se pauta no conhecimento universal (GRADA KILOMBA, 2019), ela se legitima como excludente e não como includente e afirma que é para todos/todas, mas não respeita a diversidade presente na igualdade, e assim segue ignorando as questões raciais e de gênero. A falta de respeito com a diversidade ratifica uma escola racista que diz que a escola é para todos, mas não respeita as diferenças contidas na bagagem existencial de cada um/uma que chega à escola. Não é novidade alguma, sabemos que os alunos/alunas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em sua maioria são afrodescendentes, pois sabemos que eles/elas foram excluídos (as) por várias causas do processo educacional.

No caso da escola em que leciono, a EJA em sua maioria é afrodescendentes e mulheres. Quando pensamos na EJA, precisamos pensar que esse público da EJA foi excluído pela sociedade e não apenas pela sociedade, mas também pela escola e nessa esteira de pensamento, pensamos que foram excluídos duplamente social e racial.

Ao pensar na EJA, precisamos pensar nos caminhos para que possamos combater o racismo que ali está presente acobertado pelo manto da democracia racial, assim a educação escolar tem que

ser utilizada como veículo capaz de intervir transformando a realidade, em outras palavras, esfacelando o racismo. Observamos que mesmo com o público altamente afrodescendente presente na EJA, ainda não conseguimos desempenhar um trabalho pedagógico voltado para os discursos raciais em sala de aula.

À luz de Freire (2006), lecionar requer aceitar o novo e se opor a qualquer tipo de preconceito. E aí, estamos fazendo a nossa parte? (OLIVEIRA, 2022)

Entendemos que a Educação é para todos, como preceitua a nossa Carta Magna. Trabalhar a questão racial na EJA é imprescindível e, assim, tratamos com respeito a diversidade e, através desse respeito, encontramos-nos com a conscientização não apenas dos sujeitos negros/negras, mas também dos sujeitos brancos/brancas (OLIVEIRA, 2022).

Aprender com jovens que a negritude deixa de ocupar o lugar da negatividade e passa a ser motivo de orgulho para negros/negras e brancos/brancas, pois trabalhando a ancestralidade negra todos/todas irão perceber que somos um país onde negros/negras muito contribuíram para a nossa formação e inclusive somos agraciados pela cultura negra, a qual está presente no meio de nós da dança a comida.

Diálogos informais com os professores do Colégio Estadual Clériston Andrade (CECA) sobre EJA e sobre a Lei 10.639/2003, sancionada no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que trata da obrigatoriedade da rede de ensino de tratar História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, alguns dizem conhecer, mas atribuem que é dever dos professores/professoras de História e Geografia e que essa temática é tratada em dias específicos como dia da Consciência Negra.

Percebemos que a Lei não foi muito específica, o que leva a entender alguns professores resistentes em tratar dessa temática quando o mesmo não leciona a disciplina História, dessa forma, a Lei não incentiva os outros professores a tratar em suas disciplinas como Biologia, Física, Química, entre outros, a trabalhar a questão das contribuições dos afrodescentes em outras áreas do conhecimento, por exemplo, agora, na COVID-19, tivemos uma afrodescendente brasileira e cientista Jaqueline Góes que participou da equipe que mapeou em 48h os primeiros genomas do novo coronavírus no Brasil, após ser confirmado o primeiro caso no Brasil.

Muitos colegas professores afirmam que levam em consideração a realidade dos alunos/alunas da EJA, mas quanto a questão racial não percebemos que ela seja tratada em sala de aula. Nesse diálogo informal, que sempre busco com os colegas do CECA, percebo que alguns colegas consideram muito importante o trabalho da questão racial em sala de aula, porém muitos não associam que essa questão está imbricada com a aprendizagem dos nossos alunos.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

A EJA refere-se a uma modalidade de ensino destinada àqueles que não conseguiram completar os anos de estudo no tempo regulamentar, abandonaram ou mesmo não tiveram acesso à escola para estudar na idade adequada, assim, tem como objetivo possibilitar a entrada na educação formal para as pessoas que, por vários motivos, não terminaram a Educação Básica na idade certa, e por isso apresentam um descompasso entre série/idade.

Percebemos que a EJA tem vários papéis, que vão desde a tentativa de reparar o descompasso série/idade, e assim resgatando o direito do sujeito de ter acesso à escolarização, pelo menos em tese, e para que isso ocorra é preciso oferecer o acesso bem como os meios de permanência do educando que foi desamparado pelo processo de escolarização, além de proporcionar aprendizagens significativas e contínuas.

E nessa esteira de pensamento é o que preconiza a Constituição/88: a modalidade de ensino “educação de jovens e adultos” no nível fundamental, deve ser oferecida gratuitamente pelo Estado a todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (art.208, I), e se coadunando desse mesmo pensamento, temos o art. 37 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394/96): “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. De acordo com a LDB, a EJA é uma modalidade de educação compensatória, além de inclusiva, que tem o objetivo de acolher aqueles que não concluíram o ensino fundamental.

Geralmente, esses alunos são desempregados, donas de casa, idosos, adolescentes dispensados pela Escola regular, visto que ultrapassaram a idade mínima para estar nesta etapa de estudo, jovens que saíram da escola para ajudar financeiramente os pais ou a si mesmos, ou meninas/adolescentes que saíram da escola por gravidez precoce. Diante dessas questões, há que se pensar na ideia de inclusão, de acolhimento mesmo dessas pessoas, quando não se têm professores devidamente preparados e engajados na pretensa proposta de inclusão, a exemplo de uma prática pedagógica que abarque as especificidades do público-alvo da EJA, que lhes dê possibilidade de se inserir no mercado de trabalho, na vida acadêmica ou em outros contextos mais que desejem.

Se isto é uma questão de política pública, deve-se pensar nos seus objetivos e efeitos para a comunidade estudantil. De acordo com Agamben (2009), a política é o ponto que deve guiar nosso olhar e formar nossos pensamentos; as formas de inclusão numa dada sociedade são sempre uma relação política e até as exceções são incluídas de forma excludente.

Dessa forma, o movimento de educação inclusiva, assim como seu contrário, demonstra um movimento no qual temos que considerar uma vida que não pode ser mais separada de sua forma política, uma vida para a qual o que está em jogo é o próprio viver, de maneira que este viver, enquanto forma política de (res) existência, diz respeito às vidas de pessoas consideradas como não qualificadas e excluídas do processo de desenvolvimento deste país.

Cabe pontuar que uma democracia só pode ostentar esse nome caso consiga repensar e expandir continuamente a sua concepção de povo e o que haveria de comum entre eles: ela precisa ser capaz de trazer à tona as necessidades e reivindicações realizadas pelos mais diversos grupos sociais. Caso contrário, o nome se converte em mais um sinônimo para uma política centrada em uma elite que se diz representar a população (ALMEIDA, 2017, p. 15).

Nesse contexto, pensa-se em como a formação do educador pode ser uma ação importante para minimizar o impacto das desigualdades múltiplas que atingem os alunos e alunas da EJA. Espera-se que, pelo menos, a academia deva trazer como pauta em suas discussões nos cursos de licenciatura, a forma como o conhecimento deve ser disseminado em salas de aulas tão específicas como as da EJA. Compreender as formas de exclusão que atingem esses alunos é parte do meu projeto de pesquisa, de

cnho crítico cultural, que investiga até que ponto a escola, enquanto aparelho do Estado, invisibiliza ou máscara as situações de segregação a que os alunos (as) estão submetidos (as). 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, veem na EJA a possibilidade de serem inseridos no contexto de desenvolvimento social, econômico e acadêmico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

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 ou, antes, uma voz que reverbera nas políticas públicas de inclusão? Não seria esse o papel do educador, o de ser um provocador de projetos para se discutir outras formas de políticas públicas educacionais?

À luz do que preceitua o Mestrado em Crítica Cultural, ou seja, a proposta da desconstrução de conceitos já arraigados socialmente, trata-se agora, no que tange à EJA, não a pensar como um programa educacional ineficaz, mas como uma outra configuração que contemple aqueles que, historicamente, vêm sendo ignorados e deixados à margem do processo de emancipação, enquanto sujeitos sociais. Há então que se repensar também no sentido de inclusão, trazê-los para outras perspectivas, como se destaca no pensamento de Derrida: no momento em que ele aponta para “o caráter arbitrário do signo” (RODRIGUES, 2006, p. 335). Quem diz o que é inclusão? O que é incluir, do ponto de vista do educador? E o que é se sentir incluído, na perspectiva dos

educandos da EJA? Questionar a naturalização do termo “inclusão” será pô-lo em análise dentro do contexto educacional, no que tange ao alcance de grupos minoritários. Será preciso traçar outros caminhos e, para isto, os educadores podem desempenhar um importante papel, assim, há que se fazer um movimento revolucionário na formação do(a) educador(a), que precisará ter um olhar para as singularidades daqueles com os quais interage em sua sala de aula: “Que tais movimentos nos ensine a sentir a bruma do presente, seus odores e ruídos; que nos ajude a cuidar de nossas condutas de modo a resistir contra as maquinarias da dominação que vigiam o nosso sono” (BATISTA, 2019, p. 76)

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. O que é o Contemporâneo? In: *O que é o Contemporâneo? e outros ensaios*; [tradutor Vinícius NicastroHonesko]. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ALMEIDA, Leonardo Monteiro Crespo de. O outro que chega: hospitalidade e comunidade no pensamento de Jacques Derrida e Jean-Luc Nancy a partir do caso dos refugiados haitianos no Brasil. Revista do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFBA, 2017.

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença, 1970.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os sujeitos educandos 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: 28/10/2021.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 19 - 50.

BATISTA, Tarciano Silva. Agamben: uma reflexão sobre a exclusão que fabrica a vida nua na política ocidental. Revista Instante, Campina Grande-PB, Brasil, v.2, n.1, p.63-77, 2019.

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-publicacaoooriginal-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. Acesso em: 25/10/2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª 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*. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Berlim: Editora Cobogó, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

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 descolonial 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: 28/10/2021.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. Representações da Desigualdade e da Violência e seus Múltiplos Significados no Entrelaçar da Literatura e da História. Vol. I – AFROLIC-UFRN-2022.

RODRIGUES, Carla. Jacques Derrida: pensar a desconstrução. In: *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, n.9, 2006, p.335.

SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). *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.

AS FAÇANHAS DA PERSONAGEM HEROICA ROSA PALMEIRÃO, DE MAR MORTO, EM VERSOS DE ABC

Marcelo Barbosa dos Santos¹

Resumo: O texto propõe mostrar que o escritor Jorge Amado (1912-2001) destaca a personagem Rosa Palmeirão como heroína em sua narrativa *Mar Morto* (1936), por meio de versos de ABC de cordel que podem evidenciar o exagero, um elemento básico da literatura de cordel e importante do estilo popular (CURRAN, 1981), a respeito desta mulher. Este exagero dá a esta narrativa de Amado um caráter heroico ao enaltecer os modos de vida dessa personagem simples, humilde, lutadora e valente. Assim, para contar as histórias de vida de Rosa Palmeirão, Amado emprega como técnica estilística básica o método narrativo utilizado por contadores de histórias como ele que, ao adotar esta técnica empregada pelos poetas populares, desempenha o papel de um cordelista por criar histórias (CURRAN, 1981) de personagens fictícios representantes do povo baiano-brasileiro.

Palavras-chave: Rosa Palmeirão. Heroína. Versos de ABC.

INTRODUÇÃO

Este texto propõe mostrar que o escritor Jorge Amado (1912-2001) dá ênfase às performances e modos de vida da personagem

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), Linha de Pesquisa Literatura, produção cultural e modos de vida. Mestre em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), Especialista em Letras, Graduado em Letras, Pedagogia e Serviço Social. Professor efetivo da Educação Básica da rede pública municipal de Palmas-TO. Orientadora: Andréa Betânia da Silva. Endereço eletrônico: professormarcelobarbosa@gmail.com.

feminina Rosa Palmeirão do romance *Mar Morto* (1936), por meio dos versos de ABC de cordel.

Estes versos de ABC podem evidenciar exageros ao destacar as posturas e atitudes dessa mulher-personagem. Fato que a torna heroína desta narrativa ao enaltecer os seus modos de vida que consequentemente darão a este romance um tom heroico.

Assim, ao contar as estrepolias desta personagem, Amado utilizou da narração, uma técnica básica usada pelos poetas populares e contadores de histórias como ele. Esta técnica inaugura a primeira parte deste texto que dá margem para as discussões seguintes acerca das façanhas ou feitos da personagem destemida e emblemática Rosa Palmeirão, feita em Iemanjá a vinte anos.

A TÉCNICA DE CONTAR HISTÓRIAS

O método narrativo é a técnica estilística básica utilizada pelo contador de histórias para narrar os modos de vida simples do povo. No introito do romance *Mar Morto* (1936), Jorge Amado emprega a oralidade como uma estratégia para se aproximar destes contadores e/ou poetas populares para caracterizar essa narrativa literária, elaborada “ao estilo do ABC nordestino da literatura de cordel” (SAMPAIO, 1996, p. 27), desta técnica da contação de história.

Agora eu quero contar as histórias da beira do cais da Bahia. Os velhos marinheiros que remendam velas, os mestres de saveiros, os pretos tatuados, os malandros, sabem essas histórias e essas canções. Eu as ouvi nas noites de lua no cais do mercado, nas feiras, nos pequenos portos dos Recôncavos, junto aos enormes navios suecos nas pontes de Ilhéus. O povo de Iemanjá tem muito que contar. Vinde

ouvir essas histórias e essas canções. Vinde ouvir a história de Guma e de Lívia, que é a história da vida e do amor no mar. E se ela não vos parecer bela a culpa não é dos homens rudes que a narram. É que a ouvistes da boca de um homem da terra, e dificilmente um homem da terra entende o coração dos marinheiros. Mesmo quando esse homem ama essas histórias e essas canções e vai às festas de D. Janaína, mesmo assim ele não conhece todos os segredos do mar. Pois o mar é mistério que nem os velhos marinheiros entendem. (AMADO, 1936, p. 7)

Nota-se que a atitude e a técnica empregadas por Amado neste excerto e que se encontram em toda a sua produção literária são as mesmas utilizadas pelos poetas populares. Alguns estudiosos afirmam que Amado percorre um caminho dentro da cultura popular nos romances da década de 60. Cultura esta que é fruto do choque das diversas culturas que se encontraram no Brasil e sintetizou os elementos de todas as outras (COSTA, 2015).

A primeira estudiosa a dar importância à cultura popular (poesia do povo) na obra de Jorge Amado foi a professora Doris J. Turner (1928-2007). Ela destacou o estudo estilístico de Jorge Amado nas narrativas: *Jubiabá* (1935), *Gabriela, cravo e canela* (1958) e em *Os Velhos Marinheiros* (1961).

Em *Jubiabá* (1935), Turner (1928-2007) diz que Amado se tornou artístico e vital ao empregar as tradições populares. A ação dele pauta-se em dois motivos: o primeiro em trazer a vida do povo ao livro, e o segundo é suplementar o protesto para construir a consciência de classe. Turner (1928-2007) reafirma “que foi a influência do escritor social John dos Passos que levou Jorge Amado à técnica de incorporar à sua literatura uma grande variedade de elementos populares, para manter seu contacto com o povo” (CURRAN, 1981, p. 19).

De acordo com o que foi dito, a narrativa *Gabriela, cravo e canela* (1958) mostra a influência da literatura de cordel na estrutura do romance. A professora Turner (1928- 2007) ainda afirma, segundo Curran (1981), que Amado utiliza a cultura popular e os folhetos para captar as técnicas folhetinescas empregando o narrador popular, a verdade e o exagero, que são três elementos básicos da literatura de cordel/literatura popular em versos (MATOS, 2010), para expressar a sua solidariedade com seu povo e sua cultura popular em toda a sua obra.

Essa professora também explica as conceituações ideológicas básicas de Amado que se ligam à cultura do povo. Para ela, as produções literárias desse autor são como folhetos em prosa. Seu estudo foi o primeiro que isolou elementos característicos da poesia popular empregados por Amado em sua obra como técnica estilística.

Segundo Curran (1981), o pesquisador Jon Vincent (1970) estudou com precisão a importância da cultura popular no campo das ideias (ideologia) e da política de Jorge Amado. Para esse pesquisador, Amado destaca a superioridade das comunidades invisibilizadas ao dar uma orientação ética ao romance para ressaltar o que o povo tem de melhor, haja vista que o autor utiliza da linguagem, dos ritmos e da ideologia da cultura popular para construir uma mensagem revolucionária.

A respeito das técnicas de narração utilizadas por Amado é importante ressaltar que ele cria no leitor a impressão de ser o próprio narrador oral ao empregar o estilo do contador de histórias ou do poeta popular da literatura de cordel que defende o povo ao contar suas histórias empregando muitas vezes a ironia e a hipérbole que evidencia o exagero, o nunca visto e o nunca ouvido.

Tudo isso parece contradição quando deparamos que ele escreve sobre um povo simples, rude e humilde que é herói, lutador e valente que serve como exemplo e modelo para a humanidade, segundo Curran (1981). Uma vez que

esse exagero é um dos elementos mais importantes do estilo popular que tomou emprestado à cultura do povo o escritor erudito Jorge Amado, elemento também básico à literatura de cordel. É este exagero que realmente dá o tom heroico aos romances de Jorge Amado. (CURRAN, 1981, p. 23)

No seu romance *Mar Morto* (1936), há um capítulo dedicado à personagem *corpus* deste texto cujo título é: *Acalanto para Rosa Palmeirão*. Podemos inferir que o título deste capítulo dá um tom popular ao texto que evidenciará as narrativas de vida desta personagem contadas ou cantadas pelo velho Francisco (tio de Guma-protagonista) que tudo conhece pelo fato de dominar o território (LEITE, 2021) do mar e do cais baiano. Sendo assim, considerado por alguns críticos um griô² e/ou um tipo de poeta popular que costumava cantar versos de ABC nas noites em que saem poucos saveiros do cais ressaltando os acessórios, a valentia e a beleza do corpo da destemida Rosa Palmeirão:

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, 1936, p. 52)

O efeito que esta técnica exerce sobre o leitor é simplesmente dar um tom popular às histórias cantadas/contadas

² Griô e Griota constituem-se em contadores e contadoras de histórias que são fundamentais para a permanência da humanidade: são como um acervo vivo de um povo. Carregam nos seus corpos histórias, lendas, feitos, canções, lições de vida de toda uma população, envoltos numa magia própria, específica dos que encantam com o corpo e com sua oralidade (BRANDÃO, 2006, p. 36 apud SANTOS, 2013, p. 55).

ou ainda recitadas pelos poetas nas feiras para um público simples. Uma vez que elas falam da verdade que está sempre presente nos folhetos de cordel que promete uma história rica e interessante: o comum do povo pobre e simples.

É interessante destacar que o método narrativo é a técnica estilística básica utilizada pelo contador de histórias para contar a história simples do povo, por isso, destacamos que desde o início da narrativa *Mar Morto* (1936), Jorge Amado adota a técnica da contação de histórias exemplificada no verso: “Agora eu quero contar as histórias da beira do cais da Bahia” (AMADO, 1936, p. 7).

As atitudes e as técnicas empregadas por Amado são as mesmas utilizadas pelos poetas populares. Segundo CURRAN (1981) isso não é coincidência, haja vista que o escritor erudito está ciente delas e quer empregá-las.

AS FAÇANHAS DA DESTEMIDA ROSA PALMEIRÃO EM VERSOS DE ABC

Amado desempenha o papel de um poeta de cordel por criar histórias (CURRAN, 1981) que salientam as façanhas de uma personagem muito emblemática que possui ABC cantado pelo seu Francisco:

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, 1936, p. 53)

Os livros de Amado se fundamentam numa base cultural particular, talvez por isso emprega a fala popular em seus romances para recriar o que vive e o que o povo diz de suas histórias. Neste

caso a opinião do poeta popular dá relevância ao relato e o narrador é direcionado ao leitor como técnica inspirada na oralidade e no folheto de cordel.

O poeta popular é um repórter dos acontecimentos do sertão. Talvez por isso, Jorge Amado utilizou desse narrador popular (Francisco), que é um informante, para aplicar o método de reunir as informações para escrever e/ou contar as histórias de Rosa Palmeirão, assim como o tom empregado nos versos de ABC dessa personagem que são evidentes desde o início de seu capítulo.

Desta maneira, Amado resguarda a visão que o povo tem do poeta popular, haja vista que enquanto escritor e criador constrói um narrador popular para resgatar as histórias da força do povo em suportar a miséria e sobreviver, dando-lhes vida por meio de suas personagens, como da heroína em questão. A maioria dos temas que Amado emprega em suas narrativas para dar autenticidade à sua obra são tomados de empréstimos dos folhetos de cordel: a desgraça, a pobreza e a tristeza do povo em comparação à alegria e à riqueza das pessoas de um nível social elevado.

Além dessas temáticas, na narrativa *Mar Morto* (1936), o narrador onisciente destaca a fome e a violência doméstica direcionadas à personagem Rosa Palmeirão quando afirma que ela “sofreu fome, que dinheiro ele não tinha, sofreu pancada nos dias de cachaça de Rosalvo, sofreu mesmo que ele andasse com outras mulheres” (AMADO, 1936, p. 85).

Contudo, após o filho que ela esperava ter nascido morto por causa da beberagem que tomou dada por seu companheiro, ela virou “a Rosa Palmeirão da navalha e punhal e o deixou morto junto ao violão” (AMADO, 1936, p. 85).

Segundo Curran (1981), no caso de *Teresa Batista cansada de guerra* (1972), o heroísmo acontece quando ela combate as forças da morte contra a bexiga negra. Devido aos acontecimentos na vida de Rosa Palmeirão, personagem emblemática, podemos inferir que talvez ela se torne uma heroína ao combater os abusos da sociedade patriarcal materializados nas atitudes de Rosalvo, seu ex-companheiro. A partir daí ela ganhou versos de ABC de cordel que cantava o seu heroísmo enaltecendo a sua valentia e a sua bravura:

Se de dia era valente,
Valente como ela só...
De noite era diferente,
Dos homens ela tinha dó...
(AMADO, 1936, p. 54)

Percebemos que o ABC de cordel foi a forma poética popular mais utilizada por Jorge Amado em seus romances. Foi utilizado para indicar a forma heroica, para contar/cantar um acontecimento ou resumo da vida de personagens heroínas populares como Rosa Palmeirão que não tem medo e, por isso luta para escapar de uma sina injusta.

Os vários versos de ABC de cordel citados neste texto tratam das façanhas ou proezas heroicas desta personagem que como Tereza Batista é a heroína que simboliza o povo oprimido que tem fome, mas que não se deixa vencer. Representa as mulheres que sofrem ou sofreram violência doméstica, mas que não deixam ser derrotadas.

Neste sentido, ela se assemelha mais uma vez à personagem Tereza Batista e com o povo brasileiro sofrido. Contudo, nunca derrotados, vencidos ou dominados. Mas identificada com os heróis e heroínas da literatura de cordel porque tem um pouco de pícaro, da mulher brava e valente que sonha ser um dia amada.

CONCLUSÃO

Jorge Amado é o romancista do povo e presta solidariedade aos narradores populares, aos poetas, trovadores e cegos violeiros (CURRAN, 1981) ao adaptar a forma e o tema da literatura popular para construir seu assunto particular em seu romance.

Assim, ele aproveita o conceito da literatura popular: a valentia, e o adapta para a construção de suas narrativas empregando a técnica de contar os acontecimentos do mundo real por meio da ficção (narrativas de Rosa Palmeirão) que se assemelha com a realidade vivida pelo povo baiano-brasileiro. Ao fazer isso, ele busca imitar o narrador popular da literatura de cordel que além de o inspirar na construção de vários temas (ARAUJO, 2012), apresenta o método de recolher dados de conversas nas viagens ou "andanças" que fez pelas feiras de todo o sertão baiano.

REFERÊNCIAS

AMADO, Jorge. *Mar Morto*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

AMADO, Jorge. *Mar Morto*. Posfácio de Ana Maria Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ARAUJO, Jorge de Souza. Dionísio & Cia. na moqueca de dendê: Desejo, Revolução e Prazer na obra de Jorge Amado. Itabuna: Via Litterarum, 2012.

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.

CASTRO, Yeda Pessoa de. As Vozes do Saber. In.: *Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia*. Salvador, v. 103, p. 13-24, 2008. Disponível em: [file:///C:/Users/profe/Downloads/88889-Texto%20do%20artigo-126402-1-10-20141216%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/profe/Downloads/88889-Texto%20do%20artigo-126402-1-10-20141216%20(3).pdf). Acesso em: 27/12/22.

COSTA, Edil Silva. *Literatura oral e popular*. Salvador: EDUNEB, 2014.

COSTA, Edil Silva. Narrativas orais na contemporaneidade: Conexões e fissuras. In.: *Sentidos da cultura*. Belém-PA. ano 2. n.2. jan-jun 2015.

CURRAN, Mark J. *Jorge Amado e a Literatura de Cordel*. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia; Fundação Casa de Rui Barbosa, 1981.

DIMITROV, Eduardo. O Brasil dos espertos: uma análise da construção social de Ariano Suassuna como criador e criatura. São Paulo: Alameda, 2011.

KOTHE, Flávio René. *O herói*. São Paulo: Ática, 1985.

LEITE, Gildecide Oliveira. Amado axé de Mar Morto. In. LEITE, Gildecide Oliveira; SARAIVA, Filismina Fernandes; PRADO, Thiago Martins Caldas. *II Webinário estudos amadianos: 20 anos de permanência*. Salvador, BA: Quarteto Editora, 2021.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. *O foco Narrativo*. São Paulo: Ática, s/d.

MATOS, Edilene. Literatura de cordel: Poética, Corpo e Voz. In.: MENDES, Simone. *Cordel nas Gerais: Oralidade, Mídia e produção de sentido*. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2010.

NISKIER, Arnaldo. Jorge Amado e a literatura Brasileira. In.: SANTOS, Flávio Gonçalves dos; RODRIGUES, Inara de Oliveira; BRICHTA, Laila. *Colóquio Internacional 100 anos de Jorge Amado: História, Literatura e Cultura*. Ilhéus, BA : Editus, 2013.

SAMPAIO, Aluysio. *Jorge Amado, o romancista*. São Paulo: Maltese, 1996.

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: 01/06/2022.

SILVA, Andréa Betânia da. A cantoria e a rota da oralidade na construção dos sentidos. In.: MENDES, Simone. *Cordel nas Gerais: Oralidade, Mídia e produção de sentido*. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2010.

IDENTIDADE E MEMÓRIAS ATRAVÉS DO ESPELHO E DAS PEDRAS: O QUE PODEMOS APRENDER COM ALICE E CORA CORALINA?

Marisela Pi Rocha¹

Resumo: Trata-se de uma reflexão sobre memórias e identidades, a partir do poema de Cora Coralina, *Aninha e Suas Pedras*, e dos livros de Lewis Carroll, *Alice no País das Maravilhas* e *Alice Através do Espelho*, trazendo para cena um processo memorialístico e identitário da pesquisadora. Nesse sentido, buscamos refletir sobre os conceitos de memória e identidade articulando-os com o conceito de aprendizagem inventiva. Nessa esfera, interessa-nos uma aprendizagem e feitura de si, pautada em questionamentos, em um não conformismo diante das regras e normatividades, capazes de engessar o fluxo de aprendizado e de apreensão do mundo. A reflexão a partir da pergunta “Quem eu sou”? articulada com a memória autobiográfica é fundamental para percebermos esse processo de construção, considerando as pedras no caminho, bem como a tessitura da relação especular. A opção por trazer a minha trajetória pessoal e profissional se faz pertinente neste trabalho, pois adotei uma metodologia que não nos permite a imparcialidade, e nos impulsiona a uma autorreflexão constante. Assim, com essa metodologia cartográfica, sou levada a me misturar com a pesquisa e, com os dois textos citados, considerando minha narrativa de vida, tecer considerações importantes sobre saberes, identidades, memórias e perspectivas, destacando seu grau de inventividade/criticidade e aprendizagem, resultando em implicações não somente sobre si/mim, mas também sobre o outro, sobre o mundo. Para essa reflexão, além da leitura dos textos referidos e de cenas de minha vida,

¹ Doutoranda em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia, Campus II/ Alagoinhas, Professora da Universidade do Estado da Bahia, Campus XII/ Guanambi. Orientadora: Jailma Pedreira. Endereço eletrônico: mariselaroc@gmail.com.

contarei com o auxílio teórico de autoras e autores que discutem categorias como identidade e memória, mas também, articuladas a estas, noções de aprendizagens, saberes, autobiografia entre outras. Dentro desse campo citamos Brandão (2008) (2021), Bossi (1994), Josso (2007), Foucault (1992), Hall (2015), Larrosa (2002), Moreira (2016), Pereira e Silva (2020), Pollak (1989), Ricoeur (2009) entre tantos outros. Assim, espero expandir a discussão sobre identidade e memórias.

Palavras-chave: Identidades. Memórias. (Auto)biografia. Aprendizagem inventiva.

Quem é você?, **disse a Lagarta.**

Eu, eu mal sei, senhor, no momento, ao menos eu sei quem eu era quando eu levantei esta manhã,
mas eu acho que devo ter sido mudada várias vezes desde então. **Respondeu Alice.**

(Alice no País das Maravilhas)

INTRODUÇÃO

Introduzo a reflexão destacando o que moveu esta pesquisadora a realizar um estudo autobiográfico em torno do tema “Quem eu sou”? Quais inquietações e perguntas provocaram pensamentos em volta dessa temática? E penso que a narração das histórias de vida e a partir delas, torna-se indispensável para a formação de uma existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto (JOSSO, 2007).

Trazendo para cena um processo memorialístico e identitário da pesquisadora, ao produzir informações e documentos, pode revelar uma percepção consciente dos anseios e dos desejos de refletir e perpetuar traços de memória e identidade que são representativos de seu povo e de seu lugar de

fala. Tais documentos podem ser considerados dispositivos de memória, quando os sujeitos se reconhecem neles, ou seja, são representativos e carregam um valor simbólico, que estará alinhado à identidade de seus produtores.

E por que falar em aprendizagem inventiva nesse momento? Kastrup (2000), diz que não inclui apenas invenção de problemas, mas revela-se também como invenção de mundo, compreendendo a aprendizagem como potência de invenção e de novidade. Problematizar as noções de aprendizagem, inventividade e experiência, imbricadas na noção de aprendizagem inventiva na formação do indivíduo, significa compor outro território existencial dentro do sistema. A possibilidade é ir além e para além da apresentação de apontamentos de falhas, fragilidades e incompletudes acerca da noção de aprendizagem que se tem no campo da formação do indivíduo. Isso traz a possibilidade de pensar o aprender como enfretamento e resistência a modos canônicos de aprendizagem. Como se deu o processo de aprendizagem desta pesquisadora é o objetivo principal.

Com isso, a reflexão a partir da pergunta “Quem eu sou?” articulada com a memória autobiográfica se tornou fundamental para perceber esse processo de construção, considerando as pedras no caminho, bem como a tessitura da relação especular e o olhar a todo momento no espelho da vida.

A opção por trazer a minha trajetória pessoal e profissional se faz pertinente neste trabalho, pois adotei uma metodologia que não nos permite a imparcialidade, e nos impulsiona a uma autorreflexão constante.

Assim, com essa metodologia cartográfica, sou levada a me misturar com a pesquisa e, com os textos citados, considerando minha narrativa de vida, tecer considerações importantes sobre saberes, identidades, memórias e perspectivas, destacando seu

grau de inventividade/criticidade e aprendizagem, resultando em implicações não somente sobre si/mim, mas também sobre o outro, sobre o mundo. Para essa reflexão, além da leitura dos textos referidos e de cenas de minha vida, contarei com o auxílio teórico de autoras e autores que discutem categorias como identidade e memória, mas também, articuladas a estas, noções de aprendizagens, saberes, autobiografia entre outras.

Segundo Passeggi (2010), as narrativas autobiográficas, enquanto amplo discurso de formação existencial, constituem um elo de ligação para mim, uma vez que o assunto emerge como uma das questões educativas sobre a qual me debruço em minhas atividades de pesquisa e formação

Convém lembrar que o retorno sobre si também conduz a pessoa a se ver como os outros a veem o que implica em contradições, crises, rejeições, desejos de reconhecimento, dilemas (PASSEGGI, 2010).

A partir de algumas concepções, suscitam alguns questionamentos para refletir. Quem é essa mulher, mãe, professora, pesquisadora e agricultora que chega no ano de 2010, na comunidade dos Brejos dos Aguiar/Ibicoara na Chapada Diamantina?

COM QUANTAS MEMÓRIAS SE FAZ UMA MULHER/MÃE/PROFESSORA /PESQUISADORA/AGRICULTORA?

Início a minha narrativa a partir da reflexão e problematização através da escrita de Rachel de Queiroz, quando Moreira (2010) traz sobre a noção de tempo e de sujeito que nos possibilita repensar a nossa possível relação estética e ética com os saberes. E vejo que as narrativas autobiográficas, enquanto amplo

discurso de formação existencial, constituem um elo de ligação para mim, uma vez que o assunto emerge como uma das questões educativas sobre a qual me debruço em minhas atividades de pesquisa e formação (PASSEGGI, 2010).

A tarefa, então, que ora se coloca, apresenta-se junto ao desafio de refletir e/ou reconstruir o percurso trilhado para a construção da minha identidade. Pergunto-me, então: “quais andarilhagens já realizadas por mim servem de alicerce à formação da minha identidade e das minhas memórias”? E no sentido freireano, como as tenho significado na labuta diária pela tão almejada condição humana e humanizadora - minha e dos outros sujeitos que partilham da minha existência?

Para a construção da minha história de vida, levo em consideração, questões cognitivas, emocionais, sociais, morais e éticas, por se tratar de relações subjetivas particular de cada um. E a memória deve ser entendida como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes (HALBWACHS apud POLLAK, 1992). Vamos às memórias!

PERCURSOS DAS MINHAS MEMÓRIAS - QUEM EU SOU?

Eu sou aquela mulher que fez a escalada da montanha da vida,
removendo pedras e plantando flores.
Cora Coralina

A formação das memórias é um processo complexo, resultado de interações bioquímicas que envolvem diferentes áreas do cérebro, e que um acontecimento, ou conhecimento, só é mantido e possível de ser lembrado, se for modulado pela emoção.

Cada memória é única e constitui nossa identidade, ou seja, “nada somos além daquilo que recordamos” (IZQUIERDO, 2004).

FILHA/MULHER

Em 1964, o mundo vivia os impactos da Guerra Fria; a sociedade norte-americana vivenciava intensos conflitos raciais e, no Brasil, era instaurada a ditadura. Foram muitos os exílios frente aos motes do Governo “ame-o ou deixe-o” ou ainda “Ninguém segura esse país”. No movimento da contracultura, foi a década em que se inaugurou o Festival Woodstock e a onda Hippie; no Brasil, a Jovem-Guarda e o Tropicalismo ganharam visibilidade. Também foi a época em que o homem pisou pela 1ª vez na lua; foi lançado o Jornal “O Pasquim”; Pelé fez o seu milésimo gol.

E, em meio a toda essa trama, mais uma vida se inaugurou. Nasci na cidade Sarandi del Yi, Durazno, na República Oriental del Uruguay. Filha de Luis Alberto e Maria Isolina, e uma irmã, Laura, cinco anos mais nova, reinício a História, dando prosseguimento a uma linhagem. Conheci meus avós paternos e maternos, espanhóis, holandeses, gregos e uruguaios descendentes de índios Charrúas. Quanto a eles, foi-me possibilitada a convivência até o período da juventude e, destes contatos, guardo aprendizados realizados quanto ao cuidado e respeito com o outro independente da sua etnia. Na Grécia Antiga, Platão deu voz a Sócrates em “A República” para dizer: “aprecio conversar com os velhos. Penso que devemos aprender com eles, pois já percorreram antes de nós um caminho que também iremos trilhar”.

Outras memórias significativas que guardo da minha mais tenra idade são memórias de aprendizagens, e aprendizagens realizadas junto a sujeitos adultos, no caso, meus pais. Lembro-me

de que nas idas e vindas, de cidade em cidade pois precisávamos mudar por causa do trabalho do meu pai. Este, como bom articulador que é, e contra toda forma de ditadura, ensinou-me a ser verdadeira no respeito devido a eles e a todas as outras pessoas.

A relação com a minha mãe consiste em um outro grande capítulo na minha história de aprendiz. Com ela aprendi os saberes básicos para ler e escrever o mundo que nos circundava. Na verdade, minha mãe é a mais importante entre todos os sujeitos que contribuíram pelo meu gosto pela instituição escolar. Professora primária (as mulheres da família, em sua grande maioria, eram e continuam a ser professoras) e amante da leitura e escrita, não esperou o tempo de minha matrícula na escola pública para ensinar-me os primeiros saberes da escrita; assim é que, aos sete anos de idade, quando ingresso no Ensino Fundamental, na cidade de Libertad, no Uruguai, já estava alfabetizada. Como Freire (1989) afirma que “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (p.9), posso dizer que me alfabetizei a partir das palavras-mundo; palavras que faziam parte do universo de significação; eram palavras vivas e enquanto vivas se encarnavam primeiro em mim e depois no papel, de forma escrita.

MÃE/MULHER

Em 1983, aos 18 anos, fui mãe de Diego. Em 1987 nasceu a Stéphanie e em 1990, nasceu a Karla. Mãe pela terceira vez, reencontrei-me com questões pertinentes ao ensinar e ao aprender que, certamente, ainda não tinha competência para compreender, nem sequer intervir, de forma satisfatória e, no embate do trabalho, com filhos já na escola o que fez surgir em mim o desejo de saber mais acerca do processo de ensino e aprendizagem.

PROFESSORA/PESQUISADORA/MULHER

Em 1991, fiz o vestibular para a Licenciatura de Pedagogia, na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, cidade de Guanambi – BA, e fui aprovada. As aprendizagens, no espaço-tempo da minha graduação, foram muitas e de extremo significado para mim. De início tudo foi novo: a estrutura física, a fala dos professores, o dividir espaço e conhecimento com diferentes pessoas e outros vários desafios que, ao seu tempo, foram dando lugar a algumas descobertas e saberes. O Curso de Pedagogia trouxe inúmeras contribuições para minha vida, para análise da trajetória, com um olhar crítico e reflexivo, a partir das teorias estudadas, das pesquisas realizadas e da minha prática em sala de aula. Relembrar o passado é bastante interessante, pois me faz refletir sobre o presente e a minha prática atual.

Em 1998, busquei dar continuidade à minha formação acadêmica a partir das questões que surgiram da prática; compreender melhor os motivos e formas de solucionar as dificuldades de aprendizagem dos educandos, vou cursar a Pós-Graduação em Psicologia Educacional, na PUC/Minas.

Chego ao final do 1º semestre letivo de 2004, matriculada como aluna especial no curso de Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências, na Universidade Federal da Bahia e, ao contrário do que aconteceu quando concluí a graduação, agora tinha um objeto de investigação bem vivo e presente em minha história de educadora, trabalhadora adulta, que faz parte da realidade que desejava investigar. Saio de Guanambi para Salvador para tentar me efetivar como aluna do mestrado. Precisei abdicar de muitas coisas para alcançar meus sonhos.

Em 2006, no meio de muitas idas e vindas entre as duas seleções para aluna efetiva do mestrado, fui aprovada, tendo como

orientador o Prof. José Luis Silva, docente do Instituto de Química e como coorientadora a Profa. América César, do Instituto de Letras, ambos da UFBA.

O mestrado, neste momento, teve para mim várias representações: espaço de maiores buscas e construções pessoais e profissionais; espaço de elaboração da dor e início de uma vida somente dedicada ao trabalho e estudo – o que me levou a construir o primeiro ensaio de atualização da minha existência; espaço de síntese dos saberes até então produzidos; espaço de novas vivências, construções e reconstruções; espaço de vida, que recupera o até então já vivido e remete a um futuro ampliado. Alguns percalços aconteceram entre o início e o fim do curso. Venci diversos desafios, tive problemas pessoais, fui acometida por CA duas vezes, mas no dia 18 de dezembro de 2009, defendi e obtive o título de mestre.

Faz-se preciso registrar que em 2013, passo a fazer parte do GEHFTIM – Grupo de Estudos Hermenêuticos sobre Famílias, Territórios, Identidades e Memórias/UESB, tornando-me estudiosa em temas ligados à identidade, à família e memórias de grupos com foco na hermenêutica francesa de Paul Ricoeur que me possibilitou a participação em congressos no Brasil, Argentina, Espanha e Portugal, inclusive abrindo portas para a coordenação de GTS na Universidade de Santiago/Chile e no CEISAL, onde apresentei em 2013, no 7º CEISAL, em Porto / Portugal, um trabalho intitulado “Supuestos Freireanos em Prácticas Pedagógicas de Docentes de La Educación de Jovenes y Adultos”. Em 2016, no 8º CEISAL na Universidad de Salamanca / Espanha, atuei como coordenadora do Simpósio Família, Gênero e Concretização dos Direitos Humanos na América Latina. E em 2019, no 9º CEISAL participei novamente como coordenadora do simpósio “El empoderamiento de la mujer en el siglo XXI: lo que las Marias andan haciendo?”

Em 2014, a partir das interações com outros professores, sobre a situação de alguns discentes portadores de anemia falciforme, passei a participar das discussões desenvolvidas sobre o tema e desenvolvemos uma pesquisa com crianças portadoras da Anemia Falciforme e suas mães, em três escolas do município de Cruz das Almas-BA. E como resultado dessa pesquisa, tivemos um artigo aprovado, “Mestiçagem no recôncavo na Bahia/Brasil: os impactos da anemia falciforme na educação de mulheres e crianças” e apresentado no Congresso Internacional Familias y Redes Sociales: etnicidad y movilidad en el mundo atlântico, na Universidad de Sevilla – Espanha.

No mesmo ano, apresentei um trabalho como autora, “Los derechos y conquistas de las Mujeres Negras invisibles en la comunidade de Duas Barras do Fojo/Mutuipe/Bahia/Brasil: aportes para la construcción del conocimiento”, e como co-autora do trabalho “Lugares situados y contextos de producción de narrativas en un servicio público de atención a víctimas de la violència contra las mujeres en la Bahia / Brasil”, no 3º Congreso Género y Sociedad: voces, cuerpos y derechos en disputa, em Córdoba / Argentina.

Em 2015, tive um trabalho aprovado e apresentado no início de outubro intitulado “Mulheres negras no nordeste do Brasil: entre a feminilidade e os desafios da pobreza e invisibilidade social”, na Universidad de Santiago de Chile, no IV Congreso Ciencias, Tecnologías y Culturas. Diálogo entre las disciplinas del conocimiento. Mirando al futuro de América Latina y el Caribe. E no final de novembro do mesmo ano, estive como comentadora do “GT Percepções sobre movimentos sociais de jovens em grupos religiosos”, no 2º Simpósio Sudeste da ABHR, cujo tema é Género e religião: Violência, fundamentalismos e política, a ser realizado na PUC/SP.

Vinculo-me e assim de forma mais sistemática com a educação internacional, buscando saberes necessários à minha formação docente. Uma busca que será eterna, pois, a educação, parafraseando Guimarães Rosa: “na vida, o que aprendemos mesmo é sempre fazer maiores perguntas”.

Em 2017 participei do II Congreso Internacional Comunicaci3n y Pensamiento. Concepci3es de Ensino e Aprendizagem atraves das Tecnologias Digitais na Sociedade Contemporânea e do III Congreso Internacional Nuevos Horizontes de Iberoamérica. Genero, Dessarollo y Diversidad Cultural em Sevilha/Espanha.

Em 2018 participei da organizaç3o do III Encontro de Pesquisadores (as) em Culturas e Religi3es do Alto Sert3o da Bahia; VI Congreso Internacional do Núcleo de Estudos das Américas; XVIII Semana Acadêmica de Ensino, Pesquisa e Extens3o: o cenário atual da Universidade Pública – Luta e Resistência.

Em 2020 participei do II Colóquio Internacional Da Diversidade Sexual e de Gênero; XIV Colóquio Internacional "Educaç3o E Contemporaneidade" e da XIX Semana Acadêmica de Ensino, Pesquisa e Extens3o: políticas públicas e os desafios da Universidade em tempos de pandemia.

Em 2021, em consequência da pandemia, muitos eventos aconteceram de maneira on line, o que me deu a possibilidade de participar. Entre eles: Colóquio de Seminário de Pesquisa 'Métodos e Técnicas de Pesquisa Qualitativa'; Dialogando Com Zulma Palermo: Pedagogias Decoloniais/Insurgentes como maneiras de convocar formas de fazer pensar o futuro do "Sul" desprendidas do Patrimônio da Modernidade; I Colóquio Internacional do Diretório/Grupo de Pesquisa "Educaç3o, História, Memória e Culturas em diferentes espaços sociais; II Congreso Internacional Brasil In Teias Culturais: Epistemologias Subalternizadas; IX

Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professora; Simpósio sobre Dislexia, TDHA e Neurociências: Famílias, Escola e Terapia Unidas para a Integralidade e do VI Congresso Brasileiro de Educação Sexual? O contexto nacional e o futuro da educação sexual: desafios e propostas.

Em 2021, participo da seleção para o doutorado Pós Crítica, em que obtive êxito e fui selecionada. E em 2022, saio da minha zona de conforto e volto a viajar para correr atrás de mais um sonho, ser aluna de um programa de doutorado. Entrei com um projeto, que vai se delineando e tomando forma a partir das diversas leituras que vão sendo sugeridas pelos professores/as.

Nesse ínterim, conheço aquela que será minha companhia nesse percurso da pesquisa para minha tese, a Profa. Dra. Jailma Pedrosa Moreira. O sonho de toda/o orientanda/o, uma pessoa amável, gentil, amorosa, humana, mas firme nas suas colocações e que tem me apresentado o mundo da poesia. A partir dos nossos encontros conheci os poemas de Cora Coralina e Rachel de Queiroz. Conheci a Maria Bonita.

No ano de 2022 participei do XVIII ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura; XVIII Encontro ABRALIC: Mundos compartilhados e do Interlinhas I e II - Seminário de Pesquisa do Dllartes.

AGRICULTORA/MULHER

Venho de uma família que sempre esteve envolvida com a agricultura familiar. E por isso, em 2010, quando chego nos Brejos dos Aguiar, na cidade de Ibicoara – Chapada Diamantina - BA, procuro conhecer as pessoas da comunidade. Fui apresentada a elas e fui conduzida à casa velha dos Aguiar. A partir daquele momento, depois de me sentar ao lado do fogão de lenha e

saborear um café, fiquei realmente instigada a aprender sobre o processo de produção de um café artesanal. O café para aquelas pessoas, não era apenas uma planta, nem só um fruto. Havia algo a mais naquela relação.

Ao longo do dia de todas as informações que recebi, percebi que havia um saber fundamental naquela relação: o cuidado. Um cuidado que não dizia apenas da possibilidade de se ter uma colheita mais ou menos produtiva. Aquelas pessoas que estavam ali, vinham de famílias que durante gerações cuidavam do café e tiravam dele o seu sustento. Alguns mais velhos, outros mais jovens. Trabalhadores que representavam, de alguma maneira, a possibilidade de perpetuar o legado de sua família. Entendi ali que o trabalho com o café não se tratava apenas da planta. Esse trabalho remetia saberes de vida, principalmente, para suas famílias e para as relações estruturadas a partir dela. A maneira como as pessoas se vinculam umas às outras me cativou, pela maneira singular que cada um tem de se enlaçar. Esse saber me levou a querer pesquisar, querer conhecer algo que é único, singular.

Eu chego nessa região para querer aprender cada vez mais como mulher agricultora, mesmo que muitas dificuldades surgiram. E como diz Cora Coralina (1997), *Eu sou aquela mulher a quem o tempo muito ensinou. Ensinou a amar a vida e não desistir da luta, recomeçar na derrota, renunciar a palavras e pensamentos negativos. Acreditar nos valores humanos e ser otimista.*

E ainda percebi que as pedras citadas pela autora no poema Aninha e suas pedras (CORALINA, 1997), representam os obstáculos e a força das lutas travadas no cotidiano feminino. Dessa forma, ao ler fui convidada a refletir sobre os caminhos que muitas de nós mulheres trilhamos para recriar nossas vidas e assim, mudar nossos caminhos e destinos. O poema aponta três alternativas para a recriação da vida: remover pedras, plantar

roseiras e fazer doces. “Remover as pedras” pode-se interpretar como, “a coragem” para enfrentar as contrariedades. Além disso, o poema ressalta a necessidade de cada um de nós nos colocarmos como responsável pela ação de remover suas pedras. Mas, essa mesma pedra, é representada como alicerce, revelando aquelas mulheres que foram capazes de transformar suas histórias se projetando para lugares que antes não podiam alcançar.

E é isto que esta mulher/mãe/professora/pesquisadora e agricultora tem feito ao remover pedras do seu caminho, com firmeza, mas plantando roseiras e fazendo doces como diz a poetiza, por um caminho de beleza e prazer, com muitas cores, cheiros e sabores. Dessa forma, com a beleza das rosas e o prazer dos doces, a vida pode ser recriada com uma nova perspectiva. A dureza da pedra dá lugar à delicadeza das rosas. Os doces tiram o azedo e o amargo que muitas vezes marcam a nossa vida. Cada vez que luto contra minhas angústias, e as desigualdades, por menor que seja o gesto, deixo uma parte desse sonho já construído, possibilitando a realização concreta e futura dele. Cora Coralina, além de toda a doçura em seu poema, nos deixa claro a importância do amadurecer para ser possível se reinventar e tornar tudo mais leve e bonito.

Como também traz os livros Alice no País das Maravilhas e Alice Através do espelho, de Lewis Carroll, dentre tantos outros aspectos relevantes, o que mais me chamou a atenção é o foco na mulher como personagem principal, um empoderamento necessário. Alice, indo totalmente contra as regras da sociedade. Alice ainda é para mim, a melhor lição de ética, de irreverência e de inconformismo, tanto para crianças quanto para adultos. E, assim como a menina que precisa se transformar e questionar tudo o que aprendeu até ali, alguns dos seus valores se mantêm, lutamos para sermos escutadas e nos revoltamos com as injustiças que vemos.

CONCLUINDO SEM FINALIZAR

A poesia de Cora Coralina, aparentemente simples, revelou-nos uma produção importante por apresentar as contradições sociais e culturais vividas pela mulher no século XX. A poetisa recolhe a imagem da pedra, onde ora é apresentada como obstáculo, representando os múltiplos desafios encontrados pela mulher para chegar aonde almejava. Ora essa mesma pedra é representada como alicerce, revelando para nós mulheres que fomos capazes de transformar nossas histórias.

Assim como Alice, que vai totalmente contra as regras da sociedade vigente na época em que viveu, ajudando o público jovem e o adulto a compreender que a mulher tem tanto direito de fazer o que quiser quanto o homem. Isso é algo que nem deveria ter que ser explicado, mas se torna necessário, infelizmente, mesmo nos dias de hoje. Esta foi uma história que me levou em busca de mim mesma, conduzindo-me a um desenlace maravilhoso e inesperado, como só os grandes contos de fadas são capazes de fazer. Uma história que se abriu para o futuro — sem respostas, mas com inúmeras e fascinantes perguntas.

Assim, acredito que uma das maiores preocupações na minha formação foi a auto(trans)formação para ter uma maior autonomia, partindo do potencial de reflexão sobre as experiências vividas. Nesse sentido, um dos grandes desafios que enfrentei, nas minhas investigações, foi problematizar o peso das narrativas, elaboradas para atender a uma demanda institucional de formação. E como traz Passeggi (2010), o ato de narrar é humano e segundo a autora, autobiografar é um processo civilizatório.

Em alguns momentos foi difícil escrever, pois tive que relatar os meus conflitos e minhas frustrações, algo que prefiro deixar para trás e seguir em frente de cabeça erguida. Mas sei que às vezes é preciso enfrentá-los e descobrir o quanto sou mais forte hoje.

Por fim, busquei compreender como foi delineando a minha vida: aprendendo, desconstruindo e reconstruindo saberes que passam a ancorar futuras vivências e construções teóricas (BHABHA, 2013). Saberes experienciais adquiridos no fazer cotidiano que, como ser da práxis, tornei-me sujeita de práticas rotineiras de resistência, construtora dos meus projetos de vida e tecedora das representações sobre o mundo em que vivo (BONDÍA, 2002).

REFERÊNCIAS

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. – 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013. 143

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência in: Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

CORALINA, C. *Aninha e suas Pedras*. São Paulo: Global, 2003.

FREIRE, P. *A importância do Ato de Ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

IZQUIERDO, I. *A Arte de Esquecer*: Cérebro e Memória. 2ª ed. Editora Vieira e Lent, 2004.

JOSSO, M.-C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, 30(3). (2008). Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741>. Acesso em: 27.10.2022.

KASTRUP, V. Aprendizagem, arte e invenção. In: *Psicologia em Estudo: Educação & Sociedade*. vol. 6, n. 1, p. 17-27, jan. /jun. 2000.

MOREIRA, J. dos S. P. Narrativas de Rachel de Queiroz: modos de (re)contar, modos de (re)inventar-se. *Revista Diadorim*.

PASSEGGI, M. C. Narrar é humano: autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria Conceição; SILVA, Vivian Batista da. *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 103-130.

PASSEGGI, M.C. Memorial de formação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

POLLAK, M. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992

UM CORPO QUE NARRA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO OLHAR EUCLIDIANO SOBRE O VAQUEIRO SERTANEJO

Mônica Andrade Souza¹

Resumo: As narrativas orais de vaqueiros têm se inscrito nos estudos imersos na oralidade há bem pouco tempo e, como mote central desses estudos tem se colocado a voz, a memória gravitando no universo das estórias, dos relatos, da reinvenção de si. A respeito do corpo que narra pouco tem se falado. O veículo através do qual ele retoma o vivido e inscreve sua trajetória como sujeito na história, seu corpo, tem sido percebido ainda através de uma série de representações dentre as quais se destacam aquelas voltadas para um viés mais tradicionalista, ligado à preservação de um passado mítico. Entretanto, procuramos com este breve ensaio olhar para o vaqueiro como um sujeito que está em conexão com o presente, que se coloca no mundo através de uma forma própria, manejando com maestria outras linguagens e signos, entre os quais se destacam os gestos e ritos produzidos nas interações que estabelece com seus pares em diversos contextos de comunicação. Os signos partilhados através da gestualidade envolvida nas narrativas orais, sejam elas produzidas em quaisquer grupos sociais se tornam um campo necessário à investigação quando se pretende produzir novas epistemologias e se estabelecer novas possibilidades no campo da crítica cultural.

Palavras-chave: Vaqueiro. Narrativas orais. Gesto. Os Sertões.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Literatura, produção cultural e modos de vida. Orientadora: Profa. Dra. Edil Silva Costa. Endereço eletrônico: monicaandrade_23@hotmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Walter Benjamin, ao evocar a figura do Narrador, presenteia-nos com esta imagem poética e ao mesmo tempo desoladora: “o tédio é o pássaro de sonho que choca os ovos da experiência. O menor sussurro nas folhagens o assusta. Seus ninhos” (BENJAMIN, 1991, p. 204). Com essa intrigante metáfora ele nos traz uma constatação trágica: a do fim da maravilhosa experiência que é da quebra do tédio e da monotonia numa bela roda de histórias surgidas em qualquer ajuntamento improvisado nos quais tornavam-se célebres os contadores de histórias que iam tecendo a esteira de causos e memórias da comunidade.

Nas comunidades rurais do interior do sertão nordestino, por mais multifacetado seja este sertão, a figura do (a) narrador(a) ainda se faz presente, embora ameaçado também desde que a luz elétrica, a televisão, e mais recentemente a internet com o progressivo aumento e aproximação das telas dos smartphones que fazem desaparecer o tédio, ou levá-lo para um outro nível. Sem nenhuma pretensão de saudosismo ingênuo ou de sermos passadistas, trazemos aqui uma reflexão introdutória sobre o declínio da experiência que só a interação sem nenhuma forma de mediação tecnológica pode proporcionar.

No contexto das comunidades rurais sertanejas conseguimos encontrar essa figura nas ocasiões de ajuntamento, mutirões, rezas, festas comunitárias, pegas-de-boi, vaquejadas ou apartações, nos quais ainda se destaca esta espécie de Griot nas figuras dos mais velhos, ou daqueles que trazem dentro de si o dom de colorir o cotidiano com retalhos de memórias e com isso enriquecer a trama da existência.

Encontraremos entre esses narradores do sertão o vaqueiro, ele que também é definido pelo silêncio, ou pela economia de

palavras. O vaqueiro, assim como seus antepassados, manejou com maestria uma cultura assentada na tradição oral forjada na junção entre as culturas ibérica, e afro-indígena que aqui foram unidas de forma compulsória, pelo movimento de aculturação e assimilação características dos encontros e embates violentos que tiveram lugar na formação do Brasil.

Ao ouvirmos o vaqueiro contar uma história torna-se quase inevitável não ter o olhar imediatamente atraído para os movimentos instintivos, ligados aos fazeres cotidianos que por ele são retomados. Ao narrar, todo o corpo do vaqueiro fala, se retorce, bambeia como se ainda estivesse passando pelos baixios e pelo entrançado dos paus que voltam a vergastar seu rosto. Ao “resenhar” seus feitos, o olhar ora vagueia para algum ponto indefinido no horizonte, ora se acende com um brilho que se alterna entre a emoção e o brinquedo, a depender do lance rememorado, revivido.

Ao falar das vastidões pelas quais campeou, seus braços imitam o traçado dos caminhos, e suas mãos desenham no ar, linhas e quadras por onde passou. De repente, a mão cavalga, retoma o passo repicado do cavalo, companhia fiel, quase extensão do vaqueiro, os dedos se fecham e enrodilham na retomada do gesto decisivo que selou o destino do boi, e o dele mesmo, imprimindo mais uma marca na sua coleção de feitos.

Por vezes ele se utiliza de uma onomatopeia toda própria para reproduzir com intenso colorido os sons da caatinga, dos pássaros, do mexer das folhas à passagem do vento ou dos pequenos seres que rastejam. A cadência da voz repentinamente ganha intensidade, e passamos a ouvir sons bem mais vivos: o espanto da rês, o tropel alucinado do cavalo, o ganido ansioso do cachorro, o estralar seco dos galhos, o rebentar da caatinga, os gritos frenéticos de pura expectativa dos companheiros de lida,

tudo isso transparece no corpo do vaqueiro narrador diante do evocar de alguma imagem que lhe ficara impressa como cicatriz na memória.

O hábito de contar histórias de perigos vencidos, amigos perdidos, capturas espetaculares precisam do adjutório do gesto, da interjeição para dar conta da amplitude do ato! Como contar que um cavalo e um vaqueiro puderam passar por debaixo de uma galhada com pouco mais de um metro de altura, como narrar ações simultâneas entre o que acontecia, e até o que sentia o vaqueiro, o cavalo, e o boi diante do inesperado de um galho de umbuzeiro, ou de uma moita de facheiro, como dar conta da emoção, do bater do coração do cavalo na perna do vaqueiro?

Em toda essa evocação entra um elemento importante no campo da oralidade que sempre serviu de elemento de identificação do vaqueiro: a presença do corpo, como instrumento transmissor da voz, utilizado com primazia pelo sujeito do qual falamos, mas também dos gestos, da expressão que lhe acompanha. O corpo do vaqueiro tem sido, ele mesmo, tomado como um objeto simbolizado, tornado signo pelo discurso.

Falaremos aqui do corpo do vaqueiro a partir de duas concepções: o corpo real, concreto, através do qual ele tem se colocado no mundo, a partir da performance e que, através da expressão, se torna um corpo simbólico, a partir de uma construção que é sobretudo social e cultural.

2 O CORPO, O GESTO E O SIGNO

Falar sobre a presença do gesto, da importância da linguagem corporal nas narrativas orais de vaqueiros torna-se necessário quando se observa que ao longo da história, estes, como

parte dos grupos minoritários silenciados, desenvolveram um conjunto de habilidades em razão da própria natureza do seu ofício, que lhe exigia uma consciência corporal incomum, e de outra parte pelo emprego de outros recursos em substituição à escrita, artefato tardiamente assimilado por esses grupos, como comumente acontece, por imposição do meio e da subjugação sobre os grupos tradicionalmente colocados no lugar da subalternidade.

O estudo dos Signos como parte do universo conceitual e do campo de lutas que compõe o tecido da crítica cultural se entrelaça com as questões que envolvem o olhar em torno das identidades atravessadas pelas questões e interpelações postas pela pós-modernidade. Nesse sentido, abre um leque de abordagens para as diversas formas de expressão dos grupos minoritários, subalternizados por aqueles que detêm a hegemonia cultural que divide o que pode ser considerado como forma certa de estar no mundo, ou de se expressar.

Os estudos em torno do signo linguístico, difundidos pelos codificadores da obra de Saussure, e transposto para o universo dos significados que se constituem nas trocas e interações entre os sujeitos dentro dos grupos sociais e comunidades culturais trazem uma importante contribuição para a compreensão da sua amplitude. O signo, ao se materializar na sua relação entre significado e significante, permite-nos levar aspectos da interação, da comunicação entre os sujeitos para o campo do simbólico, e a fazermos parte da rede de sentidos que se tece no contexto da linguagem.

A comunicação não verbal, ao fazer parte do território da linguagem humana, também vem recebendo atenção do campo da linguística. De acordo com o autor, essa expansão é alimentada nos últimos anos pela “necessidade de se encontrar uma teoria geral ou uma aplicação metodológica da comunicação que dê conta das

múltiplas facetas que a tornam possível em diferentes contextos comunicativos” (SILVA, 2018, p. 31).

Nesse sentido, ao voltarmos o olhar para um aspecto tão específico das narrativas orais de vaqueiros, a presença do gesto nestas o fazemos por entendermos que estudos semióticos da gestualidade podem contribuir para entendermos como as comunidades humanas, ou os grupos menos privilegiados historicamente produzem suas próprias epistemologias, como vem construindo significados, dando sentido ao tecido cotidiano.

Os gestos, conscientes ou inconscientes envolvidos no ato de narrar funcionam como elementos que representam ou conferem sentido, “materializam”, evocam imagens, trazem mais vivas cores aos eventos que narramos, ou seja, atuam como signos. O corpo, que age, na expressão da oralidade como o complemento da voz, e para aqueles cuja articulação vocálica está impedida por qualquer razão, atua como o instrumento privilegiado de comunicação/transmissão do conteúdo da comunicação. Nesse sentido, a linguagem não-verbal por eles representado nos traz outros signos carregados através dos

(...) gestos, postura corporal, olhar, entonação vocálica, expressões faciais, movimentos corporais, o espaço que nos separa do outro etc. Comunicação mediante a forma que nos vestimos, que nós mostramos – alegres ou tristes –, que nos sentamos, se olhamos nos olhos ou na cara do outro, se andamos devagar ou depressa etc. (SILVA, 2018, p. 33).

O corpo inserido no contexto das trocas simbólicas se estabelece como objeto inscrito nessa interlocução. Ele é a fonte a partir do qual, pelo processo de interação, os significados serão produzidos e transmitidos, ao mesmo tempo em que irá assimilar e “traduzir” tudo aquilo que outros corpos também produzem na junção com a voz.

Para o vaqueiro a linguagem não-verbal é uma forma bem característica de representação do pensamento. Seu corpo, forjado pelas artes do ofício, moldado pela rigidez do couro, e das relações complexas entre homem e natureza produz uma gestualidade que lhe é única e que vai sendo transmitida por mimese aos seus descendentes. É através da expressão corporal que ele vai produzindo uma semiótica também singular e em conformidade com uma existência toda forjada na relação entre natureza e cultura, conforme pontua Le Breton (2007):

Os usos físicos do homem dependem de um conjunto de sistemas simbólicos. Do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma através da fisionomia singular de um ator. Através do corpo o homem apropria-se da substância de sua vida traduzindo-a para os outros, servindo-se dos sistemas simbólicos que compartilha com os membros da comunidade (LE BRETON, 2007, p. 07).

Mendonça (2021, p. 57) exemplifica a noção de sistema simbólico trazida por Le Breton (2007), pois que a noção de “sistema” se refere a um construto partilhado por um dado grupo social ou comunidade cultural que traz em si “padrões de comportamento (gestos/ritos), por representações sensoriais (imagens/ícones) e pela palavra (logos/mitos)”. Com relação aos gestos e ritos o autor ainda pontua que:

Os gestos são tão componentes do universo simbólico como são essenciais para sua existência. E quando estes instrumentos de comunicação para os humanos (ainda que também façam parte das interações dos demais animais), com importância reconhecida, passam a fazer parte de um ordenamento e regularidade com fins específicos, transformam-se em ritos e em sua multiplicidade, passam a constituir os rituais (MENDONÇA, 2021, p. 57).

Ao pesquisar o sistema simbólico da caatinga Mendonça (2021) descreve os ritos de passagem dos vaqueiros, temática que também abordamos durante a pesquisa de mestrado realizada com os vaqueiros do município de Andorinha-BA. Dentre esses ritos estão inscritos também os gestos aprendidos a ponto de se tornarem inconscientes, instintivos, quais sejam os gestos moldados pelo portar das vestes de couro, de montar em um cavalo de forma segura e destra, de se desviar dos galhos da caatinga e de relatar os seus feitos, fazendo uso de uma mímica carregada de detalhes, reproduzindo com fidelidade os movimentos e emoções vivenciados durante a lida, ou durante uma aventura mais memorável do cotidiano.

Nesses ritos não está em evidência a narrativa oral, no entanto, os mesmos gestos que o vaqueiro põe em ação na sua lida, ou nos folguedos do qual toma parte, são fielmente representados/traduzidos e a assistência consegue reconhecê-los todos, indo ao ponto de também os reproduzir enquanto ouve o relato. Nesse contexto, compreendemos que os gestos, como tradução da presença do corpo nas narrativas orais, é um importante elemento a ser observado e estudado sob o prisma do signo linguístico em conjunto com a proposição dos estudos culturais que põem os sujeitos anteriormente estigmatizados no centro das novas formas de produção do conhecimento.

O vaqueiro, ousamos dizer, não é uma figura tão icônica por obra do acaso. O seu corpo, o seu rosto curtido de sol, as suas vestes que parecem tingidas pelo pó da terra vermelha do sertão ajudam a elaborar uma figura que parece transpor as fronteiras entre passado e presente. Seus gestos, assim como a sua voz, produzem fascínio e admiração porque nos fazem evocar um lugar de pertencimento e identificação.

3 O OLHAR SOBRE O CORPO DO VAQUEIRO - REFERENCIALIDADES EM OS SERTÕES

A figura do vaqueiro sertanejo foi apresentada à comunidade letrada que forjaria a maior parte das representações sobre ele a partir da tradução de um outro, com todo o assombramento e estranheza que se constitui em torno do que é diferente no tradicional jogo de oposições entre o que se considera como certo ou ideal, como civilizado ou selvagem, culto ou inculto, adotando-se como o ideal de perfeição o modelo ocidental também aplicado aos corpos, à linguagem, aos modos de vida.

Essa representação tecida no universo das letras, do texto jornalístico e no discurso oral dos representantes das elites rurais, donos da terra e do mando que levavam notícias do interior para as capitais sertanejas (ALBUQUERQUE Jr., 2011), estabeleceu-se e ajudou a plasmar um sujeito que mais tarde viria a se tornar uma espécie de ícone representativo do sertanejo, um sertanejo que não fazia ideia da forma como era retratado.

Um desses relatos jornalísticos se tornaria célebre ao retratar os horrores do massacre de Canudos, no interior do estado da Bahia, e ao fazer uma descrição densa tanto da natureza quanto do homem que ocupava essa região. Ao receber o sugestivo, e ao mesmo tempo generalista título de *Os Sertões*, a obra cravaria principalmente a ideia do sertanejo como “um forte”, talhado na justa medida para aguentar e se adaptar à natureza hostil e repleta de morte-vida do sertão seco, miserável e atrasado e em descompasso com o desenvolvimento do sul-sudeste, ou mesmo das faixas úmidas litorâneas.

Este olhar, carregado de conotações produzidas por um olhar cientificista que trazia em seu bojo um conjunto de teorias racistas, definiam quais raças e quais tipos se enquadravam dentro do parâmetro da degeneração, ou exotismo, e quais se

sobressaiam por sua altivez e direito de impor o domínio sobre as mais fracas: o gentio da terra, o índio, o negro, e o mestiço, este último representante da maioria dos habitantes dessa terra ocupada por sobreviventes, fugitivos da escravidão oficial, e por aqueles que sobraram dos contínuos massacres resultantes dos injustos embates entre o colonizador e os povos originários do que viria a ser o sertão.

O autor de *Os Sertões* viria a ser um dos primeiros a discorrerem sobre a figura do vaqueiro a partir de um olhar positivista que se aproxima ao mesmo tempo do caráter sociológico e literário (ÁVILA, 2021). Sua percepção, entretanto, estaria carregada de preconceitos típicos da sua época, ancorados em teorias científicas vigentes na virada do século XIX para o século XX, e largamente difundidas no novo ideal de nação que a recém-instalada República queria a todo custo imprimir.

Voltando ao início do século XX, na linha tênue entre a literatura e as ciências sociais, *Os sertões: Campanha de Canudos* aparece nesse entrelugar como obra ímpar escrita nos moldes da tríade analítica entre o meio, a raça e o momento, preconizada pelo positivista francês Hipolyte Taine. A tríade situa a obra no conjunto de empreendimentos intelectuais científicas do século XIX que carrega como marca indelével a construção interpretativa de um jornalista contratado para cobrir a última expedição das forças republicanas contra os rebeldes de Canudos na virada para o século XX (ÁVILA, 2021, p. 38).

Sob esse ponto de vista, o corpo do vaqueiro seria, para Cunha, um corpo que parecia carregar ao mesmo tempo uma debilidade (advinda da mistura das raças), em constante estado de fadiga, prestes ao aniquilamento, e, ao mesmo tempo, investido de uma plasticidade e uma robustez, que, paradoxalmente, viria também dessa mistura de raças que caracterizaria o sertanejo:

É desgracioso, desengonçado, torto. Hercules-Quasimodo, reflete no aspecto a fealdade típica dos fracos. O andar sem firmeza, sem aprumo, quase gingante e sinuoso, aparenta a translação de membros desarticulados. Agrava-o a postura normalmente acurvada, num manifestar de displicência que lhe dá um caráter de humildade deprimente. A pé, quando parado, recosta-se invariavelmente ao primeiro umbral ou parede que encontra; a cavalo, se sofreia o animal para trocar duas palavras com um conhecido, cai logo sobre um dos estribos, descansando sobre a espenda da sela. Caminhando, mesmo a passo rápido, não traça trajetória retilínea e firme. Avança celeremente, num bambolear característico, de que parecem ser o traço geométrico os meandros das trilhas sertanejas (CUNHA, 2003, p. 118. grifo nosso).

A descrição reflete um olhar carregado de representações pré-concebidas sobre qual seria o modelo ideal de homem forte, desempenado, representante da civilização que se pretendia refundar a partir do ideal republicano, o homem do iluminismo, da nova era que se almejava instaurar. Ávila (2021) pontua que Euclides, como um representante da intelectualidade que acreditava em novo ideal de nação via com prosaísmo os “sertanejos derivados da miscigenação entre o indígena e o bandeirante, que não são, contudo, os cidadãos da nação republicana pela qual ele reza” (ÁVILA, 2021, p. 39).

Entretanto, a respeito da expressão corporal, Euclides (2003) vai representar o vaqueiro, mais uma vez seguindo a linha do contraste e da oposição, como alguém que se apresenta através do “gesto contrafeito” (...) andar desaprumado, (...) na tendência constante à imobilidade e à quietude”. O autor evidencia sua surpresa ao perceber que, quando chamado à ação “toda esta aparência de cansaço ilude” e que

(...) Naquela organização combatida operam -se, em segundos, transmutações completas. Basta o aparecimento

de qualquer incidente exigindo-lhe o desencadear das energias adormecidas. O homem transfigura-se. Empertiga-se, estadeando novos relevos, novas linhas na estatura e no gesto; e a cabeça firma-se-lhe, alta, sobre os ombros possantes, aclarada pelo olhar desassombrado e forte; e corrigem-se-lhe, prestes, numa descarga nervosa instantânea, todos os efeitos do relaxamento habitual dos órgãos; e da figura vulgar do tabaréu achamboado, reponta, inesperadamente, o aspecto dominador de um titã acobreado e potente, num desdobramento inesperado de força e agilidade extraordinárias (CUNHA, 2003, p. 119. Grifos nossos).

Ao evocarmos essa narração-descrição de Euclides da Cunha, alguns elementos se destacam no que diz respeito à relação do vaqueiro com seu corpo, e às formas como ele se coloca diante do olhar atravessado pela alteridade de quem narra, ou descreve seus atos. A impressão que nos é transmitida é a de que o autor, um homem do sul “civilizado”, já viera ao encontro desse outro desconhecido, com algumas imagens já mais ou menos pré-estabelecidas e cristalizadas, ligeiramente modificadas após o fim desastroso do embate entre a “Civilização” e a “Barbárie”

Entretanto, ao falar dos gestos característicos do vaqueiro, o escritor nos transmite uma admiração, misturada ao assombro, pela perfeita simbiose constituída entre o este e o cavalo, e até mesmo pela sua habilidade em se adaptar aos “meandros” da vegetação espinhosa e vista como hostil pelo homem do Sul. A admiração cresce ao perceber como todo o padrão construído em cima do silêncio, economia de palavras e expansão das emoções se transforma quando esse homem se sente plenamente à vontade, dentro do seu próprio elemento, constatação que é feita quando o jornalista faz o registro dos folguedos, e até mesmo dos relatos da lida observada no cotidiano, quando “(...) volvem os vaqueiros ao

posou e ali, nas redes bamboantes, relatando as peripécias da vaquejada ou famosas aventuras de feira (...) (CUNHA, 2003, p. 133).

Nesse contexto, podemos inferir que, na presença do escritor e diante da situação extrema que a Guerra representava, o sertanejo-vaqueiro iria performatizar um corpo mais contido, seus gestos mais sutis e o silêncio seria uma forma discreta de não entregar ao estranho, ao homem de fora, os mistérios da sua existência. Essa percepção, inclusive, também é nossa, enquanto pesquisadores, muitas das vezes vistos como um elemento estranho que só aos poucos, e com esforço vão ganhando confiança para se expressar com total inteireza e naturalidade.

Entretanto o sujeito quieto, de gestos simples e parcos que fora ali capturado pelo olhar e traduzido pela representação euclidiana até hoje se mantém firme na construção do imaginário sobre o homem sertanejo, tornando-se necessárias novas leituras e interpretações a respeito dessa gestualidade ainda inexplorada, ou vista pelo viés do exotismo, que desperta tanto fascínio quanto incompreensão. Que novas narrativas e novas representações possam ser produzidas nesse sentido.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR., D. M. de. *A Invenção do Nordeste e outras artes*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ÁVILA, Otávio. A estrangeiridade em Os sertões e o dilema da alteridade na imprensa brasileira. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil*, n. 79, p. 36-52, ago. 2021.

BENJAMIN, Walter. O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política*. Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

CANCLINI, Néstor. *Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da Modernidade*. Trad. Eloisa Pezza Cintrão. Ana Regina Lessa. 4ª ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

- CUNHA, Euclides da. *Os Sertões*. 6ª edição. Rio de Janeiro: Record. 2003.
- 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.
- HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.
- LE BRETON, David. *A sociologia do corpo*. 2. ed. Trad. Sônia M.S. Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- MENDONÇA, Marcos Cajaíba. "De papel crepom e prata": uma reflexão fotoetnográfica sobre o sistema simbólico da caatinga. Tese de Doutorado em Estudos da Comunicação: Tecnologia, Cultura e Sociedade. Universidade do Minho, Universidade da Beira Interior, Universidade Lusófona e Instituto Técnico Superior de Lisboa. Braga, 2021.
- RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. Rio de Janeiro: Record, 2018.
- SILVA, Antônio Messias Nogueira da. *Gestos e paralinguagem em narrativas orais populares*. 1ªed. Curitiba: Appris Editora, 2018.

EDUCAÇÃO DIGITAL EM TEMPOS DE *STREAMING*: UM OLHAR SOBRE O ACESSO À LEITURA LITERÁRIA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nadja Silva Brasil Santos¹

Resumo: A proposta deste trabalho é apresentar uma pesquisa de doutorado em andamento, a qual propõe investigar como a educação digital, em tempos de *streaming*, promove o acesso à aprendizagem da leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa da educação pública. Objetiva-se verificar quais as experiências que os alunos têm no processo de leitura literária a partir do uso das tecnologias digitais, com vistas a refletir se as condições de acesso a essas tecnologias favorecem ou alargam as desigualdades sociais no tocante à leitura literária no ambiente escolar. Isto posto, buscar-se-á, ainda, examinar as possibilidades de uso das tecnologias digitais como ferramenta no ensino e aprendizagem da leitura literária, considerando as experiências que os alunos têm no processo de leitura a partir da educação digital. Em vista disso, discute-se sobre a aproximação da Língua Portuguesa e da leitura literária a partir desse universo contemporâneo digital no qual professores e alunos estão imersos, conferindo à escola a urgência em renovar seus métodos e técnicas. O aporte teórico baseia-se em estudiosos como Mercado (2002), Nonato (2006), Moran (2011, 2015) e Lévy (1999), relevantes no diálogo sobre a educação digital; Cruz (2012), Zilberman (2009) e Cosson (2012) essenciais no debate sobre o ensino e aprendizagem da Leitura Literária; além de Cândido (2011) e Freire (2011, 1989) imprescindíveis na discussão da educação e da literatura como direito básico do ser humano. Na perspectiva da crítica cultural, tem-se Boaventura Santos (2021), Luís

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), dentro da linha de Pesquisa Letramento, Identidades e Formação de Educadores, sob a orientação da professora Dra. Maria de Fátima Berenice da Cruz. Endereço eletrônico: brasil.nadja2@gmail.com.

Molina (2020), Mignolo (2003) e documentos oficiais que instruem sobre o uso das tecnologias digitais na educação. A pesquisa assume natureza qualitativa, por meio da análise de estudo de caso, utilizando instrumentos como estudo de campo, questionário, entrevista e formulário. Dentro da investigação qualitativa, optou-se pela pesquisa-ação, por entender o conhecimento e a compreensão como parte da prática. Espera-se, portanto, contribuir com o debate sobre a nova concepção de ensino e aprendizagem da leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa a partir educação digital.

Palavras-Chave: Educação digital. Leitura literária. Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, com o advento dos modernos cenários tecnológicos, a construção do conhecimento passou por inúmeras inovações, instaurando transformações nas mais variadas dinâmicas de atividades diárias e nas interações sociais e laborais.

A partir desse avanço, os indivíduos passaram a realizar tarefas que há pouco tempo eram complexas e trabalhosas, como trocar mensagens instantâneas ou ler notícias em tempo real. Em outras palavras, esses avanços tecnológicos têm permeado a maneira como a sociedade vem promovendo as transformações no seu cotidiano, relacionando-se com os outros, produzindo conhecimento e aprendendo.

Irrefutavelmente, a educação também passou por grandes transformações. Sendo assim, refletir sobre o cenário educacional envolto no avanço das tecnologias digitais disponibilizadas na contemporaneidade nos conduz a inquirir sobre as práticas escolares e a refletir sobre como as escolas, em especial a pública,

enfrentam as dificuldades para com o acesso e uso dessas tecnologias e como é possível torná-las ativas e legítimas no ambiente escolar.

É necessário reconhecer que a educação acontece por intermédio de díspares agentes, atingindo uma complexidade que nos incita a repensar as práticas de ensinar e aprender, não sendo mais admissível falar em separação entre o real e o virtual. Porém, torna-se salutar admitir que o uso das tecnologias digitais nesse ambiente é insuficiente para alcançar todos os propósitos associados a ele. Não questionar esse fato é perpetuar estigmas e majorar a desigualdade social.

Dessarte, compreendendo que o ambiente escolar não pode estar alheio às transformações que se vivencia na contemporaneidade, uma vez que as tecnologias digitais perpassam por diferentes tarefas sociais, é imprescindível, também, que se reflita a respeito de sua complexidade, seu acesso e alcance. Por conseguinte, entende-se que refletir sobre a educação digital não deve limitar-se apenas ao uso das tecnologias digitais em sala de aula, todavia em analisar como é o acesso dessas e de como podem favorecer e auxiliar na fomentação da aprendizagem. Em outras palavras, conduzir o aluno ao uso das tecnologias digitais nas salas de aula acarreta não apenas empregar com destreza variadas ferramentas, mas também saber como construir elementos significativos dentro do processo.

Nesse aspecto, o estudo em andamento propõe investigar como a educação digital, em tempos de *streaming*, promove o acesso a aprendizagem da leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa da educação pública. Objetiva-se, nesse ínterim, verificar quais as experiências que os alunos têm no processo de leitura literária a partir do uso das tecnologias digitais, com vistas a refletir se as condições de acesso a essas tecnologias favorecem ou

alargam as desigualdades sociais no tocante à leitura literária no ambiente escolar. Isto posto, buscar-se-á, ainda, examinar as possibilidades de uso das tecnologias digitais como ferramenta no ensino e aprendizagem da leitura literária, considerando as experiências que os alunos têm no processo de leitura a partir da educação digital.

À vista disso, é impossível pensar em uma educação digital 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 consequência, vários aspectos do fazer pedagógico nas aulas de Língua Portuguesa sofreram mudanças, dentre elas, a relação do aluno com a leitura literária. Assim, é importante ressaltar a necessidade de os professores saberem fazer uso, ter acesso aos recursos difundidos e estarem seguros para lidar com a conexão entre a questão tecnológica e a prática escolar, suas potencialidades e reverses.

Nessa perspectiva, um dos caminhos para que essa empreitada obtenha êxito é repensar o processo de acesso, alcance e significação que a leitura tem para os ambientes escolares. Feito isso, é imprescindível refletir sobre a aproximação da Língua Portuguesa e da leitura literária com o universo contemporâneo digital no qual professores e alunos estão imersos diariamente, buscando assim, novos contornos que suplantem as adversidades vivenciadas pela educação no âmbito dos fenômenos ocasionados pelo uso das tecnologias digitais.

Mesmo ciente 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 leitura literária faça parte desse cotidiano escolar é necessário que o texto literário seja lido e discutido conforme 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.

Todavia, apenas utilizar os recursos tecnológicos como instrumentos da prática de leitura literária, a partir dos atributos 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 contemporânea. Em suma, deve-se objetivar a apropriação dos métodos tecnológicos, desenvolvendo uma didática e currículo que venham permitir o domínio da tecnologia e de seus resultados.

Dessa maneira, a leitura literária no ambiente escolar não é algo simples e não tem mágica estabelecida para obter sucesso. Entretanto algo é irrefutável: torna-se imperativo refletir sobre a leitura literatura dentro desse cenário educacional tecnológico em que os alunos estão inseridos, uma vez que conforme CRUZ (2022) “o século XXI trouxe as múltiplas linguagens e suas inovações, mas esqueceu de bater na porta da escola brasileira”.

Destarte, muitas são as tecnologias apresentadas e disseminadas, porém, em sua maioria, poucas estão inseridas efetivamente na realidade dos alunos e das escolas. O cenário real em que alunos e professores vivenciam está longe dos padrões idealizados no mundo tecnológico contemporâneo. A partir de cada realidade específica, é possível encontrar, nos ambientes escolares, alunos que não sabem fazer uma pesquisa no Google, não sabem utilizar plataformas virtuais de aprendizagem, não têm acesso às ferramentas digitais e o mais corriqueiro: não têm acesso

a internet. No que concerne a esse elemento final, nem se questiona a velocidade, sinal telemático ou entrega física das conexões; mas sobretudo sua acessibilidade.

Perante esse panorama, pode-se sustentar que a educação digital se tornou, ao mesmo tempo, 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 e o surgimento de atores e de comunidades diversos; como também, segregam e discriminam quando não são asseguradas a todos.

O quadro epistemológico que ancora essa pesquisa é de natureza qualitativa e caracteriza-se fundamentalmente por privilegiar uma inter-relação da pesquisadora com a realidade, possibilitando a investigação dos fatos, compreendendo-os no contexto em que ocorrem, e processada de modo indutivo e sistemático no campo, à medida que os dados empíricos surgem. Dentro da investigação qualitativa, optou-se pela pesquisa-ação, visando unir a pesquisa à ação, por entender o conhecimento e a compreensão como parte da prática.

Espera-se, portanto, com esse estudo, contribuir com o debate sobre a nova concepção de ensino e aprendizagem da leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa a partir educação digital em tempos de streaming.

1 EDUCAÇÃO DIGITAL: NOVOS DESAFIOS EDUCACIONAIS

O avanço tecnológico instigou várias transformações em vários segmentos culturais, sociais e políticos, desencadeando a

necessidade de inovação em vários campos da vida, especialmente no que se refere à educação, uma vez que a maior parte dos 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.

Dados de 2021 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apesar da pandemia de Covid-19 ter acelerado o acesso à internet no Brasil nos últimos dois anos, 7,28 milhões de famílias ainda permaneciam sem conexão à rede em casa até o final 2021. Os números da pesquisa apresentaram que cerca de 28,2 milhões de brasileiros de 10 anos ou mais de idade não usavam a internet (3,6 milhões deles estudantes) no ano de 2021, com os excluídos digitais representando 15,3% da população nessa faixa etária. Os dois motivos mais mencionados para essa exclusão digital foram não saber usar a internet (42,2%) e a falta de interesse (27,7%). Já 20% apontaram motivos financeiros para a falta de acesso (14,0% disseram que o acesso à rede era caro e 6,2%, que o equipamento eletrônico necessário era caro).

Segundo estudo do Instituto Locomotivas da consultoria PwC divulgado no G1.com, em março de 2022, 71% da população com mais de 16 anos não consegue usar a internet todos os dias. Esse grupo é formado principalmente por pessoas negras, que estão nas classes C, D e E, e que são menos escolarizadas. Dessa forma, confirmam que as condições de acesso à internet no Brasil, vivenciadas durante esse contexto pandêmico, ainda são bastante desiguais. A pesquisa identificou ainda que 33,9 milhões de pessoas estão desconectadas e outras 86,6 milhões não conseguem se conectar todos os dias. Os estudos ressaltam que apenas 8% dos internautas "plenamente conectados" pertencem às classes D e E, enquanto entre os "desconectados", eles representam 60%, diz o estudo, contrariando um senso comum de que todos no Brasil estão conectados.

A partir dessa premissa, questiona-se como a escola pode se tornar um ambiente de apropriação, que permite o uso das tecnologias digitais de modo mais horizontal, se nem todos possuem acesso a elas? Assim, é preciso romper com os paradigmas a respeito do uso dessas tecnologias, pois ainda que tenham grande potencial, não serão tão eficientes se não se tornarem acessíveis a todos, se novos contornos de propostas curriculares e pedagógicas não surgirem para atender as novas demandas contemporâneas da educação, ressaltando que o uso da tecnologia em sala de aula deve ser favorável ao crescimento intelectual dos alunos.

A era tecnológica já está consolidada e vem provocando um certo nível de dependência desses recursos no que se refere às diversas atividades cotidianas. Por outro lado, essa dependência pelas tecnologias digitais é ainda mais relevante pensando nas gerações que já nasceram nessa era, que desconhecem outras maneiras de experienciar situações que não sejam com a interferência de aparelhos digitais. Logo, as crianças e adolescentes sujeitos dessa modernidade digital necessitam ser orientadas a fazer bom uso dessas ferramentas e absorver criticamente as informações a qual estão expostas diariamente, pois, como afirma Moran (2013), as tecnologias são apenas suportes, entretanto, elas permitem à humanidade realizar práticas de aprendizagem de modos diferentes de como eram realizadas antes.

Em 1997 teve início o PROINFO (Programa Nacional de Tecnologia Educacional), criado pelo Ministério da Educação com o intuito de 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.

Nesse sentido, para garantir resultados satisfatórios por meio do uso das tecnologias na educação, vale destacar a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento que 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. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998), explanam que a grande vantagem ofertada pela adoção das tecnologias é o emprego da internet na dinâmica de ensino-aprendizagem. Além disso, ressalta que a interação e utilização de textos produzidos em situações reais de comunicação sociabiliza os sujeitos, provocando ampliação no desenvolvimento do processo de aprendizagem e comportamento da língua e aumentando o contato do aluno com os saberes de todo o mundo. Segundo o documento, o propósito da aula de Língua Portuguesa versa sobre a ampliação compreensiva e significativa das várias peculiaridades que possibilitam o emprego da língua a partir dos mais variados instrumentos.

Ainda no sentido de assegurar o uso das tecnologias no ambiente escolar, no início do deste ano, o governo instituiu a Política Nacional de Educação Digital (PNED), através da LEI Nº 14.533, DE 11 DE JANEIRO DE 2023, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tendo por finalidade potencializar os padrões e incrementar os resultados das políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, com prioridade para as populações mais vulneráveis.

No que cabe aos componentes curriculares, inúmeras inquietações surgiram quanto à aplicação de determinados conteúdos associados aos recursos tecnológicos e quais destes poderiam ser utilizados, além de como seria o alcance dos alunos. Logo, preocupações com a área de linguagem fizeram parte desse processo. No que concerne à 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.

Mercado (2002, p.01) assevera que o uso das tecnologias digitais na educação deve funcionar, para o 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”. Segundo o autor, o processo de ensino-aprendizagem deve ganhar um novo contorno através do dinamismo, inovação e poder de comunicação inusitados atribuídos aos recursos tecnológicos

Nessa direção, Pierre Lévy (1999), destaca as possibilidades metodológicas da integração da tecnologia no processo de ensino. Segundo 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)

Para o autor, os professores precisam aplicar as ferramentas virtuais em benefício da educação, cultivando suas singularidades e oferecendo mais ambientes para que os alunos participem do processo de ensino-aprendizagem.

Luís Bonilla Molina (2020) ressalta a importância da educação digital para o mundo contemporâneo. Todavia, adverte sobre a ausência de uma cultura de leitura digital e corrobora a negligência na formação crítica das novas gerações. Consoante o autor, "todos os atores da ação educativa estão sendo torturados e alguns replicam a ação". 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.

Assim, a escola para fazer cumprir sua responsabilidade social de educar e formar os novos cidadãos, os nativos digitais, precisa contar com professores que estejam dispostos a entender e a utilizar as novas ferramentas disseminadas nesse cenário tecnológico, utilizando-as a serviço de sua prática pedagógica, compreendendo-as como uma configuração peculiar de práxis, assim sendo, prática social que submerge teoria e prática, característica da ação educativa. Lembrando Freire (1991, p. 109), "praticar implica programar e avaliar a prática. E a prática de programar que se alonga na de avaliar a prática, é uma prática teórica". Portanto, entende-se que a sala de aula não é o único ambiente onde acontece a aprendizagem.

Nessa perspectiva, Nonato (2006) afiança que os alunos devem ser orientados pelos professores sobre onde e como obter conhecimento, como tratá-lo e como utilizá-lo de modo efetivo,

nesse ambiente digital. Segundo o autor, a pesquisa e a busca são elementos importantes na conexão dos alunos com o ambiente e com o conhecimento que estão adquirindo. Assim, 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)

Confirmando tais concepções, Moran (2015) afirma que o uso das tecnologias no ambiente escolar direciona para uma implicação positiva com relação à aquisição de uma escola com melhores conjunturas de aprendizagem, já que as inovações tecnológicas foram, em passo acelerado, integradas à sociedade. Dessarte, essa transformação alcançou os modos de como “fazer educação” e, para ele

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).

Portanto, para Moran, a junção da educação com as tecnologias digitais colabora para o desenvolvimento de uma melhor aprendizagem, uma vez que permitem o uso de estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes e na construção do processo de aprendizagem.

2 LEITURA LITERÁRIA E TECNOLOGIA DIGITAL: ENTRE O DIREITO E AS LIMITAÇÕES

Em seu texto *Direitos humanos e Literatura* (2011), Antonio Candido discute sobre o direito à literatura e defende que ela é um bem universal, um direito básico do ser humano, uma vez que a ficção opera no caráter e na formação dos sujeitos. Para Candido, a literatura como direito básico é conhecer e desfrutar de todos os bens culturais historicamente construídos pelo homem.

Logo, dispondo a literatura na escala de bem universal, ela não deve ser monopolizada por grupos privilegiados. A respeito, Cândido reconhece que

[...]existe a incapacidade de se produzir justiça social no âmbito dos direitos humanos, principalmente no que diz respeito à distribuição das riquezas, produzidas pela nação, também a literatura sofre do mal de, historicamente, ter sido um bem não disponível a todos Cândido (CANDIDO, 2011, p. 171).

Segundo Lajolo e Zilberman (1988), desde os anos 1970, existe uma apreensão com os baixos índices de leitura apresentados pela comunidade escolar. Entretanto, o processo de escolarização obrigatória e gratuita surge com a Constituição de 1946, quando foi assegurado o direito ao ensino primário, sendo expandido anos depois para os 14 anos, com a criação da Lei de Diretrizes e Base de 1961. Diante disso, amplia-se ainda mais a necessidade e de se discutir sobre pontos que garantam a concretização das leis que asseguram o ensino da literatura. A esse respeito, Candido (2011, p.176) afirma que: “Do ponto de vista social é preciso haver leis específicas garantindo este modo de ver”.

A respeito da necessidade de existir leis exclusivas que assegurem os direitos mínimos a existência humana, vale destacar que, no Brasil, algumas políticas e ações no campo da leitura e

literatura foram empreendidas com o desígnio de aprimorar os índices de compreensão de leitura no país a partir de 1970.

Em julho de 2018 foi instituída a Lei 13.696/18, referente à Política Nacional de Leitura e Escrita. A Lei tem como diretriz, no art. 2º, a universalização do direito ao acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas. A norma perfilha a leitura e a escrita como um direito de todos e trata da criação de políticas de estímulo à leitura de modo que possibilite o exercício pleno da cidadania e agencie a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No seu art. 3º vale a pena destacar que ela assegura o acesso ao livro e aos diversos suportes à leitura por meio de bibliotecas de acesso público, entre outros espaços de incentivo à leitura, de forma a ampliar os acervos físicos e digitais e as condições de acessibilidade. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular, ao apresentar o ensino de Língua Portuguesa no que concerne ao ensino da literatura, aborda que a literatura e a leitura do texto literário ocupam o centro do trabalho no Ensino Fundamental e devem permanecer nuclear também no Ensino Médio (BNCC, 2017, p.499)

Já em 12 de julho de 2022 foi sancionada a Lei nº 14.407 e incluída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei 9.394, de 1996), deliberando a leitura como prioridade e compromisso da educação básica. Entre os direitos a serem afiançados pelo Estado, está a alfabetização plena e a capacitação gradual para a leitura durante a educação básica como condições fundamentais no sentido da efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento dos indivíduos.

Nesse entendimento, 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”, lembrado 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.

À luz do exposto, 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, 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 através 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 por seus alunos. Assim, por meio da leitura literária, pode-se envolver os alunos em debates sobre culturas, valores e ideologias; de forma que auxiliem a compreender e construir relações entre as informações e seus contextos, formando sujeitos críticos e conscientes.

As inovações tecnológicas instigaram muito o universo da leitura literária, fazendo advir novos tipos de leitores. Santaella (2014) destaca a eclosão do leitor do ambiente virtual, ou leitor ubíquo:

[...] o leitor ubíquo herdou a capacidade de ler e transitar entre formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos, direções, traços, cores, luzes que se acendem e se apagam, enfim esse leitor cujo organismo mudou de marcha, sincronizando-se ao nomadismo próprio da aceleração e burburinho do mundo no qual circula em carros, transportes coletivos e velozmente a pé. Ao mesmo

tempo em que está corporalmente presente, perambulando e circulando pelos ambientes físicos – casa, trabalho, ruas, parques, avenidas, estradas – lendo os sinais e signos que esses ambientes emitem sem interrupção, esse leitor movente, sem necessidade de mudar de marcha ou de lugar, é também um leitor imersivo. Ao leve toque do seu dedo no celular, em quaisquer circunstâncias, ele pode penetrar no ciberespaço informacional, assim como pode conversar silenciosamente com alguém ou com um grupo de pessoas a vinte centímetros ou a continentes de distância. (SANTAELLA, 2014, p. 35)

Ao perceber esse novo perfil cognitivo do leitor ubíquo, entende-se também a complexidade que é dar conta de sujeitos que leem e aprendem de várias formas, que estão imersos diariamente e constantemente a um mundo tecnológico.

Portanto, a leitura literária a partir de ferramentas tecnológicas nos ambientes escolares, em especial nas aulas de Língua Portuguesa, aciona alguns mecanismos que podem se tornar obstáculos para um aluno que não dispõe de acesso à internet e à tecnologia, habilidades com ferramentas virtuais ou até mesmo questões sociogeográficas que acabam afastando ou desestimulando o aluno ao contato com a leitura literária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos em que a tecnologia digital é a variante predominante da modernidade, entende-se que o desafio em torno da formação de leitores literários nas aulas de Língua Portuguesa, por meio das tecnologias digitais, trilha caminhos díspares, exigindo políticas públicas colocadas efetivamente em prática, professores preparados para fazer uso com destreza dos

suportes tecnológicos, além de alunos com pleno acesso à internet e à tecnologia.

É necessário discutir e colocar em destaque o fato da exclusão de acesso. A desigualdade no acesso à Internet e ao uso das tecnologias digitais nos ambientes escolares brasileiros denomina-se exclusão digital e afeta grande parte das escolas públicas brasileiras. Esta vala torna-se ainda maior quando se especifica determinadas regiões do país.

Em vista disso, torna-se indispensável refletir a respeito de uma nova concepção de aprendizagem da leitura literária a partir do uso de recursos digitais, conferindo a ela a importância e relevância na formação escolar e cultural dos alunos, salientando a necessidade de adaptação para atender às demandas sociais e culturais da educação digital, respeitando e fazendo cumprir as políticas que asseguram esse direito.

Dessa forma, evidencia-se que a literatura deve chegar aos menos privilegiados de forma justa, garantindo uma distribuição equitativa e edificadora. Logo, é primordial que a sociedade lute e exija o cumprimento de políticas públicas que garantam a literatura como direito fundamental da educação.

Posto isso, pensar práticas e estratégias que incitem a leitura literária na sala de aula de Língua Portuguesa torna-se ainda mais desafiador, uma vez que se torna essencial refletir a respeito do acesso e do uso das tecnologias digitais pelos alunos, dadas as características dos alunos atuais. Não se pode deixar de advertir que o uso de tais ferramentas, mesmo que largamente disseminadas pelo mundo, pensadas fora do ambiente educacional, ainda representa uma abordagem elitista, visto que, devido ao custo, muitos alunos e unidades escolares não podem fazer uso como se espera, ou como é alardeado pelo mundo, pelas leis e pela sociedade. Frente a isso, vale ressaltar que a realidade

das escolas públicas brasileiras, com raras exceções, é de não possuir, portanto, não disponibilizar ferramentas digitais necessárias às práticas pedagógicas de leitura e asseveradas por lei.

Doravante, espera-se 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 favorecem ou alargaram as desigualdades sociais no tocante ao acesso à leitura.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CANDIDO, Antonio. Vários escritos. 5. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2011.
- 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.

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. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens (Coleção Mídias Contemporâneas, Volume II). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MOLINA, Luís Bonilla. Educação, escolaridade e revoluções industriais. Tradução de Roberto Mansilla. 2020. Disponível em: <<https://luisbonillamolina.wordpress.com/2020/08/25/educacao-escolaridade-e-revolucoes-industriais/>> Acesso em: 21/10/2021.

MOLINA, Luís Bonilla. Os desaparecidos e torturados pelo modelo global de educação. Tradução de 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: 21/10/2021.

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.

SANTAELLA, Lucia. Comunicação ubíqua. Repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2014.

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.

POR AÇÕES ARTÍSTICAS E CULTURAIS NA ESCOLA

Rita de Cássia Leitão Santos¹

Resumo: As Artes e a cultura, atreladas a educação, funcionam como complemento às diversas formas de desenvolvimento da aprendizagem e do conhecimento. São, portanto, importante mecanismo de inclusão social. O projeto de pesquisa em andamento está no início com o levantamento de base teórica em conformidade com propostas do programa Pós-Crítica e suas disciplinas. Este projeto objetiva analisar como educandos 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. Esse texto vai tratar da importância da potência do ensino de arte fortalecendo a cultura, para transformar integralmente o estudante e refletir sobre a importância de ações culturais no âmbito da educação. Parte-se da constatação de que políticas em educação e cultura caminharam juntas por um período, ainda que em diferentes governos. O governo Lula teve uma atuação político-cultural potente, porém, os avanços em educação e cultura alcançados na sua gestão, sofreram processos de cancelamento a partir do golpe parlamentar em 2016 e culminou com a extinção do Ministério da Cultura quando da chegada da extrema direita ao poder. A conceituação teórica teve como princípio os conceitos de cultura a partir de Laraia (2006), Chauí (2000) e Botelho (2007). Para referências em Arte, Barbosa (1996), Lavelberg (2003) e Duarte Jr (1994) além de Silva e Midlej

¹ 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

(2011) e Rubim (2019) em políticas culturais e cenário político.

Palavras-Chave: Cultura. Arte. Educação. Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

Este texto faz parte de levantamentos de base teórica do projeto de pesquisa em andamento, em conformidade com propostas do Programa Pós-Crítica e seus componentes curriculares. Nunca é demais discutir e refletir no entendimento de que a cultura é um instrumento necessário para o desenvolvimento econômico e social de uma sociedade. Antes de abordar o tema propriamente dito, arte e cultura no espaço escolar, trago a título de conhecimento, o que preconiza a legislação brasileira sobre educação, cultura e escola. A Constituição Federal garante a educação como direito social em seu artigo 205. “A educação direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988). Ainda segundo esta lei, na seção II. Art. 215. “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996, traz em seu capítulo II, artigo 22. “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (BRASIL, 1996). Portanto, a legislação brasileira recomenda a necessidade de um trabalho escolar que empreenda

uma educação que dê respostas às demandas sociais. Como docente da Educação Básica, vivenciando o atual contexto da educação brasileira, de início trago os seguintes questionamentos: O Estado tem garantido para todos os cidadãos o direito à educação? A escola tem cumprido seu papel social? O ensino de Arte² recebe a devida atenção no currículo escolar? O acesso à cultura e aos bens culturais se faz presente no projeto educacional?

Em busca de respostas, mas sem entrar no mérito de temas tão importantes como a “educação brasileira” e a “função social da escola”, trago de forma breve, à luz de alguns teóricos da educação, qual a função da escola, para em seguida tecer reflexões a partir de estudos referentes a esse tema, que perpassa toda minha trajetória como docente da educação básica.

Como professora de Arte Visual em escola do Sistema Municipal de Educação de Salvador, insisto na preocupação de afirmar a escola como espaço cultural e artístico, a partir de um trabalho com formação estética e mediação em cultura. A pesquisa está em fase inicial, mas na oportunidade deste texto, gostaria de refletir no sentido de discutir a necessidade de políticas culturais atreladas à educação e ações culturais no espaço escolar, como de fundamental importância para a formação integral do educando. Acredito na educação como objeto de mudança, rompimento de padrões e transformação social juntamente com a potência do ensino de Arte de forma multi e intercultural, como de grande relevância no espaço escolar. Ainda sobre a LDBEN nº 9.394/1996, em seu artigo 1º: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. (BRASIL, 1996).

² Grafa-se Arte ao referir o componente curricular, nos demais grafa-se arte.

Partindo desta observação entende-se que, como instituição de ensino, considera-se que o papel social da escola é educar. Isso se dá através de ações educativas escolares, ocorrendo assim, a educação formal. A educação exerce um papel significativo para a formação do indivíduo e, nesse sentido, ela deve possibilitá-lo a acessar e dominar diferentes códigos culturais. Como vimos, inicialmente, a Constituição brasileira prevê a educação como direito de todos, a lei de Diretrizes e Bases da Educação prevê que a escola tem a função de formar o cidadão e estabelece que a educação abrange processos de formação que se desenvolvem dentre outros, na convivência e nas manifestações culturais. Entre educação e cultura existe uma forte relação, já que toda forma de educar é feita de uma pessoa para outra, entendendo-se assim, que nessa relação acontece comunicação e transferência de conhecimentos.

[...] se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação. [...] devido, então, a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura (FORQUIN, 1993, p. 10).

No mundo contemporâneo, a escola tornou-se um importante espaço de socialização. Nessa relação entre educação e cultura, a escola passa a ser um “estabelecimento” com o papel de transmitir elementos culturais e reproduzir e/ou transformar normas sociais e políticas. Fica clara, nesse ponto, a necessidade de reconhecer a dimensão da cultura como um dos alicerces da

educação escolar e assim, dada a importância, compreender como acontece esta relação no dia a dia dentro desse espaço.

A educação e a cultura brasileira vêm sofrendo ataques e desmontes, desde o golpe sofrido pela presidente Dilma Rousseff em 2016, ocasionando com a ascensão da extrema direita brasileira ao poder nas eleições gerais de 2018. Além desse contexto, o mundo foi acometido pela pandemia da Covid-19, a qual escancarou as desigualdades sociais em todos os cantos do mundo e aqui, no Brasil, vemos a cada dia esse aprofundamento, principalmente ao nos determos no tema educação. Estes fatos, o governo fascista a que estamos submetidos e o acometimento da pandemia, apresentam-se como enorme desafio frente às questões que envolvem a arte e a cultura.

ESCOLA, UM ESPAÇO CULTURAL

Em minha prática docente vivenciando o espaço escolar, o cotidiano revela uma enorme exclusão socioeconômica que repercute também na exclusão desses indivíduos que acessam a escola, do campo do consumo de bens artísticos e culturais, seja no próprio bairro em que vivem ou no entorno, seja de forma mais abrangente pela cidade, no que diz respeito ao acesso a equipamentos culturais. Essa constatação é fruto da forma negativa e excludente como o poder público no Brasil trata o acesso às artes em suas diferentes linguagens e traz como consequência, uma sociedade que se situa distante da educação, da arte, da cultura bem como da vivência, experiência e fruição de bens culturais. É nesse contexto que seguimos resistindo e lutando contra as práticas do atual governo federal e suas ramificações pelo país, que, ainda que conhecedores da existência das leis, seguem no intento de destruir a nossa educação e a nossa cultura, ao reforçar a marginalização daqueles que já se encontram na

periferia social, e os agora expostos, denominados “invisíveis” devido a pandemia da Covid-19, pelo escancaramento das desigualdades sociais. São os povos indígenas, o povo negro, os pobres, as mulheres, a população LGBTQIA+ e demais que sofrem outras discriminações sociais.

A arte e a cultura estão sempre presentes em nosso cotidiano, no universo dos estudantes também, ainda que estes não percebam. Para muitas pessoas, principalmente os estudantes, é difícil entender sobre arte e cultura visto que, há em seus conhecimentos, que ambas são “coisa de rico” e dessa forma se colocam distante do acesso a bens culturais e assim, consideram que a arte no contexto escolar é um mero entretenimento, é a aula passatempo.

De forma a compreender o porquê não devemos dissociar a arte da cultura e ver a escola como um espaço cultural, vejamos os conceitos de arte e cultura. De acordo com o dicionário etimológico³, a origem da palavra arte é do latim *ars*, que significa literalmente “técnica”, habilidade natural ou adquirida ou a “capacidade de fazer alguma coisa”. De acordo com Barbosa (1996, p. XII), “a vida humana se confunde em suas origens, com as manifestações artísticas: os primeiros registros que temos de vida inteligente sobre a terra são, justamente, as manifestações artísticas do homem primitivo”. Assim, como uma forma de registro, de se expressar e representar situações, emoções e acontecimentos, a arte está ligada profundamente ao ser humano, desde o início, na pré-história, expressando sensações, ideias, emoções, sentimentos e percepções.

³ Fonte: www.dicionarioetimologico.com.br/arte. Acesso em 03/03/2022.

A arte é qualquer atividade humana ligada a estética, feita a partir de emoções, percepções e ideias, com o objetivo de estimular o interesse ou intrigar outras pessoas, além de criar uma discussão crítica sobre alguma coisa. Ao criar um objeto artístico, o artista está refletindo ideias de um grupo, uma comunidade, um coletivo. A pessoa que faz arte, busca em sua experiência de mundo o que a levou a criar aquela obra. Esta arte faz parte do conjunto de valores sociais criados no entorno dos fazeres do cotidiano. Isso revela que a arte está engajada na subjetividade do artista, mas também nas manifestações da vivência cultural.

Quem faz arte busca em sua experiência de mundo o porquê foi levada/o a criar aquela obra. Esta arte faz parte do conjunto de valores sociais criados no entorno dos fazeres do cotidiano. Isso revela que a arte está engajada na subjetividade do artista, mas também nas manifestações da vivência cultural. Conforme Edgar Morin:

As artes levam-nos à dimensão estética da existência e - conforme o adágio que diz que a natureza imita a obra de arte- elas nos ensinam a ver o mundo esteticamente. Trata-se, enfim, de demonstrar que, em toda grande obra, de literatura, de cinema, de poesia, de música, de pintura, de escultura, há um pensamento profundo sobre a condição humana (MORIN, 2004, p. 45).

E, segundo Iavelberg:

A arte constitui uma forma ancestral de manifestação e sua apreciação pode ser cultivada por intermédio de oportunidades educativas. Quem conhece arte amplia sua participação como cidadão, pois pode compartilhar de um modo de interação único no meio cultural (IAVELBERG, 2003, p. 9).

A cultura como fator de desenvolvimento social, apresenta as atividades culturais que são realizadas com objetivos

socioeducativos de diversas formas, a exemplo de ser uma ferramenta do sistema educacional, estimular atitudes críticas e atuação política para enfrentar problemas sociais em sua diversidade. Nessa concepção, a arte e a cultura, potencializadas na escola, podem desenvolver a cidadania cultural do sujeito, ampliando sua visão de mundo.

Sobre o conceito de cultura, não é simples defini-lo. É um termo complexo e importante para as ciências humanas. Entende-se por cultura, o conjunto de valores, pensamentos, artefatos e objetos artísticos, manifestações artísticas materiais e imateriais de um determinado povo ou nação. Por ser estudada em áreas como: sociologia, antropologia, história, economia, comunicação dentre outras, apresentarei aqui conceito antropológico e sociológico por força do tema abordado que envolve educação e cultura. De forma breve, vejamos alguns conceitos a exemplo de Laraia, que nos esclarece acerca dos antecedentes históricos do conceito de cultura e cita os termos *Kultur* (germânico) e *Civilization* (francês) que foram sintetizados por Edward Tylor (1832 – 1917), em que:

[...] no vocábulo inglês culture, que “tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (apud LARAIA, 2006, p.25).

Marilena Chauí refere-se à cultura como modo de vida:

[...] A cultura é a criação coletiva de ideias, símbolos e valores pelos quais uma sociedade define para si mesma o bom e o mau, o belo e o feio, o justo e o injusto. [...] A cultura se realiza porque os humanos são capazes de linguagem, trabalho e relação com o tempo. A cultura se manifesta como vida social, como criação das obras de

pensamento e de arte, como vida religiosa e vida política (CHAUÍ, 2000, p. 61).

Entendendo e compreendendo que a cultura faz parte de nossa existência, que somos seres que possuímos hábitos e desenvolvemos diferentes significados, possuímos capacidade de criar, desenvolver e transformar a cultura, dessa forma, não há por que dissociar cultura de arte e cultura de educação. A concepção de cultura no fator das criações e manifestações artísticas segundo Botelho:

Vale nesta linha de continuidade a incorporação da dimensão antropológica da cultura, aquela que levada às últimas consequências, tem em vista a formação global do indivíduo, a valorização dos seus modos de viver, pensar e fruir, de suas manifestações simbólicas e materiais, e que busca, ao mesmo tempo ampliar seu repertório de informação cultural, enriquecendo e alargando sua capacidade de agir sobre o mundo. O essencial é a qualidade de vida e a cidadania, tendo a população como foco. (BOTELHO, 2007, p. 110).

Entre cultura e educação, há uma relação natural. A educação é considerada parte da cultura, já que é um segmento que a integra. A cultura é o alimento da educação. O ambiente escolar é o lugar onde acontecem interações culturais, propagação de conhecimento, sendo assim, um lugar de trocas culturais. É nesse sentido que não é possível dissociar cultura de educação, nem tampouco, arte de cultura.

Educação pode ser entendida como um processo, a saber, pedagógico, político e psicológico, o processo ensino-aprendizagem; enquanto a cultura possibilita ser vista como produto que vai sedimentando o conhecimento adquirido e que por sua vez, retroalimenta a percepção educativa pelos valores, objetivos e modos de ser via currículo (BOAVENTURA, 2009, p. 256).

Compreendendo o quanto é enriquecedor associar uma educação de qualidade não dissociando o sujeito da sua cultura e reforçando o acesso desse mesmo sujeito a bens e equipamentos culturais, oferecendo-lhe condições de vivenciar e experienciar a arte e a cultura em que está inserido, bem como compreender a cultura do outro e assim interagir de forma significativa, é que não podemos aceitar e por isso devemos resistir e lutar contra as imposições e ataques sistemáticos que vem sofrendo a educação e a cultura desse país.

POLÍTICAS PÚBLICAS (EM) EDUCAÇÃO (COM) CULTURA

O sistema educacional, suas políticas públicas, sua configuração hegemônica, imobiliza a educação, estabelece um currículo padronizado definindo conteúdos de forma hierárquica e pouco democrática. Além disso, muitas vezes, as cobranças juntamente com a falta de estímulo impostas aos docentes, faz com que estes reproduzam o que vem estabelecido pelo sistema e não percebam que com isso, estão negligenciando as vivências externas dos estudantes, não estabelecendo o diálogo, força motriz no processo ensino-aprendizagem.

Para quebrar as barreiras impostas por este sistema perverso que impera na educação, compreendo o ensino e a potência da Arte na escola como possibilidade para estimular as propriedades subjetivas e humanas da educação. Nesse contexto, Duarte Jr afirma:

A arte é, por conseguinte, uma maneira de despertar o indivíduo para que este dê maior atenção ao seu processo de sentir. [...] Através da arte, pode-se então, despertar a atenção de cada um para sua maneira particular de sentir,

sobre a qual se elaboram todos os outros processos racionais (DUARTE JR, 1994, p.65).

Por não estimular os estudantes a apreciar, vivenciar e experienciar cultura, a escola leva esses sujeitos a uma situação de exclusão social. O estímulo e trabalho positivo é feito a partir do professor mediador, na aula de Arte, mas que ainda assim não é completo pois necessita de ações da escola que dependem por vezes da gestão e por outras tantas vezes de uma política pública em educação, de política cultural atrelada a educação, coisa que na atualidade não acontece devido ao trato do governo federal para as questões em políticas educacionais e culturais no Brasil. Segundo IAVELBERG, “A participação na vida cultural depende da capacidade de desfrutar das criações artísticas e estéticas, cabendo à escola garantir a educação em Arte para que seu estudo não fique reduzido apenas à experiência cotidiana” (2003, p.10).

Como funções sociais, a educação e a cultura administrativamente estiveram juntas por algum tempo: Ministério da Educação e da Cultura, Secretaria da Educação e da Cultura. Porém, na prática, no espaço escolar, essa distância é aprofundada em decorrência da falta de atenção por parte do poder público. A institucionalização da cultura no conjunto das políticas públicas no Brasil, já passou por avanços e retrocessos, igualmente como a educação. Conforme abordado no início deste texto, sobre o que garante a Constituição em termos de acesso à educação e à cultura para todo cidadão, vejamos de forma breve um pouco sobre políticas em educação e cultura no Brasil.

No governo de Getúlio Vargas, foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública e em seguida o Ministério de Educação e Saúde. Em 1953⁴, foi criado o Ministério da Educação

4 Fonte: <http://portal.mec.gov.br/>

e Cultura, após o desmembramento do Ministério da Educação e Saúde. As pastas Educação e Cultura conviveram juntas durante um longo período, trilhando inclusive os tortuosos caminhos da Ditadura Militar.

A década de 1960, foi marcada pelas movimentações estudantis e caracterizada por uma dinâmica cultural em grande parte independente do Estado e até mesmo reprimida por ele [...] em 1966 foi criado o Conselho Federal de Cultura (CFC) (SILVA e MIDDLEJ, 2011, p. 22).

A criação do Ministério da Cultura independente da Educação, começa a ser discutida e projetada no início da década de 1980. Período este marcado por um processo de democratização política motivador de discussões de políticas culturais nos estados, articulando os secretários de cultura, fazendo com que esse contexto demandasse a criação desse que seria o polêmico, àquela época, Ministério da Cultura.

Embora parecesse premente para os secretários estaduais de cultura, houve muitas divergências a respeito da criação de um Ministério da Cultura separado do Ministério da Educação, com avaliações diferentes sobre as possibilidades que esta criação traria no tocante ao aumento dos recursos financeiros para a área (SILVA e MIDDLEJ, 2011, p. 23).

Após muitos debates, polêmicas e interesses a favor e contrários, em 15 de março de 1985, através do Decreto nº 91.144, foi publicada no Diário Oficial da União, a criação do Ministério da Cultura (BRASIL, 1985). Nesse contexto, separados, os Ministérios da Educação e da Cultura, não conseguiram desenvolver cooperações básicas, dando assim, continuidade ao distanciamento que já imprimiam desde o antigo ministério quando eram juntas as pastas. O início dos anos 1990, dada a política do governo Collor, o ministério foi eliminado, juntamente

com suas principais instituições ligadas ao patrimônio e à ação cultural, em seguida ele foi recriado e foi proposta a Lei Rouanet, Lei nº 8.313/1991 (Lei de incentivo fiscal) e, a partir desse momento, ações conjuntas em educação e cultura estiveram cada vez mais sob a responsabilidade de iniciativas particulares. O governo seguinte, de Fernando Henrique Cardoso (1995), veio a consolidar essas leis de incentivo fiscal. “A partir do governo Lula (2003), o Ministério da Cultura – MinC, viria a se estruturar para, além de ser executor de programas, ser um órgão de planejamento, coordenação e avaliação das políticas culturais” (SILVA e MIDDLEJ, 2011, p. 24).

Com o passar do tempo e as alternâncias de poder e consequentes diretrizes políticas, algumas iniciativas significativas viriam surgir, a partir da união das duas pastas, através de acordos firmados estabelecendo metas com o objetivo de promover ações integrando educação e cultura. Conforme Rubim:

De 2013 em diante, os ministérios começaram a superar este esgarçamento por meio de iniciativas conjuntas, a exemplo dos programas Mais Cultura nas Escolas e Mais Cultura nas Universidades, propostas importantes, mas ainda tímidas frente à envergadura da separação existente e às necessidades de cooperação e entrelaçamento demandadas entre cultura e educação (RUBIM, 2019, p.11).

Assim, percebemos que políticas públicas em educação e cultura atenderam a governos com distintas ideias, mas quase nunca com o propósito de servir ao povo, no sentido de formar o cidadão de forma integral. O golpe parlamentar em 2016, que ocasionou o *impeachment* da Presidente Dilma, revelou a implantação de um modelo de desenvolvimento político, econômico e social, organizado nas convicções do capital humano. A escola sustenta uma ideia de preparar o sujeito para o mercado de trabalho que, por sua vez, é reportado ao modelo capitalista

neoliberal. Dessa forma, as reformas educacionais e os acordos entre os Ministérios da educação e da Cultura que foram implantados, mostram que o modelo de educação no Brasil é estabelecido junto aos interesses e às exigências da economia neoliberal global em detrimento, tanto da realidade nacional quanto dos ideais pedagógicos de formação humana. Durante o governo de Michel Temer (maio de 2016 a 1º de janeiro de 2019), foram impostas medidas educacionais a exemplo da BNCC – Base Nacional Comum Curricular⁵, o que evidenciou o processo de aproximação entre escola e mercado, pois, fundações dependentes e financiadas por grupos empresariais, a exemplo da Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, dentre outros, são as principais defensoras da BNCC. Sobre esse assunto Macedo (2014, p. 1533) afirma:

Paralelamente, agentes sociais privados apareciam no cenário da educação, buscando interferir nas políticas públicas para a educação também com perspectivas de maior controle sobre os currículos. Fundações ligadas a conglomerados financeiros como Roberto Marinho, Victor Civita, Ayrton Senna e Lemann, empresas como Natura, Gerdau e Volkswagen, grupos educacionais como o CENPEC e “movimentos” como o Todos pela Educação são alguns dos exemplos.

Ainda que não bastasse os abalos provocados pelas políticas do governo Temer, no atual governo estamos vivenciando um cenário assustador para com as artes, a educação e a cultura desse país. Vivemos sob um governo autoritário que vai de encontro a

⁵ Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2017, p. 7).

ordem democrática, acabando por extinguir conselhos de participação da sociedade civil, ressuscitando a prática da censura em todas as áreas da cultura e da educação, estabelecendo um grande retrocesso nas políticas públicas. Como bem nos mostra Rubim:

Além dessas políticas contra a cultura, a ciência e tecnologia, a educação e a universidade, outras foram implementadas atingindo fortemente direitos sociais, políticos e culturais da população brasileira. O ataque aos direitos veio acompanhado de um dilacerante clima de ódio [...] Este clima atento contra as liberdades e “autoriza” agressões bárbaras, em especial, contra os diferentes e mais frágeis. Certamente este contexto não se mostra salutar para a cultura, ciência, educação, universidade, democracia e sociedade brasileiras (RUBIM, 2019, p. 15).

Completando esse cenário assustador, o Brasil sofre com a crise sanitária mundial, provocada pela pandemia da Covid-19, que escancarou as desigualdades históricas do nosso país. Esse grupo de fatores nos coloca numa posição de vigilância para que continuemos resistindo e lutando e assim, possamos continuar a valorizar as diversas expressões culturais, fortalecendo a nossa cultura como de suma importância para nosso desenvolvimento integral e sustentável.

CONSIDERAÇÕES

Ao refletir a partir do contexto histórico das políticas públicas para a educação brasileira, percebo uma evidente convergência com o aspecto conservador e patrimonialista em que a sociedade brasileira foi construída. Diante desse estudo, entendo que essas políticas em educação, em cultura ou na melhor das intenções em educação e cultura juntas, são o resultado de uma história complexa, esboçada pelos interesses de uma classe elitista e

dominante em prejuízo aos reais interesses de uma classe que é submetida e dominada. Enquanto concluo esse texto, cai mais um ministro da educação desse “desgoverno”. Milton Ribeiro é flagrado envolvido em um escândalo, após revelação de indícios de um esquema de liberação de verbas para prefeituras envolvendo pastores de igrejas evangélicas, com suspeita de improbidade administrativa e corrupção. Sob seu comando, durante a pandemia, o MEC não conseguiu implementar e executar o ensino *online* nas redes municipais e estaduais. Na pauta, a prioridade eram temas completamente irrisórios a exemplo da educação domiciliar (*homeschooling*). Com mais essa “queda” de ministro, fica claro no MEC a falta de continuidade no trabalho de uma pasta tão importante num governo, como é a Educação. Ainda nessa gestão de Ribeiro, o Brasil viu o ENEM viver suas piores crises dentro da sua história.

Diante desse contexto, nos remete o pensamento do Antropólogo e político brasileiro Darcy Ribeiro, “a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos” (RIBEIRO, 1986, p.10). O amanhã que Darcy se referiu cabe bem nos dias de hoje. O desmonte que esse “desgoverno” vem fazendo na Educação e na Cultura desse país, evidencia bem esse programa. Um programa perverso de acabar com qualquer sonho promissor por parte dos que mais precisam de educação básica, gratuita e de qualidade. Não pretendo trazer aqui verdades absolutas nem concludentes, portanto, trago considerações provisórias por acreditar que este objeto de estudo é dinâmico, decorrente de um longo processo histórico, intercalado de conceitos filosóficos, estéticos, pedagógicos, visões de mundo e ações educativas e de movimentos e ações políticas. Nestes sombrios tempos em que vivenciamos o reaparecimento de projetos neoliberais que

sustentam a ideologia de diminuição do Estado, abordar temas como a importância de propostas de educação com e a partir da nossa cultura, o acesso a bens culturais, conhecer e valorizar o patrimônio cultural, a partir da escola da educação básica, soa como indignação e resistência.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

BRASIL. Decreto nº 91.144. Cria o Ministério da Cultura e dispõe sobre a estrutura, transferindo-lhe os órgãos que menciona, e dá outras providências. 15 de março de 1985. Brasília/DF: 1985.

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

BRASIL. *Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 07/04/2022.

BOAVENTURA, E. M. *A construção da Universidade baiana: objetivos, missões e Afrodescendência*. Salvador: EDUFBA, 2009.

BOTELHO, Isaura. *Dimensões da cultura e políticas públicas*. São Paulo: São Paulo em Perspectiva, v. 15, n. 2, 2007.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

DUARTE JR., João Francisco. *Por que arte-educação?* 14. ed. Campinas: Papirus, 1994.

FORQUIN, Jean Claude. *Escola e Cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

IABELBERG, Rosa. *Para gostar de aprender Arte: sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 19 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

MACEDO, Elizabeth. *Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação*. Revista e-curriculum, São Paulo, , v. 12, n. 3, p. 1530-1555, dez. 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/21666>>. Acesso em 07/04/22.

SILVA, Frederico A. Barbosa da e MIDDLEJ, Suylan. *Políticas públicas culturais: a voz dos gestores*. Brasília: IPEA, 2011.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

RIBEIRO, Darcy. *Sobre o óbvio*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

RUBIM, Albino C. *Universidade, cultura e políticas culturais*. Revista de Educação Popular. [S.l.], p.6-17.2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/49021>. Acesso em: 01/04/2022.

SUICÍDIO E VULNERABILIDADE SOCIAL: JOVENS NEGROS E OS LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA DO ENSINO MÉDIO

Rosilda Maria de Queiroz da Cruz Nunes¹

Resumo: 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 situação de vulnerabilidade social na escola pública do ensino médio. Logo, a importância de proporcionar e valorizar propostas pedagógicas que estimulem, potencializem e incentivem os alunos a descreverem suas narrativas de vida, experiências sociais e escolares através da leitura, da escrita de si, produção de vídeo, arte, música, danças, ao longo das conversas nos corredores, o encontro na biblioteca e outras atividades como dispositivo de construção da identidade positiva. Este estudo se configura como uma das etapas de construção da tese de doutorado, na qual apresenta como problemática; de que maneira as escolas públicas do ensino médio vêm construindo estratégias pedagógicas de enfrentamento frente ao suicídio e/ou, à ideação suicida dos estudantes? A seguinte pesquisa se configura fundamentada na metodologia atrelada à abordagem qualitativa, diante dos estudos de Ludke, & André, Marli (1986). No que tange aos resultados preliminares, estamos em fase de levantamento bibliográfico a respeito da problemática dos desafios e ações do combate ao suicídio no ambiente escolar, e na identificação das principais propostas pedagógicas e os letramentos de reexistência que vêm contribuindo para o enfrentamento do problema em questão. Buscamos, assim,

¹ 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: Maria Anória de Jesus Oliveira. Endereço eletrônico: rosilda43nunes@gmail.com.

pautar as principais estratégias e mecanismos de prevenção ao suicídio na comunidade escolar da educação básica.

Palavras-chave: Suicídio. Narrativas de si. Letramentos de reexistência.

INTRODUÇÃO

O suicídio na sociedade contemporânea é um problema de saúde pública segundo o MINISTÉRIO DA SAÚDE (2018). A elevação da taxa de suicídio entre os jovens negros no Brasil abre caminhos para alargar as discussões a respeito dos efeitos do racismo, da necropolítica, vulnerabilidade social entre outros, na sociedade e nas instituições privadas e públicas que atravessam a vida desse grupo marginalizado, e no qual promove diferentes formas de adoecimento e desejo de morte. Dessa forma, observa-se a urgência de pesquisar o tema suicídio atrelado à questão dos grupos marginalizados, ou seja, 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 o Ministério da Saúde o suicídio é um “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).

Nessa conjuntura, refletir o tema suicídio num panorama envolvendo os desdobramentos dos efeitos do racismo, das questões socioeconômicas, históricas, culturais e políticas nos leva a refletir a magnitude desse problema, e, assim apresentar possibilidades de se produzir dispositivos de emancipação à vida dos estudantes do ensino médio da escola pública, que sofrem com a perda de sentido de vida. Nessa configuração, as narrativas de si

se apresentam no lugar estratégico à construção, fortalecimento e autoconfiança da pessoa em processo de adoecimento psicoemocional e afetivo. Desse modo, Josso (2006) aborda que:

Todos os relatos de histórias de vida, sem exceção, apresentam-se como uma sucessão ou uma co-habitação de buscas que valorizam aspectos particulares da existência: a felicidade, os conhecimentos sobre o mundo, o conhecimento de si e dos outros, a pesquisa de vínculos férteis, o sentido da vida, e, finalmente, o desenvolvimento de uma melhor acuidade de nossa capacidade de observação ou dito de outro modo de nossa atenção consciente (JOSSO, 2006, p. 34).

Desse modo, este estudo se propõe compreender uso das narrativas e autobiografia de si na condição e meio de fortalecimento e autoconhecimento à vida dos jovens negros da escola pública do ensino médio em São Sebastião do Passé/BA. Verifica-se que os diferentes modos de adoecimento do estudante em estado de vulnerabilidade social no contexto atual se movimentam e é expresso por dimensões diversas nas relações afetivas, emocionais, culturais e sociais em seu cotidiano. Sendo assim, o discurso, a linguagem, a escuta e o sentimento sensível, comportamento, atitudes relacionais saudáveis entre outros são marcadores que podem produzir experiência positiva e auxiliar na investigação sobre o estado emocional e afetivo, no qual os discentes se encontram em sala de aula.

É importante valorizar e se apropriar do espaço escolar como canal de acesso através do trabalho pedagógico estratégico sustentado na escuta e no olhar sensível em sala de aula, alicerçado no campo dos letramentos de reexistência. Este trabalho de tese de doutorado em processo de andamento se sustenta em um modelo metodológico qualitativo incorporado ao campo da educação, conforme os estudos de LUDKE, Marli E. D. A. ANDRÉ, (1986), e também alicerçada aos trabalhos de REY (2005), numa

discussão que envolve a pesquisa qualitativa e subjetividade como meio de melhor investigar os aspectos que envolvem a realidade subjetiva dos alunos da escola pública.

De acordo com Pedreira (2015), a escrita de si se configura como mecanismo à arte da vida e no desenvolvimento de produção da escrita literária, essa ação trás para a cena cotidiana da sala de aula as vivências e experiências dos estudantes. Para Delory-Momberger (2012, p. 39) pela narrativa o ser humano torna-se “os próprios personagens de suas vidas e dão a elas uma história”. As narrativas e a escrita de si culminam e proporcionam o lugar “terapêutico” em sala de aula, diante da exposição e exploração dos dispositivos de formação presentes na conjuntura das vivências dos discentes e docentes. Logo, essas realidades transformam-se em armas potentes, que se deslocam através da linguagem, escrita e do discurso que vão trazer para superfície, para o palco da sala de aula; as narrativas silenciadas, as dores, o olhar triste, o comportamento tímido, a autoestima baixa e o desejo suicida. Através dessa via de acesso, os professores se inserem nesse contexto como protagonistas da sua prática pedagógica, e, assim diante dessas ações conjunturais, dos letramentos de reexistência e empoderamento as armas de luta tornam-se disparadores à arte da vida dos subalternos (SOUZA, 2011; PEREIRA, 2005).

A arte de re/criar caminhos pedagógicos estratégico em sala de aula, no uso dos letramentos de reexistência como ferramenta à da arte à vida dos alunos do ensino médio, é um desafio para a educação contemporânea, desse modo, esse contexto supracitado convida os professores a ensinarem e a transgredir esses desafios contemporâneos (hooks, 2013). Uma transgressão que se for aplicada na renovação das práticas pedagógicas dos professores à condução da arte à vida dos estudantes em situação de vulnerabilidade social irá proporcionar uma gama de benefícios.

Essa realidade assinala alguns eixos de aberturas para se discutir os elementos estruturais ocultos que promovem à “morte” dos jovens negros, e, também é uma maneira de re/pensar a importância das narrativas e autobiografia de si como mecanismo re/existência, que conduzem para o fortalecimento da subjetividade e identidade dos jovens negros (SOUZA, 2011).

A roupagem no uso das narrativas autobiográfica de si promove um movimento significativo na escrita literária, na qual se apresenta perante as posturas marcadas pelo deslocamento autocrítico, que configura uma ferramenta moderna na esfera de análise da linguística e escrita literária. Na construção do trabalho pedagógico em sala de aula o aluno torna-se autor da sua obra, ele pode recontar sua história cultural num viés da descolonização, logo, oferecer novos sentidos de vida à construção da sua identidade racial. Conforme os estudos de Delory-Momberger (2012) é importante observar essas narrativas numa conjuntura de sentido antropológico no qual “remete a uma das dimensões constitutivas da experiência humana: a capacidade que tem o ser humano de configurar narrativamente sua existência e de biografar sua experiência singular do mundo histórico e social” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 17). A costura e a conexão de rede dessas ações irão favorecer ao combate das diferentes formas de adoecimento dos estudantes, e, assim fomentar a luta de prevenção cotidiana em sala de aula contra o desejo de morte e o suicídio.

1 DO SILÊNCIO À LUTA DO SUICÍDIO NO AMBIENTE ESCOLAR

Diante do avanço dos casos de suicídio na infância, adolescência e na juventude nos últimos tempos no Brasil, nesse sentido é importante proporcionar diálogos a respeito da problemática que envolve o tema suicídio na comunidade escolar.

O ato suicida se constitui por vias de multicausalidade, segundo a 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”. Nessa perspectiva, é relevante investigar as circunstâncias e motivos que levam essas pessoas a tirarem a própria vida (BERTOLOTE, 2012). Para tanto, essa experiência aplicada na educação possibilita melhor construção de ações estratégicas ao combate aos possíveis elementos que desencadeiam as diferentes formas de adoecimentos à vida desses indivíduos subalternos.

Segundo Bertolote (2012. p. 68) numa “linguagem técnica o suicídio é um comportamento multifatorial e multideterminado resultante de uma complexa teia de fatores de risco e de fatores protetores que interagem de uma forma que dificulta a identificação de cada um deles”. Os fatores predisponentes estão interrelacionados a questão genética ou genótipos, como certos traços de personalidades, já os fatores precipitantes caminham pela via das perdas significativas; emprego, posição social, honra, rupturas amorosas e afetivas ou situação de humilhação (BERTOLOTE, 2012). Nesse estudo, não vamos aprofundar a discussão sobre os fatores predisponentes e os precipitantes, já que para a construção deste trabalho busca-se da ênfase aos elementos no qual desencadeiam conhecer os elementos de promoção e prevenção à vida.

O suicídio é um fenômeno complexo no qual apresenta dimensões multideterminadas e tabus no contexto social (MINAYO, 2006; WHO, 2019). De acordo com Shneidman (1984), o suicídio é um “problema de todos”, logo cabe a toda a sociedade se movimentar na luta cotidiana a favor da vida. Sendo assim, a WHO (2019) publicou uma série de diretrizes para que permeiem na prevenção da autodestruição da vida no campo científico e clínico,

essas diretrizes ao longo do tempo são atualizadas. Nesse sentido, olhar a comunidade escolar como eixo e canal de apoio à promoção, prevenção e valorização à vida dos estudantes que vivem em situação de vulnerabilidade social. De acordo com Busso (2001) 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 (BUSSO, 2001, p.25).

Na sociedade atual refletir sobre as ações pedagógicas em que a escola pode desempenhar na constituição e formação de atitudes que promovam práticas estratégicas de combate ao suicídio é relevante, como forma de quebrar o silêncio sobre esse tema. Para WHO (2019), faz-se necessário desenvolver procedimentos na luta a favor da vida que englobe a saúde mental dos profissionais em educação, além de fornecer informações e dados sobre instituições públicas e privadas no qual fomenta discussão sobre o tema, para assim prevenir contra o bullying, fortalecer a autoestima e gerar combustíveis saudáveis o fortalecimento afetivo e emocional dos discentes.

Acionar mecanismos que envolvam a comunicação, formação e a abertura de acesso a outros profissionais de áreas afins no campo da saúde e no espaço escolar corroboram para o desenvolvimento atividades conjunturais de prevenção ao suicídio, além também de que esse trabalho contribui para evitar o fenômeno do suicídio por contágio e imitação. A frequência do aumento dos casos de adoecimentos emocional, afetivo na comunidade escolar produz um sentimento de vulnerabilidade e

incapacidade, muita das vezes, por parte de muitos profissionais da área da educação.

Por pesquisar o tema suicídio, e estar frequentemente em contato com os problemas presentes no ambiente escolar, enquanto professora, observo o grau da urgência em o Estado construir políticas públicas plausíveis no cenário biopsicossocial e condições de trabalho que possam desencadear encaminhamento aos serviços de educação integrada para os estudantes, numa esfera plural e singular. Também, é imprescindível aos profissionais de educação se imbuir de práticas de ensino que possam transgredir os muros da cegueira e da falta de fome em si tornar um profissional pesquisador da sua própria prática de ensino, numa lógica multiplicadora de vida, autoconhecimento, amor e respeito.

É importante levar em conta que os alunos chegam à escola carregados de problemas trazidos dos ambientes familiares, e que esses são incorporados a outros problemas produzidos nas relações cotidianas da escola (MACHO, 2021). Re/pensar mecanismo produzidos na comunidade escolar que impulse uma prática pedagógica mais sensível à realidade dos discentes, no que tange um ensino que vai além do ensinar conteúdos programáticos, essa questão vem sendo um desafio à escola contemporânea.

Nessa perspectiva, é relevante re/pensar o espaço escolar como ambiente estratégico para fins de ampliação do campo de pesquisa e discussão a respeito dos principais caminhos de prevenção ao suicídio (MATUOKA, 2017). A aplicação de atividades em sala de aula sobre as narrativas ou a autobiografia de si favorecem aos alunos adentrarem e experimentarem o estado de existir e de se conectar com a sua história individual e a história do outro, esses dispositivos fecundam na compreensão,

autoconhecimento e acolhimento de si. Logo, esse empreendimento conduz e tece vias de acesso as suas memórias, na qual o conduz a autodescoberta. Diante desse leque de diálogos e em favor da vida pode-se refletir o papel das narrativas e autobiografias de si como caminho que renova e direciona a utilização da “pedagogia terapêutica” por novas direções a serem exploradas no cotidiano da escola, frente aos estudantes marginalizados.

2 DEFININDO AS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E A “PEDAGOGIA TERAPÊUTICA”

O ato e a experiência de narrar conduz o ser humano a tecer a vida, ter contato, encontro e conexão com sua história individual e plural. Nessa trilha as janelas da memória são ativadas de maneira a possibilitar o indivíduo a experimentar um processo consciente e inconsciente das causas e consequências das situações no qual envolvem os conflitos e situações adversas de sua própria vida. Logo, as narrativas e autobiografia de si tem o papel de deslocar a pessoa à experiência de re/existir de forma a compreender, acolher e ressignificar sua história e a si mesmo, ao longo da passagem dos acontecimentos relacionados aos aspectos afetivos e emocionais entre outros. Para Delory-Momberger (2012) as narrativas têm papel de:

Transforma os acontecimentos, ações e as pessoas do vivido em episódios, em enredos e em personagens, ordena os acontecimentos no tempo e constrói entre eles relações de causa, de consequências, de fim, dando, assim, um lugar e um sentido ao ocasional, ao fortuito ao heterogêneo (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 39).

Compreender a importância do papel das narrativas de si na organização e reorientação dos fatos, que atravessam a vida do ser

humano configura o deslocamento de novos sentidos para a formação e reconfiguração da subjetividade e identidade da pessoa. A construção biográfica no cenário da educação produz implicações significativas nos andamentos das atividades em sala de aula, como meio de potencializar a vida do sujeito através da compreensão e apreensão da sua própria história. Assim, (JOSSO, 1988, p.43) relata que; [...] “a narrativa articula períodos da existência que reúnem vários ‘factos’ considerados formadores”. O movimento das narrativas de si em direção a práticas “pedagógicas terapêuticas” apresenta-se como eixo de apoio na luta contra aos problemas de cunho emocional e afetivo.

Nesse panorama, biografização ganha espaço de diálogo na condução das atividades de projetos pedagógicos. O fato biográfico se insere nesse cenário como elemento que “[...] consiste na ação de escrever (grafar) a narrativa de sua própria história de vida (autobiografia) e ou a história de vida de outrem (biografia)” (PASSEGGI, 2011, p. 15). O biográfico é “aquela imagem do eu experienciado, mas ainda não compreendido entre a singularidade e a socialização, entre o eu e aquilo que me aconteceu” (RÖWER; CUNHA; PASSEGGI, 2015, p. 28), assim essa reflexão promove a descoberta da história oculta ou a narrativa silenciada do sujeito.

Já a educação terapêutica ou a chamada terapia social, por alguns teóricos abrange os campos da pedagogia, psicologia e da medicina, e, assim a educação terapêutica tem como essência construir estratégias de proteção e cuidado para com a vida. Conforme Junior, Laura, Land (2015), o cuidado extravasa a dimensão pedagógica, frente a essa realidade refletir a respeito da “pedagogia terapêutica” e suas formas de exploração neste estudo perpassam por vias de construção e promoção de uma proposta que fomente a ampliação de cenários de debates críticos, como forma de alargar o campo de definição, discussão e utilização da

“pedagogia terapêutica” numa perspectiva renovadora frente ao seu conceito numa conjuntura emocional e afetiva.

A utilização dinâmica da prática envolvendo a “pedagogia terapêutica” promove a construção de projetos terapêuticos coletivos Junior, Laura, Land (2015), e essas atividades em sala de aula aproximam os estudantes de suas demandas e problemas presentes em suas. Escrever a respeito de trabalhos pedagógicos inovadores que promovam a saúde mental e coletiva dos discentes é desafiador à comunidade escolar, porém necessário quando na contemporaneidade nos deparamos com realidades tão difíceis no cotidiano de vida dos estudantes em situação de vulnerabilidade social nas escolas públicas, por exemplo, casos de alunos, que têm o desejo e sentimento suicida.

Nesse campo de discussão, as práticas pedagógicas transgressoras (hooks, 2013) as atividades estratégicas; uso da arte, música, escrita de si, autobiografia, leitura, oficina e discussão de textos que se aproximem da realidade dos discentes tornam-se instrumento eficaz e socializador. Nesse rol de uso e aplicação de atividades pedagógicas o desenvolvimento da escuta, do olhar e sentimento sensível dos professores corroboram para desenvolver a saúde mental coletiva e a prevenção do suicídio em sala de aula.

Sendo assim, falar de “pedagogia terapêutica” transformadora é trazer a questão da importância de formação de professores que perpassem pelo crivo da linha terapêutica, numa configuração rizomática, já que ao mesmo tempo em que o professor é formado ele também se torna formador. Logo, apreender novos conhecimentos é se colocar no cenário de vias e possibilidades de re/criar situações que promovam contágio e imitação positiva de ações, frente aos problemas presentes no ambiente. Essas vias podem ser vistas numa direção rizomática na

qual favorece a construção da autoestima e autoconfiança dos estudantes.

Observa-se diante das discussões supracitadas a necessidade de ampliar o campo de definição da “pedagogia terapêutica” relacionado às trilhas dos letramentos de reexistência. Logo, as ações pedagógicas sendo fundamentadas ao cuidado da pessoa no contexto plural e singular, e numa perspectiva sustentada e articulada em práticas de formação; conjuntural, dialética e crítica.

3 NARRATIVAS E AUTOBIOGRAFIA DE SI: ARMA DE COMBATE AO SUICÍDIO

Essa pesquisa nasce da possibilidade de olhar o ambiente escolar como local estratégico para refletir e discutir a respeito da construção de estratégias e ações pedagógicas coletivas, que promovam desdobramentos eficazes na luta contra as formas de adoecimentos emocionais e afetivos dos estudantes no cotidiano escolar. Além, de ampliar o debate sobre a necessidade de formação dos profissionais em educação no cenário atual, que envolva a mecanismos contra doenças emocionais e afetivas que levam os estudantes ao desejo e sentimento de morte.

Situar as narrativas de si na condição e lugar de autoconhecimento e fortalecimento da identidade e subjetividade dos jovens negros subalternos é uma abertura de janelas para contribuir a discussão do papel das narrativas e autobiografia de si na educação, no viés de condução dos alunos apreenderem sua história de vida numa perspectiva geradora de ressignificação das narrativas de si (DELORY, 2012). A experiência narrativa e autobiográfica acumulativa produz dispositivo da arte à vida, visto que no processo de narração do ser humano toma forma e

consciência dos acontecimentos que atravessam sua história. Essa ação articulada com outros elementos proporciona, segundo (Josso, 1988, p. 44), “uma reorientação na sua maneira de se comportar e/ou na sua maneira de pensar o seu meio ambiente e/ou de pensar em si através de novas atividades”.

Para Bessa (2021) é comum alguns estudantes externarem em seus comportamentos e atitudes no dia a dia na escola os conflitos e desafios familiares, sociais, emocionais e afetivos que atravessam sua vida. A situação de vulnerabilidade social e a política de morte, que cerca o contexto de mundo desses indivíduos acarreta o acúmulo de adoecimentos, no qual ao longo do tempo impulsiona o desejo de morte e o ato suicida. Logo, a importância de refletir sobre as implicações e impactos da aplicabilidade das narrativas de si na sala aula como uma proposta transgressora. As narrativas de si nesse contexto se configuram no lugar estratégico à construção, autoestima, fortalecimento e autoconfiança da pessoa em processo de adoecimento psicoemocional e afetivo. Segundo Josso (2006), as histórias de vida se movimentam da seguinte forma:

Todos os relatos de histórias de vida, sem exceção, apresentam-se como uma sucessão ou uma co-habitação de buscas que valorizam aspectos particulares da existência: a felicidade, os conhecimentos sobre o mundo, o conhecimento de si e dos outros, a pesquisa de vínculos férteis, o sentido da vida, e, finalmente, o desenvolvimento de uma melhor acuidade de nossa capacidade de observação ou dito de outro modo de nossa atenção consciente (JOSSO, 2006, p. 34).

Assim, questionar-se diante de algumas indagações; quais possíveis caminhos estratégicos das narrativas de si em sala de aula no combate a política de morte dos jovens negros na atualidade? Em quais direções pode-se discutir sobre o papel da “pedagogia terapêutica” no campo dos letramentos de reexistência e

empoderamento, no que tange os fatores emocionais e afetivos? E por fim, de que modo podemos refletir e ampliar o papel das práticas pedagógicas numa perspectiva de ações preventivas ao desejo e sentimento de morte?

Narrar é um ato que movimenta o indivíduo à experiência do existir e sentir-se, essa ação desloca o ser humano para a cena do sentimento de acolhimento e conexão sobre a compreensão e descoberta reflexiva e crítica da sua história. Produzir narrativas livres, e narrativas científicas é tecer caminhos de autodescoberta da realidade cultural, política, socioeconômica que envolve o contexto relacional da pessoa. A literatura de Grada Kilomba (2019) apresenta numa visão conjuntural a importação da narração para melhor compreender os efeitos dos sequestros históricos e culturais. Na obra a autora escreve sobre os impactos do racismo na acumulação de adoecimentos e desejo de morte na vida da pessoa que vive no cotidiano; agressão e violência simbólica. Sendo assim, narrar é um ato de protesto e de denúncia do mundo a sua volta, ato que proporciona e convoca sentimento de escuta e sensibilidade, força, encontro e resignificação existencial.

Dentro dessa realidade, a narrativa científica produz mecanismo de acesso para a pessoa melhor se apropriar do texto científico, e, assim refazer sua escrita, leitura e interpretação numa conjuntura crítica e proximal com sua realidade. De acordo com, Barthes (1988, p. 68-69) o texto é “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”, ou seja, a conjuntura linguística literária que se desloca no mundo do sujeito leitor no qual possibilita posicionamento político e crítico, frente às discursos e leitura de uma obra, ou seja, fomenta as relações semióticas, produção de sentidos e representações, diante dos objetos de arte apresentados na literatura.

O texto científico atravessa a escrita narrativa da pessoa, logo, a importância e cuidado e autoconsciência da forma como a escrita e interpretação dos conteúdos políticos, culturais e sociais se acumulam na memória dos estudantes, e atravessam suas narrativas de vida, de maneira negativa. A evolução da história literária e seu desdobramento no contexto do tempo e do espaço, ou seja, pensar que cada leitor traz experiência cultural, política, valores sociais e outros diante da leitura de um determinado texto são aspectos responsáveis por novas ressignificações e sentidos da leitura de um texto. Barthes (1988) expõe que:

Um texto é feito de escrituras múltiplas, saídas de várias culturas e que entram umas com as outras em diálogo, em paródia, em contestação; mas há um lugar em que essa multiplicidade se reúne, e esse lugar não é o autor, como se disse até o presente, é o leitor (BARTHES, 1988, p. 70).

Nesse contexto, para Barthes “o texto é um tecido de citações” inserido em um campo múltiplo de culturas. A leitura do texto com o olhar dirigido e encerrado naquilo que o autor tende a oferecer na escrita representa condições de limitações interpretativas e de análise para a significação ampla da obra, ou seja, promove a finalização a ela. Sendo assim, a relevância do professor em sala de aula se apropriar de ferramentas e diálogos plausíveis no uso dos textos que irão fomentar as discussões prévias de um terminado tema. Além de refletir que as escolhas dos textos para uso em sala de aula é uma atitude primordial no combate as mazelas dos adoecimentos. O uso do texto coerente com a realidade de vida dos alunos é ferramenta importante para transpor a produção de narrar suas experiências e história de vida em vias rizomática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises investigativas sobre os conteúdos dos trabalhos científicos relacionados às ações pedagógicas e formativas, em que se desdobram na prevenção e cuidado para com a saúde afetiva e emocional dos estudantes na contemporaneidade assinalaram a carência de estudos que explorem essa temática, dentro de uma visão sistemática e dialética no campo da educação, no qual explore essa problemática para além de questões que envolvam apenas os problemas com transtornos e dificuldades de aprendizagem em sala de aula. Desse modo, ampliar debates sobre novas estratégias pedagógicas que produzam efeitos multiplicadores na comunidade escolar torna-se caminho desafiador na contemporaneidade, quando se depara com a vulnerabilidade presente na efetivação e condução de políticas públicas educacionais no Brasil, voltada para os jovens negros marginalizados.

Contudo, a formação de políticas públicas eficazes no combate e prevenção ao desejo e sentimento de morte, dos jovens negros são fios condutores de sustentação de estruturas sociais e culturais que fomenta dispositivos de formação do processo de construção da identidade e subjetividade dos estudantes. Ao mesmo tempo, faz necessário problematizar o desenvolvimento de ações pedagógicas que nasçam da esfera plural e da base particular de cada comunidade escolar, em consonância com práticas pedagógicas que valorize a construção plural e singular dos alunos.

Olhar as narrativas e autobiografia de si como caminho de estratégia pedagógica na luta à vida dos estudantes é construir e ampliar diálogos, na margem, capazes de ressignificar as dores, conflitos e angústias dos alunos. Essa trilha estabelece formação de processos rizomáticos e espiral, no qual todos os sujeitos

envolvidos, nessa experiência empírica produzem dispositivos de formação e ressignificação de suas histórias coletiva e singular. Logo, os estudos analisados assinalaram que os textos, músicas, poemas, oficinas de teatro, escrita de poesias, pinturas artísticas, escrita da história de si e entre outras ações podem ser vistas como trilhas de reexistência e suportes pedagógicos que irão desencadear caminhos de prevenção ao suicídio e a diferentes formas de adoecimentos.

REFERÊNCIA

BARTHES, Roland. *A Morte do Autor*. Texto publicado em: *O Rumor da Língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BERTOLETE, José. M. *Suicídio e sua prevenção*. São Paulo: Unesp. 2012.

BESSA, Marilda Cândido dos Reis. Prevenção ao suicídio entre alunos do ensino médio: uma proposta educacional. Urutai; Goiás. 2021. P. 171. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/1710> . Acesso em 10/09/2021.

BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Vigilância em Saúde. Boletim Epidemiológico – Suicídio. Saber, agir e prevenir. v. 48, n. 30. 2018.

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.

JUNIOR. H. Slom; FEUERWERKER Laura Camargo M; LAND. Marcelo G. P: Educação em saúde ou projeto terapêutico compartilhado? O cuidado extravasa a dimensão pedagógica. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232015202.00512014>. Acesso em: 15/12/2022,

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade*. São Paulo: Ed. Martins Fontes 2013.

JOSSO, Marie-christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, Elizeu c.; ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (Orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 21-40

JOSSO, M.-C. *Experiências de vida e formação*. 2. ed. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFNR, 2010.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação*: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogá, 2019.

LUDKE, Marli E. D. A. ANDRÉ, *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHO, Thomas. *Tirar a vida: suicídio na modernidade*. Tradução Carla Bessa. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2021.

MATUOKA, I. 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/ufrj. Trad. Renata Santini. Dezembro de 2016.

PASSEGGI, M. da C. A pesquisa (auto)biográfica em educação: princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica. In: VASCONCELOS, M. de F.; ATEM, É. (Org.). *Alteridade: o outro como problema*. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2011. p. 13-39.

PEDREIRA, Jailma dos Santos. Reescrita de si: produções de escritoras subalternizadas em contexto de políticas culturais. *Revista Fórum de literatura Brasileira Contemporânea*. (online), UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro, ed 13, jun, 2015.

PEREIRA, Áurea da Silva. *Letramentos, empoderamento e aprendizagens*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2018.

REY, Fernando González. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, (2005).

RÖWER, J. E.; CUNHA, J. L. da; PASSEGGI, M. da C. F. B. S. Por uma Sociologia da Suspensão: da recursividade entre concepções e práticas. *Revista Em Tese*, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 17-45, 2015.

SHNEIDMAN. E. S. The suicide prevention. In.: Corsini. R. (ed.). *Encyclopedia of psychology*. V.3. Nova York: Wiley, 1984.

SOUZA, A. L.S. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip hop*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. v. 1. P.176.

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/. Acesso em: 15 dez. 2021.

ACERVO DE MEMÓRIA E TRADIÇÕES ORAIS DA BAHIA: O FEMININO NAS NARRATIVAS ORAIS.

Sirlai Gama de Melo¹

Resumo: Partindo do pressuposto que toda pesquisa segue critérios preestabelecidos para o alcance de seus objetivos, o pesquisador das oralidades e das culturas populares precisa ter um olhar sensível frente ao que está analisando e discutindo, uma vez que lida com sujeitos e as memórias afetivas deles (aspectos da esfera do privado). Quando há uma escolha em fazer uma pesquisa de campo, tais critérios e até metodologias de pesquisa se diferem em relação a outros métodos de pesquisa, como por exemplo, o bibliográfico. Sendo assim, o artigo em questão visa propor uma reflexão sobre o posicionamento do pesquisador das poéticas orais, principalmente no que tange às narrativas orais de mulheres; a importância da criação e escolha de acervos como uma das opções para preservação dos materiais coletados através das pesquisas; por fim, apresentar informações a respeito do Acervo de Memória e Tradições Oraís da Bahia (UNEB/Campus II). Para tanto, será feita uma pesquisa de natureza qualitativa bibliográfica através do estudo de textos teórico-críticos de autores como: Ayala (2015), Costa e França (2013), Derrida (2001), Souza (2002) entre outros que darão suporte e embasamento para a pesquisa. Os resultados obtidos farão parte da dissertação que está em processo de construção.

Palavras-Chave: Acervo de Memória e Tradições Oraís da Bahia. Narrativas orais. Representação feminina.

¹ Mestranda no programa de pós-graduação em Crítica Cultural, Linha de Pesquisa Literatura, produção cultural e modos de vida, orientadora: Edil Silva Costa. Endereço eletrônico: sirlaigama@gmail.com.

NARRATIVAS ORAIS E PESQUISAS DE CAMPO

O presente artigo faz parte do processo de construção da minha dissertação do mestrado que tem como principal objetivo analisar a representação feminina em contos da tradição oral baiana, especificamente os que foram produzidos por mulheres para que, dessa forma, seja possível perceber como essas narradoras representam seu gênero através das personagens. Tais contos estão disponíveis no Acervo de Memória e Tradições Oraís da Bahia (AMTRO), o qual se trata de um meio de arquivamento de materiais orais colhidos no estado da Bahia, com ênfase na região de Alagoinhas, cidade onde fica localizado o Acervo (UNEB/Campus II). Tais materiais são datados há cerca de vinte anos de pesquisa desenvolvida pelos colaboradores/as, dentre eles/as, a coordenadora do Acervo, a professora Dra. Edil Silva Costa. Dessa forma, antes de fazer a análise dessas narrativas, é pertinente trazer algumas informações a mais sobre esse Acervo. Consequentemente foram levantadas outras questões a serem respondidas e desenvolvidas ao longo da minha pesquisa.

Proponho algumas reflexões a respeito do comportamento e posicionamento do pesquisador e pesquisadora que colhem essas narrativas orais, já que os materiais que estão disponíveis no AMTRO são resultados de pesquisas de campo. Cabe sinalizar que tais pesquisas podem assumir um caráter de multidisciplinaridade desde as coletas das narrativas até as análises das mesmas. Além disso, os pesquisadores podem ser de diversas áreas do conhecimento, não se restringindo apenas à Antropologia ou Literatura, embora sejam as recorrentes em realizar pesquisas com as culturas populares. Sujeitos de outros ramos do saber podem se interessar no estudo dessas culturas e para isso, visando uma maior criticidade a respeito daquilo que é pesquisado, terão que pensar

os procedimentos teóricos e metodológicos que se enquadrem no que é proposto, principalmente pelo fato de não estarem lidando com objetos e sim com sujeitos, suas subjetividades, e com as memórias afetivas deles (aspectos da esfera do privado).

Edil Costa e Daiane França (2013) no texto “Por uma cartografia das poéticas da voz na Bahia” enfatizam que quando se trata de ir à campo, o pesquisador precisa ter uma interação e integração com a comunidade pesquisada. A isso pode ser acrescentado o respeito, ou seja, espera-se que possam fazer parte daquele coletivo e tentem compreender o que aqueles sujeitos trazem em suas memórias como marcas de suas vivências e rastros de todo um passado carregado consigo ao longo do tempo. O/A pesquisador/pesquisadora precisa ter um conhecimento prévio a respeito do grupo que irá pesquisar, suas fragilidades, silêncios, que devem ser respeitados. Além disso, o pesquisador pode não ser aceito pela comunidade logo de início, o que requer paciência, para que este não seja encarado apenas como um intruso.

Apesar das dificuldades que possam surgir, cabe ao pesquisador romper com a resistência por parte dos sujeitos a serem pesquisados, tentando manter um ambiente agradável no qual esses sujeitos se sintam à vontade para contar o que quiserem, apesar da presença do pesquisador e dos materiais de trabalho para coleta das narrativas, como gravador e máquina fotográfica. Sem falar também que por ser um momento de interação, muito desses encontros tendem a ter como resultados, além das narrativas colhidas, um vínculo amigável entre as partes constituintes desse processo, ou seja, as pesquisadoras e as narradoras.

Outro ponto importante é a necessidade que o/a pesquisador/a desenvolva uma escuta sensível, principalmente para o diferente, já que quando se vai à campo é preciso, de certa

forma, despir-se de suas ideologias, pré-conceitos, para de fato ouvir aquilo que o outro tem a dizer, sendo isso que irá compor sua pesquisa.

Maria Ignez Ayala em seu texto intitulado “Algumas reflexões sobre formação de pesquisadores, documentação e procedimentos metodológicos” (2015), também apresenta pontos que podem ser levados em consideração no que diz respeito à metodologia empregada pelos pesquisadores das culturas orais e populares. A partir de reuniões com estudiosos da área, também denominadas pela autora como procedimento metodológico de grupos de pesquisa, Ayala (2015) destaca para os integrantes a importância do ouvir, do refletir e do perguntar no momento de ir à campo, partes fundamentais no diálogo com os sujeitos das culturas populares. Tais reuniões eram realizadas não apenas com intelectuais da academia, mas também com trabalhadores que forneciam um aprendizado informal crítico.

Processo semelhante a esse realizado por Ayala (2015) é também praticado na Linha 1 – Literatura, Produção Cultural e Modos de Vida, através do grupo de pesquisa “Núcleo das Tradições Orais e Patrimônio Imaterial – NUTOPIA”, no qual são realizadas reuniões mensais com o intuito de desenvolver vínculos entre as pesquisas que vêm sendo feitas na temática da tradição oral e imaterial. Tais encontros são parte colaborativa para os pesquisadores que estejam desenvolvendo tanto uma pesquisa de campo, quanto um estudo em que os materiais são oriundos dessas pesquisas. Além disso, o grupo incentiva a participação de mestres do saber, sujeitos vindos de outros lugares fora da universidade, que muito tem a acrescentar no desenvolvimento das pesquisas dos estudantes. Isso é importante destacar porque a manutenção do acervo também conta com os integrantes desse grupo.

Aborda-se também sobre os desafios que podem surgir durante esse tipo de pesquisa, dentre eles, a preservação dos registros fotográficos, sonoros e audiovisuais, reconhecendo o esforço em manter tais arquivos e ainda poder relacioná-los com outros que vão surgindo. Portanto, aquele que deseja tornar-se pesquisadora dessa área precisa saber que as dificuldades podem surgir não apenas no momento da coleta dos dados, na pesquisa de campo, como também depois de ter o material em mãos, como manter em boas condições, evitando que aquilo se perca, mas que sirva de fonte para outras pesquisas a serem realizadas.

Contudo, é importante ressaltar que nesse trabalho não fui à campo coletar as narrativas que serão analisadas. Logo, identifico-me como uma pesquisadora de arquivo, que não passou pelas experiências e dificuldades mencionadas acima. Meus principais dilemas dizem respeito ao próprio encontro com o arquivo no seu contexto de preservação, que por vezes passa pelas dificuldades de acesso, desorganização e outros percalços que podem ocasionar a diminuição da memória disponível no repositório. Essas e outras questões serão explanadas ao longo da minha dissertação.

1 MEMÓRIA E ARQUIVO

Se formos encarar o Acervo como um conjunto de memórias, somos levados a pensar na importante relação entre a memória e a tradição oral. Isso porque as narradoras² possuem uma aguçada capacidade de conservar e lembrar informações pertinentes sobre

² A demarcação do gênero feminino é justificada pelo fato dessa pesquisa em questão ter como recorte especificamente narrativas de mulheres, ou seja, não serão analisadas produções de autoria masculina. O principal propósito disso é permitir uma maior visibilidade dessas narradoras que rompem com discursos falocêntricos e se emancipam através do ato de narrar.

aquilo que será apresentado ao público, desde um conto, uma cantiga, um romance etc.

A pesquisadora das tradições orais, como abordado anteriormente, pode fazer emergir à tona fatos e histórias guardadas na memória dos sujeitos entrevistados. Como essa memória está intimamente ligada à subjetividade de cada um, as narradoras podem possuir diferentes versões para um mesmo conto, por exemplo, já que irão dizer aquilo que sua capacidade psíquica lhes fornece, para além daquilo que lhe foi passado anteriormente. Isso pode possibilitar um aumento do material disponível nos acervos, cada um desses com sua particularidade relativa à memória de quem os produziram.

Além disso, na maioria das vezes que nos remetemos à memória estamos nos referindo ao passado, que pode ser atualizado e presentificado ao longo do tempo, tendo ainda determinadas partes que são deixadas no esquecimento por questões psíquicas ou subjetivas, como quando o próprio sujeito não quer lembrar ou dizer aquilo que ainda está vivo em sua memória. Contudo, o que se quer demonstrar aqui é a revitalização do passado através do uso da memória nas narrativas orais. Quando pensamos na questão dos acervos, podemos tomá-los também como um depósito do passado, não como algo intacto e intocável, mas sim um espaço de revisitação e principalmente de reflexão na medida em que se torna possível estabelecer relações desse passado com o presente.

Acredita-se que através da memória o próprio sujeito pode se refazer através de sua narrativa, por exemplo, e isso poderia ter relação com uma noção de autobiografia, no sentido da mulher se recordar de seu passado, seja ele recente ou no tempo de infância, querer trazer para suas produções marcas que lhe foram

prazerosas para que possa de certa forma reviver aquelas sensações. Em contrapartida, pode negar suas lembranças dolorosas para que não volte a sofrer com elas, ou até mesmo, usá-las como um sinal de resiliência para que apesar do que sofreu, manter sua subjetividade não mais intacta a dor, porém mais resistente a ela.

De uma forma geral, explanar sobre a memória sempre será um assunto extenso e subjetivo para ser discutido, evidentemente pelo fato de a própria memória estar ligada à subjetividade do sujeito. Mas, o que se pretende dizer é que nas diversas memórias possíveis de serem guardadas na mente humana, desde acontecimentos vividos, lembranças de pessoas que passaram pelas nossas vidas, até histórias que ouvíamos quando crianças e que apesar do passar do tempo, não as esquecemos. É justamente sobre essa última que queremos destacar. Tomando como base os contos que estão disponíveis no acervo, observa-se que a maioria das narradoras mantiveram essas histórias que lhes foram contadas em algum momento de suas vidas. O que nos leva a pensar por qual justificativa? Será que porque o momento da contação de história era algo recorrente em sua comunidade, ou será que algum familiar ou ente querido lhes repassou determinada história e a narradora guarda isso como uma lembrança especial, ou ainda será que por se identificar com os personagens daquela história que ela é mantida em sua memória? Independente da justificativa, a memória está ali, viva, prestes a se deixar ser revelada, basta ser instigada para isso.

Dessa forma, partindo do pressuposto que tais narrativas advêm do passado dessas narradoras, elas podem repassar para o público aquilo que ouviram anteriormente. Isso requer uma devida atenção, primeiro porque antes de transmitir a narrativa, essa narradora irá optar em seguir a mesma linha de raciocínio que evoca em sua memória, ou seja, aquele enredo e personagens que

lhes foram contados, sem alterá-los. Contudo, evidentemente que com o passar do tempo, valores e culturas tendem a serem mudados, então, as narradoras também podem revitalizar as narrativas não mais estritamente com os elementos que lhes passaram anteriormente, mas inová-los de acordo com seu atual contexto. A memória permite elos com os tempos passado-presente.

Como estamos falando da memória atrelada ao relembrar, é relevante mencionar sobre os chamados “lapsos de memória”, aqueles esquecimentos que surgem e tendem a serem acentuados com o avanço da idade, mas, para além disso, no âmbito da tradição oral, precisamos trazer aquilo dito por Paul Thompson (1992, p.204) quando afirma que “a maioria das pessoas parece acreditar que todas as lembranças são potencialmente recuperáveis”. Contudo, sabemos que por diversas questões, existirão fatos, pessoas e histórias que não serão lembradas pela nossa memória. Isso é notório quando durante o momento da coleta das narrativas as narradoras possam não se lembrar de todas as partes dos contos, mas relatam aquilo que lembram e que em sua maioria, essa parte supre aquela que está ausente pelo esquecimento, ou seja, a compreensão da história não é afetada em sua integridade.

Em conformidade com as ideias sobre memória, cabe mencionar também a noção de arquivo, segundo Jacques Derrida no livro “Mal de Arquivo” (2001), quando apresenta o sentido da palavra como “origem” ou “poder de uma autoridade”.

Como origem significando autenticidade, os contos, por exemplo, podem ser considerados autênticos na medida em que cada narradora cria narrativas inserindo suas marcas, que podem ser de acordo com suas experiências de vida, âmbito social que

fazem parte, etc. Já sobre o poder de uma autoridade, como sugere a própria expressão, o arquivo fica sob o poder de uma pessoa responsável em preservá-lo, interpretá-lo.

Além disso, a noção de arquivo com a memória é algo primordial na tradição oral. Essa memória pode ser pessoal, variando de sujeito para sujeito, ou histórica, influenciando integrantes de um mesmo grupo social. Silvana Macêdo (2009) argumenta que “há uma constante tensão entre a manutenção e repressão da memória. O mal de arquivo estaria ligado à pulsão de morte, ao apagamento da memória, cujas consequências podem ser psíquicas, sociais e políticas”. No meio desse processo entre o poder e o arquivo, existe também a possibilidade dessa pulsão de morte, na medida em que nem todos os arquivos são selecionados pela autoridade e conseqüentemente, há o apagamento da memória no contexto do arquivamento.

Em suma, pretende-se ressaltar que o arquivo pode funcionar como uma forma de preservação e transmissão da memória. A criação de acervos possibilita que essas memórias, sejam elas em áudio, vídeo ou escritas, possam ser conservadas através dos arquivos ali guardados. Em contrapartida, quanto mais acesso os sujeitos tiverem aos acervos, mais difundidas serão as memórias ali depositadas.

2 ACERVO DE MEMÓRIAS E TRADIÇÕES ORAIS DA BAHIA (AMTRO)

Mesmo não sendo um dos objetivos centrais para o momento, é necessário fazer uma contínua relação com as noções de interculturalidade, pelo fato do estudo estar vinculado a um Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural.

Para isso, conto com a leitura das obras “Crítica Genética e Crítica Biográfica” (2009) e “Crítica Cult” (2002), ambas de Eneida Souza, nas quais a autora fala sobre os acervos serem uma das estratégias para evidenciar os autores das obras. Para minha pesquisa isso é de suma importância na medida em que pretendo trazer um capítulo falando apenas sobre essas mulheres que tomam a atitude e posição de narrar, de contar uma história, mesmo em um contexto e em uma sociedade machista que as impõe numa posição de silenciamento, que a todo custo produz mecanismos de interdição dos seus discursos. Dessa forma, perceber os contos que estão no acervo, permite ter uma reflexão que apesar das dificuldades, as narradoras se mostram resistentes e usam a linguagem literária para fazerem emergir suas vozes.

Souza (2009) aborda essa questão do acervo remetendo a modalidade escrita, desde que podem ser evidenciadas as rasuras e rascunhos no processo de criação do texto. Contudo, trazendo para meu estudo, na poética oral, as narradoras não fazem uso diretamente do papel e caneta no momento de criarem as narrativas, mas recorrem ao uso da memória que lhes dão aquilo que é necessário para repassar ao ouvinte a história a ser contada.

Como já dito, isso pode fazer relação ao fato que o acervo guarda memórias e, além disso, permite a revisitação e até mesmo revitalização de realidades às quais aquelas narradoras estavam inseridas, permitindo-nos ter um olhar analítico para aquilo que está sendo dito em suas produções que evidenciam as cenas da vida cotidiana dessas mulheres.

Outra questão levantada e pertinente trazer aqui é sobre a noção do saber institucionalizado no sentido das academias serem consideradas as únicas produtoras de conhecimento em detrimento de outros modos de produção. Com isso, Souza (2002)

vai falar sobre a crítica literária para além do contexto acadêmico e universitário. Dessa forma, a existência de acervos dentro da própria universidade, como no caso do AMTRO, já permite ter outro olhar no que diz respeito ao programa estar levando em consideração outras narrativas e obras para além daquelas canonizadas.

Mais um aspecto importante é encarar o texto literário percebendo suas relações com outros textos, em sua intertextualidade tanto com os textos do próprio acervo quanto aqueles oriundos de outros locais, bem como as relações com outros saberes e culturas, em sua interculturalidade. Tais noções serão discutidas ao longo da dissertação.

Após essas colocações, e principalmente a essa importância da construção e manutenção dos acervos, a partir daqui será posto o que foi possível perceber no AMTRO. Como coordenadora do acervo, a Prof^a. Dr^a Edil Silva Costa diz que:

A criação do Acervo de Memória e Tradições Orais na Bahia foi motivada não só pelo desejo de salvaguarda, mas, sobretudo, pela vontade de registro. Coletar, mas também analisar, interpretar, tentar desvelar que sentidos têm esses textos de cultura e descobrir os sujeitos que os narram. Registrar os textos da literatura oral e popular da Bahia, recortando a região de Alagoinhas, documentando o estágio da tradição oral e interpretando seus textos como forma de compreender o pensamento, os valores e modos de vida das comunidades tradicionais. (COSTA, 2016, p.59)

O Acervo fica localizado na Universidade do Estado da Bahia, no Campus II, em Alagoinhas, especificamente em uma sala do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós Crítica). A maior parte do material é formada por narrativas, depoimentos, cantigas, contos, etc. As versões transcritas dos mesmos estão dispostas em um armário simples de metal, o qual em seu interior

possui algumas divisórias, nas quais foram colocados separadamente cada material, ou seja, em uma divisória estavam os contos, em outra os depoimentos e assim por diante. Isso colabora no momento de buscar aquilo que se quer pesquisar no acervo. Além disso, cabe ressaltar que apesar da simplicidade do meio de arquivamento, tudo que está disposto ali mantém sua integridade no sentido de não estar deteriorado pelo passar do tempo. Resultado de esforços dos sujeitos que auxiliam em sua manutenção.

Fora as produções que já estão transcritas, existem aquelas que possuem suas versões em áudio, estando disponível em fitas que podem ser ouvidas em gravadores. Infelizmente, por conta do avanço tecnológico, nem todos os aparelhos de som captam tais fitas. Quando tive acesso ao acervo, apenas um desses aparelhos estava conseguindo realizar a leitura de fita cassete, felizmente, a maioria das mesmas foram digitalizadas e podem ser ouvidas no computador ou em aparelhos que tenham entrada para CDs.

Até aqui discorreremos sobre as versões escritas e em áudio. Indo além dessas, o acervo também conta com as versões digitais de vários materiais. Isso mostra que está acompanhando e se adequando ao contexto das novas mídias, permitindo assim que novos usuários e pesquisadores tenham acesso ao que disponibiliza o acervo. Contudo, por questões de controle e segurança, até o momento os materiais estão dispostos em um único computador utilizado pela coordenadora do acervo, sendo acessado pela mesma através de login e senha. Espera-se que com um maior apoio de pessoas especializadas e principalmente incentivo financeiro, possa ser criado uma espécie de site ou blog, no qual essas narrativas orais possam ser publicadas e melhor divulgadas para a comunidade acadêmica e sociedade em geral.

Quando tive acesso a esses materiais, busquei fazer um levantamento da quantidade de contos, por ser esse meu objeto de pesquisa. Em parceria com a coordenadora procuramos fichas que tivessem mulheres como narradoras. O Acervo conta com essas fichas nas quais constam algumas informações a respeito dos sujeitos narradores, como nome, cidade, idade, raça, etc. É relevante mencionar também sobre no momento da transcrição evitar o anonimato dos textos da tradição oral, isso porque cada sujeito apresenta sua versão de acordo com seu perfil e condição social no qual se insere. Sendo que um dos objetivos da criação do acervo, como apresentado na citação anterior, é justamente dar um maior destaque para os sujeitos que narram essas narrativas, logo, priorizando isso, teremos uma meta alcançada. O contexto de produção merece igual relevância para que sejam pensadas as influências desse ambiente nas narrativas produzidas.

Após isso, partimos em busca das produções. Cada uma dessas possuía uma espécie de código no qual era sinalizada a identidade da narradora, a fita e o lado da fita onde se encontrava o material que estávamos em busca, no caso, os contos. A maioria desses já estão transcritos, mas ainda existem aqueles que só possuem a versão em áudio, como dito anteriormente.

A partir desse levantamento inicial, foi possível observar que existem aproximadamente 238 materiais orais. Dos quais: 106 contam com a transcrição e áudio; 114 contam apenas com o áudio; e 11 estão com o áudio comprometido.

Dessa quantidade de materiais: 19 são contos, 06 desses transcritos e 13 apenas com o áudio. Ainda existiam fitas que não tinham feito parte desse levantamento inicial, das quais, uma possuía 24 materiais, dos quais 23 são contos (código EBR CLIV³);

³ Esse é um dos códigos especificados anteriormente, onde constam as informações sobre a narradora e localização da fita no Acervo.

outra possuía 13 materiais, dos quais 06 são contos (código EBR XXIII); e ainda 04 materiais, dos quais 03 são contos (código EBR XXIV).

Com isso em mãos, podemos perceber que a quantidade de material disponível é bastante ampla, porque além desses contabilizados, possa ser que ainda existam outros que tenham passado despercebido na contagem. Isso significa que não falta material para ser lido e analisado. Porém, por questões outras, faz-se necessário fazer um recorte, de forma que meu estudo em desenvolvimento não tenha como contemplar todas as narrativas do acervo. Contudo, poderá servir como mais uma evidência do que consta no mesmo e que outras pessoas possam se interessar e desenvolver outras pesquisas tendo como foco as narrativas do AMTRO.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como será discutido de forma mais ampla ao longo da dissertação, por ora é correto afirmar que as mulheres sempre estiveram ativas ao longo da tradição oral, mesmo quando ainda ocupavam apenas o papel de dona do lar, as mesmas tinham o costume de contar histórias para as crianças, fazendo com que essas narrativas fossem passadas para outras gerações. Com base nisso, se pensarmos na quantidade de produções com autoria feminina que ainda estão sendo descobertas, poderemos refletir acerca da possibilidade de investigar as representações trazidas nessas obras, problematizando assim, o lugar da mulher dentro dos enfoques literários e sociais.

A partir da observação do Acervo de Memória e Tradições Oraís da Bahia foi possível perceber que pelo menos nos contos

contabilizados a autoria das narrativas é aproximada entre os gêneros masculino e feminino, sendo 26 contos narrados por homens e 22 narrados por mulheres. Então, constatou-se a permanência do feminino, ecoando suas vozes, produzindo sentidos e utilizando a linguagem literária como enfrentamento contra o silenciamento.

Sobre o próprio AMTRO enquanto lugar de preservação da memória cultural acredita-se que por possuir um amplo repertório oral, precisa ser mais evidenciado, de forma que seja revisitado tanto o lugar do acervo quanto os materiais disponíveis. Além de necessitar de um maior apoio financeiro para manutenção e organização do Acervo, o que pode colaborar com a preservação dessa fonte de pesquisas e da memória ali depositada.

REFERÊNCIAS

AMTRO (*ACERVO DE MEMÓRIA E TRADIÇÕES ORAIS DA BAHIA*). Alagoinhas: Universidade do Estado da Bahia/Campus II, 1998-2022. II.

AYALA, Maria Ignez Novais. *Algumas reflexões sobre formação de pesquisadores, documentação e procedimentos metodológicos*. In: Metodologia para pesquisa em culturas populares: uma experiência vivenciada. Organização de Maria Ignez Novais Ayala e Marcos Ayala – Crato: Edson Soares Martins Ed., 2015, p.25-37. Disponível em: <http://www.acervoayala.com>.

COSTA, Edil. Arquivos do pobre: considerações sobre culturas populares, memórias e narrativas. In: SANTOS, Osmar Moreira dos (org.). *Arquivos, testemunhos e pobreza no Brasil*. Salvador: EDUNEB, 2016, p. 51-62.

COSTA, Edil Silva. FRANÇA, Daiane de Araújo. *Por uma cartografia das poéticas da voz na Bahia: métodos de registro e interpretação*. In: Revista A cor das letras, n. 14, Feira de Santana, 2013. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/1462>

DERRIDA, Jacques. *Mal de arquivo: uma impressão freudiana*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2011.

MACÊDO, Silvana. *Mal de arquivo: a dinâmica do arquivo na Arte Contemporânea*. Revista Crítica Cultural, 2009, p.177-191.

SOUZA, Eneida Maria de. *Crítica Cult*. Editora: UFMG, 2019.

SOUZA, Eneida Maria de. *Crítica Genética e Crítica Biográfica*. UNESP – FCLAs – CEDAP, v.4, n.2, 2009, p.129-138.

THOMPSON, Paul. *A memória e o eu*. In: *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p.197-216.

NARRATIVA DE SI: IMBRICAÇÕES QUE ENLAÇAM A PESQUISADORA EM PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PESQUISADOR (A) ENCARNADO (A) PARA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA

Tânia Pinto dos Santos Souza¹

Resumo: Refletindo sobre o desenvolvimento da investigação de Tese intitulada “Letramento Científico na Educação Profissional e Tecnológica: memórias, narrativas de estudantes no contexto do território do Litoral Norte e Agreste Baiano”, versa sobre as narrativas e práticas de estudantes da educação profissional e tecnológica no desenvolvimento de projetos científicos, para tal, aposto na perspectiva ética, epistemológica, metodológica e teórica que vem sendo desenvolvida junto ao Grupo Enlace (Messeder, 2020). O presente trabalho propõe narrar a trajetória percorrida até então sobre a pesquisa em epígrafe pontuando a experimentação do processo em formação para o pesquisador (a) encarnado (a). Para tanto, a supracitada proposta discorrerá sobre as imbricações relevantes elucidadas na narrativa autobiográfica da pesquisadora, necessárias, para a compreensão do desenvolvimento do tema de sua investigação. Segundo Messeder (2020), 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, situação/contexto, rede de coalizão, alteridade/heterogêneo. Vivenciando o processo de formação para a modelagem do (a) pesquisador encarnado (a), essa escrita fará uso do dispositivo da memória com vistas a apresentar num outro momento, as reflexões sobre as observações realizadas nessa fase da pesquisa quanto ao

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Letramento, Identidades e Formação de Educadores. Orientadora: Profa. Dra. Suely Aldir Messeder. Endereço eletrônico: tpintosouza@yahoo.com.br.

processo de escuta das narrativas de estudantes egressos do centro territorial de educação profissional do litoral norte e agreste baiano sobre os projetos científicos desenvolvidos no período que frequentaram a instituição, que se entrelaçam com a narrativa da pesquisadora em formação. Com isto, pretendo contribuir para o desenvolvimento de um campo de pesquisa que nos mostre as impressões e aprendizagens dos estudantes neste campo científico que irá vigorar as escolas estaduais.

Palavras-chave: Narrativas. Projetos científicos. Pesquisador encarnado.

1 INTRODUÇÃO

No cenário atual crivado de atravessamentos contrários ao conhecimento científico e o respeito à dignidade humana, proponho uma reflexão sobre o desenvolvimento da tese intitulada “Letramento Científico na Educação Profissional e Tecnológica: memórias, narrativas de estudantes no contexto do território do Litoral Norte e Agreste Baiano”, cujo objeto de investigação são os projetos científicos, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas no Centro Territorial de Educação Profissional do Litoral Norte e Agreste Baiano – CETEP/LNAB imbricadas na iniciação científica. A Iniciação Científica (IC) no âmbito do domínio da educação básica, em meio à realidade da educação brasileira, é tema bastante recente e viés de discussão entre professores/coordenadores pedagógicos /gestores nos contextos escolares.

As experiências que serão narradas nesse escrito estão ancoradas nos estudos realizados junto ao *Grupo Enlace* (Messeder, 2020) – corpo social epistêmico e institucional da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Seu movimento consiste

numa desobediência epistêmica, decolonial, na qual o perfil do (a) pesquisador (a) encarnado (a) é atravessado pelo engajamento com as paridades nos âmbitos: racial, social, sexual, religião e, sobretudo epistêmica. Nesse sentido, movi-me nessa travessia para desenvolver minha pesquisa junto ao CETEP/LNAB, despertada pela relação afilada com o giro teórico-epistemológico decolonial criado pelo Grupo Enlace:

Sem tomar essa medida e iniciar esse movimento, não será possível o desencadeamento epistêmico e, portanto, permaneceremos no domínio da oposição interna aos conceitos modernos e eurocentrados, enraizados nas categorias de conceitos gregos e latinos e nas experiências e subjetividades formadas dessas bases, tanto teológicas quanto seculares (MIGNOLO, 2008, p.288).

Atualmente, a opção decolonial engendra-se pelo mundo associada à criticidade que avança diariamente, na civilização capitalista e neoliberal, com efeito, a escola não pode estar à margem desse pensar, tampouco pesquisadores, sobre as questões relacionadas a esse campo. De maneira inquestionável, estudiosos comprometidos com a ciência não devem conceber um posicionamento ingênuo frente às demandas sociais, políticas, religiosas, raciais, de gênero, entre outras que venham incorrer no apagamento das culturas e identidades de sujeitos, que são plurais e que se inserem no contexto da escola. No lugar de pesquisadora, Messeder (2016) enfatiza meu pensar quando afirma:

[...] penso que devo reter as seguintes ideias para que possamos enveredar na produção de um conhecimento científico blasfêmico e decolonial: a) a do (a) pesquisador (a) encarnado (a), ou do (a) pesquisador (a) em sua corporeidade cujas marcas de gênero, raça, classe, colonialidade e desejo sexual estão incrustadas em nossas peles; b) a de saberes localizados; c) a de geopolíticas e descolonização do conhecimento.

Desse modo, senti-me na responsabilidade de realizar minha pesquisa junto ao Centro Territorial de Educação Profissional do Litoral Norte e Agreste Baiano sob um olhar crítico, imbuído da ética, da memória e demais dispositivos concernentes ao perfil do (a) pesquisador (a) encarnado (a).

O percurso percorrido até aqui vem semeado de desafios e conquistas que ao longo desse primeiro ano da investigação embasaram-me teoricamente frente as disciplinas cursadas nos dois primeiros semestres do doutorado. Vale salientar, o quanto o Programa Crítica Cultural ao qual estou inserida provocou em mim uma imersão literária no intuito de mover contribuições linguístico-literárias para as ciências humanas através da minha pesquisa, referenciando-me a Messeder (2016), ao mencionar que:

Quando nos arvoramos no trabalho de campo, devemos considerar o nosso itinerário acadêmico, a nossa literatura teórica consumida em nosso curso e portar uma visão disciplinar que nos faculte olhar a realidade, antes mesmo de experienciá-la. Devemos lidar com a metáfora da refração e, com efeito, necessitamos dos outros atos cognitivos para reconstruir “a natureza das relações sociais”.

Na perspectiva sobre a formação do (a) pesquisador (a) encarnado (a), compreendi sua significação para o desenvolvimento da minha investigação, pela qual tenho uma afilada relação com o objeto, o que me fez refletir se escolhi meu tema ou se o tema me escolheu. Assim, senti-me embebida de recordar lembranças da minha trajetória nos espaços escolares até o presente momento e movida pelos modos de convivência com as pessoas e, especialmente, com a produção de conhecimento disseminada pela força do meu trabalho, compus essa narrativa no objetivo de que o leitor possa compreender as relevantes

imbricações de quem eu sou, e que se projetaram para que o tema me escolhesse e que por mim foi enlaçado.

2 NARRATIVAS DE SI: REFLEXÕES QUE ENLAÇAM O OBJETO DA PESQUISA

Narrar a própria história está estritamente atrelada à condição existencial do sujeito na sociedade, como ser formador do mundo – “A particularidade da condição biográfica é fazer da narrativa de si, simultaneamente, uma forma da construção e da expressão individual, um objeto social” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.33). Já que “nas transformações de seus usos e na renovação de seu status, a narrativa de si inscreve-se no contexto geral de um mundo no qual a narrativa invade todos os setores da vida coletiva” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.33). Não se pode negar que essa invasão dá-se fazendo uso do dispositivo da memória, visto que:

Sem a mobilização da memória que é a transmissão, já não há nem socialização nem educação, e, ao mesmo tempo, se admitimos, como diz E. Leach, que a cultura é “uma tradição transmissível de comportamentos aprendidos”, toda identidade cultural se torna impossível (CANDAU, 2012, p.105).

Partindo do pressuposto de que “a transmissão contínua de conhecimentos entre gerações, sexo, grupos etc. lhe permite aprender tudo ao longo de sua vida e, ao mesmo tempo, vem satisfazer seu instinto epistêmico” (CANDAU, 2012, p. 105-106), levou-me a refletir quem sou no mundo e compreendi que nunca estamos sós, com efeito, a adaptação que se faz do presente ao futuro disposta a partir da conexão com o passado é o que permite a cada indivíduo na construção de sua identidade.

Lembro-me bem que quando da primeira vez precisei narrar sobre mim foi motivada para o recebimento da medalha *Tereza de Benguela* junto à Câmara Municipal de Alagoinhas no ano de 2022; foi uma breve narrativa, visto que o texto precisaria ser curto e constar de no máximo cinco minutos para sua apresentação, contudo, por meio desta estou sendo oportunizada

em falar mais sobre mim, porque a minha narrativa está embebida de um olhar crítico que perpassa por diversos atravessamentos. Confesso que haviam inquietações adormecidas na minha memória que foram elucidadas nas aulas da disciplina *Laboratório de Crítica Cultural VI: Memórias, Identidades e Narrativas de Si*, que cursei no segundo semestre do doutorado, ministrada pelas professoras doutoras Jailma dos Santos Pedreira Moreira e Áurea da Silva Pereira, bem como nos diálogos promovidos pelo *Grupo Enlace* (Messeder, 2020) – corpo social epistêmico e institucional da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), do qual faço parte. Seu movimento consiste numa desobediência epistêmica, decolonial, na qual o perfil do (a) pesquisador (a) encarnado (a) é atravessado pelo engajamento com as paridades nos âmbitos: racial, social, sexual, religião e, sobretudo epistêmica.

Desse modo, descortino a minha memória, para que a minha história seja partícipe das histórias de outros sujeitos, pois “Cada memória é um museu de acontecimentos singulares aos quais está associado certo nível de evocabilidade ou memorabilidade. Eles são representados por marcos de uma trajetória individual ou coletiva que encontra sua lógica e sua coerência nessa demarcação” (CANDAUI, 2012, p.98).

Chamo-me Tânia Pinto dos Santos Souza, mulher negra, professora, nascida na cidade de Alagoinhas/BA, filha de José Clarindo dos Santos e Maria Pinto dos Santos, primogênita da família no total de quatro mulheres e quatro homens, mãe de dois anjos que vieram para mim há 25 anos, os gêmeos Tiago e Eduardo, ambos autistas que iluminaram ainda mais a minha vida, tornando-me uma pessoa melhor.

Venho de uma família de trabalhadores pobres que tiveram suas vidas marcadas pelo preconceito racial. Meu pai, um homem negro que prezava pela honestidade e responsabilidade para com a família, não media esforços para nos sustentar; como padeiro, o pão nunca nos faltou; lembro-me dos biscoitos maravilhosos e pães que fazia. Até hoje nunca encontrei iguais! Fazia questão de assar os pães no fogareiro – eram dois pães para cada irmão, mas os

meus deixava-os para assar por último porque gostava deles quentes. Naturalmente por ser a mais velha, a mim era confiado o cuidado com os demais irmãos e com a casa. Sentia-me orgulhosa com isso. Alguns dos meus irmãos nasceram sem a presença do meu pai na cidade, pois estava sempre viajando com o patrão nas vendas externas dos produtos de sua padaria. A minha mãe, dona de casa cuja responsabilidade era cuidar das crianças, sabia usar com muita sapiência o que conseguira aprender até a quarta série ginásial, como assim se chamava na época – último ano do ensino fundamental I atualmente. Antes de irmos para a escola, foi ela quem nos ensinou as primeiras letras, mas o seu ponto forte era a matemática - acredito que eu tenha puxado a ela nessa habilidade. Minha mãe trazia consigo a ideia de que nós mulheres tínhamos apenas três opções frente ao contexto social: podíamos nos casar, podíamos trabalhar como empregadas domésticas e podíamos nos tornar professoras de escola, além disso, ensinava-me que eu poderia ser duas coisas na vida: professora ou costureira, visto que ambas as profissões me dariam o sustento sem sair de casa. Minha mãe trazia essa experiência na vida porque como não conseguiu seguir os estudos, teve que ajudar sua mãe junto ao trabalho na roça, mas ao casar-se, para ajudar meu pai nas despesas da casa, dedicou-se à costura sem nunca ter ido a uma escola de corte e costura – aprendeu a costurar tirando o molde de uma peça já pronta usando ela mesma como modelo, pois sua primeira peça foi um vestido para si, por sinal muito lindo, do qual nunca esqueci da estampa, flores coloridas que se misturavam ao seu fundo vermelho; fazia questão que o vestisse quando comparecia às reuniões de pais da escola. Tornou-se uma ótima costureira, fazia nossas roupas sem contar com a vizinhança que realizava muitas encomendas. Gostava por ela ser uma costureira, pois as sobras de tecidos que caíam no chão eu os pegava e fazia réplicas dos modelos a ela encomendados para minhas bonecas – ali começava o meu gosto pela costura e criação. Entre as opções supracitadas, escolhi ser professora, profissão que comeci a exercer desde criança quando brincava com os (as) colegas da minha rua. Essa opção fora acertada, visto que ser professora deu-me a oportunidade de percorrer caminhos que me levaram a viver intensamente a relação teoria /prática, perpassando por desafios,

responsabilidades, compromissos e histórias como sujeito no mundo. Nesse sentido, Delory-Momberger (2008), afirma:

O ser humano apropria-se de sua vida e de si mesmo por meio de histórias. Antes de contar essas histórias para comunicá-las aos outros, o que ele vive só se torna *sua* vida e ele só se torna *ele mesmo* por meio de *figurações* com as quais representa sua existência. A primeira dessas figurações, a mais matricial e abrangente, aquela que de certa maneira enquadra a infinita multiplicação das histórias humanas, concerne ao desenrolar da vida. Tanto na sua linguagem mais coloquial quanto nas criações mais elaboradas, os homens recorrem a palavras e imagens que transpõem para uma representação espacial o desenvolvimento temporal de sua existência (DELORY- MOMBERGER, 2008, p. 35).

Levando comigo os aprendizados adquiridos com minha mãe em casa, fui estudar na escolinha particular de Nalvinha – professora leiga como assim diziam, para aprender as primeiras letras; não me considerava uma aluna exemplar em termos de aprendizagem, mas foram as diversas vezes que fiquei sem o “recreio” por não ter respondido a tabuada, o medo da grande régua que a professora usava para os bolos que recebi em minhas mãos tão frágeis, que levaram-me a tomar a atitude de não mais errar uma tabuada; odiava aquela metodologia e sonhava sair da escolinha de Nalvinha. Não consigo lembrar quanto tempo fiquei nessa escolinha, mas recordo-me da alegria de ir estudar na Escola Áurea Cravo, escola do bairro em que nasci. Lá tinha uma professora de matemática, professora Terezinha, que como toda boa professora observava seus estudantes e acreditava neles. Professora Terezinha via em mim uma excelente aluna e que aprendia as coisas com muita rapidez, assim, conseguiu uma vaga para eu estudar na Farda Branca – escola das freiras do Colégio Santíssimo Sacramento, cujo papel era oportunizar alunos pobres. Foi lá que fiz meu ensino fundamental I e ao término do último ano dessa fase havia a escolha de duas estudantes da turma (só meninas estudavam na instituição) que tivessem as melhores notas

em Matemática e Língua Portuguesa para serem bolsistas no Colégio Santíssimo Sacramento. Assim, veio a oportunidade para eu estudar no Santíssimo, pois fui uma das alunas selecionadas.

Grandes foram os desafios para uma costureira e um padeiro manter-me nessa escola, pois a bolsa constituía o valor da mensalidade, mas os custos com livros, eventos, merenda, entre outras despesas, foram custeados pela dedicação, trabalho e confiança que meus pais tiveram para comigo, que agradeço a cada dia, uma vez que a educação é o maior bem que qualquer ser humano pode ter em sua vida e o que meus pais mais queriam na vida era que eu tivesse oportunidades que eles não tiveram. Nesse sentido, estudava muito para passar todos os anos sem recuperação; caso contrário perderia a bolsa. De tanto estudar e por ter uma facilidade em transpor os conteúdos, particularmente na área de ciências exatas e da natureza, levou-me a substituir meus professores da época quando esses faziam seus estágios na graduação, ministrar aulas particulares em residência de estudantes considerados de classe alta na sociedade local que mais tarde viriam a ser na minha residência, onde fiz grandes amizades. Além de estudar bastante, muitas aulas favoreceram no desenvolvimento de nossas habilidades artísticas e em nossa carreira profissional a exemplo da pintura, do desenho e da costura; utilizei todas elas e muitas colegas assim as fizeram. Naquela época, somente pessoas com um bom poder aquisitivo tinha acesso a ter um biquíni em lycra e foi assim que eu e minhas amigas, Tânia Regina (Tâninha) e Maria Auxiliadora (Cilly) começamos a confeccionar biquínis em tecido de algodão; só podíamos fazer modelos que amarrassem nas laterais pois algodão não tem elastano assim como a lycra. Nosso plano deu certo: as estampas eram elaboradas por nós mesmas utilizando as técnicas de pintura que aprendíamos nas aulas de “educação para o lar”, aulas que transformamos em educação para a vida, para o sucesso, pois não tínhamos nenhum objetivo de ser donas de casa e sim donas de nossas vidas – em nós já existia o sentimento feminista. Dividíamos nosso tempo entre os estudos e as encomendas que eram muitas e que nos inspirou a realizar nosso primeiro desfile. O melhor clube da cidade na época, a ACRA, ficou completamente lotado com nosso desfile que fora realizado em torno da piscina

com uma decoração inusitada. Essa relação afilada que tínhamos pela moda nos levava a diálogos que exploravam nossa criatividade e que se aprimorava continuamente a cada ideia da equipe – uma inspirava a (s) outra (s). Utilizar os conhecimentos da sala de aula, indo além de seus muros de modo a provocar o entusiasmo gerado nas relações interpessoais, é o que nos faz perceber o valor das narrativas que o contexto da escola nos proporciona, visto que “Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros” (hooks, 2013, p.17).

Concluí o ensino médio como técnica em patologia clínica no Santíssimo e fui imediatamente contratada pela escola para trabalhar como preceptora de estágio da terceira turma do curso técnico supracitado, que durou apenas cerca de três meses, resultando em alteração da minha função na carteira de trabalho. Desde o ensino fundamental, eu estava destinada a me tornar professora. Mas o sonho de me tornar uma grande professora de matemática sempre esteve presente dentro de mim. Ser professora, conforme pensava, era uma questão de realização pessoal/profissional atrelada à contribuição/retribuição para com a sociedade de forma geral. Para uma jovem pobre e negra daquela época, lecionar numa instituição na sua grande maioria constituída por brancos era fundamentalmente político, visto que meu posicionamento naquela comunidade não seria de qualquer professora – estaria intimamente embebido da experiência carregada desde a infância até o ensino médio. “Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, a vida do intelecto, era um ato contra -hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista” (hooks, 2013, p.10). Assim, com grande alegria iniciei minha carreira acadêmica em 1980 sendo aprovada no vestibular em licenciatura em ciências com habilitação em matemática da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – primeira pessoa da minha família com nível superior – motivo de orgulho para toda família. A partir da minha entrada para a universidade, tornei-me uma professora de grande

notabilidade na minha cidade – trazia algo que diferenciava da maioria dos (as) professores (as) de matemática, isso porque eu usava a sala de aula como lugar de diálogos que não se limitava apenas ao trabalho do conteúdo programático, mas sim como contexto de escutas, do ouvir as dificuldades de cada sujeito ali presente e mostrar que todos eram capazes de aprender usando a linguagem que favorecesse a compreensão pelo caminho da contextualização – não repetia o que estava nos livros didáticos, adaptava-os à realidade, ao nosso convívio, abusava da visualização e da criatividade, pois a cada aula planejada/ realizada, sempre me posicionei como estudante porque lembrava de cada dificuldade, de cada dúvida não dirimida pelo professor; tinha medo de perguntar, “ A escola ainda era um ambiente político, pois éramos obrigados a enfrentar a todo momento os pressupostos racistas dos brancos, de que éramos geneticamente inferiores, menos capacitados que os colegas, até incapazes de aprender” (hooks, 2013, p.12), assim, sentia-me uma representação social adaptando ao contexto da época seguindo a tradição deixada pela professora Terezinha.

Já sou aposentada pela rede particular de ensino junto a outra instituição, também de freiras- Colégio São Francisco- momentos significantes experimentei nessa instituição, aprendizados que levarei para sempre na vida, onde o respeito pelo outro era uma das marcas em destaque junto à comunidade escolar. Na época que ensinei lá, simultaneamente trabalhava na rede estadual de ensino e só aceitei o convite porque eram apenas duas turmas de oitavo ano que eu teria para lecionar. A atmosfera fora modificada no âmbito daquela escola com a metodologia adotada nas aulas de matemática de modo que a disciplina que tanto era temida pelos estudantes passou a ser a que mais gostavam. Senti um recomeçar na minha história na rede particular de ensino, principalmente pelo acesso a materiais e experiências que poderiam estar sendo compartilhados com meus estudantes da rede pública.

Em 2013 fui aprovada no exame de acesso ao Mestrado Profissional de Matemática em âmbito nacional – PROFMAT- parecia um sonho, custei a acreditar que meu nome constava

naquela lista, pois era algo que eu acreditava ser muito distante para mim, principalmente por valorizar muito a formação pública, mesmo tendo passado pela rede privada carregava comigo que na pública só passava quem tinha mérito, onde havia os melhores professores, e para tanto teria que se esforçar e estudar muito e estar comprometido(a) em compartilhar o conhecimento. Desse modo, foram dois anos de estudos intensos como bolsista, concessão dada aos professores da rede pública de ensino, pois era o objetivo do programa qualificar os professores para a melhoria do ensino de matemática no Brasil. Assumi esse compromisso junto ao meu curso de modo que intensificou minha prática pedagógica, principalmente junto ao estudante da rede pública, visto que quando estava diante da escrita da dissertação do mestrado achei prudente aposentar-me da rede particular em função da intensa carga horária de trabalho que incidiu num grande cansaço físico/mental e atendi ao clamor do meu corpo.

Todas essas histórias fazem revelar quem eu sou e estão sendo contadas frente ao que que desejo, ao que marcou e contribuiu para meu crescimento como sujeito no mundo; estão atreladas ao meu passado e vivenciadas de “outras formas” continuamente a cada ano vivido, moldado ao contexto e aos diversos modos de vida, pois:

A partir dessa aprendizagem – adaptação do presente ao futuro, organizada a partir de uma reiteração do passado -, esse homem vai construir sua identidade, em particular em sua dimensão protomemorial. Em um mesmo grupo, essa transmissão repetida vezes em direção a um grande número de indivíduos estará no princípio da reprodução de uma dada sociedade. No entanto, essa transmissão jamais será pura ou uma “autêntica” transfusão memorial, ela “não é assimilada como um legado de significados nem como a conservação de uma herança”, pois, para ser útil às estratégias identitárias, ela deve atuar no complexo jogo da reprodução e da invenção, da restituição e da

reconstrução, da fidelidade e da traição, da lembrança e do esquecimento (CANDAU, 2012, p.107).

Mesmo que apenas um sujeito tenha a sensibilidade de ter vivenciado certos instantes nos quais somente ele observou, mesmo assim as memórias concernentes desses são consideradas coletivas, inclusive podendo ser ainda rememorada por outros que não obrigatoriamente observaram esses instantes, dado que “confirmar ou recordar uma lembrança não são necessários testemunhos no sentido literal da palavra, ou seja, indivíduos presentes sob uma forma material e sensível” (HALBWACHS, 2013, p.31).

Continuo na minha prazerosa trajetória do ensinar e aprender, trabalhando no Centro Territorial de Educação Profissional do Litoral Norte e Agreste Baiano – CETEP/LNAB, instituição da rede estadual de ensino onde tenho o amor de oportunizar meus estudantes dando-lhes todas as condições da qualidade de ensino que recebi e ofertei, pois isso é um direito de todos. É nessa perspectiva que devemos olhar o mundo, oportunizar por meio de nossa profissão, o acesso a bens considerados incompressíveis, como a educação, a arte, a literatura, enfim, ser mediador (a) de oportunidades. Como afirma Cândido (2011, p.188) “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”.

O Centro Territorial de Educação Profissional do Litoral Norte e Agreste Baiano é uma instituição de ensino cuja modalidade se diferencia das demais, uma vez que concerne a essa escola “formar estudantes para o mundo do trabalho”. Diante dessa missão, questionei várias vezes, sob quais perspectivas deveriam ser realizadas essas formações, com efeito, jamais teria participado de alguma formação específica voltada para esse fim. Mas em 2021, durante o período pandêmico participei de uma seleção para uma especialização em docência para a educação profissional e tecnológica oferecida pelo Instituto Federal do Espírito Santo e fui contemplada entre as vagas ofertadas. Esse momento foi muito importante para mim e inspirador para que eu

tentasse prestar a seleção para o doutorado, porque as leituras oportunizadas pelos professores nos remetia a reflexões as quais não as viam no contexto da minha comunidade escolar. Compreendi que algumas das minhas inquietações no que tange à formação daqueles estudantes do CETEP poderiam ser investigadas junto ao doutorado. Sou doutoranda em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II – realização profissional pela qual sinto orgulho, amor, identidade. Foi com o projeto de tese intitulado *Letramento Científico na Educação Profissional e Tecnológica: memórias, narrativas, formação docente no contexto do território do litoral norte e agreste baiano*, que ingressei como aluna regular no Programa, movida por diversos questionamentos, a exemplo de como e quais práticas pedagógicas são desenvolvidas no âmbito do território do litoral norte e agreste baiano que corroboram para o desenvolvimento do pensamento científico. Assim, como pesquisadora da iniciação científica na educação profissional e tecnológica, através da minha pesquisa procuro proporcionar aos estudantes da rede pública por meio do desenvolvimento de projetos científicos a realizarem seus projetos de vidas, bem como o acesso a direitos que lhes foram tirados no contexto da escola e que ainda continuam. Nesse caminho, já orientei vários projetos de iniciação científica junto à Feira de Ciências e Empreendedorismo da Bahia –FECIBA, onde fomos vencedores em primeiros lugares, proporcionando que esses meninos e meninas fossem representar o nosso Estado no campus da USP em São Paulo, bem como na categoria ensino médio representamos nossa Alagoinhas no Encontro Nacional de Educação Matemática em Cuiabá/MT.

Ao escrever este texto fiz questão de depor alguns momentos marcantes que foram pilares na construção da minha história, os quais não sei até quando serão lembrados, já que “cada indivíduo sabe, que uma vez que a profundidade de sua própria memória não vai além de duas ou três gerações, ele mesmo será totalmente esquecido algum tempo após sua morte” (CANDAU, 2012, p. 139), mas vocês leitores serão testemunhos do descortinar de certos registros da minha memória.

As nossas vidas, os nossos modos de vida, nossas culturas, são formadas por muitas narrativas justapostas e por isso nunca devemos crer na história única,

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 podem reparar essa dignidade despedaçada (ADICHIE, 2019, p.16).

Finalizo parafraseando Adichie (2019), afirmando que quando desprezamos a história única ao ponto de compreendermos que nunca existe uma só história sobre qualquer lugar, culturas, sujeitos, reconquistamos uma sensação de magnitude.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experimentação vivenciada levou-me a refletir sobre os caminhos que percorri na construção da minha identidade, que incidiram na escolha do tema da minha investigação corroborando para o fortalecimento do processo de encarne, ainda em formação, da pesquisadora sem eximir-me do rigor da aplicação do método científico para a construção do objeto da pesquisa.

REFERÊNCIAS

CANAU, Joel. *Memória e identidade*. Tradução de Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto. 2012.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

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

DELORY-MOMBERGER, Christine. *A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada*. Tradução de Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi, Nelson Patriota. Natal, RN – EDUFRN. 2012. 155 p.

GARCIA, Edson Gabriel. *Tantas histórias numa caixa de sapatos*. Ed. FTD S.A. São Paulo-SP. 1996. Disponível em: www.ftd.com.br . Acesso em: 16.12.2022.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. Editora Revista dos Tribunais Ltda. São Paulo. 2013.

hooks, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática para a liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes. 2013.

MESSEDER, S. A. A construção do conhecimento científico blasfêmico ou para além disso nos estudos de sexualidades e gênero. In: IRINEU, Bruna Andrade (Org.). *Diversidades e políticas da diferença: intervenções, experiências e aprendizagens em sexualidade, gênero e raça*. 1ed. Tocantins: EDUFT, 2016, v. 01, p. 06-17.

ENVELHECIMENTO POPULACIONAL E O BEM-ESTAR DA POPULAÇÃO IDOSA

Kely Krause de Jesus Cunha¹

Resumo: O envelhecimento populacional é uma realidade que vem sendo percebida há décadas e deve ser considerada nas diferentes esferas da sociedade contemporânea. A partir da Lei 10.741 de 1º de outubro de 2003 o Estatuto do Idoso passou a fazer parte da construção da cidadania brasileira tornando-se um relevante instrumento a favor desta parcela que está em franco crescimento e que precisa de políticas públicas mais efetivas. Neste trabalho pretende-se analisar alguns dos marcos legais em prol do bem-estar dos que pertencem ao grupo da terceira idade. O aporte teórico dar-se-á em função de concepções apreendidas a partir de textos de Áurea Pereira, Roberto P. Nogueira, Sigmund Freud, Tatiana Dias Silva, Paulo Freire, Vera M. A. Tordilho Brandão e Zygmunt Bauman.

Palavras-chave: Envelhecimento populacional. Contemporaneidade. Estatuto do Idoso. Bem-estar.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa em andamento tem o propósito de investigar as estratégias docentes para o processo de letramento em línguas

¹ 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, professora de Língua Portuguesa e francesa da Rede Estadual em Salvador e vice-presidente da Associação dos Professores de Francês do Estado da Bahia-APFEBA. Orientadora: Carla Meira Pires de Carvalho. Endereço eletrônico: Kely.krause@gmail.com

estrangeiras na Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI) da Universidade Do Estado da Bahia (UNEB) a partir de uma abordagem colaborativa. Neste texto será apresentado o processo de envelhecimento mundial e o bem-estar da população idosa; aspectos que interessam a comunidade uatiana e a sociedade como um todo.

Embora o expressivo o número de pessoas com sessenta anos ou mais seja uma realidade global, este processo tem acontecido em ritmos e modos diferentes ao redor do mundo. Enquanto na Europa e na Ásia o envelhecimento populacional está praticamente consolidado, países americanos estão em transição demográfica, este é o caso do Brasil que tem envelhecimento moderado; já a África, de modo geral, ainda tem alguns entraves com relação à longevidade individual que conseqüentemente interfere no aspecto demográfico.

Para pensar no bem-estar da população idosa é preciso compreender as concepções do envelhecimento, as demandas de um mundo globalizado em transição demográfica e algumas diretrizes legais que apoiam as pessoas idosas. Também é preciso considerar que vivemos num mundo pós-moderno onde é possível ter uma longevidade assistida pelos recursos da ciência. “O envelhecimento da população é um dos maiores triunfos da humanidade e também um dos nossos grandes desafios.” (OMS, 2002, p.8). Resta-nos diminuir as desigualdades sociais para que todos possam aproveitar deste triunfo. Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos. (FREIRE, 2007, p.17).

AS CONCEPÇÕES DE ENVELHECIMENTO

Inicialmente, é preciso entender que existem duas formas de conceber o termo envelhecimento: a primeira delas diz respeito ao uso mais cotidiano, com caráter individual ou biológico e a segunda refere-se à maneira como o envelhecimento é tratado enquanto fenômeno coletivo, de caráter demográfico. Ambas as concepções são importantes para estabelecer uma preocupação com a cidadania.

Tratar a longevidade do ponto de vista demográfico refere-se à constatação de que um povo anteriormente composto de uma população majoritariamente jovem, tem aumentado o número de pessoas idosas; geralmente esta situação ocorre por diversos fatores como: menores taxas de natalidade, maior longevidade individual que de modo geral acontece em decorrência de melhor assistência à saúde pública e conseqüentemente uma menor taxa de mortalidade.

O envelhecimento no âmbito individual ou biológico é aquele que as pessoas usualmente empregam quando se referem às graduais e naturais modificações que acontecem com os seres humanos e originam expressivas modificações fisiológicas e socioculturais.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) considera que fisiologicamente a fase da terceira idade começa aos sessenta anos. São muitos os modos de pensar o envelhecimento e sempre a maneira de entender este processo tem forte interferência do contexto de cada época. Uma forma bem atual de pensá-lo é a partir de uma concepção ativa, como definiu a OMS nos últimos anos do século XX:

la L'expression « vieillir en restant actif » a été adoptée par l'Organisation mondiale de la Santé à la fin des années 90.

Elle veut transmettre un message plus complet que « vieillir en bonne santé » et rendre compte des facteurs qui, en plus des soins de santé, influent sur la manière dont vieillissent les individus et les populations (Kalache et Kickbusch, 1997). (OMS, 2002, p. 13).

Na transição do século XX para o XXI, o crescimento demográfico das pessoas idosas fez com que instituições como a Organização Mundial da Saúde (OMS) tivessem uma maior preocupação com o bem-estar da população que envelhecia tanto do ponto de vista individual quanto coletivo; uma inquietação principalmente quanto aos diversos fatores que propiciam um envelhecimento ativo.

De modo consciente, a sociedade civil, governos e organismos internacionais devem conceber planos, mecanismos e ações concretas que favoreçam e apoiem a autonomia, independência e bem-estar dos cidadãos da terceira idade para que estes tenham um envelhecimento ativo, como é descrito no dossiê da OMS *Vieillir en restant actif: Cadre d'orientation* produzido em 2002:

L'Organisation mondiale de la Santé estime que les pays peuvent se permettre de vieillir si les gouvernements, les organisations internationales et la société civile adoptent des politiques et des programmes qui nous aident à « vieillir en restant actif », c'est-à-dire qui favorisent la santé, la participation et la sécurité des citoyens âgés. Le moment est venu de dresser des plans et d'agir. (OMS, 2002, p. 6).

Quando a Organização das Nações Unidas propôs esta mudança em relação ao conceito de envelhecimento, o fez motivada principalmente pela transição demográfica que acontecia em muitos países. É indiscutível que este motivo fosse relevante, mas não foi o único. A OMS também teve o propósito de incentivar autoridades de organizações nacionais e internacionais para que se

responsabilizassem pela promoção da saúde pública direcionada ao idoso e para que criassem condições favoráveis ao envelhecimento ativo, produtivo e bem-sucedido colaborando harmoniosamente para a cidadania de fato inclusiva que pretendemos alcançar nos tempos atuais.

O envelhecimento ativo é a compreensão mais aceita que encontramos, adotada mundialmente a partir da designação da OMS; assim concebendo “o processo de otimização das oportunidades para a saúde, participação e segurança, para a melhoria da esperança de vida e qualidade de vida das pessoas à medida que envelhecem, num quadro de solidariedade entre gerações” (OMS, 2002, p.13).

AS PROJEÇÕES PARA 2025

A Organização Mundial da Saúde 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. A introdução deste Relatório Mundial de Envelhecimento e Saúde expõe um expressivo aumento da expectativa de vida das pessoas em diversas regiões ao redor do mundo:

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 de diversas gerações. Apesar das desigualdades socioeconômicas em termos planetários, de modo geral, o triunfo da longevidade tende a ser preservado diante das favoráveis

condições para a manutenção de uma qualidade de vida com o prolongamento da saúde física, social e mental das pessoas com sessenta anos ou mais. Falta à humanidade criar estratégias para que as oportunidades de acesso aos benefícios da ciência cheguem a todos os cidadãos.

De acordo com uma pesquisa realizada e publicada pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2001) entre 1970 e 2002 em todo o mundo o número de pessoas com 60 anos ou mais aumentou (World Health Organization - traduzida para o português em 2005 - ENVELHECIMENTO ATIVO: UMA POLÍTICA DE SAÚDE); no entanto, as regiões mais desenvolvidas tiveram um crescimento bem mais acentuado. Conforme a indicação disposta no gráfico desta pesquisa, as projeções para o ano de 2025 é de que esta diferença se mantenha. (OMS, 2005, p. 11). Neste documento observa-se que

em termos de regiões, mais da metade da população de pessoas mais velhas vive na Ásia. Nas próximas duas décadas, este percentual da Ásia aumentará ainda mais, enquanto a participação da Europa na população mundial mais velha diminuirá (OMS, 2005. pág. 11 -12).

Países em desenvolvimento ainda estão em vias de crescimento enquanto a maioria dos desenvolvidos já atingiram uma consolidação do envelhecimento demográfico. É curioso observar que

Comparando-se os países desenvolvidos e os em desenvolvimento, esses não têm acompanhado o ritmo rápido de envelhecimento da população em termos de desenvolvimento socioeconômico. Por exemplo, enquanto a França levou 115 anos para dobrar a proporção de pessoas mais velhas de 7 para 14 por cento, a China levará somente 27 anos para atingir o mesmo aumento. Na maior parte do mundo desenvolvido, o envelhecimento da população foi

um processo gradual acompanhado de crescimento socioeconômico constante durante muitas décadas e gerações. Já nos países em desenvolvimento, este processo de envelhecimento está sendo reduzido há duas ou três décadas. (OMS, 2005. pág. 12).

Os países que percorreram longas décadas para dobrar a sua população idosa, de modo geral tiveram tempo para organizar os ajustes necessários ao envelhecimento demográfico e a partir desta organização, proporcionar melhorias para as pessoas que vivenciavam o processo de envelhecimento biológico, assistindo-as com políticas públicas voltadas para as suas necessidades e a integração social dos cidadãos que não mais pertenciam à parcela da população economicamente ativa.

A DINÂMICA DA TRANSIÇÃO DEMOGRÁFICA

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 outro. (BRANDÃO, 2008, p. 49).

O mundo globalizado e em transição demográfica tem seus próprios referenciais e ainda que de maneira efêmera, possui mecanismos para a conservação de modos de vida apoiados em aspectos culturais. A professora Vera Brandão em sua obra *Labirintos da memória: Quem sou eu?* tece seu texto apresentando a dinâmica da construção identitária que pode ser (re)composta e transitar por papéis e lugares dialogicamente estabelecidos por valores éticos, morais, mitológicos, históricos e sociais.

Na obra *Modernidade Líquida*, Zygmund Bauman discorre de modo bastante persuasivo sobre a transição de uma sociedade sólida para líquida. A construção metafórica do texto permite a compreensão de que o mundo contemporâneo é desprovido da solidez de outrora, admitindo que hábitos, aspectos e concepções possam acomodar-se em novas configurações e lugares, para que pessoas transitem em ambientes diferentes, em fluxos que assim como os líquidos tomam a forma do ambiente em que se encontram.

A dinâmica da transição demográfica pela qual passa o mundo em que vivemos precisa ser observada com mais atenção, nem sempre os valores éticos, morais, mitológicos, históricos e sociais são considerados e tal imprudência pode negligenciar campos diversos da sociedade:

O status de todas as normas, inclusive a norma da saúde, foi severamente abalado e se tornou frágil, numa sociedade de infinitas e indefinidas possibilidades. O que ontem era considerado normal e, portanto, satisfatório, pode hoje ser considerado preocupante, ou mesmo patológico, requerendo um remédio. (BAUMAN, 2001. p.76).

Especialistas de diversas áreas, especialmente da gerontologia, desenvolvem pesquisas e orientam a sociedade acerca de como se manter ativa numa perspectiva de potencializar as possibilidades de uma vida mais saudável, de construir estratégias que ampliem a promoção do bem-estar da população que tende a ser cada vez mais longeva. De modo global, pretende-se que um maior número de pessoas ao redor do planeta tenha as condições necessárias para envelhecer com sucesso.

Em 2002, quase 400 milhões de pessoas com 60 anos ou mais viviam no mundo em desenvolvimento. Até 2025, este número terá aumentado para aproximadamente 840

milhões, o que representa 70 por cento das pessoas na 3ª idade em todo o mundo. (OMS, 2002, p.11).

Com a perspectiva de 840 milhões de idosos em torno do mundo é mais do que justo que os líderes mundiais se preocupem com esta parcela da população ávida por políticas públicas que assegurem seus direitos e viabilizem melhorias sociais tendo em consideração o caráter de maior exposição às situações de vulnerabilidade física, psicológica, patrimonial e até mesmo institucional. A Sociedade como um todo deve cuidar dos seus idosos, mas é o poder público que deve promover ações que protejam os idosos contra qualquer tipo de negligência e/ou violência.

DIRETRIZES LEGAIS EM PROL DA POPULAÇÃO IDOSA

Para efetiva uma política que ampare os idosos é preciso ter um robusto alicerce legal pautado na construção cidadã; um dos melhores percursos para este fim aponta para a Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH). A partir deste legítimo suporte amplamente aceito em diversas regiões do planeta, uma série de eventos têm acontecido para melhorar o acolhimento das pessoas que pertencem à terceira idade.

Neste sentido, alguns eventos fortaleceram a as reivindicações de um processo de envelhecimento assistido, como o I Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento (Viena em 1982) que adotou o Plano de Ação Internacional para os idosos. Outras ações exitosas para a consolidação de uma preocupação com a população da terceira idade foram: a Carta de Otawa (1986), Lei 8.842 – Política Nacional do Idoso (1994), ano em que a ONU dedicou às pessoas idosas com o tema “Uma sociedade para todas as idades” (1999), Plano Internacional de Ação sobre o

Envelhecimento (2002), II Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento: conceito de envelhecimento ativo (2002) e Estatuto do Idoso A Lei 10.741 de (1º/10/2003).

Essas e outras ações adotam princípios em prol do bem-estar da pessoa idosa, elegendo tratar de questões como: independência, participação em atividades educativas e sociais, (auto)cuidados, autorrealização e dignidade humana. No Brasil, um dos maiores passos rumo aos direitos dos que têm sessenta anos ou mais foi dado quando o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva decretou e sancionou a Lei Nº 10.741. Assim, desde outubro de 2003 a instituição do Estatuto do Idoso passou a colaborar para o acesso a informações e aos direitos da pessoa idosa e a contribuir para que a sociedade diminuísse os estereótipos que fragilizam a pessoa idosa.

Ainda que algumas enfermidades de fato aconteçam com mais frequência na fase da terceira idade, quando o poder público e outros setores sociais cuidam de seus idosos percebe-se que tais problemas são reduzidos e o envelhecimento bem-sucedido ganha espaço para provar que nesta fase é possível ter uma qualidade de vida e beneficiar-se de um bem-estar diante da efetiva longevidade.

O BEM-ESTAR DA PESSOA IDOSA NOS TEMPOS DA PÓS-MODERNIDADE

Em O mal-estar na civilização, Sigmund Freud discorre sobre as origens do mal-estar que aflige as pessoas a partir do contato social exigindo-lhes certas privações. Nesta obra, o psicanalista trata de anulações dos desejos individuais diante dos limites traçados pelo convívio entre as pessoas e utiliza como referência o

critério da felicidade para observar, descrever e até mesmo aferir o mal-estar percebido nas sociedades de sua época. Também registra que apenas o aspecto da felicidade não seria suficiente para apreender subsídios mais significativos em termos de descobertas sobre os seres humanos:

Até agora, nossa investigação sobre a felicidade não nos ensinou muita coisa que já não fosse conhecida. E se lhermos prosseguimento, perguntando por que é tão difícil para os homens serem felizes, a perspectiva de aprender algo novo também não parece grande. Já demos a resposta, ao indicar as três fontes de onde vem o nosso sofrer: a prepotência da natureza, a fragilidade de nosso corpo e a insuficiência das normas que regulam os vínculos humanos na família, no Estado e na sociedade. (FREUD, 2011, p.29).

A partir destas três noções é possível refletir sobre a sensação de bem-estar entre as pessoas. Freud ainda a este respeito destaca que “no tocante às duas primeiras, nosso julgamento não tem por que hesitar: ele nos obriga ao reconhecimento dessas fontes do sofrer e à rendição ao inevitável.” De fato, ao longo dos séculos a humanidade tem buscado alternativas para o enfrentamento da “prepotência da natureza” e da “fragilidade de nosso corpo”, mas tendo a consciência de que “nunca dominaremos completamente a natureza, e nosso organismo, ele mesmo parte dessa natureza.” Todavia, por meio da Ciência alguns recursos têm sido encontrados para amenizar os impactos desses três elementos. Os investimentos surtem efeito, ainda que para diminuir os transtornos que enfrentamos, “se não podemos abolir todo o sofrer, podemos abolir parte dele, e mitigar outra parte — uma experiência milenar nos convenceu disso.” (FREUD, 2011, p.29).

A população idosa também “rende-se ao inevitável”, está submetida à prepotência da natureza, porém enfrenta mais problemas do que outros segmentos etários com relação à

fragilidade do corpo e à insuficiência das normas que regulam os vínculos humanos na família, no Estado e na sociedade. A pessoa idosa está individual e socialmente mais vulnerável, de modo geral apresenta a fragilidade do corpo e às vezes está susceptível à inépcia das regulações dos grupos de que faz parte.

Em alguns momentos a ausência ou insuficiência de cuidados por parte da família, do Estado e de outras Instituições reduzem as oportunidades do bem-estar daqueles que têm sessenta anos ou mais. Evidentemente, não devemos rotular indivíduos pelo prisma e artimanhas do mundo capitalista, muitas pessoas idosas conseguem inserir-se neste universo e participam das facilidades da contemporaneidade; mas o que acontece com aquelas que não se adaptam aos moldes de um mundo líquido? Certamente experimentam o peso de não se encaixarem nos padrões hodiernos, carregam um mal-estar, o incomodo de não estarem totalmente integradas ao seu tempo.

É obvio que racionalmente analisando, precisamos considerar as diferenças e ponderar os modelos de mapas de mundo. Nesse sentido, as diretrizes legais (como a lei 10.741 de 1º/10/2003) funcionam para garantir as condições de cidadania para as pessoas idosas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da crescente dimensão planetária da longevidade, busca-se melhorias para as condições de vida dos idosos. Não basta reconhecer as necessidades dessas pessoas e criar leis, é preciso que a sociedade fomente o cumprimento de ações em prol do bem-estar das pessoas idosas, principalmente através da garantia de políticas públicas.

O fenômeno do envelhecimento populacional enquanto realidade contemporânea é uma excelente oportunidade de reunir pessoas, projetos e recursos para favorecer um crescimento demográfico acompanhado que assista o envelhecimento individual dos cidadãos. E assim possa propiciar à população um envelhecimento ativo e bem-sucedido que considere a saúde em suas diversas esferas: física, financeira, intelectual, social, cultural e psicológica, num momento em que geralmente a saúde ocupacional passa por uma fase de transição provocada pela aposentadoria.

É preciso criar uma cultura de combate à violência física, psicológica, patrimonial e institucional que ainda persiste contra as pessoas idosas. O Estado deve assumir a responsabilidade de observar e encarregar-se de tutelar a população que envelhece demograficamente.

As mudanças biofisiológicas afetam a vida dos que envelhecem, é preciso criar oportunidades para que os idosos busquem autonomia, saúde, lazer e crescimento intelectual, estimulando aprendizagens em meio a cada percurso definido e vivido para combater o mal-estar diante das marcas do tempo.

Em cada instante de existência, vive-se o tempo; o instante. O fio de segundo vivido é um tempo não sentido, mas vivido. Todos são marcados pelo tempo. Tempo de aprender, tempo de ensinar e tempo de contar o que se aprendeu. O tempo define a forma de ser, sentir e fazer de cada um; o que se quer ou não na vida e que aprendemos nos percursos vividos. (PEREIRA, 2014, p.86).

Neste sentido, encontra-se a Universidade Aberta À Terceira Idade, promovendo a saúde em suas diversas dimensões para as pessoas idosas. O ensino de línguas estrangeiras na UATI reforça a construção do bem-estar, a busca por percursos que proporcionem satisfação para os estudantes idosos, pois como diria Paulo Freire:

alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca (FREIRE, 2004, p.142).

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BRANDÃO, V. M. A. T. *Labirintos da Memória*. Quem sou? São Paulo: Editora Paulus, 2008.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: 2003. Acesso em 02/12/2022. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE; 2010. Acesso em 05/11/2022. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br>

BRASIL. Lei no 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Acesso em 08/11/2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. Penguin Classiics. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

Organisation Mondiale de la Santé – OMS. La Charte d’Ottawa. Association Canadienne de Santé Publique, 1986. Acesso em 02/12/2022. Disponível em: https://www.euro.who.int/ta/assets/pdf_file/0003/129675/Ottawa_Charter_F.pdf

Organisation mondiale de la Santé – OMS. Vieillir en restant actif: cadre d'orientation. Genève: OMS, 2002. Acesso em 13 / 11 / 2022. Disponível em:

<https://apps.who.int/iris/handle/10665/67758>

Organização Mundial da Saúde - OMS. Envelhecimento ativo: uma política de saúde. Brasília; OPAS; 2005. Acesso em 25 / 11 / 2022. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/envelhecimento_ativo.pdf

Organização Mundial da Saúde - OMS. Relatório Mundial de envelhecimento e saúde, Genebra: 2015. Acesso em 09/01/2023. Disponível em

<https://sbgg.org.br/wp-content/uploads/2015/10/OMS-ENVELHECIMENTO-2015-port.pdf>

PEREIRA, Áurea da Silva. *Letramentos, empoderamento e aprendizagens*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2018.

SILVA, T. D. ; CALMON, Paulo . Transversalidade e políticas públicas. In: CLAD, 2017, Madrid.

NOGUEIRA, R. P.; *Perspectiva da Qualidade em Saúde*. Rio de Janeiro: QualityMark, 1993.

BREVE INTERPRETAÇÃO SOBRE A MORTE NOS VIDEOGAMES: UM CAMINHO HERMENÊUTICO

Tiago Bezerra Severo¹

Resumo: Os videogames são parte de um fenômeno social e não obstante contém temas de cunho filosófico evocando o poder da arte em retratá-los. O presente estudo visa investigar por meios de ferramentas hermenêuticas a exploração dos possíveis sentidos da morte nos videogames. Para tanto, utilizando-se do guia hermenêutico criado pelo Kłosiński (2022), o processo é realizável entre duas tradições, a clássica, jogos como objetos textuais, e a filosófica, que observa a fenomenologia do processo. Para exemplificar a aplicação dessa ferramenta, a análise será feita através de três jogos, Journey, Gris e What Remains of Edith Finch?, nos quais, o papel da morte ocorre com diferenças substanciais, seja na jornada, no luto, e como memória na história da família. A representação da morte nos videogames passa por uma análise histórica, textual, existencial, narratológica e crítica em um movimento interdisciplinar acerca dos sentidos que carrega.

Palavras-chave: Hermenêutica. Estudos de jogos. Interpretação.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por finalidade instigar e traçar alguns meandros informativos para que se possa pôr em questão o como interpretar um jogo, por quais caminhos se pode fazer e se a interdisciplinaridade dá conta de explorar o objeto do jogo, em vias

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB). Orientador: Dr. Roberto Henrique Seidel. Endereço eletrônico: tiagobsevero@gmail.com.

hermenêuticas, buscando interpretar e compreender uma situação comum aos jogos, a morte, uma mecânica de reinício, de derrota, de exasperação emotiva e muito mais.

1 DA MORTE

Diante de todas as transversalidades da vida, a morte é a certeza única da finitude da existência. É também a força motriz transformadora pois “a morte carrega sentidos existenciais.” (PINEL ET AL., 2021, p. 12), assim como:

“Nós, humanos, como todos os seres vivos marcados pela temporalidade da vida, lutamos contra a ideia de nossa finitude, sendo que temos buscado o alívio possível para o paradoxo existencial que se apresenta frente ao dualismo vida e morte.” (BELLATO; CARVALHO, 2005, p. 100)

Há, portanto, historicamente, diferenciações socioculturais que permeiam a percepção e entendimento do mundo ao redor e a carga de signos e significados, delegando a historicidade e mudanças no ambiente e quais relações mudam a depender da época e da configuração social. Silva et al. (2017) evidências sobre o sentido e convívio com a morte na cultura ocidental eurocêntrica e posteriormente no Brasil, com o tema mais ligado aos ritos fúnebres. O que me interessa de fato nesta breve descrição é como a morte era encarada, entre a “morte domada”, de cunho imaginativo, como num ato público coletivo, que perdurava com a coexistência entre vivos e mortos em um local comum como o cemitério, a “morte interdita”, de cunho dramático, apagado, escondido, mudanças essas ocorridas no medievo, difusão de ideias da igreja, provocando um medo da morte.

Complementando essa curta e breve noção de alguns aspectos da morte, na filosofia de Martin Heidegger, a

fenomenologia hermenêutica, a morte é uma questão pela busca de sentido do Ser ele mesmo, ou seja, deve-se considerar a finitude para se compreender a verdade (Pinel et al., 2021, p. 11). No conceito de Dasein, Heidegger põe a existência do Ser do mundo, na temporalidade, logo, “a vida se faz cotidianamente na sua relação com o mundo. Ao mesmo tempo o mundo está em constante transformação com a vida que nele habita.” (PINEL ET AL., 2021, p. 9). Isso é importante para considerar a morte só é experimentada por um outro, pois, “a morte carrega sentidos existenciais” (Pinel et al., 2021, p. 12), e é nela que quem tem a experiência sente tanto a morte de alguém. Aqui a janela se abre, com uma leve brisa, pois, ao analisar, interpretar e ter a interatividade dos videogames, os jogos que trouxe “brincam” com essa narrativa e nos colocam em um ambiente de experimentação semiótica, imagética e interatividade que estimulam o questionamento do ser e que sabe que é ser (Werle, 2003, p. 3). Continuando, Werle (2003), nos indica que há uma angústia sobre a temporalidade e finitude da existência humana, um fim onde tudo a troca múltipla de relações se extingue, inexoravelmente, de forma “singular e intransferível” (GIBERTI; ROSA, 2020, p. 7) , e tal angústia provém da morte ser uma evidência concreta da nossa possibilidade de não-ser em consequência da morte ser um dado fundamental da existência, o ser-para-a-morte, o conceito que Heidegger emprega é para que tenhamos na morte a consciência da existência e que nela encontramos a sua verdade, ou seja, um *Memento Mori* constante.

Nos comentários de Lobato (2017) sobre a morte em Schopenhauer, é descrito um argumento parecido, da angústia e medo da morte, do desalento sobre não-ser, da existência ser em direção a morte, em contrapartida, julga a existência como vazia, carregada de dor, tédio e sofrimento, que a felicidade é a ausência de dor momentânea, e ilusões da vontade, da qual a morte seria a

cura para os males da vida e que “é preciso morrer para que a vida continue” (LOBATO, 2017, p. 60).

2 DO JOGO

Quando falamos de jogos, neste texto, estamos falando de jogos digitais, ou videogame, e os jogos, em seu alicerce, tem com o estudo sociológico em *Homo Ludens*, do Johan Huizinga, sua definição mais difundida, que o jogo por ser a pedra angular da cultura e por onde se desenvolve, é definido como

“[...] uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente, obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (HUIZINGA, 2000, p. 33).

Portanto, este tipo de mídia visual, o videogame, é possível abordá-la em diversos campos do conhecimento, teoria da literatura, psicologia, filosofia, comunicação, sociologia, semiótica, estética. A perceber pelas fontes que estive citando ao longo do texto, dá para entender, que além de buscar uma estrutura mais rizomática, costurando pensamentos, abarcando diversos pontos possíveis de se interpretar, e portanto eu aproximo os videogames dos filmes, por seu trabalho com imagens em movimento, da arte, por sua complexidade inesgotável de provocar sensações, questionamentos, da cultura, por seu valor, ainda pouco explorado, de interpelar sobre as condições sob as quais vivemos e da literatura, por conceder aparato teórico importante, uma vez que os jogos são transversalizados por todo tipo de linguagem.

Um outro ponto importante sobre como o jogo nos interpela, pois como jogares-espectadores, nós tomamos ações, dentro do jogo, que não possam pela e expõe uma aberta de sentidos sem uma conclusão definitiva, ecoando pela experiência, em três atos, o jogo propriamente dito, o jogador, e o jogo que é o desmanche entre sujeito e objeto, transformando-se em uno, sem distinção. Almansa e Fisher (2020, p. 10) discorrem sobre um filme do Herzog, e semelhante ao jogo, entende-se a não passividade do espectador dentro do imagético abrindo possibilidades emotivas, de compreensão daquilo que vê, e no caso dos jogos, do que se vê. Portanto, devemos inserir o jogador-espectador nesse campo no qual “o homem nasce para sua própria vida, ao transformar, por meio de uma relação imaginária, a relação de forças que mantém com o real.” (ALMANSA E FISHER, 2020, p. 7), sobre o tornar-se espectador, vislumbre mais que necessário para se interpretar jogos que tenham uma representação da morte que afete noções e relações de poder que cercam um tema tabu.

3 OS JOGOS

Uma breve síntese da representação da morte em três jogos distintos como exemplificação, e depois, um resumo de um método em construção para interrogar a obra tendo em consideração outras áreas do conhecimento.

Em *Gris*, assumimos o papel de uma protagonista melancólica, cantora e que está sem voz, e semioticamente a representação da morte nos é apresentada sucintamente em meio a diversas situações de descrição das cinco etapas do luto, negação, raiva, barganha, depressão e aceitação. O mais emblemático e perceptível, é a etapa da raiva contar com elementos da cor vermelha e por fortes ventos que impedem a protagonista avançar. Uma das formas de encarar este momento, o jogo dá um poder que

é transformar o vestido da protagonista em uma caixa, um quadrado por ser desenhado em duas dimensões, fixando-a no chão e impedindo as rajadas de vento retrocedê-la pelo caminho. A manifestação da morte ocorre não diretamente ao jogador e nas suas entrelinhas é capaz de decodificar, analisar e interpretar sua relação histórica com a situação na vida real.

Em Journey tomamos um personagem que vaga pelo deserto em direção a uma luz no topo da montanha, objetivo final. Ao que o próprio nome diz, a jornada do jogador remete também a jornada do herói, com a diferença que parte da narrativa é visual, ou seja, conhecemos sobre o mundo como se num museu, descobrindo santuários e entrando gradualmente em contato com a cultura e a jornada. Vale ressaltar que é um jogo intrinsecamente coletivo, mesmo que seja possível terminar e concluir todo o jogo sozinho, ele é um jogo multijogador, ou seja, na sua jornada, você se encontrará com outras pessoas nas suas respectivas jornadas, o que nos lembra do ser-no-mundo do Heidegger, porém não mais uma existência individualizada, agora como uma existência coletiva. Na parte final do jogo, a morte é representada por um caminhar lento do protagonista, no cume da montanha, que está congelada, com a neve remetendo a areia do deserto no início da jornada, para entrar na luz, é a completude do ciclo, a re-existência, o poder caminhar do lado de outros e completar a jornada.

Na cereja do bolo, temos *What Remains of Edith Finch* que retrata a mortalidade de forma lúdica e afirmativa. Nele, jogamos a partir da visão de Edith voltando a casa abandonada da sua família, no qual seu espaço e forma, fazem parte da experiência narrativa e em como você deve perambular por entre as memórias trancafiadas nos cômodos. Nestes momentos, tomamos as rédeas da do sujeito da memória e revisitamos seus últimos momentos. E aqui somos postos diante da interatividade. É a agência do jogador-

espectador ao mesmo tempo voluntária e obrigada que cria a conexão entre a narrativa e o jogador enquanto mídia audiovisual estabelecendo uma tensão entre a familiaridade idiossincrática cultural sobre o advento da morte e nossa consciência com o fato de que no jogo é na morte o objetivo de conseguir adiantar-se na história.

A partir de Kłosiński (2022) e seu guia hermenêutico para interpretar jogos permite que diante de um jogo e o pós-jogo, consigamos problematizar o que entendemos nas ações do jogo dentro da nossa relação com o natural e o social, já que podemos analisar sob a ótica da análise textual, da crítica ao jogo, análise pós-colonial, econômica e utópica, análise do discurso, retórica processual, análise existencial, análise narratológica e estudo de gêneros. Cada qual com sua inclinação entre o seu uso, como a gamificação e terapêutico por suas mecânicas, a crítica, que se refere as significações pelo jogador, cultura, grupos, e a interpretação dos sentidos interconectados em sua estrutura, no contexto. Sem que os métodos se conflitem e criando novas camadas e caminhos múltiplos, devemos ao jogar nos questionarmos sobre a jogabilidade, o nosso distanciamento do jogo, o confronto de preconceitos, sumarizar o jogo, problematizar, reconstruir seus símbolos, metáforas, alegorias e representações, levantar desconfianças sobre os vazios escondidos, encontrar uma teoria que limite o que analisar, indagar existencialmente sobre qual significado é dirigido ao jogador, e por último, testar hipóteses interpretativas em comum e em contraste ao que já foi posto pelas etapas anteriores.

CONCLUSÃO

É brevemente demonstrado neste paper, algumas rotas e ideias que compõem a arte de interpretar jogo por vias

hermenêuticas buscando reconhecer as representações da morte. E que se possa pensar as condições cuja arte é capaz de exprimir e contar histórias, compor narrativas que nos tiram de um lugar comum e da passividade, nos tornando centro da ação e da reflexão.

REFERÊNCIAS

ALMANSA, Sandra Espinosa; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Da caverna à sala escura: o sonho de um gesto. *Educação & Sociedade*, v. 41, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/jj/es/a/xKwRgbyG88MMZkN6Pzsyw/?lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2023.

BELLATO, Roseney; CARVALHO, Emília Campos de. O jogo existencial e a ritualização da morte. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v. 13, p. 99–104, 2005.

GIBERTI, Gabriela Machado; ROSA, Helena Rinaldi. Preparação para a morte: investigação fenomenológica sobre a experiência de idosos longevos. *Psicologia USP*, v. 31, p. 1–9, 2020.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000. (Coleção Estudos, v. 4).

KŁOSIŃSKI, Michał. How to Interpret Digital Games? A Hermeneutic Guide in Ten Points, With References and Bibliography. *Game Studies*, v. 22, n. 2, 2022. Disponível em: http://gamestudies.org/2202/articles/gap_klosinski. Acesso em: 14 nov. 2022.

LOBATO, Milene Dayana. A concepção filosófica da morte em Schopenhauer. *Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação*, v. 1, n. 17, p. 55–66, 2017.

PINEL, Hiran; FERREIRA, Herberth Gomes; BRAVIN, Rodrigo. Morte e Classe Hospitalar: possibilidades para uma formação compreensiva do ser hospitalizado via hermenêutica fenomenológica. *Ensino em revista*, v. 28, n. 10, p. 1–16, 2021.

SILVA, Enock Douglas Roberto da; SILVA, ; Maria Valnice da; TAMANINI, Paulo Augusto. A morte no ocidente: considerações sobre a história da morte no ocidente e suas representações históricas. *Anais IV CONEDU*. Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/35481>. Acesso em: 22 jan. 2023.

WERLE, Marco Aurélio. A angústia, o nada e a morte em Heidegger. *Trans/Form/Ação*, v. 26, p. 97–113, 2003.

LITERATURA E MODO DE VIDA: ESCRITORAS DO LITORAL NORTE E AGRESTE BAIANO

Vanessa Silva Paz¹

Resumo: Sabemos que a literatura possui um importante papel na formação das pessoas e que as obras literárias são fios condutores de múltiplos saberes nas relações interpessoais com o mundo. Diante disso, este artigo visa refletir acerca do processo formativo de mulheres autoras, pertencentes à região de identidade Litoral Norte e Agreste Baiano, no tocante, a saber, como estas mulheres têm se tornado escritoras, como fazem para produzir, o que motiva, o que age como impedimento, como lidam com outros afazeres, enfim qual o lugar da literatura em suas vidas? Para isso, essa reflexão irá valer-se dos depoimentos compartilhados de quatro autoras dessa região que participaram de uma mesa em comemoração ao Cinquentenário de Letras do Campus II da Universidade do Estado da Bahia, localizada na cidade de Alagoinhas, no dia oito de setembro, em modo remoto, sob título “Literatura e autobiografia,” coordenada pela Professora Dra. Jailma dos Santos Moreira Pedreira. A saber, as autoras são: Emilly Moreira Ouriçangas (BA), Fernanda Paim Inhambupe (BA), Luana Cardoso e Luana Calasans Alagoinhas (BA). Para auxiliar nessa discussão, contamos com o apoio de pesquisadores, teóricas/os como: Jailma Moreira (2016), Regina Dalcastagnè (2013), Conceição Evaristo (2020), Delleuze e Guattari (1977) dentre outros/as. Portanto, esperamos, com essa pesquisa, refletir sobre o lugar da literatura na vida dessas escritoras, buscando melhor

¹ Mestranda em Crítica Cultural, Linha de pesquisa Literatura, Produção Cultural e Modo de vida pelo Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural na Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas (BA). Graduada no curso de Letras, Língua Francesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (2019). Orientadora: Jailma dos Santos Pedreira Moreira. Endereço eletrônico: nessalaura2013@gmail.com

compreender os impasses que dificultam o processo de tornar-se escritora no Nordeste, na Bahia, bem como as estratégias que estas autoras criam, tanto para produzir, como para resistir aos entraves do percurso. Esperamos também saber quais as forças mediadoras e que políticas poderiam emergir desse processo, além de, por meio dessa escuta sensível das falas das autoras, perceber quais sentidos estas mulheres acabam produzindo para a literatura e para si.

Palavras-chave: Literatura. Autoria feminina. Modos de produção e de vida.

INTRODUÇÃO

Como é difícil para nós pensar que podemos escolher tornar-nos escritoras, muito mais sentir e acreditar que podemos!

(Anzaldúa, p.230, 2000.)

A literatura é uma encruzilhada de tráfego constante onde vidas reais e fictícias cruzam-se em trilhas atemporais. É o lugar em que se trata, sobretudo, dos assuntos que rodeiam a vida humana de acordo com seu tempo, lugar, realidade etc. Por muito tempo, a arte de escrever e fazer circular a literatura pertenceu aos homens brancos servindo como um artefato do patriarcado tomado à força, excluindo corpos periféricos quanto à possibilidade da produção literária, a exemplo disso, mulheres.

Ao longo do tempo, essa encruza passou a ser cirandada por mulheres, ao passo que tomadas pelo “*pensar que podemos tornar-nos escritoras*” como nos diz Alzadúa (p.230, 2000) na epígrafe deste artigo, passaram a acreditar na potência de suas vidas quanto sujeitas de criação, protagonistas de suas próprias vivências. Cada mulher que conseguiu libertar-se de um dos tentáculos do

capitalismo, o patriarcado, pôde construir caminhos para muitas outras, que com o tempo pavimentaram com ladrilhos fortes, para que assim pudéssemos usufruir hoje do que entendemos como literatura de autoria feminina.

Um dos fatores que diferencia a escrita feminina subalternizada da escrita de homens é a capacidade de ultrapassar “os limites de uma percepção da vida” como afirma Evaristo (p.35,2020), constitui transpor o olhar sobre si, outras/os e o universo que nos cerca, ressignificando o seu lugar na sociedade como sujeitas de suas próprias vidas e não limitadas pelo patriarcado. Conceição Evaristo é uma dessas autoras de nossos dias que faz da literatura “um lugar todo seu”, porque para a autora apenas um teto não basta.

Para longe dos grandes centros urbanos brasileiros, lugar em que se concentra em escala maior o mercado editorial, onde a literatura de autoria feminina continua a brotar e resistir, re/existem também as escritoras para além dos mesmos, sujeitas da escrita que escrevivenciam em linhas realidades diversas de si, das outras/os sejam eles enredos fictícios ou reais, assim podemos conhecer a literatura de escritoras do litoral norte e agreste baiano, objeto de reflexão neste trabalho.

Dito isso, este estudo visa refletir sobre o depoimento de escritoras do Litoral Norte e Agreste Baiano que participaram da mesa “Literatura e autobiografia” realizada em comemoração ao Cinquentenário de Letras do Campus II da Universidade do Estado da Bahia na cidade de Alagoinhas (BA), em oito de setembro de 2022. Quatro autoras dessa região de identidade participaram da descrita atividade e partilharam suas escrevivências como tecelãs que fazem da literatura seu modo de vida desde a sua formação quanto leitoras à descoberta da escolha em “tornar-se escritora” já epigrafado no início deste trabalho.

Diante do exposto, a primeira sessão deste artigo debruça-se em trazer informações acerca da proposta da mesa às autoras convidadas, bem como informações do objeto de pesquisa da mestranda Vanessa Silva Paz que tem mapeado escritoras do território de identidade Litoral Norte e Agreste Baiano, pesquisa essa que tem sido orientada pela Professora Doutora Jailma dos Santos Pedreira Moreira que idealizou e coordenou esse célebre encontro literário. Na segunda sessão, refletiremos a partir dos depoimentos ditosos das escritoras escritoras Emilly Moreira, Fernanda Paim, Luana Calasans e Luana Cardoso e em ambas as sessões teceremos argumentos à luz de estudiosas/as do campo literário como Evaristo (2020), Dalcastagnè (2013), Moreira (2015; 2020), Deleuze (1977) dentre outros. A partir das reflexões arguidas nestas linhas esperamos contribuir com um novo olhar acerca das escriturências destas autoras seguindo a proposta da mesa “Literatura e autobiografia”.

1 EXISTE LITERATURA DE AUTORIA FEMININA NO LITORAL NORTE E AGRESTE BAIANO? QUEM SÃO ESSAS AUTORAS?

Os questionamentos feitos no título desta sessão foram o motivo pelo qual esta pesquisa surgiu e foi proposta ao Pós-Crítica/UNEB. Muito se tem discutido sobre a literatura de autoria feminina na contemporaneidade e com os debates e pesquisas tem crescido o número de escritoras como resposta positiva ao incentivo proporcionado pela abertura de caminhos trilhados anteriormente por ilustres mulheres das letras.

Com isso, escritoras além das margens dos grandes centros urbanos têm enfrentado os atravessamentos diversos de suas vidas associados também aos empecilhos do mercado editorial, a pouca ou a inexistência de políticas públicas que incentivem projetos de

literatura nas cidades menores, por exemplo, dentre outros fatores. Elas têm se erguido através das produções, dos desarquivamentos de textos, circulação dos mesmos por meio de dispositivos tecnológicos, redes sociais, por exemplo, e isso partindo muitas vezes do incentivo coletivo e aquilombado de movimentos ou grupos literários, projetos escolares/acadêmicos e etc.

Dalcastagnè (2013) traz dados importantes em sua pesquisa acerca do perfil do escritor brasileiro que em quase cinco décadas é permanece ainda sendo “homem, branco, de classe média, nascido no eixo Rio-São Paulo” como a mesma afirma em sua entrevista dada a Revista Cult (2018). De meados da década de setenta para os dias de hoje é notório que o número de escritoras cresceu e alcançou um determinado destaque, no geral autoras do eixo sul-sudeste, brancas, de classe média, mas e as corpos periféricas ocupam qual lugar nesta cena literária?

Observar para além dos grandes centros as produções literárias de mulheres subalternizadas como as escritoras do Litoral Norte e Agreste Baiano se faz necessário para que assim possamos conhecer além de quem são, tomemos conhecimento dos seus modos de produzir a arte das letras, seus modos de vida como sujeitas de criação.

Esta região de identidade é composta por vinte e duas cidades e até o presente momento do caminhar desta pesquisa, pudemos ter conhecimento de aproximadamente quarenta autoras, sendo elas trinta e quatro com textos publicados na *Antologia Poética Bardos Baianos pela Editora Cogito* (2022) e também associadas à Casa do Poeta de Alagoinhas (CASPAL). As outras seis foram indicadas por outras escritoras da região sendo que dentre estas quatro foram convidadas a participar da mesa “Literatura e autobiografia” no evento em comemoração aos

cinquenta anos do curso de Letras no campus II da UNEB, Alagoinhas (BA).

A saber, as autoras são: Emilly Moreira, Ouriçangas (BA), Fernanda Paim, Inhambupe (BA), Luana Calasans e Luana Cardoso, ambas de Alagoinhas (BA). A mesa em questão foi proposta pela Professora Dra. Jailma dos Santos Pedreira Moreira em comemoração ao evento do Cinquentenário de Letras, Campus II/UNEB no modo remoto que ocorreu no canal do Pós-Crítica/UNEB no *Youtube* em oito de setembro de 2022. As quatro escritoras em questão dividiram suas experiências no campo literário, bem como suas reflexões acerca da temática proposta pela mesa.

Trazer estas escritoras à mesa permite-nos não apenas conhecê-las quantas pessoas, mulheres, mas também quanto personalidades da escrita na referida região. Nesta fase da pesquisa não se fará análise sobre os textos produzidos pelas mesmas, pretende-se mapear ou pelo menos tentar, considerando os atravessamentos diversos que já se apresentam como, por exemplo, percorrer o território para investigar, deslocamento, transporte, contato e etc.

Se considerarmos o que Deleuze e Guattari (1977) chamam de “literatura menor”, compreendemos a importância da escrita destas escritoras porque em suas escritas trazem as realidades ou que estão inseridas ou nos apontam outras observadas por elas ao seu redor, confirmando a segunda característica das literaturas menores em “que nelas tudo é político.”. Outro importante fator é que o movimento de re/existência delas contribui para que outras possam descobrir-se escritoras, o “tornar-se”, como nos aponta Anzaldúa (p.230,2000) em *Falando*

em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo:

Como é difícil para nós pensar que podemos escolher tornar-nos escritoras, muito mais sentir e acreditar que podemos! O que temos para contribuir, para dar? Nossas próprias expectativas nos condicionam. Não nos dizem a nossa classe, a nossa cultura e também o homem branco, que escrever não é para mulheres como nós?

Embora o mundo capitalista e patriarcal ainda dite “o lugar” que devem permanecer os corpos periféricos no sentido de silenciá-los, escritoras subalternizadas buscam fazer essas ranhuras através de um sistema rizomático aquilombado. Contrapondo o que se entende por cânone, tecem suas literaturas menores ecoando muitas vozes em som uníssono, arrombando a falácia citada acima “que escrever não é para mulheres” que fixa o pensamento de que o espaço literário ainda pertence a homens ou mulheres brancas letrados, com boas estruturas sociais, locais.

Corroborando com o argumento anterior, Moreira (2015) sinaliza que há uma “dúvida” sobre ser ou não escritora ao ouvir depoimentos de escritoras assinalados no ensaio “Reescrita de si: produções de escritoras subalternizadas em contexto de políticas culturais”, sendo isso resultado de um discurso machista que ainda perpassa no imaginário coletivo que como resposta emudece escritoras potentes neste cenário quando Moreira ainda reforça “Não foi à toa que mulheres introjetaram uma imagem de si como não-escritoras, visto que não foi esse o papel predestinado a elas.” Neste sentido, o movimento literário de autoria feminina que ocorrem em locais afastados dos grandes centros de produção e circulação literária, faz-se importante por demarcar o lugar de direito destas fazedoras de literatura.

Dessa forma, entendemos ser importante pesquisar o movimento de escritoras no território de identidade Litoral Norte e

Agreste Baiano, porque através da ciranda literária das possíveis autoras não apenas saberemos quem são, mas também o que e como estão produzindo, os atravessamentos, os enredos, as histórias de vida destas escritoras resistentes no mundo das letras, bem como saber de certa forma quais as temáticas abordadas em suas tessituras.

2 MESA LITERATURA E AUTOBIOGRAFIA: A ESCRITA COMO RE/DESCOBERTA DE SI

Me despi para escrever meus versos. Fui me descobrindo a cada palavra.

(Lia Ferreira, 2022, p.59.)

Para a mulher que escreve o processo de re/descoberta de si através da escrita e da literatura depende unicamente da realidade em que cada uma está inserida. Como a escritora alagoanense, Lia Ferreira, traz nos versos da epígrafe, é preciso um despir-se para que haja a “transformação de um ser” e muitas vezes esse movimento que parece sutil, pode não ser fácil porque escrever é, sobretudo, desnudar-se para quem lê, é retirar as camadas sobrepostas de si, implantadas por milênios de silenciamento e patriarcado.

A metamorfose muitas vezes é solitária e pouco compreendida por causa do imediatismo do olhar. Romper a crisálida, sair do estado de lagarta para a obter novo corpo e poder voar, muitas pessoas apenas admiram a fase final da transformação, mas e o processo? Como a literatura entrou nas vidas dessas mulheres? Quando se perceberam escritoras? Qual sentido as mesmas atribuem à literatura? Perguntas como essas foram direcionadas as autoras convidadas a participarem da mesa “Literatura e autobiografia”.

Cada uma ao compartilhar a trajetória do “tornar-se” escritora, permitiu-nos então, ter conhecimento acerca do processo individual delas, partilhas que se aproximavam em alguns pontos e, também, diferiam-se ou afastavam-se em outros. No depoimento de todas as autoras o que podemos notar foi no tocante a importância da motivação da família, da escola e da biblioteca escolar ou municipal, como se dá nos relatos. Tudo passou a brotar a partir do contato com a literatura na infância e adolescência, ou seja, a literatura infanto-juvenil foi muito importante para a formação quanto leitoras em suas vidas, o que nos faz lembrar o que Bettelheim afirma no tocante a essa tão importante fase da vida humana em seu estudo sobre os contos de fadas:

Exatamente porque a vida é frequentemente desconcertante para a criança, ela precisa ainda mais ter a possibilidade de se entender neste mundo complexo, com o qual deve aprender a lidar. A criança encontra este tipo de significado nos contos de fadas (BETTELHEIM, 2005, p.5)

É na passagem da infância à adolescência em que a metamorfose da vida começa no corpo feminino, na personalidade, na constituição quanto pessoas, mulheres, seres no mundo, e justamente nessa fase tão importante da vida, essas tecelãs das letras tiveram apoio familiar, escolar o que corroborou com o gosto pela literatura e influenciou a constituição delas quanto escritoras, isso embora elas não se percebessem assim como notamos nas falas de que não se enxergavam escritoras porque para ser uma seria necessário ter ao menos um livro publicado e conhecido.

Essa dificuldade de enxergar-se escritora parte de uma ideia fixa no imaginário coletivo que endeusa escritores do cânone e também acerca do papel da vida doméstica atribuído à mulher como nos aponta Moreira (2015) “Assim, as mulheres, de uma forma geral, em contraponto ao atribuído/concebido para homens,

foram excluídas do campo da produção, foram definidas como sujeitos que não pensam”. Na formação escolar nas disciplinas de literatura, por exemplo, a possibilidade de tornar-se escritora não foi trabalhada por parte dos docentes segundo o relato das convidadas.

Emilly Moreira, mulher negra, residente no povoado da cidade de Ouriçangas, graduanda no curso de Letras/francês na UNEB/Alagoinhas, reforça que “Não me percebia escritora, apesar de escrever na infância e na escola. Ninguém me dizia que eu era escritora. Os professores não falavam para a gente que somos ou temos a possibilidade de ser”. A autora relata que seu pai comprava cordéis e que ela lia com sua irmã em voz alta ou ficava atenta a leitura de sua irmã e que isso motivou seu primeiro cordel ainda no ensino médio em um concurso literário. O impulso foi levado à graduação e desde então tem se visto escritora e diz pretender continuar escrevendo e pensa em publicar.

Fernanda Paim, mulher negra, de Inhambupe, hoje morando em Alagoinhas, graduanda também do curso e Letras/francês na mesma instituição, conta que num hábito passou a rimar palavras em sua escrita, que tudo que escreve está impregnado de si. Ela nos conta que a literatura permitia abrir portais para mundos paralelos e diferentes da realidade que vivia o que nos lembra Evaristo (p.33,2020) quando diz “Depois chegou a fase da adolescência, e hoje penso que se eu não escrevesse e não lesse intensamente nesse período, talvez tivesse adoecido. E falo adoecer no sentido de procurar outras formas de aguentar, de suportar a realidade.”

Publicou seu primeiro poema sob título “Linda” na Antologia poética do Litoral Norte e Agreste Baiano em 2022, poema este onde a mesma discute sobre a estética do corpo negro feminino na adolescência. Diz pretender caminhar pelas encruzadas literárias.

Luana Calasans, mulher branca, residente na cidade de Alagoinhas, graduada no curso de Letras/vernáculos pela UFBA, conta que seu encantamento pela literatura se deu também no contato com uma “biblioteca equipada, aparelhada e abastecida de livros”. Ao passar a escrever, teve dificuldade em ver-se escritora porque para a mesma “só era escritora de verdade quem publicava oficialmente através de editora”. Na graduação trabalhou com oficinas de produção literária feminina, oficinas de auto-publicação e hoje leva essas atividades como incentivo para a sala de aula unida a outras artes. A sua escrita está carregada de experiências vividas, segundo a mesma escreve mais como uma forma de agrado de si, pois para Luana Cardoso “a literatura é uma das formas de artes mais potentes e transformadoras em sua vida”.

Por fim, Luana Cardoso, mulher branca, enfermeira de profissão, mãe de duas crianças, passou a escrever na adolescência ao notar em um trabalho escolar que tinha facilidade para rimar, compor versos. Na vida adulta, Luana passou ao que ela diz “assumir seu papel quanto escritora”, mesmo que ainda não se visse dessa forma, seguindo o mesmo pensamento das demais que só se torna escritora se já tivesse publicado. Passou a intensificar e amadurecer sua escrita ao associar-se a CASPAL e dessa forma, ver-se escritora. Foi presidente da associação até 2022 onde realizou juntamente com os demais escritores, atividades motivadoras para publicação e concurso de literatura infanto-juvenil. Atualmente em seu romance *Sara*, Luana aborda acerca da violência doméstica contra a mulher.

No tocante ao mercado editorial, as autoras articularam o mesmo parecer de que se é muito custoso, difícil acesso devido à ausência de políticas públicas que incentivem às publicações mesmo em e-book, editoras cobram altos valores diante do proposto pelo mercado. Com isso, elas procuram outras formas de fazer circular suas tessituras, em eventos acadêmicos, nas redes

sociais, em coletivos em que se diminua os custos ao se dividir com outros escritores, como o caso da Fernanda Paim em seu primeiro texto publicado na Cogito (2022) juntamente com outras escritoras do território.

CONCLUSÃO

Diante dos relatos das escritoras participantes da mesa, pudemos notar verossimilhanças em suas escrevivências, suas trajetórias que traçaram os caminhos das letras em suas vidas começando na infância, com a família incentivando a leitura, nas atividades escolares, na possibilidade do contato com bibliotecas, na possibilidade de criar mundos e realidades novas em seus textos ou de abordar os incômodos sentidos ou percebidos no dia-a-dia. A re/descoberta de si através das letras, a quebra das crenças limitantes impostas pelo patriarcado no tocante ao lugar fixado das mulheres ligado aos cuidados domésticos e não ao campo literário. A potência nas vozes dessas mulheres costurados no tecido da memória literária do litoral norte e agreste do estado da Bahia, faz nos perceber a importância não apenas que a literatura trouxe em suas vidas, mas também a grandiosidade de seus movimentos, escolhas no trilhar os caminhos das letras podendo motivar muitas outras a verem que é possível escrever outro enredo para além do dito pelo patriarcado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ivan de. (organizador). CARDOSO, Luana. (coordenadora). *A transformação de um ser* in *Antologia Poética Litoral Norte e Agreste Baiano*. Salvador (BA): Cogito 2022. p.59

ANZALDÚA, Glória. Falando em Línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *Revista estudos Feministas*, v.8, n.1, p.229-236,2000.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise nos contos de fadas*. Tradução: CAETANO. Arlene. Paz e Terra. 16ª edição. 2002. p. 335

DALCASTAGNÈ, Regina. *Quem é e o que escreve o autor brasileiro*. Entrevista à Revista Cult. 2018. Disponível em <https://revistacult.uol.com.br/home/quem-e-e-sobre-o-que-escreve-o-autor-brasileiro/#:~:text=Ele%20%C3%A9%20homem%2C%20branco%2C%20de,e%20moradores%20de%20grandes%20cidades>.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *A literatura menor in Kafka, Por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago Editora LMTD, 1977.

EVARISTO, Conceição. *Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Organização Constância Lima Duarte, Isabella Rosário Nunes: ilustrações Goya Lopes. 1ª edição. Rio de Janeiro. Mina Comunicação e Arte, 2020.

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>.



Fábrica de Letras
Laboratório de Edição