

2023.1

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

Produção editorial:



Fábrica de Letras
Laboratório de Edição

ISSN 2596-2302

ANAIS

SEMINÁRIO DE PESQUISA DO DLLARTES — 2023.1

SEMINÁRIO DE PESQUISA DO DLLARTES — 2023.1
Departamento de Linguística, Literatura e Artes

ANAIS

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

Período: 03 a 06 de julho de 2023

ISSN 2596-2302

ANAIS

SEMINÁRIO DE PESQUISA DO DLLARTES — 2023.1
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, LITERATURA E ARTES

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



Fábrica de Letras

Laboratório de Edição

Alagoinhas, 2024

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Reitor: Adriana dos Santos Marmorini Lima
Vice-Reitora: 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. Maria Neuma M. Paes

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

Laboratório de Edição Fábrica de Letras
Coordenação: Profa. Dra. Edil Silva Costa
Editor: Prof. Dr. Roberto H. Seidel
Editora assistente: Profa. 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- 2023.1: Departamento de linguística, literatura e artes. (2023.1: Alagoinhas) 495f.

Anais do Seminário de pesquisa do DLLARTES – 2023.1. / Organização: Anaci Cameiro de Sant'Ana [et.al.] – Alagoinhas, BA: Fábrica de Letras, 2023. ISSN: 2596-2302

1. Produção Científica. 2. Docentes – Discentes. 3. Projetos de pesquisa
I. Anaci Cameiro de Sant'Ana [et.al.]. 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: Profa. Dra. Edil Silva Costa; Profa. Daiane Silva de Oliveira Costa e Prof. Dr. Roberto H. Seidel
Organização: Daiane Silva de Oliveira Costa e Juliana Miranda
Assistentes editoriais: Daiane Silva de Oliveira Costa e Juliana Miranda
Disponível em sítio de internet: <https://revistas.uneb.br/index.php/asipc>

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 — 2023.1 do Departamento de Linguística, Literatura e Artes

Seminário Interlinhas — Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica)
Seminário Interdisciplinar de Pesquisa (SIP) — Letras, Língua Portuguesa e Literaturas

Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II
Alagoinhas, 06 a 12 de julho de 2022

Comissão Organizadora:

Docentes:

Anaci Carneiro de Sant’Ana

Áurea da Silva Pereira

Daiane Silva de Oliveira Costa

Edil Silva Costa

Jailma dos Santos Pedreira Moreira

Maria Neuma M. Paes

Osmar Moreira dos Santos

Roberto Henrique Seidel

Técnicos:

Adnailsa Pinheiro dos
Santos

Anderson Santana
Paiva

Daiane Costa

Maiara Santos de Jesus
Raquel dos Santos
Ferreira

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

Discentes:

Anyelle Gomes da Silva
Adilsomar de Oliveira
Alisson Vital Oliveira
Ana Claudia Pacheco
Caroline Paz
Charlotte Carvalho
Cristiane Rodrigues
Edilma Assis
Edvan de Souza Santos
Fábio Luiz Oliveira Gatti
Heitor Rocha Gomes
Izaira Dalma da Silva
José Edileson Santos de Jesus
Juliana Miranda
Jonh Santos souza
Jose Hilario Gomes
Joao dos Reis
Livia Roberta De Lima
Luciana Campos de Albuquerque
Luciana Albuquerque

Larah Cavalcante

Libia Gertrudes de Melo

Licia Maria Andrade de Carvalho
Magalhães

Luane Tamires dos Santos Martins

Mariana Argolo

Perola Cunha Bastos

Sirlai Gama

Tatiana Santos

APRESENTAÇÃO	19
AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DE UM OLHAR DECOLONIZADOR: UM ESTUDO SOBRE O DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA E O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA	21
Adilsomar de oliveira leite	
TEORIA DOS TRÊS IS: FERRAMENTA DE RECEPÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DOS TEXTOS NA ESCOLA BÁSICA.	36
Andressa Kailane Silva Santos	
CRÍTICA CULTURAL, LITERATURA INDÍGENA E EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA TRIÁDE EPISTÊMICA SUSCETÍVEL A INVESTIGAÇÃO.	53
Anyelle Gomes da Silva	
A DECOLONIALIDADE DE SABERES NA OBRA <i>CORAÇÃO NA ALDEIA, PÉS NO MUNDO</i>, DE AURITHA TABAJARA	71
Carla Lucilene Uhlmann	
EU QUERO ME VÊ PROFESSORA! FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.	85
Cátia Cilene Bastos da Silva	
VIVÊNCIAS PERIFÉRICAS: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM PRODUÇÕES TEXTUAIS – ESPAÇO DE FALA, DE EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO SOCIAL	102
Cristiane Rodrigues de Aquino Lima	
POR UMA ESCOLA DE MUNDOS PLURAIS: DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO por meio da prática pedagógica NA EDUCAÇÃO INFANTIL	115
Edilma Assis de Souza Barbalho	
A MULHER DO FIM DO MUNDO:O contradiscurso na obra de Elza Soares, sob a Perspectiva da Crítica Cultural e dos Direitos Humanos	134
Elisandra Gustavo dos Santos Lins	

O AMBIENTE DE CIDADE COMO O LÓCUS PARA A ESCRITA DE SI	146
Giuliana Conceição Almeida e Silva	
INTERLOCUÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E O PROFESSOR DO CAMPO: MULTILETRAMENTOS ESSENCIAIS	155
Izaira Dalma da Silva	
ESTUDO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 NA PRODUÇÃO DO (LDLP) PARA O ENSINO DA LEITURA LITERÁRIA	168
John Santos de Souza	
MARIA ERNESTO: DAS RUÍNAS À IMAGEM	179
João Batista da Silva Lima	
A POESIA DE SEPOL JOTA: PALAVRAS ENTRE LÂMINAS E LABARETAS.	189
João dos Reis Vieira Lopes Filho	
SUBJETIVIDADES EM MOVIMENTO NO MPBIXA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS	210
Jose Edilson Santos de Jesus	
O letramento digital: uma experiência com documentários em meio à pandemia	228
José Oliveira da Conceição	
O CORPO FEMININO NEGRO EM A MULHER DE ALEDUMA	248
Josimeire dos Santos Brazil	
DO PÓS-ESTRUTURALISMO À TEORIA QUEER: O ENTRECRUZAR TEÓRICO DE JUDITH BUTLER E PAUL PRECIADO	259
Juliana Miranda	
LETRAMENTO RACIAL EM SALA DE AULA: PERSPECTIVAS E (IN) CONVERGENCIAS SOBRE O CUMPRIMENTO DA LEI 10.639/03	275
Juliana da Costa Neres	

EDUCAÇÃO DOMICILIAR E CRÍTICA CULTURAL: COMO A METODOLOGIA CIENTÍFICA PODE AUXILIAR NA PESQUISA	290
Larah carolina cavalcante lima silva	
MEMÓRIAS DE LUGARES, SINAIS E TEMPORALIDADES: a poética do dizer de anciões e anciãs de Alegre Barreiros/BA	303
Líbia Gertrudes de Melo	
ESTADO DA ARTE: PRIMEIRO PASSO DA PESQUISA	315
Licia Maria Andrade de Carvalho Magalhães	
LÍNGUA MATERNA EMANCIPATÓRIA E PROTAGONISMO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) : UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA	324
Liliane Santos Rosa	
O IMPACTO DA LEITURA DE TEXTOS DE AUTORIA FEMININA NA VIDA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO: PRIMEIRAS REFLEXÕES.	339
Luane Tamires dos Santos Martins	
ENTRE LIKES LITERÁRIOS: DOS BOOKTUBERS AOS BOOKTOKERS. UM ESTUDO COMPARADO SOBRE AS MODULAÇÕES DE LEITURA NA ERA DIGITAL	353
Luciana Campos de Albuquerque	
TRANÇADO TUPINAMBÁ: MULHERES NEGRAS E EMPODERAMENTO EM PORTO DE SAUIPE	368
Lucimêre de Souza Castro	
ESCRITA DE MULHERES NEGRAS: POR CAMINHOS DE APAGAMENTOS E RETOMADAS	383
Luzia Martins dos Santos Silva	
METODOLOGIA DA CRÍTICA: UM OLHAR SOBRE A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	393
Mariana Argolo Barreto	

NARRATIVAS DE SI, HISTÓRIAS DE VIDA E MEMÓRIAS NOS RELATOS DE MULHERES IDOSAS DA COMUNIDADE BREJOS DOS AGUIAR/IBICOARA-BA: O PERTENCIMENTO COMO CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE. 411

Marisela Rocha Pi

TORTO ARADO: UM FÉRTIL TERRENO FEMINISTA DECOLONIAL 425

Nádja Nayra Brito Leite

LÍNGUA AFIADA: DONANA E OS SABERES ANCESTRAIS EM TORTO ARADO 433

Nádja Nayra Brito Leite

ARTE, LINGUAGENS E TECNOLOGIAS DIGITAIS MEDIANDO A CULTURA: ENTRE DIÁLOGOS FREIRIANOS DIANTE DOS DESAFIOS PANDÊMICOS 446

Rita de Cássia Leitão Santos

PROFESSORES E GESTORES DA ESCOLA PÚBLICA: CAMINHOS E DESAFIOS FRENTE ÀS FORMAS DE ADOECIMENTO DOS JOVENS NEGROS 458

Rosilda Maria de Queiroz da Cruz Nunes

ACERVO DE MEMÓRIA E TRADIÇÕES ORAIS DA BAHIA: O FEMININO NAS NARRATIVAS ORAIS 471

Sirlai Gama de Melo

LETRAMENTO CIENTÍFICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: MEMÓRIAS, NARRATIVAS DE ESTUDANTES NO CONTEXTO DO TERRITÓRIO DO LITORAL NORTE E AGRESTE BAIANO 487

Tânia Pinto dos Santos Souza

**LITERATURA INFANTO-JUVENIL NA SALA DE
AULA: LETRAMENTO RACIAL E A FORMAÇÃO LEITORA**

499

Tatiana Santos Costa

APRESENTAÇÃO

O Departamento de Linguística, literatura e Artes (DLLARTES) promove semestralmente 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, cujo tema é **Letras na Comunidade: escuta social, formação e transformação**, o evento engloba o Seminário Interlinhas e o Seminário Interdisciplinar de Pesquisa (SIP). 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.

O evento ocorreu na UNEB Campus II Alagoinhas nos dias 03, 04 ,05 e 06 de julho de 2023 e 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.

Em 2023 a UNEB completa 40 anos e o Curso de Letras em Alagoinhas 51 anos desde a FFPA (Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas). Desde sempre, a UNEB nos mostra seu comprometimento com a sociedade, pois não podemos fechar os olhos para o que se passa dentro de nossas salas e tampouco os ouvidos para os ruídos lá de fora. A escuta social deverá fazer parte de nossa formação, pois é necessária para a transformação de sujeitos que atuarão na sociedade, contribuindo para a conquista de um país mais justo e democrático.

A comissão organizadora

AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DE UM OLHAR DECOLONIZADOR: UM ESTUDO SOBRE O DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA E O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA

Adilsomar de oliveira leite¹

Resumo: A Educação Básica é de fundamental importância na formação do educando para o exercício da cidadania, como é descrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que foi alterada pela Lei nº 13.415/2017. Esta pesquisa versa justamente sobre esta última alteração, que traz mudanças na estrutura do Ensino Médio. O objetivo deste trabalho é fazer uma investigação sobre o que estabelece o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) e o que trazem os materiais para a prática docente no componente curricular Projeto de Vida, levando em consideração os estudos decoloniais e do letramento. Para fundamentar a pesquisa, são revisados autores/as que tratam de questões ligadas ao ensino e que tenham como ponto fundamental os princípios teóricos e metodológicos dos estudos do letramento e decoloniais. Como fonte de pesquisa, são analisadas publicações oficiais, como as versões disponíveis do DCRB, documentos legais sobre a reforma do Ensino Médio e os materiais do componente curricular Projeto de Vida para a prática docente, disponibilizados por meio impresso e/ou eletrônico. Neste estudo é preciso entender de que forma as abordagens de letramento

¹ Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB). Linha de pesquisa: letramento, identidades e formação de educadores. Orientadora: Prof.^ª Dr.^ª Carla Meira Pires de Carvalho. Endereço eletrônico: adilsonleitte@hotmail.com

sobre a diversidade cultural são trazidas no DCRB e no componente curricular Projeto de Vida de modo que possam refletir as vivências dos meninos e meninas negros da educação básica.

Palavras-Chave: reforma do ensino médio; DCRB; projeto de vida; estudos decoloniais e do letramento.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A inclusão dos meninos e meninas negros na Educação Básica após décadas e séculos de negação deste espaço não lhes garantiu um currículo decolonizador após a sua chegada. Projetos educacionais e reformas têm acontecido no ambiente escolar, o que torna importante nosso olhar de pesquisador para entender se de fato há contribuições significativas, nos materiais utilizados em sala de aula, que coloquem em evidência o contexto social de uma população que ficou tanto tempo sem ter acesso ao ambiente escolar.

A Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que altera, dentre outras leis, a de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – LDB, trazendo uma mudança na estrutura do Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, tem o propósito de ampliar justamente o tempo em que os estudantes estejam inseridos em práticas de letramento no espaço escolar.

Levando isso em consideração, a questão norteadora da pesquisa é: Quais orientações, trazidas no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), que foi construído a partir da lei supracitada, são reverberadas no material disponibilizado em curso, sites e instituições de ensino, entre outros, para o

componente curricular Projeto de Vida, que permitam perceber traços de uma educação decolonizadora (ou seja, que elevam em consideração os saberes da comunidade negra, na perspectiva do letramento)? Esse questionamento, por sua vez, nos leva a pensar em outro, a saber: de que forma o componente curricular Projeto de Vida estará integrado à reforma do Ensino Médio, desenvolvendo habilidades e competências nas quatro áreas do conhecimento, linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas, de modo a não ser um reflexo daquilo que já temos nos dias atuais?

Estes questionamentos, portanto, são fundamentais para que possamos trazer contribuições que levem em consideração, nos materiais sugeridos para o componente curricular Projeto de Vida, a cultura dos sujeitos subalternizados, com um olhar voltado para a decolonização do poder, do saber e do ser.

REFLETINDO E DIALOGANDO COM ALGUNS AUTORES: O INÍCIO DE UMA TRAJETÓRIA DE PESQUISA

As indagações supramencionadas nas considerações iniciais nos levam a refletir sobre a importância da inclusão dos alunos subalternizados no espaço escolar, conscientes de que esta inclusão deve acontecer do ponto de vista da interculturalidade crítica. Em outras palavras, um projeto de educação que leve em consideração meninos e meninas negros, pautado em uma construção que esteja o tempo todo pensando nas condições de vida daqueles que sofreram submissão e subalternização histórica, rompendo, desta forma, com todas as estruturas coloniais de poder e refundando estruturas sociais e epistêmicas que tragam para o centro das discussões práticas e modos culturais de forma equitativa de pensamento, ações e vivências, como pontua Walsh (2008, 2009a, 2009b).

É importante salientar também que, enquanto os projetos, atividades e reformas na educação não tiverem um olhar decolonizador, a pesquisa no sentido de trazer luz para as próximas ações sempre será necessária. Sendo assim, é fundamental entender o conhecimento epistêmico sempre do ponto de vista do decolonizar. Maldonado-Torres (2016), na busca da construção do seu conhecimento sobre decolonialidade, afirma que as disciplinas trabalhadas nas universidades têm uma raiz muito forte no conhecimento acadêmico ocidental moderno. Além disso, as transformações nas instituições do ocidente, no que diz respeito ao conhecimento epistemológico, acontecem de forma relativamente lenta, tendo por base a sua legitimidade em processos históricos de longa duração (MALDONADO-TORRES, 2016).

Decerto, isto acaba refletindo na Educação Básica, tendo em vista que todas as discussões e materiais didáticos são produzidos por intelectuais que de certa forma tiveram acesso, na academia, nas disciplinas, aos conhecimentos eurocêntricos, ainda que em algum momento uma ou outra disciplina trouxesse questões voltadas aos sujeitos subalternizados ou trouxesse trabalhos de intelectuais que discutisse a diversidade na sociedade.

Uma tentativa de sair deste currículo engessado veio, por exemplo, da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas brasileiras (BRASIL, 2003), e que de certa forma tem gerado debates nas academias no sentido de repensar as práticas pedagógicas no espaço escolar, trazendo para este espaço, discussões sobre a questão dos livros didáticos para que eles não sejam um acúmulo de fatos ou comportamentos, mas algo em que os meninos e meninas negras possam encontrar sentido (FANON, 2008).

Temos, também, nos últimos tempos, grupos de estudiosos que têm debatido a importância de um currículo não eurocêntrico na escola. Para Silva (2009), por exemplo, “[...] a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente” (SILVA, 2009, p. 90). Em outras palavras, não basta oportunizar, aos que por muito tempo viveram à margem da sociedade, acesso a uma variedade de conhecimento se eles mesmos não se reconhecem enquanto sujeitos participantes de tais conhecimentos.

Neste contexto, é preciso, portanto, compreender que não basta compartilhar conhecimento e, mais ainda, tomar cuidado para não cair na armadilha de reproduzir única e exclusivamente as atividades, o legado ou os traços eurocêntricos tradicionais como uma forma “legitimada” de fazer com que os educandos “criem” o gosto por uma determinada atividade cultural, por exemplo. Primeiramente, devemos tomar consciência de que a cultura é ordinária (WILLIAMS, 1992), porque se encontra em todas as sociedades e influencia os modos de pensar das pessoas. Sendo assim, seria mais do que justo que, ao se pensar uma reforma do Ensino Médio com o componente curricular Projeto de Vida, por exemplo, que é “[...] apresentado no art. 5º da Resolução nº 3/2018 como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do/a estudante” (Bahia, 2022, p. 241), é preciso entender que tudo que faz parte do contexto da sociedade deverá ser levado em consideração, especialmente a cultura afro-brasileira.

Dessa maneira, não se pode pensar em reproduções evasivas, ou seja, atividades que enfoquem aquilo que não faz parte do modo de ser e conceber o mundo do ponto de vista do próprio educando, como tentativa de fazer com que ele goste de desenvolver atividades sem questionar se elas têm a ver com a sua vida cotidiana. É necessário levar em consideração as

vivências, os aspectos étnicos e as riquíssimas atividades culturais que já são trabalhadas na comunidade em que ele vive, mas que muitas vezes não encontram espaços para serem visibilizadas dentro das paredes das escolas, muito menos pela sociedade como um todo.

É importante salientar que essas discussões sobre a construção da identidade social no espaço da sala de aula têm sido objeto de discussões de vários autores, especialmente no que diz respeito às práticas e aos eventos de letramento, sobretudo a partir da metade da década de 1990, quando o conceito passa a fazer parte da Educação e das Ciências Linguísticas como uma nova perspectiva educacional sobre a prática social da leitura e da escrita (SOARES, 2010). Cavalcanti (2001), por exemplo, afirma que no processo ensino/aprendizagem são necessários processos interativos que requerem a participação de professores e de alunos. Com isso, a autora postula que o sucesso escolar depende enormemente do compartilhamento de convenções culturais e sociais por alunos e professores. Assim, pensar o Projeto de Vida como componente curricular, como uma disciplina integradora que irá dialogar com as quatro áreas do conhecimento do novo Ensino Médio, é entender que deve haver uma escuta dos alunos que fazem parte deste processo, de modo a estabelecer uma relação dialógica entre estudantes e professores.

É preciso entender, portanto, que a reforma de um currículo deve estar em consonância com os sujeitos pertencentes àquela sociedade. Ou seja, “pensar mudanças na sociedade implica pensar a escola que temos, rumo às transformações em direção à sociedade que queremos” (LIMA, 2015, p. 17). Sendo assim, os materiais disponibilizados para o componente curricular Projeto de Vida, no novo Ensino Médio, devem atender às especificidades de seu público, levando em consideração seus modos de vida, suas práticas discursivas, trazendo para a escola

um currículo que rasure o eurocentrismo e coloque no centro das discussões “uma educação não excludente, mas inclusiva de nossas referências étnico-raciais” (LIMA, 2015, p. 25).

Sendo assim, se o componente curricular Projeto de Vida tem a intenção de fazer uma integração entre as quatro áreas do conhecimento da reforma do Ensino Médio, é essencial, na verdade, que se compartilhem, no espaço escolar, os autores, as histórias, as crenças, os hábitos, a variedade linguística, as tradições, tudo aquilo que a escola negou em seu currículo e que faz parte da realidade social do educando. Não queremos dizer com isso que ele não deve ter acesso, por exemplo, às pinturas sacras do período barroco ou às contribuições históricas e culturais eruditas. Enquanto maneira de se conhecer o passado e ter acesso ao modo de pensar de outras culturas, esse estudo é certamente enriquecedor, mas como forma de reconhecimento e afirmação da identidade do aluno que ficou por muito tempo à margem da escola, em quase nada contribui. Nosso diálogo, portanto, caminha no sentido de não haver uma depreciação ou até mesmo uma camuflagem da cultura afro-brasileira na reforma do Ensino Médio, mas uma superação dessas limitações tradicionalmente impostas na escola brasileira. Para pensá-las nessa perspectiva é necessário trilhar uma trajetória, como mostram Sito e Souza (2010):

[...] em direção a uma reeducação das relações raciais que, incorporadas no currículo e nos projetos políticos pedagógicos das escolas, colocam no centro da roda o cotidiano da comunidade escolar, sem deslocar das questões mais gerais. Essa é uma das maneiras de enfrentar os números da desigualdade racial e as assimetrias existentes na escola de hoje e nos sistemas de ensino [...]. (SITO; SOUZA, 2010, p. 38)

Sendo assim, pensar a escola como compartilhamento de ideias e de práticas que tenham um olhar voltado para diversidade cultural em desenvolver atividades que levem em

consideração os sujeitos subalternos é pensar no modo de vida dos brasileiros, se despreendendo das caricaturas muitas vezes impregnadas nos programas televisivos e olhar para as condições de vida comuns da nossa sociedade. As atividades trazidas no componente curricular Projeto de Vida devem colocar em evidência todas as manifestações culturais que, por diversas questões, não têm sido visibilizadas, principalmente a cultura afro-brasileira. Em outras palavras, é importante, neste sentido, que as atividades pensadas para o componente curricular Projeto de Vida, não tragam única e exclusivamente um emaranhado de textos que sirva apenas para cumprir a ampliação da carga horária da reforma do Ensino Médio, mas que levem em consideração as mais variadas manifestações culturais que fazem parte do contexto dos sujeitos subalternizados, e isto especialmente enquanto reflexo daquelas comunidades onde a escola está inserida.

Assim, a diversidade cultural não pode ser limitada àquilo que julgamos necessário para a formação e/ou conhecimento do educando. É preciso entender que conhecimento e cultura perpassam por caminhos distintos. O primeiro, no caso da escola, tem muito a ver com o que é julgado importante para a formação e para a vida do cidadão, e está intrinsecamente ligado a questões muitas vezes mercadológicas ou de necessidade básica para perpetuação e manutenção da cultura eurocêntrica. O segundo caso é completamente diferente, no qual se faz necessário compreender que todos já estão inseridos em uma dada cultura e que, no que diz respeito às atividades culturais, deve-se levar em consideração a priori o que efetivamente já faz parte daquela sociedade. Nesta perspectiva, a reconstrução social, sobretudo nos quatro muros da escola, deve resistir à cultura dominante, rejeitando a ideia de que ela seria apenas o local de instrução (GIROUX, 1986; GIROUX; SIMON, 2011).

Portanto, o componente curricular Projeto de Vida deve levar em consideração que a escola precisa continuar passando por transformações significativas na vida dos sujeitos subalternizados. Isto porque aquela ideia de que este espaço era associado apenas ao local onde o aluno aprendia a contemplar a cultura de outros povos, como forma de se tornar uma pessoa dotada de amplos conhecimentos, já não combina mais com os novos rumos que diversos teóricos que tratam sobre decolonialidade e letramento vêm discutindo nas academias, visando mudar a realidade da educação. Ou seja, embora ainda se mantenham as problemáticas supracitadas na educação, as discussões na academia, nas décadas mais recentes, têm procurado formas de permitir ao educando o acesso às novas abordagens epistemológicas, de modo a inseri-lo em um ambiente cada vez mais letrado, tomando consciência das representações sociais que o circundam.

Para Kleiman (2005),

O conceito de representação social, originalmente criado por Durkheim, elaborado teoricamente, na década de 1960, por Moscovici, na perspectiva da Psicologia Social, e, nos últimos 15 anos, pela sociologia [...] e pela Linguística Aplicada [...], é um constructo sociocognitivo que visa explicar as relações sociais e as identidades construídas na mediação entre o pensamento e o mundo nos/pelos usos da linguagem. (KLEIMAN, 2005, p. 206)

É exatamente este conceito, do ponto de vista dos estudos culturais, que faz com que desloquemos o nosso olhar para o espaço escolar no sentido de visibilizar as mais variadas representações anônimas às quais os alunos dão significado, por meio da linguagem (FOUCAULT, 1999), ao longo da sua experiência e dos trabalhos coletivos vivenciados fora e dentro do ambiente escolar.

Dessa forma, se o conceito de cultura pressupõe coletividade, e se a escola é um espaço de compartilhamento das coisas que acontecem fora dela, podemos então depreender ser este o ambiente em que a estrutura de sentimento se encontra impregnada. Isto significa que a escola é um dos espaços em que as ideias são repensadas e refletidas, e é a partir dela que o sujeito passa a ter mais um olhar sobre as coisas do mundo. Logo, é dentro desse espaço coletivo, mas ao mesmo tempo de sujeitos heterogêneos e de conceitos e assuntos variados que deve haver um diálogo entre culturas, que a crítica cultural deve se fazer presente, e que os componentes curriculares devem estar inseridos. Pensar na cultura, nessa perspectiva, portanto, além de perceber as manifestações culturais que existem à margem da nossa sociedade, é também permitir que os nossos educandos possam ter acesso às mais diversas representações artísticas e culturais como forma de reconhecimento de sua própria identidade enquanto sujeitos pertencentes a um determinado grupo étnico e/ou social.

O nosso entendimento, neste sentido, é que as ideias trazidas no DCRB, a partir das atividades trazidas nos materiais sobre o componente curricular Projeto de Vida devem exigir uma maior sensibilização para que sejam resolvidas as dissonâncias nas abordagens que acontecem cotidianamente no seio da escola, colocando em evidência os temas relacionados à diversidade cultural, tendo sempre em vista a decolonialidade do poder, do saber e do ser. Para Moehleck (2009), a diversidade, no que tange ao direito à diferença, articula-se à exigência de reconhecimento na esfera pública e política de grupos definidos como “minoritários”. A autora questiona justamente a neutralidade e a efetividade dessa igual dignidade, ao afirmar que a identidade particular de um indivíduo ou grupo é ignorada, distorcida e forçada. Isto, de certa forma, contribui para que a cultura dominante acabe determinando o que é necessário para

os sujeitos subalternos, por exemplo, nos materiais didáticos e nos espaços escolares.

É importante, portanto, ficar atento para que o componente curricular Projeto de Vida não seja somente mais uma forma de aumentar a permanência dos meninos e meninas no espaço escolar sem que lhes sejam oferecidas atividades que levem em consideração tudo aquilo que é vivenciado por esses sujeitos em sua comunidade. O fato é que devemos aproveitar este espaço para colocar em voga práticas de letramento que fazem parte da vida dos sujeitos subalternizados, as suas manifestações culturais, entre outros aspectos. Desta forma, a correlação entre a escola e o tempo de aula ampliado deve ser planejada de tal forma que as atividades sejam diferentes do que já se tem até então, permitindo que se abandone o currículo eurocêntrico e hegemônico que deixou à margem das discussões assuntos que refletem a diversidade cultural sobre os sujeitos afrodescendentes.

Assim sendo, se a identidade brasileira é constituída pela colaboração de vários povos, e se ela deve ser transmitida das mais variadas formas possíveis, então, é papel da escola não fazer com que isso se resume a discutir as particularidades das raças e etnias, somente em datas comemorativas, como da consciência negra, por exemplo, sem estabelecer relação alguma com os seus sabres.

Ao trazer, portanto, todas as reflexões aqui abordadas, considero de fundamental importância uma análise mais aprofundada desses processos, numa tentativa de encontrar respostas através da investigação sobre o que estabelece o DCRB e o que trazem os materiais para prática docente no componente curricular Projeto de Vida, levanto em consideração os estudos decoloniais e do letramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca de respostas para minhas inquietações sobre a reforma do Ensino Médio, entendo que a análise bibliográfica é de fundamental importância para compreensão das propostas de atividades a serem trabalhadas no espaço escolar sugeridas pelo componente Projeto de Vida. Nas minhas inquietações, também, fui atrás de dissertações e teses de pesquisadores que já havia desenvolvido trabalhos sobre a reforma do Ensino Médio, algo que será abordado em outro texto. A priori, faço aqui apenas uma análise exploratória das teses e dissertações a que tive acesso, deixando para aprofundar as leituras sobre os trabalhos pesquisados em um texto futuro.

As discussões sobre os trabalhos que trago a seguir sobre a reforma do Ensino Médio foi retirada da base de dados da CAPES, e apenas uma tese em especial foi encontrada a partir do Google Acadêmico. Para delimitar minha pesquisa nos sites, na ocasião, usei o seguinte termo de busca: Lei 13.415/17. Desta forma, tomei conhecimento dos trabalhos de pesquisadores que têm se empenhado em discutir a alteração sofrida na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, que estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio, ampliando o tempo de permeância do estudante na escola de 800 para 1.000 horas até o corrente ano.

Tomei, então, consciência de 26 dissertações de mestrado e 12 dissertações de doutorado que trazem questões referentes à reforma do Ensino Médio. Três trabalhos foram publicados no ano de 2018, 7 em 2019, 15 em 2020 e 15 em 2021. Alguns autores problematizaram o tema a partir do que trata o documento legal, prevendo o que poderia acontecer a partir da sua implementação, até por que em 2018 e 2019 a prática no espaço escolar estava sendo ainda estudada. Muitas escolas até 2021 estavam sendo utilizadas como piloto para, em seguida, haver uma expansão para

as demais unidades escolares. Há pesquisas que fazem um panorama histórico sobre as reformas que tem sofrido o Ensino Médio desde o período colonial até os dias atuais. Alguns trabalhos trazem questões no âmbito do conhecimento epistêmico sobre o que uma dada disciplina deve oferecer aos estudantes, ou seja, um direcionamento da questão sobre uma disciplina específica, o impacto do ensino médio sobre um componente curricular já existente. Há também trabalhos voltados para discussão de gênero e sexualidade. Foi possível observar também, em maior número, escritas voltadas para o ensino/aprendizado – em outras palavras, análises sobre o que pensam os alunos e os professores sobre o novo Ensino Médio. Há também trabalhos sobre abordagens jurídicas, análise das licenciaturas e impactos no ensino técnico. Além disso, foi possível observar em outros trabalhos uma preocupação com a agenda neoliberal, que leva em consideração apenas a empregabilidade dos estudantes.

A reflexão que trago aqui é que todos os trabalhos a que tive acesso são de grande relevância para melhoria do Ensino Médio. A leitura exploratória me deu a noção do que tem sido discutido na academia sobre o assunto. Além disso, foi possível identificar quais questões dialogavam com a minha pesquisa. É importante salientar aqui que a minha discussão é justamente para além do conceito tradicional de inclusão do aluno subalterno no novo currículo escolar. A minha preocupação é se o componente curricular Projeto de Vida, que tem o propósito de fazer uma integração entre as quatro áreas do conhecimento e o DCRB, tem uma abordagem decolonizadora, discutindo propostas para o espaço escolar na reforma do Ensino Médio que vão além da interculturalidade funcional. Ou seja, que não busquem a inclusão dos meninos e meninas em uma estrutura social estabelecida, mas a partir da transformação das estruturas, instituições e relações sociais como algo a ser construído (WALSH, 2009a).

Sendo assim, entendo que, embora os trabalhos já publicados façam uma rica discussão sobre a reforma do Ensino Médio, é necessário que haja mais discussões sobre o tema, não deixando de lado o olhar decolonizador, que vai trazer questões que refletem justamente sobre as vivências dos meninos e meninas negros da educação básica brasileira.

REFERÊNCIAS

BAHIA. *Documento Curricular Referencial da Bahia para o ensino médio* (v. 2). Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “*História e Cultura Afro-Brasileira*”, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003, Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 13.415/2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2017.

CAVALCANTI, M. C. *Um evento de letramento como cenário de construção de identidades sociais*. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de (Orgs.). *Cenas de Sala de Aula*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GIROUX, H. *Teoria Crítica e Resistência em Educação. Para além das teorias de reprodução*. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

GIROUX, H.; SIMON, R. *Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular*. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 93-124.

KLEIMAN, A. B. As Metáforas Conceituais na Educação Linguística do Professor: índices da transformação de saberes na interação. In: KLEIMAN, Ângela B.; MATÊNCIO, Maria de Lourdes M. (Orgs.). *Letramento e Formação do Professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. p. 203-228. (Coleção Ideias sobre Linguagem)

LIMA, M. N. M. *Relações étnico-raciais na escola: o papel das linguagens*. Salvador: EDUNEB, 2015.

MALDONADO-TORRES, N. Transdisciplinaridade e Decolonialidade. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, jan.-abr., 2016.

MOEHLECKE, S. *As políticas de diversidade na educação no governo Lula*. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 461-487, ago. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 jun. 2013.

SILVA, T. T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SITO, L.; SOUZA, A.L.S. Letramento e relações raciais em tempos de educação multicultural. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (Orgs.). *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 29-50.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WALSH, C. Interculturalidad crítica, pedagogía decolonial. In: VILLA, W.; GRUESO, A. (Comp.). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional/Alcaldía Mayor, 2008.

WALSH, C. *Interculturalidad crítica y educación intercultural. Seminario "Interculturalidad y Educación Intercultural"*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 mar. 2009a.

WALSH, C. *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala, 2009b.

WILLIAMS, R. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TEORIA DOS TRÊS IS: FERRAMENTA DE RECEPÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DOS TEXTOS NA ESCOLA BÁSICA.

Andressa Kailane Silva Santos¹

Resumo: O ensino da literatura tem recebido diversas contribuições do ponto de vista metodológico nos últimos anos, a partir dos estudos da *Teoria da recepção*, que coloca o sujeito leitor e sua subjetividade no centro da experiência literária. O presente artigo tem por objetivo refletir acerca das ações comunicativas para o ensino da literatura, também conhecida como *Teoria dos Três Is*, a saber: *Introspecção*, *Imagem-Visiva* e *Interlocução*, baseados na obra de Cruz (2012). Sendo assim, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, construída a partir de reflexões realizadas com estudantes do 2º ano do ensino médio do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães de Alagoinhas, diante da obra de Carolina Maria de Jesus *Quarto de despejo: Diário de um favelada*, transversalizando discussões com autoras como Djamilia Ribeiro com seu livro *Lugar de fala* e o posicionamento de Conceição Evaristo acerca do *Feminismo Negro*. Mediante a experiência promovida, pode-se constatar a necessidade de um olhar mais atento quando direcionado a escola básica, pensando sobretudo nas práticas metodológicas que possam contribuir de forma positiva e inovadora para que assim haja uma aproximação maior entre o texto literário e a vivência dos estudantes.

1 Graduanda do Curso de Letras Literaturas e Língua Portuguesa, Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Endereço eletrônico: andressa3647@gmail.com Orientador: Profa. Dr Márcio S. da Conceição

Palavras-Chave: Ensino literário. Teoria dos três Is. Feminismo Negro.

INTRODUÇÃO

O presente artigo intitulado por Teoria dos Três Is: ferramenta de recepção e ressignificação dos textos na escola básica busca abordar como o ensino da literatura tem recebido diversas contribuições do ponto de vista metodológico nesses últimos tempos, abraçar essas contribuições é ampliar o olhar para o ramo educacional que durante muito tempo foi devastado, a partir da teoria :Introspecção, Imagem-Visiva e Interlocação, baseados na obra de Cruz (2012).

A proposta da criação da teoria dos Três IS, serve como base de atuação de maneira inovadora aliado a teoria da recepção, que busca realizar o aproveitamento acerca da subjetividade do sujeito leitor diante das suas experiências com a literatura, isto é, ressignifica o conceito de que a prática literária não restringe apenas no material didático discutido em sala de aula, mas sim, que a mesma se encontra inserida em todo nosso cotidiano, entretanto, de forma implícita.

A pesquisa compõe por metodologia as argumentações de CRUZ (2012) em seu livro “ Leitura literária Na escola”, em que a autora busca tecer a reflexões a respeito da forma como é ministrada a literatura no ambiente escolar, e, conseqüentemente, o que os torna uma prática inerente na concepção dos alunos. Deste modo, utiliza-se da criação de teorias com o intuito do indivíduo sentir-se inserido no processo de entendimento do texto teórico, e o associe de acordo com o seu meio, isto é, a realização da leitura própria de vivências atrelado a contextualização no ambiente escolar.

Obtém como base para fomentação dessa pesquisa de abordagem qualitativa, construída a partir de reflexões realizadas com estudantes do 2º ano do ensino médio do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães de Alagoinhas, por meio da prática de “Imersão literária” curso de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas, do DLLARTES II, tendo por objeto de trabalho a obra da autora Carolina Maria de Jesus, Quarto de despejo: Diário de uma favelada.

Além de transversalizar com pensamento da autora Djamila Ribeiro, com o livro “O que é lugar de fala” que busca refletir a respeito da fala do enunciador, isto é, como cada indivíduo enxerga o mundo ao seu redor, logo as diferentes interpretações são baseadas nas experiências vividas por cada um. Bem como exemplificar através da experiência com Carolina Maria de Jesus, o posicionamento da autora Conceição Evaristo acerca do Feminismo Negro.

Logo, o intuito da aplicação dessa junção metodológica é mostrar que a presença do diálogo entre a realidade e o ensino é possível a partir do momento que o indivíduo traz as experiências de vida, críticas sociais, inquietações e problemáticas emergentes, vivências no seu dia a dia para o chão da escola básica, isso é, leitura de mundo. Sendo assim, o propósito da pesquisa surge por meio das inquietudes ao analisar como a proposta literária nas escolas se solidificam em práticas restritas e mecânicas.

Diante deste pensamento, busco refletir e aprofundar acerca das ações comunicativas, como uma possível forma de incentivo e aprimoramento para a aproximação entre a subjetividade do sujeito leitor e suas respectivas experiências, tradições e acervos literários.

TEORIA DOS TRÊS IS: FERRAMENTA DE RECEPÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO

A princípio, é de compreensão universal que a literatura pulsa em nossas vidas desde muito cedo, seja na música, teatro, arte, dança, declamação de poemas, leituras ou quaisquer outras formas de manifestação. Essa prática aperfeiçoa-se no campo pedagógico ao entrar em contato direto com as instituições de ensino, que buscam mediar de forma coesa e normativa as abordagens temáticas.

Entretanto, não se limita a dizer que aplicação metodológica literária na contemporaneidade, é uma tarefa simples, em meio a tantas problemáticas enfrentadas no ambiente educacional. Cruz argumenta que no sentido teórico não se restringe apenas na busca por uma boa temática aliado a uma mediação na prática de atividades alternativas, que vai obter-se do aluno uma interação imediata, e que por muitas vezes resultou-se no fracasso em suas atuações do magistério por seguir essa linha de raciocínio comunicativo.

Foi com essa consciência (que é um aprendizado) que passei a analisar a relação existente entre o leitor, o texto, o autor e a realidade histórica que circunda todos. Essa análise me fez perceber que o docente (no caso, eu) elaborava as atividades do seu ponto de vista, sem conversar e, portanto, sem conhecer, a partir das falas dos alunos, o modo como eles se apropriaram do texto literário e a relação que eles tinham com o mundo da leitura. Essa ausência de diálogo entre as partes estimulava o desinteresse dos alunos e a reprodução de leituras mecanizadas, que só serviam para cumprimento de tarefas obrigatórias. (CRUZ, 2012, p. 161)

Considerando o posicionamento de Cruz, sobre autoleitura diante do modo com que ministrava as práticas no ambiente escolar, e a busca por uma mudança mediante a não

compatibilidade dos alunos, remete a reflexão que no âmbito escolar, na maioria das vezes é perceptível a irrelevância da função empática, por parte de alguns educadores em analisar sua dinâmica para com o aluno em sala de aula. Se levarmos em consideração o pensamento de Paulo Freire, de que o professor não se remete apenas a um transmissor de conhecimento, mas sim de buscar a necessidade do olhar e diálogo para com o aluno, e perceber nele a sua bagagem social. Logo, consideramos que obtendo falha nesse diálogo, torna-se possível justificar o desinteresse pelo teor literário em decorrência do ensino mecânico encontrado no âmbito escolar.

Partindo desta perspectiva, passei a considerar que uma exposição teórica sobre a forma como nos apropriamos de um texto, poderia ser importante para que o aluno pudesse entender de que forma um elemento externo pode mexer com o nosso corpo cultural. Levei essa ideia a cabo e percebi que houve uma reação diferente nos alunos. Ao falar das três ações comunicativas que podem ocorrer com o leitor no momento em que este se defronta com o texto literário. (CRUZ, 2012 p. 161)

As ações comunicativas, desenvolvida por Cruz, age como uma ferramenta metodológica de ensino para aproximação entre o sujeito leitor e a obra a ser trabalhada, no tocante das experiências próprias, o sentido imaginário, além dos acervos literários presente no interior daquele indivíduo, que na prática simultânea realiza a contextualização dos próprios sentidos frente ao texto literário.

Não desejo que essa teoria seja vista como uma regra fixa para iniciar o trabalho com a leitura; a importância desta conversa sobre as ações comunicativas para leitura reside no fato de que o professor/a fará com que os estudantes se percebam como peças fundamentais para que o processo de entendimento do texto dê certo. Eles devem compreender que a leitura de um texto literário ou não-

literário só se realiza plenamente quando o leitor absorve, imagina e dialoga com a existência do texto. Isto quer dizer que leitor, texto e contexto devem estar em constante simbiose, pois do contrário o texto está fora do leitor. (CRUZ, 2012, p. 162)

A teoria dos três IS, a saber: Introspecção, Imagem-Visiva, e Interlocução agem a partir do momento que o leitor se encontra direcionado ao texto. Introspecção, trata-se do primeiro contato entre o leitor e texto, neste momento o indivíduo absorve o contexto crítico e passa a analisar-se no texto, perante ao processo empático. A Imagem-Visiva, atua posterior ao contato com o texto em que mexe com o imaginário do leitor após a leitura, logo, o mesmo visualiza de forma clara sobre o que vem sendo abordado mediante a seu código de aprendizagem já adquirido. E por fim a interlocução manifesta-se no momento de relação entre o autor, leitor e o contexto ficcional presente na obra.

Ratificando as palavras de Bakhtin, às linguagens que os alunos carregam, derivadas de suas experiências de vida, poderiam multiplicar as possibilidades de compreensão do conteúdo estudado, ao tempo em que eles se abrirem a novas textualidades, novas formas de explicar a realidade histórico-literária da qual fazem parte. Por isso, os professores devem evitar a monologização do discurso, pois esta quebra o elo com a cadeia viva do fluxo verbal, no caso o elo com a realidade dos alunos, seus valores e conhecimentos, dificultando a compreensão responsiva. (CRUZ, 2012, p. 178)

Logo, ações comunicativas para o ensino da literatura, também conhecida como Teoria dos três Is, a saber: Introspecção, Imagem-Visiva e Interlocução, propõe por metodologia enfatizar a importância de levar em consideração a leitura do aluno, mediante a abordagens que lhe despertam interesses e inquietações para o chão da escola, isto é, colocar o sujeito leitor e sua subjetividade no centro da experiência literária. Deste

modo, ressignifica o pensamento sobre a literatura como uma ferramenta de poder inserida na sua realidade, a partir dos seus princípios pessoais, emoções e perspectivas. Entretanto, para que essa prática tenha eficácia, é necessário que o educador busque ouvir e acolher, o posicionamento do discente para que, assim, o ambiente escolar torne-se cada vez mais atuante do conhecimento mútuo, para além do senso crítico, e usufrua da literatura como mediadora de princípios que estarão atrelados ao longo da vida deste indivíduo.

LITERATURA POR OBRA QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA CAROLINA MARIA DE JESUS

Contextualizar a literatura, é reconhecer através de um olhar amplo a diversidade de temas que nos cercam diariamente, gerando emoções, denúncias, justiça, apreciação e ademais sentimentos. Carolina Maria de Jesus, mulher, negra, favela, mãe solo de três filhos, pobre, catadora, com apenas o ensino fundamental completo, usufrui da junção entre o senso crítico e escrita para tratar em pequenos recortes de papel encontrados no lixo, sobre mazelas enfrentadas no seu dia -a dia, como uma moradora de comunidade.

A história de Carolina, busca tratar de forma simples e objetiva a literatura do mundo, ou seja, realidade e verdade vivenciada por inúmeros brasileiros. A denúncia social, em forma de diário, vai de encontro a fome, descaso político e social, violência, marginalização, ausência de saneamento básico, auxílio nas questões de saúde e, sobretudo, a visão da mulher negra que vai de contra todos os preceitos que buscam sobretudo a visibilidade na sociedade.

Carolina Maria de Jesus, na literatura, é descoberta por um jornalista cujo nome é Audálio Dantas, que realizando uma

reportagem na favela interessou-se pela argumentação e posteriormente pela escrita da autora, sendo assim, o mesmo desperta o desejo em publicar esse diário, que fica mundialmente conhecido e atualmente traduzido em mais de 14 línguas. No entanto, a obra nos remete de maneira precisa à seguinte reflexão: “Quantas Carolinas são encontradas diariamente em nosso meio? “Quantas delas são omitidas, reprimidas, mascaradas para não expor as mazelas sociais enfrentadas?” A contextualização da literatura, encontra-se no ato de buscar por meio da obra fatores que reflitam, e despertem o olhar crítico sobre o meio no qual estamos inseridos. Deste modo, a obra nos seus 20 relatos diários, consegue suprir o objetivo de aproximar cada vez mais a ficção real literal, para com o leitor.

1 DE JULHO

Eu percebo que se este Diário for publicado vai maguar muita gente. Tem pessoa que quando me vê passar saem da janela ou fecham as portas. Estes gestos não me ofendem. Eu até gosto porque não preciso parar para conversar. (JESUS, 1960)

Tratar de problemáticas que lhe envolve e impõe como lugar de fala, é, de certo modo, um ato político em defesa do seu eu, direcionado o pensamento para com a autora Carolina Maria de Jesus, e para aqueles que se encontram subalternizados as situações de desprezo, e inerente a assistência, mas que lutam como forma de reexistência. Logo proponho a dizer que a obra quarto de despejo é discutida de maneira particularizada e social, pelo fato de ser escrita por alguém que vivencia e traz à tona as realidades, que lhe atravessam, a essa expressão consideramos o poder de lugar de fala, sobre sua respectiva abordagem.

Introduzido esse pensamento sobre estar inserido na sua vivência, e relatar que lhe atravessa diretamente, aponto a abordagem da Autora de Djamila Ribeiro com sua obra, “O que é lugar de fala” que vai tratar de pensar, o posicionamento

equivalente a mulheres na sociedade, com problemáticas que envolvem a desigualdade social, machismo, opressão de gênero, tentativas de deslegitimação, racismo, posição social, além de atrelar ao pensamento sob o lugar do outro e entender que cada pensamento, argumento e experiência é derivado de fatores sociais e históricos.

Quando, muitas vezes, é apresentada a importância de se pensar políticas públicas para mulheres, comumente ouvimos que as políticas devem ser para todos. Mas quem são esses “todos” ou quantos cabem nesses “todos”? Se mulheres, sobretudo negras, estão num lugar de maior vulnerabilidade social justamente porque essa sociedade produz essas desigualdades, se não se olhar atentamente para elas, se impossibilita o avanço de modo mais profundo. Melhorar o índice de desenvolvimento humano de grupos vulneráveis deveria (RIBEIRO, p. 26)

A proposta principal da autora, ao tratar da expressão “Lugar de fala” em seu livro, é determinar a real atuação da expressão na prática, afinal, em meio a uma significância tão importante, tem sido aplicada de forma incrível por partes de indivíduos no contexto social.

No Brasil, comumente ouvimos esse tipo de crítica em relação ao conceito, porque os críticos partem de indivíduos então das múltiplas condições que resultam nas desigualdades e hierarquias que localizam grupos subalternizados. As experiências desses grupos localizados socialmente de forma hierarquizada e não humanizada faz com que as produções intelectuais, saberes e vozes sejam tratadas de modo igualmente subalternizado, além das condições sociais os manterem num lugar silenciado estruturalmente. Isso, de forma alguma, significa que esses grupos não criam ferramentas para enfrentar esses silêncios institucionais, ao contrário, existem várias formas de organização políticas, culturais e intelectuais. A questão

é que essas condições sociais dificultam a visibilidade e a legitimidade dessas produções. Uma simples pergunta que nos ajuda a refletir é: quantas autoras e autores negros o leitor e a leitora, que cursaram a faculdade, leram ou tiveram acesso durante o período da graduação? Quantas professoras ou professores negros tiveram? (RIBEIRO, p. 36)

Djamila sustenta que experiências comuns resultantes do lugar social que ocupam impedem que a população negra acesse a certos espaços. É aí que entendemos que é possível falar de lugar de fala a partir do *feminist standpoint*: não poder acessar certos espaços, acarreta em não se ter produções e epistemologias desses grupos nesses espaços; não poder estar de forma justa nas universidades, meios de comunicação, política institucional, por exemplo, impossibilita que as vozes dos indivíduos desses grupos sejam catalogadas, ouvidas, inclusive, até de quem tem mais acesso à internet. O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos num lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social. (RIBEIRO, p. 37)

Sendo assim, compõe-se a dizer que fala não restringe apenas ao sentido do som, mas sim estar ligada potência argumentativa que se obtém ao tratar de assuntos promissores na sociedade atual, direcionado ao público negro. Que na maioria da maioria das vezes é rotulado e reprimido ao expor seus pensamentos, ideias e críticas que envolvem sua experiência própria, anulando o real sentido de lugar de fala.

A fim de exemplificar e dialogar com o posicionamento do feminismo negro na sociedade, e posteriormente do seu lugar de enunciação, abordo Conceição Evaristo como uma mulher negra, educadora, escritora, e que dispõe de uma realidade um tanto quanto similar a Carolina Maria de Jesus, em aspectos sociais, e econômicos voltados as vivências, mas principalmente por

usufruir da literatura, como uma ferramenta de poder e ressignificação em sua vida.

O despertar da escrita, sobressai como uma proposta para encarar as problemáticas, sobretudo o racismo, que se encontrava inserido em sua trajetória desde muito nova, partindo da adolescência a fase adulta. Mas para além desse aspecto, surge como um meio de expressar o sentimento de angústia, no ato de encerrar as adversidades que lhe cercam, e simultaneamente despertar o reconhecimento por parte do leitor como forma de encorajamento. A autora, expõe o termo *escrevivência* como forma de trabalhar uma escrita comprometida com a vida, a defender como o processo de ficção está diretamente ligado a vivência para quem escreve. É por meio dela que o público, sobretudo mulheres, se sentem representadas e percebidas nas suas obras. A possibilidade por meio da escrita, apenas certifica como a literatura age, em prol da subjetividade do leitor, remove o olhar da literatura canônica que há muito tempo foi imposta, é só propõe afastar-se de uma maneira limitada, e restrita em prol da realidade dos indivíduos.

Logo, é promissor que o meio educacional busque investir em práticas metodológicas que apresentem com mais frequências autores, e suas respectivas obras com pontos de vistas e temáticas que direcionam ao indivíduo o pensamento crítico do seu meio, ao interior, para que assim haja uma relação de aprendizado formidável ao chão da escola, afinal, o processo de ensino literário atua nesse ambiente como um viés libertador que não restringe para o desenvolvimento da competência leitora, mas sim para formação de indivíduos altamente promissores de aprendizado.

APLICAÇÃO DA TEORIA DOS TRÊS IS ALIADO À PRÁTICA DA IMERSÃO LITERÁRIA

A prática da imersão literária consistiu no diálogo entre os componentes selecionados Cânones e contextos na literatura brasileira, Literatura e Recepção, estudos da ficção brasileira contemporânea com objetivo de interligar os conteúdos ministrados em cada matéria. Deste modo, atenta-se por embasamento teórico/metodológico a Teoria dos três Is, obra Quarto de Despejo- Carolina Maria de Jesus, e a exemplificação de Conceição Evaristo, obtendo o entre as abordagens diálogo, é necessário elaborar um planejamento para que assim os coloque em prática, e por fim mediante as

O projeto ganhou forma a partir de reflexões realizadas com estudantes do 2º ano do ensino médio do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães de Alagoinhas, tendo por duração 15 horas, ocorrido nos dias 23/05/2023 e 25/05/2023. Ter a obra Quarto de despejo- diário de um favelada como base para a imersão literária, foi uma proposta fantástica, afinal, reflete no tocante aproximação para o chão da escola básica, literatura que busque discutir, e abordar perspectivas de tamanho valor visível na sociedade contemporânea, e submete ao aluno reconhecer que através da leitura e discussão, que não se trata de uma perspectiva ficcional e distante.

No primeiro dia 23/05, iniciamos uma breve apresentação, seguida por um momento motivacional de introspecção, utilizando a dinâmica "Era uma vez", situamos a sala em um círculo, e em seguida, nós, como docentes, encontramos intercaladas no meio dos estudantes, a proposta da dinâmica consistia em desenvolver uma história de maneira subentendida sobre Carolina Maria de Jesus. No entanto, em nenhum momento era mencionado sua identidade física e ambiente na qual a mesma situava-se. Nosso papel como docente era direcionar a

narrativa, em início, meio e fim, e por meio dessas dicas os participantes completavam a história com as características que lhe vinham no seu imaginário. O objetivo dessa prática, era desenvolver uma narrativa coletiva sequencial, que despertasse naquele indivíduo presente o interesse em saber sobre o personagem desconhecido e se, de fato, as complementações salientaram diretamente na vida do mesmo.

A princípio, os estudantes sentiram-se envergonhados, no entanto, com o desenrolar da história, foram surgindo inúmeras hipóteses, contextos, sugestões, e a imaginação ia tomando conta do ambiente. Finalizado a dinâmica, era o momento de desvendar o mistério do protagonista, visto tratar-se de uma história ficcional. Em seguida, partimos para desvendar o mistério tendo por cartaz como material didático, trazendo recortes sobre Carolina Maria de Jesus e suas respectivas obras e características.

Para o segundo momento, contextualizamos a história verídica de Carolina Maria de Jesus atrelado ao seu livro Quarto de Despejo- diário de uma favelada, e remetemos a um curto diálogo sobre as impressões contidas por partes dos estudantes após ouvir um pouco mais sobre a vivência da autora e, conseqüentemente, o que a mesma propõe em sua autoria. Distribuimos alguns trechos desse diário para leitura, e para além das nossas expectativas, apenas um aluno tinha conhecimento da vida da autora, aos demais tratava-se de uma abordagem desconhecida.

A impressão que os discentes tiveram nesse primeiro momento foi de surpresa, ao questionar como uma mulher favelada, semianalfabeta, poderia ser capaz de torna-se uma autora tão reconhecida em meio aos problemas emergentes que lhe cercavam. Com essa intervenção, os relatos e diálogos foram tomando forma, além de nos mostrar que a obra tinha sido aceita

e muito bem interpretada, a ponto de atravessar o interior daqueles alunos.

Como forma de descontração, posteriormente a essa discussão, realizamos uma dinâmica interativa em que consistia organizar os estudantes em dupla, mediante a quantidade, e distribuir balões com alguns fragmentos de Carolina, ou seja, frases, citações próprias da autora contida no diário, no interior desses balões havia diferentes sentimentos escritos, que necessitavam ser demonstrado em cada leitura. Contabilizando o tempo, cada dupla dispõe-se a frente da turma, estoura seus balões e, em seguida, os estudantes realizam as leituras mediante o sentimento expresso no papel. Essa proposta permitiu que os estudantes explorassem os poemas de Carolina Maria de Jesus, interpretassem sua mensagem e por fim expressassem seus próprios sentimentos em relação ao conteúdo.

Para o segundo dia, 25/05 retomamos a proposta de contextualizar de maneira prática e objetiva de que vem a ser Carolina Maria de Jesus, atrelada ao pensamento sobre sua obra Quarto de Despejo. Nesse momento, buscamos ampliar trazendo outros pontos não mencionados na aula anterior e promovemos o diálogo mútuo em recapitular sobre o que chamou mais atenção na vivência da autora. Atrelado ao pensamento sobre o meio que Carolina estava inserida, buscamos trazer a atividade prática de expressão, por meio de um cartaz em saber qual pensamento crítico visível sobre favela na contemporaneidade, os estudantes tiveram a oportunidade de expressar suas ideias, abordando por meio de colagens, citações, nomes, aspectos, frases, dentre outros aspectos relacionados a esse tema.

A confecção do cartaz obteve por temática “favela no centro”, e intimidavam aos estudantes a pensarem o conceito de favela, e em seguida compartilharem suas respectivas impressões. Foi trazida como pauta a violência, esperança, fome, miséria, criminalidade, falta de assistência social e política, marginalização,

mas também, os remeteu a pensar a favela como um propósito de vitória e resistências de muitos artistas, atores, músicos que vivenciaram uma realidade árdua, por ter nascido e criado na favela, logo, entramos em discussão sobre os pontos positivos que não são atrelados, sobretudo na mídia, como ações sociais desenvolvidas nessas comunidades, projetos, benfeitorias, os talentos que são descobertos diretamente desse meio.

Em seguida, realizamos por meio ainda de imagens o pensamento do que é a favela atual, como eram as favelas antigamente e a partir dessas comparações utilizamos como forma transversalizar o contexto de Carolina Maria de Jesus na atualidade, como uma “cria” da favela e que, conseqüentemente, enfrentou todas as dificuldades mencionadas pelos estudantes.

Para esse momento, foi aberto por intermédio dos próprios estudantes, uma roda de discussão, analisando e compreendendo expressões, ponto de vista, curiosidades, citações, além de absorção de conhecimento por partindo da

Como proposta final, uma dinâmica envolvendo trechos de textos de Carolina Maria de Jesus, e Conceição Evaristo, como exemplificação de uma mulher, negra, escritora tardia, mas que por meio da literatura buscou ressignificar sua vida ao expor nos seus livros pensamentos e perspectivas vivenciadas por mulher negras na sociedade atual. Com isso, estudantes liam os trechos e recebiam um bombom e decidem presentear um colega da sala ou não, ficando a critério de cada um. Em seguida, os mesmos recebem pequenos envelopes com a proposta de tecer sobre o ponto de vista da experiência, o que busca levar como aprendizado, como a proposta trazida pode dialogar com o seu modo de olhar o ambiente que está inserido, quais pontos que chamaram atenção, ficava a critério dos mesmos expor o seu ponto de vista. A proposta final salientava na buscar da compreensão do aluno para com a proposta aplicada, além de

aproximar, no entanto, de uma forma dinâmica esses estudantes do cunho literário, pelo qual ainda não se obtinham contato direto.

Desta forma, a aplicação da teoria dos Três IS fomenta-se na introspecção por meio da apresentação e diálogo sobre o livro Quarto de Despejo: Diário de uma favelada (Carolina Maria de Jesus); Imagem-Visiva na prática de Construção do cartaz – “FAVELA NO CENTRO”, interlocução propõe no “Feedback” dos alunos através das contribuições orais, e escritas nas cartas.

“Carolina tem ligação com o que foi retrato na sala pois ela era uma mulher preta e pobre e isso é um tabu para a sociedade devido ela se apresentar como "escritora" e morar numa favela e sua fama se popularizar justamente por isso, incluindo que Carolina era mãe solteira” - Aluno
“Carolina visava o seu dia-a-dia e a sua realidade na favela, abordando assuntos que até hoje persiste lá, a favela tem vários temas e abordagens diferentes, cada um com a sua concepção enxerga a realidade de formas diferentes. A história de Carolina é uma inspiração para quem vive em uma realidade não tão boa, para que possa pensar no futuro e superar as

Com isso, pode-se concluir que a imersão literária ocorreu de forma positiva obtendo um excelente aproveitamento, e conseqüentemente, todos objetivos almejados. A experiência teve um cunho experimental importante ao trazer uma literatura negra para o chão da escola básica e observar, por meio da recepção, o papel da leitura subjetiva como agente nos espaços de ouvidoria desses indivíduos a ponto de atravessá-los. A proporção que a imersão ganha em sua aplicação é tão significativa, ao analisar que no primeiro dia, 23/05, obtemos um número mínimo de alunos em sala, devido a evasão pós semana avaliativa e, no dia 25/05, o número de estudantes multiplica, e aquele ambiente torna-se rico e cheio de aprendizado. É por meio dessa prática que se torna perceptível que as ações

comunicativas, têm eficácia na sua aplicação, logo, buscar o novo, ainda que no início obtenha dificuldades, torna-se necessário, e evolutivo, aproximando e ressignificando a vida dos estudantes.

REFERÊNCIAS

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. Por uma teoria da apropriação do texto literário. In: *Leitura literária na escola: desafios e perspectivas em um leitor* – Salvador: EDUNEB, 2012. p. 155-204.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo – diário de uma favelada*. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

RIBEIRO, Djamilia. *Lugar de fala*. Belo Horizonte: Letramento (Feminismos Plurais) 2017. p. 112.

CRÍTICA CULTURAL, LITERATURA INDÍGENA E EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA TRÍADE EPISTÊMICA SUSCETÍVEL A INVESTIGAÇÃO.

Anyelle Gomes da Silva²

Resumo: Trata-se de um artigo que realiza considerações sobre o projeto de mestrado intitulado *A literatura indígena no ambiente pedagógico: uma realidade ou uma utopia?*, em consonância, a saber, com os textos teóricos de Derrida (2001), Lucács (2012), Deleuze e Guattari (1995), Althusser (1980), dentre outros. A pesquisa busca investigar a inserção da literatura indígena na educação básica através dos materiais didáticos disponibilizados pelo Ministério da Educação, bem como as metodologias adotadas pelos docentes no ambiente pedagógico. O intuito é mostrar se a lei 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e privadas, vem sendo eficaz para a real apresentação desses saberes nas instituições, bem como se os professores possuem repertório significativo para auxiliar no processo de inserção das produções indígenas, essenciais na ruptura das estruturas coloniais e eurocêntricas, que perpetuam na dinâmica social, escolar, cultural, familiar e política do Estado. A metodologia possui caráter qualitativo, dialético e bibliográfico, cuja abordagem epistemológica será conduzida pelos apontamentos de Munduruku (2012), Faustino (2006), Gomes (2012), Grauna (2011), dentre outros, perpassando pelas diversas áreas das ciências

² Graduada em Letras- Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). 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. Endereço eletrônico: anyelle.gomes@hotmail.com Orientador Profa. Dr: Osmar Moreira

humanas e da crítica cultural, a fim de compreender as relações institucionais que limitam aprendizados outros na formação de um sujeito participativo e crítico.

Palavras-chave: Crítica Cultural. Educação Básica. Literatura Indígena.

SITUANDO O ESTUDO DA LITERATURA INDÍGENA E EDUCAÇÃO BÁSICA SOB O CRIVO DA CRÍTICA CULTURAL

Início este escrito dizendo que pensei muito sobre o que escrever como trabalho final da disciplina Metodologia da Pesquisa em Crítica Cultural, ministrada pelos docentes Dr^a Maria Neuma Mascarenhas e Dr. Osmar Moreira dos Santos. As inúmeras discussões ocorridas ao longo desses quatro meses me tiraram da zona de conforto, em que refleti de fato o meu lugar como pesquisadora dentro do Programa. Assim, alguns questionamentos pairaram sobre o meu (in) consciente: o que tantos textos teóricos podem me dizer em relação a minha pesquisa? O que seria de fato um desenho metodológico de um projeto? Como posso utilizar Derrida, Agamben, Deleuze, Silvano Santiago, Guattari, Lukacs para falar sobre a Literatura Indígena e a Educação Básica Brasileira? Essas indagações me moverão durante a escrita deste artigo, em que buscarei realizar diálogos entre os textos trabalhados e o meu objeto de pesquisa, realizando não a interpretação das coisas, mas das interpretações que os teóricos se propuseram a operar.

É incrível a capacidade que um projeto de pesquisa tem de se transformar. Desenvolvemos um anteprojeto para concorrer à vaga no Programa e conforme vamos trilhando o percurso de estudos, reflexões emergem feito larva de vulcão: aquilo que parecia pronto, não passa de um esboço do que virá. Assim, o meu projeto já não é mais o mesmo, a começar pelo título “A abordagem da Literatura Indígena no Ensino Médio: uma

realidade ou uma utopia?”, passando a ser “A literatura indígena no ambiente pedagógico: uma realidade ou uma utopia?”. A alteração do título é fundamental para que outros caminhos sejam explorados na pesquisa, pois *a priori*, objetivava-se analisar os seis livros didáticos da coleção Identidade em Ação, da Editora Moderna, aprovados pelo PNL 2021, utilizados nas escolas públicas do Brasil, no entanto observamos que analisar e interpretar somente esses materiais reduz, restringe e limita o potencial da investigação. Além disso, a mudança de “ensino médio” para “educação básica” amplia o repertório no momento em que selecionarmos o corpus de observação.

Após tanto pensar e repensar sobre a temática, resolvi expandir o objeto metodológico: examinar, analisar, refletir, criticar, problematizar, confrontar distintos materiais disponibilizados pelo MEC, como livros didáticos, paradidáticos e cartilhas que envolvam a literatura de autoria indígena, como também entrevistar professores de Língua Portuguesa (Redação e Literatura), atuantes em escolas da educação básica, com o intuito de perceber se existe uma preocupação destes profissionais em contemplar outros saberes, imprescindíveis na desconstrução de estereótipos que o próprio ambiente pedagógico ajudou a construir, quando falamos dos povos indígenas. Tal manobra investigativa visa responder a interrogação ao qual o título foi construído: se a literatura de autoria indígena é uma realidade aplicável de modo significativo nos ambientes pedagógicos ou se é uma utopia, no sentido hegemônico de ser ingênua, ilusória, fantasiosa, como uma forma inútil de pensamento por não ter possibilidade de realizar-se.

Com um olhar crítico a respeito das práticas educacionais, percebo que mesmo com algumas tentativas do Estado brasileiro de “incluir” novas abordagens e metodologias nos currículos pedagógicos por meio de leis, regulamentos ou projetos, o que perpetua ainda nas estruturas escolares é o ideal eurocêntrico,

patriarcal, tradicional e heteronormativos, excludentes de todo e quaisquer modos de aprendizado, capazes de contemplar as subjetividades e epistemologias que compõem o ambiente escolar e a sociedade como um todo. Mas, como diz o dito popular: “Um livro não se reconhece pela capa”. É preciso investigar as entranhas das estruturas, bem como as experiências dos que as ocupam, a fim de entender a lógica a qual as construções escolares e pedagógicas são pautadas.

Desse modo, o estudo que desenvolverei terá como base metodológica o eixo qualitativo, de caráter bibliográfico e dialético, que se apoiará em uma investigação e interpretação dos materiais disponíveis pelo MEC no último triênio, auxiliares no processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de verificar a presença ou ausência da literatura de autoria indígena, confrontando-os com as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores, que será descoberta por meio de entrevistas.

Pretende-se, no primeiro momento, realizar o levantamento do corpus através do site do MEC, aqui buscarei livros didáticos, literários, cartilhas, resenhas dos livros didáticos e paradidáticos, que contenham a literatura de autoria indígena. Após analisar, fichar e interpretar esses materiais, levando em consideração uma abordagem epistêmica e teórica sob o crivo da Crítica Cultural, professores atuantes na educação básica serão entrevistados para que saibamos quais os critérios ponderados na escolha do material utilizados nas aulas, e se existe uma preocupação desses docentes em aplicar a Lei 11.645/2008 nas suas metodologias.

A proposta da entrevista surge ao questionar se a existência da literatura de autoria indígena nos materiais didáticos é suficiente para que de fato haja uma verdadeira implantação das produções indígenas no contexto pedagógico, visibilizando esses povos como sujeitos de produção cultural. Ocupando o espaço de

estudante em Crítica Cultural vejo que trabalhar a literatura indígena na escola vai para além da presença da temática nos materiais didáticos disponibilizados pelo MEC, pois cabe ao professor ser pesquisador e engajado, procurando meios para inserir saberes que sempre foram relegados a marginalização. Não basta apenas esperar que o Estado fornecesse materiais para que ocorra uma integração, o ato de professorar deve transcender a tradição ocidentalista e a capacidade de ampliar o repertório apresentado aos estudantes deve ser um exercício também do docente.

Quando se pesquisa sobre a temática indígena no Brasil são inúmeros os materiais encontrados que descrevem os modos de ser e viver dos povos originários desde o processo de colonização. Infelizmente são esses escritos, produzidos do ponto de vista ocidental, que descrevem a imagem do indígena incapaz de ser um produtor de conhecimento. O cenário de subordinação contra esses povos iniciou-se há mais de 500 anos com a invasão dos colonizadores e vem persistindo até os dias atuais. Séculos marcados pelo extermínio, genocídio, perseguição, ganância econômica e supressão de direitos humanos e fundamentais que atinge de maneira violenta, covarde e cruel diversas etnias autóctones. O apagamento e a subalternização que perpassa as narrativas dos corpos originários, bem como a história de resistência que mantém estes povos vivos, por muito tempo foi mascarada em ferramentas veiculadoras do conhecimento, como os materiais didáticos disponibilizados nas instituições escolares.

O Estado brasileiro não poupou esforços para representar o indígena como um empecilho para o desenvolvimento da sociedade. Por meio de movimentos estratégicos, intervindo de forma racional sobre o campo das forças docilizadas, construiu-se uma imagem generalizada e categorizada de que os indígenas são preguiçosos, incapazes e selvagens, visto apenas como caçadores, pescadores, curandeiros e artesões. Como exemplo dessa forma

preconceituoso e racista a respeito dos indígenas, Freire (1999) aponta e discute em sua obra cinco ideias que denomina de equivocadas, as quais a maioria da população brasileira tem sobre esses povos. A primeira é a de “índio genérico”. Acredita-se que esses povos compartilham dos mesmos costumes, crenças e línguas. A segunda é ver suas culturas como atrasadas, pobres, inferiores, não reconhecendo a importância, as inovações e a capacidade/ necessidade de adaptação dos seus conhecimentos. A terceira é o congelamento de suas culturas, ainda pensamos em nativos nus, usando arco e flecha na floresta e aqueles que não se enquadram nesse clichê deixam de ser indígenas. A quarta ideia equivocada é acreditar que os indígenas pertencem ao passado do Brasil e não reconhecer sua existência e importância no presente. A quinta ideia é que o brasileiro não é “índio”, não enxergando assim a participação dos indígenas na formação de sua identidade.

Posto esse ideal que tem a população brasileira em geral, é possível pensar tal construção como uma máquina de lógica binária, polarizada e dicotômica, entendida através da unicidade abordada por Deleuze e Guattari (1995) como compreensão arbórea, remetida a inflexibilidade, sedentarismo e hierarquização. Desmistificando essa construção, os indígenas utilizaram a linguagem literária, oral e escrita, para desestabilizar as estruturas cristalizadas que regem o social, cultural, intelectual e todos os aspectos do que chamam de humanidade. O ensino da literatura indígena nas escolas quebra essa estrutura, pois traz à tona agenciamentos que mostram a multiplicidade das culturas indígenas, capazes de permitir a desterritorialização do cânone como único modo de aprender a literatura. O conceito de rizoma é uma espécie de linha de fuga por pensar as diversas possibilidades de aprendizado e abordagens, por meio das ramificações, geradoras de tantas outras formas de existência, por

caminhos que se expandem em distintas direções e se conectam para todos os lados.

A linguagem utilizada como formadora do discurso nas sociedades contemporâneas está atravessada, quase sempre, pela fala demasiada da metafísica ocidental. Derrida (2001) em seus estudos, desconstrói a imagem do signo linguagem como uma totalidade teórica, em que conceitos são limitados a significados comuns e a posições fixas. “A desconstrução não é uma doutrina, uma filosofia ou um método. (...) Ela é somente uma "estratégia" de decomposição para a metafísica ocidental”. O pensamento do filósofo possui um viés dialético, o qual se é problematizado o modelo ideal e novas possibilidades de reorganizar, de certa maneira, o pensamento ocidental, perante uma variedade heterogênea de contradições e desigualdades não lógicas discursivas de todos os tipos, que são postas para se promover a abolição das hierarquias e a desmistificação das ideologias ocidentalistas.

A literatura de autoria Indígena funciona dentro desse contexto e deve ser inserida no ambiente pedagógico como potência para quebrar a lógica da tripartição do pensamento arborescente: o eu, a imagem do mundo e as máquinas de reprodução do eu e do mundo. Ao produzirem literatura, os indígenas realizam um movimento de consciência do apagamento e invisibilidade, passando a ser não apenas objeto do sistema, mas sujeitos capazes de exorcizar as dores e curar os traumas construídos ao longo de séculos pelas variadas formas de violência e subjugação, possuidores de sabedorias ancestrais presentes em outros espaços culturais.

Diante disso, através da análise e interpretação dos objetos de estudos propostos a pesquisa a ser desenvolvida buscará responder o seguinte questionamento: das leis e artigos implementados pelas diretrizes básicas da educação, quais são de fato executados? A fim de interpretar a problemática, é

pretendido trabalhar de uma maneira interdisciplinar utilizando referenciais teóricos das ciências humanas e da crítica cultural, para assim compreender o contexto social/cultural/político/histórico dos povos indígenas no Brasil, bem como situar o processo de construção do movimento indígena e assim, ser capaz de interpretar a maneira como se constituem, planejam e desenvolvem ações voltadas para a aplicação da Lei 11.645/2008.

Destaco ainda, que o estudo levará em consideração o conjunto de relações dinâmicas entre sociedade-espaço-tempo, procurando desvendar de que forma as dinâmicas sociais perpassam esses agentes não hegemônicos, indissociáveis do seu contexto sócio-histórico e espaço-temporal, a fim de evitar armadilhas teórico-metodológicas, ideias e questionamentos pautados no senso comum. Compreender a tríade sociedade-espaço-tempo é entender a complexa diacronia que envolve a história de resistência dos povos indígenas e os processos que os envolve dentro e fora das estruturas cartesianas.

Sendo assim, a pesquisa é de suma importância para analisar como as representações dos indígenas nos materiais didáticos distribuídos pelo Estado contribuem ou não para as permanências eurocêntricas e preconceituosas, como também obter um panorama acerca da visão dos docentes em aplicar as produções de autoria indígena como forma de visibilizar essas dissidências como possuidoras de conhecimento, que emergem discursos e práticas que valorizam a diversidade cultural, acionando as dimensões política, econômica e simbólica, que se contrapõem à ideia de homogeneização da sociedade.

POVOS INDÍGENAS IMPORTAM E DEVEM SER VISIBILIZADOS

Desde os primórdios da colonização os povos originários convivem com a violência epistêmica e coletiva, ferindo culturas,

línguas, modos de ser e de viver em prol do capitalismo exacerbado oriundo da sociedade ocidental que se instalou na Nação brasileira. A forma como os indígenas foram tratados pelos europeus fez com que suas identidades fossem subjugadas, colocando-os em uma posição inferiorizada e marginalizada na sociedade.

Este pensamento foi disseminado por séculos e entre as diversas estratégias de apagamento, a tutela foi empreendida desde o projeto de conquista e colonização até o projeto de Brasil República. Embora a conjuntura política da historiografia brasileira favorecesse a “limpeza étnica” das comunidades originárias, Oliveira e Freire (2006, p. 24) aponta que a história dos indígenas não deve ser vista apenas através do elemento de extermínio e dominação, pois esses povos sempre ofereceram resistência aos exploradores de seus territórios, os confrontando e resistindo a aculturação, ao apagamento e a domesticação, lutando guerreiramente com seus arcos, flechas e bordunas.

Nas décadas finais do século XX, a partir dos anos de 1970, o discurso indígena passa a vigorar a ideia de ruptura com a figura protetora do Estado, utilizando, a partir desse período, não só a força e a violência, mas o poder da linguagem e a práxis política, a fim de obterem seus direitos reconhecidos e (re)fazerem suas próprias narrativas vivenciadas. É a partir de 1974 que os indígenas aprenderam a superar suas diferenças e rivalidades, se unindo para lutarem juntos por interesses comuns: a garantia dos seus direitos territoriais e ancestrais. (BANIWA, 2006).

Essa união dos povos indígenas, bem como o cenário de massacres que os acometeu, culminou em uma memória sócia histórica e cultural, construída por meio da literatura nos anos de 1980. A partir desse momento textos de autoria indígena passaram a ser produzidos, inauditamente, contando a verdadeira narrativa dessas populações, contrariando as versões eurocêntricas empregadas como um recurso, quase sempre

eficaz, de aniquilação da diversidade. De lá pra cá o banquete de escritos de autoria indígena vem crescendo significativamente, porém o que se observa é que mesmo com uma infinidade de autores e literaturas elaboradas por povos de distintas etnias, é escasso encontrar um ensino significativo a respeito das formas de expressão cultural, que singularizam a história de um povo e de uma nação. O intelectual indígena Daniel Munduruku, que possui uma abundante produção de obras literárias e não literárias, chama a atenção para a infinidade de autores e escritos de autoria indígenas nas mais variadas plataformas de circulação.

Atualmente, existe uma produção que beira uma centena de títulos. São aproximadamente quarenta autores – homens e mulheres – que lançam livros com alguma regularidade. Há centenas de ‘escritores indígenas anônimos’ que mantêm blogs, sites e perfis nas redes sociais. Há entidades indígenas preocupadas em utilizar a escrita como uma arma capaz de reverter situações de conflito, denunciar abusos internos e externos, mostrando que a literatura – seja ela entendida como se achar melhor – é, verdadeiramente, um novo instrumental utilizado pela cultura para atualizar a Memória ancestral. (MUNDURUKU, 2017, p. 123).

Apesar dessas conquistas obtidas por meio de organização e luta constantes, as mais de duzentos e vinte etnias indígenas que hoje existem no Brasil, ainda são vistas pelos não indígenas, como inferiores. O movimento indígena, vem buscando desconstruir e superar tal ideário, fortalecendo o discurso multiculturalista, termo que segundo Faustino (2006, p.73), se refere ao reconhecimento oficial da existência de grupos culturalmente diferentes em um dado país.

Na Educação, o discurso multicultural é estabelecido através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9394/96, que no artigo 3º constam os princípios embaixadores do

ensino. O inciso IV trata do respeito à liberdade e apreço a tolerância (BRASIL, 1996). Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, encontramos a pluralidade cultural como um dos eixos transversais, os PCN's são definidos como referenciais de qualidade para a educação no ensino básico em todo país. A respeito da pluralidade cultural nos diz que se deve respeitar e valorizar as características étnicas e culturais dos diferentes grupos que convivem no território nacional, reconhecendo o Brasil como um país multifacetado (BRASIL, 1997, p. 19).

Nesse contexto de multiculturalismo e luta de grupos étnicos, foi promulgada a lei 10.639/2003, que tornou obrigatório no ensino fundamental e médio, o ensino sobre História e

Cultura Afro-Brasileira, incluindo no calendário escolar o dia 20 de novembro como Dia da Consciência Negra (BRASIL, 2003). Em 2008, essa lei sofreu alterações, ampliando seu texto e dando origem a lei 11.645/2008. No Art. 26-A, ficou estabelecido que "Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Ensino Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" (BRASIL, 2008). O Ensino da cultura indígena passa a ser obrigatório nas escolas para que os estudantes tenham um contato maior e mais adequado a respeito dessas dissidências, pois segundo Bergamaschi e Gomes (2002, p. 57), muitas vezes a imagem do indígena que se constrói na escola é a que permanece no imaginário social, visto ser escasso o contato com as questões indígenas em outros períodos da vida.

Althusser (1980), ao discutir a reprodução da força de trabalho, cita o aparelho escolar como uma instituição reprodutora de uma ideologia dominante, que submete os sujeitos a um sistema silencioso do processo de produção, o qual os papéis dos indivíduos são predestinados, baseados em uma infraestrutura reguladora e limitados, com formação social capitalista. Segundo o filósofo francês, as escolas constituem o aparelho ideológico de Estado (AIE) dominante, pois é um

“aparelho que desempenha um papel determinante na reprodução das relações de produção de um modo de produção ameaçado na sua existência pela luta de classes mundial.” (ALTHUSSER, 1980, p. 68). Em outras palavras, a escola, enquanto determinante no processo de consolidação do sujeito, é responsável por reproduzir a ideologia capitalista através das práticas que reforçam e disseminam relações de produção separatistas e individuais, que desconsidera a emancipação humana.

A escola é um espaço que possui um pensamento da totalidade, por utilizar a linguagem como objeto estruturante e não considerar os indivíduos e subjetividades que ocupam esse lugar. Embora as discussões sobre o estruturalismo tenham surgido na linguística e partido para outras áreas de conhecimento e saberes, posso pensar a instituição escolar como uma estrutura que despreza a dialética e enxerga as partes envolvidas como uma moeda e dois lados: o significado (conceito) e o significante (representação). Assim, o sujeito é somente o objeto do sistema. A práxis educacional atua por meio de uma organização específica, com atividades pré-estabelecidas, cujo desígnio são objetivos e resultados concretos. Todos os apontamentos realizados por Gyorgy Lucáks, Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Jean-Paul Sartre, Jacques Lacan, cada pesquisador ao seu modo e de acordo com o domínio no qual se encontrava suas investigações, pôde reconhecer uma linguagem estrutural que possibilitou a abertura de um campo teórico com problemas, métodos (procedimentos de pesquisa) e possíveis soluções.

Toda essa teoria é indispensável para que possamos compreender as estruturas sobre as quais a sociedade se organiza e funciona. Quando nos atentamos que estamos associados a estruturas, nas quais a individualidade do eu é recusada e transferida para o objeto, impedindo que o homem seja proativo

nas relações estruturais, podemos romper com as “determinações”, sendo as estruturas desconfiguradas. De acordo com Saviani (2000, p.124), “O homem sofre as ações das estruturas, mas, na medida em que tomam consciência dessa ação, é capaz de manipular a sua força, agindo sobre a estrutura de modo a lhe atribuir um sentido”. Em 2008, quando a obrigatoriedade do ensino da História, Cultura e Literatura Indígena passou a vigorar por meio da lei nº11.645, já havia 40 anos após a primeira publicação oficial. Desde a década de 1970, na infâmia da ditadura civil-militar, Eliane Potiguara se apropriava do poder da linguagem como manobra de resistência contra a estrutura genocida. Seu primeiro livro *A terra é a mãe do índio*, escrito em 1975, mas publicado somente em 1989, após a constituição de 1988, fala a respeito do cotidiano do indígena, as culturas, danças, lendas, línguas, a resistência, mas também denuncia os martírios que acometiam esses povos.

O movimento de levante evocado por uma mulher, indígena, em um período demasiadamente opressor, rompe com os sentidos dados sobre os corpos indígenas de inferiorização, subordinação e subalternização. O que ocorre é a negação de saberes outros como importantes na construção do conhecimento do sujeito. Por que, após tantos anos desde a primeira produção literária escrita de autoria indígena, ainda é perceptível a negação desses povos como atuantes, participativos e resistentes nas instituições escolares? Será que é o material didático? A atuação do professor? As estruturas as quais o sistema educacional é pautado? O que falta para que ocorra de fato uma maior visibilidade da literatura de autoria indígena entre os estudantes da educação básica?

Ao pensar a movimentação dos indígenas como uma dobra da linha horizontal que se forma na superfície social, em que a linha horizontal é as convenções, as linearidades oferecidas pelo sistema capitalista ocidental e a dobra é tudo aquilo que vai de

encontro ao comum, ao tradicional, ao imposto pelo eurocentrismo, logo percebo o diálogo com o que Lucáks se propõe a abordar no seu texto *O que é marxismo ortodoxo?* Sobre a práxis revolucionária. Apesar de realizar uma crítica as correntes marxistas da época, o pensador entende o método proposto por Marx como dialético, pois é investigativo e não se pauta em dogmas ou verdades absolutas, ou seja, busca criar uma ruptura com as concepções deterministas, por meio da transformação da realidade.

Dessa afirmação surge um questionamento: O que determina as subjetividades? Acredito, que seu lugar dentro de um modo de produção. Os corpos dissidentes quando se rebelam contra a docilização que os acomete, se mostram conscientes do lugar que ocupam como já ditos antes. Uma vez conscientes, rompem com as determinações dos modelos ideológicos, modificando as estruturas hierarquicamente construídas que os colocam na zona da marginalização, produzindo saberes de acordo com vivências e experiências. Essa manobra dialética, por não buscar verdades, mas entender a realidade é uma disrupção com o lugar de fracasso, improdutividade, oferecido pelo sistema, apontado para outras realidades, agora por meio do olhar do oprimido não mais do opressor.

Posto isto, esse projeto é mais que necessário para conhecer e pensar como o Estado brasileiro organiza mecanismos para estruturar a educação, bem como entender de que modo, e se, a literatura de autoria indígena é presente tanto nos materiais disponibilizados pelo MEC, quanto nas metodologias dos docentes, levando em consideração a obrigatoriedade da lei 11.645/2008. A implementação do decreto não é uma iniciativa do Estado de tornar acessíveis esses saberes e aprendizagens, mas sim uma vitória para os povos ancestrais, que lutam pela

visibilidade, valorização, exigindo que o sistema seja provedor de conhecimentos outros, tão importantes quão os canônicos.

Ponto que a necessidade de diálogo com professores é abrir o leque da pesquisa e conhecer o acervo que possuem a respeito do objeto estudado. O objetivo é sempre superar a invisibilidade histórica desses povos que se estende até o presente, contrariando as previsões pessimistas que perduraram durante boa parte do século XX, que acreditavam no extermínio dos povos indígenas. Quebrar a visão deturpada, apresentando as produções como essenciais no processo de aquisição do conhecimento, é mostrar a pluralidade a qual nossa sociedade é envolvida e formada, dessa maneira, é possível desmistificar falácias discriminatórias presentes nos discursos da hegemonia. Silva (2010, p. 44-45) afirma ser necessária a abordagem da temática no universo escolar e universitário, como também a formação continuada de educadores, para que esses possam ser profissionais críticos, não somente meros reprodutores de conhecimentos antiquados e tecnicistas.

Dentro desse contexto, o que me move neste exercício analítico é justamente a sensação de urgência quanto a uma melhor compreensão dos fatos supracitados para o entendimento de processos em curso na atualidade. Tratar da episteme indígena é falar a sobre as lutas na atualidade, é falar sobre a participação política, sobre os direitos, sobre as diversas etnias, sobre cosmologia, ancestralidade e tantos outros recortes infinitos que perpassam pelas teias do saber e do poder transgressor.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

O projeto de pesquisa descrito nas linhas antecedentes é muito mais que inquietações de uma professora pesquisadora. Trata-se de um estudo que visa fomentar a inserção das literaturas indígenas na educação básica de modo que o professor

venha refletir as práticas e materiais pedagógicos aplicados nas metodologias de ensino, caso os materiais disponibilizados pelo governo não contemplem as produções. Para, além disso, é uma forma de contemplar um tema insurgente que precisa com celeridade ser inserido nas didáticas dos ambientes pedagógicos, para combater o preconceito e valorizar a diversidade, ampliando o conhecimento da sociedade sobre as culturas, costumes e tradições das identidades indígenas.

A crítica cultural é uma linha de pesquisa que utiliza diferentes tradições teóricas na análise, interpretação e crítica das informações culturais. Esse campo de estudos é uma das formas de ruptura necessária com a produção da infelicidade, que caracteriza a paisagem devastada da mesmice globalizada, pondo em destaque os saberes que transitam pelas regiões de emergência, os quais se estabelecem elucidações entre literatura, arte, cultura e política. Sendo assim, é permissiva por fazer dos produtos da cultura de massa, objetos dignos de um investimento erudito, com pretensões de questionar a posição que assumem perante a dominação social, em que medida esses discursos ou símbolos operam relativos a identidade subjetiva, como também a alienação das ideias dominantes.

Pesquisar sobre as produções de autoria indígena, realizando um recorte na educação básica, é buscar caminhos rizomáticos de construção do conhecimento, é tentar ressarcir, o mínimo que seja, todo o sofrimento, o apagamento e a subalternização que recaiu sobre esses povos originários. O espaço que vem sendo conquistado, a custo de muitas lutas e glórias, perdas e conquistas, não são inerentes somente aos espaços físicos, mas a ancestralidade, a cultura, as línguas, as epistemologias e ontologias. O movimento de escrita literária indígena soou como um grito de esperança, em que a linguagem foi os pulmões que deram fôlego ao poder da palavra,

desmantelando os julgamentos que os tornaram súditos de uma marginalização, construída e imposta ao longo de séculos.

Destarte, o caminho que será percorrido ao longo desses anos de desenvolvimento do projeto, será de profunda imersão entre o campo da literatura, das experiências, das produções culturais e o decoro do objeto de pesquisa, objetivando responder a análise heterodoxa dos questionamentos: o que importa?, quando? para quem?, porquê?, Como?. Por fim, entendemos que **“Você pode não ser nada para o mundo, mas pode representar o mundo para alguém”**.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*. 3. ed. Tradução Joaquim José de Maura Ramos. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1980.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/Secad/Museu Nacional/UFRJ, 2006.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida, GOMES, Luana Barth. *A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural*. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 53-69, Jan/Abr 2012.

BESSA FREIRE, J.R. *Os cinco equívocos sobre o índio*. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1997.

BRASIL, *Lei n. 10.639 09 de janeiro de 2003*. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

BRIGHENTI, Clovis Antônio. *O movimento indígena no Brasil*. In: WITTMANN, Luisa Tombini (Org.). *Ensino de história indígena*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Coleção Práticas Docentes). p. 43-79.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das letras, 2009.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Rizoma*. In: *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).

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

FAUSTINO, Rosângela Célia. *Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena*. Tese de Doutorado. Florianópolis, CED/UFSC: 2006.

GRAÚNA, Graça. *Educação, literatura e direitos humanos: visões indígenas da lei 11.645/08*. Educação & Linguagem, v. 14, n. 23/24, pp. 231-260, jan.-dez. 2011.

HARDMAN, Francisco Foot. *Trem Fantasma: a modernidade na selva*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LUCÁKS, Georg. O que é marxismo ortodoxo? In: *História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. *Mundurukando 2: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores*. Lorena – SP: UK'A Editorial, 2017.

OLIVEIRA, João Pacheco de, FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. *A presença indígena na formação do Brasil*. Brasília: MEC/Secad/Museu Nacional/UFRJ, 2006.

SANTILLI, Márcio. Os direitos indígenas na Constituição brasileira. In: *Povos Indígenas no Brasil*. São Paulo: CEDI. P: 11-14. 1991.

SAVIANI, Demerval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Autores Associados, 2000.

SILVA, Edson. Povos indígenas: história, culturas e o ensino a partir da lei 11.645. Revista Historien UPE/Petrolina, v. 7, p. 39-49, 2012.

SILVA, Maria da Penha da. *A temática indígena no currículo escolar a luz da lei 11.645/2008*. Cad. Pesq., São Luís, v. 17, n. 2, maio/ago. 2010.

A DECOLONIALIDADE DE SABERES NA OBRA *CORAÇÃO NA ALDEIA, PÉS NO MUNDO*, DE AURITHA TABAJARA

Carla Lucilene Uhlmann³

Resumo: Auritha Tabajara é mãe, escritora, contadora de histórias, nordestina, ativista das causas dos povos originários e notoriamente a primeira mulher indígena a publicar cordel no Brasil: *Coração na aldeia, pés no mundo* (2018). Em formato de livro, e não no tradicional formato de folheto, a obra literária explora temas autobiográficos, nos quais, a autora revela ao mundo um pouco da ancestralidade e memória de seu povo, conferindo outras significações ao arco e flecha como instrumentos de luta contra hegemônica. As escritas de Auritha se junta a de tantos outros escritores e escritoras indígenas cujas publicações fazem circular suas obras literárias capazes de acordar o coração dos homens brancos. Nesse sentido, o propósito do recorte da pesquisa aqui apresentada intenta discorrer como, por meio dos ritmos e cadências de suas rimas, Tabajara decoloniza conhecimentos que estão arraigados desde o período da invasão europeia nas terras de Abya Yala (América Latina), ancorado por reflexões de pensadores como Lugones (2008, 2011), que trata das questões do feminismo decolonial e da colonialidade do gênero e, com Quijano (2005), sobre a colonialidade do poder. Ademais, com a escrita, pensada na imagem conceito a flecha-palavra, Auritha encontra caminhos para se reconstruir, resistir e reexistir (MOREIRA, 2015), e com

³ 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.

os pés no mundo, inscrevendo-se como uma escritora solta a rima com a beleza de sua poética oral, numa performance (ZUMTHOR, 2018) transformadora. Nesse traço ritmado, numa sonoridade que ecoa da floresta para mundo, outras epistemes e tessituras textuais são possíveis para recriarmos mundos mais justos e equilibrados para adiarmos o fim do mundo (KRENAK, 2020).

Palavras-Chave: Literatura indígena. Auritha Tabajara. Decolonialidade.

INTRODUÇÃO

Os pés ganham o mundo, nos mundos. Com a rima poética de seus cordéis, Auritha Tabajara se reescreve na história de seu povo e abre caminhos para as novas gerações de escritoras. Ela poderia continuar com os pés na aldeia, assim como seu coração, mas os pés ganharam asas, como de Hermes, e as asas estão a levando para voar ainda mais alto.

Francisca Aurilene Gomes, como é seu nome no registro da modernidade, lançou sua flecha do interior do Ceará para atingir outros pagos. Acertar com belas palavras, com sua flecha-palavra. Assim como aqueles que vieram antes dela, ela também está ressignificando o arco e a flecha. Sua obra literária atravessa pré-conceitos que a colonialidade (QUIJANO, 2005) insiste em permanecer como uma tiririca.

O que Auritha começa a fazer com suas obras é a decolonialidade de saberes, repensando novas formas de ser e existir no mundo com conhecimento de seu povo Tabajara (ou seria nação?). Desse modo, o pensador indígena Ailton Krenak (2022) reafirma que a memória é uma herança ancestral. Mas por outro lado, temos um paradoxo inquietante do xamã yanomami Davi Kopenawa: “estamos com o pensamento cheio de

esquecimento”. A partir desses apontamentos, veremos como Auritha Tabajara se insere no mundo dos não indígenas com suas obras literárias grávidas de saberes que extrapolam o indizível perceptível aos olhos nus.

PARA MAIS ALÉM DO CORPO LITERÁRIO

“A vida tem sua própria lógica, sua própria escrita.
Quando a gente não a lê, ela dita.
Quando a gente não a ouve, ela grita.
Quando a gente não a entende, ela explica.
Quando a gente se apercebe, ela Auritha”.

Por Daniel Munduruku

Na quarta capa do livro *Coração na aldeia, pés no mundo*, o escritor e também liderança indígena Daniel Munduruku presenteia não somente a autora com essas palavras, mas também os leitores da obra. A vida é uma confluência de saberes, sabores, dissabores descontraídos. A vida dita, grita e com a escrita Auritha explica que a vida é e deve ser para além de um corpo literário. Nessa simbiose entre a vida e as obras literárias, a arte poética (quase uma redundância) extrapola os limites corporais e atinge o etéreo. O corpo humano, que tem suas limitações físicas, pode atingir outros patamares com a memória, com as artes, com as potencialidades da oralidade. A performance (ZUMTHOR, 2018) cordelística que Auritha nos brinda, no livro, é um fragmento das memórias ancestrais que ela traz em seus escritos.

Honrando aos que vieram antes, a flecha-palavra foi mirada pela escritora, professora, dentre outros adjetivos que a caracterizam em defesa dos povos originários, Eliane Potiguara. Foi ela quem abriu uma clareira da mata em direção à urbe. Com seu poema *Identidade indígena* publicado em 1975, ela começa o movimento literário que toma corpo e força nas décadas

seguintes. E não parou mais. Ela se fortaleceu com outros parentes⁴ que vieram a escrever suas cosmovisões. Esse movimento da escrita dos povos indígenas começou, como aponta Potiguara, porque muitos – os juruás (homens brancos) – estavam escrevendo erroneamente sobre os povos originários, ou seja, os traços da colonização ainda estavam latentes em pleno século XX. Em uma entrevista para a Revista Cult⁵, Potiguara nos flecha:

A literatura indígena, na verdade, nunca existiu. Ela não existe, é apenas uma estratégia de luta, um instrumento de libertação, de conscientização. Eu sempre considero que a gente precisou partir para a literatura porque não tinha outros espaços. Estava todo mundo ocupando nossos espaços. Eu vi centenas de pessoas escreverem sobre as lendas indígenas, alterando o conteúdo do texto, o final da história. Escritores que não eram indígenas, que pegavam um mito e alteravam para um texto escrito. Muda tudo. Não pode ser mudado. Aquilo é feito por indígena, alguém tem de defender esse território também.

Assim como a escritora Eliane faz com a palavra inscrita na materialidade do livro, Daniel Munduruku também se apropria dessa ferramenta colonial: o livro impresso! Ele foi o primeiro escritor indígena a publicar livros infantojuvenis, em 1996, cuja obra *Histórias de índio* foi editada pela Companhia das Letrinhas, uma das mais relevantes do mercado editorial brasileiro. Após Munduruku, demais parentes também seguiram nesta linhagem.

⁴. Parentes: outras etnias indígenas.

⁵. Revista Cult: <https://revistacult.uol.com.br/home/eliane-potiguara-perfil/>.

AS EPISTEMES TEÓRICAS SE ENTRELAÇAM COM O SER TABAJARA

Neste ponto vale ressaltar sobre essa ferramenta colonial – o livro –. Quando os portugueses chegaram com suas naus no litoral brasileiro, que é assim que o conhecemos hoje, avistaram pessoas muito distintas das quais estavam acostumados em suas vivências europeias. Não se vestiam do mesmo modo, aliás, roupas eram poucas para o clima tropical, e tampouco falavam a mesma língua. Com o contato, os estrangeiros perceberam que os nativos eram pessoas sem fé, sem lei, sem rei. Ou seja, os lusitanos precisavam a qualquer custo catequizar os povos, salvando-os de todo mal. Não demorou muitos dias daqueles idos de 1500, e a primeira missa foi rezada para, de fato, marcar território, e o livro mais importante utilizado para a ocasião foi a bíblia.

O livro é uma ferramenta colonial, compreendida pelos diversos povos indígenas, porque todos os preceitos giram em torno desse objeto. Todo o conhecimento ocidentalizado ficará marcado com tinta e fechado em um livro, salvo engano quando alguém o ler e o compreender. No entanto, para os povos originários, que são oriundos da tradição oral, toda a cosmologia e sabedoria, ligadas através da memória ancestral, impactam no presente tempo-espaço. Dito isso, as várias etnias indígenas estão ressignificando o livro e a escrita para conseguirem dialogar com os não indígenas. Se eles precisam falar a língua dos brancos para reivindicar os seus direitos, territórios eles irão fazer, com maestria.

Auritha pede licença à Pachamama para falar e escrever e traduzir aos não indígenas um pouco da cultura do povo (p. 6):

Peço aqui Mãe Natureza,
Que me dê inspiração
Pra versar essa história
Com tamanha emoção

Da princesa do Nordeste,
Nascida lá no sertão.

Como consta em seu primeiro livro-cordel, desde criança, quando aprendeu o código alfabético e o tornou parte de seu ser, a rima e a sonoridade de repentes e cordelistas estão inseridos em suas composições. Nas histórias contadas por sua avó, Auritha aprendeu a arte narrativa desde berço, pois foi através da matriarca que ela ganhou o mundo.

Auritha não se cala. Ela decoloniza os saberes, das veias que ainda estão abertas, na materialidade de seu cordel. Geralmente, os cordéis são impressos em folhetos, com papel simples, mas não menos importante. Neste viés, podemos refletir sobre conteúdo x forma, influenciando na estética da obra literária. O que é mais importante em sua literatura, em seu cordel? O formato ou o conhecimento inscrito nas páginas? Para alguns tradicionalistas e defensores da arte genuinamente nordestina, o cordel precisa seguir os padrões do livreto, com xilogravura, rimas e recortes. Por outro lado, a arte é transgressora e ultrapassa quaisquer medidas que já estão consagradas.

É a partir desse modelo, livro-cordel, que Auritha reescreve o seu caminho como escritora-mulher-mãe-lésbica-ativista-narradora oral, e tantos outros adjetivos que podem limitá-la ou encorajá-la para além das compreensões efetivas. Com a obra, *Coração na aldeia, pés no mundo*, Tabajara se assegura no caminho da decolonialidade. É com essas trajetórias, de tantas Aurithas, que o corpus perpassa para além do corpo literário: “Letras são meu baluarte, revelo com minha arte, um Brasil a conquistar” (p. 40). A subjetividade e criatividade poética extrapõem quaisquer limites. A questão central para desatar os nós (e nós também plural do ser) é retornar ao passado, onde tudo começou: em 1500, quando os primeiros portugueses

aportaram nas terras de Abya Yala⁶, com suas engenhosidades sagradas.

Desde a chegada das naus cabralinas nas terras tropicais, o processo de conquista tanto do território quanto das nações indígenas que já habitavam este local, foi deveras intenso. Mas essa conquista não foi romântica como entre enamorados. Aliás, romantizaram muitas narrativas que perduram até hoje. Os portugueses intensificaram a expansão dos poderes para perpetuar o sangue lusitano.

Aníbal Quijano (2005) se debruçou esforçadamente para compreender as lacunas desse processo que a América Latina passou depois da chegada de portugueses, espanhóis, holandeses, franceses, todos eles querendo expandir seus comércios além-mar. A América Latina é vista até hoje como um grande manancial, a fonte de rejuvenescimento do mundo. A região amazônica segura os céus (Kopenawa, 2022) com seus rios voadores para manter e refrescar a cabeça daqueles pensamentos fogosos. A partir do século XVI que a “modernidade” irrompeu em Abya Yala; nesse processo, criaram-se as segregações que atravessam os corpos – gênero, raça, superior/inferior, bem/mal – ou seja, as dicotomias subjetivas de quem está no poder.

De volta ao passado para também ressignificar a sua própria história, é neste caminho que Auritha se desdobra para traçar a decolonialidade, ela percorreu árduos caminhos para se

6. ABYA YALA, na língua do povo Kuna, significa Terra madura, Terra Viva ou Terra em florescimento e é sinônimo de América. O povo Kuna é originário da Serra Nevada, no norte da Colômbia, tendo habitado a região do Golfo de Urabá e das montanhas de Darien e vive atualmente na costa caribenha do Panamá na Comarca de Kuna Yala (San Blas).

encontrar e se afirmar enquanto artista da palavra. Vejamos algumas estrofes (p. 32):

*Agora eu tenho em mente,
Um desafio a enfrentar:
Refazer minha história,
Sem desistir de lutar.
Tantas noites eu chorei,
Quanta tristeza passei...
Não dá nem pra imaginar!
Depois de forte batalha
Buscando sobreviver,
Assumi minhas raízes
E assim pude perceber,
Tudo aqui tem um padrão:
Quem tem grana é patrão;
O ter é mais que o ser.
Mas, em vez de desistir,
Foi mais forte o meu amor:
Recorri à autoestima,
Tupã ouviu meu clamor,
Pois, nesta escola da vida,
Ter mente desenvolvida
Foi o meu maior valor.
Mãe é um anjo da guarda
Que nasce para brilhar,
Que supera ingratidão,
Sofre sem deixar de amar.
Minha mãezinha querida
Orientou-me destemida,
A cantar, rezar, brincar.*

Neste trecho da obra, Auritha relata que está morando em São Paulo “Tudo aqui tem um padrão: Quem tem grana é patrão; O ter é mais que o ser”. Longe de sua terra, de sua família, e principalmente de suas filhas. Um dos momentos mais difíceis que

ela enfrenta, a depressão, em meio às incertezas e inconstâncias da vida, e é através de um mergulho que faz em si mesma, nas raízes de sua cultura, escutando as vozes sagradas de sua linhagem, que ela dá a volta por cima. Quando emerge, ela surge com novas perspectivas diante da própria vida. Ela buscou forças em sua ancestralidade para reescrever a sua vida (MOREIRA, 2015). Acreditando e confiando no poder transcendental que a arte pode proporcionar, ela vai tecendo novas formas de ser e decolonizar.

FEMINISMOS DECOLONIAIS

Atuando e sendo protagonista de sua própria vida, Auritha dita e explica para aqueles que têm olhos e ouvidos atentos. Partindo dos estudos da pesquisadora argentina María Lugones (2008) que versam sobre a colonialidade de gênero e feminismo decolonial, ainda evidenciamos as marcas da colonização presente em nosso cotidiano. Como dito anteriormente, foi a partir do século XVI que a modernidade/colonialidade assolou os povos nativos e deu uma nova roupagem para as terras Abya Yala.

A América Latina foi sendo pensada e criada segundo as epistemes colonialistas. Toda forma social, política, econômica e cultural dos povos nativos não condizia com o modelo europeu. Desse princípio, os colonizadores se colocam e se veem como superiores dotados de poder. Por conseguinte, as pessoas que já viviam nessas terras são menosprezadas, são tidas como inferiores. Quijano (2005) apontou em seus estudos a questão de gênero, mas Lugones (2008) analisou mais profundamente e constatou que a heteronormatividade predominava, seguindo a “divisão biológica” entre masculino e feminino. Além disso, as mulheres de “cor” foram esquecidas, essas mulheres são as não brancas, que muitas vezes estão à margem da sociedade envolvente. São mulheres negras, indígenas, amébricas,

periféricas. Lugones (2008) investiga em seu artigo a intersecção entre raça, classe, gênero e sexualidade que as mulheres de cor sofreram e como isso ainda está incrustado na sociedade.

É importante termos bases teóricas para alicerçar e dar respaldo para avançar e construir paredes sólidas. Auritha tem suas bases, ancestrais, ligadas com os elos mais sagrados: o coração. O que a mantém firme com os pés no mundo. Ela tem conhecimento das durezas da vida e também sobre a região nordeste, seu berço, como podemos ver em seu verso:

Quando se fala em princesa
É de reino encantado,
Nunca, jamais, do Nordeste
Ou do Ceará, o estado.
Mas mudar de opinião
Será bom aprendizado.

Nessas palavras, podemos fazer algumas indagações: a princesa se refere às princesas dos reinos encantados, ou seja, da Europa. Nos “acostumamos” a escutar e ler histórias do mundo civilizado, os causos e lendas do nosso país não tinham notoriedade, ou sequer validade, ainda em se tratando da região nordeste do Brasil. Por outro lado, é chegado o momento dos não indígenas escutarem as histórias contadas pelos próprios indígenas. E é isso que Auritha faz se inspirando em outros escritores e escritoras, além de abrir caminhos para as novas gerações de mulheres indígenas.

A referida escritora enfrentou muitos preconceitos para chegar aonde está. A começar com seu próprio companheiro, quando suas filhas eram pequeninas. Esse relato, hoje, o lemos com um suspiro de alívio, mas para Auritha que sofreu em sua pele, teve marcas silenciosas. Em seu livro ela diz o seguinte (p. 28 e 30):

Então saiu, dessa vez,

Para São Paulo, sozinha.
Deixou, com o pai na aldeia,
As duas filhas que tinha.
E no coração levou
Consigo cada indiazinha.
Rejeitado, o companheiro
Recusou-se a aceitar.
Foi bancar o pai-herói
No conselho tutelar.
Esperou ela sair
E já foi denunciar.
Formalizou a denúncia
De que havia largado
Duas crianças pequenas –
Para aldeia, um “pecado”.
E ninguém nem quis saber
O que tinha enfrentado.

No trecho acima, podemos perceber o quão dolorido foi esse período da vida. Ademais, é importante ressaltar o relato que Auritha consegue realizar. Nem todas as mulheres que são tolhidas, seja de quaisquer formas, têm coragem para depor. Mais uma vez, foi um mergulho profundo que ela fez em suas tristezas. E quando voltou à superfície, veio mais forte, com toda força de sua ancestralidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vemos que as obras produzidas por mulheres indígenas, além de ser obras artísticas, são também denúncias. A arte é uma transgressão. Ela extrapola quaisquer limites, barreiras e fronteiras, sociais, culturais e linguísticas. Pois a arte é sentida. Colocar isso em palavras pode parecer um simulacro da vida real, pois ser mulher, indígena, nordestina, lésbica, em sociedades preconceituosas, é enfrentar batalhas, sim.

O primeiro embate talvez seja consigo mesma, em assumir suas raízes, seu lugar de fala, assumir o que se pode ser e o que se quer ser. E é como aponta Ailton Krenak, que precisamos seguir a vida como a fluidez das águas dos rios, que são também nossos avós. A vida segue seus fluxos numa confluência de vários e ilimitados saberes, basta estarmos devidamente atentos para o que nos chega, e sempre chega. Auritha segue produzindo sua arte, a arte de viver outras vidas que condizem mais com o seu modo de ser mulher. É ela quem dita, como bem colocou Daniel Munduruku. Segue com seus pés no mundo, em São Paulo, e em outros lugares que a convidam para partilhar os seus saberes.

E com a força feminina que habita o seu ser, Auritha escreve com cadência e desenvoltura seus mais novos cordéis, que foram publicados pela revista SESC SP⁷. Vejamos um trecho:

Iracema tabajara

Sou Auritha Tabajara,
Nascida longe da praia,
Fascinada pelas rimas
E melodia da jandaia.
No Ceará foi a festa,
Meu leito foi a floresta
Nas folhas de samambaia.
A minha essência ancestral
Me encontra cordelizando,
Faz me existir resistindo,
Ao mundo eu vou contando;
Que minha forma de amar
Ninguém vai colonizar,

⁷. Revista SESC SP: <https://www.sescsp.org.br/ineditos-poemas-em-cordel-assinados-por-auritha-tabajara-e-ilustracoes-de-lucelia-borges/>.

Da arte sempre vou me armando.
Filha da mãe Natureza,
Mulher guerreira eu sou,
Com a força feminina
Cinco séculos galgou.

Com a beleza e a força do povo Tabajara, Auritha continuará cordelizando, existindo e reexistindo e encorajando tantas outras mulheres a não desistirem de si mesmas. Com a arte podemos usufruir do bem viver com novas narrativas que queremos contar para as gerações que estão vindos, de humanos e todas as formas de vida que há nesta Terra. E que humanidade contamos para os filhos, filhas? Se os seres humanos têm a capacidade de abstrair, criar ficções, facções, construir impérios e o também destruir como num big bang atômico... Talvez seja o momento de olharmos para o retrovisor e repensarmos quais mundos queremos construir daqui para frente, com mais arte de contar belas narrativas.

REFERÊNCIAS

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

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. *Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidade*. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/estudoslatinoamericanos/wp-content/uploads/2019/04/ELA8%C2%BA-Texto9-1.pdf> Acesso: 3 ago. 2023.

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

LUGONES, María. Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, núm. 9, julio-diciembre, 2008, pp. 73-101 Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca Bogotá, Colombia.

MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais / pensamentos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*; tradução Solange Ribeiro de Oliveira. 1ª ed. rev. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

MOREIRA, Jailma dos Santos Pedreira (2015). *Reescrita de si: produções de escritoras subalternizadas em contexto de políticas culturais*. Disponível em:

<https://www.poscritica.uneb.br/wp-content/uploads/2021/01/MOREIRA-Jailma-dos-S.-P.-Reescrita-de-si.pdf>. Acesso: 28 jul. 2023.

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: 1º ago. 2023.

MUSEU DA LÍNGUA PORTUGUESA. Materiais educativos. Disponível em: <https://nheepora.mlp.org.br/>. Acesso: 5 ago. 2023.

QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005a. p. 107-30.

TABAJARA, Auritha. *Coração na aldeia, pés no mundo*. 1ª ed. Lorena: UK'A Editorial, 2018.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção e leitura*. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

EU QUERO ME VÊ PROFESSORA! FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Cátia Cilene Bastos da Silva⁸

Resumo: Este trabalho tece reflexões sobre a formação continuada de professores para a Educação das Relações Étnico Raciais na Educação Infantil, primeira etapa da educação básica. As considerações aqui apresentadas integram uma pesquisa em andamento no mestrado do Programa de pós-graduação em Crítica Cultural-Pós-crítica/UNEB cujo objetivo é compreender de que maneira as legislações relacionadas à educação das relações étnico-raciais são efetivadas na formação continuada de professores e como estes conduzem suas práticas com base nessas legislações na educação infantil. Apresento no texto reflexões iniciais sobre me tornar pesquisadora negra militante das questões raciais no ambiente de aprendizagem a partir da Lei 10.639/03 resultado da luta dos movimentos sociais em defesa de educação de qualidade, acesso, permanência, representatividade, respeito a diversidade étnico-racial e equidade de condições. O corpo do texto é constituído de três seções que inicia a partir do marco legal lei 10.639/03, numa interlocução com (DIAS 2012), (ARROYO 2013), seção seguinte retorno a lei 10.639 que altera as Diretrizes e Bases da Educação Básica, tendo em vista a reestruturação de propostas das universidades que ofertam cursos de formação de professores que devem ser gestados com

⁸. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Letramento, Formação de Professores e Identidades. Orientadora: Prof.^a Dra. Licia Maria de Lima Barbosa. Endereço eletrônico: catiacilene2001@yahoo.com

disciplinas que abordem o contexto da História e Cultura Afro-brasileira e seus enfrentamentos, diálogo com (LIMA, 2015), (OLIVEIRA, 2015), (JESUS; PERBONI, 2017) e (GATTI, 2010); ao fim da seção Diversidade étnico racial e desdobramentos na escola o aporte teórico é a interlocução entre as pesquisadoras do tema em questão (LORDE, 2020), (ROSEMBERG, 2014), (DIAS, 2012), (ABROMOVICZ, 2012) e suas contribuições relevantes que intersecciona raça, gênero, desigualdades e classe.

Palavras-chave: Educação étnico-racial. Formação de professores. Educação infantil.

INTRODUÇÃO

TORNAR-SE PESQUISADORA UM CAMINHO A CONSTRUIR

O texto que discorro reflete minha experiência primeira no campo de pesquisa acadêmica sobre formação de professores e as questões étnicas raciais no ambiente escolar. (Bachelard, 2005) diz que a experiência que antecede o espírito científico se destoa da criticidade, elemento integrante do espírito da ciência. Em determinadas situações, o conhecimento empírico subtrai a segurança da base epistêmica que está em construção. Neste sentido, digo que minha pesquisa não foge à regra das pedradas incertas da iniciante pesquisadora que pleiteou uma vaga de aluna regular do mestrado Pós-graduação em Crítica Cultural/UNEB, no Campus II, na cidade de Alagoinhas em 2023. Uma cidade do Agreste Baiano banhada pelo sistema Marizal São Sebastião riqueza aquífera que faz do movimento das águas a interlocução epistêmica de sujeitos sociais que se manifesta na porta voz que vos fala.

A cena da pesquisa mostra a professora, personagem questionadora incansável na busca de respostas quase sempre inatingíveis numa perspectiva do real, uma abstração de vários sujeitos do discurso no tempo e espaço, que antes era invisível à realidade de outros (SANTOS, 2015). Nesta perspectiva, sujeitos subalternizados que em combate pela sobrevivência ultrapassam barreiras impostas, pelo discurso centralizador que oprime e segrega. Por isso, a voz que compõe o texto tece um coletivo de vozes que ecoaram antes de mim, então convoco aquelas que pensaram em transgredir a centralização que explora o corpo e a mente dos que ocupam a margem discursiva, a cultural e epistêmica no ambiente de aprendizagem.

Apesar da ocupação involuntária da margem e, como era o desejo da política hegemônica de conhecimento em nos paralisarmos em nós mesmos, e de não acreditar na potência criativa de produzir saberes, que decidi fazer rotas distintas endereçadas às mulheres negras de frequentemente duvidar de nossas produções epistêmicas. Contudo, cada vez mais essas mulheres têm se descoberto livre de opressões e reescrito outras trajetórias de si. Moreira (2015) aborda o contexto de mulheres subalternizadas não só no contexto da política cultural como também pelo modo patriarcal idealizado para mulheres. Nesse sentido, quando se trata de mulheres pretas as dificuldades que enfrentam cotidianamente surgem da falta de inserção de escritoras negras na política cultural. Para Moreira (2015), a situação exposta anteriormente reverbera a cultura patriarcal que exclui mulheres subalternizadas, escritoras, a ocuparem espaço editorial. Posto que, são invisíveis socialmente pelo silêncio cultural que coloca em dúvida as suas produções de modo que as autoras também duvidavam por serem expropriadas de validação cultural, desde a linguagem, identidade e representatividade.

Seguindo a lógica de exclusão epistêmica, Fanon (2008) teve a primeira versão da tese de doutorado em psiquiatria

negada pela banca examinadora, a obra *“Pele negra e máscaras brancas”*, pois sua escrita contrariou a supremacia branca - por estar diante de produção epistemológica preta - uma vez que a produção científica segue um padrão de domínio europeu e nega outros conhecimentos. A obra do autor identifica a configuração dos papéis dos sujeitos sociais (negro e branco) na disputa conflituosa de estar, ser, ter.

Seguindo a discussão, Mignolo (2008) reitera que se deve desobedecer à rigidez estrutural a qual discrimina, subjuga e impede que outras formas socioculturais ocupem espaço epistêmico, é necessário que possam coexistir. Nessa perspectiva, *“Reescrita de si”* nos remete aos *“engavetamentos”* diários que impõe a prática opressora de emudecimento que sucumbe, paralisa a experiência discursiva do grupo minoritário.

Colaborando com essa discussão Grada Kilomba (2020), em *“Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano”*, diz que o *“Outro”* reescreve a sua história de resistência ao abandono diário ao qual é submetido, mas nem por isso desistiu de viver e escreve outra narrativa de si, com as próprias mãos num gesto de relutar ao extermínio secular do projeto hegemônico idealizado para nós.

Sendo assim, o contexto que proponho dialogar são as questões étnico-raciais na educação infantil na perspectiva da formação continuada de professores que a meu ver pode ser uma rota de fuga para a reescrita de práticas pedagógicas emancipadas. No intuito de romper com o silêncio gritante que ecoa no espaço escolar que pressupõe lugar reservado a felicidade e realização do ser humano (CAVALLEIRO 2022). Diante dos fatos expostos pela autora, arrisco um questionamento. Quais crianças são felizes e se realizam na escola?

Respondo que são crianças que se declaram brancas e que tem o apoio a princípio da família que reverbera na atitude de algumas professoras e funcionários da escola que tece cuidados excessivos diariamente a esse grupo privilegiado de crianças. Portanto tem suas identidades sendo fortalecidas nas relações com o adulto que protege, elogia, interage e aplaude. Em contrapartida crianças negras em espaços de aprendizagem são ignoradas através de linguagens racistas que se manifestam de diversas formas ao silêncio gritante que as deixam invisível à falta de paciência, empatia e de cuidado do adulto. Esta conduta reflete a sociedade racista que reproduz a exaustão das relações raciais na unidade de ensino (BRASIL, 2004).

Para tecer as reflexões sobre a formação continuada de professores no contexto das relações étnicos raciais e seus desdobramentos na unidade de ensino, o texto foi dividido em três seções; a primeira faço uma breve explanação acerca dos primeiros passos das ações afirmativas a partir do marco legal da lei 10.639/03 contexto discutido (DIAS 2012), (ARROYO 2013), (BRASIL; 2003, 2004) ao tempo que relato o meu interesse pela temática; a segunda seção retorno a lei 10.639 que altera as Diretrizes e Bases da Educação Básica, tendo em vista que a educação superior precisa reestruturar novas propostas nos cursos de formação de professores gestado com disciplinas que aborde o contexto da História e Cultura Afro-brasileira e seus enfrentamentos, traço um diálogo com (LIMA, 2015), (OLIVEIRA, 2015), (JESUS; PERBONI, 2017) e (GATTI, 2010); já na terceira seção intitulada Diversidade étnico racial na escola o aporte teórico é a interlocução entre as teóricas do tema em questão (LORDE, 2020), (ROSEMBERG, 2014), (DIAS, 2012), (ABROMOVICZ, 2012) e suas contribuições relevantes que intersecciona raça, gênero, desigualdades e classe.

AS LEGISLAÇÕES RELACIONADAS A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS EM COMBATE AOS CONFLITOS RACIAIS

A esse respeito, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico Raciais, é uma política pública de implementação de ações afirmativas no âmbito da administração pública federal através da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) o governo "... assume o compromisso histórico de romper com os entraves que impedem o desenvolvimento pleno da população negra brasileira", atuando diretamente na implementação da Lei 10639/03 onde o Ensino da História e Cultura Afro brasileiro e Africano passa a integrar todos os níveis de ensino, no entanto esta secretaria foi extinta pelo MP 768/17 no governo Temer. Contudo, no governo atual, do presidente Luís Inácio da Silva, retoma-se o compromisso com as questões raciais por meio do Ministério da Igualdade Racial (MIR), pasta assumida pela jornalista Aniele Franco, irmã da vereadora Marielle Franco assassinada vítima do genocídio patriarcal. Assim, o Brasil tem uma dívida histórica com a população negra, que foi destituída de política social que a incluísse após o sistema escravocrata. Constata-se na apresentação da Seppir:

O Brasil, Colônia, Império e República, tiveram historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o

acesso pleno dessa população aos bancos escolares (BRASIL, 2004).

Tais fatos explicam a política educacional atual desde a educação básica até a superior que mostra fragilidade em acesso e permanência de alunos oriundos das classes trabalhadoras das grandes periferias. Para além do sequestro e exploração dos corpos negros, fomos fadados ao atraso quando a “abolição” fantasmagórica culminou, na situação em que os ex-escravizados foram jogados a margem sem mínimas condições de sobrevivência, pois a ideia de desumanizar o negro se perpetua até hoje. Desta forma, a comunidade afro-brasileira luta por melhores condições em várias instâncias da sociedade uma vez que o governo pós-abolição negligenciou esse grupo social assim como povos originários também são vítimas do descaso.

Neste sentido, é relevante apresentar o caminhar por esse tema, relações étnicas raciais que para alguns é um ato de coragem (DIAS, 2012), pois desorganiza as estruturas cristalizadas do currículo eurocêntrico que privilegia o conhecimento universal distante da realidade de meninos e meninas periféricos. A esse respeito, é importante ressaltar que o currículo é território em disputas (ARROYO, 2013) sendo preciso criar estratégias para fugir das armadilhas e manobras aos quais submetem os atores da educação a seguir “parâmetros únicos”.

Dito isso, se faz necessário discorrer um pouco sobre processo de interesse em relação ao contexto étnico racial que se inicia com a maturidade de tornar-se mulher preta processo que interfere na minha postura de pesquisadora. Tal fato insurge da observação crítica e reflexiva da mulher negra, periférica da cidade de Salvador, que no trânsito de subir e descer ladeiras, no labor subserviente e, posteriormente, já professora continuou na condição subjugada de profissional da educação como prestadora de serviço temporário (PST) em que as inquietações de pesquisadora afloram frente às desigualdades sócio raciais.

À medida que autoavaleiei a condição subalternizada, a qual estava inserida, a tempo que percebi igual situação dos alunos; a maioria deles era descendente da diáspora que disputa o espaço escolar público. A partir deste entendimento, a questão étnica racial na educação infantil me mobiliza a buscar teóricos que conversem sobre o assunto numa interlocução com a formação continuada de professores.

Assim, parto da premissa destinada à criança negra, a qual não escapa a regra, a negação de representar os títulos de destaque na escola, pois a escolha não era democrática feita sempre pela professora que também era negra, mas escolhia uma representação branca para a função de rainha seja da primavera ou do milho. A criança deste grupo de privilégio tem a escola como aliada no favoritismo social validado nos eventos cotidianos. Contudo, a profissional de educação, coordenadora pedagógica da primeira etapa da educação infantil que vos fala está tecendo outros caminhos possíveis às ausências e silêncios na encruzilhada da prática e teoria, sendo a temática de relevância sociopolítica em combate ao racismo institucional.

A EDUCAÇÃO SEUS AVANÇOS E IMPASSES

Para entender os avanços e impasses na educação referente à inserção do contexto étnico racial nas práticas pedagógicas diárias no processo de ensino, no intuito de combater os conflitos étnicos culturais, onde a cultura afro-brasileira possa ser (res) significada a partir do entendimento das diferenças, do respeito, da tolerância e da valorização do sujeito e sua subjetivação, utilizo a lei federal vigente, a 10.639/2003 que altera a LDB 9394/1996 e torna obrigatório trabalhar a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as etapas de ensino, inclusive em nível superior na formação de professores, porém, de

modo que o negro seja protagonista da construção da Nação Brasileira, fato inegável. Para tanto, a universidade deve reavaliar os componentes curriculares e adotar disciplinas que discutam as contribuições históricas dos afrodescendentes na formação sociocultural, na economia, nas artes, na ciência e na subjetividade histórica do Brasil.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC), sugere na dimensão da prática profissional, competências gerais docentes, inclui no currículo a valorização da diversidade cultural, bem como de grupos sociais e sua identidade. Para reforçar a questão Lima (2015) sinaliza a ausência ou insuficiência das questões raciais nos cursos de licenciatura e acrescenta que o curso de Letras ainda é organizado numa base teórica no estruturalismo linguístico. O que configura uma formação excludente que reverbera na prática docente na qual o professor e aluno criam barreiras discursivas por terem experiências linguísticas díspares.

O discurso no espaço escolar, às vezes, (de) forma e propaga a discriminação e a exclusão do povo preto, sendo que a linguagem é impregnada de experiência, história de vida, de afeto que se constrói, desconstrói, faz, desfaz, refaz. Nesse jogo enunciativo de autoafirmação de resistir ao apagamento da linguagem das margens, é necessário rever os conceitos (LIMA, 2015). Partindo do pressuposto de que o grupo minoritário sofre influência negativa acerca de sua herança cultural, o professor exerce uma função importante, uma vez que é formador de opinião.

Para mediar os embates e se posicionar de forma crítica e política implica estar embasada teoricamente a partir de documentos legais que discutem a inserção da cultura afro-brasileira e africana como elemento constitutivo na formação social do Brasil. Diante do exposto, retorno a lei 9394/96 Diretrizes e Bases Nacionais da Educação Nacional, para destacar

que o interesse desta pesquisa se inclina para a primeira etapa da educação básica, a educação infantil, no grupo pré-escolar na faixa etária de crianças de 4 e 5 anos. O lócus da pesquisa é a unidade de ensino a qual exerceu a função de coordenadora desde dois mil e dezoito, Centro Educacional Pindorama, localizado em Porto de Sauipe, distrito do município de Entre Rios, Ba.

Ao ingressar no mestrado, o anteprojeto tinha uma configuração, porém, ao cursar as disciplinas do primeiro semestre, entendo que disponho de algumas leituras que dialogam com a pesquisa. A seguir, apresento a pesquisa introdutória que apresentei a banca examinadora, todavia, com alguns ajustes segundo a busca por fontes seguras. Oliveira (2015), em seu artigo intitulado “*Formação de professores para diversidade étnico-racial*” deixa explícito que as categorias teóricas “formação de professores” e “diversidade étnico-racial” precisam dialogar tanto na formação inicial quanto na continuada. A diversidade étnico-racial é de relevância sociocultural e política aos grupos afrodescendentes (preto e pardo) de acordo com a classificação técnica do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Nessa perspectiva, o autor buscou fontes para sua pesquisa em algumas Universidades Públicas do Estado de Minas Gerais. Tendo como foco a organização das ações afirmativas na área educacional referente ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na matriz curricular da formação inicial.

Posto isso, o autor explica que as buscas feitas na ementa e no conteúdo dos cursos de licenciaturas ainda se organizam em conteúdos tradicionais sem ajustar de forma efetiva as questões étnicas raciais. Entretanto, o fio condutor da pesquisa do autor é refletir algumas vivências desenvolvidas na disciplina de professores que trabalham diversidade étnica racial na formação inicial de quem irá formar sujeitos sociais diversos.

Para discutir as questões raciais é importante retomar ao contexto histórico do Brasil relacionado à educação. De acordo aos autores (OLIVEIRA, 2015), (JESUS; PERBONI, 2017), as transformações sociais (reforma do Estado conduzido pela prática neoliberal e pela globalização exacerbada) interferem na política educacional do Brasil que continua investindo numa educação rasa numa perspectiva ocidental, onde o modelo de educar está longe de atender alunos diversos de cultura e saberes múltiplos invalidados pelo universalismo dominante.

Para reiterar a fragilidade da instituição educacional no Brasil, (GATTI, 2010) na obra sobre Formação de professores no Brasil, características e problemas, a autora faz um estudo pautado em recorte do final do século XIX, que especificamente não faz referência às questões étnicas raciais, contudo reverbera a questão da formação docente tão relevante as questões em discussão. Sendo assim, quando houve uma organização da formação inicial de professores para ensino de primeiras letras, não houve proposta formativa específica para os professores do ensino secundário, que resultou a inserção de profissionais liberais na educação os quais não eram licenciados. Já em meados do século XX cresce a preocupação referente à formação inicial de professores para o ensino secundário, questão que permanece problemática, sobretudo referente a formação para o ensino das relações étnico racial na educação básica.

DIVERSIDADE ÉTNICO RACIAL NA ESCOLA

De volta à diversidade étnica, cultural, linguística e tantas outras contribuições que transitam no campo da educação, a experiência cultural agrega contribuições aos sujeitos, pois nenhuma cultura foge a diversidade, fator inerente à comunicação humana. Toda sociedade troca experiência cultural no processo dinâmico de subjetivação, pois a “cultura não é pura”

(LIMA, 2015). Partindo desse princípio, a Lei 10.639/2003 torna obrigatória à inclusão no currículo oficial da educação básica desde a educação infantil até o ensino superior o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e indígena.

Para tanto, questiono como está sendo este trabalho de inserção, visibilidade e validade das experiências, conhecimentos, artes, da diversidade linguística do grupo étnico negro? A lei em discussão é a legislação vigente que completa este ano de 2023, vinte anos de atuação e surge da luta dos movimentos sociais principalmente o Movimento Negro que dentre as reivindicações pontuou uma educação de qualidade. Considerando representatividade nas instâncias sociopolíticas, econômica, mídia como também as produções científicas, pois o reconhecimento da diversidade cultural não se limita apenas a questão da cor da tez, mas a equidade de condições.

Audre Lorde (2020) ressalta que essa política de despersonalizar o racismo faz parte do projeto de genocídio semiótico, no livro, na mídia, na academia, na política na educação; enfim, se faz presente numa hierarquia dominante de silenciar.

Na busca por teóricos que discutem o tema, o artigo intitulado *“Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico racial: saberes e fazeres nesse processo”* (DIAS, 2012). Apresenta como objetivo analisar como professores da educação infantil trabalhavam a diversidade étnica racial após participarem de formação continuada sobre o mesmo tema, em outras palavras o foco do artigo é a prática pedagógica da equipe docente ao desenvolver contexto da diversidade étnico racial na sala da primeira etapa da educação básica.

De acordo com a exposição textual, é perceptível que o curso de formação continuada sobre educação étnico racial junto aos

professores da educação infantil na pesquisa em análise mobilizou os sentimentos e feridas por conflitos étnicos. Que nem sempre puderam falar sobre, principalmente quando não se tem propriedade e parceria da gestão e do corpo docente. Então, a autora relata que a formação sensibilizou e envolveu as professoras a partir da apropriação dos recursos formativos sobre diversidade. Este aparato cultural, técnico, respalda o corpo docente para mudar a metodologia e adequar a aula com mais qualidade no viés de tolerância, representatividade e valorização do “outro” enquanto sujeito social.

Dando continuidade as contribuições teóricas, é notório que algumas professoras do lócus da pesquisa já foram vítimas e presenciaram situação de racismo, preconceito, mas, com o mito da democracia racial se deixaram levar por esta falsa ideologia que paralisa. Nesta perspectiva, a formação continuada no que diz respeito a questão racial com os profissionais da educação infantil é de extrema relevância quando pensamos no espaço escolar permeado de diferenças culturais onde há uma valorização exacerbada da cultura branca como referência de ideal. Tais fatos é motivo dos possíveis conflitos quando negligenciamos o assunto, pois, o silêncio sobre a relações étnico raciais na educação é tão perversa quanto as ações racistas. Segundo Lorde (2020), o silêncio precisa ser transformado em linguagem e ação para não incorrer no adocimento do medo.

Conforme o estudo de (DIAS, 2012), o curso permitiu fortalecer o fazer pedagógico do corpo docente da instituição observada, bem como engajar as professoras quanto a questão de trabalhar valores culturais e respeitar a diversidade que transita na escolar. Desse modo, a formação continuada nesse contexto se bem organizada torna-se aliada aos professores que se interessam e respeitam a diversidade e busca diminuir os impactos da desigualdade racial na sala e promover um espaço de resistência e

pertencimento desde a primeira infância a partir da consciência política, ética, estética e cidadã nas práticas pedagógicas.

Abromovicz (2012) sinaliza sobre a inferência aos documentos legais quanto à perspectiva das diferenças étnico-raciais, escamoteando assim, a desigualdade socioeconômica impressa entre crianças negras e brancas na sala da educação infantil. A partir desse contexto, Rosemberg (2014) diz que o reconhecimento da diversidade está vinculado a igualdade econômica e distribuição de recursos. Desse modo, alerta sobre a complexidade da temática a qual apenas ação no âmbito pedagógico não resolve a questão da diversidade étnica, a questão da desigualdade de oportunidade e conseqüentemente o racismo institucional.

O posicionamento citado acima pela pesquisadora não impede que ações afirmativas ocorram na escola, mas para isso se faz necessário os recursos relevantes para ações pedagógicas diárias que implica valorização dos docentes, investimento em infraestrutura física, bem como formação técnica de todos os protagonistas do processo educacional de modo continuado para evitar o imprevisto na atuação dos profissionais de educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tessitura do texto trouxe reflexões, inquietações da mulher negra, da periferia de Salvador, que é coordenadora pedagógica de grupo de professores da educação infantil, sobre formação continuada de professores acerca da diversidade étnica racial tão presente na escola e ao mesmo tempo tão indiferentes àqueles que têm voz. Sabemos que a temática é complexa quando se pensa numa estrutura rígida, poderosa, contudo, resistir é regra para reexistir. Sendo assim, Deleuze (1995) critica a “unidade” do método, informa uma diversidade de possibilidades,

o rizoma e suas conexões ramificadas de rotas de fuga que, se distancia da rigidez homogênea da estrutura. Partido dessa premissa e do histórico de enfrentamento à formação continuada de professores e a organização de dispositivo didático metodológico que contemple o ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira na Educação Infantil, busquei amparada pela Lei Federal 10.639/03, *pelos documentos “Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico Raciais”* (2006), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, (2004). Nesta perspectiva o ambiente de aprendizagem no que se refere à prática pedagógica e a diversidade étnica cultural de meninas e meninos, pais e comunidade que transitam na unidade de ensino, Centro Educacional Pindorama, *lócus* da análise, a fim de tornar mais vasto essa pesquisa em andamento, desde as relevantes contribuições culturais que mobiliza e intensifica a formação continuada no contexto das questões raciais, como forte aliado para emancipar os atores da educação.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWIZ, A. & OLIVEIRA, Fabiana. *As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes*. In. BENTO, M^a Aparecida Silva (org.). Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. 5^a edição - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

BRASIL, M. E. C. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores: Base Nacional Comum para a Formação*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2019. 3, 6, 32, 33

_____. Ministério da Educação *Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais-*, Brasília: Secad/MEC 2006, p. 39

_____. 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*. 2004.

_____. Ministério da Educação. *Lei n.º 10.639*, de 09.01.03: altera a Lei nº 9.394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e cultura afro-brasileira, 2003.

_____. Ministério de Educação e Cultura. *LDB – Lei nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC,

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. Editora Contexto, 2022.

DELEUZE, G.; Guatarri, F. *Milplatôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: ED. 34, 1995.

DIAS, Lucimar Rosa. *Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo*. Revista Brasileira de Educação, v. 17, p. 661-674, 2012.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas* / Frantz Fanon; tradução de Renato da Silveira. - Salvador: EDUFBA, 2008. p. 194

GATTI, Bernadete. A. *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. Educação & Sociedade, v. 31, p. 1355-1379, 2010.

GOMES, Nilma Lino; DE ARAÚJO, Marlene *Infâncias negras: Vivências e lutas por uma vida justa*. Editora Vozes, 2023.

JESUS, C; PERBONI, F. *Análise das Pesquisas sobre a Política de Formação Inicial de Professores no período de 2002-2016*. Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 14, n. 3, p.59-72 jul/set 2017.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Editora Cobogó, 2020.

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

LORDE, Audre. *Irmã Outsider: Ensaios e Conferências*. Trad. Stephanie Borges. 1. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. A transformação do silêncio em linguagem e ação, DE Audre Lorde (2020, p. 48-53) em: <https://we.riseup.net/assets/672413/Audre+Lorde+Irm%C3%A3+outsider.pdf>

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

MOREIRA, Jailma: *Reescrita de si produções de escritoras subalternizadas em contexto de políticas culturais* 2015. OLIVEIRA, Julvan Moreira; *Formação de Professores para Diversidade Étnico racial*, 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 44, p. 742-759, 2014.

SANTOS, Osmar Moreira. *Dos Primeiros passos de um crítico cultural-Salvador*: EDUNEB, 2015. BRASIL. Ministério da Igualdade Racial. Secretaria de Políticas de Ações Afirmativas e Combate e Superação do Racismo. [S.l.] : Ministério da Igualdade Racial, 16 mar. 2023. Atualizado em 24 jul. 2023. Disponível em: Secretaria de Políticas de Ações Afirmativas e Combate e Superação do Racismo <https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/composicao/secretaria-de-politicas-de-acoes-afirmativas-e-combate-e-superacao-do-racismo-1/secretaria-de-politicas-de-acoes-afirmativas-e-combate-e-superacao-do-racismo>. Acesso: 06/09/2023

VIVÊNCIAS PERIFÉRICAS: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM PRODUÇÕES TEXTUAIS – ESPAÇO DE FALA, DE EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO SOCIAL

Cristiane Rodrigues de Aquino Lima⁹

Resumo: Neste trabalho de pesquisa, tem-se como objetivo problematizar as representações sociais, como elas podem potencializar os mecanismos de produção textual de sujeitos periféricos em sala de aula. Busca-se examinar como as produções textuais podem se constituir como um espaço de fala emancipatória e de novos agenciamentos (DELEUZE e GUATTARI, 1995), a partir de sua realidade social (FREIRE, 1967). O interesse por esse assunto surgiu da inquietação como professora de Língua Portuguesa, ao observar as dificuldades que alguns alunos da educação profissional apresentam, até mesmo, resistem à produção textual na sala de aula. Tendo em vista que o letramento se refere a todo e qualquer uso que se faz da escrita em práticas sociais (BORGES e PAES, 2021) e de que diferentes vozes circulam no espaço escolar, pautou-se na seguinte questão que norteia o objeto de estudo: as produções textuais realizadas na escola por estudantes, nos permitirão identificar suas representações sociais, seus obstáculos e vivências? Nesta pesquisa, tomar-se-á como base a Teoria das Representações Sociais, pelo fato dessa teoria considerar o conhecimento

⁹ Aluna do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Mestrado, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB); Linha de pesquisa: Letramento, Identidades e Formação de Educadores; Endereço eletrônico: crisaq66@gmail.com; Orientadora: Profa. Dra. M. Neuma M. Paes E-mail: mpaes@uneb.br

do senso comum, os “saberes sociais” como produto de análise e interpretação do conhecimento e também por nos fornecer bases teóricas consistentes para investigar o objeto de estudo no campo da crítica cultural. Os caminhos metodológicos da pesquisa seguem uma abordagem qualitativa etnometodológica e bibliográfica; buscar-se-á capturar pistas no universo discursivo constituído por alunos dos bairros Santa Terezinha e 21 de Setembro, periferias de Alagoinhas- BA. Para isso, utilizar-se-á como dispositivos de produção de dados, a observação direta em sala de aula e a produção de narrativas textuais. Na sequência, far-se-á a descrição para análise e interpretação dos dados, contrastando com os achados da pesquisa.

Palavras-Chave: Letramento. Produção Textual. Representações Sociais.

INTRODUÇÃO

A Crítica Cultural emprega diversas metodologias para analisar e interpretar as manifestações culturais. Destacamos, entre outras formas de interpretação, que os estudos discursivos são utilizados para desvelar os mecanismos de poder presentes nos discursos culturais. O estudo da recepção investiga como o público interpreta e assimila as produções culturais. A análise interseccional aborda as interações entre diferentes identidades sociais, como raça, gênero, e suas influências nas produções culturais. Enfim, a Crítica Cultural nos permite compreender as produções culturais e suas implicações na sociedade. Além disso, os estudos sobre estruturalismo, pós-estruturalismo e humanismo nos arrebatam e nos colocam em suspensão diante de temas envolvidos nesta perspectiva, provocando e exigindo um olhar astucioso em torno dos conceitos e interpretações sobre inúmeros autores estudados.

As leituras acerca da metodologia em Crítica Cultural, provocou em mim um esvaziamento perturbador, uma crise epistemológica desmedida, e assim, passo a relatar um pouco sobre minhas impressões enquanto estudante do Programa de Mestrado em Crítica Cultural da UNEB, Campus II, em Alagoinhas, Ba. Após inúmeras discussões e interpretações vivenciadas nos encontros do referido componente curricular, fui atraída por várias dessas leituras, de tal forma que me deixaram em suspensão, fazendo-me enxergar o mundo a partir de um outro lugar, desconstruindo os saberes que se encontravam cristalizados na minha forma de pensar os objetos.

A seguir, passo a relatar as leituras que impactaram e me fizeram ver os objetos culturais de forma diferente, a princípio cito a obra *Infância e História*, de Agamben (2005), na qual o autor faz uma referência à infância, no sentido figurado, como demarcação entre linguagem e experiência, pois, segundo ele, a experiência se realiza em nós e se configura por meio da linguagem, é na linguagem que o sujeito tem a sua origem e seu lugar próprio (AGAMBEN, 2005, p.56).

Seguindo nessa linha de raciocínio, exponho a minha experiência que se configura na linguagem, apresento o objeto de pesquisa que pretendo desenvolver no Pós-Crítica, que após muita inquietação e incertezas, durante a busca metodológica embasada no estudo Crítico Cultural, defini como objetivo principal problematizar as representações sociais, como elas podem potencializar os mecanismos de produção textual de sujeitos periféricos em sala de aula, como tornar as experiências em linguagem. Buscarei examinar como as produções textuais podem se constituir como um espaço de fala emancipatória e de novos agenciamentos (DELEUZE e GUATTARI, 1995), a partir de sua realidade social (FREIRE, 1967).

O interesse por esse assunto surgiu da minha experiência enquanto professora de Língua Portuguesa no Centro Territorial de Educação Profissional do Litoral Norte e Agreste Baiano - CETEP/LNAB, ao observar as dificuldades que alguns alunos da Educação Profissional apresentavam, até mesmo, resistiam à produção textual de qualquer gênero na sala de aula. Para desenvolver o trabalho, do ponto de vista teórico, pretendo não só me respaldar em autores que abordam a crítica cultural, mas também autores que tratam do letramento, mais especificamente da Teoria das Representações Sociais. Na observação do grupo social que pretendo estudar, farei uma abordagem etnometodológica, de modo que além da observação direta, selecionarei textos produzidos pelos estudantes moradores da Santa Terezinha e 21 de Setembro, bairros da cidade de Alagoinhas, Ba, para investigar pistas próprias de suas vivências periféricas, pois, é sabido “que a língua não existe senão tendo em vista o discurso” (AGAMBEN, 2005, p. 65).

A sensação de incerteza, de impotência, além dos deslocamentos e rupturas pelos quais passei serviram de enriquecimento, aprendizado e crescimento quando tive que pensar na proposta metodológica para o respectivo estudo. Hoje, percebo o quanto todo aquele movimento foi preciso para converter minha aspiração como lugar político. Apesar de sermos únicos (indivíduo), somos constituídos a partir de tantos outros e também constituintes daqueles outros. Há sempre um fora fazendo rizomas, fazendo outras conexões, elaborando ou reelaborando representações sociais e, conseqüentemente, nosso letramento, até porque

As multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga e de desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras. (...) Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas. (DELEUZE e GUATTARI, 1995, pp. 8 e 13).

O enfrentamento das periferias para resistir as forças conservadoras e preconceituosas de grupos sociais hegemônicos perpassa por muitas décadas em nossa sociedade. Integrado a esse processo, nota-se que a cultura da periferia tem alcançado um valor ímpar nos últimos tempos, haja vista as manifestações artísticas de todos os aspectos que afloram em diversas comunidades periféricas da Bahia, do Brasil afora e em Alagoinhas, em especial. Comunidades essas diversas vezes abandonadas e caracterizadas de forma reducionista como espaços da criminalidade. Embora a periferia seja plural e heterogênea, muitas vezes, ela é esquecida nos quesitos saneamento básico e infraestrutura, bem como outras carências típicas para uma condição básica de sobrevivência. Dessas localidades emanam duras vidas, regadas de lutas diárias para sobreviver, compostas por trabalhadores, trabalhadoras e pessoas “invisíveis”, marginalizadas socialmente. Espaços de enfrentamentos, onde a violência se apresenta de maneira frequente; de sucessos e fracassos; de manifestações culturais e artísticas, com o sujeito sendo protagonista em primeira pessoa de suas experiências vitais. Soma-se, ainda, suas identidades múltiplas, com suas vivências e um saber acumulado por meio de suas representações sociais. Segundo BORGES e PAES (2021. p. 132), apoiadas em Sá (1996):

(...) as representações sociais são definidas como um conjunto de conceitos, proposições e explicações originados na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais, ou seja, é o estudo das trocas simbólicas e discursiva em que uma pessoa ou grupo de pessoas elaboram o seu conhecimento a partir do senso comum da vida cotidiana.

A palavra periferia abrange diversos entendimentos, entretanto, para este trabalho seu conceito será pautado como sendo constituições sociais, considerando a composição de grupos participantes e engajados em

movimentos socioculturais com suas características próprias, diversidades coletivas e “seus agenciamentos” (DELEUZE e GUATTARI, 1995), entendimento voltado para as “práticas e discursos de sujeitos atuantes em movimentos sociais”, segundo FARIA, PENNA e PATROCÍNIO (2015, p. 28).

A CRÍTICA CULTURAL: MONTAGEM E DESMOTAGEM DAS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS

O método em Crítica Cultural não se limita tão somente ao pensamento, reflexão e interpretação da verdade, segundo DELEUZE e GUATTARI, “Um conceito não exige somente um problema sob o qual remaneja ou substitui conceitos precedentes, mas uma encruzilhada de problemas em que se alia a outros conceitos coexistentes” (1995, p.30). Portanto, a investigação não procura tão somente entender o conceito direcionado à categoria gênero, mas notar que as ideias são “representações” produzidas pelo pensamento em comunicação com a realidade. A tarefa do crítico cultural, se for associada à crítica literária, oportuniza uma visão mais holística sobre o objeto de estudo, promovendo a montagem e desmontagem de textos e textualidades.

Fazendo um recorte para proposta deste trabalho, considerando as vivências periféricas, o letramento e as representações sociais dos sujeitos em produções textuais escolares, trazemos BORGES e PAES (2021, p. 129-130):

A escrita é movimento, continuidade, interação nas práticas discursivas, cotidianas, ou seja, são práticas situadas. E, como tais, precisam que a escola estabeleça uma relação de intimidade com o contexto. Isso nos permite conjecturar também, que, se a escrita é movimento e sofre influência dos contextos sociais, bem como opera e potencializa nas realidades sociais, estão

impressas ali as marcas pessoais do indivíduo e isso constitui sim as suas representações.

É dever do sistema educacional vigente estar aberto a todos os meios que possibilitem a expressão cultural, artística, de pensamentos e sentimentos dos sujeitos, indistintamente. Entretanto, torna-se necessário transformar a sala de aula em um espaço de desestruturação do discurso dominante oriundo desde o surgimento da escola, através da reflexão de problemáticas pessoais e sociais, e da reelaboração de conteúdos e práticas tradicionais que contribuam para a formação dos sujeitos. Momento que se constitui como um espaço de fala e, conseqüentemente, estímulos para a emancipação e visibilidade destes. Conseqüentemente, reforça também, uma identidade cultural fundamentada na diferença coletiva. É com base nesta realidade que se faz necessário pensar ações pedagógicas escolares, potencializando os espaços de fala e instigando o sujeito a repensar a sua própria realidade, instigando, ainda, sobre seus desafios que o limitam enquanto um sujeito social crítico, reflexivo e, acima de tudo, emancipado socialmente, no âmbito da Educação Profissional. O registro de narrativas escritas, a partir dos relatos de vivências em suas comunidades, pode ser um ponto de partida importante e enriquecedor, uma vez que o estudante traz à luz suas histórias de vida, alegrias, sabores, sabores e seus saberes acumulados por meio de suas falas e é através desta ação que podem ser canalizadas outras habilidades cognitivas diante do processo de produção de textos de gêneros diversos. Segundo BORGES e PAES, 2021, p. 118-119:

(...) o que mais tem provocado inquietação e certo desconforto, entre os professores de Língua Portuguesa, é observar como estudantes da educação básica têm encontrado dificuldade e certa resistência em produzir textos na sala de aula. As reações dos estudantes são as mais diversas, a mais frequente é que as práticas de leitura

e escrita trabalhadas na sala de aula não são interessantes porque trazem uma realidade na qual na maioria das vezes não é aquela em que eles vivem. Em outras palavras, sugerem que o texto trabalhado pela instituição escolar é algo fechado em si mesmo sem vínculo com outros tipos de textos que possam fazer sentido e dar a ideia de pertencimento para esses alunos na sua vida prática do dia a dia.

Baseado nessa premissa, surge o seguinte problema da pesquisa: é possível identificar as representações sociais, os obstáculos e as vivências nas produções textuais de estudantes dos bairros de Santa Terezinha e 21 de Setembro, situados em Alagoinhas-Ba? Dito de outra forma, as produções textuais podem se constituir como um espaço de fala emancipatória e de novas conexões com o mundo?

Para respaldar a situação problema formulada, nos respaldamos também no pensamento de DELEUZE e GUATTARI,

(...) as multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga e de desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras. (...) Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas (1995, p. 8 e 13).

Não existe um mundo pronto, existe um mundo inventado nas novas relações, nos agenciamentos, com as tramas da realidade que estão em conexões contínuas com novos arranjos para produzir novos mundos, sendo mapa e não decalque, sendo linha e não ponto, produzindo um fora como dispositivo. É neste clímax que se insere a crítica cultural.

Metaforicamente, a textura rizomática se entrelaça na língua e na linguagem dos sujeitos, conectando-os com novos alicerces para estabelecer novas relações, criando novos espaços sociais. A linguagem como rizoma, surge de uma realidade

representativa, de uma necessidade de se estabelecer novos códigos de comunicação e interação, tendo como resultado a ressignificação de seus espaços de fala, de seus locais de pertencimento junto ao grupo do qual a criou. O entrelaçamento da linguagem em sua comunidade de uso constitui resgates históricos, socioculturais, políticos e éticos fortes a ponto de promover o empoderamento de seus membros, contribuindo para sua emancipação política e intelectual.

A educação permite o contato com o outro e, automaticamente, proporciona a troca de saberes e o diálogo promovendo um olhar crítico-reflexivo para a sua própria realidade social. Assim, com base nas experiências vividas em sala de aula, faz-se necessário que o sujeito reflita sobre suas vivências e suas representações sociocultural, pois estas, podem ser o início de uma prática de escrita mais significativa, sem negar o saber sistematizado e o saber popular internalizado em cada sujeito:

A ousadia metodológica representa também uma ousadia geracional. O poema se desnuda dos seus valores intrínsecos para se tornar um mediador cultural, encorajando o leitor a negociar, durante o processo de interiorização do texto, a própria identidade com o autor. O poeta marginal é um “perigoso desviante”. (...) Dar significado a um poema, ainda que passageiramente, é torná-lo seu, indiciador de uma resposta cultural efêmera/definitiva sobre a identidade do indivíduo que o lê e do grupo que passa assim a existir. (SANTIAGO, 2004. p. 5)

O poema não compreende mais um sistema engessado, mas sim um alicerce potente no qual surgem outros sentidos, se despindo de seus arcabouços intrínsecos, transitando entre os espaços tanto do leitor, quanto do autor, e o método da Crítica Cultural incita o leitor a negociar a própria identidade, no ato da absorção do texto, que é o lugar de sua identificação, do devir,

onde algo ou alguém não se torna si mesmo a não ser em consonância com outra coisa.

Como caminhos teóricos para este trabalho, para problematizar o objeto de pesquisa, estudaremos em primeiro lugar os teóricos que nos permitirão desenvolver a crítica cultural e, na análise e interpretações dos dados levantados, tomaremos como base as teorias do Letramento alinhadas às Representações Sociais.

Serão desenvolvidas situações de ensino-aprendizagem com realizações de oficinas, atividades de leitura, uso de diversos recursos das novas tecnologias de informação e comunicação, análise e produção textual, desenvolvidas individualmente ou em geral, buscando um clima de colaboração e interação, além de aulas dialógicas com a finalidade de promover situações de uso real da língua, apresentando as várias possibilidades de formas de linguagens e de textos que se aproximem de situações sociocomunicativas reais, utilizando estratégias de leitura, discussões e produções de textos que os desafiem a estabelecer relações a partir dos vários portadores textuais. Faz-se necessário também, a realização de dinâmicas que possam aprofundar os conhecimentos dos alunos sobre os diferentes assuntos, pesquisando e dialogando entre si. Promover uma mobilização para se observar os conhecimentos prévios em relação a um determinado tema e seu saber assimilando com as experiências vividas, utilizando vários procedimentos metodológicos que os desafiem na escrita ou exposição de suas ideias acerca das mais variadas situações vivenciadas em suas comunidades.

Outra ideia importante para se refletir no tocante a construção de um método em Crítica Cultural e, assim, também, poder nortear esta pesquisa, é o pensamento de DERRIDA (2001) quando questiona a dialética, a lógica dos sentidos e argumenta sobre a subjetividade dos pesquisadores, desmontando o discurso, almejando realizar uma transferência das oposições para

além da divisão da metafísica dualista. DERRIDA apresenta um certo rompimento ao estruturalismo, segundo o autor, o jogo da estrutura - seu centro permite o jogo dos elementos no interior da forma total. No estruturalismo, o jogo é fechado. O teórico pensa tudo, bem no âmbito da linguagem, e a palavra “diferrancé” - diferença – é a marca de seu pensamento, defende que o jogo produz um resto, uma diferença e questiona o próprio termo “estrutura”. Entende que esta é uma tentativa de fixar a linguagem para evitar movimentos. A presença é uma noção da origem fixa, universal, aquilo da estrutura que pode ser encontrado como um certo padrão imutável. O outro do signo é real. Existe algo dentro do signo que é revolucionário. Considerar que tudo é linguagem, é o mesmo que colocar todas as coisas no espaço do simbólico. Tudo que é linguagem só toca a realidade, é contratual, consensual. A exemplo do termo “mulher”, que pode designar posições de mãe, esposa, filha, profissional, hétero, dentre outras possibilidades consensuais, entretanto, isso não se submete ao real. É impossível. A linguagem dá conta da realidade, mas não dá conta do real, pois este nos impõe outras coisas. Quando o real nos modifica, nós reagimos com a linguagem. O real é o inteligível e muitas coisas estão na materialidade dos discursos, mas não estão nos corpos.

Ora, a ‘língua usual’ não é inocente ou neutra. Ela é a língua da metafísica ocidental e transporta não somente um número considerável de pressupostos de toda ordem, mas pressupostos inseparáveis e, por menos que se preste atenção, pressupostos que estão enredados em um sistema. (DERRIDA, 2001, p. 25)

O autor propõe um método que tensiona ir além da dualidade, por meio da seleção do polo triturado pela tradição e a partir disso, destruir a polaridade, quando este defende que a atividade desmontada se constitui por um gesto binário: a inversão, que valida a voz do subalterno, do marginalizado, e o

deslocamento, que valoriza e ao mesmo tempo coloca em desordem, a ordem intrínseca do texto.

CONCLUSÃO

Após refletir sobre os aspectos discursivos e teóricos estudados, enquanto pesquisadora da Crítica Cultural e considerando a realidade da qual faço parte, vi o quanto as leituras efetuadas no componente Metodologia em Crítica Cultural me provocaram inquietações, fazendo-me refletir sobre minha própria existência e tentar ser sempre mais, mais solidária, mais humana e, saber que a escrita precisa ter como lastro o pensamento humanista, pois os corpos que estão dentro dela é formado a partir de tantos outros, como linguagem, sentimento, imaginário, etc., e que tais corpos são, ora dóceis, ora indóceis, movido pelo controle técnico, mergulhado em um real que muitas vezes se apresenta inteligível, outras vezes ininteligível, precisando encontrar seu entrelugar neste mundo reinventado constantemente a partir das novas relações, que estão em conexões contínuas com novos arranjos, com um fora, produzindo novos mundos, diante do fluxo dinâmico de sua existência. Um real que por muitas vezes se apresenta metaforicamente pelo princípio do “menos com um” (o marginalizado) e quase nunca pela metáfora do “muitos como um” (união), sendo todos iguais e sendo todos diferentes ao mesmo tempo. Um real que urge por seres mais sensíveis e solidários.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG; 2005.

BORGES, Rosiane Pimenta e PAES, Maria Neuma Mascarenhas. *Letramentos, Identidades e Formação de Educadores. Pesquisa e Formação: Práxis Pedagógica*. 1ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021.

DELUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. Mil Platôs. *Capitalismo e Esquiosofrenia*. Editora 34 Ltda, 1ª Edição, 1995.

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

FARIA, Alexandre; PENNA, João Camilo; PATROCÍNIO, Paulo Roberto Tonani do (Orgs.). *Modos da margem: figuras de marginalidade na literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2015.

FREIRE, Paulo. *Letramento e Alfabetização*. Disponível em: < WWW.eduquenet.net/letramento.htm> Acesso: 25 de maio de 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FUKUI, Regiane Cristina. *Quem sou eu? Apatridia e as (re)construções identitárias. Representações Sociais na Contemporaneidade*. Volume 6. Editora CRV. Curitiba – Brasil, 2021.

GUARESCHI, Pedrinho e JOVCHELOVITCH, Sandra. *Textos em representações sociais*. 5ª edição. Editora Vozes, Petrópolis, 1999.

LOPES, Ricardo Cortez. MARTINEZ, Lis Yana de Lima. SILVA, Jonathan Fachini da. *Um esboço de uma História Intelectual das Representações. Estudos Empíricos e Teóricos sobre Representações*. Volume 99. PACO Editorial. 2021. Jundiaí – São Paulo.

MOSCOVICI, Sergi. *Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SANTIAGO, Silviano. Democratização no Brasil – 1979 – 1981. *Cultura versus Arte*. Belo Horizonte; Editora UFMG, 2004.

POR UMA ESCOLA DE MUNDOS PLURAIS: DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO POR MEIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Edilma Assis de Souza Barbalho¹⁰

Resumo: Pretende-se neste artigo delinear os caminhos para iniciação do projeto de pesquisa que busca investigar o modo de funcionamento da estrutura e da prática pedagógica na educação infantil na primeira Escola Afro-Brasileira do Brasil a Escola Maria Felipa – Situada na cidade de Salvador, do estado da Bahia. A fim de levantar os dados sobre o modo de funcionamento da estrutura e proposta pedagógica para a Educação Infantil, além dos possíveis desafios enfrentados em explorar possibilidades de descolonizar saberes em uma escola afro-brasileira. Será realizada uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa para explorarmos cada proposta, no seu espaço e tempo, para apontarmos a dicotomia dos modelos de currículo na educação infantil. Para tal, utilizaremos as conexões dos referenciais teóricos estudados na disciplina de Metodologia da Pesquisa que dialogam com o projeto de pesquisa como: Bachelard (1938); Agamben (2005); além dos referenciais teóricos sobre a temática abordada como: Adichie (2018); Moore (2008); além dos marcos legais: a Lei 9394/96; Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998); Lei 10.639/03 (2003); Diretrizes Curriculares Nacionais (2004) e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes para Educação das Relações

¹⁰. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Letramento, Formação de professores e Identidade. Orientadora: Prof.^a Dra. Carla Meira Pires de Carvalho. Endereço eletrônico: dilmaprofa@gmail.com.

Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009). A fim de identificar no contexto da crítica cultural, os avanços e desafios da Escola Maria Felipa na perspectiva de uma educação decolonial.
Palavras-Chave: Currículo. Descolonização. Educação infantil.

INTRODUÇÃO

Este artigo que tem como objetivo apresentar o plano inicial da Pesquisa de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, em andamento sobre o funcionamento da estrutura e da prática pedagógica na educação infantil da Escola Maria Felipa, a primeira escola Afro-Brasileira do Brasil, situada na cidade de Salvador, no estado da Bahia, visa apresentar o percurso realizado pela pesquisadora e inicia-se a partir das leituras dos filósofos com destaque para: Agamben (2005), Bachelard (1938), realizadas nas aulas da disciplina de metodologia da pesquisa em crítica cultural, ministradas pela Profa. Dra. Maria Neuma Mascarenhas Paes e o Prof. Dr. Osmar Moreira dos Santos que fomentaram a construção, sob o crivo da Crítica Cultural, de um novo olhar sobre o objeto de pesquisa.

No primeiro capítulo serão expostos, até aqui, os caminhos percorridos na construção e (re)construção da pesquisa, onde é apresentado um breve memorial da pesquisadora ao se deparar com um novo mundo de quebras/rupturas e desdobramentos de saber, experienciou um misto de emoções: sentiu angústia, sentiu-se incapaz, mas também viveu descobertas que viabilizou correlações entre as teorias filosóficas estudadas de Agamben (2005) e Bachelard (1938) admitindo analogias ao seu objeto de pesquisa.

No segundo capítulo será apresentado um breve estudo bibliográfico sobre o princípio decolonial aplicado a educação para alicerçar teoricamente a investigação em curso, no intuito de compreender como essa teoria deve ser permeada na escola para a garantia da inclusão de epistemes subjugadas, silenciadas e emudecidas a partir de um padrão educacional que permita o estudo de outras culturas, possibilitando uma educação intercultural.

Por fim, nas considerações finais este trabalho acadêmico apresenta um resultado parcial sob o pensamento dos filósofos Agamben (2005) e Bachelard (1938) e as conexões com o estudo bibliográfico que contextualizam a pesquisa iniciada sobre como acontece o funcionamento da estrutura¹¹ e da proposta pedagógica na educação infantil na primeira escola Afro-Brasileira no Brasil a Escola Maria Felipa, situada na cidade de Salvador, do estado da Bahia.

CAMINHOS ABERTOS PARA CONSTRUÇÃO E (RE)CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Ao pensar neste artigo, eu vivenciei momentos de crise epistemológica, pois ao iniciar as aulas do Mestrado em Crítica Cultural no campo da linguística (objeto, língua, literatura e suas relações intersemióticas) na Uneb/Campus II, pude perceber que muito do que imaginava saber, nada mais era do que o conhecimento empírico e que era preciso uma reorganização do que pensava saber para permitir que o novo conhecimento pudesse acrescentar no conceito presente causando um

¹¹. Modo como alguma coisa é construída, organizada ou está disposta: a estrutura de uma empresa.

desconforto, tornando o novo conhecimento um obstáculo, o que Bachelard (1938) vai chamar de obstáculo epistêmico.

A cada encontro com os filósofos estudados na disciplina de metodologia da pesquisa em crítica cultural, percebia o quão complexa eram as leituras e como tinha que resistir e (re)existir, afinal, estudar é um ato revolucionário e era necessário fazer valer todas as lutas/rupturas travadas pelos seus ancestrais para que ali (na universidade), pudesse estar desbravando novos obstáculos para formar o olhar mirando a minha produção epistemológica.

O encontro com o filósofo Agamben (2005), leitura densa, sensação de fracasso na compreensão da leitura, porém a partir das colocações dos colegas e professores, as inferências iam fazendo sentido e já realizavam conexões que foram radicalmente mudados a partir das novas leituras, e ao longo do caminho surgiam novas construções e desconstruções na imagem inicial do objeto de pesquisa. Eis então o início da mudança do olhar para estabelecer o que desejo pesquisar.

Focada numa investigação pautada na crítica cultural que articula língua e literatura na interface com outros signos no modo de produzir novas posturas diante das formas de existências subjugadas, este trabalho é uma etapa da pesquisa em andamento de como se dá o funcionamento da estrutura e a prática pedagógica na educação infantil da primeira Escola Afro-Brasileira Maria Felipa apoiando-se nos textos de alguns filósofos, a saber: Infância e a História de Giorgio Agamben (2005), onde ocorre conexões sobre a infância, a experiência e a linguagem, não no sentido cronológico da palavra infância, mas na condição

da experiência humana sem a linguagem. O infans¹² torna-se sujeito através da apropriação da linguagem, o sujeito linguístico e funcional, o sujeito cartesiano.

A subjetividade é não subjetiva, ela é constituída, pois nenhum homem nasce na natureza, nenhuma língua é separada de uma função cultural. A subjetividade não é nata do sujeito, não é essência, mesmo com a experiência é através da linguagem que ela vai se manifestar. Portanto, ter experiência da linguagem é o que torna o homem humano. Contudo, o homem contemporâneo foi expropriado de sua experiência, como ressalta Agamben (2005, p. 21). Essa expropriação não está apenas na insuficiência da fala (linguagem), mas em experienciar sua inclusão com a sociedade, com o mundo.

Todo discurso sobre a experiência deve partir atualmente da constatação de que ela não é algo que ainda nos seja dado fazer. Pois, assim como foi privado de sua biografia, o homem contemporâneo foi expropriado de sua experiência: aliás, a incapacidade de fazer e transmitir experiências talvez seja um dos poucos dados certos de que disponha sobre si mesmo (AGAMEN, 2005, p. 21).

Hoje, não vivenciamos os horrores da segunda guerra, mas sabemos que ela, a guerra, não se faz necessária para a destruição das experiências. O fascismo executa esse papel até os dias atuais, expropria o sujeito das suas memórias, experiências e transforma em seres esvaziados e quando não se pode mais experienciar os acontecimentos, perde poder de fala daquilo que se participa, perde a aptidão de ser o sujeito da sua própria vivência. Este texto conversa com a pesquisa em curso na relação da expropriação da história, cultura e identidade da população negra brasileira, que

¹². Etimologicamente, infans refere-se a alguém que não fala (do latim fari: dizer, falar)

sofre com o racismo ao longo de quinhentos anos pela sistematização de valores e ideias eurocentradas.

Neste sentido a infância, filosoficamente falando é o lugar do “devir”. Só com as luzes atuais que podemos julgar com plenitude os erros do passado pois como diz Bachelard, (1938, p. 22): “é sempre a interpretação racional que põe os fatos em seu devido lugar”. E a depender do seu lugar de fala o sujeito pode assumir vários papéis a partir da linguagem. Em seu texto A epistemologia do conhecimento científico de 1938, Bachelard apresenta problemas científicos sob forma de obstáculos que afetam o ato de aprender e o conhecimento não questionado, regride ou estanca:

É assim que, em todas as ciências rigorosas, um pensamento inquieto desconfia das identidades mais ou menos aparentes e exige sem cessar mais precisão e, por conseguinte, mais ocasiões de distinguir. Precisar, retificar, diversificar são tipos de pensamento dinâmico que fogem da certeza e da unidade, e que encontram nos sistemas homogêneos mais obstáculos do que estímulo. Em resumo, o homem movido pelo espírito científico deseja saber, mas para, imediatamente, melhor questionar. (BACHELARD, 1938, p. 21)

A condição de pensar a ciência se deve ao entendimento de língua e linguagem. A língua é um instrumento histórico, quando o sujeito tem acesso a língua e a experiência de expressar-se através dela, está fazendo história. Portanto são necessárias mudanças culturais na perspectiva da ruptura, estimulando ao encontro da história, da cultura e da identidade, que indicam a capacidade de produção e organização do conhecimento de todos que contribuirão na formação da sociedade brasileira.

Este texto trata de rupturas de obstáculos que irão possibilitar a construção de outros conhecimentos e desta forma

também dialoga com a pesquisa em andamento no que se refere a quebra de um conhecimento eurocentrado que durante muito tempo foi visto como único, e que ainda permanecem cristalizados, em nossa sociedade, comprometido com o epistemicídio, dificultando o insurgir de outras concepções de erudições.

Ao longo dos anos, no Brasil Colônia, Império e República promoveu-se um modelo de desenvolvimento excludente, com uma postura permissiva ao racismo e a discriminação, que afeta a população afrodescendente até os dias atuais. E a discussão das relações étnico-raciais em todo território brasileiro ganhou força, gerou polêmicas e almejou conquistas importantes, através do Movimento Negro, que ao longo do decurso destacou a importância da educação como tática para transformação da sociedade e garantia dos direitos ao acesso e permanência da população negra aos variados níveis e modalidades de ensino, além do reconhecimento da contribuição epistêmica, cultural, religiosa, artística e econômica do negro para a formação da sociedade brasileira.

Após muitas décadas de luta, a vitória é alcançada com a conquista da Lei 10.639 de janeiro de 2003, marco legal que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 9394/96 e torna obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, oportunizando o resgate de outras histórias alforriando-se da história única brancocêntrica comprometida com o epistemicídio das outras concepções de mundo.

A lei 10.639/03 é um grande avanço, não apenas para os negros, mas para toda população brasileira que terá sua representação e contribuição reconhecida na construção da sociedade, oportunizando o resgate de outras histórias que façam sentido, desatando-se da lógica de uma história única, Adichie (2018). Essa lei propõe a obrigatoriedade da inserção da temática

de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica; o conteúdo programático deverá contemplar a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira, o negro na formação da sociedade e suas contribuições nas áreas socioeconômica, política e cultural para a História do Brasil.

A contemplação desses conteúdos deverá perpassar em todas as disciplinas ministradas no currículo, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História. Com a implementação desta lei houve a necessidade de estabelecer em 2004 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que é o resultado de políticas afirmativas e de reparações e reconhecimento da contribuição do povo negro, em especial, para a construção da sociedade brasileira a formação de atitudes de valor onde todos possam ter orgulho do seu pertencimento étnico-racial e a desconstrução do estilo racista de séculos.

Com base nessas diretrizes, em 2009 foi sancionada o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que visa atribuir responsabilidade aos mantenedores da educação a nível Federal, Estadual e Municipal, assim também como responsabilizar os atores da educação no âmbito escolar (gestores, coordenadores, professores e demais), atribuindo suas funções no cumprimento da implementação das diretrizes, em todos os níveis, modalidades de ensino e em escolas nas áreas remanescentes de quilombos.

Colaborando desta forma, para que o sistema de ensino cumpra as determinações legais no enfrentamento ao preconceito, discriminação e racismo, garantindo estratégias para a transformação da sociedade mais igualitária, garantindo o direito de todos. Contudo, o povo negro continua resistindo e

(re)existindo com lutas incansáveis pelos seus direitos, inclusive de reparação por parte do Estado democrático de direito pelos horrores que viveram e vivem até hoje.

A origem do racismo regressa a conflitos históricos, onde os povos dominados eram inferiorizados, Carlos Moore (2008), diz que o grande desafio docente na implementação da lei 10.639/03 está justamente no campo da sua atuação em difundir para seus alunos um conhecimento multidisciplinar sobre a história e cultura da África, já que isso também lhe foi negado.

É possível antecipar que a implantação do ensino da história da África no Brasil apresentará problemas que também tiveram que ser enfrentados e resolvidos no continente africano. Considerando a visão negativa sobre a África que predominou na sociedade brasileira durante tanto tempo, o primeiro desses problemas e, talvez, o de maior significância, tem a ver com o pesado legado de fontes bibliográficas eruditas poluídas. (MOORE, 2005, p. 29)

A história é permeada de subjetividade e é ela quem determina as interpretações e/ou realidade do outro, portanto ela, a História da África, deve ser estudada e analisada a partir da relação entre os países que compõe o continente africano e como estes contribuíram na formação de várias sociedades no mundo. Já que, durante muito tempo conhecíamos apenas a triste história deste continente e do seu povo colonizado e escravizado, constituindo um obstáculo a ser vencido na descoberta e disseminação da real história da África.

Cabendo ao docente desmontar estereótipos, preconceitos e discriminação que permeiam esses saberes reforçados pela visão hegemônica, na ruptura desses conhecimentos para construção/ampliação de outros. Levantando outros obstáculos, ao perguntar: Qual história queremos contar? Pois é neste sentido que o esforço deste profissional pode transformar vidas,

resgatando outros tipos de sujeitos, na história, na economia, na política e na formação da sociedade brasileira.

PRINCÍPIO DECOLONIAL APLICADO A EDUCAÇÃO

A história da educação no Brasil se deu ao longo dos anos pautada numa educação cristalizada no padrão colonial eurocêntrico, gerando a representação única de saber, o epistemicídio de várias culturas e etnias, negando a pluralidade de sua nação em relação ao não lugar que ocupa determinadas sociedades.

Adichie (2018), em seu livro “O perigo de uma história única” relata a experiência de suas leituras da literatura europeia, cujo as narrativas representavam pessoas de pele branca que comiam maçã e brincavam na neve, ficando convencida que os livros precisavam ter estrangeiros e ter coisas que ela não se identificasse, que não representasse o seu lugar. Ela, Adichie (2018), expõe ainda que não havia constituído a sua identidade como africana até chegar à faculdade nos Estados Unidos e sua colega americana relatar seus saberes sobre a África¹³, um lugar lindo, contudo execrado, com várias pessoas morrendo na miséria, aguardando a salvação do herói colonizador para tirá-los desta situação.

Foi então, que ela percebeu que quando não existe possibilidades de uma história intercultural, ficamos engessados na história única. “(...) é assim que se cria uma história única:

¹³. Termo usado para se referir a um país (e não um continente africano), o que deixava Adichie ainda mais irritada.

mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna”. (ADICHIE, 2018, p. 22)

Subalternizadas, tais comunidades vivenciam cenas de racismo, discriminação, preconceito, violência física e epistêmica, desencadeando situações que comprometem a aceitação, o empoderamento, a construção da identidade, valorização da sua ancestralidade, raízes e de sua cultura. E diante da necessidade de problematizar essa representação única pensou-se num projeto que rompesse, de fato, com o modelo europeu, dando lugar a outros mundos, literaturas, sujeitos e culturas.

Após a Segunda Guerra Mundial, essa representação tem seu declínio iniciado, quando começa a perder seu poder sobre suas colônias asiáticas e africanas. E só a partir de meados do século XX diversos autores decretaram aquela época como pós-colonialismo, indicando que o colonialismo estivesse terminado, mas o que se tem de verdade, foi o fim do colonialismo tradicional, pois uma resignificação mais profunda e duradoura chega com o capitalismo controlando as formas de dominar os recursos, o trabalho, limitar o conhecimento a uma relação de poder, chamado “colonialidade”¹⁴, o mesmo que colonialismo moderno. O que Quijano (2005) conceitua como a forma de dominação em relação a como as periferias são estruturadas, por meio da diferença, seja étnica, racial, de gênero, de classe.

E em contraposição a esse novo modelo de dominação, surge o termo decolonial que foi cunhado na América latina onde os povos são subalternizados e essa negação de termos as rédeas

¹⁴. É um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder.

do nosso próprio território, novos saberes e existência vem do processo de ocidentalização dos povos não europeus.

O projeto decolonial¹⁵ busca a emancipação epistêmica com o encargo de incluir epistemes subjugadas, silenciadas e emudecidas com um padrão educacional que permita outros padrões educacionais, possibilitando uma educação intercultural. Adichie (2018), demanda ações que considerem todas as histórias do continente africano, esse que é marcado por momentos de dores e terror, mas também onde vive o povo que é responsável pela construção de várias sociedades no mundo e tem sua história invisibilizada e seu direito de existir.

É o que ela vai reforçar ao afirmar que as histórias importam, embora algumas foram usadas para roubar as histórias de outros, também foram usadas para o empoderamento, o pertencimento e o olhar positivo reparando aquilo que foi destruído e esperar a dignidade de um povo. No Brasil, esse projeto decolonial chegou mais tarde, pois este foi o país que mais demorou a libertar os africanos e seus descendentes escravizados. Estudos pós-colonial no Brasil trouxeram à tona aspectos referentes as matrizes ameríndias e africanas que colaboraram para a constituição da sociedade brasileira, no entanto essa representação não consta nos currículos das escolas de educação básica.

¹⁵. Se expressa na diferença colonial, isto é, um reordenamento da geopolítica do conhecimento em duas direções: a crítica da subalternização na perspectiva dos conhecimentos invisibilizados e a emergência do pensamento liminar como uma nova modalidade epistemológica na interseção da tradição ocidental e a diversidade de categorias suprimidas sob o ocidentalismo e o eurocentrismo.

E a partir daí, os estudos pós-coloniais nas décadas de 1970 e 1980, empenham-se em compreender como os colonizados constroem suas sociedades pautados na ideologia do colonizador, negando outras identidades e culturas. Desta maneira, ao pensar o currículo, torna-se necessário historicizar esse silenciamento e romper/decolonizar o conhecimento da cultura eurocêntrica do pensamento.

Surge, nesta perspectiva, o currículo decolonial que reflete sobre a urgência de desconstruir as epistemes ocidentais e ressignificar os estudos dos marginalizados e subalternizados, apontando para o resgate de outras literaturas/biografias que viabilizem processos de produção de conhecimento, expropriado/apropriado por muito tempo nas escolas brasileiras.

Compreender que este documento é campo de questionamento sobre os saberes hegemônicos, universais, que desqualifica outros mundos, cristalizando suas ideias sociais, econômicas e epistêmicas é necessário para aclarar como os países invadidos pelos colonizadores tiveram suas epistemologias emudecidas, e como os colonizados tiveram seu pensamento afetado pela subjetividade do colonizador, prevalecendo sobre eles. Portanto, o papel da educação decolonial é romper com a cristalização colonial, onde existe a história/cultura universal, transgredindo este universo epistêmico indo ao encontro da história/cultura de mundos plurais.

Para tanto se faz necessário práticas docentes, cujo, o olhar esteja voltado para uma educação com base num diálogo plural das epistemes. Uma prática subversiva na qual daremos ênfase nas relações étnico-raciais na educação básica do Brasil, enfim, uma práxis que possibilite pensar num currículo intercultural propondo outras formas de ver o mundo proporcionando o existencialismo aos nossos estudantes. Desta forma:

É fundamental que se reconheçam os processos segregadores e excludentes que formataram os sistemas

político e educacional e suas formas de legitimação de conhecimentos e epistemologias, de forma a resgatarmos, desocultarmos e legitimarmos outras formas de educações porque reais, porque diversas, porque legítimas. (FULY, 2022, p. 31)

Ao reconhecermos esses processos estancaremos, mesmo que parcialmente, o pensamento colonial que invisibiliza o outro, expropriando-o de suas histórias e culturas, para assim, fortalecer os multiculturalismos. Contudo, o pensamento à crítica colonial é pautado na urgência da humanização dos povos subalternizados, em especial os negros e indígenas, que foram invisibilizados na história da sociedade brasileira durante longos anos, ou apresentados em situações de inferioridade ou como selvagens e que foram heroicamente, civilizados pelos colonizadores.

Essa história não cabe mais como única e verdadeira, portanto, a proposta decolonial está em desconstruir essa subjetividade dos ocidentais visando uma educação intercultural. Adichie, (2018) vai nos dizer que muitas histórias foram usadas para denegrir, caluniar, mas elas também podem ser usadas para empoderar o povo proporcionando esperanças nas representações das múltiplas culturas, vista de outros olhares.

Numa sociedade como a nossa, que carrega em sua história uma trajetória de discriminação e negação da população negra, onde o branco já nasce em situação de privilégio como uma herança pautada no contrato da branquitude¹⁶, como acontece a inserção social das crianças na educação infantil, uma vez que na

¹⁶. Uma leitura da história e de seus efeitos no presente inspirada no pós-modernismo e no historicismo, nos quais o próprio conceito de superioridade racial foi construído socialmente para justificar a discriminação contra os não-brancos.

sua maioria, são crianças negras, com professores negros que vem de uma educação erudita poluída da hegemonia branca? Como acontece a formação transgressora desses docentes para possibilitar a afirmação dessas crianças negras que precisam de afirmação e ações positivas na socialização para aprender sobre si própria, validando sua história, cultura, raízes, empoderamento e identidade e sobre os outros a sua volta sem sentir-se inferior, mas parte contribuinte para a formação da sociedade brasileira? Essa sem dúvida, não é uma tarefa fácil, mas possível.

O Movimento Negro evidenciou em suas conexões de ações que a formação do professor é essencial para o combate ao racismo e produção de materiais pedagógicos voltados para a abrangência das desigualdades, por entender que o professor capacitado fará intervenções necessárias para reverter qualquer que seja a situação de maneira positiva possibilitando o reconhecimento da condição étnica das crianças, promovendo o respeito as diferenças, valorização de si e dos outros, numa convivência harmoniosa.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em seus eixos fundantes determina uma política de formação inicial e continuada para gestores e profissionais da educação e tal formação deve habilitar a compreensão sociocultural da sociedade brasileira, com intuito de que as representações sociais positivas favoreçam um ambiente escolar onde a diversidade seja respeitada, valorizada, superando o preconceito, o racismo, a intolerância religiosa, entre outros.

Também indicam: as atribuições do sistema de ensino no âmbito federal, estadual e municipal, nas instituições de ensino da rede pública e privada; as atribuições do coordenador pedagógico; as atribuições dos grupos colegiado e núcleos de estudo; as atribuições dos grupos de estudos afro-brasileiros e grupos

correlatos; as atribuições dos fóruns de educação e diversidade étnico-racial. Além de organizar os níveis da educação básica composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior; e organizar as modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos, Educação Tecnológica e Formação Profissional e Educação em Áreas Remanescentes de Quilombo).

Para a Educação Infantil as atribuições do plano nacional estão imbuídas no desenvolvimento e na formação da personalidade e os espaços para atender a esse público devem promover a eliminação do racismo e preconceitos, fazendo as crianças reconhecerem e valorizarem as diferenças, tendo o professor um papel importante neste sentido. Portanto, a avaliação das nossas próprias práticas, nos permite, rever e alterar as nossas posturas com intervenções não racistas e discriminatórias. Esse fazer pedagógico, a avaliação da própria prática, permite posicionamentos de construção e (re)construção na importância de estabelecer interações positivas entre as crianças e os professores.

Precisamos questionar as escolhas pautadas em padrões dominantes que reforçam os preconceitos e os estereótipos. Nessa perspectiva, a dimensão do cuidar e educar deve ser ampliada e incorporada nos processos de formação dos profissionais que atuam na educação infantil, o que significa recuperar ou construir cuidados embasados em valores éticos, nos quais atitudes racistas e preconceituosas não podem ser admitidas. (Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais- BRASIL, MEC, 2006, p. 39)

Defender uma prática pedagógica decolonial, consiste em esbarrar em um pensamento colonial, que destrói e esvazia o subalternizado, tornando-o invisível e inferior nas relações sociais, impondo um modelo que descarta todo e qualquer conhecimento que não seja o canônico. O pensar e agir pedagógico de forma

decolonial, antes de tudo, sugere uma análise do currículo colonial e suas reverberações sobre o ato de decolonizar.

As práticas pedagógicas, em sua maioria, ainda estão arraigadas com o pensamento universal branco e essa branquitude está cristalizada em nossas ações diárias, porque esse foi um padrão de longos anos. Como as ações pedagógicas podem favorecer um ambiente de imagem positiva nas crianças, se a imagem do profissional pedagógico também foi constituída neste ambiente único de saber? Como devem ser constituídas essa formação continuada dos professores para promover a educação decolonial? Já que a formação continuada do professor está diretamente relacionada a formação identitária, e esta formação vai implicar diretamente em que somos. Como a escola está estruturada para a funcionalidade de uma educação decolonial, já que a escola é um dispositivo colonizador/doutrinador?

Diante destes questionamentos surgiu o interesse em investigar como advém o funcionamento da estrutura e da prática pedagógica na Educação Infantil na primeira escola Afro-Brasileira no Brasil a Escola Maria Felipa. Situada na cidade de Salvador, do estado da Bahia, a escola é o resultado de um projeto pioneiro e o pensar de sua idealizadora, a professora doutora em ensino de química e consultora pedagógica Barbara Carine Soares Pinheiro, com uma proposta embasada em quatro palavras-chaves, a saber: Afrocentrada, Afro-brasileira; Antirracista e Decolonial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável que a partir dos estudo e análises de cada um dos filósofos estudados na disciplina de metodologia da pesquisa em crítica cultural, deslumbrava-se outros saberes, outros pensamentos, a construção e reconstrução de olhares e foi nesta ação que tentou-se entender que é necessário mudar o olhar para

estabelecer o que se quer pesquisar, questionar o que não parece ser questionável e assim quebrar a lógica para a construção de novos saberes.

Bachelard (1938) vai nos dizer que a evolução do conhecimento ocorre somente quando o sujeito é capaz de transpor os obstáculos e por alguns conceitos estarem enraizados provocam maior resistência para a mudança e em algum momento podem retornar, se a quebra não ocorrer de forma bem-sucedida.

Pautada nas teorias de Bachelard (1938) e Agamben (2005) este artigo se apresenta na dialogicidade com a temática da pesquisa por meio do campo da linguagem e a subjetivação dos modos e formas de representações, assim como máquinas e dispositivos que propagam a imagem de uma história única contada no Brasil ao longo dos anos com um olhar eurocêntrico viabilizando a invisibilidade de outras histórias. Este artigo também faz menções aos marcos legais: a Lei 10.639/03 (2003); as Diretrizes Curriculares Nacionais (2004); o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009) e alguns teóricos que investigam o assunto, como: Adichie (2018); Moore (2008); Quijano (2005), Fuly (2022).

Desta forma, este trabalho apresenta um resultado parcial sob o pensamento dos filósofos Agamben (2005) e Bachelard (1938) e suas conexões com o estudo bibliográfico inicial que contextualizam teoricamente, a pesquisa iniciada sobre como acontece o funcionamento da estrutura e da proposta pedagógica na educação infantil da primeira escola Afro-Brasileira no Brasil a Escola Maria Felipa, situada na cidade de Salvador, no estado da Bahia.

REFERÊNCIAS:

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

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

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1998.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB Lei nº 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. *Lei n.º 10.639, de 09.01.03: altera a Lei nº 9.394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e cultura afro-brasileira*, 2003.

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

BRASIL. *Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*-, Brasília: Secad/MEC 2006, p. 39

BRASIL. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: SECAD/MEC, 2009.

FULY, Tatiana. *Que história você quer contar?: caminhos para uma educação decolonial-1ª ed.*-Curitiba: Appris, 2022

MOORE, Carlos. *Novas Bases para o Ensino de História da África no Brasil*. 2005. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/849149/mod_resource/content/1/WEDDERBURN,%20Carlos.%20Artigo%20cient%C3%ADfico.pdf . (Acesso em 16 de maio de 2023)

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

A MULHER DO FIM DO MUNDO:

O CONTRADISCURSO NA OBRA DE ELZA SOARES, SOB A PERSPECTIVA DA CRÍTICA CULTURAL E DOS DIREITOS HUMANOS

Elisandra Gustavo dos Santos Lins¹⁷

Resumo: Neste estudo visa-se pesquisar a vida e obra da cantora Elza Soares de modo a discutir como ambas representaram as vozes silenciadas dos negros e negras das periferias. O silenciamento histórico e a pouca proteção legal impostos aos negros é consequência da ordem cultural, política e social, e contribui para violações sistemáticas ao Princípio da Dignidade da Pessoa Humana, essência dos Direitos Humanos. Será investigado e identificado na produção cultural e artística de Elza Soares como ela se utilizou do direito de resistência para representar minorias, e, assim, defender os Direitos Humanos negados aos subalternizados. O processo está transcorrendo com a pesquisa e estudo da vida e obra de Elza Soares, e, se seu trabalho permitiria classificá-la como defensora dos Direitos Humanos e representante das minorias. A pesquisa busca teóricos para embasar o objeto a ser pesquisado. O percurso teórico-metodológico para realização da pesquisa dar-se-á por abordagem qualitativa, investigando a vida e a produção cultural e artística de Elza Soares, o que se dará mediante a análise de

¹⁷ 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; Advogada. Integrante do grupo de pesquisa NUTOPIA (UNEB). Endereço eletrônico: elisandralins@hotmail.com Orientador Prof. Dr Arivaldo de Lima Alves

documentários, shows e filmes biografia e referências bibliográficas que serão identificados e problematizados.

Palavras-Chave: Direitos Humanos. Produção Cultural. Resistência.

INTRODUÇÃO

Os silenciamentos históricos impostos a negros e negras é fato público e notório. A violência imposta aos negros, negras e demais minorias de igual modo. As minorias, por uma questão de sobrevivência, estão expostas a todo tipo de crueldade que se possa imaginar. Os marginalizados não têm fácil acesso a saúde, educação, segurança, moradia, transporte e arte.

Do ponto de vista jurídico poderíamos até sugerir uma divisão aos subalternos, porque dificilmente serão grandes latifundiários, banqueiros e empresários, cujas ferramentas jurídicas são essenciais para manter seus privilégios e regalias. A classe trabalhadora, enquanto subalternizada, por exemplo, terá Justiça do Trabalho; acesso ao Direito de Família (pensão alimentícia, divórcio, dissolução de união estável); e acesso ao Direitos do Consumidor. Os demais, que não tem um emprego formal e vivem na informalidade ou no desemprego, terão grande possibilidade de serem acolhidos pelo Direito Penal e Processual Penal.

Em suma, os grupos minoritários sofrem com a negação/ausência de direitos, o que viola a Dignidade da Pessoa, os Direitos Humanos. Entretanto negros, negras, indígenas, homossexuais, resistem a toda adversidade e o fazem através da arte.

Pensando nestes dois pontos (na arte e no direito), reconheci em Elza Soares uma potência capaz de, com sua voz, representar outras vozes por vezes silenciadas. Principalmente ela, mulher, negra, de origem periférica, que sofreu toda a sorte

de preconceito durante a sua carreira, mas que tomou da música, da arte, para levantar bandeira em favor dos subalternos que, assim como ela, sofrem violências de todo tipo, em muitos contextos sem voz e sem vez num mundo de privilégios apenas para o masculino, branco, hétero detentor de poder econômico.

Além disso, a escolha da cantora se justifica a partir de sua trajetória de vida, visto que ela esteve ativa desde antes da ditadura militar até o ano de sua morte (2022). Elza Soares, nascida na década de 1930, vivenciou o processo de (des)construção social do papel da mulher na sociedade, logo, sua obra permite ampla investigação e discussão.

Acresça-se que a trajetória de Elza Soares, que tinha tudo para legitimar uma vida de conformidade e de aceitação ao que lhe foi imposto, um lugar de inferiorização e de invisibilidade, ao contrário disto, encontra na música uma forma de dar voz e corpo ao seu desejo de se libertar das formas de opressão, de modo ousado, irreverente, a julgar pelo conjunto da sua vida e obra. Só para frisar não era dado à mulher o direito de escolher ser cantora, pois, antigamente, era uma profissão que se assemelhava, socialmente, à de prostituta e, sendo negra, este preconceito se duplicava.

Elza Soares, considerada como a cantora do milênio, cuja carreira acumula mais de 60 anos, foi, sobretudo, resiliente ao longo de sua vida. Resistiu a uma série de dificuldades, violências e preconceitos no âmbito pessoal, o que, conseqüentemente, afetou a sua produção artística, haja vista existir canções que clamam pelo empoderamento feminino, pelo respeito à diversidade, pelo respeito a igualdade racial, que denunciam violência, desafiam as estruturas de poder vigentes na sociedade.

Podemos dizer que, a própria figura de Elza, uma cantora negra considerada como um clássico da MPB e da música

contemporânea, de maneira geral, já realiza, por si só, um contraponto aos discursos e ideologias hegemônicos. Sendo assim, o lugar de fala da cantora é perpassado por uma trajetória histórica na sociedade e na luta por direitos, tendo em vista que Elza Soares, mulher, negra, periférica, vivenciou todo o processo de (des)construção social do papel da mulher na sociedade.

Elza Soares, mulher, negra, favelada e artista, silenciada na infância e juventude, fez da sua arte um instrumento de sobrevivência e resistência. Dentre as tantas canções cantadas por Elza Soares, a título de exemplo, destacamos a canção *Maria da Vila Matilde*, por esta remeter às questões das relações de poder que envolvem o empoderamento feminino e políticas públicas, uma pauta contemporânea. Portanto, é crucial compreender como isto é reivindicado, sinalizado na música exemplificada, cantada por Elza:

Cadê meu celular? Eu vou ligar pru um oito zero
Vou entregar teu nome e explicar meu endereço
Aqui você não entra mais
Eu digo que não te conheço
E jogo água fervendo se você se aventurar

Com a leitura desses versos, será possível identificar como se apontam caminhos para desconstrução do que antes se entendia da mulher que sofria agressões no lar.

Enfim, a nossa pesquisa investiga e discute a vida e obra de Elza Soares e em que medida ambas representaram as vozes silenciadas dos negros, negras e de outros grupos minoritários. Pesquisar e debater se a produção cultural de Elza Soares a transformou em uma ativista dos Direitos Humanos em defesa dos invisibilizados.

E, neste trabalho, se busca por teóricos para dar maior embasamento a pesquisa. Assim, nos baseando nos teóricos estudados na disciplina Metodologia em Crítica Cultural, iremos

apresentar aqueles que, na nossa opinião, mais convergiram com a pesquisa em curso, tempo em que discorreremos sobre o surgimento de novos questionamentos e inquietações.

METODOLOGIA EM CRÍTICA CULTURAL: DESBRAVANDO NOVAS FRONTEIRAS

A Doutora Maria Neuma Mascarenhas Paes e o Doutor Osmar Moreira dos Santos nos receberam na disciplina Metodologia em Crítica Cultural com acolhimento e entusiasmo. Confessamos que nossa expectativa era receber um manual, ou uma espécie de roteiro, do tipo “receita de bolo”, para facilitar o aperfeiçoamento do projeto e a escrita da dissertação.

Não poderíamos imaginar que o método por eles a ser empregado a cada encontro seria o menos previsível possível, porque a cada aula surgiam questionamentos, inquietações, dúvidas e a incrível sensação de termos vivido sem pensar o mundo ao nosso redor. De viver sem refletir sobre o que somos, o que vivemos e porque vivemos.

A seguir passamos a compartilhar as nossas primeiras impressões sobre os textos estudados na disciplina Metodologia em Crítica Cultural, especificamente, aqueles que se relacionaram com o nosso projeto de dissertação de forma fácil e natural.

O “encontro” com Giorgio Agamben, no texto *Infância e História*, nos trouxe a questão sobre experiência e linguagem. Na introdução da obra, do mesmo título, o autor assevera que a expressão justa para existência da linguagem é a vida humana. Agamben no início do texto trouxe uma citação, a saber, “o espírito não tem voz, onde há a voz há corpo” (Agamben, 2005, p. 19 apud Leonardo).

O teórico constrói, sobre o pensamento de Descartes, a ideia de que o pensar e o existir estão condicionados a linguagem. Ao término da aula, se pudéssemos, queríamos apenas a oportunidade de perguntar a Agamben: É possível pensar e existir quando a linguagem produzida é ignorada ou invisibilizada? Para que se reconheça a existência da linguagem que tipo de vida humana é considerada como elegível? Agamben não poderá nos responder, logo, os questionamentos ficarão sem respostas.

Estudar o estruturalismo francês foi uma experiência interessante. O estruturalismo francês é uma prisão perpétua da qual somente se sai com a morte, todavia, o texto Rizoma de autoria de Gilles Deleuze e Félix Guatarri dá a sensação de implosão do cárcere. Biologia e linguagem na construção de um conhecimento dinâmico. O pensamento rizomático como expressão de resistência e luta. Destacamos o princípio da cartografia, no qual o rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. O pensar fora da estrutura, a desconstrução de estruturas e sistemas, enquanto subalternizados e invisibilizados, é uma ideia libertadora.

O texto, O que é marxismo ortodoxo? - De autoria de Georg Lukács causou em nós forte impressão. O método dialético como veículo de revolução, na medida em que se investiga como a teoria penetra as massas e desenvolve a práxis desta mesma teoria. Lukács, no livro História e Consciência de Classe, traz um pensamento de Marx que entendemos bem oportuno: “Não basta que o pensamento tenda para realidade; é a própria realidade que deve tender para o pensamento.” (Lukács, 2018. p.65 apud Marx, Einleitung zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie, MEWI, p.385).

O conhecimento da sociedade para sociedade. Sujeito e objeto idênticos. No final da aula, apesar da boa impressão, ficaram os questionamentos para reflexões posteriores: Quantos se ressentem de haver epistemologias divorciadas da realidade?

Será que o sofrimento humano, nas suas mais variadas dimensões, em especial naquela que lhe retira a dignidade, não deveria ser o único objeto de episteme para que se pudesse atingir os ideais do justo, verdadeiro, bom e belo? Inquietações, quicá pueris, de uma aspirante a pesquisadora.

Também foram estudados textos de Jacques Derrida, Gastor Bachelard, Carlo Ginzburg, Jean-Paul Sartre e Silviano Santiago, teóricos cujas obras são relevantes para entender a importância do método, mas que, aparentemente ainda não se relacionam com a pesquisa.

Aproveitamos a oportunidade para salientar que, ao término de cada aula sentíamos a ausência de teóricos negros e indígenas porque, apesar da importância do trabalho dos teóricos europeus, aquele conhecimento eurocêntrico não fora construído para as minorias.

O conhecimento eurocêntrico não foi construído e pensado para a povo da periferia; para o agricultor de subsistência residente em um rincão esquecido em algum lugar da América, África ou Ásia; para a doméstica que sustenta uma prole numerosa; para o indígena expropriado de sua terra; para etnias que foram escravizadas e depois abandonadas como animais sem utilidade; em suma, o conhecimento não foi pensando para quem não é homem, branco, hétero e rico.

E, nos parece, que os teóricos ocidentais que defendem a desconstrução, a desterritorialização e a transformação da realidade (revolução), não cogitaram que as minorias, que os subalternos poderão ser os únicos capazes de desconstruir, reconstruir um novo sistema e uma nova realidade.

A luta desarmada dos subalternos, trazida na obra homônima do Doutor Osmar Moreira dos Santos é um exemplo

de como o conhecimento pode trazer esperanças e otimismo para lutar por um mundo e uma sociedade melhor.

Não recebemos na disciplina Metodologia em Crítica Cultural um manual, um roteiro ou uma receita, mas, com certeza recebemos algo de inestimável valor: a possibilidade de fazer parte de um grupo de estudiosos que pensam a realidade, veem as minorias e trabalham para construir uma episteme inclusiva e multicultural.

A MULHER DO FIM MUNDO: O CONTRADISCURSO NA OBRA DE ELZA SOARES, SOB A PERSPECTIVA DA CRÍTICA CULTURAL E DOS DIREITOS HUMANOS

O filósofo político italiano Norberto Bobbio (2020), na obra *A Era dos Direitos*, assevera que “os direitos humanos nascem quando devem e podem nascer”. O autor, na mesma obra, acresce que os direitos humanos não nascem todos de uma vez, nem de uma vez por todas. Os direitos humanos, podemos concluir, são frutos de reivindicações e muitas lutas.

Assim, não se pode negar que o silenciamento histórico e a pouca proteção legal impostos aos negros e negras das periferias decorrem da ordem política, cultural e social vigente no Brasil. Este *status quo* contribui para violações sistemáticas aos Direitos Humanos de negras e negros e demais grupos minoritários.

Importante destacar que a resistência, além de uma técnica de sobrevivência, poderá ser um direito essencial para a consecução da dignidade da pessoa humana.

O objetivo do trabalho é investigar e discutir como a vida e obra de Elza Soares representaram as vozes silenciadas de negros e negras da periferia. Pesquisar e debater se a artista se utilizou do direito de resistência para representar as minorias e, desta forma, agir em defesa dos Direitos Humanos que lhe são negados

ou reduzidos. As canções emblemáticas interpretadas por Elza Soares ressaltam as dores, as lutas e as conquistas dos negros e negras que sempre sofreram calados, sem ter uma representatividade.

Ao estudarmos Agamben podemos imprimir mais uma tônica a pesquisa, porque a linguagem carece de intenção para que seja compreendida. A realidade das minorias silenciadas aponta que não basta falar para existir, visto que a comunicação se estabelece quando alguém fala e outro ouve. Neste contexto, importante pesquisar e discutir se Elza Soares em 60 anos de carreira tinha consciência da importância da linguagem para comunicar a sua existência e de outros em igual condição; se ela se opôs conscientemente ao silenciamento histórico e chamou a atenção sobre a mazelas que dizimavam negros e negras segregados nas favelas por uma questão de luta de enfrentamento ou de resistência.

Investigar e debater se foi a luta para não sucumbir a fome e a doença que despertou em Elza Soares a resistência necessária para reescrever sua trajetória de vida através das canções que interpretava.

Importante estudar a linguagem musical de Elza Soares e a transformação dela ao longo da sua produção cultural. Como ela se utilizou da interpretação nas canções para potencializar discursos e promover questões sociais.

O pensamento rizomático de Deleuze e Guattari parece encontrar reverberação na vida e obra de Elza Soares. O destino de Elza Soares era nascer, viver e morrer invisibilizada por ser negra, pobre e marginalizada, mas ela superou os obstáculos políticos, sociais e culturais apesar de escolher uma profissão que a época a equiparava a prostituta. Contudo, nesta fase é

prematureo afirmar que a vida e obra de Elza Soares podem ser interpretadas como um rizoma.

E, ao pesquisar a vida e obra de Elza Soares buscamos identificar e problematizar na sua produção cultural os elementos que podem ser considerados fatores de transformação da realidade na sociedade na medida em que promovem e reforçam os Direitos Humanos, na dimensão da Dignidade da Pessoa Humana.

O aspecto revolucionário da dialética materialista se apresenta como instrumento hábil para o desenvolvimento da pesquisa, visto que o contradiscurso presente na vida e obra de Elza Soares poderá permitir a construção ou valorização de políticas públicas em defesa dos Direitos Humanos, em defesa do Direito das Mulheres, em defesa da Dignidade da Pessoa Humana.

No conjunto os teóricos estudados na disciplina Metodologia em Crítica Cultural contribuíram para o aprofundamento da necessidade de produzir conhecimento que advenha da realidade, porque é no dia a dia que as pessoas são silenciadas, exploradas, mortas e esquecidas. E neste processo são destruídos seus direitos e sua dignidade enquanto ser humano.

Por outro lado, apesar não ter sido objeto de estudo na disciplina, a obra *A luta desarmada dos subalternos*, de autoria do Doutor Osmar Moreira dos Santos, sempre fora evocada pelo corpo discente, porque estamos em guerra, e, a armas dos subalternos estão no campo da educação, da arte e da Cultura. A pesquisa procurará apontar, desta forma, a importância da luta da artista Elza Soares na batalha de resgate da dignidade da pessoa humana de negros e negras, e grupos afins.

E, fazendo alusão ao trabalho da Doutora Jailma dos Santos Pedreira Moreira, Elza Soares reescreveu a si mesma. Estamos diante de uma artista negra e periférica que começou a carreira artística equiparada a mulher da vida, uma senhora que não era

digna de respeito, mas, que após décadas de trabalho árduo no campo da cultura finalizou sua trajetória consagrada e respeitada. Enfim, um estudo conta com o embasamento teórico capaz de permitir o desenvolvimento do projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos que a pesquisa em curso, em torno da vida e obra de Elza Soares, possa contribuir na construção de um conhecimento voltado a valorização da produção cultural de negro e negras periféricos. Que provoque a sociedade a pensar a produção cultural de Elza Soares não apenas como o trabalho de uma grande artista, mas, também, e, principalmente, como uma obra de uma mulher negra, pobre e periférica que chegou a um lugar de destaque após muitas lutas e perdas. O reconhecimento do trabalho de Elza Soares não foi dado, foi conquistado.

Registre-se que um subalterno ao lutar, não o faz apenas por si, faz, mesmo que inconscientemente, por todos aqueles que como ele sofrem opressão.

A arte é um poderoso instrumento de luta. A vida e obra de Elza Soares tiveram início, meio e fim, contudo, a luta que ela travou ainda permanece, e, ela convoca novas vozes para que o contradiscurso continue forte e presente na defesa dos Direitos Humanos.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*; [tradutor Henrique Burigo]. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2005.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: LTC, 2020.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Introdução: Rizoma*. In: Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Trad. Ana Lúcia Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995, p. 7-37.

LUKÁCS, Georg. *História e Consciência de Classe: estudo sobre a dialética marxista*. 3ª Ed.. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

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: 01/11/2022.

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

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

O AMBIENTE DE CIDADE COMO O LÓCUS PARA A ESCRITA DE SI

Doutoranda: Giuliana Conceição Almeida e Silva¹⁸

Resumo: Este estudo intenta refletir sobre o ambiente de cidades. 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 apresentado nesta pesquisa é de que maneira o ambiente de cidades propicia a subjugação de corpos subalternizados? O objetivo apresentado é abordar na literatura de *Tianalva Silva* como os corpos femininos que vivem na periferia cachoeirana: putas, velhas, donas de casa, jovens, trabalhadoras, lésbicas e candobecista considerados como seres distópicos cachoeiranos, em que estão enrredadas 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 autofuncionalidade aos estudos do feminino de gênero e que são focos a serem produzidos no processo de análise, 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); Huberman (2011); Jobim (1992); Lerner (2013); Richard (2002), Rosini (2014), Silva (2018-2019); Silva (2002). Deste modo, por

¹⁸ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Literatura, produção cultural e modos de vida. Orientador: Prof. Dr. Paulo César Souza García. Endereço eletrônico: giuli_almeida@yahoo.com.br.

meio da Crítica Cultural, faz-se nas narrativas em *Tianalva Silva* atravessado de questionamentos e rupturas e subjetividades dos corpos narrados que se tornam presentes e viáveis à interpretação.

Palavras-Chave: Tianalva Silva. Cidade. Distopia.

INTRODUÇÃO

O presente estudo abordará o processo de formação da cidade de Cachoeira, município situado no território de Identidade do Recôncavo baiano e como esse processo influencia no processo de subjugação de corpos periféricos e no processo de autobiografia presente nas obras *Entre o rio e a praça* (2018) e *Migrantes* (2019) de autoria de *Tianalva Silva*. Para tal, apresentaremos aqui sobre o processo de formação humana e as consequências para a construção de uma sociedade coronelista patriarcal.

Outro ponto a ser tratado é a influência dessa sociedade construída no processo de escrita de si, presente em diversos contos de autoria e *Tianalva*, os quais estão representados os modos de vida e os processos de subjugação impostos aos corpos narrados nas obras. Para tal, utilizaremos a metodologia qualitativa e o estudo bibliográfico.

Nesse sentido, traremos à baila como o ambiente de cidades e seu processo de construção influenciam e povoam as vivências que dão corpo a escrita autobiográfica, em especial a de *Tianava Silva*.

FORMAÇÃO DA CIDADE DE CACHOEIRA

O local onde vivemos, os contatos que estabelecemos com a natureza pessoas é o que nos dá a compreensão de lugar, construímos imagens mentais, visuais e sonoras que alimentam a

nossa memória ao longo de nossas vidas, contendo experiências concretas e abstrata de um território que chamamos de cidade. Segundo Rolnik:

Na cidade-escrita, habitar ganha uma dimensão completamente nova, uma vez que se fixa em uma memória que, ao contrário da lembrança, não se dissipa com a morte. Não são somente os textos que a cidade produz e contém (documentos, ordens, inventários) que fixam esta memória, a própria arquitetura urbana cumpre também este papel. (ROLNIK, 1988, p. 6)

Situada às margens do Rio Paraguaçu, no Recôncavo Baiano, surge a cidade de cachoeira, destinada a plantação de cana de açúcar, local de passagem para a passada para a Chapada Diamantina, posteriormente, destinada a produção de fumo e charutos. Essa cidade comunica diversos modos de utilização ao longo do tempo, configurando uma sociedade composta pela elite que dominava esses processos econômicos e os subalternizados compostas por negros, indígenas e mestiços.

Em um olhar sobre a Cachoeira observamos o resultado desse processo de ocupação no comportamento de seus habitantes, alimentos, vestuários, ritmos, gestos, linguagens que compõem a singularidade desse local rico de saberes e resistência, expressando a relação homem e cidade:

A cada instante, há mais do que o olho pode ver, mais do que o ouvido pode perceber, um cenário ou uma paisagem esperando para serem explorados. Nada é vivenciado em si mesmo, mas sempre em relação aos seus arredores, às sequências de elementos que a ele conduzem, à lembranças de experiências passadas. Transposta para os campos de uma fazenda, a Rua Washington poderia assemelhar-se à rua comercial do coração de Boston, mas ainda assim pareceria profundamente diferente do que é. Cada cidadão tem vastas associações com alguma parte de

sua cidade, e a imagem de cada um está impregnada de lembranças e significados. (LYNCH, 1960, p. 01).

É nessa relação de sentidos e vivências que resulta a escrita de *Tianalva* Silva, uma memória recheada de experiências retratando o vida de uma menina subalternizada, explorada por uma sociedade patriarcal.

A ESCRITA DE SI

O ato de falar sobre si e para tal fazer uso da memória, que de acordo com Bosi (2003): “A memória opera com grande liberdade escolhendo acontecimentos no espaço e no tempo, não arbitrariamente, mas porque se relacionam através de índices comuns. São configurações mais intensas quando sobre elas incide o brilho de um significado coletivo” Bosi (2003, p. 11).

Tianalva, conta as suas histórias de vida com maestria, mesmo que sua vida seja amarga, ela coloca pitadas de açúcar e nos presenteia com contos que nos fazem refletir sobre o quão a nossa sociedade ainda precisa se humanizar, respeitar o direito da criança e de todo o cidadão.

Ao escrever sobre ato de se autobiografar, arrisco-me a dizer que é um processo difícil falar das nossas dores, tocar nas nossas cicatrizes que estavam guardadas e, de certa forma, nos incomoda ou nos impulsiona a sempre nos superar. Essas vivências, nos fez perceber o quão as nossas narrativas importam, como ela nos molda e nos constrói. Sim, somos narrativas! E por isso nesse processo, o narrador faz um recorte, expondo apenas o que intenciona.

Ainda abordando narrativa que de acordo Momberger (2012)

[...] si constitui um dos lugares essenciais onde se constroem as biografias, ao mesmo tempo em que se apresenta como um meio de acesso privilegiado aos

processos de biografização. Nas cartas que as mulheres ditam para as escrevedoras, elas não tão somente dão informações, mas narram sobre si, refletindo sobre suas aprendizagens na pesquisa e dando enfoque a memória biográfica de si. (DELORY-MOMBERGER, 2012. p. 33)

Essas narrativas de si são como construção e identidade do ser humano, onde trago aqui um trecho, o conto *As amarguras de uma infância*, uma narrativa autobiográfica, presente no livro *Migrantes* (2019), que a autora fala de si, em um período de sua existência, onde a desventura foi sua companheira: “ ... A patroa me contratou para lavar roupa do recém-nascido, o que eu fazia com muito gosto. Em troca ganhava comida, roupa e sapatos usados. [...] as meninas me obrigavam a comer os restos dos lanches que elas cuspiam...” (SILVA, 2019, p.32)

Nesse processo de construção da narrativa autobiográfica, salientamos a importância do lócus como fonte de aprendizagem e vivências que retroalimentam o imaginário:

Os humanos se constroem a partir dessa capacidade de fabular as próprias histórias, narrando-as e refletindo as aprendizagens construídas ao longo da vida. Assim, cada um vai tecendo sua história e se constituindo simbolicamente. Ao contar histórias de vida a pessoa se metaforiza e se recria por intermédio das lembranças e imagens que vão se formando do “eu” e das experiências vividas nos diversos contextos e situações. PEREIRA, 2016. p. 9)

Na autobiografia, escrita por Tianalva, a autora aborda sobre o trabalho infantil, o qual foi vítima dessa prática exploratória que ainda assola o nosso país. Quem da nossa geração não ouviu ou presenciou comentários de convites realizados para meninas para morar na capital, em casa de família, em troca de estudo? Essa prática exploratória com um viés de dominação cordial, nunca empoderou menina alguma. Elas

trabalhavam tanto que viam no casamento uma forma de liberdade. Só conheci uma menina, que fez magistério trabalhando em casa de família e retornou para o seu interior, fez o concurso do estado e ensinou Matemática, por sinal, ela foi minha professora. Uma exceção dessa prática cruel de subjugação.

Tianalva não foi essa exceção, conheceu o trabalho braçal na infância em troca de roupas, sapatos usados e comidas. A criança encantada com o universo da elite cachoeirana, deixou-se subjugar. Sufocando os sonhos e enterrando as alegrias e peripécias que envolvem o mundo infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com avanço dos estudos e das pesquisas sobre os temas aqui abordados, espera-se documentar como a cultura e os modos de vida resultando do processo de formação de cidades, em especial, Cachoeira interferiu na vida dos personagens descritos por *Tianalva* em um cenário distópico, como também em sua própria vida.

Toda essa influência está registrada sobre o olhar autobiográfico da referida autora que recortou cenas, personagens e histórias que foram adaptadas pelo imaginário da autora e materializada pela escrita em folhas de papel, guardadas por anos e somente revelada ao mundo recentemente.

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: _____ (Org.). *Dialética da colonização*. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- CÂNDIDO, Antônio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Publifolha, 2000.
- CHAUÍ, Marilena. Breve consideração sobre a utopia e a distopia. In: *Filosofia e Cultura: Festschrift em homenagem a Scarlett Marton*. São Paulo: Barcarolla, 2012.
- 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 século XIX*. Rio de Janeiro, 2001.

DALCASTAGNÈ, Regina. Vozes nas sombras: representação e legitimidade na narrativa contemporânea. In: _____. (Org.). *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, Berttoni, 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 Afro latino 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.

LYNCH, Kevin. *A Imagem da Cidade*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 3ª Ed. 2011.

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.

ROLNIK, Raquel. *O que é cidade*. Editora Brasiliense – Série primeiros passos: São Paulo, 1988.

ROSSINI, Tayza Cristina Nogueira. *A construção do feminino na literatura: representando a diferença*. *Brasiliana*, v. 3, n. 1, p. 288–312, 2014.

SILVA, Tialva. *Entre o rio e a praça*. Cachoeira, BA: Cartoneiras de Iaiá, 2018.

SILVA, Tialva. *Migrantes*. Cachoeira, BA: Cartoneiras de Iaiá, 2019.

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.

INTERLOCUÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E O PROFESSOR DO CAMPO: MULTILETRAMENTOS ESSENCIAIS

Izaira Dalma da Silva¹⁹

Resumo: Neste trabalho de pesquisa, tem-se como objetivo analisar, a luz do multiletramento, a formação continuada de professores do campo, no Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio na construção do aprendiz global de Tacaratu – Pernambuco (ARROYO, 2011), compreendendo que “[...] a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional” (NÓVOA, 1995), devendo integrar-se ao cotidiano de trabalho, ser concebida como processo de reflexão sobre a práxis, conectar teoria e prática e efetivar práticas de multiletramentos na escola do campo, a partir de sua realidade social (FREIRE, 1987). O interesse por este tema reside na atuação profissional e no percurso formativo cujas travessias e experiências apontam que a formação transcende tempos e espaços, exige ações fundadas nos multiletramentos imersas no contexto de atuação docente, tendo a reflexão, a socialização e a colaboração como tríade da formação continuada (NÓVOA, 2009). Este estudo empírico e epistemológico toma como base a seguinte provocação: Quais as interfaces da formação continuada de professores apoiadas nos multiletramentos que inseridas no contexto sociocultural, no âmbito do Ensino Fundamental - anos finais e Ensino Médio são capazes de ofertar uma

¹⁹ Aluna do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Doutorado, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB); Linha de pesquisa: Letramento, Identidades e Formação de Educadores; Endereço eletrônico: izadalma@hotmail.com; Orientadora: Profa. Dra. M. Neuma M. Paes – E-mail: mpaes@uneb.br

educação rural efetiva? Os caminhos metodológicos da pesquisa seguem uma abordagem qualitativa com um desenho Etnometodológico; buscar-se-á capturar pistas sobre a formação continuada dos professores de três escolas rurais de Tacaratu (PE). Para isso, utilizar-se-á como dispositivos de produção de dados, questionários on-line, entrevista narrativa sobre o percurso formativo, histórias de vida, atuação profissional, programas de formação continuada e sessões reflexivas abordando as políticas educativas concernentes à educação do campo e multiletramentos. Na sequência, far-se-á a descrição para análise e interpretação dos dados, contrastando com os achados da pesquisa.

Palavras-Chave: Formação continuada de professores do campo - Multiletramentos.

INTRODUÇÃO

Refletir sobre o contexto da formação continuada de professores, objetivando a produção de práticas de ensino, como um processo no qual convergem diversos saberes, implica tanto mobilizá-los quanto os transformar em função de um propósito determinado. É no fazer pedagógico, ou seja, no contato diário com seu objeto de trabalho, que o professor exerce sua função social e complementa sua formação profissional. O(a) professora(a) necessita ser consciente de seu papel, acompanhando as mudanças que ocorrem no mundo. Desafiado(a) pela sua incompletude, “sujeito inacabado num permanente processo social de busca” (FREIRE, 2015, p. 54), o profissional de educação redesenha continuamente sua prática a fim de acompanhar as transformações socioculturais, políticas, econômicas e tecnológicas de seu tempo. Portanto, há dois pontos-chaves da formação continuada do(a) professor(a): I - aprender a aprender, exercitando a aprendizagem global; II –

comprometer-se com a melhoria dos resultados, ofertando a melhor formação possível ao aluno.

Para pensar acerca do tema proposto é essencial compreender que o ensino da língua escrita precisa considerar as práticas sociais situadas e articular os textos impressos e os digitais, as múltiplas linguagens, os letramentos globais e os locais vivenciados pelos(as) alunos(as). Assim, é imperioso repensar os processos formativos com os(as) professores(as) para ressignificar os saberes, concepções e práticas, com vistas à promoção de uma práxis pedagógicas que considere o contexto sócio-histórico, os modos de vida, a identidade e a cultura dos(as) alunos(as) do campo, no sertão do semiárido tacaratuense. Visando atender a este anseio, há que se pensar no papel do professor inserido na educação rural, que precisa executar seu ofício utilizando-se de suas práticas e vivências em tempos da era digital pós-pandêmica, da qual ecoam vozes de sujeitos que não podem ser ignorados pelos processos formativos nem tampouco pelas escolas campesinas.

Atualmente, “educar professores para virem a ser agentes capazes de agir em novos contextos com novas ideias sobre letramento e multiletramentos” (KLEIMAN, 2006, p. 411) tem se mostrado um elemento estruturante para que o(a) docente assuma a posição de sujeito(a) efetivo(a) de sua formação e mediador(a) do saber, capaz de promover o protagonismo e a emancipação dos(as) alunos(as). E, para atender as demandas oriundas desta sociedade atual, o(a) professor(a) deve estar imbuído(a) do espírito de mudança, pautado(a) na análise dos casos surgidos através de sua prática, comprometido(a) com resultados positivos e satisfatórios, segundo Nóvoa (2009, p. 19). Essa atitude mostra que “o papel essencial para a ‘refundação da escola’ é que ela seja recriada como espaço de formação individual e de cidadania democrática” (NÓVOA, 1999, p.10); por isso, e de acordo com o autor, será possível haver docentes

crítico-reflexivos, engajados com a formação autônoma dos(as) alunos(as). Destarte, pensar em práticas educativas na escola do campo reforça a ideia de pertencimento ao território, à terra, às culturas e às identidades que, para Arroyo (2007), são a base para a formação de professores(as). Assim, o autor evidencia a necessidade em “entender a força que o território, a terra, o lugar tem na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo.” (Arroyo, 2007. p. 163)

Diante do exposto, analisar a formação continuada dos(as) professores(as) do campo no Ensino Fundamental dos anos finais e do Ensino Médio na formação do(a) aprendiz global em três escolas rurais de Tacaratu (PE), à luz do multiletramento, exige a divisão deste artigo em três seções. Na primeira, faz-se uma breve narrativa sobre a formação continuada de professores(as) para uma formação emancipatória do(a) aluno(a) em diálogo com a teoria, apresentando novos caminhos e possíveis ressignificações. Na segunda seção, posiciona-se o multiletramento como um fenômeno plural, apontando novos caminhos para a trajetória de formação individual e a cidadania democrática no desenvolvimento do indivíduo. Na última parte, descreve-se a educação do campo com foco em sua força identitária que transforma as experiências de vida dos(as) educandos(as) no edifício de uma educação dialógica onde a vida e a educação se apresentam como elementos complementares .

Para a consolidação desse estudo, adotou-se a metodologia da pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008) cujo processo de colaboração considera o entendimento que o(a) docente tem de sua própria prática pedagógica, no interior da qual ele(a) a desenvolve. Para tal, tem-se por base a etnometodologia, “mais que teoria constituída, a etnometodologia é uma perspectiva de pesquisa, uma nova postura intelectual, mostrando termos à nossa disposição, a possibilidade de apreender de maneira

adequada aquilo que fazemos para organizar a nossa existência social” (COULON, 2017. p. 32). Essa corrente metodológica advém da sociologia e influencia a pesquisa qualitativa a partir da descrição e da observação, prioritárias, à explicação qualitativa do social. Segundo Coulon, “mais que teoria constituída, a etnometodologia é uma perspectiva de pesquisa, uma nova postura intelectual, mostrando termos à nossa disposição, a possibilidade de apreender de maneira adequada aquilo que fazemos para organizar a nossa existência social”(COULON, 2017).

A partir de entrevistas narrativas junto aos(as) professores(as), buscar-se-á por momentos de reflexão colaborativa e de ressignificação das suas práticas pedagógicas no interior das escolas, tomando a descrição, a informação, o confronto e a reconstrução da teoria e dessas práticas como pilares para o desenvolvimento da reflexão crítica, de modo a possibilitar mudanças no contexto educativo (IBIAPINA, 2008). Portanto, a análise, a interpretação e a produção de metatextos tendem a uma organização textual em unidades de significado das categorias empírico-analíticas da pesquisa, efetivando uma melhor a compreensão do fenômeno estudado.

FORMAÇÃO CONTINUADA, AUTOFORMAÇÃO CRÍTICA E FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Cabe a escola ampliar e ressignificar os saberes e as práticas pedagógicas para uma formação continuada reflexiva e crítica para os(as) professores(as), em diálogo com a dimensão política emancipatória e com a consciência reflexiva da cultura, atenta às questões locais sem perder de vista a comunidade global. À escola não é mais permitido uma “educação bancária” que propague práticas pedagógicas alienantes, a dominação e a subalternização epistemológicas, em um ambiente sem diálogo cujo objetivo é

desconsiderar as singularidades de cada pessoa e de cada contexto. Conforme pontuou Freire (2015, p.80-71),

em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guarda-los e arquivá-los. [...] Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão — a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual, esta se encontra sempre no outro.

O(a) aluno(a) precisa ser visto(a) como pessoa integral, detentora de conhecimentos para quem a escola deve pensar e permitir práticas educativas críticas, reflexivas e contextualizadas, que estejam pautadas na dialogicidade como ato primordial na busca do conhecimento daqueles que fazem o processo educativo no seu dia a dia (FREIRE, 1987).

A formação continuada se configura como uma ferramenta útil tanto para melhorar a prática pedagógica quanto a construção de uma identidade profissional que cumpre bem a sua função, promovendo uma educação transformadora e edificante. Para Nóvoa (2009, p. 19), a formação de professores(as) precisa ter como essência “o estudo aprofundado de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar; análise coletiva das práticas pedagógicas; obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos; compromisso social e vontade de mudança”. Estas apontamentos de Nóvoa (2009) chamam atenção para um aprendizado colaborativo na formação de docentes críticos-reflexivos e engajados com a formação emancipatória dos alunos.

A formação docente deve empenhar-se em atender ao propósito a que se destina, refletindo as práticas individuais no coletivo, sendo possível assim responder aos anseios de uma autoformação crítica, comprometida com a inovação e melhoria da prática educativa. Neste mesmo sentido, Cruz (2012; 2019) defende a formação contínua através da qual o(a) professor(a) examinará suas práticas, redirecionando-as sempre que necessário, desenvolvendo o gosto pela leitura desde cedo:

esta é a razão pela qual devemos investir na formação do professor, visto que imbuído de um conhecimento sobre o seu território de trabalho, o docente irá direcionar o seu pensamento para um projeto consubstanciado de prática leitora para a primeira infância. [...] Vale salientar que nessa proposta de formação docente, o aluno deve aparecer, junto com o professor, como protagonistas das histórias de leitura construídas na sala de aula (CRUZ, 2019, p. 50-51).

Para definir-se como ferramenta útil, a formação continuada deve ter como princípio norteador a melhoria da prática pedagógica, visando a formação emancipatória do aluno. Desta maneira, o fazer pedagógico atenderá a função social adequada e esperada pela sociedade.

MULTILETRAMENTOS, FORMAÇÃO INDIVIDUAL E CIDADANIA DEMOCRÁTICA

O conceito de letramento, conforme definido por Kleiman (1995), refere-se ao conjunto de práticas de uso da escrita nos contextos sociais que, mediante os objetivos dos envolvidos, o ambiente e a forma de sua realização, pode variar. Rojo (2009) e Street (2014), discutem o surgimento de múltiplos letramentos diante dessas possíveis variações e, assim, buscam determinar e apresentar as novas especificidades das práticas sociais da leitura e da escrita. “Práticas tão diversas, em contextos tão

diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes, também diversos” (ROJO, 2009, p. 99). Isso porque os conceitos e significados podem variar conforme a cultura, dentro dela e em épocas e contextos diferentes. Amplia-se, portanto, a concepção de letramento, agora uma prática social dentro de uma perspectiva transcultural, que ultrapassa o olhar dominante de uma habilidade única e neutra, e se pode falar nos multiletramentos.

Multiletrar o(a) aluno(a) significa capacitá-lo(a) para a apreensão do conhecimento diante de contextos e situações educativas diferenciadas, proporcionando uma formação individual efetiva enquanto garante o direito à uma cidadania democrática dentro do espaço escolar. As atuais demandas sociais exigem um novo fazer da escola e, por isso, é importante que os(as) professores(as) reflitam sobre sua própria profissão e encontrem modelos de formação que lhes permitam, de um lado, afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais na vida docente e, de outro, consolidar as dimensões coletivas de sua profissão, debatendo temas relevantes no cenário educacional para a categoria e para a melhoria do trabalho cotidiano assim (NÓVOA, 1999, p.10).

É primordial que exista o diálogo entre professores(as) acerca das temáticas que permeiam a educação do campo na era digital, imbricadas nas vivências e práticas sociais e com o contexto sociocultural de todas as pessoas envolvidas, sobretudo àquelas que requerem multiletramentos. Para efeito desta pesquisa, a concepção de multiletramentos está ancorada no pensamento de Rojo (2012, p. 13), que diz:

diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas

sociedades em geral, o conceito de multiletramentos [...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Para dar significado à educação campesina é importante inserir práticas pedagógicas que deem vida a esperança de que esta educação seja mantida no território campesino, onde os pais (trabalhadores rurais) possam desenvolver projetos pedagógicos significativos para as crianças, em conjunto com os profissionais da escola. A inserção de letramentos situados (STREET, 2014) e os multiletramentos na escola do campo requer ações didático-pedagógicas que desenvolvam nos(as) alunos(as) as competências, as habilidades linguísticas e discursivas necessárias ao pensamento crítico e ético diante da diversidade social e cultural das linguagens. Daí nasce a necessidade da valorização dos letramentos situados e dos multiletramentos na praxis do educador.

EDUCAÇÃO DO CAMPO

A FORÇA IDENTITÁRIA DOS POVOS CAMPESINOS

Pensar em educação no campo é discutir a inserção de ações teóricas político-educacionais e culturais que atravessem o processo educativo. É necessário reivindicar a organização e a luta coletiva para subverter a separação educacional submetida às escolas do campo. São alguns os principais desafios para tal reorganização escolar: politizar as pessoas sobre a necessidade da organização social para construir uma educação justa, com garantia social no campo; conscientizá-las sobre a luta pela

elaboração de políticas educacionais cuja prioridade seja superar os ordenamentos legais e as artimanhas dos discursos que permeiam as tramas educativas limitadas à educação urbana; buscar versões educacionais capazes de modificar a má distribuição de boas práticas educativas aos povos das áreas rurais.

A Constituição Federal Brasileira (1988) proclama a educação como direito de todos. Entretanto, os múltiplos sentidos atribuídos à educação do campo acabam descaracterizados em nome de uma população cada vez mais urbana. Daí a urgência em assegurar, por meio de políticas públicas, um adequado plano educacional no e do campo: “No campo: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do campo: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua história, cultura e às suas necessidades humanas e sociais.” (CALDART, 2002, p. 18)

Defende-se, assim, uma educação elaborada por meio do diálogo autêntico com os sujeitos em seus espaços-tempos culturais e contextos de vida. É salutar abrir o debate epistemológico à concepção político-educacional que permeia a educação do campo no sertão semiárido tacaratuense, repensando as dimensões pertinentes à educação do campo no cenário atual: reestruturação física das escolas e reorganização curricular. Conforme Arroyo (2007), para que se possa ofertar uma educação equânime no campo, estas dimensões precisam ser observadas e discutidas:

torna-se urgente rever e ultrapassar políticas generalistas que se revelaram excludentes, negando a educação básica às crianças e aos adolescentes, jovens e adultos do campo, que destruíram a incipiente estrutura de educação rural e que deslocaram a infância, adolescência e juventude do campo, de suas raízes culturais e de suas formas de socialização e sociabilidade. (ARROYO, 2007, p. 162)

Historicamente, de acordo com o mesmo autor (ARROYO, 2007. p. 158), não se tem uma tradição nem nas políticas públicas e nem na prática de formação de profissionais da educação que tenha como foco a educação do campo e a formação de educadores do campo como uma preocupação verdadeira. Dessa ausência de mecanismos legais adequados à educação do campo, a escola campesina sofre com a aplicação de um modelo didático-pedagógico urbano mal adaptado à sua. Então, é possível entender que o contexto sociopolítico permite ao sujeito lutar por suas necessidades e direitos com propriedade, dando-lhe ferramentas para utilizar a educação a seu favor, fazendo contrapontos com a realidade concreta, fomentar os movimentos sociais e desenhar ações emancipatórias fundadas no conhecimento e no diálogo.

Com efeito, compreender o espaço escolar e outros territórios onde se produzem e reproduzem os letramentos situados e os multiletramentos é um movimento essencial de transformação da escola, propondo uma ação formativa e a prática pedagógica dialógica e problematizadora, para que a reflexão e a ação possam incidir sobre as estruturas sociais a serem transformadas (FREIRE, 2013). Sob esta perspectiva é urgente ampliar as reflexões e discussões teórico-metodológicas e analíticas sobre formação continuada e promoção de práxis imersas no contexto sociocultural do campo - que envolve as múltiplas linguagens – visando uma ressignificação dos saberes, a autoformação crítica e a construção de uma cidadania democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa tem sido realizada em três escolas rurais no município de Tacaratu (PE) no âmbito do doutorado em Crítica Cultural, no Campus II UNEB – Alagoinhas (BA) e, com ela, almeja-

se: valorizar a formação docente ancorada nos multiletramentos e nos letramentos situados no contexto do campo; repensar a formação pedagógica com e dos(as) professores(as), tomando-os como agentes das mudanças no processo educativo por meio de um aprendizado colaborativo; ressignificar os saberes para alfabetizar, letrar e multiletrar nas escolas do campo; ampliar os debates sobre multiletramentos na educação rural com vistas a repensar o currículo e a proposta pedagógica pautada nas singularidades do sertão semiárido tacaratuense; fomentar o diálogo entre universidade e educação básica, considerando a escola como *locus* privilegiado da formação docente e no uso de novas experiências pedagógicas com os(as) professores(as); instituir ações formativas que contemplem os saberes docentes e contribuam para transformação dos(as) educadores(as), da práxis e dos indicadores educacionais.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. *A educação básica e o movimento social do campo*. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 65-86.

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

CALDART, Roseli Salete. *Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção*. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete (Org.). *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. Brasília, DF: 2002. p. 18-25.

COULON, Alian. *Etnometodologia e educação*. Trad.: Ana Teixeira. São Paulo: Cortez, 2017.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice. *Leitura Literária na Escola: desafios e perspectivas de um leitor*. Salvador: EDUNEB, 2012.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice. *Formação do Leitor Literário na Educação Infantil: Leiturando as fábulas*. In: Revista Interdisciplinar: São Cristóvão, v.31, jan-jun, p. 43-57, 2019.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 52ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

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

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Liber Livros, 2008.

KLEIMAN, Angela. B. *Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social*. *Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 8, p. 409-424, 2006.

KLEIMAN, Ângela. *Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho?* In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *A formação do professor: perspectiva da linguística*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 39-68.

NÓVOA, António. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

NÓVOA, António. *Professor se forma na escola* (online). *Revista Nova Escola*, São Paulo, n. 142, v. 16, p. 13-15, maio de 1999.

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

ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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

ESTUDO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 NA PRODUÇÃO DO (LDLP) PARA O ENSINO DA LEITURA LITERÁRIA

John Santos de Souza²⁰

CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta proposta de pesquisa se propõe a pensar de que forma a escola básica considerou os estudos das linguagens, principalmente o ensino da literatura para a formação leitora dos estudantes, tendo como base de análise a implementação de duas coleções de livros didáticos disponibilizadas para as escolas públicas. Busca-se aqui compreender como as referidas coleções priorizam o ensino de literatura; quais foram os autores eleitos; como as representações identitárias do país – especialmente, a negra e a indígena - são apresentadas e por fim, de que forma os temas transversais de gênero, sexualidade e etnia ocupam espaços de discussão no campo de ensino das linguagens.

A metodologia para o desenvolvimento deste projeto será de cunho qualitativo e caráter bibliográfico, em que, se buscará a princípio, investigar como se deu a formação da historiografia da literatura brasileira que veio, dessa forma, influenciar a visão não somente da crítica das obras literária, mas do estudo realizado na educação básicas das escolas.

²⁰ Mestrando do 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: Prof. Dra. Maria de Fátima Berenice da Cruz. Endereço eletrônico: johnsantosdesouza@yahoo.com.br.

Destaque-se que este projeto de pesquisa passou por reformulações desde que foi aprovado pela banca na seleção do mestrado do Pós-Crítica, passando pelos comentários e sugestões na apresentação feita no Seminário Interlinhas e conversas e orientações da professora Dra. Maria de Fátima Berenice da Cruz. No Interlinhas, o projeto tinha como temática “Educação Literária Escolarizada: A Formação de leitores no Ensino Médio”, mas, após o evento e seguido por conversas com a orientadora, foi alterado.

Em frente ao exposto, esta dissertação irá se propor a fazer dois movimentos. Primeiramente, fazer análise sobre os estudos da formação do leitor hoje, em que se investigará o que os pesquisadores deste campo do letramento têm observado e inquirido sobre tal temática. E, logo em seguida, far-se-á observação, análise e perquirição nos livros didáticos que serão selecionados. Livros, esses, que sejam distribuídos na cidade de Alagoinhas, em que se buscará perceber como está sendo constituída a formação de leitores e a sua relação a aplicabilidade das leis 10.639/03 e a 11.645/08 .

Assim, a partir da leitura atenta e exame dos documentos legislativos no Brasil voltados a educação, bem como, do arcabouço teórico para constituição do estado da arte de perspectiva Crítica e Pós-Crítica e por último, produção de um texto dissertativo que possa discutir a exequibilidade dos programas de leitura literária para ensino médio (especificamente, os livros didáticos), procurar-se-á perceber como a escola tem trabalhado com a leitura literária.

As técnicas utilizadas ao longo da pesquisa serão: leitura, fichamento, resenhas, escritas e reescritas de textos que serão ao longo da pesquisa apresentados em congressos, simpósios e seminários internos ao Programa.

Dois autores – trabalhados ao longo do componente Metodologia da Pesquisa em Crítica Cultural – ajudam a pensar as

perspectivas que serão seguidas no desenvolvimento deste trabalho, a saber, Derrida (2001) e Bachelard (1996). O primeiro por trazer uma noção de “signo” que vai além de um olhar meramente dicotômico; ele traz a potência do signo. O segundo ajuda a compreender como o ato de conhecer, dentro da pesquisa científica, não é fechado em si mesmo, mas alarga ainda mais as inquietações do pesquisador e aponta para uma autoatualização na medida em que essa pesquisa engajada está em andamento.

DERRIDA E A PERSPECTIVA DO “SIGNO”

Em seu texto *Semiologia e gramatologia*, em que Julia Kristeva entrevista Derrida, a entrevistadora começa com uma afirmação em que diz que "a semiologia se constrói de acordo com o modelo do signo e de seus correlatos: a comunicação e a estrutura"(Derrida, 2001, p.23), e pergunta ao entrevistado quais os limites e as bases deles, os quais não fogem da metafísica; ao que Derrida responde que a pergunta apresenta pontos equivocados. Não há como fugir da metafísica. O signo, seguindo tal perspectiva, apresentará "um freio e, ao mesmo tempo, um progresso"(Derrida, 2001, p.23). O signo, para Derrida, se apresenta em dois movimentos: ele sofre deslocamento nas suas implicações e ao mesmo tempo é instrumento de implicações de sentido dentro dos limites de tal sistema. (Derrida, 2001, p.23)

Para Derrida, a semiologia em Saussure, apresenta dois papéis: (i) "ela enfatizou, contra a tradição, que o significado é inseparável do significante, que o significado e o significante são duas faces de uma única e mesma produção" (Derrida, 2001, p.24). (ii) Em destacar que as características que apontam diferenças na maneira como se dá os aspectos semiológicos deixam claro que é "impossível que o som, elemento material,

pertença, ele próprio, à língua" e que, "em sua essência, ele [o significante linguístico] não é nada fônico" (Derrida, 2001, p.24).

"Ora, a "língua usual" não é inocente ou neutra. Ela é a língua da metafísica ocidental e transporta não somente um número considerável de pressupostos de toda ordem, mas pressupostos inseparáveis e, por menos que se preste atenção, pressupostos que estão enredados em um sistema."(Derrida, 2001, p.25)

Derrida apresenta uma problemática, em relação a noção de significado e significante trazida por Saussure, embora o linguista tenha tentado fugir da noção clássica que colocava em destaque os aspectos fonológicos, acaba por reproduzir algumas de suas acepções. Logo, a "problemática [está] em sua própria raiz" (Derrida, 2001, p.26), pois, na medida em que a ideia de significado se equivale em algum sentido ao significante, possibilita um "significado transcendental"(Derrida, 2001, p.26) tornando a diferença entre significado e significante pouco eficiente, já que ambos estarão ligados ao pensamento histórico do funcionamento da própria língua e seu sistema metafísico.

BACHELARD E A NOÇÃO DE OBSTÁCULO EPISTEMOLÓGICO

Em seu texto intitulado "A noção de obstáculo epistemológico: Plano da obra", Bachelard inicia dizendo que ao se buscar quais "as condições psicológicas do progresso da ciência" se compreenderão que são a partir dos obstáculos científicos que se obterão algumas conclusões importantes.

Não se deve, dessa forma, tentar achar tais "obstáculos" externamente desse conhecimento, nem mesmo aspectos complexos ou fugazes que talvez venha ser encontrados. Na verdade, de acordo com o autor, é na essência do "próprio ato de conhecer" que surgirá "uma espécie de imperativo funcional,

lentidões e conflitos" (Bachelard, 1996, p. 17). Seguindo tais premissas, se poderão alcançar causas que são inerentes a situações dessas ações, tanto para as revelações de estagnações, como também da detecção de inercias, a isso o autor irá chamar de "obstáculos epistemológicos" (Bachelard, 1996, p. 17).

"[...] é no âmago do próprio ato de conhecer que aparecem, por uma espécie de imperativo funcional, lentidões e conflitos. É aí que mostraremos causas de estagnação e até de regressão, detectaremos causas de inércia às quais daremos o nome de obstáculos epistemológicos."(Bachelard, 1996, p. 17)

Gaston Bachelard destaca, também, que o conhecimento do real, ainda que venha ser não muito claro, pode ser caracterizado como (i) reflexo de sombras; (ii) não é pragmático, muito menos pleno; (iii) é imprevisível, porém, possui sempre a possibilidade de ser pensado e refletido pelo sujeito. Em meio a isso, o autor acrescenta que "o pensamento empírico se torna claro depois" que "o conjunto de argumentos fica estabelecido" (Bachelard, 1996, p. 17). Já o conhecimento empírico, como algo que tem seu significado dado a partir da experiência, ganha, portanto, potência, a partir do momento que o conhecimento de mundo não pode ser afastado do ato de criação do sujeito ante as circunstâncias que ele vivenciou.

Mas, que não se pense que isso se dará de maneira inofensiva, infere-se, pelo que escreve o já citado autor, que é pelo confronto do que já se conhece diante dos conhecimentos novos que vão surgindo - destruindo o anterior - que, ocorrerá "o ato de conhecer" (Bachelard, 1996, p. 17).

Embora "diante do real, aquilo que cremos saber com clareza ofusca o que deveríamos saber" (Bachelard, 1996, p. 18), está de acordo com a ciência, para Bachelard, significa renascer de forma espiritual e abrir-se para uma mudança profunda que irá

trazer um confronto com o conhecimento passado. Logo, o "espírito científico" se caracterizará (i) por proibir que o indivíduo opine sobre coisas que desconhece de forma clara; (ii) faz-se necessário a boa formulação de problemas, mas de maneira que não seja banal; (iii) o verdadeiro conhecimento científico não surge espontaneamente, mas sim a partir de uma pergunta. São as perguntas que trarão possibilidade de questionamentos que serão investigados (Bachelard, 1996, p.18). Como bem salienta, "um obstáculo epistemológico se incrusta no conhecimento não questionado. Hábitos intelectuais que foram úteis e sadios podem, com o tempo, enterrar a pesquisa" (Bachelard, 1996, p. 19).

Segundo o autor, o "crescimento espiritual" advém com o intuito do indivíduo em preservar o desejo por não se acostumar com as ideias mais fáceis a respeito das coisas. A mente costuma valorizar aquilo que é mais fácil de assimilação e na medida em que estas ideias tomam força, começa a se normalizar na mente tornando-se irresistível guardá-la e assim ficar presa a ela. (Bachelard, 1996, p. 19). Bachelard acrescenta que "Quando o conhecimento empírico se racionaliza, nunca se pode garantir que valores sensíveis primitivos não interfiram nos argumentos" (p. 19).

O avanço científico faz com que exista uma exigência quase que natural que "o homem" busque constante atualização. Busque mudança: "a invenção científica exige, o homem torna-se uma espécie mutante, ou melhor, dizendo, uma espécie que tem necessidade de mudar, que sofre se não mudar" (Bachelard, 1996, p. 20).

DESENVOLVIMENTO DO TEMA DO TRABALHO

Este projeto de investigação científica busca analisar como aparece o ensino de literatura em sala de aula a partir de uma

perquirição cuidadosa no/a partir do livro didático. Diante disso, dois movimentos podem ser destacados: o olhar sobre a prática docente e o outro o olhar para o material didático que serve de base para ensino e aplicações de metodologias da língua.

O docente, embora possa utilizar de diversos instrumentos em sala de aula – desde equipamentos tecnológicos como slide, Smart TV's, computadores até mesmo smartphones – ainda usa o livro didático como instrumento de grande valor, tanto para elaboração de como apresentará o conteúdo que ministrará em aula até a organização do seu Plano de Curso e Plano de Aulas. Logo, faz-se necessário um olhar sobre as formas de aplicação das atividades literárias que esse docente está fazendo e o (s) livro (s) que está utilizando.

Como já citado neste trabalho, Bachelard (1996) elenca os obstáculos que podem suceder (ou melhor, acontecer) em determinadas perspectivas de pesquisas científicas, mas também, o teórico acrescenta um dos fatores que acontece a partir do avanço científico, o desenvolvimento e crescimento de pesquisas científicas contribuem para estimular a necessidade de autoatualização. Investigar a relações que se dá entre praxis docente, livro didático e ensino de literatura contribuirá para ajudar o professor de língua portuguesa em suas metodologias de ensino de obras literárias.

Como argumenta Cruz (2012, p. 19), "pensar a literatura na escola é antes de tudo acreditar que ela contribuirá para a construção e conseqüentemente a formação dos estudantes numa perspectiva humanizadora e libertária", logo, refletir sobre o ensino literário possibilita ao estudante o pensar literatura não apenas como entretenimento, mas como potência de criação de novas concepções a respeito de si e, por conseguinte, da sociedade ao seu redor.

A presente proposição de estudo científico vêm de inquietações desenvolvidas nos últimos quatro anos de pesquisa sobre o livro didático na Iniciação Científica. Nesse trabalho desenvolvido na IC, pude notar uma escassa presença de estímulos a leituras de autores negros (as); mas, também, de forma geral, uma desigual atenção dada em livros didáticos a relação pedagógica no que diz respeito a Recepção do texto, a produção textual e à mediação de questões da atualidade, que toca de forma imediata o (a) estudante – pois, o atrai e o motiva a seguir aprofundando-se no ensino – e questões voltadas a representação de si.

Em vista disso questiona-se: é possível dizer que o ensino básico e seu aporte didático propõem de fato algo novo para o ensino literário nas escolas brasileiras? Estimulam a aplicação da lei 10. 639/03 e a 11. 645/08? O material didático que ele inaugura está em diálogo com as práticas sociais dos estudantes do terceiro milênio? Em que sentido a Crítica Cultural pode contribuir sobre debates a respeito do ensino literário nesses itens tão importantes no meio educacional brasileiro? Pois como afirma Bittencourt, "o interesse que o livro didático tem despertado e as celeumas que provoca em encontros e debates demonstra que ele é um objeto de 'múltiplas facetas' e possui uma natureza complexa" (2010, p. 71). Investigar como se dar a complexidade do livro didático no ensino literário na educação básica, em coleções de material pedagógico distribuídas às escolas públicas se faz de grande necessidade para se pensar a natureza do ensino da língua, e sua conseqüente importância para a nova geração de adolescentes e jovens brasileiros nativos digitais.

Não se pode esquecer que "o livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado" (Bittencourt, 2010, p. 71), portanto, cabe perguntar: a quem ou ao que interessa a forma

como ideologicamente são apresentados ou privilegiados determinados autores (as) em detrimentos de outros (as).

A BNCC reconhece a importância de "fortalecer a autonomia" dos discentes criando situações, além de instrumentos que possam estimular que estes estudantes venham a pensar "criticamente" (BRASIL, 2018, p. 60). Todavia, faz-se necessário pensar o que é esse "criticamente" e como ele se relaciona com o ensino de literatura. Pois, como aponta Fanon (2008, p. 145), especificamente sobre uma sociedade colonizada, o importante não é apenas apontar os fatos encontrados nas representações que aparecem nas literaturas oficiais, mas perceber os sentidos que elas apresentam e suscitam em seus leitores.

Assim sendo, em consonância com Kleiman (2001, p. 48-49), para que cursos de formação de professores sejam transformados – consequentemente impactando os novos professores que atuarão na educação básica – a pesquisa científica na área concernente a letramentos possui grande relevância. Pois, dependendo do objeto que esse trabalho científico tenha, produzirá questionamentos a respeito dos pressupostos que está baseado.

O objetivo geral deste trabalho – e ao longo do desenvolvimento desta investigação científica - é examinar a Coleção de livros didáticos, para verificar como a organização didático-pedagógica do material favorecerá ao estudante a compreensão e uso das diversas linguagens (por exemplo, a literatura) como fatores de promoção da sua emancipação intelectual de leitor e para sua vida profissional.

Analisar as práticas voltadas para leitura literária escolarizada nas aulas de Língua Portuguesa e Linguagens para o ensino possibilita abrir espaços para refletir não somente como a

literatura é trabalhada nos materiais didáticos e as ideologias opressoras que as atravessam, mas pensar metodologias que auxiliem docentes mais antigos, bem como aqueles que estão chegando para atuar na escola, que os ajudem a oferecer uma educação mais inclusiva, crítica e emancipadora.

RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se com o resultado do projeto poder contribuir, entre outras áreas, apresentando uma dissertação que analise a relação livros didáticos, aplicação da lei 10.638/03, a lei 11.645/08 e um ensino emancipatório de Literatura. No qual, se procurará perceber se as metodologias de letramento, neles encontradas, estimulam uma pedagogia dialógica com a vida do sujeito aprendente e crítica. Apresentar reflexões sobre formação de professores na Universidade e como esse novo discente pode lidar com os novos livros didáticos e as orientações dadas na BNCC. De maneira a não perpetuar políticas de silenciamentos daqueles que são/estão considerados a margem da sociedade.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. *A noção de obstáculo epistemológico: Plano da obra. A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, p.17-28.

BRASIL. *Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018

BRASIL. *Ministério da Educação. Novo ensino médio: perguntas e respostas*. Brasília, DF, 2022. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 15 out. 2022

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 out. 2022

BITTENCOURT, Circe. *Livros didáticos entre textos e imagens*. In: *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2010. p.69-89.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. *Leitura literária na escola: desafios e perspectivas em um leitor* / Maria de Fátima Berenice da Cruz. – Salvador: EDUNEB, 2012. 228p

DERRIDA, Jacques. *Semiologia e Gramatologia: entrevista a Julia Kristeva. Posições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.23-44.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador : EDUFBA, 2008. p. 194

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

MARIA ERNESTO: DAS RUÍNAS À IMAGEM

João Batista da Silva Lima²¹

Resumo: Este trabalho, surge a partir da interlocução entre a apresentação do projeto de pesquisa e os estudantes de Letras e História, no componente Canção e Imagem. Tem como objetivo trazer das Ruínas (BENJAMIM, 1994), narrativas orais de mulheres negras que tiveram sua existência negada na história tradicional de Canudos. No processo de construção da memória coletiva de Canudos privilegiou-se as narrativas de homens conselheiristas que sobreviveram, e que podemos observar nas canções, romances, literatura de cordel entre outros. Embora seja importante a memória contestadora produzida pelos relatos dos homens conselheiristas, nota-se a ausência nessas produções do protagonismo de mulheres negras. Como aporte teórico, a princípio trabalharemos além de BENJAMIM (1994), com COSTA (2010), JOVCHELOVITCH; BAUER (2008) LIMA (2010), LIMA (2019), SILVA (2018), TINHORÃO (1966), SANTOS (1999), SODRÉ (1983), TAVARES (1993). O método utilizado é qualitativo, com texto, imagem e som, com enfoque no estudo de caso das narrativas orais de mulheres negras (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008) que foram identificadas a partir de fotos produzida por Verger (1946) e Barros (1897) em Canudos Bahia. Como resultado inicial dessa pesquisa houve o levantamento das fotos produzidas por Pierre Verger (1946) em que observamos a ausência de relatos históricos

²¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Literatura, produção cultural e modos de vida. Orientadora: Profa. Dra. Andréa Betânia da Silva. Endereço eletrônico: andreabetania@gmail.com visitecanudos@gmail.com

nas produções tradicionais da história de Canudos. No levantamento iconográfico dessas mulheres, chegamos a Arquilina Maria da Conceição, filha de Maria Ernesto dos Santos, uma das sobreviventes do massacre de Canudos.

Palavras Chaves: Canudos. ruínas. memória coletiva. narrativas orais. mulheres conselheiristas.

INTRODUÇÃO

Este trabalho surge a partir da interlocução entre a apresentação do projeto de pesquisa e os estudantes de Letras e História, no componente História e Iconografia, ministrada pelo Professor *Dr. Washigton Drummond*. Durante o tirocínio apresentamos uma série de imagens produzidas pelo fotógrafo *Augusto Flávio de Barros* entre setembro e outubro de 1897, durante a campanha da quarta expedição contra o Belo Monte, a Canudos conselheirista, no que ficou conhecida como a Guerra de Canudos.



Figura 1 Tirocínio - Foto: Davi Soares

Além da iconografia, as canções fizeram parte do contexto didático nas aulas e, a partir das imagens e composições musicais, percebemos o quanto esses corpos foram invisibilizados, na literatura e na música que tratam das questões do Belo Monte de Antônio Conselheiro.



Figura 2 Tirocínio – Foto: Davi Soares

De que forma esses corpos foram invisibilizados, que corpos são esses? Se fizermos uma pesquisa rápida nas plataformas que hospedam músicas, ou na literatura, vamos perceber que ao se tratar de Canudos, da guerra, os personagens mais citados são, Pedrão, João Bade, Pajeú, Capitão Jagunço, Joaquim Mancabira entre outros combatentes e Antônio Conselheiro. E as mulheres, as parteiras, benzedeadas, as combatentes, o que se fez com essas narrativas?



Figura 3 - BARROS, Augusto Flávio. 400 prisioneiros, 1897. IMS

Na imagem, inúmeras mulheres rendidas, fizeram prisioneiras também suas crianças. Quais seus nomes? São Marias, das Dores, das Graças, de Jesus, Domingas. Seus nomes foram esquecidos pela literatura euclidiana em *Os Sertões*.

BENÍCIO destaca o diálogo entre o soldado e uma mulher, em desespero, confronta os militares, após os insultos, é conduzida para a degola.

O que mais desejam? A nós, as mulheres? Homens há poucos lá dentro e estes não se entregarão, morrerão todos, um por um, no combate, que é bem melhor do que ser degolado como os senhores têm feito aos desgraçados que lhes vieram pedir socorro. Degolem a todos; degolem os filhos também, para que não reste um só que, como eu

agora, amaldiçoe mais tarde, a todos, a todos, raça danada! (BENICIO, p.270, 2013)

Manuel Benício foi um jornalista expedicionário, correspondente do *Jornal do Comércio* escreveu o livro *Rei dos Jagunços* e nele trata do perfil dos seguidores, da rendição e degola. Mulheres foram violentadas, mortas de forma brutal e covarde, muitas dessas mulheres em sua maioria negras, foram levadas a força para a *gravata vermelha*²², muitas delas assistiram o degolamento de seus filhos e companheiros. E quem se preocupou em descrever os horrores que essas mulheres passaram? Quem versou sobre elas, cancionou ou narrou suas dores? *Gereba*, compositor e músico, natural de Monte Santo na Bahia compôs uma canção, de título “Muié santa de Canudos”, poucas canções fazem referência as mulheres do Belo Monte, da conhecida Canudos Conselheirista.

As muié santa de Canudos encarnaram na cidade,
a primeira apareceu no meio de uma avenida,
chale azul cobrindo as trevas, no peito as luzes da vida
e das águas do mar, eles foram chegando, cuspiendo fogo
[...]
(GEREBA, Álbum CANUDOS, 1997)

A música, embora faça referência às mulheres, não cita seus nomes; o pós-guerra foi um momento de silenciamento, e durante a guerra não procuraram saber sobre elas, o que faziam, qual era seu papel na comunidade.

Moore vai nos dizer que a ideia de raça não é o problema, “*desde o início da antiguidade o racismo sempre foi uma realidade social e cultural*” a maior questão é a “*falta de sensibilidade*” essa sem

²². Gravata vermelha foi como ficou conhecida a degola, durante a guerra contra Canudos, o termo utilizado era esse.

dúvida, é um fator para que possamos romper o fenótipo. O autor ainda destaca: “O racismo retira a sensibilidade dos seres humano para perceber o sofrimento alheio, conduzindo-os inevitavelmente à sua trivialização e banalização.” (MOORE, p. 23, 2007). *Euclides da Cunha* escritor de *Os Sertões* não teve essa sensibilidade, o preconceito e racismo possivelmente o tornara insensível as dores e aos corpos pretos.

Na Canudos atual, a terceira, que se constitui a partir da construção da Barragem do Açude do Cocorobó, construção feita pelo Departamento Nacional de Obras Contra a Secas, o DNOCS, um outro artista, compositor e cantor, tenta recuperar a partir de suas canções a memória de mulheres dessa nova e terceira Canudos, que se constitui a partir sobreviventes e seus descendentes. Bião de Canudos, compõe sobre as parteiras, as benzedoras, sobre o açude do Cocorobó e tantas outras narrativas.

Minha mulher amanheceu sentindo dor
Não sei o que é que eu dou
Pra fazer ela sorrir
Espere aí que eu vou ali e volto já
Vou chamar Dona Mariá
Pra ver se é hora de parir
(Bião de Canudos, Coisa que mãe dizia, 2005)

Depois da construção do Açude, os escombros do Arraial de Canudos e a segunda Canudos foram inundadas, sepultadas nas águas do Vaza Barris. Em 1997 no centenário do fim da guerra, essas ruínas reaparecem, mostrando ali, as tentativas de silenciamento que se dá a partir da ideia de progresso. E o que essas ruínas nos mostram? Podemos extrair inúmeras imagens, corpos pretos levados ao matadouro, escombros, dores, desamores e melancolia, numa partida sem volta. Cada fragmento da fotografia das prisioneiras reflete o horror do massacre contra o povo de Canudos, mas também a indignação e revolta.

[...] A cadeia de fatos que aparece diante dos nossos olhos é para ele uma catástrofe sem fim, que incessantemente acumula ruínas sobre ruínas e lhas lança aos pés. Ele gostaria de parar para acordar os mortos e reconstituir, a partir dos seus fragmentos, aquilo que foi destruído. Mas do paraíso sopra um vendaval que se enrodilha nas suas asas, e que é tão forte que o anjo já não as consegue fechar. Esse vendaval arrasta-o imparavelmente para o futuro, a que ele volta as costas, enquanto o monte de ruínas à sua frente cresce até o céu. Aquilo a que chamamos o progresso é este vendaval. (BENJAMIM, p.12, 2012)

Quantas dessas mulheres sobreviveram? Trouxemos esse fragmento de *Benjamim* que descreve a obra de *Paul Klee* cujo título é *Angelus Novus*, o anjo da história, pois coaduna com o que foi o Belo Monte, um paraíso, refúgio para os excluídos e marginalizados e esse vendaval que nos atravessa, o dito progresso; e a história nos leva novamente as ruínas para tirar de lá a imagem.



Figura 4 Recebendo a imagem na Fundação Pierre Verger, Salvador Bahia.

Durante a pesquisa sobre o cancionero, na busca pela oralidade canudense, nas entrevistas feitas por *Odorico Tavares* em 1946, encontrei o nome *Maria Ernesto dos Santos*, o nome é familiar, pois havia ouvido algumas vezes minha avó *Ernestina* pronunciar. A pesquisa me levou a Fundação *Pierre Verger* e lá encontrei a imagem, não a de *Maria Ernesto*, mas de sua filha *Arquilina Maria da Conceição*, fotografada por Verger em 1946 na segunda Canudos. Era comum em dia de feira todos irem a Canudos para repor seu estoque, sua dispensa. Em um desses dias, enquanto *Odorico Tavares* tomava depoimentos de sobreviventes da Guerra Contra o Belo Monte; *Pierre Verger* fotografava alguns moradores. Arquilina, filha de Maria Ernesto dos Santos, estava nesse dia e foi fotografada. Maria Ernesto era irmã de Manoel Ernesto dos Santos (Manoelzão) afilhado de Antônio Conselheiro. A família saiu muito antes do massacre, onde homens, mulheres e crianças foram brutalmente assassinados. TAVARES, menciona em seu texto que muitos sobreviventes não residiam ali, e que vinham pouco, nesse dia, Maria Ernesto não foi à feira livre da segunda Canudos.

Ainda há sobreviventes em Canudos, alguns deles vindo pouco ao arraial. Citam-nos a velha Teodora, Maria Ernesto, a Velha Mamede, o velho Cardoso, Estanislau e a mulher, o velho Broegas, Antônio Pinto e a sua mulher Josefina. (TAVARES, p.52, 1993)



Figura 5 - GONÇALVES, Natanael - Entrega da imagem ao Instituto Popular Memorial de Canudos, 2023

Sempre senti que é impossível se envolver direito com um lugar ou uma pessoa sem se envolver com todas as histórias daquele lugar ou daquela pessoa. A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos. (ADICHIE, p.14, 2019)

O papel do pesquisador em campo muitas das vezes é somente o de observar, o seu envolvimento não é permitido. Não previa encontrar na pesquisa a imagem de minha bisavó, Arquilina da Conceição, e tirar das ruínas do esquecimento alguma narrativa de minha tataravó Maria Ernesto. Poderia ter ignorado, mas meu coração pulsava mais forte que nunca e não poderia deixar de apresentar o achado. É perigoso acreditar em uma *história única*, uma história que permeia espaços e temporalidades tão próximas

e que nos toma como testemunha, de uma história desse tempo, do presente. Que possa. Enquanto pesquisador, torna-me mais rigoroso, mas que não me tire a inquietação sobre minhas raízes, minha identidade.

É assim que, em todas as ciências rigorosas, um pensamento inquieto desconfia das *identidades* mais ou menos aparentes e exige sem cessar mais precisão e, por conseguinte, mais ocasiões de distinguir.
(BACHELARD, p. 21, 1996)

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 64 p.

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

BENICIO, Manuel. *O rei dos jagunços*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2013.

BENJAMIN, Walter. *O anjo da história*. Belo Horizonte: Autêntica Editora; 2012

MOORE, Carlos. *Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte. Mazza edições. 2007.

OVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. *Entrevista narrativa*. In: BAUER, Maritn; GASKELL, George (Ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2008. P. 90-113.

SANTOS, Eurides de Souza. *A música de Canudos*. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo, Fundação Cultural do Estado, EGBA, 1998.

A POESIA DE SEPOL JOTA: PALAVRAS ENTRE LÂMINAS E LABAREDAS.

João dos Reis Vieira Lopes Filho²³

Resumo: A pesquisa encontra-se na fase inicial, ainda definindo o escopo teórico, a metodologia e o *corpus* que será objeto de análise. Enfoca a poesia de Sepol Jota, pseudônimo de João dos Reis Vieira Lopes, escritor e operário que viveu na cidade de Alagoinhas, estado da Bahia, de 1905 a 1986. Os textos, ainda inéditos, foram reunidos recentemente e estão em processo de organização. Tem como objetivo compreender os sentidos e problemáticas que emergem na obra poética de Sepol Jota. Terá caráter múltiplo: bibliográfica, com foco na escrita de si, na escrita autobiográfica, especificamente de sujeitos subalternizados; documental, na medida em que analisará a obra poética de Sepol Jota, disposta em um conjunto de quinze cadernos manuscritos, cujos textos estão sendo digitalizados e digitados, e, conseqüentemente, qualitativa. Será efetuado o levantamento de dados históricos e biográficos do poeta, para construir um contexto, mediante consulta a documentos, porventura existentes, e entrevistas. A fundamentação teórica se concentrará na área dos estudos culturais, utilizando o conceito de arquivos e testemunhos do pobre, do paradigma indiciário de Carlo Ginzburg visando capturar traços e indícios na obra poética, se valendo de conceitos formulados pelos teóricos Silviano Santiago, Roland Barthes, Jacques Derrida, Giles Deleuze, Félix Guattari, Foucault, dentre outros. Os traços

²³ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica UNEB), linha de pesquisa: Literatura, Produção Cultural e Modos de Vida. Orientador: Prof. Dr. Wander Melo Miranda. Endereço eletrônico: joalopes.filho61@gmail.com.

melancólicos apresentados nos textos poéticos serão abordados a partir da psicanálise de orientação lacaniana. O que se vislumbra é a inserção da poesia de Sepol Jota, escrita de um subalternizado, na cena cultural de Alagoinhas, inclusive sua utilização em escolas.

Palavras-chave: Melancolia. Poesia. Subalternidade.

Naquela oficina abarrotada de ferramentas, sucata de metais, objetos raros e outros nem tanto, pedras preciosas, ouro e prata, sob a luz direcionada para a rústica e castigada bancada de madeira, destacava-se aquela figura franzina no seu labor diário, com seus óculos de aro preto, dialogando e negociando com uma clientela múltipla e arregimentando aprendizes, agregados e empregados. De repente, envolvido na fumaça dos cigarros, aquele homem declamava, de memória, seus poemas que haviam sido escritos na véspera dos dias. Estas cenas eram recorrentes e foram testemunhadas também por mim, um dos seus filhos. João Lopes, como era popularmente conhecido, se valia do pseudônimo Sepol Jota para dar autoria à sua produção poética.

Sepol Jota escreveu de forma contínua por longos anos, registrando seus textos em simples cadernos escolares, muitos dos quais ainda não foram localizados, sendo possível que tenham se extraviado, destruído ou perdido. Um destes cadernos foi por mim resgatado após sua morte. Alguns anos depois fui presenteado com mais dois cadernos que estavam na posse de minha irmã mais nova, em Alagoinhas. Tempos depois, mais precisamente no ano de 2019, resgatei mais onze cadernos com outra irmã, em Salvador. Depois de algumas tentativas frustradas de contato com instituições e pessoas visando a organização e publicação dos textos, dei uma pausa e voltei a lê-los no período em que ocorreu a pandemia de Covid-19, no ano de 2020. O acaso me colocou novamente diante dos cadernos, depois de certa

deriva, como possibilidade de serem objeto de estudo no mestrado. Assim é que, atendendo a uma exigência da Pós-graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia, Campus II – Alagoinhas, como aluno do mestrado, a poesia de Sepol Jota tornou-se meu objeto de pesquisa.

Sepol Jota, pseudônimo de João dos Reis Vieira Lopes, nascido nos anos iniciais do século XX, mais precisamente em 05/01/1905, no semiárido nordestino, no município de Sátiro Dias, interior da Bahia, era artista e operário como ele se denominava e como aparece em sua obra poética. Ele estabeleceu inicialmente, em período ainda não definido, na localidade de Serraria, município de Entre Rios, na Bahia, uma pequena vila onde praticou a ourivesaria e outras “artes”, como ele costumava contar. A família, à época, era composta de dez pessoas, sendo oito filhos (LOPES, 1978, p. 1). A história dos seus anos de infância, adolescência e juventude ainda permanece uma incógnita, exceto que foi órfão de mãe muito cedo, fato que ele sempre fazia questão de mencionar.

Falecido em 1986, aos 82 anos, durante sua existência trabalhou de forma autônoma, na modalidade que contemporaneamente se denomina de empreendedorismo, com vários modos de manufatura, mantendo uma oficina galvanomecânica no centro da cidade de Alagoinhas, para onde migrou em 1950. A oficina funcionava na zona comercial, à Rua Marechal Bittencourt, 119, mantendo sob sua batuta um conjunto de aprendizes, agregados e empregados, inclusive oriundos de outras cidades da região. Funcionava à moda das guildas medievais.

Eliete Lopes (1978) assim se refere àquele homem, seu pai:

Meu pai, o chefe dessa família, era um homem pequeno, franzino, inteligente, rigoroso e trabalhador; era incansável e multiforme, pois funcionava como médico, farmacêutico,

dentista, relações públicas, professor, consultor jurídico e quase tudo do lugar [...] (LOPES, 1978, p. 1).

A autora ainda relata que Sepol Jota, em aliança com uma professora da localidade era “[...] encarregado de promover e organizar todas as festas e solenidades públicas do lugar, como as festas escolares, os sábados de aleluia, os testamentos de Judas, os São João e Santo Antônio, as comédias e dramatizações” (LOPES, 1978, p. 1). Pude testemunhar algumas vezes o relato do poeta se referindo, de forma sarcástica, aos testamentos de Judas, que confeccionava em versos irreverentes, e como isto, por vezes, feria os brios das pessoas do lugar após sua declamação. Ele ria ao rememorar os desconfortos que provocara.

O poeta costumava enumerar as várias “artes” e as funções que praticara: ourives, pintor, chaveiro, escultor, funileiro, mecânico, relojoeiro, ferreiro, dentre outras. É imprescindível acrescentar que o poeta se autodesignava operário e também artista, indistintamente. Usava estas duas palavras quase como se fossem sinônimas. Eliete Lopes corrobora com isto ao relatar: “Além disso, gostava muito de fazer imagens e recuperá-las; era também pintor e escultor e tantas outras coisas... até caixões mortuários saíam da sua oficina mecânica” (LOPES, 1978, p. 1).

Era costume o poeta fazer referências à sua militância no Partido Comunista e à sua fidelidade aos ideais socialistas. Afirmava que o futuro da humanidade seria o socialismo e que o trabalho é aquilo que dignifica o homem. Rememorava fatos da sua militância, fazendo sempre referência à Revolução Russa e aos livros “vermelhos” que havia lido e que precisou escondê-los em época de perseguição política. Manteve-se fiel à ideia de transformação social, mas segundo afirmava, pediu desfiliação do Partido Comunista, em carta a Luiz Carlos Prestes, quando a organização foi colocada na ilegalidade, provavelmente em 1947. Não havia condições de militar na clandestinidade, segundo ele,

em função da necessidade de sustentar a família. Porém, no período da ditadura militar (1964-1985) apoiou o MDB – Movimento Democrático Brasileiro, partido de oposição onde estavam abrigadas várias correntes políticas, inclusive os comunistas, vindo a participar ativamente dos processos eleitorais na cidade de Alagoinhas. Este poema, sem título como tantos outros, dá testemunho das suas convicções políticas:

É crime ignorar a lei do Estado
Se a mesma é justa de sã legislação
Mas o decreto que não é bem legislado
Vem por fim a gerar revolução
Se com justiça não é bem edificado
Transforma-se em instrumento de opressão
Forçando o povo a não ter dele cuidado
Buscando sempre fomentar rebelião
Em um mundo hoje tão desembestado
Mesmo com toda prepotência do Estado
Não há como impedir sublevação
Todo progresso no egoísmo estimulado
Tende a ficar por fim esvaziado
Ao poder de sangrenta inanição.

A sua produção poética era contínua, diária, sendo assunto em rodas de conversa espontâneas que se formavam no entorno da sua figura, no trabalho e fora dele. Não havia uma rígida separação entre o fazer do operário João Lopes e do poeta Sepol Jota. À noite era comum encontrá-lo sentado à cabeceira da mesa, na sua casa contígua à oficina, cercado de cadernos e dicionários, não sem a companhia de um cigarro. Em seu poema “Fragrância Venenosa”, há uma menção a isto. “Não estou só posto que tenho um companheiro/Que está sempre comigo em toda parte/Se trabalho me acompanha o dia inteiro/Me ajudando a produzir coisas de arte”. E finaliza: “Enquanto fumo brevemente a vida passa/E desta o desencanto faz sanar/A fragrância venenosa da fumaça”. Esta foi uma das suas marcas até quase seus últimos anos de vida.

Sepol Jota foi um autodidata, assim também se designando e até se orgulhando disto. Há algumas indicações disto em seus poemas. Recorro, mais uma vez ao testemunho de Eliete Lopes (1978) que assim exercita sua memória:

Lembro-me daquele homem baixo e franzino, após as lidas diárias, à luz de um lampião, sentado à mesa com os filhos a ensinar-lhes as lições e deveres escolares, a fazer poesias e charadas, a ler os poucos jornais e livros que chegavam à localidade. Era um autodidata que ultrapassou seu nível de escolaridade por seu próprio esforço (LOPES, 1978, p. 1).

O poeta apresentava um adequado, e até surpreendente, manejo da linguagem, tanto na fala quanto na escrita, talvez fruto da sua leitura diária dos jornais e da intimidade cotidiana com os dicionários no seu labor poético. Contudo, sua incipiente escolarização não lhe permitiu avançar no aprendizado da pontuação, o que se pode visualizar nos seus textos. Isto denuncia a profunda desigualdade social consignada na oferta precária de educação para as classes subalternizadas, sobretudo na primeira metade do século XX. Porém, vivendo aprisionado a estas condições, o poeta não recuou. Enfrentou e ultrapassou este obstáculo e fez soar sua voz. Quanto a isto, optei por manter os textos na sua forma original para fins desta pesquisa, sem pontuação.

A leitura preliminar de parte da produção poética de Sepol Jota, registrada nos 15 (quinze) cadernos reunidos até este momento, localiza uma gama variada de questões, considerando a multiplicidade de temas, a forma e o modo de produção daquele homem do povo, pertencente às classes subalternizadas e escrevendo diuturnamente no interior do Nordeste brasileiro.

A poeta portuguesa Ana Luisa Amaral, respondendo a uma questão de Paulo Garcia, assim define: “(...) tudo o que escrevo tem de estar contaminado (no bom sentido da palavra) por aquilo

que sou. Porque a literatura, neste caso, a poesia não esteve nunca divorciada do mundo. Há-de existir numa camada deslocada da pele, mas não deslocada dela” (GARCIA, 2019). Portanto o poeta está intrinsecamente inserido e marcado por seu contexto histórico, sem ser mero reflexo dele, deixando vestígios, marcas, restos, sinais disto na sua escrita.

A obra de arte pode ser assim, guardadas as devidas proporções e adotados os devidos cuidados, tomada como sintoma de uma configuração social tanto no campo da história quanto no campo dos estudos culturais. “Mas os estudos culturais são atraídos pela ideia de uma relação direta, na qual os produtos culturais são o sintoma de uma configuração sociopolítica subjacente” (CULLER, 1999, p. 56).

Justifica-se trazer à cena a produção poética do poeta Sepol Jota, artista-operário (ou poeta-operário) no trabalho e na poesia, textos que se perderiam no tempo, como muitos deles se perderam, ele que não teve as condições para fazer circular sua arte no ambiente cultural de Alagoinhas, também por sua condição social. Será justo inscrever a poesia, construída artesanalmente, e o poeta Sepol Jota, na cena literária de Alagoinhas, contribuindo, ainda que modestamente, para a memória cultural, através do estudo da sua poesia, do seu modo de produção e das questões que levanta. Será o resgate do que resta habitando “regiões residuais” e “dos discursos julgados insubstanciais pelo saber acadêmico”, conforme Seidel (2008).

Isto posto, esta pesquisa está em pleno andamento, é uma obra em progresso, ainda na sua fase inicial, cujos contornos do escopo teórico, da metodologia, inclusive do *corpus* que será objeto de análise estão por se definir. Situa-se no âmbito dos estudos culturais, da crítica cultural, localizada na linha 1 – Literatura, Produção Cultural e Modos de Vida, centralizada na obra poética de Sepol Jota, composta atualmente por 15 (quinze) cadernos de poesia manuscritos.

Assim, uma questão será objeto de análise na pesquisa: quais os elementos presentes na poesia de Sepol Jota que indicam aspectos, questões, problemáticas da sua trajetória existencial, enquanto migrante da zona rural para a zona urbana, pertencente às classes subalternizadas, artista-operário, inclusive como testemunho do seu tempo histórico? Quais os sentidos produzidos por sua obra?

Sendo assim, buscará investigar os sentidos e as problemáticas que se apresentam na obra poética de Sepol Jota, seu modo de produção, levando em consideração, ainda que brevemente, seu contexto social, sua localização de classe, as condicionalidades e constrangimentos a que foi submetido. A pesquisa fará levantamento de alguns fragmentos biográficos, procurando identificar alguns dos temas emergentes na sua produção poética, inclusive fazendo breves incursões sobre os aspectos formais da obra, além disto, estabelecerá a versão final dos poemas, submetendo-os preliminarmente aos processos de digitalização e digitação, seguida da análise crítica dos textos com foco nas questões e problemáticas que se apresentarem.

A pesquisa será realizada em fontes primárias, mediante análise documental, sobre a produção poética de Sepol Jota, trabalhando com os textos originais, manuscritos, localizados em cerca de 15 (quinze cadernos) e em algumas páginas dispersas. Os textos foram escritos, numa primeira aproximação, entre as décadas de 40 a 80 do século XX, porém foi descoberto um texto, datado pelo autor, do ano de 1929. Não está descartada a existência de material disperso que ainda não foi localizado, haja vista uma produção prolífica e quase diária do autor durante sua vida adulta.

A totalidade dos textos está em papel, os quais estão sendo transpostos para meios eletrônicos, via processo de digitalização e digitação. Posteriormente serão organizados de modo sequencial,

de acordo com sua posição em cada caderno, quando então, será efetuada a tentativa de localização temporal, haja vista que estas informações, salvo raras exceções, não estão inscritas nos textos.

Sepol Jota, assim penso, faz jus à nomeação de operário da poesia, pois sua forma de produzir aparece registrada nos seus cadernos manuscritos nos quais vários poemas foram reescritos, rasurados e riscados evidenciando um processo exaustivo de seguidas reelaborações até atingir uma forma quase definitiva. Há poemas que parecem concluídos, mas adiante, na continuidade da leitura, eles reaparecem com nova formulação. Neste sentido, será utilizada a crítica genética para estabelecer a versão final de cada texto, pois o trabalho de escrita dos poemas se deu mediante seguidas reconstruções. Também será efetuada a revisão gramatical, preservando os textos sem pontuação como se apresentam nos originais.

A consecução da pesquisa, com fins de levantar os necessários dados biográficos, haja vista o limitado rol de fontes escritas, restrito à documentação legal do autor e familiares, que será consultada, exigirá a realização de entrevistas estruturadas com familiares, amigos e clientes do autor. As entrevistas serão gravadas, transcritas e analisadas através da análise de conteúdo de Bardin (2011) e também será sustentada por estudos relativos à memória.

Esta parte do trabalho que resultará num ensaio biográfico já apresenta preliminarmente alguns obstáculos. Um deles é a exiguidade de fontes, pois restam poucas pessoas que conviveram diretamente com o poeta Sepol Jota, além dos filhos, a serem entrevistadas. Os cadernos, apesar de trazerem algumas poucas anotações além dos poemas, não apresentam outros elementos que possam constituir um apanhado biográfico significativo. O mergulho nos textos talvez possa trazer à tona aspectos que à primeira vista estão ocultos. “Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la

(GINZBURG, 1989 p. 177). Este obstáculo será enfrentado, assim como outros, apoiando-se no paradigma indiciário de Ginzburg, pois os aspectos biográficos podem contribuir para compreender facetas da realidade histórica, pois “Alguns estudos biográficos mostraram que um indivíduo medíocre, destituído de interesse por si mesmo – e justamente por isso representativo – pode ser pesquisado como se fosse um microcosmo de um estrato social inteiro num determinado período histórico [...] (GINZBURG, 1987, p. 27).

Por outro lado, a pesquisa e a escrita do ensaio biográfico, lacunar, enroscada nas teias da memória – a minha e a dos outros – se encontrará com inevitáveis obstáculos epistemológicos, no dizer de Bachelard (1996):

[...] é no âmago do próprio ato de conhecer que aparecem por uma espécie de imperativo funcional, lentidões e conflitos. É aí que mostraremos causas de estagnação e até de regressão, detectaremos causas de inércia às quais daremos o nome de obstáculos epistemológicos. O conhecimento do real é luz que sempre projeta novas sombras. Nunca é imediato e pleno” (BACHELARD, 2016, p. 17).

Esta afirmação também é válida para a análise dos textos, sobretudo a poesia que carregada pelas marcas da polissemia.

A própria proposição desta pesquisa, em função de tratar-se da obra poética do meu próprio pai, não deixou de ter vacilações, devido à medida necessária do distanciamento, mais ainda pela necessidade de construir um ensaio biográfico, modesto, é verdade, mas perigoso em múltiplos sentidos. A este respeito, recorrer a Santiago (2016) parece prudente, autor que em “Mil rosas roubadas” debruça-se sobre a vida de um amigo entrelaçada com a sua, texto que é uma combinação de memórias, ensaio e ficção, onde o autor faz-se esta interrogação:

É o caso de se perguntar quem derrota quem na hora da escrita da biografia: vence a dama ignorância, que ignora e imagina os fatos vividos pelo retratado, ou a dama admiração, que endeusa o ser humano biografado? Uma senhora não deve derrotar a outra senhora. Ambas teriam de conviver e trabalhar juntas e as duas, na cumplicidade sempre ameaçada pelos mexericos alheios, ai de mim!, estariam decretando a ruína da minha proposta em virtude dos inúmeros equívocos factuais que eu cometeria sem pudor nem vergonha (SANTIAGO, 2014, p. 23).

Nesta obra em progresso ainda estão listadas algumas leituras teóricas que darão embasamento para a abordagem da memória na sua dimensão individual e necessariamente coletiva. Na leitura de parte dos poemas ressaltam traços melancólicos reiterados nos escritos, uma tristeza que escorre de muitas páginas, a exemplo destes versos: “Na vida ingrata onde almejei fruir de tudo/Só tive as dores que comigo já nasceram/Um ser frágil doentio e muito rude/Foi o que os fados ao conceber-me assim teceram” (LOPES, sem data). O conceito de melancolia será abordado a partir de Sigmund Freud, Jacques Lacan e Jean Starobinski.

O processo de reunião dos cadernos apresenta indícios de como a obra poética de Sepol Jota, não diferente do que ocorreu com outras produções, foi recepcionada. Aliás, não chegou a ser recepcionada porque não veio a público, até onde se sabe. Um primeiro caderno me foi presenteado, conforme mencionado anteriormente, dois outros foram encontrados e cedidos por minha irmã mais nova. Em seguida, após o falecimento do meu irmão mais velho, foram encontrados doze cadernos entre os objetos acumulados na sua garagem. Portanto, esta obra agora reunida, um pequeno conjunto da sua produção total, estava destinada ao esquecimento e, muito provavelmente, ao lixo. Trata-se de um poeta anônimo, até aqui, e seus poemas podem ser classificados como literatura de gaveta. Isto demonstra a

forma como a literatura dos subalternizados, fora do cânone, também sofre a exclusão. “Fazendo versos que ninguém declama” queixa-se o poeta, porém insiste na sua arte.

Corroborando esta constatação, valho-me do que Moreira (2015) quando se refere a escritoras subalternizadas cujos escritos são desvalorizados socialmente, tendo que ficar guardados, engavetados, sem possibilidade de circulação. Algumas escritoras mencionam o fato de que seus escritos ficaram escondidos nas gavetas. No caso de Sepol Jota, sem que se desconheça os limites impostos a uma mulher, não havia este constrangimento de esconder nas gavetas, haja vista que ele, mesmo num universo restrito, declamava seus poemas e conversava a respeito deles. Porém a possibilidade de publicação lhe foi vetada, como a tantos outros da sua classe social. Tudo está a indicar que não havia a valorização por parte da própria família, quando se percebe o descuido com seus escritos e a perda de muitos deles. Porém, o poeta não se furtou ao trabalho de produzir seus textos. “Esta insistência revela táticas de burlar os mecanismos de controle, de apagamento e exclusão” (MOREIRA, 2015, p. 79).

Portanto, de um lugar onde era improvável que reverberasse uma voz, o poeta Sepol Jota resistiu e foi insistente em borrar as fronteiras sociais e culturais que o constrangeram. Uma poesia como gesto de rebeldia na sua condição social e de classe. A este respeito Foucault (2011) afirma que na sociedade estão presentes três procedimentos de exclusão: a interdição, a separação e rejeição e a oposição verdadeiro ou falso. Assim o autor se refere ao mecanismo de interdição, aquele que aqui interessa mais diretamente:

“Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado

ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar” (FOUCAULT, 2011, p. 9).

Num certo sentido, este mecanismo funcionou levando-se em conta algo que os arquivos resgatados indicam, testemunham: não foram publicados porque não podiam ser reverberados, o poeta não estava “autorizado” a publicar. Porém, o subalternizado falou, rompendo com a ordem imposta, dentro das condições que lhe estavam dadas, talvez sem a exata consciência do que fazia, mesmo que sua escrita tenha sido confinada no mundo doméstico.

Tudo isto leva a pensar sobre a produção artística que sempre encontra meios de escapar ao controle absoluto, embora esteja sujeita a imposições limitantes de todo gênero, mais precisamente aquelas destinadas a manter acomodadas as classes subalternizadas. “Se considerarmos o que efetivamente se passa no campo da criação artística e científica, jamais encontraremos sistemas de centralização, instituições que controlem totalmente os processos criativos “[...] *Por essência, a criação é sempre dissidente, transindividual, transcultural* [grifo dos autores]” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 36). A criação é subversiva, sempre encontra uma brecha para se manifestar: “Assim como a língua, a cultura oferece ao indivíduo um horizonte de possibilidades latentes – uma jaula flexível e invisível dentro da qual se exercita a liberdade condicionada de cada um” (GINZBURG, 1987, p. 27).

A marca própria cujos vestígios se presentificam nos textos, no seu modo de produzir arte, a dicção singular e a continuidade indicam que a literatura era também parte do seu modo de existência e traduzia, de algum modo, algo da sua época e das pessoas que compartilhavam da sua condição social e existencial. Sua obra pode ser tomada como uma literatura menor nos termos de Deleuze e Guattari:

Uma literatura menor não pertence a uma língua menor, mas antes à língua que uma minoria constrói numa língua maior. E a primeira característica é que a língua, de qualquer modo é afectada por um forte coeficiente de desterritorialização. (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 38).

Prosseguindo na abordagem do que seja uma literatura menor estes autores afirmam que “a segunda característica das literaturas menores é que nelas tudo é político” (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 39). Ou seja, as questões individuais que se diluiriam junto a tantas outras nas grandes literaturas, aqui tomam outro alcance e sentido “porque uma outra história se agita no seu interior”, se constituindo num “programa político” e também, e esta é uma terceira característica, “tudo toma um valor colectivo” segundo Deleuze e Guattari (2003). A poesia de Sepol Jota revela o dilaceramento existencial e está eivada de crítica social.

A obra poética de Sepol Jota, até onde foi examinada, à exceção de algumas charadas, modalidade a que também o autor se dedicou, se expressam na forma soneto, mais especificamente, sonetos italianos, identificados por sua disposição em catorze versos, sendo dois quartetos e dois tercetos, na maioria das vezes, decassílabos, com presença de rimas. Alguns poucos podem ser denominados sonetinhos, por fugirem um pouco àquela forma e apresentarem oito sílabas. Aqui se pode constatar o apuro formal, um pouco à moda dos ourives, função que o autor também exerceu.

Segundo Buarque:

“[...] o soneto é um gênero poético nucleado em torno de catorze versos de tonalidade ordenada quantitativa e qualitativamente (conforme o idioma) de maneira simultânea ou sucessiva, com variedade estrófica binária e ternária (sendo, a rigor, mais comum o quarteto e o terceto – conforme seu molde de origem, o italiano) que

trata de temas diversos [...], ainda que em torno de quinhentos anos o amor tenha sido seu tema quase que exclusivo” (BUARQUE, 2015, p.).

Esse autor ainda afirma que o molde não é rígido, o que justifica as variações introduzidas por Sepol Jota, mencionadas no parágrafo anterior, ou seja, os sonetinhos, cuja organização é uma variação da forma, mas sem perder seu apuro. O “[...] sonetinho – um soneto em arte menor, quer dizer, em versos iguais ou inferiores a oito sílabas poéticas [...]” (BUARQUE, 2015). Contudo, o esquema formal permanece em toda a obra disponível de Sepol Jota.

Não há registro, até este estágio da pesquisa, que indique a razão da preferência do poeta Sepol Jota por esta modalidade, mas suas declarações eram claras no sentido de rejeitar o verso livre, sem rimas. A poesia assim não seria poesia, no seu entender. Contudo é sabido que o soneto conquistou corações e mentes por um longo período, conforme nos indica Jamesson Buarque:

O soneto surge em uma época de trânsito, dos fins da Idade Média ao início da Idade Moderna, historicamente marcada no intervalo do Humanismo ao Renascimento, este período que embora tenha sido propriamente um domínio italiano expandiu seus valores para a Europa e, por extensão em coincidência com a máquina ultramarina da empresa de colonização, chega aos “novos continentes” (BUARQUE, 2015).

Essa escolha também é indício de uma postura tradicionalista, conservadora, pelo menos no campo da arte. Disto há evidências na rejeição de Sepol Jota à bossa nova, conforme está escrito no poema justamente intitulado Bossa Nova: “Se por acaso está no ar bela canção/Que ao meu peito faz vibrar de emoção/O meu escuta permanece destrancado”, e continua na última estrofe: “Mas se a bossa nova que é tão insolente/Vem na onda se tornando insistente/Para a mesma o sinal será fechado”.

A pesquisa se ocupará dos textos que em seu conjunto se constituem como um arquivo que contém vários sentidos arquivados. Pode-se afirmar o mesmo quanto às entrevistas e outros arquivos que poderão ser encontrados na trajetória. Osmar Moreira, se debruça sobre o direito à memória, sobretudo para aquelas pessoas que foram “despejadas de sua língua, cultura, território e de sua própria identidade” (MOREIRA, 2016, p. 12). Fazendo a crítica dos sistemas de vigilância e controle que constituem a sociedade moderna e contemporânea, Moreira convoca a antropofagia e propõe a visibilização do trabalho autobiográfico anartista e anartista. Toma a autobiografia como “prática micropolítica e de resistência aos aparelhos de Estado” (MOREIRA, 2016, p. 25). Aqui a perspectiva é a desconstrução, a micropolítica, o molecular, o anarquismo como teoria e prática. Isto abre uma perspectiva ampla, aberta e politicamente posicionada ao lado dos subalternizados de todos os tipos. Como não pensar nos poemas de Sepol Jota, escritos como exercício diário, mas jamais publicados pelas interdições sociais e econômicas que lhe foram impostas? Em que isto, algo singular, pode ser ampliado para também falar sobre artistas de sua época?

Nesse caminho de desmistificar a noção de arquivo, Edil Costa, se debruçando sobre os arquivos do pobre, reconhece neles uma legitimidade e uma fonte valiosa de pesquisa. Organizados da forma mais simples, seja em sacos plásticos, caixa de sapatos, fixados em paredes, tecem uma narrativa, “revelam sua história”. Os objetos colecionados têm valor pela memória que guardam. Porém, há uma complexidade na organização desses arquivos, exigindo que a pessoa que pesquisa se esquive de uma posição ingênua, pois o trabalho com estes arquivos impõe extrair deles o que está evidente e o que está nas entrelinhas, como afirma Edil Costa:

No conjunto, eles compõem uma narrativa que nos conta a história de vida desses sujeitos, mas ao mesmo tempo de sua comunidade e de sua época. Uma narrativa que, se observarmos o que está exposto, publicado, e o que está escondido, veremos como se costura a narrativa de si desses sujeitos. Qual a imagem que eles querem tornar pública e o que está mais escondido, que se tenta ocultar (COSTA, 2016. p. 52-53).

Os objetos, na sua disposição, constituem “sequências narrativas” Trata-se de ler os sentidos, as artimanhas do colecionador e os vícios do “arquivo pronto”. Segundo Costa, “Em última instância, narrar é revelar quem se é” (COSTA, 2016, p. 61).

Moreira, explorando a noção de anarquivista ou arquivista anarquista, pretende “tematizar o residual, aquilo que estaria excluído e fora da ordem arquivística” (MOREIRA, 2016, p. 162). Moreira (2016) lança mão das noções de anarquivista, arconte e de obra arquivada para opor contra o sistema o lugar do testemunho daqueles que foram despejados pela ocidentalização do mundo e colocar a literatura brasileira num lugar de linguajamento. Portanto, revira a noção de arquivo e o modo de tratar o arquivo, questionando a sociedade de vigilância e controle onde cada ser é esquadrihado de todas as formas alimentando os arquivos privados e públicos.

Prosseguindo no caminho do aproveitamento pleno dos rastros, das pegadas, do residual, dos restos, das ruínas, Jailma Moreira (2021) elege o fora como um dos elementos para se pensar a ausência de escritos femininos em bibliotecas de escolas públicas. Constata, a partir de várias pesquisas, o “descaso com os livros” em geral e a “invisibilidade, um apagamento das escritoras e de suas produções” (MOREIRA, 2021, p. 162), propondo, por sua vez, o anarquivamento destes arquivos, inclusive apontando o que está fora como elemento de pesquisa, haja vista que aquilo que está fora existe. O fora deve ser tomado como um sintoma, um indicador. O fora não está fora, o fora

destá dentro. Propõe: “Daí a importância de se investir em outros arquivos culturais, que tragam para a cena estas outras perspectivas, agentes, modos de vida, discursos” (MOREIRA, 2021, p. 169). Anarquismo para se contrapor às posições patriarcais, machistas, sexistas, classistas.

A conclusão parcial é que o pesquisador da crítica cultural precisa adotar uma posição distante da idéia hegemônica do que seja arquivo e de como trabalhar com o arquivo. Trata-se de voltar o olhar para a história que está sendo narrada, o que o arquivo ensina, qual textualidade dele emerge.

A produção poética de Sepol Jota que se apropriou de uma forma, o soneto, que era produzida de forma artesanal, exaustiva, obsessiva em busca da palavra adequada, é parte da memória do seu tempo, rasura o seu tempo, rompe as fronteiras que lhe constrangiam, chega a um futuro que lhe era improvável, que não era seu destino, rompendo com as barreiras impostas pelo processo cultural, o poder cultural (HALL, 2003, p. 259). A produção poética de Sepol Jota se constitui num conjunto que pode ser nomeado como literatura. Tudo isto numa língua própria, conforme afirma Roland Barthes:

Mas a nós, que não somos nem cavaleiros da fé nem super-homens, só resta, por assim dizer, trapacear com a língua, trapacear a língua. Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: *literatura* (BARTHES, 2013, p. 15).

Sepol Jota escreveu, inscreveu uma marca, por sua insistência, por sua resistência, por desobedecer ao que lhe foi imposto como lugar. Fez da poesia algo inseparável da sua vida, do seu existir cotidiano. Literatura como prática de escrever como mais uma vez Barthes define: “Entendo por literatura não um

corpo ou uma sequência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever” (BARTHES, 2013, p.15).

A pesquisa vislumbra a introdução da obra poética de Sepol Jota no debate acadêmico da UNEB e de outras organizações, a realização de saraus e oficinas, inclusive em escolas da rede pública (preferencialmente) e privada e a publicação dos trabalhos em formato de livro e também virtual. Desta forma estará contribuindo para o resgate da memória literária da cidade de Alagoinhas, de modo modesto, e talvez despertando em outras pessoas a iniciativa de produzir poesia e encontrar os meios de trazê-la a público das mais variadas formas possíveis.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, 314 p.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 2013.

BUARQUE, Jamesson. *Soneto como variação fixa formal*. Goiânia: Revista Texto Poético/ANPOLL, 2015, vol. 19, p. 41.

COSTA, Edil Silva. *Arquivos do Pobre: considerações sobre culturas populares, memórias e narrativas*. In: SANTOS, Osmar Moreira dos Santos (Org.). *Arquivos, testemunhos e pobreza no Brasil*. Salvador: EDUNEB, 2016, 300 p.

CULLER, Jonathan. *Teoria literária uma introdução*. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda., 1999.

DELEUZE, Giles; GUATTARI, Félix. *Kafka para uma literatura menor*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2003, 150 p.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2011, 21ª edição, 79 p.

GARCIA, Paulo César. *Arar palavras. Entre vozes, silêncios, palavras. Como tu, como nós: entrevista com Ana Luisa Amaral*. In: GARCIA, Paulo César; INÁCIO, Emerson (Org.).

Intersexualidades/interseccionalidades: saberes e sentidos do corpo. Uberlândia: O Sexo da Palavra, 2019, p. 29-60.

GINZBURG, Carlo. *Chaves do mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes*. In: ECO, Umberto; SEBEOK, Thomas A. (Org.). *O signo de três: Dupin, Holmes, Peirce*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e historia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. 281p.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987, 309 p.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica – cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003, 434 p.

LOPES, Eliete da Costa. *Sem título* (não publicado), 1978.

LOPES, João dos Reis Vieira. *Cadernos de poemas manuscritos* (não publicados), sem data.

MOREIRA, Jailma dos Santos Pedreira. *Arquivos culturais e a produção literária de mulheres: o fora como dispositivo*. In: PEREIRA, Áurea da Silva; CRUZ, Maria de Fátima Berenice da (Org.). *Letramentos, identidades e formação de educadores: pesquisa e formação, práxis pedagógica*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021, Coleção Pós-Crítica.

MOREIRA, Jailma dos Santos Pedreira. *Reescrita de si: produções de escritoras subalternizadas em contexto de políticas culturais*. In: *Revista Fórum de Literatura Brasileira Contemporânea*. UFRJ: Rio de Janeiro, 2015, v.13, p. 71-88.

MOREIRA, Osmar. *A luta desarmada dos subalternos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016, 185 p.

SANTIAGO, Silviano. *Mil rosas roubadas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014, 276 p.

SANTOS, Osmar Moreira dos. *Se um anarquista num cenário de vigilância e controle*. In: SANTOS, Osmar Moreira dos Santos (Org.). *Arquivos, testemunhos e pobreza no Brasil*. Salvador: EDUNEB, 2016, 300 p.

SANTOS, Osmar Moreira dos. *Um direito à memória e ao exercício do esquecimento*. In: SANTOS, Osmar Moreira dos Santos (Org.). *Arquivos, testemunhos e pobreza no Brasil*. Salvador: EDUNEB, 2016, 300 p.

SEIDEL, Roberto Henrique. *Crítica cultural, crítica social e debate acadêmico-intelectual*. In: Idem. *Crítica cultural, crítica social e debate acadêmico-intelectual*. Salvador: EdUNEB, 2016, p. 15-46. Série Crítica Cultural, v. 5.

SUBJETIVIDADES EM MOVIMENTO NO MPBIXA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Jose Edielson Santos de Jesus²⁴

Resumo: O estudo busca investigar o movimento MPBixa, também conhecido como movimento transviado, MPBTrans e MPBeau, que surge como uma nova forma de se fazer a Música Popular Brasileira, constituído por artistas da comunidade LGBTQIA+ em diferentes gêneros musicais e que desconstrói concepções de corpos, gêneros e sexualidades. Em torno da investigação de base qualitativa, textos de autores que apresentam questionamentos sobre gêneros e sexualidades estão no corpus analítico do estudo, como Paul B. Preciado (2017), Guacira Lopes Louro (2015), Berenice Bento(2014), Judith Butler (2015), Michel Foucault (2013), Monique Wittig (1980), dentre tantos outros que vêm produzindo materiais filosóficos, educacionais e culturais extremamente relevantes. Sendo assim, buscar-se-á performances de corpos, subjetividades, identidades sexuais e de gênero no cenário musical contemporâneo do MPBixa, com foco nas produções das artistas Alice Guél, Jup do Bairro e Linn da Quebrada no intuito de analisar a atuação dos corpos que encenam e as letras das canções que contribuem com as diversas linguagens que produzem e tornam possíveis. Portanto, O ativismo estudado aqui poderá tensionar os limites do considerado natural e abrir

²⁴ Graduado em Letras- Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Literatura, Produção Cultural e Modos de Vida. Endereço eletrônico: ediuneb@outlook.com
Orientador Prof. Dr. Paulo Cesar Garcia.

espaço para uma práxis epistemológica que pensa novas concepções de humanidade e novas posições e possibilidades de utilização do corpo.

Palavras-chave: Linguagem. MPBixa. Performance. Queer. Subjetividades.

INTRODUÇÃO

No campo das artes, as performances podem ser caracterizadas como manifestações artísticas de diferentes segmentos, musicais (concerto e recital) e teatrais (teatro musical, dança moderna, ballet, operetta, ópera e teatro). Segundo Zumthor(1997), a performance inclui o texto e suas circunstâncias(tempo, espaço e lugar), o corpo e a voz; é o texto em presença e a forma energética e teatralizante da linguagem. Esse estudo, com a abordagem referente à performance de gênero e performance artística, visou às subjetividades transformistas e transgêneras, que podem ser visualizadas na forma de expressão das artistas Alice Guél, Jup do Bairro e Linn da Quebrada. O protesto que a arte performática das cantoras provoca, de acordo com o que objetiva o projeto, vai muito além de suas músicas, visto que as encenações das intérpretes configuram, também, um ato político. Assim projetado, trata-se de manifestar linguagens do gênero musical e das letras das composições que estão imbuídas de pôr em cena corpos que acenam posição de subjetividades fluídas e com as quais operam lugares de discursos que falam das identidades LGBTQIA+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgêneros, Intersexos, Assexuais.

Assim, o projeto proporciona estudar o movimento MPBixa – também conhecido como movimento transviado, MPBTrans e MPBeau – que surge como uma nova forma de se fazer a Música Popular Brasileira, sendo integrado por artistas da comunidade LGBTQIA+ que compõem em diferentes estilos musicais, visando

aos corpos, gêneros e sexualidades. O modo como as intérpretes se expressam tem uma postura crítica que objetiva revisitar os paradigmas sociais e culturais da heteronormatividade, buscando reflexões de si, de pessoas que constroem formas diferenciáveis de existir e rompem um ciclo vicioso e histórico que estrutura o campo do sentido binário. A partir do cenário musical que as artistas mostram, a construção de gênero flui, desfaz referenciais que não importam para o significado de corpos, de identidades, de expressar diferentes formas de existências. Alice Guél, Linn da Quebrada e Jup do Bairro oferecem maneiras de repensar sujeitos por meio das letras das canções e pelas performances de corpos; operam a descolonização de saberes, quando o centro é perturbado pelas linguagens que constituem na formação artística.

A pesquisa tem como base o eixo qualitativo, de caráter bibliográfico e foi apoiada em um corpus constituído pelas performances de artistas em composições do movimento do MPBixa, apresentado pela Alice Guél, Linn da Quebrada e Jup do Bairro. A questão a que se detém o processo analítico é o texto da composição e cenas das artistas, além das performances artísticas que elas produzem, a exemplo de expor e atuar os corpos. Por isso, será levado em consideração vídeos²⁵ que expressam os corpos das artísticas em cenas musicais.

Em torno da investigação de base qualitativa, textos de autores que apresentam questionamentos sobre gêneros e sexualidades estarão no corpus analítico do estudo, visando o

desenvolvimento do trabalho que buscou fundamentos dos discursos que visam às identidades e subjetividades transvestigênêras e gays transviadas. A imagem teatral domina o meu foco de interesse e, conforme Foucault (2013, p. 24), “o teatro, que é uma heterotopia, perfaz no retângulo da cena toda uma série de lugares estranhos”. Daí que “[...] tatuar-se, maquiarse, usar máscaras, é, sem dúvida, algo muito diferente; é fazer entrar o corpo em comunicação com poderes secretos e forças invisíveis”, diz Foucault (2013, p. 41).

Posto isso, a proposta do trabalho é pensar na noção de uma identidade não fixa. Ao pensar nessa noção, metodologias fluidas e mais complexas são essenciais para que a análise dos dados coletados não seja realizada de maneira superficial. Recorro, desse modo a perspectiva rizomática que, no pensamento de Deleuze e Guattari(1995), consiste numa “ruptura de escala” de análise da realidade, na qual deixamos de percebê-la como pura unidade, seja no sujeito ou no objeto.

DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Segundo Deleuze e Guattari em Mil Platôs(1995), “A lei do livro é a reflexão”. Estendo isso para as artes, mais especificamente para a música. A forma, o ritmo, o significado e significantes são importantes na construção estética e melódica de uma canção, mas todos esses fatores trabalham em função da reflexão que essa arte traz. Os discursos trazidos pelo MPBixa fazem parte de um sistema complexo de relações e sistematicidades sociais, políticas, culturais e econômicas. É impossível buscar um início ou almejar um fim. Desse modo, é muito mais produtivo buscar compreender como essas relações se dão dentro de um sistema rizomático, ao invés de pensá-las de um modo arbóreo/fixo. É, portanto, trazer à tona a ideia dos

movimentos e dos trânsitos, sempre interagindo com os itinerários, mas nunca estando fechado em conceito.

Tentar levar uma pesquisa acadêmica para esse ponto é transgredir as regras que pautam a ciência estruturalista e pós-estruturalista. Pensar no mundo enquanto estruturas fixas é desconsiderar o poder de transformação e de deslocamento. Georg Lukács(2003) em *O que é marxismo ortodoxo*, traz, entre outras tantas coisas, que a dialética marxista é revolucionária, pois as suas teses se baseiam na transformação da realidade como função central. Essa dialética se faz importante a partir do momento que ajuda a entender a realidade sem que seja determinista. Existem aberturas. A *práxis* contida vai da realidade para o pensamento e não no sentido contrário. É necessário entender a totalidade para que possamos buscar quais elementos a constitui. Desse modo, é necessário trazer a negação, a contradição para que se chegue a um lugar mais elucidativo na pesquisa.

Ao falar sobre essas cenas musicais que ascendem na contemporaneidade julgo importante fazer referência a alguns movimentos anteriores (a exemplo do tropicalismo e do teatro de revista estrelado por artistas travestis) que derrubaram algumas portas para que o pensar e o fazer artista²⁶ fosse possível como o vemos hoje. Ir de encontro com essa historicidade é entender que o SER humano se constitui historicamente, assim como nos aponta Heidegger(2005). Não dá para desconsiderar o contexto no qual os seres produtores desses discursos não-hegemônicos do movimento MPBixa se constituíram.

²⁶ **Artivismo** é um neologismo conceptual e faz referência a união entre arte e ativismo. Os **artivistas** usam a arte para se posicionar sobre temas sociais e políticos

Os estudos queer, que tem como principal expoente a filósofa Judith Butler, subverte completamente todas as normas hegemônicas de gênero. Nesse sentido, o termo queer surge como insulto à corpos que se distanciam de um padrão social, operando uma prática linguística de inferioridade. Segundo Butler “Queer adquire todo o seu poder precisamente através da invocação reiterada que o relaciona com acusações, patologias e insultos” (Butler, 2002, p. 58). A resignificação semântica do termo nos estudos contemporâneos de gêneros e sexualidades já indicam o caráter inovador desse movimento.

Ainda com relação aos estudos Queer, Berenice Bento(2014) diz que faz mais sentido denominá-lo em território brasileiro de Estudos Transviados²⁷. Segundo ela, “Ser um transviado no Brasil pode ser uma “bicha louca”, “um viado”, “uma travesti”, “um traveco”, um sapatão.” (BENTO, 2014, p.42). Desse modo, o termo transviado se contextualiza com a nossa realidade e peculiaridades. Comporta, portanto, discursos dos corpos dissidentes que desnaturalizam as identidades genitalizadas onde Mulher/Vagina e Homem/Pênis seriam as expressões legítimas e normais das feminilidades e masculinidades. O que Bento faz com o conceito de Queer, é muito parecido com o que Silviano Santiago fez, em 1978, ao lançar a obra *Uma literatura nos trópicos* apontando para um saber produzido em território nacional que tem muito a contribuir com o que está sendo produzido por outros pensadores no Ocidente.

Artistas transviados que surgiram e resistiram em épocas sombrias do nosso país, como por exemplo na ditadura,

²⁷ Opto por adotar essa terminologia para me referir aos estudos Queer no decorrer do trabalho.

enfrentaram inúmeros empecilhos para poder exercer masculinidades e feminilidades que iam além do que o tradicionalismo permitia. A forma como esses artistas se vestiam, compunham e interpretavam nos palcos foi, certamente, uma ruptura a tudo o que era posto até então. Resquícios desse comportamento rebelde e transgressor continuam até os dias atuais e ganham novas peles e formas.

Um dos exemplos que podem ser citados é a música de Linn da Quebrada, *Mulher*²⁸. Nesta canção Linn descreve sobre a situação periférica de mulheres trans e travestis. Parafrazeando *Da maior importância*²⁹, música composta por Caetano Veloso e interpretada por Gal Costa no álbum Índia de 1973, Da Quebrada no verso “Uma mulher é sempre uma mulher?” coloca um ponto de interrogação questionando o que, até então, era uma afirmação bastante enfática na canção dos tropicalistas.

Concomitantemente, personalidades como Rogéria, Jane Di Castro, Marquesa, Eloína dos Leopardos, Divina Valéria, Camille K, Fujika de Holliday e Brigitte de Búzios faziam muito sucesso nos palcos de teatros. Todas elas transvestidas de mulheres, traziam para o cenário artístico da época muito glamour e um tom cômico que ganharam fãs por todo o Brasil e, principalmente, a elite carioca. A diversidade artística, poética e política presente no MPBixa é um reflexo de todos esses momentos históricos que possibilitaram aos artistas contemporâneos um campo de atuação mais vasto e culturalmente mais dinâmico.

²⁸. Disponível em:
<https://open.spotify.com/album/0vFncbf40Go3GXJ9DQX3Ky?si=pTYQRZOzTCSpLKHrvrLLkA>

²⁹. Disponível em:
<https://open.spotify.com/track/02Gj59D61859A0wQvSRqnR?si=74ca2ccca727408d>

O MPBIXA E SUAS SUBVERSÕES

Alice Guél é travesti, preta, artista, nascida em 1995 na periferia de Indaiatuba (Interior de SP). Tendo como segmento musical o Rap, Guél lançou em 2017 seu primeiro EP intitulado “Alice no país que mais mata travestis” definido por ela mesma, em entrevista cedida ao blog de Fábio Nunes, como “Um grito que nasceu com necessidade de abordar a demanda das realidades de pessoas que normalmente não ocupam os espaços midiáticos sendo não mais objeto mas sujeito, protagonista, da sua própria realidade e história. ” Logo na primeira música do EP, Guél Já desenha o cenário atual “dominado” pelo sistema heteronormativo descrevendo homens que “*não demonstram afeto, abortam feto*” e manda um recado direto ao dizer que as *travas* vão se juntar e as coisas vão mudar.

Ainda nesse trabalho, podemos conferir uma das músicas mais emblemáticas do álbum e – quiçá - da carreira da artista: *Deus é travesti*. A música inicia com uma versão bem particular de Alice que coloca a identidade travesti no lugar de uma santidade na tão conhecida reza cristã “Pai nosso”:

Travesti nossa que estais no céu
Santificado seja o nosso nome
Alice, Cecília, Eloá, Érika, Olga, Amara, Ela, Ametista, Alicia
Seja feita a vontade das vadias
Assim na Terra como em qualquer outra esquina
(GUÉL, 2017)

Na sequência ela celebra e clama por identidades que querem e podem existir:

Pela Deusa Travesti
A deusa dos corpos que querem resistir
Deus é travesti
A deusa dos corpos que querem existir”
(GUEL, 2017)

É possível perceber o quanto a música subverte e questiona as normas hegemônicas ao fazer uso dessa linguagem metafórica afirmando que Deus (ente infinito, eterno e criador de todas as coisas segundo algumas religiões) é travesti. Tal afirmação pode (e deve) causar algum incômodo a ouvintes um pouco mais conservadores e de cunho machista heteronormativa, mas podemos perceber o quanto essa ousadia provoca e nos leva a um pensamento crítico do porquê essas identidades trans e travestis são demonizadas e não santificadas. De acordo com Guacira Lopes Louro “Quem subverte e desafia a fronteira apela, por vezes, para o exagero e para a ironia, a fim de tornar evidente a arbitrariedade das divisões, dos limites e das separações” (LOURO, 2008).

Guél lança mais um álbum em 2019 intitulado “*Alice através do espelho*” e, em meio a letras tão provocantes e emblemáticas quanto as do seu primeiro trabalho, ela também celebra o templo que é o seu corpo. Na música Reflexões temos.

Mas agora é a minha vez
Minha plenitude
Minha atitude, o meu jeito, os meus trejeitos
A minha neca, os meus dedos, a minha boca
Agora é a minha vez, a minha volta
A minha voz, o meu refúgio
O meu templo, agora é o meu tempo
(GUEL, 2019)

É nítido o quanto essa letra tem a ver com a forma como Alice se veste e se porta em suas aparições públicas. Cabelos em constante mudança, corpo magro e sempre a mostra por conta de seus looks provocantes, piercings e tatuagens cobrem sua pele formando um conjunto particular e provocativo materializando os discursos que suas músicas carregam. Alice, assim como as outras artistas que aparecerão aqui, representam muito bem esse grito de liberdade que o mundo tanto carece. Ao definir as vivências

que aparecem representadas em suas músicas, a artista usa o termo *transvestigenero* para se referir a identidade de gênero de transexuais, travestis e pessoas não-binárias, contribuindo para a construção de um vocabulário menos excludente e mais inclusivo.

Nascida na periferia de São Paulo, no dia 21 de janeiro de 1993, Jup do Bairro é cantora, compositora, apresentadora e tomou projeção musical a partir da sua parceria com a também artista, e amiga, Linn da Quebrada. Seu primeiro single “Corpo sem juízo” foi lançado no ano de 2019 e tem como participação especial uma introdução feita pela renomada escritora brasileira Conceição Evaristo. Um ano depois, Jup lançou seu primeiro EP autoral com o mesmo título do seu single inaugural. Por meio de uma estética audiovisual cuja própria artista nomeia de “cyber guetto”, do Bairro traz uma escrita visceral e faz com que seus trabalhos sejam marcados pela potência política, visto que se trata de letras próprias que expõem suas vivências enquanto bixa, travesti, gorda e periférica.

“Me deixa voar” é o que pede Jup do Bairro no verso enfatizado na música *Transgressão* que abre o seu disco, e é assim que ela segue em todo o seu EP. Formatado em estúdio sob direção musical de BadSista, produtora que também dá forma aos discos de *Linn da Quebrada*, o disco *Corpo sem juízo* apresenta uma artista bem diferente do que temos no mercado fonológico no Brasil. Com uma voz grave e uma aparência nada convencional, do Bairro quebra todos os padrões ao assumir uma imagem que combina unhas grandes e afiadas, cabelos longos trançados, um corpo gordo e roupas que, na maioria das vezes, não conseguimos definir enquanto femininas ou masculinas de acordo com o que define a sociedade binária. É sabido que quando ela pede que a deixem voar é um prenúncio do grande voo que é esse álbum.

Na música “O que pode um corpo sem juízo”, presente no seu álbum de mesmo nome, Jup coloca:

Não somos definidos pela natureza assim que nascemos /
Mas pela cultura que criamos e somos criados /
Sexualidade e gênero são campos abertos de nossas
personalidades / E preenchemos conforme absorvemos
elementos do mundo ao redor / Nos tornamos mulheres
ou homens, não nascemos nada / Talvez nem humanos
nascemos. (DO BAIRRO, 2019)

Desse modo, podemos perceber a forma como a artista pensa nas identidades enquanto fluidas, bem como Stuart Hall quando afirma que “[...] identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida” (2003. P.21).

A letra de “*Pelo amor de Deize*”, parceria com a Funkeira Deize Tigrona, soa como um empurrão motivacional sobre achar forças para vencer os obstáculos. Podendo ser entendida e sentida como um despertar, conta com um áudio real trocado entre as duas, marcado pela vulnerabilidade:

Mas Deize, seguinte ó, passando a visão real pra ti
Meu, quando precisar, qualquer coisa, qualquer coisa
Eh, me dá um toque, me avisa entendeu?
Não passa por esse verão sozinha
Se eu não puder te ajudar, eu arrumo alguém
Que possa te ajudar, entendeu?
Não tem terror, mas não fica passando
Por essa situação sozinha!
(DO BAIRRO, 2019)

É uma música honesta, de fácil identificação e que traz esperança com a repetição do trecho “Levanta dessa cama pelo amor de Deize” como um grito de incentivo.

Na música “*O corre*” Jup fala dos perrengues de um corpo dissidente em formação em espaços como a escola e o seio familiar transitando do dramático para o cômico de maneira bem fluida, é o que podemos perceber no trecho:

Na escola, pensei que era meu momento / Mas foi só Dó,
Ré, Mi Fá, só o lamento / E eu era CDF, sentava lá na
frente/ Era bichinha e era crente, se entende? / Mas já
cancelava toda a situação / Se eu moscasse ia me fuder na
mão dos leke ou da direção / Amorzinho de todas as
merendeira / Bateu o sinal, vou pro meu castelo de
madeira / Na saída já sacava um Halls / Dar uns beijinho no
escadão, hum nada mal / Com as meninas era mais legal /
Pois eu sempre ficava com brilho labial. (DO BAIRRO, 2020)

Em “All you need is love”, temos uma parceria com Rico Dalasam – bicha preta, não binária e integrante do MPBixa – e a sua parceira de vida e carreira Linn da Quebrada. A faixa, que é a primeira colaboração do trio, fala abertamente sobre desejo e sobre querer ser percebida além de um corpo objetificado. Como bem aponta Amara Moira “Não é fácil ser travesti em ponto algum, mas talvez ainda mais no amor e ainda mais se você só gostar de homem cis” (MOIRA, 2018). Quando pensamos nos pontos que atravessam vivências marginais de corpos pretos e gordos no amor, podemos perceber como essas corpos são ainda menos considerados como opções para o amor e o afeto.

Causando tensionamentos e quebrando tabus com seu estilo mordaz e sarcástico, Linn da Quebrada é uma das artistas mais relevantes da atualidade. Nascida no interior de São Paulo, Linn vem ganhando cada vez mais notoriedade no cenário artístico. Além do seu mais famoso álbum *Pajubá*, da Quebrada já lançou vários singles, parcerias musicais com outras artistas, álbuns de remix e o documentário “*Bixa travesti*” que ganhou o prêmio de Melhor documentário estrangeiro em Berlim. Além das obras já citadas, Linn da Quebrada apresenta o programa de entrevistas “Transmissão” no canal Brasil ao lado de Jup do

Bairro³⁰ e ganhou ainda mais projeção nacional ao atuar na série da Tv Globo “*Segunda Chamada*”.

Seu disco de estreia o “*Pajubá*” é uma combinação perfeita de humor e crítica social, a começar pelo seu título. O pajubá é conhecido comumente como uma “língua” utilizada pela comunidade LGBTQIA+. Carlos Henrique Lucas Lima em seu livro “*Linguagens Pajubeyras: Re(ex)istência cultural e subversão da heteronormatividade*” expande esse conceito tratando o pajubá enquanto um “repertório vocabular e performático LGBTQIA+” (LIMA, 2017) e o define enquanto “[...] um procedimento performativo no campo dos sentidos que com tão-somente um conjunto de palavras e expressões. Daí, portanto, o emprego do conceito de “linguagens” e não língua ou gíria pajubá.” (LIMA, 2017, pág. 21).

Na música “Muito(+) talento”, faixa que abre o álbum *Pajubá*, a artista celebra corpos efeminados que se recusam a ocupar um espaço de submissão e do objeto de prazer do homem-macho-falocêntrico:

Não adianta pedir / Que eu não vou te chupar escondida
no banheiro / Você sabe sou muito gulosa / Não quero só
pica / Quero corpo inteiro / Nem vem com esse papo /
Feminina tu não come? / Quem disse que linda assim / Vou
querer dar meu cu pra homem? / Ainda mais da sua laia /
De raça tão específica / Que acha que pode tudo / Na força
de Deus e na glória da pica. (DA QUEBRADA, 2017)

Essa prática subversiva de identidade sexual é explorada pelo filósofo francês Paul B. Preciado em seus estudos e ainda

³⁰. Os programas estão disponíveis no canal do Youtube no link: <https://www.youtube.com/user/canalbrasiltv>

mais discutido no seu livro “Manifesto Contrassexual” (PRECIADO, 2017). Se auto-afirmando enquanto gênero fluido, Paul é um dos nomes mais influentes no que se refere aos estudos transviados e propõe justamente a quebra desse “lugar sagrado” ocupado pelo falo dentro das relações sexuais.

No decorrer do disco, ela reafirma esses lugares de desconstrução do lugar “sagrado” que o falo ocupa nas relações sexuais e quebra estruturas montadas não apenas do homem cis padrão, como também das relações homoafetivas, escancarando, desse modo, como essas convenções sociais atingem a todas e todos. Na faixa “*Coytada*” pode-se perceber isso claramente pelo discurso direcionado à comunidade LGBTQIA+: “Sua bixinha safada/ (Tu vai morrer na punheta) / Você só quer dar pras gay bombada/ (Tu vai morrer na punheta) / E eu sou muito afeminada.” (DA QUEBRADA, 2017)

A partir de letras, como essa, é possível repensar nas formas como nos relacionamos e procuramos por parceiros sexuais. Mesmo dentro da comunidade LGBTQIA+ as bichas efeminadas são preteridas e colocadas à margem. Segundo Júlio Assis Simões (2009): “Não inventamos sozinhos nossas fantasias sexuais, nem nossa repressão sexual. As representações sobre a sexualidade nos revelam o que a sexualidade humana é e como ela deveria ser” (SIMÕES, 2009, p. 153). Simões ainda argumenta que a sexualidade é um tema público, social e político por excelência sendo “uma produção histórica e cultural, aberta à mudança, à variação, ao inesperado” (SIMÕES, 2009, p. 190).

No seu último lançamento, o disco *Trava Línguas*, da Quebrada traz mais um repertório cheio de verdades urgentes e desconstruções latentes fazendo das palavras uma alquimia perfeita carregada de muito significado. Aliás, o jogo com as palavras é um dos pontos mais fortes da artista. O que mais fica evidente nesse novo trabalho da artista são seus vários questionamentos em confronto consigo mesma. Na música

Medrosa, Linn expõe algumas fragilidades nos versos: “Eu sou muito medrosa / Cínica / Covarde / Sonsa / Injusta / Eu não sei fazer justiça / Não sei como faz justiça”.

Já na faixa “*Quem soul eu*”, que fecha o disco, a artista, um pouco mais incisiva, revela versos que transcendem alguns conceitos sociais e de credo. Mostrando como suas reflexões durante o disco resultaram em algo forte, poderoso, mas não acabado: “Feitiço / Canção / Quem sou eu? / Mal-dição / Muito prazer, a nova Eva / Filha das travas, obra das trevas / Não comi do fruto do que é bom e do que é mal / Eu quebrei / A costela de adão” (DA QUEBRADA, 2021).

Fica patente em toda a obra de Linn da Quebrada, assim como nos trabalhos de Jup do Bairro e Alice Guél, suas posições ao que se refere a gêneros e sexualidades, muitas vezes com pontos convergentes aos estudos Queer, que, segundo Berenice Bento (BENTO, 2014) :

[...] se originam em torno de alguns eixos: 1- desnaturalização das bioidentidades (coletivas e individuais); 2- ênfase nas relações de poder para interpretar as estruturas subjetivas e objetivas da vida social; 3- a permanente problematização das binariedades; 4- prioridade à dimensão da agência humana; 5- crítica ao binarismo de gênero (masculino versus feminino) e sexual (heterossexual versus homossexual).” (BENTO, 2014)

MAIS INTERROGAÇÕES DO QUE PONTOS FINAIS

Quando se evoca para o debate escritas e performances de artistas trans e travestis brasileiras, é possível discutir não apenas questões a respeito de gêneros e sexualidades, mas evidenciar os seus posicionamentos a respeito das mais variadas questões sociais. Assim como a crítica cultural propõe, ecoa-se discursos

que vêm das margens para que se revele o que ainda não foi ouvido ou até mesmo contado. Ressaltar essas posições advindas de produções artísticas faz com que entendamos fenômenos sociais, culturais e econômicos sob uma nova ótica. A ótica de pessoas que foram historicamente, por meios científicos tradicionais, silenciadas e desconsideradas. Colocadas na jaula da desumanização e ceifadas de quaisquer direitos. A situação atual na qual se encontra o Brasil, por exemplo, com a crescente onda de posicionamentos conservadores não se deu por acaso. Após anos de crescimentos significativos no que se refere às questões sociais, é perceptível a regressão pela qual estamos passando. Voltar os olhos para essas narrativas que foram pouco(ou nada) consideradas pode ser um fator importante para que criemos novas perspectivas e, conseqüentemente, novas estratégias de combate.

Estudar as produções dessas artistas – e de tantas/os outras/os que emergem em plataformas digitais e midiáticas na contemporaneidade – é uma maneira bem interessante de buscar compreender novas estéticas, existências e linguagens que transcendem o rigoroso e elitista sistema heteronormativo. Quando artistas como Alice Guél, Jup do Bairro e Linn da Quebrada questionam e confrontam (através de suas músicas e performances) esse sistema heteronormativo, elas desconstruem, justamente, essa naturalização das sexualidades. Elas não só discursam saberes que permeiam os estudos *Transviados*, como também apresentam saberes corporificados. Suas falas, assim como seu canto, são não-essencializados pois vão muito além de suas apresentações. Podemos ver, ler, ouvir. E, nesse sentido, temos um paradoxo: esses corpos são políticos, no entanto, não são públicos. Não temos direitos sobre eles, pois são corpos livres e em constante transição. Inacabados! O ativismo estudado aqui tensiona os limites do considerado natural e abre espaço para uma práxis epistemológica que pensa novas concepções de humanidade e novas posições e possibilidades de utilização do

corpo. Corpo este que não se limita e que traz consigo muito mais interrogações do que pontos finais.

REFERÊNCIAS

BENTO, Berenice. *Queer o que? Ativismo e estudos transviados*. In: *Revista Cult-Dossiê teoria Queer: o gênero sexual em discussão*. Ano 17, agosto de 2014.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CASTELLIS, Manuel. *O poder da identidade*. Tradução Klaus Brandini Gerhardt. São Paulo. Paz e Terra. 1999.

COLLING, Leandro. *A igualdade não faz o meu gênero em defesa das políticas das diferenças para o respeito à diversidade sexual e de gênero no Brasil*. Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar, São Carlos, v. 3, n. 2, p. 405- 427, jul.-dez, 2013.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contratempo: 1997.

DENZIN, Norman K. LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa. Teorias e abordagens*. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. IN: *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.

FOUCAULT, Michel. *O corpo utópico / As heterotopias*. Tradução de Salma Tannus Muchail. 1ª edição, São Paulo: N-1 edições, 2013.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 151-172.

LOURO, Guacira Lopes. *Uma leitura da história da educação sob a perspectiva de gênero. Teoria e Educação*. Porto Alegre, n-6, p. 53-67, 1992.

LUKÁCS, George. *História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista*. Tradução Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

PRECIADO, Paul B. *Manifesto contrassexual*. Tradução Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições, 2017.

SANTIAGO, Silviano. *Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

ZUMTHOR, Paul. A Performance. In: *Introdução à poesia oral*. Trad. Jerusa Pires Ferreira et al. São Paulo: Hucitec, 1997.

Witting, Monique. *O pensamento hétero*. IN: <http://mulheresrebeldes.blogspot.com.br/2010/07/sempre-viva.witting.html>

O LETRAMENTO DIGITAL: UMA EXPERIÊNCIA COM DOCUMENTÁRIOS EM MEIO À PANDEMIA

José Oliveira da Conceição³¹

Resumo: A mais recente pandemia trouxe esta provocação: como a escola poderá propor trabalhos voltados aos múltiplos letramentos? Entendamos letramento, acordado com Soares (2010), não como sinonímia do alfabetizar, mas como a prática de ensinar a ler e escrever dentro de um contexto. Embora o letramento seja indecifrável, pois, segundo Kleiman (2005), é um processo complexo por envolver mais que uma habilidade. Justamente por isso é necessário repensar as práticas de ensino através do letramento digital que, tal como dissera Silva (2018), é um conjunto de atividades sociais muito presente no cotidiano. A produção de documentário foi o ponto de partida para a realização desse trabalho. Através desse gênero textual produzido durante a pandemia (Covid-19), alunos(as) legitimaram seus pontos de vista sobre a sua realidade: “O lugar onde vivo”. Destarte, foi possível compreender que “a significação da representação social é determinada pelo contexto social, ou seja, pelo contexto ideológico e pelo lugar ocupado no sistema social pelo indivíduo ou grupo representador”, (Santos, p. 45, 2011). Uma investigação na área de letramento, identidades e formação de educadores(as) a partir da perspectiva étnico-racial e classe, com foco nas políticas públicas voltadas ao

³¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa 2: Letramento, identidades e formação de educadores. Orientador: Prof. Dr. Cosme Batista dos Santos. Endereço eletrônico: jocprofessor@gmail.com.

acesso e à permanência de discentes de escolas públicas no IFBA-Irecê. No documentário da pré-produção à pós-produção, Puccini (2009) assevera que as personagens podem aparecer de três maneiras situação de conflito, entrevista ou encenando: difundindo então, a escrita e a leitura digitais no contexto pandêmico. Assim, proveio essa pesquisa com o objetivo de propor um letramento digital capaz de permitir que os(as) egressos(as) cotistas se sintam na condição de sujeitos deste processo de ensino-aprendizagem. A abordagem metodológica utilizada foi(é) de caráter qualitativo por permitir um conhecimento profundo no tocante às características culturais de uma comunidade. Consequentemente, a etnopesquisa foi o caminho dessa investigação.

Palavras-chave: Letramento. Documentário. Etnopesquisa.

PALAVRAS INICIAIS

A pandemia do covid-19 escancarou um dos maiores desafios que a escola, por muito tempo, procurou ignorar: essa instituição de ensino conseguirá desenvolver trabalhos que envolvam os múltiplos letramentos, a multiculturalidade e a multimodalidade promovendo a participação das classes marginalizadas socialmente? É justamente dentro deste contexto que urge a necessidade de repensarmos se as práticas de letramento estão propondo ou não a (trans)formação de discentes em cidadãos(ãs) críticos(as).

Algumas línguas sofrem a rarefação dentro das instituições públicas e é preciso garantir que elas não sejam, de fato, silenciadas. Esse silenciamento se configura como usurpação de direito. Assim, precisamos de maior representatividade na vida pública e, conseqüentemente, o exercício da cidadania. Destarte, pode-se afirmar que o modelo ideológico de letramento, outrora pensado por Street (1984), ratifica uma necessidade de as pessoas

interagirem socialmente, haja vista que essa prática de letramento considera fundamental a participação ativa dos indivíduos nesse universo tão complexo.

Dito isso, para Street (1984), no que tange à semântica do letramento ideológico, suas práticas vão muito além dos aspectos culturais, tendo em conta o seu exercício de apoderamento social. Doravante, quando se falar sobre letramento, será muito próximo daquilo que Kleiman (1995) define como prática social. A situação de pessoas que são marginalizadas simplesmente porque não conseguem dominar a escrita considerada como fruto da norma culta. Isso posto, é indubitável dizer que um discurso a partir de registros do real, diferente daquele que habita apenas na nossa imaginação – símile da ficção – permite a dignidade de quem vive amordaçado(a).

Uma experiência, através da produção de documentários durante a pandemia do Covid-19, permitiu que os(as) discentes pudessem demonstrar seu grau de letramento no que tange aos aspectos digitais. Desse modo, tem-se aqui uma investigação na área de letramento, identidades e formação de educadores(as) a partir da perspectiva étnico-racial e classe, com foco nas políticas públicas voltadas ao acesso e à permanência dos discentes de escolas públicas. Isso ratifica as palavras de Cruz (2022, p. 27) ao propor “que devemos criar uma ação didática decolonial que contemple, pobres, ricos, campo e cidade”. Paralelamente a isso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assegura a necessidade de se

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2018, p. 11).

Portanto, uma sequência didática (SD) com o gênero documentário levou os alunos a essa produção de conhecimento cujo protagonismo foi de sua exclusividade. Isso porque, no documentário – desde a pré-produção à pós-produção – tal como assevera Puccini (2009), as personagens podem aparecer não somente na situação de conflito, mas também no envolvimento com o gênero entrevista e em contextos nos quais terão que encenar. Isso posto, advém a propagação da escrita e a leitura digitais. Esse foi o contexto que aflorou este trabalho cujos objetivos estão voltados à proposta de um letramento digital capaz de permitir que egressos(as) e/ou cotistas do IFBA-Irecê possam, de fato, se sentir sujeitos deste processo de ensino-aprendizagem para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Para instrumentalização da pesquisa, dando-lhe a correta forma para a obtenção do conhecimento acerca do objeto de estudo, foi adotada uma abordagem metodológica de caráter qualitativo, por proporcionar um conhecimento mais profundo das características culturais da comunidade estudada e, destarte, o estudo etnográfico foi o caminho dessa pesquisa. Etnografia dada a necessidade de analisar o nível de letramento digital no ensino de Língua Portuguesa do IFBA-Irecê. Visto que, acordado com Lüdke e André (1986), entende-se a etnografia como a possibilidade de poder descrever aspectos da cultura, além de revelar pressupostos que especificam “a realidade e formas particulares de coleta e apresentação de dados.” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 15).

O GÊNERO DOCUMENTÁRIO X O LETRAMENTO DIGITAL

O mundo digital permite a conexão com pessoas e com o mundo, isso porque, por meio da internet, há diversas oportunidades para se aprender uma série de novas questões, em

outros tempos, impossíveis de serem imagináveis. Hodiernamente, as tecnologias permeiam a vida de todos as pessoas. Em síntese, essa inter-relação de circunstâncias ratificam a necessidade de um letramento digital.

Contudo, o letramento digital não é uma prática nova, distante disso, é uma rica oportunidade de as escolas mostrarem qual é a sua função social. Para corroborar que não é uma ideia nova, Papert (2008, p. 47) pontua que a “primeira investida na criação de imagens de megamudança educacional ocorreu com o livro *Mindstorms: children, computers, and powerful ideas*, escrito no final da década de 70, época em que os computadores pessoais eram novidade”, ratificando que o uso das tecnologias voltadas à prática pedagógica, realmente, não é algo novo.

Dito isso, a ausência desse letramento digital contribui para a exclusão de discentes, principalmente quem faz parte da classe marginalizada pelas mazelas sociais. Isso posto, cabe à escola “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber.” (SAVIANI, 2013, p.14). Se o cenário é de profundas mudanças, há uma carência de um letramento nos mais variados contextos de informações. Haja vista, a sapiência de que as transformações abrem “espaço para a produção de sentidos multimodal, bem como para a pluralidade discursiva, cultural e identitária na sociedade digital” (ROCHA, 2016, p. 189).

Desse modo, é indispensável um diálogo com autores(as) que nos asseguram o conceito de letramento. Como já foi exposto, a prática de letramento está carregada de relação de poder, seja na família, na igreja, na política e/ou na escola, por se tratar *“de espacios como: la familia, la escuela, la iglesia, el correo, la biblioteca, el trabajo y la distribución y venta de publicaciones comerciales en kioscos y locales cerrados, la*

radiografía es mu y precisa y exhaustiva”, em concordância com Kalman (2002, p. 08).

Por oportuno, idealizamos uma investigação com foco em um letramento digital para discentes do IFBA-Irecê egressos(as) de escolas públicas, para poder trabalhar com as hodiernas desigualdades sociais. Isso porque o letramento perpassa por diversas esferas e vai além das extraescolares, dentro deste contexto, ele assume uma função social relevante, que por sua vez, tem uma proposta antagônica à escolar. Então uma pessoa letrada poderá entender o que se pauta na cultura gerada no espaço escolar e, nesse contexto, um letramento digital. A pandemia do covid-19 explicitou essa necessidade.

Antagonicamente ao que se espera, encontramos evidências de relações de poder e dominação por parte dos prestigiados, em relação aos que se encontram à margem da sociedade, de acordo com Ribeiro, Santos e Paiva (2019). Esses autores nos apresentam uma possibilidade para se pensar em um letramento intercultural, levando em consideração que as

aquisições de práticas de letramento, ligadas às identidades culturais, podem promover transformações que devem ser analisadas, especificamente, visto que formas culturais dominantes impõem seu letramento como único, fingindo neutralidade, enquanto marginalizam práticas alternativas. (RIBEIRO; SANTOS; PAIVA, 2019, p. 137).

Sobre esses fenômenos sociais, não podemos, como dissera Lèvi-Strauss (2012), ficar calado frente aos processos históricos e às expressões dos fenômenos sociais. O mesmo autor também assegura que esses fenômenos estão atrelados a eventos relacionados ao estilo de vida e à forma de pensar de cada indivíduo. Há um poder sobre a vida de cada pessoa que acaba assumindo a forma de comércio a ponto de se tornar possível dizer que a vida de um escravo é propriedade do seu dominador

e, com isso, a imposição de um letramento único – ainda que pareça redundante.

O trabalho realizado com o gênero documentário proporcionou aos discentes uma forma de poder familiarizá-los com a linguagem audiovisual, além de auxiliá-los na desenvoltura de uma postura mais crítica sobre a representação do mundo através de vídeos e imagens compartilhados. Outrossim, não é uma atividade apenas para fugir da rotina escolar, esse “conteúdo” faz parte dos componentes curriculares do ensino de língua portuguesa visando capacitar o aluno na leitura e produção das mais variadas tipologias textuais: verbais, não verbais e multimodais, tal como nos assegura a BNCC (2018) ao citar a importância do trabalho com as práticas contemporâneas de linguagem.

PROCESSO CIRCUNSPECTO

No ano de 2020, o mundo viveu uma das maiores pandemias: a do covid-19. Essa, obrigatoriamente, provocou uma mudança paradigmática causando o deslocamento do espaço físico da sala de aula para um ambiente virtual: o *classroom*. Contexto que exigiu de cada docente mudanças radicais na sua prática pedagógica. Para Alves (2003), seria a dilatação do espaço-tempo formativo, exigindo o uso de artefatos das tecnologias digitais à paisagem educacional, bem como de novas metodologias de ensino.

A pandemia do Covid-19 externalizou a carência de dominar artefatos e metodologias dantes como desnecessários ao fazer pedagógico. A exemplo daquilo que ocorrera na mudança entre os textos impressos e os digitais, a esse respeito, Lajolo e Zilberman (2009) afirmam que quando ocorre alguma modificação entre essas modalidades citadas, as transformações tornam-se

inevitáveis, de igual maneira, a multileitura e o multiletramento são indispensáveis nesse novo contexto pedagógico. Desse ponto, advém a importância deste estudo etnográfico: analisar a necessidade de um letramento digital no ensino de língua portuguesa na educação básica e tecnológica no IFBA - Irecê.

A escolha sistemática teve como amparo o pensamento de Lüdke e André (1986, p. 15), por entenderem que etnografia é a descrição de aspectos da cultura e acaba revelando pressupostos que, por sua vez, especificam “a realidade e formas particulares de coleta e apresentação de dados” e, dessa forma, é possível fazer leituras e escritas etnograficamente. Ademais, a ação etnográfica consegue

abrir caminhos passando das contingências para a autodeterminação, para inclusão na escola, na vida social, no mundo da existência solidária e cidadã. Fazer Etnografia é um pouco de doação de ciência, de dedicação e de alegria, de vigor e de mania, de estudo e de atenção. Fazer Etnografia é perceber o mundo estando presente no mundo do outro, que parece não existir mais (MATTOS; CASTRO, 2011, p. 45).

Fino (2003) – assim como outros autores que definem a etnografia como descrição de uma cultura – afirma que só faremos um bom estudo etnográfico se entendermos o modo de vida sobre o ponto de vista da população: discentes, docentes, direção, pedagogos(as), assistentes, nutricionistas, médicos(as), psicólogas(os) e o pessoal de apoio da referida instituição. De modo peculiar, pode-se dizer que seria uma amostra focada nos níveis de letramento dos discentes oriundos de escolas públicas, no caso específico: discentes cotistas.

Há tempos, os ambientes escolares carecem de melhores condições para que o letramento digital, de fato, seja um direito. Com base na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (texto redigido no dia 6 de junho de 1996, em Barcelona com o

patrocínio da UNESCO) pode-se expressar, em conformidade com o artigo 40.º, que

Todas as comunidades linguísticas têm direito a dispor, no campo da informática, de equipamentos adaptados ao seu sistema linguístico e de utensílios e produtos na sua língua, a fim de aproveitarem ao máximo as potencialidades oferecidas por estas tecnologias no que respeita à auto-expressão, à educação, à comunicação, à edição, à tradução e, em geral, ao tratamento da informação e à difusão cultural (BARCELONA, 1996, p. 11/12).

É imprescindível conhecer o contexto do ambiente onde a pesquisa se realiza. Macedo (2006) ressalta que estar presente com as pessoas, vivenciar suas vidas e viver a própria vida assegura a possibilidade de relatar fidedignamente cada um desses momentos. Dessa maneira, será possível entender o paradigma de uma determinada comunidade diante dos diálogos que surgem entre investigadores e sujeitos, (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Ademais, pensar etnograficamente é entender o valor científico indiscutível que as fontes possuem, uma vez que, através delas poderemos “estabelecer uma distinção entre, de um lado, os resultados das observações diretas e das declarações e interpretações dos sujeitos, e, de outro lado, as inferências do autor, baseadas no seu bom senso e percepção psicológica” (MALINOWSKI, 1990, p. 40).

Dessarte, para ter êxito na pesquisa, é indispensável observar, coletar, entrevistar e registrar os dados para que se possa entender o universo escolar. Um diário de bordo para ir fazendo as anotações de tudo que estava relacionado à escola e que possa nos ajudar na compreensão do letramento tornou-se imprescindível. Em outras palavras, “a etnografia consiste na

observação e análise de grupos humanos tomados em sua especificidade (LEVI-STRAUSS, [1958]2008, p. 14).

Gatti (2007) assegura a necessidade de se compreender a variedade de questões e diferentes conotações quando trabalhamos com pessoas dentro do seu contexto social. Em concordância com Tripp (2005), foi de fundamental importância planejar, descrever e avaliar todo o processo. A coleta dos dados (produção de documentários e dos relatos de experiências produzidos pelos alunos) foi essencial porque, como assegura Macedo (2006, p.133) apresentou “um aprofundamento reflexivo sobre as experiências vividas no campo de sua própria elaboração intelectual, visando aprender, de forma profunda e pertinente, o contexto do trabalho de investigação científica”.

Apossando-nos do pensamento de Moran (2013), poderemos dizer que se soubermos ensinar com as novas mídias, conseqüentemente, causaremos uma profunda e significativa revolução, contanto que saibamos mudar os paradigmas convencionais da educação. Dado que as escolas são instrumentos sociais, por este motivo, essas instituições de ensino precisam assumir a sua real função: guarnecer a população dos instrumentos básicos para sua participação no contexto social.

UM LETRAMENTO DIGITAL

Um sujeito para ser parte integrante, ele precisa se posicionar! Não obstante, ele age como alguém que está sem rumo ao demonstrar o desejo de não mais continuar, ou seja, sua vontade é de desistir, só não faz isso por conta da pressão familiar. Esse cenário cria um mal-estar na escola e, por isso, o desejo constante por um ambiente diferente. Dito isso, é urgentemente que a escola seja

reinventada e se afirma como um locus privilegiado de formação de novas identidades e mentalidades capazes de construir respostas, sempre com caráter histórico e provisório, para as grandes questões que enfrentamos hoje, tanto no plano local quanto nacional e internacional. (CANDAU, 2008, p. 33).

Por isso, em meio à pandemia jamais vivida por essa geração, estávamos tendo aula síncrona³² – algo nunca vivido. Nesse contexto pandêmico, foi apresentada às turmas do 1º ano do ensino médio profissionalizante a 7ª edição da Olimpíadas de Língua Portuguesa (OLP). Obviamente, a maioria dos discentes demonstrou falta de interesse, mas no final da produção, houve uma mudança significativa.

“Documentaristas” andaram por ruas que nunca tinham ido, conheceram as realidades chocantes díspares das que estavam acostumados. Quanto à produção de documentário, é oportuno trazer a contribuição de Melo (2019) ao nos assegurar a importância da “subjetividade do(a) autor(a), pois esse(a) pode opinar, tomar partido, expor-se, deixando claro para o espectador(a) qual o ponto de vista que defende sem precisar camuflar a sua própria opinião ao narrar um evento.” (Melo, 2019, p. 15)

³² Para amenizar os prejuízos causados pela pandemia do novo coronavírus, o Ministério da Educação (MEC) autorizou a substituição de disciplinas presenciais por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação em cursos que estão em andamento. A medida foi publicada na edição desta quarta-feira, 18 de março, do Diário Oficial da União (DOU). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/86441-mec-autoriza-ensino-a-distancia-em-cursos-presenciais>.

Um trabalho que exigiu muito mais que tempo e esforço, por isso, proporcionou uma transformação significativa em muitos estudantes, haja vista, quando começaram a entender que são “atores” e “atrizes” sociais. Em nossas oficinas, descobrimos os vários modos de existência desse gênero textual (GT) – dessarte, adentramos também em outros subgêneros para a produção dos documentários. Diante desses resultados, esse trabalho se tornou uma atividade vultosa.

Trabalhamos com o documentário “Ilha das Flores” a fim de poder fazer uma análise e também responder às seguintes questões: esse curta pode ser considerado como um documentário? Mas não deveria ser “sim” ou “não” como resposta, era necessária a fundamentação da mesma. Essa discussão sobre “Ilha das Flores” provocou um interesse significativo por parte dos discentes. Houve um ótimo envolvimento da turma ratificando que os estudantes quando não têm o seu lugar de fala respeitado, não se sentem parte do processo. Esse quadro “na escola brasileira, indubitavelmente, não contribui para o desenvolvimento crítico do aluno leitor, visto que a sua voz é constantemente silenciada e a suas experiências sociais e culturais são invisibilizadas”. (CRUZ, 2022, p. 30).

Em seguida, houve um aprofundamento sobre técnicas de gravação, enquadramento, como escrever o roteiro e ainda, tivemos contatos com outros documentários. Uma aluna chegou a relatar que “aprendi que devo valorizar mais minha terra”. Outra, ao contrário, disse na aula que “esse trabalho é uma m#rda” e saiu da sala. Situação desagradável, mas não se compara à situação de alguns que acabaram se contaminando com a corona vírus, é importante destacar que a contaminação não se deu por conta da realização do trabalho.

É certo que a passos lentos, caminhamos para a concretização de um letramento digital que proporcionasse interdisciplinaridade. Mesmo diante de cidades tão diferentes (o

corpo discente do IFBA é composto por pessoas das mais variadas cidades da Microrregião³³ de Irecê) conseguimos estabelecer ligações com outras disciplinas. Tudo caminhava de forma pacífica, mas quando disse que faríamos uma produção, houve um choque “avaliativo”. Nesse período, tivemos contatos diretos, não apenas com o gênero documentário, mas também com os seus subgêneros: sinopse, storyboard, argumento e o roteiro.

Essa SD, de fato, permitiu-nos uma familiaridade com o gênero estruturante e os demais que foram relevantes para a realização do trabalho. As aulas síncronas ganharam um significado ímpar a partir dos recursos linguísticos, discursivos e estilísticos presentes nas oficinas para estudo, pesquisa e produção dos documentários.

Lembro-me da preocupação de uma aluna quando me questionou “professor, mas estamos numa pandemia”. Imediatamente, e com todo cuidado psicopedagógico, ela e os demais colegas ouviram desse professor “Só façam o trabalho em um espaço que ofereça total segurança à saúde de vocês”. Trabalhei todo o conteúdo do caderno do professor³⁴. Na oficina sobre enquadramento, a participação dos alunos foi muito relevante – eles se encantaram com as cenas de “La La Land³⁵”. O

³³ Cidades que estão presentes no corpo discente do IFBA-Irecê. Disponível em: <https://www.cidade-brasil.com.br/microrregiao-de-irece.html?c=nom>

O documentário está fortemente associado ao campo do jornalismo, isso porque ambos, jornalismo e documentarismo, são tomados como discursos que buscam oferecer acesso ao real, à verdade. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/documentario/oficinas/etapa-1-fronteiras-entre-documentario-e-jornalismo/

³⁵. La La Land – Behind the Scenes "Traffic" – In Cinemas Now. LionsgateFilmsUK, 2017. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=teLFKk7aqU>>.

fato de as aulas serem de forma síncrona, elas ficavam sempre gravadas e armazenadas em nossa sala virtual, o que permitia acesso para retirada de dúvidas, além disso, os alunos faltosos puderam ter acesso em horários oportunos – de forma assíncrona. Além do mais, foram realizados atendimentos no turno oposto (vespertino) para retirar possíveis dúvidas de forma individualizada e/ou em grupos (trios).

Após a realização das oficinas de orientação para a produção, foi solicitado que cada trio (o regulamento permitia que o trabalho fosse realizado dessa forma) criasse com uma ideia que coubesse em 5 minutos – muita reclamação porque não acreditavam que conseguiriam realizar em tão pouco tempo, mas em seguida, após nova fala explicativa do docente, houve uma participação mais significativa. Resolvida essa questão, agora um novo desafio: como seria o documentário deles? Após as muitas leituras digitais (documentários e os textos em PDF), ficou acordado que na aula seguinte trabalharíamos com as partes escritas desse gênero.

Não foi fácil para convencê-los/as a participar da OLP. Primeiro, por conta da pandemia; segundo, porque eles/as disseram que daria muito trabalho. Dessa forma, vi-me “obrigado” a colocar como uma atividade avaliativa do trimestre posterior, uma vez que as produções só ficariam prontas subsequente àquela unidade em curso. Mesmo assim, seis alunos continuavam resistindo, até que tive a ideia de trabalhar de forma interdisciplinar (em conjunto com professores de outras disciplinas): o tiro foi certo – feito isso, houve 100% de participação.

Após a sinopse, o argumento e o roteiro, os alunos começaram adotaram outra postura diante das produções. Isso provocou uma sensação de contentamento neles – e em mim também. Mesmo com essa empolgação, precisamos prorrogar o prazo da produção final. Haja vista, o comprometimento de alguns

que doravante queriam a melhor produção possível – contexto adverso àquele de outrora.

No início, tínhamos um encontro síncrono por semana, mas vi que eles ficavam muito desligados do gênero, por isso, resolvi trabalhar apenas com esse tema (gênero textual) até concluir todas as oficinas (de acordo com o caderno do professor disponível no site “Escrevendo o Futuro”. E, dessa forma, corroboro “que se faz necessário investir na promoção do diálogo em sala de aula sobre o produto que se está produzindo e consumindo, visto que este diálogo é, portanto, uma ação pedagógica decolonial que visibiliza a palavra, a ação e a reflexão do estudante na escola.” (CRUZ, 2022, p. 31).

PONDERAÇÕES

O ensino remoto, forçadamente, acabou nos proporcionando uma excelente contribuição para poder trabalhar com o letramento digital. Os cadernos docentes disponibilizados pelo portal “Escrevendo o Futuro” foram de suma importância no auxílio e/ou orientação para o melhor desenvolvimento desse trabalho – o documentário se tornou em uma riquíssima SD através das oficinas sugeridas para o referido gênero. Por trabalhar com alunos de um Instituto Federal (IF), com alunos de várias cidades da região (tal como foi dito anteriormente), esse foi, sem dúvida, um dos maiores desafios.

A solução que alguns encontraram foi falar do local de estudo, das aulas remotas ou das suas casas³⁶. Ouvi de uma aluna

³⁶. É possível conferir algumas dessas produções a partir destes endereços:

que ela ficou “muito satisfeita que isso tenha acontecido, pois, dependente se é cidade grande ou pequena, temos que conhecer mais sobre o lugar vivemos”. Se por um lado, alguns reclamaram muito, por outro, também ouvimos que “adoraria que esse documentário tivesse uma duração maior, uma vez que há tanta coisa para relatar, que poderia facilmente ter uma hora de duração”.

Na análise feita a partir dos relatos de experiências (produzidos pelos discentes) sobre os trabalhos produzidos, de fato, pode-se afirmar que houve sim uma (trans)formação de muitos(as) estudantes em cidadãos(ãs) críticos(as) por demonstrarem-se conscientes para ler além do que está posto e perceberem as intencionalidades – quase sempre implícitas – no texto.

Se o IFBA tem a missão de “promover a formação do cidadão histórico crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país” (IFBA, 2019, p. 01), então, para cumprir essa meta, o instituto precisa propor atividades capazes de (trans)formar leitores(as) em ciberleitores(as) ou leitores(as) ubíquos(as) - nesse sentido, sustentado pelo pensamento de Santanella (2013), é necessário conhecer os caminhos para navegar nos ambientes virtuais compreendendo os textos para mergulhar na diversidade de mídias e formas de textos digitais.

https://www.youtube.com/watch?v=fTK0pt_PZAM&t=1s.
<https://www.youtube.com/watch?v=8KJOWQjg3xY>. <https://www.youtube.com/watch?v=h1eBmC73yPA>. <https://www.youtube.com/watch?v=Y0ot4HbmqH8>.
https://www.youtube.com/watch?v=gfeFxt_ayYs.

Dessa forma, a partir do letramento sociodigital, ter-se-ia um letramento digital para possibilitar uma leitura de cunho social dos diversos gêneros discursivos, permitindo um diálogo entre os diversos gêneros textuais e a vida cotidiana dos alunos. Longe de querer marginalizar outras possibilidades de letramento, devemos “explorar os modos como, tanto em casa quanto na escola, as concepções dominantes de letramento são construídas e reproduzidas de tal maneira a marginalizar as alternativas e, sugeriríamos, a controlar os aspectos cruciais de linguagem e pensamento” (STREET, 2014, p. 121).

Ainda em concordância com o mesmo autor, não devemos cometer o equívoco de reduzirmos o letramento à pedagogização do letramento, ou seja, há letramento além das atividades propostas pela escola, um letramento social, Street, (2014). Então, para trabalharmos com o gênero documentário, precisamos ter esse conhecimento – além do letramento digital.

Por fim, para a inclusão social, é imprescindível o letramento digital, Rebêlo (2005). Para tanto, é necessário se repensar o ensino da língua materna com foco na formação de sujeitos críticos visto que letramento da neutralidade não existe, ele está carregado de ideologias, ou seja, o letramento é sim “uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos”. (STREET, 2014: 17).

O discente não poderá exercer seu papel de cidadão enquanto não conseguir “dominar” as mídias digitais, partindo do princípio de elas podem - “transformar os modos de agir e de interagir, de ser e de estar no mundo, em uma sociedade cada vez mais conectada em redes colaborativas -, operar as diversas linguagens em meios digitais torna-se imprescindível para atuar enquanto cidadãos na hipermodernidade.” (SILVA; SANTANA; CUNHA, 2019, p. 34).

Dito isso, entendemos que a ausência de um letramento digital pode levar a uma atitude passiva por parte dos leitores, destarte, a escola tem o dever de assumir o papel de mediadora entre o leitor e o meio social, Cunha (2014). Contudo, é preciso pensar qual letramento estamos propondo: um letramento escolar ou o da ideologia dominante? Distante de ser uma atitude de neutralidade, Street (2014) diferencia esses dois modelos, nominando-os de autônomo e ideológico. Aquele está centrado em práticas de leitura de modo técnico – à margem das contextualizações sociais; enquanto este volta-se às práticas do letramento que implica na relação poder na sociedade e compreensão dos diversos gêneros textuais, Marcuschi (2008).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. *Cultura e cotidiano escolar*. Revista Brasileira de Educação, v. 23, Rio de Janeiro: maio/ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000200005&script=sciarttext>. Acessado em: 15/08/2023.

BARCELONA, Espanha. *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. 1996. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisti-cos.pdf. Acesso em 04/08/2023

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S.K. *Investigação qualitativa em educação* – Universidade da Madeira, Funchal, 1994.

BRASIL. *Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

CANDAU, Vera Maria. (2008). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* / Antônio Flávio Moreira, Vera Maria Candau (orgs.). 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. (org.). *Direitos linguísticos e outras narrativas de direitos negados* / Organizadora: Maria de Fátima Berenice da Cruz. -- 1. ed. – Aracaju, SE : Criação Editora, 2022.

CUNHA, Antonio. Eugênio. *Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. Letramentos digitais. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. Disponível em: <http://padepalavra.com.br/loja/parabola/letramentos-digitais-detail.html>. Acesso em 19/07/2022.

FINO, Carlos Nogueira. Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação). In Actas do III Colóquio DCE-UMa. Funchal: Universidade da Madeira, 2008.

IFBA. Instituto Federal de Educação, *Ciência e Tecnologia da Bahia*. Processo Seletivo 2019: novidades. Ministério da Educação: IFBA, 2019. Disponível: <https://portal.ifba.edu.br/processoseletivo2019/novidades/novidades> Acesso: 22/07/2023.

KALMAN, Judith. Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic. México: IEU-Siglo XXI Editores, 2004, 190 p.

KLEIMAN, Ângela B.; SANTOS, Cosme Batista dos. Apresentação - *letramento e interculturalidade: do evento vernacular ao evento escolar*. Revista ComSertões – Juazeiro-BA, v.7, n.1, julho-dezembro de 2019.

KLEIMAN, A. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LAILOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Das tábuas da lei à tela do computador*. São Paulo: Ática, 2009.

LÉVI-STRAUSS, Claude. “A análise estrutural em lingüística e antropologia” [1945]. In: *Antropologia Estrutural*. Tradução Beatriz Perrone-Moisés, São Paulo, Cosac Naify, [1958]2012.

LÜDKE, Menga. 1975p *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas* I Menga Lüdke, Marli E.D.A. André. - São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino)

MACEDO, Roberto Sidnei. *Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. 2ª ed. Salvador: EDUFBA. 2004.

_____. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília: Liber Livro, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Editora: Parábola, 2008.

MELO, Cristina Teixeira de. Caderno do professor *Orientações para produção do gênero Documentário*. Disponível em: <https://www.escrevendofuturo.org.br/concurso>. Acesso em 13/08/2023.

MORAN, J. M. *Mudando a educação com metodologias ativas*. In *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Coleção Mídias Contemporâneas.

2015 Disponível em http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf.

PAPERT, S. A Máquina das Crianças *repensando a Escola na Era da Informática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

PUCINI, Sérgio. *Roteiro de documentário, da pré-produção à pós-produção*. Campinas: Editora Papirus, 2009.

REBÊLO, Paulo. Inclusão digital: *o que é e a quem se destina?* Reportagem publicada em 12 maio 2005. Disponível em: <http://webinsider.uol.com.br/print.php?id=2443>. Acesso em 20/07/2022.

RIBEIRO, Erika Jane; SANTOS, Cosme Batista dos; PAIVA Carla Conceição da Silva. Clã Virá : *Um estudo de cunho etnográfico da escrita de resistência no vale do São Francisco*. Revista ComSertões – Juazeiro-BA, v.7, n.1, julho-dezembro de 2019.

SANTAELLA, Lucia Comunicação ubíqua: *repercussões na cultura e na educação* / Lucia Santaella. – São Paulo: Paulus, 2013. – (Coleção comunicação) SANTOS, Osmar Moreira. *Platô de crítica cultural na Bahia: por um roteiro de trabalho científico transgressor*. In. ATAIDE, Cleber (Org). *Estudos linguísticos e literários: caminhos e tendências*. Recife (e-book), 2019.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11^o. ed. revisada. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA, Maria Jeane Souza de Jesus; SANTANA, Neidson Dionísio Freitas de; CUNHA, Úrsula. *Letramento digital crítico e formação do leitor na cultura digital: algumas considerações*. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/hipertextus/article/view/247989/36472>. Acesso em 27/12/2022.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p.

TRIPP, D. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em 30/12/2022.

O CORPO FEMININO NEGRO EM A MULHER DE ALEDUMA

Josimeire dos Santos Brazil³⁷

Resumo: Este trabalho integra a pesquisa de doutorado “O CORPO FEMININO NEGRO EM A MULHER DE ALEDUMA”, em andamento, que trata de um estudo para entendimento das engrenagens que movem a criação de uma literatura afro-baiana e tem como parâmetro a obra A mulher de Aleduma (1981), de Aline França, escritora baiana, negra que ascende em sua ficção variável das identidades afro-diaspóricas. Desse modo, percebemos o corpo negro feminino como representação de uma problemática contemporânea social que antecede tal tempo e por conta disso, é um vetor simbólico entre ficção e realidade. O objetivo geral é percorrer caminhos para detectar como o corpo feminino sugere a expressão de uma sociedade marcada por um ideal colonialista, sexista, machista e de opressão e como a ficcionalização é capaz de trazer questões imprescindíveis ao debate que visa uma sociedade mais justa e igualitária. Neste texto, será realizada uma análise sobre recorrências desses corpos negros femininos na obra em questão. Destacam-se alguns estudos sobre a conceituação de corpos negros femininos, tais como de bell hooks (2001), Sueli Carneiro (2019), Leda Maria Martins (2021), dentre outros.

Palavras-Chave: Literatura feminina afro-brasileira. Corpos negros femininos.

³⁷ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), Linha de pesquisa Literatura, produção cultural e modos de vida. Orientador: Prof. Dr^a. Ana Rita Santiago. Endereço eletrônico: josisantosss@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

Discutirei aqui, de forma breve, visto a dimensão que delimita este trabalho, o processo ao qual conduziu minha pesquisa até agora. Em um primeiro momento de estudo cunhei um conceito denominado de *Escravidão Invertida* ao qual compreendi 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 consequentemente 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 estudo minucioso da obra anteriormente mencionada fui chegando a locais aos quais compreendi que esta pesquisa exige, além de uma intenção de originalidade, o direcionamento de debates diversos que o entorno da criação de Aline França pode nos ofertar. Além de compreender que há dualidades ou equívocos que o conceito inicial poderia trazer em sua esfera, já mencionado em outros trabalhos e para além, a dualidade de sentidos que irei explicar posteriormente, poderia incorrer em erro do entendimento, podendo ser visto como substituição de mecanismos de opressão: Ou seja, para se chegar a uma nova encruzilhada que a pesquisa me propunha, fui antes levada a questionar sobre o que significaria inverter a escravidão. Estaria relacionado à 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 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. Ou seja, a inversão da escravidão, estaria para a inversão dos efeitos desta, através de mecanismos diversos tanto de posicionamento ficcional, de linguagem, quanto das próprias vivências ou Escrivência do próprio povo negro e dos sujeitos da criação e da ação.

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. Deste modo, redireciono a base da minha pesquisa e compreendo que há um *corpo* a ser estudado: Um corpo literário, um corpo fisiológico, um corpo histórico, um corpo negro feminino e, para além de todas as peculiaridades que a obra *A mulher de Aleduma* traz, adentrar nos desafios pertinentes a uma pesquisa de doutoramento. Assim, a escrita literária afro-brasileira é o fio inicial desta cocha de retalhos moldada e confeccionada por um corpo, que é negro que é feminino e que trás a voz de vários corpos na e para a costura deste tecido social.

PERCURSOS DE UMA PESQUISA A ESCRITA AFRO-BRASILEIRA-BAIANA DE ALINE FRANÇA

Esta pesquisa intenciona trilhar os caminhos percorridos na obra por uma autora negra, baiana que através de seu corpo negro, baiano e feminino alcança a expressividade de um povo. Em se tratando de escrita de autoria feminina, confere-se a grande expressividade no labor e na criação que algumas autoras demonstram com a palavra. É pelo olhar do escritor e da escritora e de sua propriedade da palavra que a linguagem é inventada, reinventada e posta em evidência. Vistos com mais afinco, alguns fenômenos como a composição da arte literária, em que a arte da

escrita afro-brasileira e baiana desconstrói as fronteiras entre a ambivalência individual e coletiva, no qual o/a autor/a se coloca dentro do próprio ato de criação, conjugado ao ato de rememorar. Em se tratando da matéria de criação, amalgamada às concepções de uma dialética da história oficial e das inscrições sobre as rasuras ficcionais, como ferramenta de permanência dos signos, que percorrem os caminhos da colonização e retêm a atmosfera atual e vívida da escrita de Aline França. Nesses termos, vale ressaltar que, o signo dos eventos passados atualiza-se pelo gesto da palavra presente, aspectos étnicos e estéticos de vertentes contemporâneas que usam as estratégias narrativas como ferramentas para dar visibilidade ao corpo-tecido-social e, por que não assim dizer, como um impulso de reconstrução da própria história. “Aline, por querer sair um pouco da explicação tradicional cientificista do negro, dá-lhe essa resposta, mediante a ótica do romance ficcional. Foi a maneira que encontrou para protestar contra a situação calamitosa em que o negro se encontra no Brasil e em outras diásporas” (CÂNDIDO, 1990, p. 2).

Desse modo, os signos se edificam nos percursos da linguagem no qual a escritora circunda e se materializa conforme os moldes que a história nos traz. No entanto, há a transgressão através da matéria ficcional, daí a concepção de um corpo negro feminino como unidade de representação que traça os percursos da ancestralidade e se firma em um *eu* que se constrói e desconstrói-se no caminho ficcional através da matéria escrita.

A escritora Aline França nasceu em Teodoro Sampaio em 1948, mudou-se para Salvador na década de 1970, por conta de uma aprovação em um concurso público e passou a trabalhar na Universidade Federal da Bahia como telefonista. Em 1982 foi eleita à suplência de vereador, também em Salvador. A partir daí, a autora começou a integrar e interagir com vários movimentos ligados às questões culturais e afro-brasileiras. Lançou, em 1978, seu primeiro livro, a novela *Negão Dony*, e, em 1981, o livro *A*

Mulher de Aleduma. Participou da *Antologia Poetas Baianos da Negritude* em 1982 e *Os Estandartes*, em 1995. A história da literatura afro-brasileira - baiana pode ser compreendida através da escrita de Aline França, uma vez que a escritora, por meio da sua narrativa ressignifica a realidade e cria balizas de sustentação para compreensão de uma subjetividade pautada na cultura, na identidade, nos movimentos discursivos que colocam em evidência dois pólos: o corpo e a inscrição de um corpo negro feminino. Ou seja, a ideia de uma dialética *do corpo negro feminino* que se quer, ora memórias aprisionadas na evolução da rememoração, ora libertárias numa conjuntura de resistência e empoderamento uma vez que esta atinge tão alto grão de lucidez e subjetividade que se confronta, se desloca através do evento intrínseco da linguagem. Tudo isso surge como possível pelo mesmo ato transgressor da escrita criativa.

É nessa atmosfera que buscamos comprovações para nossas análises. Para o recorte do estudo, escolhemos, como dito, o livro intitulado *A Mulher de Aleduma* (1981), publicado pela Organização Clarindo Silva é a obra que pode nos oferecer um panorama da produção da autora para que se possa entender sua escrita contemporânea, de uma narrativa que apresenta fraturas da figura autoral, como facilitadores do processo de criação e de mecanismos estratégicos, na composição de uma literatura afro-brasileira/diaspórica. Esta se apresenta através de fatores de coloquialidade, revisitando as rasuras do corpo, o cotidiano do universo feminino e afro-brasileiro, por meio de originalidade e liberdade criadora.

Neste contexto, temos o propósito de refletir acerca da produção ficcional baiana e contemporânea de Aline França, da condição da escritora e sua forma de percepção da sociedade na contemporaneidade.

Vale ainda ressaltar que nossa metodologia dar-se-á pela investigação desenvolvida por meio da pesquisa com abordagem qualitativa do tipo documental, pois se pautará em considerações subjetivas, sendo que tomaremos a obra literária enquanto testemunho. Seguindo o pensamento de Goldenberg (2003, p. 10) no que se refere à pesquisa qualitativa, temos: “[...] as abordagens qualitativas não se preocupam fixar leis para se produzir generalizações”. Os dados da pesquisa qualitativa objetivam uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social (...). Assim, buscaremos compreender a ação social através de uma leitura atenta da obra em evidência.

A Mulher de Aleduma é uma narrativa construída a partir do argumento de uma nova gênese. A criação de um mundo potencialmente diferente na qual o povo negro protagoniza a origem. A experiência de um novo mundo encenado entre acontecimentos sobrenaturais, mecanismos tecnológicos e adoecimento massivo da humanidade. A lógica da narrativa se sustenta pela lógica das comunidades tradicionais e seus modelos de organização social. Uma proposta de uma reconexão entre os seres: homem, mulher, natureza. De início, somos lançados na perspectiva da “Criação” numa mistura de condição sobrenatural, ao qual alguns autores denominam de surrealismo, ao mesmo tempo em que nos faz lembrar narrativas populares em outros momentos, histórias de ficção científica, dado as características empregadas das ciências futuristas. Vejamos:

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 Salóvia. 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. (FRANÇA, 1982, p.7)

O trecho supracitado introduz elementos que dão início à narrativa, criando um universo ficcional que será explorado ao longo da obra. Há ali, todavia, um mundo fictício capaz de resgatar a teia perdida da história/memória do povo negro, reconstruindo-a e solidificando-a. O protagonismo negro é fundamental para quebrar as bases do racismo. Aleduma é uma ilha que representa um mundo seguro, surgido no tempo ímpar, entre o futuro e o passado. Um lugar sagrado que luta por manter a organização tradicional e coletiva. A narrativa descreve um ser com "inteligência superior" e pés voltados para trás, simbolizando a continuidade e ancestralidade, elementos cruciais para fortalecer as raízes africanas com base nas sabedorias do passado e futuro, visando ao desenvolvimento da "raça negra". Isso promove uma interconexão que busca um novo projeto de sociedade, ao mesmo tempo em que reconfigura os ideais já estabelecidos. Essa transformação dialética busca o poder e a justiça social, promovidos por um Deus negro e uma Deusa negra, como marcas de uma nova gênese humana.

O corpo negro feminino está no centro da lógica da construção da obra. Falar de corpo negro feminino nos faz pensar nos recortes do conceito e representação de corpo, de corpo mulher, de corpo negro, de corpo mulher negro.

No caso de mulheres negras e seu peculiar posicionamento na encruzilhada das opressões que construíram nossa sociedade, para lembrar da interseccionalidade cunhada por Kimberlé Crenshaw, há uma invisibilidade que é consequência da articulação dos grupos subalternizados dentro da pirâmide social; afinal, sofre racismo o homem negro e sofre machismo a mulher branca. E onde fica a

mulher negra? Não fica em lugar algum, ou fica em um não lugar. (BHERT, 2019, P.40)

Deste modo, pensar o corpo negro feminino é pensar o lugar de diversas dimensões sociais marcada historicamente por processos de opressão, de violência de vivências e sobrevivência.

Fazemos um recorte aqui para destacar o corpo negro. O corpo negro encena o tecido de complexidades que ao tempo que significa marca biológica do estar presente, denota também o conjunto das relações simbólicas que atestam tessituras de resistência. Quando tomamos o corpo como partes representativas das escritas literárias, produzidas por mulheres negras destacamos a importância de trazer à cena do debate crítico e contemporâneo, vivências e vozes como meio de potencialidades para driblar o corpo negro da morte. A morte neste sentido não opera apenas no campo físico, pois, segundo Adiche Mbembe (2016) em seu ensaio sobre Necropolítica, diz que o corpo negro é como mais um corpo descartável, marcado pelas questões históricas, políticas e sociais. O corpo que está no centro, o alvo ao qual é relegada a morte social, subjugação desvalorização, pois, “Aos olhos do conquistador, “vida selvagem” é apenas outra forma de “vida animal” (Mbembe 2016, p. 133). A morte, neste sentido é a forma severa de violência e de subalternidade que tende a desumanizar o negro/ a negra através da estrutura social e das práticas de opressão que vai desde o racismo estrutural à segregação socioespacial em diversos níveis.

O corpo sob o movimento de representação marca a arte literária de mulheres negras como dispositivo que resiste em direção a construir alternativas de re (existências) de vida e de sobrevivência. O corpo marcado por diversos prismas de controle das sociedades patriarcais, de dominação colonial. Para Hooks (1995) a mulher negra é caracterizada duplamente como um ser inferior, por sua condição feminina e racial. A mulher neste contexto é vista a partir de seu corpo, e este é um corpo mais

próximo da natureza, é um corpo com características mais “animalísticas” e primitivas que o corpo da mulher branca ou do homem negro. As peculiaridades e subjetividades que o corpo negro feminino trás e ainda segundo Hooks(1995) alimenta um sistema colonial para impor ao passo que impõe a sua desumanização.

A Filósofa brasileira Sueli Carneiro (2003), propõe "enegrecer o feminismo", ao passo que chama á atenção sobre o mito da fragilidade feminina e informa que essas características sempre foram negadas as mulheres negras. Deste modo, estes corpos são destituídos de um todo visto que ver a figura feminina patriarcal e apresenta rasuras de embates ideológicos trazidos e mantidos secularmente e fomentado pelo colonialismo e pelo próprio patriarcado. É como se este corpo mulher negra estivesse numa sub-ordem dos corpos femininos brancos. De acordo com Haesbaert, (2020), O corpo, e notadamente o corpo feminino e de outros grupos dissidentes, revela a concretude de inúmeras “outras escalas de opressões, de resistências: família, praça pública, comunidade, bairro, organização social, território indígena, etc.” (HAESBAERT,2020, *apud* CRUZ HERNÁNDEZ, 2017:43).

Assim, ao adentramos nesta seara nos depararemos com questionamentos históricos que envolvem as subjetividades dos vários corpos. Os corpos femininos negro detêm assim, territórios peculiares de análises e subjetividades capazes de descortinar elementos precisos nas diversas construções sociais.

CONCLUSÃO

A *Mulher de Aleduma* propõe a reinvenção do real permeada pela imaginação e a realidade documentada. A autora Aline França privilegia o protagonismo do povo negro e, através

desta, encontra mecanismos de resistência por meio de uma escrita, marcada pelo seu lugar de escritora negra. O engendramento afro-diaspórico serve como pivô de dois pólos, os quais a autora entende como locais sagrados para sua criação, ao passo que intenciona movê-la para arestar as potencialidades de sua narrativa. Uma narrativa que intenciona resistência e potência. A encruzilhada a qual pretendemos demarcar é a do corpo-mulher negro. Este é capaz de nos guiar por várias facetas que as histórias podem nos oferecer e das possibilidades de entendimento de rasuras sociais, políticas e literárias tecidas por uma escrita lúcida e criativa. Ao encenar presente, passado e futuro, como vetores das possibilidades de transformação social, França marca a arte afro-brasileiro-baiana como mecanismo de prontidão, de não apagamento do corpo negro feminino e do não silenciamento das diversas vozes subalternizadas. Assim, este é um pequeno recorte de uma pesquisa que visa às contribuições para a promoção da justiça social ao povo negro, especialmente à mulher negra um corpo de vários corpos no mundo.

REFERÊNCIAS

BERTH, Joice. *Empoderamento*. São Paulo. Polém Livros. 2019, p.184.

CARNEIRO, Sueli. "*Identidade feminina*". Cadernos Geledés: Mulher negra, São Paulo, Caderno IV, Geledés, p. 9-12, 1993.

Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero". Ashoka Empreendimentos Sociais; Takano Cidadania (Orgs.). Racismos Contemporâneos. Rio de Janeiro: Takano, 2003. p. 49-58.

FRANÇA, Aline. *A mulher de Aleduma*, 1981.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas da pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

GONZÁLEZ, Lélia. *A mulher negra na sociedade brasileira*. In: LUZ, Madel Therezinha (org.). *O lugar da mulher: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual*. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 89-106.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*, 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HOOKS, Bell. "*Intelectuais negras*". Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464-476, 1995.

Haesbaert, Rogério. *Do corpo-território ao território-corpo (da terra): Contribuições decoloniais*: in: GEOgraphia Niterói, Universidade Federal Fluminense ISSN 15177793 (eletrônico) GEOgraphia, vol: 22, n.48, 2020.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. 3. ed. São Paulo: n-1 Edições, 2016.

Santiago, Ana Rita. *Vozes literárias de escritoras negras / Ana Rita Santiago*. – Cruz das Almas/ BA : UFRB, 2012.

DO PÓS-ESTRUTURALISMO À TEORIA QUEER: O ENTRECRUZAR TEÓRICO DE JUDITH BUTLER E PAUL PRECIADO

Juliana Miranda³⁸

Resumo: O paper aqui apresentado constrói-se a partir de uma metodologia bibliográfica de abordagem qualitativa, cujo percurso se faz a partir das produções da filósofa estadunidense Judith Butler e do filósofo espanhol Paul Preciado, ambos entendidos como pós-estruturalista, com o objetivo de compreender o modo como as discussões promovidas por Butler reverberam nos debates de interesse de Preciado. O trajeto previsto para o desenvolvimento deste estudo se faz por meio da análise bibliográfica de Butler, considerando os seus respectivos contextos; investigações de diversas naturezas em referenciais teóricos que embasaram os estudos de Butler. Como consonância, acompanharemos também a trajetória teórica do filósofo espanhol Paul Preciado que, a partir das concepções de Butler, experimenta tanto uma crítica quanto uma escrita teórica que transitam por caminhos insurgentes.

Palavras-chave: Pós-estruturalismo; Teoria queer; Judith Butler; Paul Preciado.

No século XIX, o linguista suíço Ferdinand Saussure, ao criar um novo objeto de estudo para a linguística – a *langue* –, sistematizar a língua a partir das análises sincrônicas e diacrônicas e teorizar acerca da arbitrariedade dos signos, revolucionou o

³⁸ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Literatura, produção cultural e modos de vida. Orientador: Prof. Dr. Washington Drumond. Endereço eletrônico: julianasanmi@gmail.com.

modo de pensar a linguística, sendo, inclusive, considerado o pai da linguística moderna. Através do seu Curso de Linguística Geral, livro escrito postumamente e publicado em 1916 por seus alunos, a partir de um curso ministrado na Universidade de Genebra durante os anos de 1906 a 1911, Saussure estabeleceu que na língua só há diferenças, logo, as relações que definem o sistema linguístico formam uma hierarquia que estão relacionadas entre si e mantêm relações com o todo que o engendram (FIORIN, 2013, p. 8). Ao sistematizar o estudo da língua e possibilitar a compreensão das relações que se fazem dentro dela, Saussure inaugurou, mesmo sem saber, o estruturalismo.

O pensamento estruturalista em pouco tempo se alastrou para além da linguística, alcançando e enriquecendo outras áreas do conhecimento das ciências humanas. O filósofo e antropólogo Levi-Strauss, por exemplo, escreve em seu livro Antropologia estrutural, mais especificamente no capítulo Linguística e antropologia, que Saussure permitiu aos estudos linguísticos uma metodologia rígida a qual garantiu a ela um relevante status dentro das ciências humanas. O antropólogo ainda completa que, neste percurso, a linguística contribuiu grandemente para o desenvolvimento da antropologia, uma vez que a partir da sua metodologia sistemática elucidou a antropologia para o estudo das estruturas culturais. Diz o filósofo:

Gostaria, assim, de dizer aos linguistas o quanto eu aprendi com eles. E não apenas durante nossas sessões plenárias, mas talvez até mais ao assistir aos seminários linguísticos que ocorriam paralelamente, nos quais pude avaliar o grau de precisão, minúcia e rigor que os linguistas atingiram em estudos que continuam pertencendo às ciências do homem, tanto quanto à própria antropologia. (LEVI-STRAUSS, 2008, pp. 81-82)

Deleuze, por sua vez, ao investigar o cerne do estruturalismo a fim de tentar conceituar o estruturalismo,

escreve o artigo *Em que se pode reconhecer o estruturalismo?* no qual elenca alguns critérios em que a ideia de estruturalismo vai se organizando, reconhecendo ser o estruturalismo um pensamento não homogêneo. Tais critérios vão se apresentando conforme Deleuze recorre a teóricos estruturalistas, por meio de fraturas conceituais, para observar a aplicação do estruturalismo como uma episteme inserida em seus estudos. O principal critério destacado é o *simbólico*, que ele define como sendo “o reconhecimento de uma terceira ordem, de um terceiro reino” (DELEUZE, 1972, p. 240). Embora em seu caráter o simbólico se diferencie do imaginário, as relações entre o real e o imaginário podem ser compreendidas como um processo que se constitui a partir do simbólico. Para Deleuze, “a estrutura se encarna nas realidades e nas imagens segundo séries determináveis; mais ainda, elas as constitui (sic) encarnando-se, mas não deriva delas, sendo mais profunda que elas, subsolo para todos os solos do real como para todos os céus da imaginação.” (DELEUZE, 1972, p. 241).

Esse critério chama atenção, pois Deleuze emprega a ele um valor interpretativo, o que é associado diretamente ao *modus operandi* do estruturalismo. Desse modo, de acordo com o filósofo:

Ora o estruturalismo é agressivo: quando denuncia o desconhecimento geral desta última categoria simbólica, para além do imaginário e do real. Ora ele é interpretativo: quando renova nossa interpretação das obras a partir dessa categoria, e pretende descobrir um ponto original onde se faz a linguagem, elaboram-se as obras, unem-se as ideias e as ações. Romantismo, simbolismo, mas também freudismo, marxismo, tornam-se, assim, o objeto de reinterpretações profundas. Mais ainda: é a obra mítica, a obra poética, a obra filosófica, as próprias obras práticas que estão sujeitas à interpretação estrutural. Mas esta reinterpretação só vale à medida que reanima obras novas que são as de hoje, como se o simbólico fosse uma fonte,

inseparavelmente, de interpretação e de criações vivas.
(DELEUZE, 1972, p. 242)

A essa altura, cabe salientar que a discussão promovida por Deleuze acerca do critério simbólico é extremamente complexa, e esse critério irá nortear os demais critérios apresentados ao longo do artigo citado. No entanto, não é possível ignorar o fato de que a importância dada pelo filósofo para esse caráter simbólico chama atenção, pois o estruturalismo é recorrentemente demarcado como um pensamento sistemático, rígido e com pouco espaço para interpretações. No fim das contas, Deleuze não responde ao questionamento que faz nas primeiras linhas do seu artigo: “Agora, o que é estruturalismo?”, para além disso, ele “reflete sobre o que estruturalismo pode se tornar e quão radical pode ser. O ensaio é, pois, sobre o pós-estruturalismo tanto quanto sobre estruturalismo.” (WILLIAMS, 2012, p. 69).

O conceito de rizoma, apresentado por Deleuze e Guattari em *Mil Platôs*, exemplifica a transição entre o pensamento estruturalista e o pensamento pós-estruturalista, pois ele põe em questão o modelo sistêmico centralizado ao sugerir a busca por um conhecimento descentralizado, assim, os autores definem rizoma como tendo em si mesmo “formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos.” (DELEUZE, GUATTARI, 1995, p. 4). Em outras palavras, o rizoma é um modelo epistêmico que busca relacionar os conhecimentos por vias plurais e horizontais, vias essas que podem se conectar através de diversos e aleatórios pontos, podendo, inclusive, romper-se e, por meio das fraturas, criar outras conexões:

Em outros casos, ao contrário, nos apoiaremos diretamente sobre uma linha de fuga que permita explodir os estratos, romper as raízes e operar novas conexões. Há, então, agenciamentos muito diferentes de mapas-decalques, rizomas-raízes, com coeficientes variáveis de

desterritorialização. Existem estruturas de árvore ou de raízes nos rizomas, mas, inversamente, um galho de árvore ou uma divisão de raiz podem recomeçar a brotar em rizoma. A demarcação não depende aqui de análises teóricas que impliquem universais, mas de uma pragmática que compõe as multiplicidades ou conjuntos de intensidades. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 10)

O pensamento rizomático proposto por Deleuze e Guattari expõe o cerne do aforismo pós-estrutural o qual se resume em: “o interior não é mais confiável, significativo e melhor conhecido do que seus limites ou fronteiras externas” (WILLIAMS, 2012, p. 12), assim, o pós-estruturalismo se apresenta, tal qual o rizoma, como um modelo subversivo, disposto a desestabilizar o limite e o senso da verdade, estando aberto para as mais diversas discussões e conclusões.

Por definição, de acordo com Williams, podemos entender o pós-estruturalismo como

um movimento na filosofia que começou na década de 1960. Ele permanece sendo uma influência não apenas na filosofia, mas também num leque mais amplo de campos temáticos, incluindo literatura, política, arte, críticas culturais, história e sociologia. Essa influência é controversa porque o pós-estruturalismo é visto como uma posição divergente, por exemplo, das ciências e dos valores morais estabelecidos. (WILLIAMS, 2012, p. 11)

Os principais representantes desse movimento são os filósofos Gilles Deleuze, Jacques Derrida, Michel Foucault e Julia Kristeva. Cada um, em sua respectiva área de estudo, introduziu ao movimento conceitos importantes que se difundiram pelos discursos acadêmicos, sobretudo, aqueles oriundos da ciência humanas. Derrida, por exemplo, cunhou o conceito de desconstrução; Foucault, por sua vez, ocupou-se das genealogias e arqueologias; Kristeva se debruçou na linguagem, cunhando conceitos importantes para o feminismo contemporâneo. Até

mesmo estudiosos estruturalistas migraram para o pós-estruturalismo, a exemplo de Roland Barthes, a fim de deslocar os limites enraizados no centro, rompendo com um âmago limitador e pré-estabelecido. O pós-estruturalismo se torna, então, não a superação do pensamento estruturalista, mas o modelo que compreende que as estruturas só possuem um centro se este for pré-determinado dentro de uma lógica sistemática, do contrário, sem essa determinação prévia, não seria possível definir o centro, logo, elas poderiam se organizar de infinitas formas possíveis, criando e rompendo conexões em várias direções horizontais. Uma noção aproximada do conceito de rizoma.

Apesar de muitas críticas poderem ser feitas ao pensamento pós-estruturalistas, principalmente no que se refere ao fato dele, supostamente, ser “deliberada e indiscutivelmente difícil” (WILLIAMS, 2012, p. 11) e adotar, supostamente, “posições que são marginais, inconsistentes e insustentáveis” (WILLIAMS, 2012, p. 11), tal movimento permitiu uma certa abertura nas discussões sociais que acaloravam o meado do séc. XX, atuando muito além dos debates acadêmicos, mas se tornando também um relevante movimento político em defesa das pautas ditas de esquerda

Um aspecto do pós-estruturalismo é seu poder de resistir e trabalhar contra verdades e oposições estabelecidas. Ele pode ajudar em lutas contra a discriminação em termos de sexo ou gênero, contra inclusões e exclusões com base em raça, experiências prévias, background, classe ou riqueza. Ele alerta contra a violência, às vezes ostensiva, às vezes oculta, de valores estabelecidos como uma moral estabelecida, um cânone artístico ou uma estrutura legal fixada. Cumpre notar que isso não significa que ele os negue; antes, ele trabalha dentro deles pelo melhor.(WILLIAMS, 2012, p. 14)

Desse modo, o pós-estruturalismo influenciou uma série de pensadores dado o seu caráter disruptivo. Ao se opor ao essencialismo, ao binarismo e ao universalismo, o pós-estruturalismo contribuiu para um debate democrático em um contexto em que diversas manifestações sociais buscavam novas perspectivas de diálogo. Uma dessas manifestações que encontrou no pós-estruturalismo um caminho para problematizar opressões naturalizadas foi o movimento feminista.

Na década de 1960, o feminismo passava pela sua segunda onda, reiterando que o pessoal é político, logo, questões concernentes a sexualidade e gênero passaram a ter visibilidade dentro das pautas feministas. Nesse contexto, a desconstrução de Derrida contribuiu para que a lógica binária estabelecida por um modelo patriarcal pudesse ser questionada, dando lugar para uma gama de possibilidades cabíveis à “categoria” mulher. Do mesmo modo, o debate pós-estruturalista alcançou as discussões acadêmica que versavam sobre a condição da mulher e os problemas relativos ao conceito e à atuação de gênero, possibilitando, assim, o desenvolvimento de uma teoria de gênero denominada de teoria queer.

A teoria queer foi resultado dos estudos desenvolvidos a partir dos estudos de gênero e sexualidade desenvolvidos ao longo das décadas de 1960 e 1970. A teoria queer em si data da década de 1990, através dos estudos realizados pela filósofa Teresa de Lauretis, a qual organizou nesse período um workshop na Universidade de Califórnia, em Santa Cruz, com o propósito de pensar “um projeto político crítico, cujo objetivo era desfazer ou resistir à homogeneização cultural e sexual no âmbito acadêmico dos ‘estudos lésbicos e gay’”(LAURETIS, 2021, 168). O termo queer, que empresta o conceito à teoria, é uma palavra de língua inglesa que significa estranho, esquisito, de conduta duvidosa ou questionável, e foi associada à homossexualidade como forma de

estigmatizar as práticas e vivências homossexuais. De acordo com Lauretis,

foi o movimento de libertação gay da década de 1970 que converteu o termo em uma palavra de orgulho e um signo de resistência política. Igualmente aos termos gay e lésbica, queer designou, em primeiro lugar, um protesto social, e somente em segundo lugar uma identidade pessoal. (LAURETIS, 2021, 168)

Desse modo, com o objetivo de pôr em diálogo a ideia de “teoria” e a ideia de “queer”, Lauretis inaugura um trabalho de produção de discurso tendo como mote a criticidade social inerente a essas duas ideias. Embora a intenção da filósofa tenha sido relacionar as práticas teóricas com as práticas políticas, a fim de pensar as políticas da sexualidade, o resultado advindo desse campo de estudo não foi exatamente esse, uma vez que as políticas de gênero substituíram as políticas sexuais: “a política da sexualidade passou a ser uma política de identidades de gênero: os termos que surgiram em relação às práticas de disputa, *desconstrução* ou *ressignificação* de gênero colocam o gênero como a medida da identidade da pessoa” (LAURETIS, 2021, 169, grifos meus).

É mediante esse percurso que a teoria queer, no âmbito acadêmico, debruça-se sobre os estudos que envolvem a tríade gênero, sexo e sexualidade por diversas perspectivas. A crítica feminista, por sua vez, também contribuiu para os debates promovidos pela teoria queer, ofertando material teórico para que esta reorganize os padrões binários que cerceiam as questões relacionadas aos seus objetos de estudo. Ainda que em 2014, Teresa de Lauretis tenha exprimido o desejo de que a teoria queer encontrasse tradutores que pudessem fortalecer a política queer, migrando da abstração para a ação concreta, como se estes ainda não existissem, na bibliografia da teoria encontramos nomes

como o de Michel Foucault, Donna Haraway e, sobretudo, de Judith Butler, a qual se tornou a grande responsável por difundir e popularizar os conceitos e problemáticas da teoria queer.

Judith Butler é uma filósofa estadunidense que ficou conhecida pelas suas produções tematizadas pelas questões de gênero. Seu livro *Problemas de gênero* foi muito lido e debatido por pesquisadoras de diversas origens que abordavam os feminismos, gênero e sexualidade, tornando-se um dos principais referenciais teóricos acerca destas temáticas. Nesse ínterim, as discussões que fundamentam esse livro, publicado originalmente em 1990, voltam a ser discutidas nos livros *Corpos que importam*, 1993, em que a autora nos propõe uma reflexão acerca da materialidade do corpo; *Discurso de ódio*, 1997, em que a autora retoma o conceito de performatividade para discutir e analisar discursos de ódio proferidos contra minorias; *Corpos em aliança e a política das ruas*, 2015, em que novamente a performatividade é utilizada para se pensar o corpo enquanto um lugar político; bem como na coletânea *Debates Feministas* (1995), em que juntamente com outras estudiosas Butler apresenta críticas e contribuições acerca da teoria feminista. Ao longo desses estudos desenvolvidos por Butler, nota-se que a autora retoma alguns pontos antes debatidos, ora para reafirmá-los, ora para rediscuti-los.

Butler é uma filósofa que tem como base da sua formação teórica filósofos como Hegel, Michel Foucault, Jacques Derrida, bem como o psicanalista Jacques Lacan. No cerne da sua produção teórica, Butler consegue relacionar o que para alguns estudiosos parece impossível ao pôr em diálogo os conceitos de Hegel e os de Foucault refletindo sobre como ambos constroem, cada qual a seu modo, a crítica ao sujeito e, a partir disso, fundamentando a sua própria concepção crítica. Entre uma abordagem e outra, Butler construiu um amplo arcabouço teórico que nos permite identificá-la como pós-estruturalista, uma vez

que a sua crítica ao sujeito está frequentemente situada no campo da diferença, fazendo referência ao *différance*, de Derrida, o qual se utiliza desse termo para propor uma discussão acerca da desconstrução do logocentrismo.

Sobre seu viés pós-estruturalista, Butler reserva uma parte do capítulo 2 do seu livro *Problemas de gênero* para discutir os problemas do estruturalismo para a concepção de gênero. No capítulo intitulado de *Proibição, psicanálise e a produção da matriz heterossexual*, no subtópico *A permuta crítica do estruturalismo*, a filósofa expõe como a antropologia estruturalista de Lévi-Strauss apresenta uma problemática na relação enfática que o antropólogo faz entre natureza e cultura:

A antropologia estruturalista de Lévi-Strauss, inclusive a problemática distinção natureza/cultura, foi apropriada por algumas teóricas feministas para dar suporte e elucidar a distinção sexo/gênero: a suposição de haver um feminino natural ou biológico, subseqüentemente transformado numa “mulher” socialmente subordinada, com a consequência de que o “sexo” está para a natureza ou a “matéria-prima” assim como o gênero está para a cultura ou o “fabricado”. Se a perspectiva de Lévi-Strauss fosse verdadeira, seria possível mapear a transformação do sexo em gênero, localizando o mecanismo cultural estável — as regras de intercâmbio do parentesco — que efetua essa transformação de modo regular. Nessa visão, o “sexo” vem antes da lei, no sentido de ser cultural e politicamente indeterminado, constituindo, por assim dizer, a “matéria-prima” cultural que só começa a gerar significação por meio de e após sua sujeição às regras de parentesco. (BUTLER, 2018, p. 74)

Com efeito, Butler determina que o estruturalismo não considera a pluralidade de configurações possíveis aos termos natureza e cultura, essa falha induziu muitas estudiosas feministas a transpor tais correlações binárias ao estudo do gênero e sexo,

ignorando, inclusive, um aspecto fundamental, de acordo com Butler: a linguagem. Para Butler, o gênero e o sexo, podendo incluir também a sexualidade, são corpus discursivos que se materializam através da linguagem, assim, é imprescindível para as teorias de gênero que a linguagem seja percebida em sua multiplicidade, no modo como sua pluralidade gera performances. Desse modo, para Butler, a ruptura com o estruturalismo era necessária:

A ruptura pós-estruturalista com Saussure e com as estruturas identitárias de troca encontradas em Lévi-Strauss refuta as afirmações de totalidade e universalidade, bem como a presunção de oposições estruturais binárias a operarem implicitamente no sentido de subjugar a ambiguidade e abertura insistentes da significação linguística e cultural. Como resultado, a discrepância entre significante e significado torna-se a *différance* operativa e ilimitada de linguagem, transformando toda referência em deslocamento potencialmente ilimitado. (BUTLER, 2018, 79)

É nesse percurso que Butler será nomeada a principal teórica do “feminismo pós-estruturalista”, que ponho entre aspas por não ser um termo que represente uma corrente de pensamento filosófico, mas sim, um termo pouco difundido que visa apenas situar teorias que associam os conceitos pós-estruturalistas ao feminismo. E mais, é nesse contexto que Butler se tornará a principal representante da teoria queer.

A teoria queer, como supracitado, não foi idealizada pelos conceitos de Judith Butler, todavia, a sua popularização se deve à publicação do livro *Problemas de gênero*, publicado no mesmo ano em que Teresa de Lauretis organizava seu workshop. O termo *queer*, aliás, aparece apenas uma vez ao longo das quase 300 páginas do livro, sendo utilizado pela filósofa em seu sentido já ressignificado. O fato é que, nesse livro, Butler se empenha para subverter as ideologias por trás das noções de gênero, sexo e

sexualidade, entendendo o sexo como uma categoria social construída culturalmente, gênero como uma performatividade também culturalmente construída e sexualidade como prática de desejo submetidas a determinismos culturais. A partir desse entendimento, Butler busca apontar as contradições e incoerências contidas nos arranjos sociais a fim de explicitar que tudo aquilo que é construído, o é levando em consideração aspectos culturais, logo, pode ser desconstruído e ressignificado.

Portanto, a trajetória teórica de Butler, ao se propor discutir a heterossexualidade compulsória, as infinitas possibilidades de performatividade de gênero, as intersexualidades e outras questões relacionadas, possibilitou a reverberação da percepção de que nenhuma identidade, seja ela de gênero ou sexual, deveria ser entendida como uma falha ou desvio de qualquer norma inteligível, ao contrário, o que deveria ser questionado é o modo como sistemas binários intencionam dar conta de vivências complexas. Nesse viés, a teoria queer se manifesta como sendo um conjunto de estudos e ações que busca dar conta dessas vivências complexas, por caminhos diversos, incluindo o caminho da experiência, a qual vem sendo um método de produção teórica constantemente associado aos modelos epistêmicos pós-estruturalistas de produção.

A exemplo disso, cito o filósofo Paul Preciado, o qual mantém um diálogo muito próximo com os estudos de Butler, bem como é reconhecido como um dos nomes da teoria queer. Preciado é um filósofo espanhol inclinado a teorias pós-estruturalistas, com pensamentos que buscam colocar em debate novas formas de refletir sobre as políticas do corpo, de gênero e de sexualidade. Em sua bibliografia, o filósofo reúne cinco livros, a saber: *Manifesto contrassexual*, 2002; *Testo junkie*, 2008; *Pornotopia*, 2010; *Um apartamento em Urano*, 2019; e *Eu sou o monstro que vos fala*, 2020. As suas produções apresentam

idiossincrasias curiosas de serem observadas, uma vez que ao mesmo tempo em que ele demonstra ter domínio de teorias que vão da filosofia à física, ele busca se afastar do academicismo, levando para o debate suas experiências pessoais como um homem transexual não binário. Nesse ínterim, é impossível não observar a carga autobiográfica que o autor emprega em sua escrita, revelando como, a partir de um embasamento teórico, ele constrói uma narrativa de si.

Em *Manifesto contrassexual: práticas subversivas de identidades sexual*, Paul Preciado propõe uma contrassexualidade, ou seja, um modelo sexual que esteja à parte do ato sexual automatizado, aquele que representa de forma binária como o sexo deve ser e qual é o seu sentido e objetivo, esteja ele inserido em uma prática heterossexual ou homossexual. Para ele, dentro desse contexto, através das manifestações das práticas sexuais, as pessoas podem ser separadas em dois grupos: realistas e contrassexuais:

[...] podemos dizer que existem dois tipos de agentes sexuais: aqueles para os quais o objeto da atividade sexual é a repetição da partitura de sua identidade sexual (masculina ou feminina, heterossexual ou homossexual), segundo determinada definição das funções apropriadas dos órgãos e dos corpos (ereção, ejaculação, reprodução, orgasmo etc.), e aqueles para quais o órgão (biológico ou sintético, vivo ou incorporado tecnossemiticamente) é apenas a interface por meio da qual acessam certas formas de prazer, ou afetos que não podem ser representados por diferença sexual, gênero ou identidade sexual. (PRECIADO, 2022, p. 19)

Para Preciado, a contrassexualidade expressa a possível existência de um sujeito pós-gênero e pós-sexual, para os quais a diferença sexual, o gênero ou a identidade não se apresentam como algo fixo e delimitado. Isso nos adverte para um sistema sexual subversivo, cujo objetivo não é apresentar outras formas

de identidades sexuais, ou entender o prazer físico como o único fim, mas sim as possibilidades de experimentação e de liberdades dos corpos e dos afetos.

O grande protagonista do seu estudo acerca da contrassexualidade é o dildo, a quem ele chama de pós-naturalista, pós-construtivista e pós-identitarista (PRECIADO, 2022, p. 18). Para Preciado, o dildo representa a materialidade do sexo e é o principal indicador da sua plasticidade, o dildo, dessa forma, está entre o pênis e o falo, mas sem ser nem um, nem outro, uma vez que o pênis é um órgão vivo, e o falo, de acordo com Preciado, não existe. Dessa forma, Preciado compreende o dildo como um subversor dentro da esfera sexual, visto que ele é o indicativo de que a nossa comum interpretação dada aos órgãos sexuais pode ser circunscrita: “Se o dildo é disruptivo, não é porque permite à lésbica entrar no paraíso do falo, mas porque mostra que a masculinidade está, tanto quanto a feminilidade, sujeita a tecnologias sociais e políticas de construção e de controle.” (PRECIADO, 2022, p. 84).

Para a construção do seu manifesto, Preciado elucida, inicialmente, que não se trata de um texto com intenções acadêmicas, mas sim, de um texto pautado no exercício da experiência: “Este livro não foi escrito como um texto de estudo acadêmico. Foi uma experiência. Funcionou como uma técnica ficcional que me permitiu iniciar um processo de devir-outro ainda em curso.” (PRECIADO, 2022, p. 10), mais adiante, ele reitera:

Ao escrever este texto, eu quis evitar o caráter fechado do discurso acadêmico, embora empregando ainda algumas de suas ferramentas críticas para entender o que fora excluído dele. O discurso acadêmico e sua gramática não só parecem uma floresta que não nos permite ver as árvores individuais, mas vai além, obrigando o pesquisador a cortar as árvores para entender a floresta. (PRECIADO, 2022, p. 12)

Todavia, embora sem o ensejo de academicizar a sua escrita, o filósofo se apropria de conhecimentos acadêmicos a fim de desconstruir conceitos e redefini-los sob novas óticas. Dessa maneira, Preciado percorre o trajeto dos estudos da psicologia, através da negação de alguns preceitos freudianos, e dos estudos desenvolvidos por Lacan, bem como produz uma reflexão filosófica por meio das teorias de Judith Butler, Jacques Derrida e Gilles Deleuze, não se afastando das possibilidades contidas nas artes. Preciado descreve seu manifesto como

[...] o dadaísmo aplicado à sexualidade, o feminismo conceitual aplicado à minimização da diferença de gênero e genitália, a pedagogia radical aplicada à desaprendizagem das disciplinas de identidade sexual e de gênero. Aqui, a arte performática e a teoria pós-estrutural devem ser entendidas como dildos, aparatos culturais de produção de afeto e imaginação que o texto utiliza para remover o realismo anatômico de sua posição central. (PRECIADO, 2022, p. 27)

Nessa perspectiva, percebe-se como as teorias pós-estruturalista e a teoria queer influenciam diretamente a escrita insurgente de Preciado, uma escrita que não abandona a teoria, cedendo a esta um espaço relevante e significativo para o debate da contrassexualidade, ao passo que não extingue a experiência, considerando que a vivência pode suprir lacunas deixadas pelas teorias. Em uma percepção bem pós-estrutural, Preciado compartilha com os filósofos e estudiosos dessa corrente de pensamento muitos termos em comum, tais quais os iniciados pelo prefixo “pós”, a saber: pós-naturalista, pós-construtivista, pós-identitarista, pós-gênero, pós-sexual, pós-feminismo, pós-humano, por exemplo. Nesse ínterim, questões concernentes à temporalidade são evidenciadas, uma vez que tal prefixo pode indicar aquilo que vem em seguida, ou aquilo que supera algo, nesse âmbito, podemos notar o modo como Preciado propõe algo que ainda está por vir, uma revolução que visa “desenhar uma

porta na parede da opressão sexual e de gênero e escapar por ela” (PRECIADO, 2022, p. 27).

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução Renato Aguiar. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

DELEUZE, Gilles. *Em que se pode reconhecer o estruturalismo?*. In: *A Ilha Deserta e outros textos*. São Paulo: Iluminuras, 2006, pp. 221-247.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Introdução: rizoma*. In: *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.

FIORIN, José Luiz. *Por que ainda ler Saussure?*. In: FIORIN, José Luiz; FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges (Orgs). *Saussure: a invenção da linguística*. São Paulo: Contexto, 2013. pp. 7-20.

LAURETIS, Teresa. *Gênero e teoria queer*. In: *Revista de história*. Vol. 13, nº 26. Jul. de 2021.

LEVI-STRAUSS. *Linguística e antropologia*. In: *Antropologia estrutural*. V1. São Paulo: Cosac Naif, 2008. pp 79-92.

PRECIADO, Paul. *Manifesto contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual*. Tradução Maria Paula Gurgel Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

WILLIAMS, James. *Pós-estruturalismo*. Tradução de Caio Liudvig. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2012.

LETRAMENTO RACIAL EM SALA DE AULA: PERSPECTIVAS E (IN) CONVERGENCIAS SOBRE O CUMPRIMENTO DA LEI 10.639/03

Juliana da Costa Neres ³⁹

INTRODUÇÃO

É sabido que a educação é tida como ato ou processo de educar. Neste sentido, são válidas algumas reflexões: como este ato ou processo tem acontecido na escola a partir da literatura afro-brasileira, contribuindo assim para a formação do sujeito leitor crítico racial? E, como as práticas de letramento racial acontecem na escola, colaborando para o trabalho com a cultura negra, desmitificando a ideia da história única fortemente marcada pela branquitude eurocêntrica?

Reflexões como estas nos levam a outras reflexões, que são importantes para esta discussão acerca da efetividade da lei 10.639/03 em sala de aula 20 anos após sua promulgação, a partir da investigação do (n) lugar que a literatura afro-brasileira ocupa na sala de aula, especificamente nas práticas pedagógicas de letramento racial. Salienta-se que durante muito tempo a educação brasileira esteve voltada apenas para atender os desejos e anseios da população branca, se assim não fosse os dados nos mostrariam um cenário diferente do que consta no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares

³⁹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB) – Linha 2: letramento, identidades e formação de educadores. Orientada pela professora Dr^a Maria Anória de Jesus Oliveira. Endereço eletrônico: jullyalagoinhas@hotmail.com

Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A partir da análise dos indicadores educadores recentes, ao efetuarmos um corte étnico/racial, a desigualdade educacional demonstra-se perversa. De acordo com o Censo IBGE/2010, a população negra (pretos e pardos) é de 51,07% da população brasileira. A escolaridade de negros com 15 anos ou mais é de 6,7 anos de estudo e a dos não negros é de 8,4 anos, sendo que 45,1% da população negra na faixa etária de 18 a 29 anos não havia completado o ensino fundamental. (2013, p. 50).

Diante da citação acima, podemos inferir os seguintes questionamentos: existe hoje no nosso país, uma educação voltada para emancipação e equidade quando tratamos de sujeito negros e não negros? A educação constante no currículo escolar tem se pautado no reconhecimento desses sujeitos, considerando suas histórias de vida? Ou tem sido cada vez mais, um caminho fértil para a reprodução de valores sociais que segregam, negam e desvalorizam a cultura negra, como se sabe, de forma tão predominante em nosso país? O intuito não é responder estas questões, mas tecer algumas reflexões sobre como o processo educativo tem contribuído para a segregação de sujeitos não brancos.

Muito tempo se passou após a abolição formal da escravidão, que se deu por meio da Lei Aurea, no ano de 1888, por meio dessa lei a população negra fora “liberta”, deixando de exercer trabalho escravos ou pelo menos assim deveria ter sido. Acontece que após 135 anos ainda é visível e constante as duras consequências da escravidão, e que ainda não foram solucionadas em nosso país.

É fato que as dinâmicas discriminatórias praticadas ao longo de quatro séculos regidos pelo criminoso sistema

escravocrata não foram e não serão apagadas em pouco mais de um século, guiadas por uma assinatura, se não houver um trabalho reflexivo e uma prática cotidiana que coadune para a participação ativa de negros e negras em nosso país. É preciso atuar de modo a combater todos os resquícios deixados pelo citado regime, atuando cotidianamente contra o racismo, injúrias e as discriminações raciais.

O Brasil e toda sua estrutura governamental ao longo de toda sua história, esteve empenhado em desenvolver um sistema excludente, determinando os que poderiam ter acesso aos bens culturais e os que deveriam servir, tecendo assim um cenário de injustiças, já que de um lado estavam os privilegiados e do outro lado os menos favorecidos, muitos desses eram negros, e a estes era reservado apenas a tarefa de servir, e claro o não acesso aos bens culturais, como por exemplo a escola, conforme apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana,

Vejamos: pessoas negras tem menor número de anos de estudos do que pessoas brancas (4,2 anos pra negros e 6,2 para brancos); na faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de pessoas negras não alfabetizada é 12% maior do que o de pessoas brancas na mesma situação; cerca de 15% das crianças brancas entre 10 e 14 anos encontram-se no mercado de trabalho, enquanto 40,5% das crianças negra, na mesma faixa etária, vivem essa situação. (2004, p.07-08)

É somente em 1988 com a promulgação da Constituição Federal, após 100 anos da abolição da escravidão que a educação passa a ser direito de todos. Direito esse que até hoje lutamos para que de fato seja acessível a todos independente de raça, cor, etnia, e que todos nela possam não só acessar, mas também permanecer. Vale a pena refletir sobre como o acesso à escola acontece, e como a escola vem sendo garantida para aqueles que

por anos foram destinados a servir em detrimento de sua cor, e novamente pensar: como a escola os valoriza? Há respaldo legal para esta oferta, a partir do trabalho com a Pedagogia diversidade? Ou garantir esse direito ainda é um desafio que nos impõe o campo educacional?

Mais uma vez, é bom frisar que não temos o objetivo de esboçar respostas aos questionamentos aqui colocados, mas elencar elementos reflexivos para se pensar que tipo de educação que estamos falando, e principalmente, pensar se enquanto professores, estamos fazendo ou não a condução de uma educação antirracista em sala de aula. De certo, a escola enquanto lugar da educação formal é o local onde devemos e podemos atuar nesse combate, objetivando uma educação antirracista, desfazendo a ideia que nos fora imposta de branquitude superior.

Precisamos avançar não só na discussão, mas também nas práticas pedagógicas escolares, a começarmos pela efetivação da lei 10.639/03 que há 20 anos fora promulgada, por isto é que este artigo é parte inicial de uma pesquisa que tem se preocupado em investigar como tem se dado o cumprimento da Lei Federal 10.639/03, no âmbito da educação municipal, exclusivamente no ensino fundamental II no Município de Alagoinhas-BA.

20 ANOS SE PASSARAM, E O QUE EFETIVAMOS EM SALA DE AULA?

Assim como 135 anos nos separam da abolição da escravatura, 20 anos nos separam da promulgação da lei 10.639/03 e o que temos feito em sala de aula? Quais as contribuições dessa lei para a implementação de uma educação antirracista dentro da escola? Como tem sido fundamentadas as

práticas educativas considerando a lei 10.639/03 para uma educação voltada para a afirmação e revitalização da autoimagem do povo negro?

Vinte anos se passaram, da promulgação desta lei, e cá ainda estamos discutindo a importância da obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" nos sistemas de ensino no Brasil, em especial nos componentes curriculares de Arte, Literatura e História do Brasil. Esta discussão é guiada não apenas pela Lei 10.639/03 mas também se acrescenta outros marcos legais e teóricos que tecnicamente deveriam subsidiar o professor em sala de aula no combate as desigualdade raciais. Nesse sentido, destacam-se as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais, Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, dentre outros.

Muitos são os documentos legais que subsidiam e reforçam a promulgação da lei 10.639/03 nos dando respaldo legal, teórico, didático e metodológico para o trabalho em sala de aula, uma vez que a implementação da lei 10.639/03 resgata de modo histórico a contribuição dos negros na construção e formação de nossa sociedade. Importante frisar que a lei torna obrigatório, o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, nos estabelecimentos de ensinos que ofertem o fundamental e o médio, independente se público ou privado. Segundo redação do texto Educação antirracista caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 a lei deve vir

[...] contemplando o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, valorizando a participação do povo negro nas áreas social, econômica, política pertinentes a História do Brasil. (2005, p.07).

Garantir um ensino conforme está prescrito em lei, vai além da sua promulgação, devendo ir para além do papel. A promulgação é de suma importância para o avanço na luta contra as desigualdades sociais e raciais, entretanto não podemos esquecer que as ações que contemplam o efetivo exercício da lei em sala de aula perpassam pela prática pedagógica do professor que é oriunda a sua formação. Como podemos perceber muitos são os avanços no quesito marco legal e teórico, contudo precisamos ver estes avanços chegando em sala de aula. De certo que estes documentos podem nos ajudar, ou melhor, tem nos ajudado a construir caminhos para a efetivação de uma luta antirracista dentro e fora da escola para que possamos cumprir uma política educacional que se comprometa e reconheça a diversidade étnico-racial.

É neste sentido que a presente pesquisa tem se preocupado, considerando a importância do cumprimento da lei 10.639/03 no ensino da cidade de Alagoinhas, especificamente no FII na busca por um pensamento comprometido com a luta antirracista junto a construção de uma sociedade justa, na qual estudantes negros e negras sintam-se valorizados, respeitados e, por sua vez os/as estudantes brancos e brancas reconheçam as diferenças que foram construídas em nossa sociedade com base raça e o quanto os negros foram segregados, tomando para si a responsabilidade de um novo cenário, agora, equânime para todos. Como preconiza Frantz Fanon

Os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e

cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país (1979, p.46).

Um dos nossos grandes problemas é que a nossa sociedade ainda se pauta no mito da democracia racial, forjando todas as consequências de um sistema de regime escravocrata, alegando que não existe racismo no Brasil e que há plena igualdade entre pessoas independentemente de raça, cor ou etnia. Isto porque, insistimos em fazer vistas grossas com relação às situações de racismo cotidiano, seja ela apresentada pela mídia que insiste em proporcionar papéis de protagonista aos brancos, relegando ao negro papel de subserviente, seja no retrato de quem ocupa as “melhores” profissões em nosso país, ou ainda nos ambientes ofertantes de bens culturais.

Tudo isto nos mostra ainda um cenário de muita desigualdade sociorracial em nosso país, e que deve urgentemente ser revisto, a começar pela escola entendida aqui, nesse contexto, como espaço que deve transformar e não reproduzir as relações sociais outrora já impostas pelos padrões eurocêntricos. Não, não há democracia racial neste país, e precisamos falar disto em nossas escolas, especificamente em nossas salas de aula a fim de que todos tenham uma educação igualitária podendo concorrer de igual para igual, ocupando os mesmos cargos, cursando as mesmas faculdades, e obtendo acesso aos bens culturais.

A escola precisa compreender seu papel de agente transformadora, precisa ser pensada como instrumento de emancipação social, através de um currículo que priorize a diversidade racial do nosso país. É imprescindível reconhecer os problemas consequentes das desigualdades étnico-raciais oriundas de um passado escravocrata, e atuar para combater o racismo. Assim, por meio de práticas pedagógicas os professores

devem trazer em seus planos de aulas, em seus conteúdos o letramento racial, visando a formação de um leitor crítico.

Precisamos levantar as discussões sobre as questões étnico-raciais em sala de aula junto aos nossos educandos, criando um ambiente favorável para o diálogo e a reflexão de todo um passado escravocrata, mas também para a possibilidade de mudança, a partir da mudança de postura do meu “eu”, convidando o sujeito/educando a sentir-se agente de mudança dentro do contexto de desigualdade étnico-racial, a partir dos marcos legais já instituídos, atuando para o confronto epistêmico, rumo a uma sociedade igualitária.

O silêncio na e da escola só corrobora para a perpetuação do passado escravocrata, ou pior nos faz naturalizar cenas de racismo cotidiano. Segundo Kilomba “no racismo cotidiano, a pessoa negra é usada como tela para projeções do que a sociedade branca como tabu”. (KILOMBA, 2019, p. 78). Quando nos silenciemos enquanto escola, estamos compactuando para estas projeções e infringindo a lei 10.639/03 que prevê a obrigatoriedade do ensino, como também a LDB em seu artigo 26 A. Para além do cumprimento das leis enquanto profissionais, é preciso o comprometimento com uma sociedade mais justa e igualitária, na qual todos possam ter acesso aos bens culturais independente de seu pertencimento racial.

Nessa direção, de não silenciamento desta estrutura racial que nos fora posta por um padrão eurocêntrico, há tanto tempo já perpetuado e parece ter sido fixada pela naturalização, já que mesmo após 20 anos da promulgação da lei que obriga o ensino, estamos aqui no caminhar desta pesquisa que percebeu a necessidade de tratar deste tema, tendo inclusive que mudar rota teórico-metodológica da pesquisa por falta de material sobre o ensino de História e cultura afro-brasileiras e africanas no DCRB no FII.

Um bom começo para a efetivação da lei 10.639/03 como propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana parte do reconhecer. É preciso reconhecer que muitas estruturas da sociedade brasileira ainda vivem pautadas no mito da democracia racial. Além de que “reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais [...]; requer adoção de políticas educacionais[...]; exige que se questione as relações étnico-raciais. [...]; é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos[...]”. (2004, p.12).

Coadunamos com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) na perspectiva dos reconhecimentos, para tanto salientamos que um bom começo para a efetivação da 10.639/03 em sala de aula, seja por meio da literatura afro-brasileira e o trabalho com o letramento racial, na busca da formação leitora crítica racial do sujeito negro e do sujeito não negro.

LEI 10.639/03 E O (N) LUGAR DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LETRAMENTO RACIAL.

Por meio da literatura afro-brasileira podemos contar as histórias que não foram contadas, e que propositalmente foram esquecidas. Por isto, a importância desta pesquisa em questionar qual o (n) lugar que a literatura afro-brasileira ocupa na sala de aula, especificamente nas práticas pedagógicas de letramento racial e como estas podem contribuir tanto para o trabalho da cultura negra como para a formação do sujeito leitor literário racial, além de problematizar a ideia de uma história única, quer dizer, sob o ponto de vista eurocêntrico (ADICHIE, 2019).

Desse modo, serão analisados alguns documentos importantes da escola, com objetivo de coletar informações

acerca de como a lei 10.639/03 vem sendo efetivada, se contemplada ou não nas práticas pedagógicas de letramento racial pelos professores. Importante frisar o que prevê a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando as reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições física, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para as aprendizagens. (BRASIL, 2004, p. 13)

O respaldo legal por ele mesmo não nos é suficiente, a prática carece também de professores e professoras que entendem a necessidade de uma educação igualitária, reconhecendo a importância de valorizar a cultura africana e a história dos negros. Faz-se necessário uma formação pedagógica para a desconstrução da realidade posta, aos professores deve ser ofertada a oportunidade de desobedecer epistemicamente, rompendo as barreiras que nos foram impostas pelo projeto desumano de escravidão, para além do exercício da reflexão, num projeto de reconhecimento da diversidade, a fim de uma educação antirracista por meio de práticas pedagógicas pautadas no letramento racial.

Recorremos a Mignolo (2008) que nos convida a desobedecer epistemicamente, rompendo com tudo que nos fora imposto, questionando as “verdades” que nos foram inculcadas acerca da formação da nossa sociedade, vinculadas a padrões eurocêntricos. Para este autor o “Pensamento decolonial significa também o fazer decolonial, já que a distinção moderna entre teoria e prática não se aplica quando você entra no campo do

pensamento da fronteira e nos projetos decoloniais; [...] (MIGNOLO, 2008, p. 290-291).

O fazer decolonial é uma reflexão-ação constante que nos permite desobedecer epistemicamente com o que fora forjado por séculos, desse modo é sobre desobedecer todos os dias através de nossas práticas pedagógicas em sala de aula, para questionarmos especificamente, nesta proposta de pesquisa, como o letramento racial pode ser utilizado como ferramenta para a valorização da cultura negra em sala de aula?

É sobre estes vieses que pensamos a aplicação efetiva da lei 10.639/03 acontecendo desde já, num processo de busca por uma educação antidiscriminatória, com um olhar atento, cuidadoso, respeitoso para com as diferenças sociorraciais, trabalhando pedagogicamente na perspectiva de que todos sejam acolhidos. “Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, troca de conhecimentos, quebra de desconfiças, projeto conjunto de uma sociedade justa, igual e equânime.” (BRASIL, 2004, p.14).

Nesta perspectiva a 10.639/03 nos dá respaldo legal para, sobretudo, romper com a branquitude normativa, especialmente no âmbito curricular. É tempo de irromper com as tradições que nos forçaram a aceitar. Nos livros didáticos, nos planos de aulas, nos PPPs das escolas, e em todos documentos legais faz-se necessário, respaldado pela lei e tanto outros pareceres, a presença das histórias múltiplas, atravessando todas as narrativas que nos foram inculcadas até o dia de hoje, encarando o processo de escravidão como processo criminoso, afinal a própria ONU decretou o projeto de escravidão como crime de lesa humanidade, só assim estaremos contrariando tudo o que nos foi programado para sabermos e conseqüentemente para naturalizarmos.

É nesse sentido de contestar, investigar, analisar e principalmente de propor que esta pesquisa acontece. É justamente por conhecer o espaço da sala de aula e perceber que, mesmo após 20 anos de promulgação da lei 10.639/03 e de tantos documentos norteadores para a efetivação de uma prática pedagógica antirracista, a escola tem se mantido quase que inerte na perspectiva de reparação daqueles que por anos foram duramente escravizados por não serem brancos. Por sua vez, precisamos pensar também em quais são as possibilidades que são dadas a escola para atuar de modo a transformar esta dada realidade de desigualdade sociorraciais, fruto de um passado escravista.

Questiona-se: além do suporte legal, são ofertadas às escolas condições físicas, materiais e pedagógicas de modo a facilitar o acontecimento de uma educação antirracista? - conforme aponta as DCN (BRASIL, 2004). Vale lembrar que segundo o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana (2013) houve formação voltada para este tema tanto no formato presencial quanto no formato a distância para professores, ainda destaca a ampla publicação e entrega de material voltado para a temática em questão, fortalecimento dos núcleos, criação e ampliação dos fóruns, enfim, dentre tantos documentos legais que nos dão pontos de partida para que a lei 10.639/03 seja executada e garantida em sala de aula.

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparação, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para a aprendizagem; em outras palavras, todos os alunos negros e não

negros, bem como seus professores, precisam se sentir valorizados e apoiados. (BRASIL, 2004, p. 13).

A lei por si só não basta, ela precisa respingar em todos os campos citados acima para que verdadeiramente a educação antirracista, como política de Estado, possa acontecer no campo curricular e conseqüentemente no âmbito escolar. Em contrapartida, precisamos estar atentos ao que é produzido como material didático e ao que é utilizado como ferramenta pedagógica pelo professor em sala de aula, pois na maioria das vezes o fazer pedagógico tem contribuído para a perpetuação das relações discriminatórias.

Vale ressaltar que grande parte do material pedagógico utilizado pelo professor “[...] em sala de aula, que, em geral, apresentam apenas pessoas brancas com e como referência positiva, também são ingredientes caros ao processo discriminatório no cotidiano escolar. [...]” (SECAD/MEC, 2005, p. 13). Estes ingredientes caros expressos no texto acima, denominamos de elementos constitutivos que constroem e reforçam a discriminação em sala de aula, e por isto precisamos estar atentos aos mínimos detalhes para que nossa prática não reforce o racismo cotidiano, mas que venha romper com a branquitude normativa. Geralmente, estes elementos trazem a imagem do branco eurocêntrico como sujeito enaltecido sempre cercado de referências positivas já ao negro só resta a imagem do sujo, do escravizado, do subalterno.

Por isto, a pesquisa presente compreende a real importância do Projeto Político Pedagógico e de como nele a temática racial dever ser contemplada e trabalhada em sala de aula. Bom frisar que o PPP será analisado como elemento constitutivo de (n) prática do racismo cotidiano em sala de aula, acrescido tem se também a necessidade de analisarmos o plano de aula do professor, considerando esta ferramenta de grande valia para o trabalho do professor em sala de aula, com vistas a

compreender em qual aspecto tais documentos contemplam – ou não - lei 10.639/03.

CONSIDERAÇÕES

É certo que já não podemos nos silenciar frente as demandas sociais, enquanto profissionais da educação não podemos nos silenciarmos pois é parte da nossa condição de educadores “formar” para a emancipação dos sujeitos, buscando soluções para tratar o racismo cotidiano que ocorre por meio do preconceito, da discriminação racial, de xingamentos, apelidos, brincadeiras de mau gosto, todos os dias em sala de aula. Para isto, faz-se necessário que o professor esteja munido de formação pedagógica específica, bem como de material didático pedagógico antirracista.

Conforme percebemos muitas foram as ações na tentativa de garantir o fazer acontecer da lei em sala de aula, entretanto, bom saber que se houve formação após a promulgação da lei, de certo ela deve continuar, haja vista tantos e tantos profissionais da educação que já se formaram neste espaço de tempo desde a promulgação da lei, assim como, a necessidade de manter o professor atualizado.

De certo que houve muito material que fora produzido e que fora destinado às escolas, todavia, estes materiais não devem e não podem ser mantidos de modo isolado, precisam fundamentar a prática do professor. No Plano, são reservadas 5 (cinco) páginas das muitas produções que foram realizadas para dar seguimento a efetivação da lei, inclusive a própria ideia de incluir determinada temática no PPP das escolas. De certo que incluir temática racial no PPP da escola vai além de uma simples obrigaçãõ fundamentada na lei, mas sobretudo ela precisa vir

acompanhada de respaldo didático pedagógico, e claro, pela prática pedagógica do professor.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo da história única*. 1 ed. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

BRASIL. *Lei 10.639* de 9 de Janeiro de 2003. D.O.U. 10 de Janeiro de 2003.

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana*. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.

BRASIL. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão*. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

FRANTZ, Fanon. *Os condenados da Terra*. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução de jessé oliveira. Rio de janeiro: cobogó, 2019.

MIGNOLO, Walter D. *Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*. Cadernos de Letras da UFF: Dossiê: Literatura, língua e identidade, n.34, 2008Disponível em: www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf Acesso em: 15 ago. 2022.

SECAD. *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

EDUCAÇÃO DOMICILIAR E CRÍTICA CULTURAL:

COMO A METODOLOGIA CIENTÍFICA PODE AUXILIAR NA PESQUISA

Larah carolina cavalcante lima silva⁴⁰

Resumo: O presente trabalho se dispõe a explicar como o componente de Metodologia Científica oferecido pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da UNEB Campus II, pode auxiliar a autora no desenvolvimento de sua pesquisa sobre *homeschooling*. Para tanto, o texto, inicialmente, expõe algumas particularidades acerca da relação família-escola que culminaram no movimento pró-educação domiciliar, para que, posteriormente, se dirija às contribuições que os textos de Gilles Deleuze e Félix Guattari, Georg Lukács, Carlo Ginzburg e Gaston Bachelard, ambos trabalhados na disciplina, trazem para a pesquisa, especialmente na elaboração da crítica cultural.

Palavras-chave: *Homeschooling*. Educação Domiciliar. Crítica Cultural.

INTRODUÇÃO

Falar sobre educação domiciliar é complexo, posto que há diversos detalhes a serem levados em consideração. Sentenciar a prática como boa ou ruim sem antes verificar como ela se institui na sociedade atual e quais as suas motivações seria, no mínimo, incoerente.

⁴⁰ 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. Osmar Moreira

Deve-se atentar para o fato de que o *homeschooling* pode prejudicar a socialização do educando, inviabilizar seu contato com a diversidade, dificultar a identificação de abusos ou violência doméstica e, a depender do preparo dos pais e responsáveis, oferecer uma educação de péssima qualidade. Ademais, é possível que a prática venha a reproduzir preconceitos e ideologias condenadas pela sociedade.

Todavia, há de se considerar que aqueles que advogam a favor da educação domiciliar endossam a possibilidade de estreitar o vínculo entre pais e filhos, além de possibilitar a criação de metodologias personalizadas para cada aluno, a fim de desenvolver suas habilidades e reparar as dificuldades. Vale dizer, defendem que a criança e o jovem estarão livres da prática de *bullying* e de violência.

Diante disso, antes de se analisar o ensino domiciliar e expor um posicionamento definitivo, é necessário utilizar instrumentos que possibilitem uma análise sistêmica da prática e a produção de uma crítica cultural construtiva sobre o assunto. No contexto de preocupação acerca da temática, entra em foco a disciplina de Metodologia Científica ofertada pelo programa de pós-graduação *stricto sensu* em Crítica Cultural da UNEB Campus II. As contribuições ofertadas pelo componente auxiliam no desenvolvimento de uma pesquisa mais lúcida e sem vícios.

Para tanto, este trabalho pretende fazer uma pequena exposição de como as obras de Gilles Deleuze e Félix Guattari, Georg Lukács, Carlo Ginzburg e Gaston Bachelard, estudadas no bojo da disciplina, podem auxiliar no desenvolvimento de uma análise crítica sobre o *homeschooling*. Nesse sentido, em um primeiro momento será contextualizada a relação entre a família e a escola, de modo a demonstrar o nascedouro da educação familiar no Brasil e, em um segundo momento, serão expostas as contribuições trazidas pelos autores na estruturação da pesquisa.

RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

Recentemente, discussões acerca da relação família-escola tem sido alvo de bastante discussão. Todavia, isso nem sempre foi assim. O ensino escolar, apesar de ser prática comum no século XXI, é relativamente recente. Conforme aduz Campos (2011, p.3):

Antes do século XVII, os valores e os conhecimentos relacionados às práticas profissionais e morais eram apreendidas, em sua maioria, no seio dos grupos familiares. Os membros mais velhos cuidavam de transmitir os seus conhecimentos para os mais novos de forma a garantir o desenvolvimento de ações e atividades que garantissem a sobrevivência e a perpetuação do grupo. (...) Com o surgimento das máquinas, com a divisão social do trabalho advinda com o capitalismo, esse modelo de educação familiar passa a ser insuficiente para atender ao ideal de uma sociedade moderna e civilizada. Os conhecimentos tinham que ser aprimorados e especificados de forma a atender às novas demandas desenvolvimentistas. É nesse cenário, propiciado a partir do século XVII, com a origem das cidades modernas, que a instituição escolar ganhou importância e passou a ser vista como uma continuação da educação familiar. No momento em que a família deixou de ser a única responsável pela educação dos filhos, a escola assumiu a responsabilidade pelos conhecimentos técnicos e científicos.

No Brasil, o processo de escolarização se iniciou no século XIX, logo após a Independência, a fim de garantir o progresso e o desenvolvimento da nação (CAMPOS, 2011, p. 3). Diante disso, se normalizou que a família ficaria responsável pela transmissão de valores, costumes, hábitos, moral e crenças, enquanto a escola deveria ser encarregada da instrução formal, isto é, da educação acadêmica (ANED, 2019, *on-line*).

É de se levar em consideração que a política educacional adotada no Brasil não englobava a educação doméstica através de deveres de casa, posto que, o papel dos pais anteriormente era apenas o da educação moral. Entretanto, as famílias de classe média, sobretudo no contexto das escolas privadas passaram a introduzir essa prática e esta expandiu seu raio de ação para as escolas públicas também (DE CARVALHO, 2004, p. 52).

Além disso, conforme afirma De Carvalho (2004, p. 52), o discurso educacional da globalização neoliberal se voltava à competitividade econômica, à eficácia escolar (medida por testes) e ao sucesso individual através do investimento da família no dever de casa. Dessa forma, a justiça social e a felicidade pessoal acaba sendo deixada de lado em prol de estatísticas. Nesse sentido, os pais esperam que a educação dos filhos traga resultados profissionais. Nesse contexto, a relação entre família e escola se mantém saudável sempre que há concordância e satisfação no que se refere ao conteúdo, ao método e à qualidade do ensino ofertado pela escola (DE CARVALHO, 2004, p. 45).

Entretanto, essa relação passou a ser alvo de questionamento, especialmente na última década. Com a mutação social, alguns pais passaram a se incomodar com a educação de seus filhos em sala de aula, o que os motivou a educá-los em casa. Esse movimento que começou com uma pequena parcela de pais foi tomando proporções maiores, o que levou à criação da Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED) em dezembro de 2010. Vale dizer, entretanto, que a educação domiciliar não é prática legal no Brasil. Em busca de regulamentar a prática no cenário nacional:

Tendo como base, o princípio da legalidade (Ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa se não em virtude de lei). A ANED começou a se movimentar no Poder Legislativo, em Brasília, no sentido de buscar uma regulamentação para a Educação Domiciliar. Descobriu-se

que havia uma Proposta de Emenda Constitucional (PEC 444/2009), de autoria do então Deputado Federal, Wilson Picler, mas que a mesma havia sido arquivada.

Foi então que, sem nenhuma conexão aparente, o Deputado mineiro Lincoln Portela, no ano de 2012, protocolou um Projeto de Lei para regulamentar a Educação Domiciliar (PL 3179/12). Sem demora, a ANED procurou o parlamentar e então iniciou de forma efetiva o seu trabalho de relações governamentais no Congresso Nacional. (ANED, 2023, *on-line*).

Todavia, de acordo o Tema nº 822 referente ao julgamento do RE n.º 888.815/RS, o STF decidiu que haveria “possibilidade de o ensino domiciliar (homeschooling), ministrado pela família, ser considerado meio lícito de cumprimento do dever de educação previsto no art. 205 da Constituição Federal”, mas, para tanto, deveria haver uma lei específica tratando sobre o assunto. Até a redação deste trabalho, a ANED segue em busca de realizar a regulamentação da educação domiciliar no Brasil.

Percebe-se, portanto, que houve uma inversão de perspectiva no que toca à relação escola-família: se antes a escola se responsabilizava por todo o ensino formal e a família ao ensino moral, hoje a família tenta tomar para si a educação formal e moral. Diante disso, é necessário inclusive aprender a verificar esse fenômeno com os olhos de um pesquisador, a fim de encontrar soluções a este problema. É nesse contexto que a disciplina de Metodologia Científica entra em cena.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

A disciplina de metodologia científica do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Crítica Cultural da UNEB, Campus II, trabalha com referências como Gilles Deleuze, Jean Paul Sartre, Jacques Derrida, Gaston Bachelard, Georg Lukacs, Agamben,

dentre outros. Os textos escolhidos para debates e estudo servem, especialmente, para desenvolver o senso crítico na pesquisa e na sociedade.

A partir do estudo de Gilles Deleuze e Félix Guattari, aprende-se a desenvolver uma perspectiva circular do problema sob análise. A partir de uma distinção entre a árvore e o rizoma, ambos estudados pela botânica, os autores tentam diferenciar formas de observação. Segundo eles, a árvore-raiz se constitui sobre a lógica binária, nesse sentido, seu pensamento não comporta multiplicidade (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 3). Ou seja, o pensamento arbóreo se sustenta a partir de um fundamento que irá se multiplicar. Nesse sentido, todas as unidades que resultarem desta multiplicação dependem do pensamento que os originou. É uma alegoria, portanto, ao pensamento inflexível.

Já no que se refere ao rizoma, “a raiz principal abortou, ou se destruiu em sua extremidade: vem se enxertar nela uma multiplicidade imediata e qualquer de raízes secundárias que deflagram um grande desenvolvimento” (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 3). Isto é, em vez de o pensamento se espalhar através de um único fundamento, vertical e linearmente, como ocorre no pensamento arbóreo, o rizoma pressupõe um pensamento que se espalha em todas as direções, sem estar preso a um fundamento principal e sem uma direção definida.

Ao ter uma percepção rizomática acerca da educação domiciliar, é possível perceber que esse movimento nasce ao mesmo tempo que diversas questões, especialmente políticas, no Brasil. Foi no ano de 2010 que a primeira presidente mulher foi eleita, a presidenta Dilma Rousseff, o que desagradou uma parcela da população que discordava da ideologia política eleita. Além disso, não era incomum encontrar na mídia notícias de corrupção. A Lei da Ficha Limpa havia sido aprovada naquele ano pelo Senado Federal também.

Além disso, nos anos que se seguiram, o movimento a favor da educação domiciliar cresceu consideravelmente. Em 2016, aconteceu no Rio de Janeiro a 2ª edição da Conferência Global de Educação Domiciliar (ANED, 2023, *on-line*). Ademais, a ANED ingressou como *Amicus Curiae* no RE nº 888.815/RS, que corria no STF, que decidiu, em 2018, pela ilegalidade da educação domiciliar, posto que não havia lei específica tratando sobre a temática. Em 2022, a Câmara de Deputados aprovou o texto base do Projeto de Lei nº 2.401/19, que regulamenta o ensino domiciliar, todavia, o projeto segue em tramitação sem previsão de promulgação.

Dessa forma, para que analise a educação domiciliar, é necessário que antes sejam destrinchados todos os acontecimentos simultâneos ao nascedouro desta ideia, a fim, principalmente, de verificar a quem interessa o *homeschooling* e qual o perfil das famílias que adotam essa prática.

Ademais, numa perspectiva comparativa, a educação domiciliar pode ser associada, em certa medida, com o pensamento arbóreo, vez que parte do pressuposto que os pais devem gerir absolutamente todos os campos da vida do filho e, portanto, pode determinar a direção a ser seguida. De outro modo, a educação escolar pode ser associada a um rizoma, vez que a criança e o jovem podem interagir com outras pessoas, receber vários estímulos e formar um pensamento crítico que leve em consideração a educação recebida dentro do contexto familiar, mas, também, englobe as experiências sociais e os aprendizados escolares.

Ademais, ao estudar Georg Lukács, aprende-se a não recorrer a dogmas. Ora, ao criticar as correntes marxistas da época, Lukács alerta sobre o perigo de prender a análise marxista a dogmas, vez que o método Marxista se baseia, justamente, na investigação e na reflexão:

(...) Por conseguinte, aquela “ciência” que reconhece como fundamento do valor científico a maneira como os fatos são imediatamente dados, e como ponto de partida da conceitualização científica sua forma de objetividade, coloca-se simples e dogmaticamente no terreno da sociedade capitalista, aceitando sem crítica sua essência, sua estrutura de objeto e suas leis como um fundamento imutável da “ciência”. (...) (LUKÁCS, 2003, p.74).

Nesse sentido, Lukács entende que é necessário que o pesquisador descubra a quais condicionamentos históricos os fatos estão submetidos, para submetê-los ao tratamento histórico-dialético. Dessa forma, seria necessário distinguir a diferença entre a existência real e o núcleo interior do fato, entre as representações que são feitas aos seus respeitos e seus conceitos, para que seja possível, a partir daí: destacar os fenômenos de sua forma dada como imediata, encontrar as mediações que podem relacioná-los ao seu núcleo e à sua essência; e compreender seu caráter e sua aparência de fenômeno (LUKÁCS, 2003, p. 75).

Em relação à pesquisa acerca da educação domiciliar, o método do Materialismo Histórico Dialético pode ser aplicado posto que vai analisar a realidade material do homeschooling a partir dos fenômenos que envolveram a educação no decorrer do tempo a partir da análise das contradições sociais. Na mesma esteira, a crítica feita por Lukács deve ser considerada a fim de que a pesquisa não se engesse em dogmas criados a partir do método, isso porque, se o marxismo estimula as indagações e o jogo de embates entre argumentos, não há que se falar em respostas prontas.

Outro autor bastante importante para a condução de uma pesquisa, apresentado no decorrer do componente, foi Carlo Ginzburg. No capítulo intitulado “Sinais: raízes de um paradigma indiciário”, o autor apresenta ao público o “método morelliano”, desenvolvido com fito em atribuir a autoria correta de cada obra

dentro de um museu a partir das minúcias que cada artista possui. De acordo com Ginzburg (1990, p. 144):

(...) Os museus, dizia Morelli, estão cheios de quadros atribuídos de maneira incorreta. Mas devolver cada quadro ao seu verdadeiro autor é difícil: muitíssimas vezes encontramos-nos frente a obras não-assinadas, talvez repintadas ou num mau estado de conservação. Nessas condições, é indispensável poder distinguir os originais das cópias. Para tanto, porém (dizia Morelli), é preciso não se basear, como normalmente se faz, em características mais vistosas, portanto mais facilmente imitáveis, dos quadros: os olhos erguidos para o céu dos personagens de Perugino, o sorriso dos de Leonardo, e assim por diante. Pelo contrário, é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia: os lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés. (...).

Dessa forma, de acordo com o método, deve-se voltar os olhos aos detalhes aparentemente sem importância. Inclusive, Ginzburg afirma, em dado momento, em “Freud declarou de maneira ao mesmo tempo explícita e reticente a considerável influência intelectual que Morelli exerceu sobre ele numa fase muito anterior à descoberta da psicanálise” (1990, p. 147-148). De acordo com o autor:

É o próprio Freud a indicá-lo: a proposta de um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores. Desse modo, pormenores normalmente considerados sem importância, ou até triviais, “baixos”, forneciam a chave para aceder aos produtos mais elevados do espírito humano (...). (GINZBURG, 1990, p. 149-150),

Nesse sentido, o que Ginzburg propõe durante toda a sua exposição é que a maioria das atividades, como a medicina, a

historiografia, a psicanálise, etc., se utilizam da investigação de indícios que se referem a algum evento, mas que geralmente não são observados com profundidade. São, portanto, nos pequenos vestígios ignorados pela maioria, que a análise é feita e chega-se ao resultado que se procura.

Dessa forma, a metodologia proposta por Ginzburg auxilia na pesquisa acerca da educação domiciliar, no sentido de orientar o pesquisador a observar os pormenores que estão por trás do movimento de retirada das crianças e jovens das escolas. Levar em consideração apenas o desempenho dos alunos, o poder familiar, a autonomia privada, as “melhores” condições de ensino, sem considerar questões como “qual o perfil dos pais que escolhem a prática do homeschooling?”, “qual a orientação moral que esses responsáveis costumam seguir?”, “quais as motivações desses grupos?”, “qual o perfil desses estudantes?”, dentre outros pormenores, faria com que a pesquisa não atingisse o nível de profundidade necessária ao objetivo que se propõe.

Vale citar, ainda, Gaston Bachelard, em sua obra “A formação do espírito científico”. Conforme advoga Bachelard, a ciência não pode ser baseada em opinião, mas, sim, destruí-la, posto que, “para o espírito científico, todo conhecimento é resposta a uma pergunta”, logo, “se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico” (1996, p. 18). Ademais, chama atenção o dogmatismo da pesquisa. De acordo com Bachelard (1996, p. 19) “hábitos intelectuais que foram úteis e sadios podem, com o tempo, entravar a pesquisa”, dessa forma, “quando o conhecimento empírico se racionaliza, nunca se pode garantir que valores sensíveis primitivos não interfiram nos argumentos”.

Ademais, o pesquisador sempre deve optar pela perspectiva da razão, isso porque “só a razão dinamiza a pesquisa, porque é a única que sugere, para além da experiência comum (imediate e sedutora), a experiência científica (indireta e

fecunda)” (BACHELARD, 1996, p. 22). Nesse sentido, o autor instiga o pesquisador a não seguir os “achismos”. Outrossim, alerta-o para que não enrijeça sua pesquisa através de dogmas acadêmicos.

Dessa forma, ao pesquisar acerca do ensino domiciliar, o pesquisador precisa, antes de qualquer coisa, se despir de opiniões pessoais sem embasamento e buscar evidências que possam nortear sua pesquisa. Além disso, também deve se precaver para não seguir apenas o pensamento dominante, sem que antes tenha averiguados todos os pormenores apresentados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se, com o exposto, que o ensino domiciliar é uma prática que ganhou força no Brasil a partir de 2010 e evidenciou-se, especialmente, a partir do julgamento do RE nº 888.815/RS. Todavia, não é aceito pela maioria da população, nem, tampouco, é prática legalmente aceita pela ordem jurídica brasileira. Diante disso, estimula-se a pesquisa acerca do assunto, a fim de estimular os debates acerca do *homeschooling* e, principalmente, chegar a uma solução mais acertada para a educação das crianças e jovens brasileiros.

Nessa senda, o presente trabalho se dispôs a analisar como os textos trabalhados na disciplina de Metodologia Científica, do programa da pós-graduação *stricto sensu* em Crítica Cultural da UNEB Campus II, poderiam contribuir para a pesquisa do *homeschooling*. Mais especificamente, abordou-se os textos de Gilles Deleuze e Félix Guattari, Georg Lukács, Carlo Ginzburg e Gaston Bachelard.

A partir da exposição das ideias defendidas pelos autores apresentados, foi possível conceber um plano de pesquisa. A

partir de Deleuze e Guattari, aprende-se a ver o objeto de pesquisa sob uma perspectiva holística e, dessa forma, deve-se analisar as causas e consequências concomitantes que levaram às movimentações de pais e responsáveis em favor do *homeschooling*.

No que toca Lukács, e levando em consideração a perspectiva defendida por Deleuze e Guattari, absorveu-se a orientação de que a educação domiciliar deve ser analisada sob o método histórico-dialético, de modo que, além do embate entre tese e antítese a fim de síntese, deve-se levar em consideração a materialidade do objeto de pesquisa e o período em que este teve ascensão. Além disso, deve-se tomar cuidado para que, no decorrer da pesquisa, o pesquisador não incorra em dogmas, enrijecendo assim sua metodologia e impossibilitando a produção de conhecimento.

Através das contribuições de Carlo Ginzburg, percebeu-se que antes de observar as questões mais chamativas, o pesquisador deve levar em consideração os pequenos detalhes pouco vistos. Nesse sentido, ao pesquisar acerca da educação domiciliar, o pesquisador deve fugir da dualidade mais recorrente e adentrar nos meandros pouco observados, como a motivação de tal prática, o perfil familiar das famílias adeptas, o perfil dos filhos, quais ideologias perpassam esse grupo, como esse ensino se dá, quem tem acesso a ele, como a sociedade vê essa prática, entre outras coisas.

Por fim, com Gaston Bachelard, além de, mais uma vez, advogar no sentido de que o enrijecimento da pesquisa pode prejudicar os resultados, entende-se a necessidade que questionamentos sejam feitos para que respostas sejam encontradas. Além disso, dispõe que o pesquisador deve se ater sempre à racionalidade na hora de realizar uma pesquisa empírica.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. A noção de obstáculo epistemológico. IN: *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Tradução: Esteia dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

CAMPOS, Alexandra Resende. *Família e Escola: um olhar histórico sobre as origens dessa relação no contexto educacional brasileiro*. Revista *Vertentes*, v. 19, n. 2. Disponível em: [UFSJ | Universidade Federal de São João del-Rei](#). Acesso: 11 ago. 2023.

DE CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. *Modos de educação, gênero e relações escola-família*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 121, jan./abr. 2004. Disponível em: [n121a03 \(scielo.br\)](#). Acesso: 08 ago. 2023.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História*. 1ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

LUKÁCS, Georg. *História e Consciência de Classe: estudos sobre a dialética marxista*. Tradução: Rodnei Nascimento; Revisão: Karina Jannini. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

O que é educação domiciliar? *ANED*, 29 abr. 2019. Disponível em: [ANED](#). Acesso: 0

MEMÓRIAS DE LUGARES, SINAIS E TEMPORALIDADES: A POÉTICA DO DIZER DE ANCIÕES E ANCIÃS DE ALEGRE BARREIROS/BA

Líbia Gertrudes de Melo ⁴¹

Resumo: O presente trabalho apresenta o projeto de doutorado, cujo objetivo geral é investigar na poética da comunidade remanescente de quilombo Alegre Barreiros, localizada no município de Itaguaçu, microrregião de Xique-Xique-BA, os vestígios, rastros, sinais de uma ancestralidade africana presentes em marcadores orais e performáticos, que constituem o tecido mais forte na produção de bens culturais e na trama identitária das tradições. Para tanto, além da pesquisa bibliográfica que acompanhará a fundamentação teórica até a análise de dados, a metodologia adotada terá a história oral e a autoetnografia, partindo de narrativas que foram e serão colhidas para compor o *corpus* referente a histórias de si e de fundação. Atrelado a isso, esta pesquisa está ancorada em três categorias: *tempo* - visto aqui a partir do conceito da circularidade africana e, mais recente, a noção espiral, de um tempo espiralar (LIMA, 2011) e tempo cultural em Ricoeur (2008), Panikkar (RICOUER, 1975), Kagame (RICOUER, 1975), entre outros; *lugar* - tomando por base o conceito de Marc Augé (1994), que o define como relacional, identitário e histórico, superando a concepção meramente geográfica de local, inserindo noções que ultrapassam os limites de uma materialidade em consonância com Tuan (1983); Santos (2002); Moreira, e.; Hespanhol (2008); *cultura/memória* - partindo de Geertz

⁴¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), Orientadora: Profa. Dra. Andréa Betânia da Silva

(2008), Mintz e Price (2003), Halbwachs (2006), Hobsbawm (2008), Thompson (2010) e Draaisma (2005), acrescidos aos textos de autores locais, aqui não contemplados. Espera-se que esta pesquisa venha colaborar para alargar o conhecimento técnico-científico sobre o impacto da herança africana nos modos de vida de sujeitos, afrodiaspóricos ou não, mas que receberam como legado esta cultura, ciência, arte, filosofia e religião que os torna tão singulares em relação aos outros ocidentais.

Palavras-chave: Lugar. Tempo. Cultura/memória. Afrodiaspóricos.

INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende abordar algumas questões relacionadas à minha pesquisa de doutorado neste Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia, *campus* II, Alagoinhas. Essa pesquisa versa sobre histórias de si e de fundação, tratadas como poéticas orais (TETTAMANZY *et al*, 2010) e colhidas através de entrevistas narrativas na comunidade quilombola Alegre Barreiros, localizada no município de Itaguaçu, microrregião de Xique-Xique, a 557 quilômetros da capital baiana.

Essas poéticas orais coletadas e transcritas em *corpus* digital serão analisadas à luz de postulados teóricos que levem em consideração determinados conceitos: como lugar, tempo e cultura, considerando o fator fundamental de serem narrativas afrodiaspóricas. Então, por ser de herança africana, parti do pressuposto que estes textos poderiam conter uma visão de mundo bem diferente

do que a historiografia de origem colonial tem construído em relação a estas outras vozes, subalternizadas, que foram

silenciadas e apagadas para atender relações políticas, econômicas e linguísticas da classe dominante.

Assumo, por conseguinte, a postura decolonial e anarquista de todo aparato teórico selecionado, guiando-me pela crítica cultural. Por esse motivo, essa pesquisa se justifica pela relevância e compromisso social de fazer dar voz a estas vozes silenciadas, trazendo para o âmbito da universidade discussões importantes para uma mudança social.

Por ser uma pesquisa em andamento, os dados oferecidos até aqui não serão definitivos e parte deles se basearam em minha dissertação de mestrado, defendida nesse mesmo Programa de Pós-graduação, em 2012, cujo título é “À sombra do Baobá: Memórias, Temporalidade e Narrativas em Alegre Barreiros”.

E a fim de atingir este objetivo, este texto está organizado em duas seções: “Poéticas orais em Alegre – o que pesquisar?”, onde são apresentados alguns postulados teóricos e “À caminho de uma metodologia de pesquisa”, em que tentei esboçar algumas possíveis escolhas para continuação de minha pesquisa.

POÉTICAS ORAIS EM ALEGRE – O QUE PESQUISAR?

Nas sociedades tradicionais, principalmente africanas, a palavra é vista como poder gerador de vida e de morte, que ora pronunciada move gerações, refazendo, construindo ou reconstruindo histórias. Por isso, a missão de guardar as histórias das gerações fica ao encargo dos mais velhos, que nessas comunidades, são aqueles guardiões, sábios que participaram, muitas vezes, do assentamento do lugar e viram diferentes ciclos e eventos importantes.

Destaco em especial o papel das mulheres nestas sociedades. Como a matriarcalidade é um dos pilares da sabedoria

africana, sobretudo do grupo étnico-linguístico bantu, a mulher exerce poder

transformador e a ela são dados alguns princípios fundamentais, como a manipulação de ervas, rezas e preparo de alimentos, os quais são guiados por rituais ancestrais.

Por isso, o principal foco para investigação destes sujeitos de pesquisa, tratados aqui como contadores, é separado em duas categorias: primeira, são pessoas que participaram, com suas vivências, para o registro da história da comunidade, o que lhes dão o *status* de *griots*-reis, enciclopedistas ou *domas*. A segunda, que são idosos e idosas, o que abarca três princípios universais da sabedoria africana: a ancianidade, por sua condição cronológica e histórica; a matriarcalidade, porque entre estes narradores tem mulheres; e, por último, a ancestralidade, pois nas sociedades tradicionais, os mais velhos são encarregados de guardar estas histórias milenares (por isso ancestrais), transmitidas de geração em geração.

Quando se trata da palavra oral, na boca destes narradores ela ganha uma magia especial, em que se misturam mitos, tradições e encantamentos. Não deixam, porém, de condensar verdadeiras poesias, ao que denomino neste texto de “poéticas do dizer”.

É para investigar estas poéticas que esta pesquisa se propõe. A partir das histórias contadas pelos narradores de uma comunidade quilombola de Alegre Barreiros, no município de Itaguaçu, região de Xique-Xique – Bahia, pretende-se investigar como as memórias são forjadas, observando a poesia nas palavras presentes em tais narrativas afrodescendentes, e como estas marcas culturais são percebidas como jogos simbólicos, onde se tecem as temporalidades, as espacialidades e os sinais linguísticos

performatizados, percebidos como produto de um ciência e de uma religiosidade.

Estes marcadores serão analisados a partir semiótica da cultura (seguindo os estudos da Escola de Tártu-Moscou, sobretudo Lúri Lótman), que funcionará como método e objeto imbricados. Como supracitado no presente texto, aqui se pretende investigar, através da semiótica da cultura, o produto das narrativas através da análise dos marcadores da oralidade, vistos aqui dentro dos estudos críticos, que privilegiam uma análise mais profunda dos conceitos de tempo, lugar e cultura como elementos norteadores de uma africania, trazida na fala dos afrodescendentes como herança cultural (colhidas na ocasião da pesquisa de campo na comunidade quilombola de Alegre por ocasião da primeira coleta de dados, em 2008, por ocasião do mestrado.

A partir do objeto de estudo em questão é que se lança mão das seguintes questões: É possível perceber, através da palavra oral, marcas da herança africana, identificados como concepções de tempo, lugar e cultura? Ao pronunciar palavras de encantamento, rezas, e contos há rastros que identificam determinado grupo de referência e revelam uma poesia intencional?

Para responder tais questões, foram selecionados teóricos a partir do recorte linguístico que pretendo aprofundar. Então, divido abaixo as três categorias:

1. Tempo: visto aqui no conceito da circularidade africana, e mais recente a noção espiral, de um tempo espiralar. (LIMA, 2011). Para isto, Ricoeur (2008), Comte-Sponville (2006), Souza (2016), Panikkar (RICOUER, 1975), Kagame (RICOUER, 1975), comporão o elenco inicial;

2. Lugar: aqui, tomando por base o conceito de Marc Augé (1994), é relacional, identitário e histórico, superando a

concepção meramente geográfica de local e inserindo-o às noções que ultrapassam os limites de uma materialidade. Por isso, Tuan (1983); Santos (2002); Moreira, E. V.; Hespanhol, R. A. M (2008);

3. Cultura/memória: Como este conceito foi trabalhado em minha dissertação, em um capítulo específico, trago aqui algumas das referências que utilizei e que pretendo visitar como ponto de partida, pelo menos para reorganização, a posteriore, deste anteprojeto de tese. Por isso, cito Geertz (2008), Mintz & Price (2003), Halbwachs (2006), Hobsbawm (2008), E. P. Thompson (2010) e Draaisma (2005), mas deixo o espaço aberto, não só neste item, mas em todos os outros, para acolher referências específicas por ocasião da orientação.

Pretendo também visitar leituras, feitas durante o mestrado: como “Ofício de cartógrafo”, de Martin-Barbero (2004), pois servirá de subsídio metodológico para interpretar o corpus, compondo assim o início de conversa com os textos.

Um outro aspecto que pretendo visitar é a performance. Como leitura inicial usarei Zumthor (2000), pois não há como dissociar a voz da performance. E pretendo aprofundar o conceito de experiência, proposto pela *New Left Review* (que é uma revista de importante circulação na década de 1960, e trazia reflexões sobre a nova esquerda) a partir da noção de cultura, de Raymond Williams (2007). Neste caso, essa pesquisa, que ora se apresenta, procura investigar estes marcadores de oralidade através da análise das micronarrativas.

No campo das ciências humanas, apenas esclareço que apesar da imersão linguística para análise das narrativas, várias áreas da Antropologia, Sociologia, Filosofia, Geografia Humana, História e da própria Arqueologia são reclamadas para compreensão do principal foco do objeto: os arquivos e testemunhos afrodiáspóricos.

Quanto ao estado da arte, apesar desta ser “material e simbólica uma vez que se desenvolve sobre algo que é concreto e tangível, seguindo formas e convenções que são históricas e sociais” (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2019), ainda está em processo de construção e encadeamento, sempre considerando que cultura nasce da sociedade, de seus modos de vida e testemunhos, e estão num processo de contínuo enlace mútuo.

A CAMINHO DE UMA METODOLOGIA DE PESQUISA

Além da pesquisa bibliográfica que acompanhará a fundamentação até a análise de dados, a mais adequada metodologia para o presente estudo é a História Oral temática e de vida, de cunho etnográfico, com os instrumentos da entrevista narrativa, da observação sistemática e da semiótica da cultura.

As narrativas serão analisadas como produto de linguagens, construídas por sujeitos, e como bens simbólicos e culturais. A forma de dizer, lembrar e esquecer constitui signos, rastros de uma comunicação verbalizada ou vocalizada, segundo Zumthor (2010), e performatizada entre contadores e a “escuta participante” (LIMA, 2005).

O grupo que servirá de base para a pesquisa foi constituído por 2 mulheres idosas e 2 homens, igualmente idosos, da comunidade remanescente de quilombo Alegre Barreiros, localizada no município de Itaguaçu, região de Xique-Xique, Bahia. Em uma segunda fase, novas visitas técnicas precisam ser feitas, a fim de ampliar o repertório, e coletar também rezas, músicas e novas histórias de fundação e de si. Se houver necessidade e a partir da orientação, novos narradores poderão entrar em cena. Estas primeiras narrativas estão em arquivo digital, coletadas em dois momentos da minha pesquisa de Dedicção Exclusiva em 2008 e 2010. Já que intenciono estender a diversidade de gêneros textuais, poderei separar os novos entrevistados por categorias

e/ou ofícios, além de sua importância dentro da comunidade, como aqueles credenciadas pela voz.

Os dados para pesquisa serão obtidos durante a análise destas narrativas (arqueologia do signo) já existentes e outros textos por ocasião de uma terceira visita em momentos e espaços acordados com os participantes. E, por último, investigar o significado simbólico e rítmico que estas poéticas apresentam, não só como valor linguístico, mas também cultural.

O *corpus* constituído registro das narrativas orais que serão transcritas, obedecendo a uma metodologia adequada – servirá de base para identificação dos vestígios de memória, tempo, lugar e sinais de africanias das poéticas do dizer. A previsão de tempo necessário para a realização desta pesquisa é de quatro anos, incluindo o cumprimento e integralização dos créditos.

As etapas da pesquisa serão constituídas de:

- 1) Revisão bibliográfica;
- 2) Análise das narrativas já transcritas à luz dos teóricos;
- 3) Visita de campo (*in loco*): Escolha de novos narradores (se necessário), retomada dos narradores da primeira pesquisa;
- 4) Transcrição do segundo arquivo de *corpus*;
- 5) Levantamento e detalhamento do objeto da pesquisa no *corpus*;
- 6) Identificação e seleção das variantes de pesquisa;
- 7) Arqueologia do signo (sinal);
- 8) Sistematização das informações colhidas na investigação linguística e bibliográfica;
- 9) Catalogação das informações;
- 10) Análise de dados;

- 11) Cruzamento dos dados das entrevistas com os colhidos nos documentos;
- 12) Escrita do esboço;
- 13) Escrita do texto;
- 14) Qualificação;
- 15) Seleção e reescritura;
- 16) Texto Final;
- 17) Revisão;
- 18) Defesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu procurei, nesta seção, vincular os resultados que espero obter em minha pesquisa com as questões da pesquisa, em primeiro lugar. Por isso, didaticamente, vou reapresentá-las com minhas expectativas.

Questão 1: É possível perceber, através da palavra oral, marcas da herança africana, identificados como concepções de tempo, lugar e cultura?

A resposta para esta questão é que como optei por uma escolha de conceito de cultura a partir dos estudos da pós-crítica que vê a cultura, a arte e a linguagem como elementos não estáveis, voláteis e movediços (sujeitos às produções simbólicas de seus sujeitos), ao contrário do pensamento estruturalista tradicional, então as relações entre tempo, cultura e lugar, principalmente se tratando de uma comunidade afrodescendente, herdando assim esta condição fluídica da circularidade, com certeza há um total imbricamento e a solução desta questão, a partir dos textos produzidos pela fala (que já apresenta esta natureza fluídica) só vem a concretizar as expectativas.

Questão 2: Ao pronunciar palavras de encantamento, rezas, e contos há rastros que identificam determinado grupo de referência e revelam uma poesia intencional?

Aqui mais uma vez, acrescido à ideia de que esta poética não está só nestas palavras de encantamento, rezas, músicas e conjurações, mas também nas histórias que brotam da boca destes anciãos e anciãs, ricos em entonações fáticas, figuras de linguagem e teatralizações performáticas, ratifica a concretização desta poesia. Além da condição do próprio texto oralizado (oralitura, segundo Manuel Rui, escritor angolano, em “Eu e o outro”) tecido por sujeitos coletivos com suas memórias coletivas, repleto de ritmização, imagens do ambiente em que se conta a história, sabores e saberes, sensações e cheiros, experienciados com a “escuta participante”.

Além disso, assim como todo texto que se constrói com várias mãos e vozes, espera-se que esta pesquisa venha colaborar para alargar o conhecimento técnico-científico sobre o impacto da herança africana nos modos de vida dos sujeitos, afrodescendentes ou não, mas que receberam como legado esta cultura, ciência, arte, filosofia e religião que nos torna tão singular em relação aos outros ocidentais. Que esta pesquisa traga, ao menos, esta reflexão e a curiosidade de quebrar a cortina do

preconceito contra a África e africanos, contribuindo para uma nova teogonia e cosmogonia sobre o surgimento do ser humano.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fábio P. de *O conceito de cultura em Raymond Williams*. Disponível em <http://www.periodicos eletronicos.ufma.br/index.php/ricultsociedade/article/viewFile/7755/4806>. Acesso em 10 de setembro de 2018.

AUGÉ, Marc. *Não lugares*: introdução a uma antropologia da supermodernidade. (trad. de Maria Lúcia Pereira). São Paulo: Papyrus, 1994.

COMTE-SPONVILLE, André. *O ser-tempo*. 2.ed. São Paulo: 2006, Martins Fontes.

DAAISMA, Douwe. *Metáforas da memória – uma história das idéias sobre a mente*. SP: EDUSC, 2005.

DERRIDA, J. *Gramatologia*. 2.ed. Rio de Janeiro: Perspectiva, 2000.

DERRIDA, J. *A farmácia de Platão*. 3.ed. Rio de Janeiro: Iluminuras, 2005.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008, p. 03-21.

GINZBURG, Carlo. *O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício*. Trad. De Rosa Freire d’Aguilar & Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. SP: Vértice, 1990.

HOBSBAWM, Eric. & RANGER, Terence. (orgs.) *A invenção das tradições*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

LIMA, Ari. Tradition, History and spiral of Time in Samba Roda of Bahia. In: TILLIS, Antonio D. (org.). *(Re)considering Blackness in contemporary afro-Brazilian (con) texts*. New York: Peter Lang Publishing, 2011, v., p. 27-45.

LIMA, Francisco Assis de Souza. *Conto popular e comunidade narrativa*. São Paulo: Terceira Margem, 2005.

LÓTMAN, Iúri. *La semiosfera* (trad. de Desidério Navarro). Madrid: Ediciones Cátedra, 1996.

LÓTMAN, Iúri & USPENSKII, Boris. Sobre o mecanismo semiótico da cultura. *Ensaio de Semiótica Soviética*. Lisboa: Livros Horizontes, 1981.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Ofício de Cartógrafo – Travessias latino-americanas da comunicação na cultura. Tradução: Fidelina Gonzáles. Coleção Comunicação Contemporânea 3, São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adélia et AL. *Cultura, Crítica e Democratização*: o estado da arte dos Estudos Culturais. Revista Brasileira de Sociologia, vol. 05, n. 11, 17/102017. Disponível em: [file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-CulturaCriticaEDemocratizacao-6227085%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-CulturaCriticaEDemocratizacao-6227085%20(1).pdf). Acesso em 20 out. 2019.

MINTZ, Sidney W. & PRICE, Richard. *O nascimento da cultura afro-americana*- uma perspectiva antropológica. Rio de Janeiro: Pallas: Universidade Cândido Mendes, 2003.

MOREIRA, R. *Da região à rede e ao lugar: a nova realidade e o novo olhar geográfico sobre o mundo. etc...*, espaço, tempo e crítica, Revista Eletrônica de Ciências Humanas e Sociais e outras coisas. N° 1(3), VOL. 1, p. 55-70, junho, 2007.

MOREIRA, E. V.; HESPANHOL, R. A. M.. *O lugar como uma construção social*. Revista Formação (Presidente Prudente), n. 14, v. 2, p. 48-60, 2008.

PLATÃO. *Fedro*. SP: Martin Claret, 2007.

PLATÃO. *Teeteto*. SP: Martin Claret, 2007.

RICOUER, Paul. (org.). *As culturas e o tempo*. Petrópolis: Vozes, 1975.

RICOUER, Paul. *Tempo e narrativa – vol. 1*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

RICOUER, Paul. *Tempo e narrativa – vol. 3*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

SANTAELLA, Lúcia. *A Teoria Geral dos Signos*. Semiose e autogeração. São Paulo: Ática, 1995.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço*. São Paulo: Edusp, 2002.

SANTOS, Osmar M. dos. Se um anarquista num cenário de vigilância e controle *In* SANTOS, O. M. dos. **Arquivos, testemunhos e pobreza no Brasil**. Salvador/BA: EDUNEB, 2016, p. 161-193.

SOUZA, Ricardo Luiz de. *Os sentidos do tempo: o tempo histórico, filosófico, cotidiano*. São Paulo: Ideias & Letras, 2016.

TETTAMANZY, Ana Lúcia L.; ZALLA, Jocelito; D'AJELLO, Luís F. T. (orgs.) *Sobre as poéticas do dizer: pesquisas e reflexões em oralidade*. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

THOMPSON, E.P. *Costumes em comum - estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TUAN, Y. F. *Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: DIFEL, 1983

ZUMTHOR, Paul. *Performance, Recepção, Leitura*. São Paulo: 2000.

ESTADO DA ARTE: PRIMEIRO PASSO DA PESQUISA

Licia Maria Andrade de Carvalho Magalhães⁴²

INTRODUÇÃO

O Estado da Arte é o primeiro passo de uma pesquisa, pois é quando será possível verificar as abordagens feitas de um tema e de sua geopolítica. O objetivo deste trabalho é identificar dissertações e teses que já trabalharam com o tema empreendedorismo, relacionando-o com a educação e com a resistência. Para realizá-lo, recorri ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, colocando a busca “educação e empreendedorismo” e “resistência e empreendedorismo”, chamo a atenção que se colocar a palavra “empreendedorismo” antes das outras duas, fazendo buscas separadas, muda completamente a configuração do resultado. Foram encontrados vinte trabalhos com os dois primeiros termos e um trabalho com os segundos termos. Os resumos foram lidos e a priori montei uma tabela para fazer a seleção a partir da observação do que poderá servir de base e dialogar com a minha pesquisa. Percebi que empreendedorismo relacionado à educação e resistência são temas pouco explorados.

Diante das mudanças que são possíveis observar nos campos educacionais- desde a Educação Infantil até a Universitária- em poucos contextos há um avanço como a

⁴² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), Orientadora: Profa. Dra. Suely Aldir Messeder

tecnologia e os modos de vida/trabalho, tanto no que se refere às exigências quanto à escassez de mão de obra. Muitas vezes, por conta do que é proporcionado enquanto formação, as pessoas têm se arriscado a empreender para sobreviver como uma forma de resistir à necropolítica e ao capitalismo desenfreado.

Há muitas pesquisas sobre empreendedorismo nos campos da Administração e Economia. Em contrapartida, ao realizar a leitura dos resumos no campo da Educação, percebi que alguns deles não se relacionavam com os assuntos educação e resistência, desta forma terminei selecionando oito trabalhos, sendo sete relacionados à primeira temática e apenas um ligado a segunda. Alguns deles são anteriores à Plataforma Sucupira, então, de acordo com as informações presentes no catálogo, fui em busca destes nos repositórios das universidades. Daí consegui pontuar as palavras-chave para este trabalho como: empreendedorismo, educação, resistência, estado da arte.

METODOLOGIA

A elaboração do Estado da Arte numa pesquisa proporciona a visão da geopolítica, o foco, o referencial teórico e a indicação do que pode ser inovação no assunto a ser pesquisado.

Estabeleci a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, embora existam trabalhos anteriores à Plataforma Sucupira, espaço que há detalhes das dissertações /teses, o resumo e alguns têm o PDF. Optei por trabalhos em língua portuguesa. Alguns trabalhos que me interessaram, mas não constavam nos arquivos da Plataforma, busquei nos repositórios das universidades. Como só foram encontrados vinte trabalhos com as palavras chaves “educação e empreendedorismo” e um com “resistência e empreendedorismo”, não usei o filtro do ano, nem espaço geográfico. Li todos os resumos e fui analisando os

que se relacionavam com o que pretendo pesquisar, que é como o discurso do empreendedorismo e da resistência permeia a comunidade de Monte Gordo, mais especificamente tendo como público-alvo estudantes e ex-estudantes do Colégio Estadual de Monte Gordo, no qual sou professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

	TÍTULO	AUTORIA	TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO/ ESTADO	ÁREA	PALAVRAS CHAVE	OBS
01	Educação e empreendedorismo: qualificação de empreendedores no arranjo produtivo local de Tobias Barreto/SE	Mª Betânia de Souza	M	2006	Fundação Universidade Federal De Sergipe SE	Educação	Trabalho; Educação; Empreendedorismo; Gênero	Anterior à plataforma Sucupira
02	Educação e empreendedorismo: um estudo sobre a formação empreendedora no curso técnico em agropecuária do Instituto Federal de Educação	Edson Oliveira Neves	M	2010	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro RJ	Educação Agrícola	Empreendedorismo; trabalho; educação profissional; competências empreendedoras	Anterior à plataforma Sucupira
03	Educação para o empreendedorismo: implicações epistemológicas, políticas e práticas	Marival Coan	D	2011	Universidade Federal de Santa Catarina SC	Educação	Trabalho; educação e empreendedorismo; formação do trabalhador.	Anterior à plataforma Sucupira
04	Educação e empreendedorismo: elo de saberes necessários	Alexandre de Paula Pereira	M	2017	Universidade Cidade de São Paulo SP	Educação	Educação; Administração; Empreendedorismo; SEBRAE	
05	Empreendedorismo, educação e sociabilidade: a radicalização do indivíduo como	Graziany Penna Dias	D	2019	Universidade Federal de Juiz de Fora MG	Educação	Empreendedorismo e educação; Pronatec; Empreendedor SEBRAE	

Com os trabalhos selecionados montei a seguinte tabela

	sócio majoritário de si							
06	Educação e empreendedorismo: reflexões associadas ao fazer docente na contemporaneidade	Belmiro José da Cunda Nascimento	D	2020	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul RS	Educação	Empreendedora; Formação docente; Empreendedorismo	
07	Educação e empreendedorismo: uma integração "harmoniosa" entre estudante e mundo do trabalho precário	Catarina Azevedo Dias	M	2023	Universidade Federal do Rio de Janeiro RJ	Educação	Ensino Médio; Educação Profissional; Ensino Médio Integrado; Trabalho-Educação; Política Educacional	
08	Elas por elas – o organizar de práticas de um empreendedorismo de resistência no cotidiano de uma rede de mulheres	Rosa Cristina Lima Ribeiro	D	2020	Universidade Estadual do Ceará CE	Administração	Cotidiano; Decolonialidade; Empreendedorismo; Feminismo; Práticas; Resistência	

considerando a ordem crescente dos anos de defesa:

ANÁLISES

Primeiramente, observei que todos os títulos dos trabalhos selecionados, estão organizados com palavras que têm consonância com o conteúdo apresentado no resumo. Dos oito trabalhos, apenas dois estão na Região Nordeste, todos os outros no Sudeste e Sul. Em relação à autoria, há um equilíbrio, são quatro mulheres e quatro homens.

Como já dito, os textos que foram anteriores à Plataforma Sucupira, busquei nos repositórios para ter acesso ao resumo e as palavras-chave, mas percebi que nem todos os resumos estão organizados com informações como: introdução, objetivo geral, objetivos específicos, metodologia, resultados. Logo, foi possível compreender o que cada trabalho pretendeu pesquisar e discutir.

A pesquisa de Maria Betânia de Souza teve como foco a análise do perfil do empreendedor, como eles usavam os conhecimentos e quais eram suas demandas de qualificação. O trabalho foi realizado no projeto Arranjo Produtivo Local, situado em Tobias Barreto/SE, este associava empreendimentos a processos educacionais. A metodologia utilizada foi o estudo de caso e como resultado houve a identificação da educação empreendedora efetiva, quando se trabalhava conteúdos que interessavam a quem estava empreendendo. Daí, se aprendia a fortalecer e obter bons resultados financeiros. Neste texto aparecia referência ao SEBRAE, assim esta pesquisa dialogará com minha pesquisa ao traçar o perfil de quem empreende.

A dissertação de Edson Oliveira Neves discutiu sobre empreendedorismo, a partir das mudanças econômicas e sociais observadas, as quais refletiram diretamente no mundo do

trabalho. Ele chamou a atenção para como começaram a se destacar a educação empreendedora, o ensino do empreendedorismo, o desenvolvimento de competências para o trabalho. Sua pesquisa teve como público-alvo egressos do IFNMG - Campus Januária/MG, buscando identificar se o que foi trabalhado na instituição contribuiu para o desenvolvimento de competências e habilidades empreendedoras. Edson Neves concluiu que a formação dada pelo Instituto não se articula com a realidade da região que está inserido. Para minha pesquisa, pretendo buscar neste trabalho a crítica que ele faz às políticas educacionais e como estas não fazem relação com a identidade e economia das regiões.

Marival Coan traz o resumo mais completo dos que foram lidos. Em sua tese, além de abordar sobre como o empreendedorismo tem sido pesquisado no campo educacional, também faz uma crítica à exigência de um perfil empreendedor não só para benefício próprio, mas para atender ao patrão através de um perfil inovador, criativo e proativo.

Ele intencionou compreender as implicações do empreendedorismo no campo educacional e na formação de um novo perfil de trabalhador. A sua análise é com a experiência do governo português no Projeto Nacional de Educação para o Empreendedorismo e do Instituto Federal de Santa Catarina. Para isto, usou entrevistas, análise documental e observação. Além de buscar pelo perfil do empreendedor, o qual seria o novo trabalhador. Ele trouxe também uma expressão que aparece em outros trabalhos “Pedagogia Empreendedora”. Trarei para minha pesquisa o entendimento deste conceito, onde este se insere e como se desdobra.

Por meio da aproximação de duas áreas, Educação e Administração, Alexandre de Paula Pereira, trabalhou o conceito de empreendedorismo. Neste caso, ele quis encontrar alternativas para jovens estudantes que precisavam ampliar formas de

melhorias para sua vida pessoal, econômica e social. Ele se baseou, diretamente, nas ações do SEBRAE de São Paulo realizadas no Programa Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP), o qual incentiva jovens estudantes a terem uma fonte de renda. Como metodologia ele fez a análise documental e a exploração de informações em bancos de dados. Neste trabalho também aparece o termo “Pedagogia Empreendedora” – neste caso, dando entender que a cultura empreendedora começa na pré-escola e que pode ser a chave para contribuir para o desenvolvimento sustentável da sociedade.

A observação do avanço do empreendedorismo na educação, fez Graziany Penna Dias, buscar a política pública do governo federal, via PRONATEC Empreendedor, apoiado pelo SEBRAE e pelo MEC. Ela apresenta a seguinte questão: “qual a perspectiva ideológica, política e pedagógica do empreendedorismo e educação e qual a repercussão desse ideário no PRONATEC Empreendedor para a formação do trabalhador no século XXI?”. A partir deste questionamento ela focou nas categorias: ser humano, trabalho, trabalho e educação, sociabilidade – o que me chamou a atenção foi que estes aspectos ampliam a pesquisa para além do perfil empreendedor, olhando para o ser humano e suas nuances.

Como metodologia ela usou a pesquisa documental de materiais do Pronatec Empreendedor. Essa pesquisadora também fala em “Pedagogia Empreendedora”. Aqui ela trata como uma teoria proposta por Dolabela, que está nos fundamentos pedagógicos dos documentos lidos. Estes, baseiam-se nos pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Por isso, o estudo do sujeito bio-psicoemocional. Graziany Dias chama a atenção para a influência do capitalismo na formação pretensa deste novo sujeito, que é para se arriscar, buscar oportunidades e não empregos passíveis à severas perdas

de direitos trabalhistas. Pretendo dialogar com esta crítica que ela faz ao capitalismo.

Do Sul, Belmiro José da Cunda Nascimento, traz a associação entre cibercultura, educação e empreendedorismo. Nesta tese, há uma abordagem curiosa, que é sobre como formar um professor empreendedor através de ações instrumentais, tecnológicas e curriculares. Como metodologia, foi feita a análise de grupos focais. É a partir daí, que são trazidas falas de docentes sobre a importância de uma formação contínua e sobre as facilidades/dificuldades de acesso à cibercultura. Este pesquisador também traz a “Pedagogia Empreendedora” como algo urgente ao questionar sobre a possibilidade de formar um professor empreendedor: “quais ações são necessárias para isso considerando os aspectos pedagógicos?”

A dissertação de Catarina Azevedo Dias faz uma crítica à ideologia do empreendedorismo e sua presença na Educação Básica, associando com as ideias capitalistas de acumulação de bens. Inclusive sua crítica é sobre programas como “Ensino Médio com Ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho” e a disciplina sobre o assunto criada e inserida no “Novo Ensino Médio”. A metodologia aplicada, foi a análise bibliográfica sobre o trabalho contemporâneo e do empreendedorismo, a partir dos seus entusiastas. Também foram realizadas entrevistas, com a equipe pedagógica de duas escolas, que receberam tanto o Programa quanto o Novo Ensino Médio. Pretendo com este trabalho, analisar a crítica que a Catarina Dias faz ao empreendedorismo como componente curricular.

Saindo da questão do empreendedorismo na educação, acessei a tese de Rosa Cristina Lima Ribeiro, que pesquisou no Ceará a Rede de Mulheres Empreendedoras Sustentável. Ela fez “pesquisa etnográfica digital de natureza mista, envolvendo técnicas como a observação participante, o *shadowing*, entrevistas em profundidade, vídeos, fotos e o exame de um ano

de conversas em um grupo de *whatsapp*". Essa pesquisadora traz conceitos que trabalhei na minha pesquisa de mestrado e que pretendo dar continuidade na pesquisa do doutorado, a decolonialidade. Ela enfoca a resistência de mulheres que empreendem nesta Rede.

Dialogarei com esta pesquisa na perspectiva do que ela traz sobre decolonialidade. Acrescentarei a questão da justiça restaurativa, que se torna um conceito caro, por entender que não são os grandes empreendimentos, voltados somente para o acúmulo de capital, que fazem a diferença na sociedade, mas aquela pessoa que resiste com seu empreendimento para sobreviver e que, não raro, ainda consegue ter alguém que lhe auxilie, o que termina sendo uma forma de ajuda, de repartir a renda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da leitura dos resumos das dissertações e teses selecionadas constatei que todas têm uma visão crítica sobre o assunto em questão e buscam uma análise com um viés político. Também percebi que a "Pedagogia Empreendedora" é um termo que aparece em quatro dos oito textos selecionados, logo entendo que seja um conceito caro ao tema e, portanto, torna-se necessária a busca pela autoria e contexto.

Realizar o Estado da Arte como primeiro passo da minha pesquisa, deu-me ferramentas indispensáveis para o desenvolvimento da pesquisa, tais como: reflexões acerca de qual caminho devo seguir e qual o referencial teórico que devo me embasar. Para além disso, constatei que não foram publicados trabalhos na região da Bahia, portanto, é uma forma de fortalecer a geopolítica nordestina do conhecimento.

REFERÊNCIAS

COAN, Marival. *Educação para o empreendedorismo: implicações epistemológicas, políticas e práticas*. 2011. 540 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

DIAS, Catarina Azevedo. *Educação e empreendedorismo: uma integração "harmoniosa" entre estudante e mundo do trabalho precário*. 2023. 100 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

DIAS, Graziany Penna. *Empreendedorismo, educação e sociabilidade: a radicalização do indivíduo como sócio majoritário de si*. 2019. 566 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. *As pesquisas denominadas "estado da arte"*. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2020.

NASCIMENTO, Belmiro José da Cunda. *Educação e empreendedorismo: reflexões associadas ao fazer docente na contemporaneidade*. 2020. 173 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

NEVES, Edson de Oliveira. *Educação e empreendedorismo: um estudo sobre a formação empreendedora no curso técnico em agropecuária do instituto federal de educação*. 2010. 83 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2010.

PEREIRA, Alexandre de Paula. *Educação e empreendedorismo: elo de saberes necessários*. 2017. 146 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

RIBEIRO, Rosa Cristina Lima. *Elas por elas – o organizar de práticas de um empreendedorismo de resistência no cotidiano de uma rede de mulheres*. 2020. 192 f. Tese (Doutorado) - Curso de Administração, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

SOUZA, Maria Betânia de. *Educação e empreendedorismo: qualificação de empreendedores no arranjo produtivo local de Tobias Barreto/SE*. 2006. 228 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2006.

LÍNGUA MATERNA EMANCIPATÓRIA E PROTAGONISMO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) : UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

Liliane Santos Rosa¹

Resumo: Trata-se de uma descrição panorâmica da pesquisa em desenvolvimento no Programa de Mestrado em Crítica Cultural e tem o intuito de investigar acerca da política de ensino-aprendizagem de língua portuguesa na Educação de Jovens e Adultos, analisando os principais aspectos que ensejam o desenvolvimento sociocultural do sujeito, como fator de emancipação e de inclusão dos jovens, adultos e idosos no município de Mata de São João (BA). Desse modo, sob uma perspectiva crítico-reflexiva, aborda-se a temática do letramento, tendo o discente da EJA como protagonista da sua história, com suas características próprias e capazes de construir e difundir conhecimentos. O presente trabalho desenvolve-se metodologicamente a partir de uma abordagem qualitativa, pesquisa com inspiração etnográfica, com os seguintes instrumentos para análise de dados: oficinas de letramento, entrevistas com os discentes da EJA numa escola do município supracitado. Para tanto, contaremos com um referencial teórico ao longo deste estudo, a saber: Freire (2006), Adorno (1995), Agamben (1978), Soares (2009), Kleiman (2005), documentos legais como: Constituição Federal (1988), Lei das Diretrizes e Bases da

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: Prof^a. Dra. Carla Meira Pires de Carvalho. Endereço eletrônico: lya.girl@hotmail.com

Educação (1996), Cruz (2012), Deleuze (2005), Ribeiro (2017).

INTRODUÇÃO

Os estudos referentes à Educação de Jovens e Adultos - EJA têm se alargado nos últimos tempos, principalmente no que tange à questão do letramento e alfabetização. Apesar do crescente debate em torno da temática, o que se percebe é uma tentativa ou até mesmo um desmonte da EJA, principalmente após o advento da pandemia de Covid- 19.

O que fazer diante desse cenário discriminatório e nocivo para a nossa geração de pessoas jovens, adultas e idosas? Será que vamos permitir que anos de luta pelos direitos dessas populações sejam perdidos no tempo? Ou vamos alavancar a ideia e, conseqüentemente, a bandeira da EJA, em torno da busca incessante de meios para coibir práticas ilícitas do poder público, que por vezes, concebem essa modalidade de ensino como apenas número, que não acrescenta ao IDEB e os valores a receber da escola? É momento de reflexão para todos, todas e todes.

Seguindo o objetivo proposto no presente trabalho, percebe-se o quanto existe a necessidade de se abordar na EJA, situações do cotidiano dos estudantes em suas aulas, com vistas às questões de ordem sociocultural e linguística do sujeito, emergindo como fator de emancipação e de inclusão dos jovens, adultos e idosos, sob uma perspectiva crítico-reflexiva, sob uma perspectiva crítica do letramento, enfocando a historicidade dos educandos da EJA, em virtude de que eles são os protagonistas da sua história e também desta pesquisa, tendo como elemento norteador a experiência de pessoas jovens, adultas e idosas, conforme a perspectiva de Agamben (1978), em sua obra *Infância e História*.

Em combate ao cenário desolador de negação de direitos à educação, previsto na nossa Carta Magna (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), nas classes de EJA, há sujeitos críticos da sua realidade, que se contrapõem ao pensamento estagnado do poder hegemônico, haja vista que o público jovem, adulto e idoso na contemporaneidade, vislumbra sua mudança social e econômica e se revela ávido pela busca constantes de conhecimento. É possível ouvir comentários de estudantes deste segmento que anseiam pela consecução de um curso universitário, seja na área de saúde, educação, artes, dentre outros.

Desse modo, a discussão acerca da EJA é extremamente necessária e urgente, uma vez que precisamos melhorar as políticas públicas voltadas para este público ou até mesmo criá-las, além da reorganização do currículo escolar, no sentido de favorecer o ensino-aprendizagem, formação continuada para professor atuante na EJA e a procura de estratégias para diminuir a evasão escolar. Isso posto, para que a Educação de jovens, adultos e idosos seja realmente alicerçada na emancipação, no protagonismo e na efetivação de direitos para esses sujeitos tão importantes no que diz respeito ao desenvolvimento do nosso país.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EMANCIPAÇÃO: UMA ABORDAGEM POSSÍVEL

Quando falamos em emancipação, nos referimos ao teor crítico, conforme enfatiza Adorno, à questão libertadora e humanizada, conforme a vertente freiriana. Remete-se, portanto, à educação imbricada nos valores libertários, favorecedores da fomentação de diálogos permanentes dos sujeitos de direitos e sua grandiosa experiência adquirida durante seu percurso de vida.

Emancipação tem tudo a ver com independência, democracia, autonomia, atitudes, protagonismo.

É nesta perspectiva, que Paulo Freire leciona que: “Para a educação problematizadora, enquanto um que fazer humanista e libertador, o importante está, em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação” (FREIRE, 1987, p.49) Tanto Freire quanto Adorno concebem o fenômeno da emancipação como primordial na formação e critério libertário do sujeito. Theodor Adorno chega até mesmo a asseverar que sem emancipação é impossível o indivíduo ser esclarecido:

A exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia. Para precisar a questão, gostaria de remeter ao início do breve ensaio de Kant intitulado ‘Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?’. Ali ele define a menoridade ou tutela e, deste modo, também a emancipação, afirmando que este estado de menoridade é auto-inculpável quando sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem. (ADORNO, 1995, p. 168)

Considero louváveis, as ideias concebidas por Adorno no fragmento acima, mas a grande indagação é: como realizar um trabalho voltado para a emancipação desses estudantes de EJA de forma a alavancar a sua participação política, social e cultural em sua comunidade? É apenas o professor o responsável por essas abordagens? Qual o lugar do poder público no que tange às responsabilidades de políticas e sua efetivação para as classes EJA?

Tais perguntas carecem de respostas, todavia, acredito que muitas delas serão indeterminadas e com uma carga exorbitante de incertezas. Infelizmente, a população da EJA faz parte de um público subalternizado, vulnerável, colocado em um entrelugar de silenciamento. Porém, atualmente, já há um entremeio de lutas

por direitos, principalmente pela qualidade de educação oferecida nessa modalidade de ensino.

Em se tratando de EJA, acreditamos que o simples desejo de aprender, de cursar um ensino noturno, depois de uma árdua jornada de trabalho tanto em casa quanto fora dela, já é um ato de resistência, de coragem, de autonomia, de liberdade. Até porque os discentes dessa modalidade procuram romper as barreiras do tempo, dos preconceitos de todos os tipos que os rodeiam.

Ainda pautando-se no real sentido de emancipar, Cláudia Regina de Paula e Márcia Cristina de Oliveira apontam: Pensar, propor e realizar uma educação voltada a jovens e adultos nesse cenário é mais que um desafio: é assumir a responsabilidade histórica de continuar para a consolidação de um legado construído na diversidade dos movimentos que lutaram e lutam pela democracia no nosso país. (PAULA;OLIVEIRA, 2011, p. 10).

Nesse diapasão, bell hooks sinaliza que “A educação como prática liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender”(HOOKS, 2013, p.25). Entende-se, portanto, que o contexto da EJA não comporta a ideia de transmissão de meros conhecimentos apenas por parte do professor, mas um movimento múltiplo e rizomático embutido na concepção de Félix Guattari e Gilles Deleuze, abalizado nas diversas formas de conhecimentos dialógicos, contribuindo para a melhoria das relações interculturais.

POR UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA EM LÍNGUA MATERNA NA EJA: ASPECTOS METODOLÓGICOS

O ensino de Língua Portuguesa sempre foi considerado como algo díspar e distante da realidade dos/das estudantes. Em

se tratando da Educação de Jovens e Adultos tal situação se torna ainda mais alarmante, haja vista que os conteúdos abordados são geralmente divergentes em relação ao cotidiano do jovem, do adulto e do idoso. É comum a dicção da disciplina de Língua Materna caracterizada como chata, sem significação prática para os educandos, além de um emaranhado de regras gramaticais complicadas de se aprender.

É preciso atentarmos para o ensino de linguagem, concebendo os educandos como indivíduos cognoscentes, agentes de transformação na sociedade onde estão inseridos e sua interação com o mundo letrado. Entendendo que todos os estudantes possuem um conhecimento linguístico, e interpretam os acontecimentos sociais e culturais, principalmente na contemporaneidade permeada pelas redes sociais. Talvez o conhecimento da gramática normativa ou do conhecimento científico não sejam tão evidentes, porém todos têm contato com o letramento ou eventos de letramento.

Nesse contexto, BRASIL (2002), traz a seguinte contribuição:

A necessidade do uso da linguagem se manifesta em uma série de circunstâncias: da leitura de placas à de jornais, textos científicos, poemas e romances; da comunicação monitorada de pensamentos próprios e alheios, por escrito ou oralmente, a situações mais informais. Daí a importância de um curso que permita ao aluno da EJA ter uma experiência ativa na elaboração de textos, um curso que discuta o papel da linguagem verbal, tanto no plano do conteúdo como no plano da expressão (BRASIL, 2002, p. 12).

Em continuidade ao discurso, percebe-se a ambiência da relevância da educação emancipatória e promotora da paz, tolerância e respeito, fatores imprescindíveis da luta desarmada pelo combate à exclusão dos povos vulneráveis e pela justiça social;

O estudo da língua se faz necessário para evitar essa experiência de exclusão: construindo leituras do mundo, criando possibilidades de descobertas pessoais que favoreçam o autoconhecimento e indiquem o lugar da palavra em sua subjetividade. Assim, o curso de Língua Portuguesa para alunos da EJA deve, em primeiro lugar, servir para reduzir a distância entre estudante e palavra, procurando anular experiências traumáticas com os processos de aprendizagem da leitura e da produção de textos. (BRASIL, 2002, p.12)

Portanto, apoio-me na pesquisa qualitativa, já que o presente estudo está voltado para área de ciências humanas, além da linguística, por entender que análise de dados vai além da quantificação, por envolver sujeitos pensantes e agentes de seu desenvolvimento de aprendizagens.

O presente estudo está alicerçado na abordagem exploratória e com inspiração etnográfica. No que tange ao uso etnográfico, justifico a escolha por combinar com vários métodos de coleta, e conforme preconiza Ludtke & André a etnografia, “como ciência da descrição cultural”, envolve pressupostos específicos sobre a realidade e formas particulares de coleta e apresentação de dados” (LÜDTKE; ANDRÉ, 2022, p. 16)

Como instrumentos de coleta de dados, ainda estão sendo utilizadas oficinas de letramento e entrevista com os discentes. Nas entrevistas haverá uma pincelada autobiográfica, pois os educandos da EJA contarão suas histórias de vida.

Os sujeitos participantes da pesquisa em tela são estudantes da Educação de Jovens e Adultos, da Escola Municipal Monsenhor Barbosa, localizada no município de Mata de São João (BA). Esses estudantes são pessoas pertencentes à camada social em vulnerabilidade socioeconômica, donas de casa, mães, trabalhadores da construção civil, de fábricas, hotéis e pousadas,

em sua maioria afrodescendentes. Apesar da vida difícil que passam, esses homens e mulheres são guerreiros natos e procuram sempre reagir à realidade penosa que tentam impor sobre eles.

No momento, iremos nos ater às oficinas realizadas no primeiro semestre deste ano. A oficina ocorreu com a participação ativa dos estudantes, que se mostraram interessados na dinâmica de atividades propostas. O objetivo geral consistiu em oportunizar aos educandos da Educação de Jovens e Adultos da rede pública de Mata de São João (BA) a sua inserção na cultura letrada, despertando o interesse destes no que tange às práticas de letramento, tendo como meio disseminador de conhecimentos a sua realidade social, histórica e cultural, de forma a contribuir na formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Enquanto que os objetivos específicos foram: valorizar os saberes e aprendizados dos jovens, adultos e idosos nas práticas que alteram sua vida cotidiana, garantindo um novo saber social; utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo; estabelecer relações entre a vida cotidiana do presente na EJA e os textos e vídeos selecionados; promover a relativa melhoria da qualidade da Educação de Jovens e Adultos na ambiência da prática pedagógica de língua materna de forma mais atrativa e emancipadora.

Como observações relevantes, notou-se que os educandos ficaram bastante empolgados no que tange ao desenvolvimento das atividades e oficinas, participaram de todas as atividades, inclusive com perguntas e comentários pertinentes e bem embasados. Convém demonstrar a partir da memória imagética para termos a dimensão do trabalho promovido pela mestrandia

Liliane Rosa, professora atuante da EJA , no Fundamental I e II da rede pública de ensino.

As imagens bricoladas abaixo referem-se à palestra com a temática do meio ambiente, desenvolvida em junho do corrente ano, que denomino como Círculo de Cultura (metodicamente criado por Paulo Freire) e adaptado para nossas rodas de conversa, conforme projeto interventivo.

Imagem 1- Palestra sobre Meio Ambiente

Palestrante : Eterivaldo Rosa (técnico em meio ambiente)



As imagens posteriores demonstram cenas de relances ocorridas numa visita ao Supermercado localizado na cidade matense. A atividade produzida externamente à escola

proporcionou aos discentes do fundamental I, momentos de pesquisa de preços, estabelecendo quadros comparativos, no intuito de economizar num momento de crise pós-pandemia. Os alunos, ao analisarem preços de produtos alimentícios, higiênicos e de outras utilidades, fizeram a prática de letramento, não só referente à língua portuguesa, mas também o que denominamos “Letramento Matemático”, remetendo-se de forma lúdica à aprendizagem significativa.

Sendo assim, Soares(2009) tece comentários relevantes no que tange ao vocábulo “Letramento”:

É esse, pois, o sentido que tem **letramento**, palavra que criamos traduzindo "ao pé da letra" o inglês *literacy*: **letra-**, do latim *littera*, e o sufixo **-mento**, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em ferimento, resultado da ação de ferir). **Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES,2009, p.18).

Percebe-se o quanto a escrita da professora possui uma interligação com a proposta da oficina, pois se baseia no processo social da escrita, corroborando para uma prática educativa atuante em todos os segmentos, especificamente na EJA que é a temática discutida, em que existe uma interação entre docente e discentes.

Imagem 2- Visita ao Supermercado da Paquera (Mata de São João - BA)



A atividade proposta se coaduna com o pensamento de Kleiman (2005) acerca das reflexões sobre letramento, quando esta autora conceitua: “Letramento” é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana” (KLEIMAN, 2005, p. 6) Há de se remeter à aquisição de conhecimento que vai além da visão tradicional de ensino-aprendizagem, em contraposição à educação bancária (termo cunhado por Paulo Freire), em que o professor apenas deposita conhecimentos e o estudante recebe, de forma acrítica. É momento de repensar a Educação de Jovens e Adultos, na qual os educandos tenham vez e voz, em diálogo com Djamila Ribeiro em seu livro "O que é lugar de fala?". Afinal, estes sujeitos têm muito a dizer e colaborar com seu próprio processo de aprendizagem, visto que são protagonistas da sua própria história.

Deduz-se que a proposta utilizada nas oficinas pedagógicas no município de Mata de São João abre um espaço para

fomentação de metodologias mais atrativas e significativas para os estudantes de EJA, no sentido de propiciar mudanças efetivas no desenvolvimento da prática pedagógica, reverberando numa educação de maior qualidade, indivíduos mais atuantes no mundo real e a melhoria na sua formação para vida profissional, estudantil e até mesmo pessoal. O que propomos é uma interação entre os educandos, gestores escolares e educadores numa perspectiva emancipatória, democrática e libertadora. É público e notório que juntos alcançamos resultados mais imediatos e plausíveis para esta modalidade de ensino, tão discriminada e esquecida pelo poder público. Todavia, como educadores, não podemos perder de vista a esperança no que tange ao avanço das políticas públicas e efetivação de direitos das pessoas adolescentes, jovens, adultas, idosas que adentram os muros das nossas escolas.

CONCLUSÃO

Quando nos referimos ao fazer pedagógico em Língua Materna e às práticas sociais da leitura, escrita e de práxis nos remetemos ao letramento. Desse modo, a inserção de materiais concretos e oriundos da realidade do estudante facilitará esse processo de aquisição de conhecimentos, não só concernente à disciplina isoladamente, mas também no âmbito interdisciplinar. Ademais, os letramentos são múltiplos e não unívocos.

Precisamos ficar atentos (as) concernente às questões inclusivas, o que implica em perpassar por etnia, sexo, idade, dentre outros aspectos que os jovens, adultos e idosos perpassam na atualidade. Afinal, o ensino na EJA e em outros níveis devem renegar quaisquer formas discriminatórias e preconceituosas. Educar para a emancipação perpassa pelo respeito às diferenças em todos os sentidos.

No que tange à população afrodescendente sabe-se que a maioria dos estudantes de EJA são negros ou pardos, remetendo-se ao passado histórico demonstrado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, visto que as aulas à noite eram destinadas ao povo negro, caso os professores quisessem ministrar.

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (Brasil, 2015, p.8).

Mesmo com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que possui como preceito a dignidade da pessoa humana, cidadania, efetividade de direitos, a população negra ainda sofre os prejuízos e consequências decorrentes dos tempos da escravização, principalmente no que diz respeito ao acesso e permanência dessas populações nas instituições escolares, conforme sinalizam as diretrizes supracitadas. Todavia, a prática pedagógica adequada pode proporcionar ao sujeito o resgate da sua identidade e da sua história, desenvolvendo maneiras eficazes de vencer as barreiras do preconceito racial. Uma das saídas para isso, é, sem dúvidas, o caminho da educação emancipadora, inclusiva e de qualidade. Isto está imbrincado com a ideia de protagonismo proposto no presente trabalho.

Por fim, é urgente o investimento no ensino-aprendizagem emancipatório e que tenha como base o desenvolvimento do protagonismo do educando enquanto agente de transformação social, cultural e econômico na comunidade onde vive, exercitando a tolerância e o respeito às diferenças, bem como promoção da igualdade social desses sujeitos. É preciso, portanto, inserir em aulas de Língua Portuguesa, a prática do letramento, da literacia (termo elaborado pelo mestre Paulo Freire), indo além da simples decodificação de letras ou palavras., conforme preconiza a professora Fátima Berenice da Cruz, em sua obra *“Leitura literária na escola: desafios e perspectivas em um leitor”*, em que há um capítulo dedicado à EJA. Diante do exposto, necessita-se de um ensino libertário e libertador para que as classes de EJA visualizem, pratiquem e revivam o seu cotidiano no chão da escola, adequando-se a uma perspectiva crítica, reflexiva, inclusiva e antirracista.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

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.

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.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: SECAD/MEC, 2015.

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. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos : segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série : introdução* / Secretaria de Educação Fundamental, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/vol2_linguaportuguesa.pdf. Acesso em 07 jun.2023.

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 do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GILLES DELEUZE — L'ÎLE DÉSERTE ET AUTRES TEXTES Textes et Entretiens 1953-1974 Édition préparée par David Lapoujade Les Éditions de Minuit 2002 *A Ilha Deserta e Outros Textos e Entrevistas (1953-1974)* Editora Iluminuras, São Paulo, 2005

Hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

KLEIMAN, Ângela B. *Precisa "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* 2005. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfalettras/biblioteca_professor/arquivo/5710.pdf>. Acesso em: 08 mar.2022.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli Elisa D. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2022.

PAULA, Cláudia Regina de; OLIVEIRA, Márcia Cristina de. *Educação de Jovens e Adultos: a educação ao longo da vida*. Curitiba: Ibpex, 2011.

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

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros* / Magda Soares. - 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

O IMPACTO DA LEITURA DE TEXTOS DE AUTORIA FEMININA NA VIDA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO: PRIMEIRAS REFLEXÕES.

Luane Tamires dos Santos Martins²

Resumo: O presente texto fará uma exposição dos primeiros passos, focando principalmente na revisão bibliográfica inicial, do projeto de doutoramento intitulado “Os impactos da leitura de autoria feminina na vida de estudantes do ensino médio” submetido ao Programa de Crítica Cultural para o início no ano vigente. Assim, o objetivo principal desse texto é apresentar as primeiras leituras de revisão literária que fundamentarão a pesquisa. Nesse sentido, a priori, discutiremos o conceito de literatura por meio de Compagnon (1999) e Todorov (2010); o de leitura com as abordagens de Annie Rouxel (2012) e o de escrita de autoria feminina por Silva (2011) e Telles (2008). Desta forma, esperamos apresentar os principais pontos que nortearão a tese em construção e, por meio da revisão bibliográfica, iniciar as discussões e reflexões a respeito da escrita de autoria feminina em nosso país e se/como esses textos chegam (ou não) aos jovens estudantes de ensino médio.

Palavras-chave: Literatura. Leitura. Escrita. Ensino Médio.

² 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. Orientadora: Profa. Dra. Jailma dos Santos Pedreira Moreira. Endereço eletrônico: luanetamiresmartins@gmail.com.

INTRODUÇÃO

O projeto de pesquisa em questão surgiu após uma intensa caminhada acadêmica pelos estudos de gênero e pelas pesquisas em torno dos textos de autoria feminina. Enquanto aprofundava-me nas pesquisas e teorias, refletia sobre a sala de aula e minha abordagem pedagógica considerando os novos aprendizados adquiridos ao longo da carreira acadêmica.

Em 2009, ao ingressar no curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas na Universidade do Estado da Bahia (UNEB-CAMPUS II/Alagoinhas), deparei-me com os estudos feministas na perspectiva de gênero. Nesse ínterim, participei de dois projetos de iniciação científica relacionados à literatura e aos estudos feministas, ambos sob a orientação da professora doutora Jailma dos Santos Pedreira Moreira. O primeiro, objetivava investigar o lugar das pesquisas de gênero no Campus II/Alagoinhas, tomando por base os conceitos de literatura, gênero, feminismo e estudos culturais, onde pude constatar que houve um aumento significativo dessas pesquisas no campus, impulsionando a abertura do campo literário quando correlacionado pela perspectiva de gênero aos Estudos Culturais e suas interfaces (raça, identidade, economia etc.).

Já o segundo projeto deu origem ao texto monográfico de conclusão de curso em 2012. Neste, o objetivo era identificar quais bibliotecas escolares (municipais e estaduais) do município de Alagoinhas possuíam livros de autoria feminina e quais políticas públicas existiam voltadas para tais espaços, principalmente no tocante a produção/circulação/leitura de obras desta vertente. Assim, pudemos constatar que há um número relativamente pequeno desses exemplares, quando comparado ao montante de volumes de autores presentes em tais espaços. Além disso, dos escritos feitos por mulheres, destacavam-se em

quantidade os de literatura infantil e quase não encontramos os de escritoras negras nos acervos.

Diante de tais estudos, refleti sobre meu processo escolar e minha formação enquanto leitora e constatei que no meu repertório pessoal de leitura havia poucas autoras e quase nenhuma negra, o que me fez ir em busca de leituras de autoria feminina. Para tanto, considerei alguns livros escritos por mulheres que tive a oportunidade de ler, a exemplo da Rachel de Queiroz e Conceição Evaristo, em especial as obras Memorial de Maria Moura e Insubmissas Lágrimas de Mulher. Essas duas narrativas chamaram-me a atenção, uma vez que estava fora do que me habituei a ler, tratava-se de autoras que escreviam sobre as mulheres. Não era mais uma visão de um autor, estava diante de mim a oportunidade de ler como uma mulher retrata a si mesma ou a outras.

Impactada por tais reflexões, motivei-me a investigar a vida da escritora Rachel de Queiroz, mais especificamente sobre o seu perfil de escritora, visto que a mesma foi a primeira mulher a compor a Academia Brasileira de Letras, um espaço outrora criado por e para homens. Pesquisa realizada ao adentrar o Mestrado de Crítica Cultural em 2014 (Pós- Crítica/ UNEB/Campus II), concluindo que a autora valeu-se, principalmente, de uma linguagem objetiva, muitas vezes considerada como “seca”, vistos por alguns como escritos feitos por um homem devido ao rigor linguístico.

Concluído o Mestrado, debruicei-me exclusivamente sobre estudos para concurso, distanciando-me parcialmente da vida acadêmica, alcançando meu objetivo em 2018 e ingressando como professora efetiva na rede estadual de ensino no município de Itapicuru/Ba no ano de 2019. Apesar deste afastamento temporário, continuei estudando sobre a escrita de autoria feminina e buscando conhecer novas escritoras, principalmente as autoras negras, deparando-me com obras de Chimamanda Ngozi

Adchie, Maria Firmina dos Reis, Conceição Evaristo, entre outras, valendo-me desse processo de autodescoberta para mobilizar uma prática docente dentro da perspectiva antirracista.

Ao propor aos estudantes dos anos finais do ensino médio do Colégio Estadual Antônio Carlos Magalhães da cidade de Itapicuru/Ba, no ano de 2019, a leitura do livro “Insubmissas lágrimas de mulheres”, de Conceição Evaristo, encontrei-me com discursos do tipo “eu nem sabia que tinha mulher negra escrevendo”; “Nossa! A forma como ela traz a mulher me fez chorar, me lembra de muita coisa da minha família”, entre outros relatos. Assim, ao longo das aulas, além das escritoras negras, sempre busquei trazer para o espaço algum texto de autoria feminina, desde escritoras canônicas, como Clarice Lispector, a escritoras pouco conhecidas no ambiente escolar, como por exemplo, a Maria Firmina dos Reis, percebendo através dos relatos e das autoavaliações realizadas ao final das atividades propostas, que a maioria dos discentes, até o momento, pareciam desconhecer a escrita de autoria feminina.

Desta forma, ao levar para sala de aula textos de escritoras e, principalmente, de autoras negras era comum perceber o “estranhamento” dos estudantes a princípio e, depois de um processo de discussão e análise, a identificação desses sujeitos com os textos. Os corpos discentes, em processo de formação escolar básica, percebiam-se nas cenas literárias fazendo um paralelo com suas vidas e seus conhecimentos.

Diante da inquietação dos estudantes frente ao texto literário de autoria feminina, surgiu o seguinte questionamento que norteia esta pesquisa: estudantes da rede estadual do ensino médio leem literatura de autoria feminina? Esse questionamento ainda incita algumas problemáticas, como por exemplo: quais autoras nacionais estes jovens conhecem/leram? Quais estratégias de leitura esses jovens utilizam ou foram

apresentados? Como esses textos impactam na subjetividade e na construção das identidades destes sujeitos?

Além desses questionamentos, é preciso ressaltar que o projeto ainda está passando por algumas modificações, inclusive quanto ao *locus*. Outrora seria desenvolvido na Escola Estadual Uirassu de Assis Batista, no município de Itapicuru/Ba. Porém, considerando a mudança de residência da pesquisadora que aqui vos fala, o projeto deverá ter como *locus* a escola Estadual de Tempo Integral Professora Maria do Carmo de Santana, no município de Aramari/Ba, onde estou atualmente lotada como professora efetiva da área de Linguagens. Entretanto, compreendemos que a alteração do espaço não diminuirá a importância da pesquisa, pois refletir sobre a presença da literatura de autoria feminina na vida de jovens estudantes do ensino médio, nos impulsiona a questionar o próprio conceito de literatura, sua presença no espaço escolar e sua abertura (ou não) para textos de mulheres.

LITERATURA: PENSANDO O CONCEITO

O conceito de Literatura há muito tempo vem sendo discutido por diversos críticos literários, tendo em comum o discurso a respeito do quão complexo é a sua definição. Seguindo a abordagem clássica do conceito de Literatura, em *O demônio da teoria: literatura e senso comum* o autor Antonie Compagnon (1999) apresenta sete conceitos que permeiam os estudos da obra literária, a saber: a literatura, o autor, o mundo, o leitor, o estilo, a história e o valor. Dentre os tais, considerando o que venha a ser literatura, ressalta a complexidade em definir o termo “literatura” ao longo dos tempos, desde a compreensão clássica, aos sentidos amplos e restritos do termo. Compagnon afirma que, em um sentido amplo, literatura é compreendida como aquilo que é impresso, e num sentido restrito a literatura seria tudo que os

escritores escrevem. Fazendo isso, o autor introduz uma discussão sobre a concepção de cânone e afirma que ao identificarmos a literatura como aquilo que os grandes escritores escrevem, estamos negando todo aparato literário existente que foge desta concepção. Sendo assim, afirmar que um texto é literatura é consequentemente dizer que outro texto não é. Esse modo de conceber a literatura restringe a mesma, à literatura culta, aos clássicos, aos cânones e não a literatura popular.

Compagnon incita-nos como leitores a refletir sobre a própria construção da teoria literária e a possibilidade de estrearmos um “entrelugar da verdade” da literatura, em que seja possível alinhar os aspectos fundamentados e defendidos pela teoria literária ao senso comum, que fora desprezado pela mesma durante muito tempo. Para o autor, “a perplexidade” seria a única substância moral da literatura.

Neste sentido, o autor Tzvetan Todorov (2010), em seu texto *A literatura em perigo*, apresenta-nos uma crítica sobre o ensino de literatura no ensino médio, considerando que ele fora reduzido ao ensino formalista, devido à existência desta didática no ensino superior. Ou seja, se os professores aprenderam assim, tendenciosamente eles passam a ensinar desta forma. Doravante, o autor reforça sua tese de que existe uma concepção clássica que afirma que a literatura não mantém relação com o universo exterior, demonstrando que apesar disto, a teoria clássica da poesia seria uma exceção, pois ela permaneceria afirmando esta relação entre seu objeto e o mundo exterior. Ressalta um breve histórico das mutações da teoria literária frente aos séculos, considerando que é nos movimentos do século XX (chamados “de vanguardas”) que se insurge uma revolução da concepção artística.

Todorov (2010) ainda destaca o poder que a literatura tem de nos conectar com nós mesmos e com os outros. De nos

expandir através das diversas personagens, ao mesmo tempo em que nos percebemos nelas e por elas. Partindo de uma concepção abrangente do que é literatura, ressalta a necessidade desta literatura ser considerada como estudo do próprio ser humano, rejeitando assim, as postulações clássicas e limitantes de sua conceitualização.

Esses dois teóricos literários nos instigam a pensar a literatura enquanto um sistema social que é capaz de influenciar a vida dos sujeitos leitores. Mesmo em seu conceito clássico, aquele que nos diz que a literatura é o que os grandes autores/teóricos validam, nos leva a pensar sobre a importância das obras enquanto fontes de poder, de subjetivação e, por que não dizer, de reprodução ideológica. Assim, entende-se que o texto literário é um importante mecanismo de poder cultural. Sua leitura implica a leitura do mundo a sua volta e sob a sua ótica.

O ATO DE LER E A DE AUTORIA FEMININA

Diante destas reflexões nos é lícito afirmar que a literatura de autoria feminina foi, por tempos, excluída do que os estudiosos consideravam como cânone literário, assim como da própria historiografia literária, como afirma Ana Rita Santiago da Silva (2011). Esta nos levava a acreditar que mulheres não escreviam, basta observarmos os livros didáticos e contabilizarmos as escritoras e os escritores, que perceberemos a discrepância entre ambos.

Desta forma, adentrar o espaço do cânone tem sido luta constante de nossas escritoras. Segundo Maria Inês de Moraes Marreco (2010) a década de 1850 é considerada como marco oficial da maturidade literária no que cerne as produções masculinas, abrindo espaço, porém, para algumas produções de autoras. Entretanto, “como as publicações estavam sob o controle de editores homens, as mulheres tinham que batalhar

para serem aceitas enquanto escritoras, e também acatar os padrões estéticos estabelecidos.” (MARRECO, 2010, p. 236).

As escritoras que ousavam publicar, muitas vezes, valiam-se de estratégias como: o uso de pseudônimos (por vezes masculinos), alianças com outros escritores ou até mesmo a assimilação dos estilos de alguns autores da época. Assim, nota-se que adentrar esse espaço foi sempre um ato de resistência e luta.

Neste íterim, Zilda de Oliveira Freitas (2002) diz que desde os tempos mais remotos os traços diferenciais entre mulheres e homens existem e ao contrário do que se pode pensar, tais contornos não se atenuaram no decorrer das gerações. Ao discutir sobre a escrita feminina, a autora afirma que os primeiros sinais da libertação deu-se apenas no começo do nosso século, através do refúgio no imaginário, na fantasia insubmissa, procurando a descrição precisa do seu papel no mundo e sua reinvenção.

Segundo Freitas, mais que uma literatura de desabafo, a literatura feminina é um registro escrito do inconformismo da mulher àquelas leis. Ela passa a buscar a diferença como identidade (a desconstrução do supracitado modelo masculino na prática de sua escrita), assume de fato a sua inexperiência e imperfeição, encontrando conseqüentemente o seu jeito singular de escrever. Conforme a mesma autora, pode-se afirmar que durante séculos a mulher é desconhecida para si e uma estrangeira na sociedade de valores masculinos. A escrita feminina é justamente este livre expressar-se do universo feminino, lado a lado com o masculino, sem imitá-lo, mas também sem desconhecê-lo.

Nesta perspectiva, ressalta-se novamente como a construção do ser escritora literária tem sido uma luta constante frente ao cânone literário, principalmente as autoras negras. Para Ana Rita Santiago da Silva (2011) a literatura escrita por mulheres

negras esteve ausente do cânone literário desde os primórdios da historiografia literária brasileira:

(...) há de se reconhecer que a tradição literária, marcada por uma escrita sobre o (a) negro (a), como Escrava Isaura, em que narrativas e poesias são forjadas a partir de temas como escravidão e culturas negras, retratados, muitas vezes, por meios de estigmas, preconceitos e de olhares etnocêntricos que pouco colaboram para a vivência da alteridade ao menos pela linguagem literária. (SILVA, 2011, p.281).

Assim, pouco se conhecia sobre os escritos de mulheres negras e, conforme Santiago, ainda há uma diminuta ciência sobre esta produção literária no Brasil, marcada pelo silenciamento e apagamento. E quando a figura feminina era representada nas malhas do texto literário, destacava-se pela condição de objeto de desejo e apreciação masculina. Já as personagens negras representadas, assumiam performances relacionadas ao trabalho doméstico, erotização do corpo e a exacerbação libidinosa com o objetivo de seduzir os homens.

Segundo a autora, apesar dos avanços conquistados, ainda é notória a ausência considerável de produções literárias de mulheres negras. Porém, no que se conhece dos textos destas escritoras, atualmente, pode-se perceber uma escrita literária diferenciada, que visa romper com o silenciamento imposto às mulheres. Isto tem sido realizado através de uma narrativa textual marcada por jogos de resistência, pelo protagonismo feminino e pelo enfrentamento de representações depreciativas da identidade negra, tornando-se, neste sentido, uma textualidade que se pretende transgressora e revolucionária.

Deste modo, analisar se jovens adolescentes leem textos de autoria feminina é também refletir sobre quais textos tem chegado a estes sujeitos, de quais escritoras, se canônicas ou não, se brancas ou pretas e como esses textos colaboram para a

construção da identidade do sujeito leitor em formação, considerando seus contextos e subjetividades.

Annie Rouxel (2012), por sua vez, afirma que o ensino de literatura nos anos finais das escolas deixa de lado a subjetividade do sujeito leitor, uma vez que “(...) o aluno do ensino médio dispunha apenas de uma margem estreita para exprimir sua interpretação ou seu julgamento pessoal” (2012, p. 274). Além disso, a autora ressalta algumas estratégias de leitura que nos auxiliam a refletir sobre o discente do ensino médio e seu processo leitor, por exemplo, a leitura cursiva e a leitura analítica. Enquanto esta, apesar de necessária no ambiente escolar, engessa a subjetividade do jovem leitor uma vez que o direciona para interpretação detalhada do texto e não o possibilita inferências pessoais; àquela permite ao discente atribuir outros sentidos ao texto através do processo de identificação e reflexão, tornando-se uma leitura mais “livre” para o sujeito leitor.

Segundo Rouxel (2012) ambas as práticas de leituras (entre outras) são percebidas nos espaços escolares, prevalecendo quase sempre a prática analítica do texto. Vale lembrar que quando a literatura é ofertada em espaço escolar está estritamente associada a divulgação e validação do cânone literário. Com base nestas discussões, pode-se afirmar que o ensino de literatura na escola foi por anos reduzido aos aspectos formais do texto ou a história da literatura, desprezando tanto o papel do sujeito leitor quanto do próprio texto e de seus sentidos. Além do mais, o estudo de textos literários nas unidades educacionais relaciona-se aos clássicos literários, lugar onde os textos de autoria feminina raramente se destacam.

O autor Roberto Reis, no texto *Cânon* (1992), nos oferece um aprofundamento consistente em torno do que venha a ser um cânone literário. Ele atrela a construção da ideia de cânone literário às questões culturais e, conseqüentemente, às relações

políticas, ou seja, de poder, subjacentes a tais questões. Segundo Roberto Reis (1992, p. 72):

Historicamente, a literatura (...) tem sido um eficaz veículo de transmissão de cultura. A literatura tem sido uma das grandes instituições de reforço de fronteiras culturais e barreiras sociais, estabelecendo privilégios e recalques no interior da sociedade. Ao olharmos para as obras canônicas da literatura ocidental perceberemos de imediato a exclusão de diversos grupos sociais, étnicos e sexuais do cânon literário.

Não precisamos fazer muitos esforços para perceber essa exclusão no que cerne a produção literária feminina, basta reflexivamente nos perguntarmos quantas autoras são consideradas canônicas e quantos autores estudamos durante o nosso ensino médio. Reis (1992) ainda nos alerta que ao lermos e questionarmos um texto literário- considerado canônico- não se pode deixar de refletir sobre as circunstâncias históricas em que o mesmo foi criado e que provavelmente frente a essas condições os indivíduos dotados de poder atribuíram ao tal texto o valor de “literário” em relação a outros, tornando-o um cânone.

Segundo o autor supracitado a canonização literária é dotada de interesses ideológicos de dominação, poder e exclusão. Ele salienta a importância do leitor e da leitura que o mesmo faz de tais textos, podendo ressignificá-los, ou não, e ressalta que “nenhum discurso é inocente”, ou seja, todo texto, seja ele literário ou não, canônico ou não, é carregado de implicações políticas e ideológicas, e essas implicações dizem respeito tanto a postura de quem escreve quanto de quem lê os tais textos. Até por que:

O que é belo, é belo pra quem? O que é artístico, é artístico para quem? O que é poético, ou literário, é assim para quem? E quando? E onde? E com que bases ou princípios? A quem interessa que assim sejam aceitos (ou rejeitados)? Em que contexto? (WANDERLEY, 1999, p.261).

Seguindo essa mesma linha de discussão proposta por Roberto Reis (1992), o texto *Por que ler os clássicos*, do autor Ítalo Calvino (1994), nos apresenta questionamentos em torno do que é ou não clássico. O termo “clássico”, na perspectiva de Calvino, é sinônimo de cânone, sendo assim, a discussão se dá em torno do que é ou não cânone literário. O autor ressalta algumas definições a respeito do termo “clássico literário”, dentre as quais: a ideia de que “clássico” são os livros que ninguém vai dizer “eu estou lendo, e sim, eu estou relendo”; que “clássico” é uma obra que sempre tem algo mais a dizer; e que, em outras palavras, um “clássico” é sempre atemporal. Para Calvino o leitor pode eleger o “seu” clássico e este mesmo leitor não deve desprezar as leituras dos livros considerados “não clássicos”, no entanto deve alternar a leitura entre os livros que são e os que não são considerados clássicos. Ítalo Calvino afirma em sua conclusão que a leitura dos clássicos é importante para entendermos quem somos e aonde chegamos e que é melhor lê-los do que não lê-los.

Diante disso, refletir sobre a presença/ausência de textos de autoria feminina na vida de jovens estudantes de ensino médio, é colocar em questão o sistema educacional vigente e sua capacidade de atuação e reprodução ideológica, uma vez que diversos textos de autoria feminina vêm sendo excluído do famigerado lugar da historiografia literária.

Cabe a nós perguntarmos se esses jovens possuem acesso à literatura, como essa literatura tem chegado ou não a eles e que literatura é essa, como ela é lida, se é lida, entre outras indagações pertinentes. Será que os estudantes de ensino médio estão lendo escritos de mulheres? A quais estratégias de leitura estão sendo submetidos? Que significação emitem dos textos que lhes são apresentados? São muitas questões ainda em processo de construção e reflexão.

Com base no exposto, pode-se perceber a importância do sujeito leitor para ressignificação do texto literário. E, sendo assim, no que diz respeito estritamente à escrita de autoria feminina, precisamos ressaltar o caráter ideológico de empoderamento do sujeito através da escrita, e dessa forma, considerarmos também as dificuldades impostas às mulheres no que se refere ao ato de escrever. A escrita de autoria feminina corresponde a uma literatura que tensiona os lugares fixados das identidades, das determinações culturais que nos foram impostas e que habitualmente tendemos a considerar como “naturais”, assim, o ato de ler esses textos possuem uma implicação política-cultural na construção das identidades e subjetividades do sujeito leitor.

Destarte, estudar a leitura juvenil de escritas de autoria feminina, seus impactos na vida dos sujeitos discentes, além de considerar os sentidos que estes jovens estudantes de ensino médio elucidam sobre estes textos, faz-nos refletir sobre a cultura dominante que silencia e inferioriza as produções artísticas de mulheres. Para além disso, refletir sobre a construção do próprio cânone literário num processo cultural patriarcal e excludente, nos auxilia a pensar no papel da própria escola enquanto máquina social de formação de sujeitos críticos, pensantes e pulsantes numa sociedade que aliena e subalterniza os seres.

REFERÊNCIAS

- CALVINO, Ítalo. *Por Que Ler os Clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. 2. ed. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- FREITAS, Zilda de Oliveira. *A literatura de autoria feminina*. In: FERREIRA, Sílvia Lúcia. NASCIMENTO, Enilda Rosendo (orgs). *Imagens da mulher na cultura contemporânea*. Salvador: NEIM/ UFBA, 2002.

MARRECO, Maria Inês de Moraes. Investigando a história das mulheres. In: DUARTE, Constância Lima. DUARTE, Eduardo de Assis. ALEXANDRE, Marcos Antônio. (Org.). *Falas do outro: literatura, gênero e etnicidade*. Belo Horizonte: Nandyala; NEIA, 2010.

RAMALHO, Cristina. *As faces líricas da escritora brasileira*. In: ZONLIN, Lúcia Osama. GOMES, Carlos Magno. (Org.). *Deslocamentos da escritora brasileira*. Maringá: Eduem, 2011.

REIS, Roberto. Cânon. In: JOBIN, José Luís. (Org.). *Palavras da crítica: tendências e conceitos no estudo da literatura*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1992.

ROUXEL, Annie. *Ousar ler a partir de si: desafio epistemológico, ético e didático da leitura subjetiva*. Tradução Rosiane Xypas. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*. Porto Alegre, v. 20, n.35, 2018, p. 10-25.

ROUXEL, Annie. *Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?* Tradução Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. *Caderno de Pesquisa*. v. 42, n.145, 2012, p. 272-283.

SILVA, Ana Rita Santiago da. *Gênero e literatura na educação básica*. In: SANTOS, Cosme Batista. GARCIA, Paulo Cezar Souza. SEIDEL, Roberto Henrique. (Orgs). *Crítica cultural e educação básica: diagnósticos, proposições e novos agenciamentos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

ENTRE LIKES LITERÁRIOS: DOS BOOKTUBERS AOS BOOKTOKERS.

UM ESTUDO COMPARADO SOBRE AS MODULAÇÕES DE LEITURA NA ERA DIGITAL

Luciana Campos de Albuquerque³

Resumo: A potencialização das redes sociais na contemporaneidade tem corroborado para as formas inauditas de difusão e circulação do texto literário. Estas redes, têm se tornado ferramentas mediadoras que se imbricam aos meios de produção, consumo, distribuição e compartilhamentos. Este manuseio literário em rede tem crescido sob as vestes de diferentes performances, estéticas e manifestações. Tal processo conduz a um novo caminho para o campo da leitura, influenciando diretamente nos meios de socialização frente ao virtual, bem como a concepção mercadológica da cultura do consumo. Assim, através de duas comunidades literárias virtuais, os booktubers e os booktokers, busca-se entender o processo de promoção da leitura, o lugar da literatura na efemeridade digital, a administração do tempo dedicado ao literário e como são estabelecidas as modulações de leitura. Para tanto, é traçado um estudo comparado entre redes, sob as rotas da pesquisa etnográfica, associada a uma investigação teórica além de uma fase exploratória-observatória que conduza a uma análise sistematizada dos conteúdos. Logo, seis perfis foram selecionados, sendo três, respectivos, a cada comunidade virtual, como mote

³ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Literatura, produção cultural e modos de vida. Orientador: Prof. Dr. José Carlos Félix. Endereço eletrônico: lucianaalbuquerqueeducadora@gmail.com

substantial para o entendimento das configurações em similitudes e divergências dessas redes. Espera-se, portanto, entender os mecanismos das comunidades leitoras em meios digitais sob a ótica da criticidade.

Palavras-chave: Redes sociais. Comunidades literárias. Leitura.

INTRODUÇÃO

Este artigo traz um recorte do meu projeto de pesquisa intitulado “Entre likes literários: dos booktubers aos booktokers. Um estudo comparado sobre as modulações de leitura na era digital”, no Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural da UNEB Campus II, nível Doutorado. Tal excerto foi apresentado no Seminário das Letras, em 05 de julho de 2023, o qual trazia como temática “Letras na comunidade: escuta social, formação e transformação.” O projeto aporta na atualidade na qual a literatura, a leitura e a mídia seguem juntas rumo a uma cultura da convergência.

A contemporaneidade tem abrigado novas formas de experimentações literárias através das redes sociais, sendo estas mantenedoras de um universo diverso de produtividade e inovação. Refere-se, portanto, a uma nova era regida pelas mais profusas capacidades virtuais, sob as vestes da cibercultura, do conhecimento global e de uma reorganização rizomática da distribuição da informação na internet.

Pensar a “cultura literária”, neste espaço, é perceber tais mídias como instrumentos de mediação que intervêm de forma significativa nos meios de produção, consumo, distribuição e trocas de experiências leitoras. O que se vê é uma movimentação histórica da inserção literária em distintas plataformas, sob

diversos enfoques, que nos leva a dimensionar um estudo em um campo aberto e hodierno.

O que estamos presenciando é um fluxo formador de novos públicos, dotados de uma expertise, que os faz transitar sobre as diferentes nuances que têm se imbricado entre os universos literário e midiático. Essa audiência itinerante, tem caminhado pelas rotas da divulgação literária, da mediação, da própria transformação da visão sobre a leitura, da obra e do autor. Falamos aqui de um evento social que tem aportado a construção de perfis pessoais comprometidos com a leitura e a literatura, cingidos por comentários que estão voltados para uma exposição pública mundial. Podemos entender que:

Uma rede, assim, é uma metáfora para observar os padrões de conexão de um grupo social, a partir das conexões estabelecidas entre os diversos atores. A abordagem de rede tem, assim, seu foco na estrutura social, onde não é possível isolar os atores sociais e nem suas conexões. (RECUERO, 2009, p.24)

Trata-se de uma comunicação estabelecida através dos suportes tecnológicos, que garantem o “estar em evidência”, promovendo a extensão, que gera as ramificações que os destinam a agrupamentos comuns. Estamos falando de associações comunitárias que são mantidas por processos de conectividade e visibilidade através dos dispositivos midiáticos.

Os encadeamentos fomentam conglomerados que derivam de uma singularidade, percorrem sendas confluentes, que aportam em suas predileções. E é este decurso que autoriza a formação e o ingresso das comunidades literárias, sob diversas modulações, em diferentes redes sociais com metas em comum. Como nos diz Recuero (2009, p.138), quanto mais parecidos e mais interesses em comum tiverem os atores sociais, maior a possibilidade de formar grupos coesos com característica de comunidades.

Durante muito tempo, o mercado editorial e as instituições educacionais foram os responsáveis pela disseminação da literatura, contando com intermediários ligados a essas entidades. Com o advento da internet e o fortalecimento do ciberespaço, qualquer leitor que desejasse compartilhar seu acervo, poderia mediar a leitura literária através de uma rede. Esse movimento proporcionado pela plataforma digital atende a uma demanda de conectividade entre produtores e consumidores, garantindo uma relação de troca significativa.

O que observamos é a construção de uma teia simbólica que é tecida pela conectividade. Essa teia é costurada por valores dinâmicos, os quais se modificam de acordo com a evolução dos usuários. Existe uma manutenção das ações, do uso do tempo e das produções desses usuários, que se adaptam às plataformas atuais. Estamos tratando de uma migração literária através de redes, que se apropria das promessas benéficas do mundo digital: união de interesses e pessoas, ao passo em que otimiza o tempo.

Presenciamos essa jornada literária invadir todos os espaços, realizando proezas temporais de estadia, onde deixam sua marca e partem em busca de novos territórios a serem conquistados. Dessa forma, a literatura tomou controle de blogs, diversas redes sociais, canais multimídia, sites de compartilhamento de vídeos e comunidades literárias. As formas de leitura literária circulam livremente, sem necessitar de especialistas, de vozes autorizadas, alcançando números expressivos de curtidas, estreitando laços de comunicação e disponibilizando o acesso ao universo literário em um clique.

Partindo desta perspectiva da internet, como uma facilitadora do acesso ao mundo literário, é que testemunhamos o fortalecimento do leitor a ponto de ele exercer influência não apenas sobre seus seguidores, mas também sobre a própria indústria editorial e cultural. Estamos lidando com um movimento

diferente, que estabelece ligações na penumbra de uma reconfiguração dos intermediários. As relações assumem a ótica da troca, em que autores e leitores podem assumir o papel de influenciados ou influenciadores em suas práticas de leitura e escrita. Essa dinâmica é resultado da universalidade que a tecnologia gera diariamente na vida das pessoas e do seu impacto sobre as práticas culturais e sociais.

O uso de recursos literários em plataformas digitais tem se expandido de maneiras diversas, por meio de performances e estéticas únicas. Esse processo aponta para uma nova direção no campo da leitura, já que essa interação afeta diretamente as formas de socialização diante da mídia digital e da cultura consumista. Sendo assim, as produções, compartilhamentos e trocas literárias necessitam cada vez mais de um estudo aprofundado. Desse modo, iniciar uma análise desses "canais de mediação" possibilita uma compreensão mais clara desses processos.

Portanto, parto aqui da imersão em duas redes sociais, de constituições diferentes, porém de similar abrangência junto ao público leitor: Youtube e Tik Tok. Ambas têm promovido a mediação entre o livro e a internet, demonstrando que a visão contrária a este fluxo, se dilacera frente aos inúmeros desdobramentos que estes suportes têm apresentado. O que estamos presenciando é a "morte" da concepção de que o livro estaria fadado ao fracasso na era digital, pois estamos falando de tecnologias que se complementam.

Tratamos, portanto, de uma relação que caminha ora pelas vias da concordância, ora pelas pontes do desagrado. Mas, o que de fato vemos com nitidez é que dessa relação nasceu o fortalecimento da rede editorial, a forte influência no processo de mediação e o aumento dos novos modos de leitura. Essas modulações se valem de uma diversidade de apresentações, sob

novas formas de expressão, gerindo uma amplificação criativa de suas leituras.

Assim, cabe a análise da fusão entre a cultura letrada e a cultura da internet, aprofundando o olhar sobre as especificidades de duas redes sociais, Tik Tok e Youtube, que têm bebido da fonte literária. Essas redes têm matado a sede de atualização do livro, da leitura e dos modos de perceber o leitor, que se configuram nessas comunidades de leitores em espaço virtual: booktubers e booktokers.

Trata-se de uma pesquisa que identifica o recorte temporal, observa os leitores que não rotulam em hierarquização as obras e que se comportam como leitores-fãs. A ideia é estudar sobre a conectividade literária, a procura, a entrega e os dispositivos de consumo das narrativas. É analisar o processo de identificação com o texto literário, buscando entender as intensidades dadas as interpretações, a capacidade de instigar a promoção de obras, autores e do próprio leitor como figura central no jogo literário. Como nos diz Santaella (2012, p.230)

(...)uma exploração do que é a literatura digital, em que ela se cruza e em que diverge da literatura impressa, que estratégias significantes a caracterizam e como essas estratégias são interpretadas pelos usuários na sua busca de significado.

Assim, o que se pretende não é fazer uma investigação da qualidade estética das obras utilizadas nas plataformas pelos Booktokers ou Booktubers, nem tampouco uma análise social da origem daqueles que gostam desse universo literário construído em rede. O que se quer é investigar como esse gosto literário é constituído e experimentado. Ou seja, examinar os sentidos envolvidos à leitura e a sua ligação com o meio digital, em comunidades que usam de uma mixagem de recursos, que

retroalimentam o imaginário e o universo das representações que a leitura pode ofertar, independente do seu meio de veiculação.

A LITERATURA MOVENTE E SEUS RASTROS

O projeto busca entender como os leitores identificados como Booktokers e os Booktubers, de redes sociais distintas, podem mediar e promover a leitura? Como essas comunidades têm abrigado em sua efemeridade digital, a literatura em sua amplitude e eternização? Como eles administram o tempo na promoção da leitura? Como se configuram os diferentes modos de leitura nessas comunidades?

O que sabemos ao certo é que este contexto virtual permite que estes leitores usem a rede para expressar seus sentimentos, interagirem, troquem sensações, percepções e/ou informações com outros leitores. Assim, tanto os Booktokers quanto os Booktubers, enquanto comunidades formadas por leitores, não só produzem, mas consomem tudo a respeito do universo literário. E, portanto, essa pesquisa se constrói sob a ideia de analisar os frutos dessas relações literárias entre leitores, tendo como base as suas modulações de leitura. De onde centralizo a questão norteadora em pensar: De que forma são constituídas as relações entre os leitores da comunidade Booktubers e dos Booktokers e em como estas se entrecruzam em torno do livro e da leitura?

O Tik Tok e o Youtube, têm causado um grande impacto no manuseio de trocas, distribuição, produção e consumo de trabalhos literários. Tal intensidade nos leva a querer comparar essas plataformas para entender como essas redes de grande alcance expressivo, geram mudanças que nos apresentam novos espaços de circulação, de públicos e de mediadores que disseminam a literatura na internet. O que se vê é um campo que reconfigurou as figuras do mediador, a do crítico e ainda proporcionou a continuidade da obra e do autor. Estamos falando

de um acesso rápido e cada vez mais progresso o que acaba por reforçar a popularidade literária nas plataformas digitais.

O livro continua fazendo parte do cotidiano humano sem que isto implique em uma deserção do mundo digital. Por isso, tentar compreender essas transformações, por meio dos Booktubers e dos Booktokers, que se apresentam sob especificidades tanto em sua estruturação e funcionamento quanto em seus modos de intercessão entre livro, leitor e rede é de grande valia. Para tanto, a trajetória toma o delineado através da figura do leitor, pois, este tem ganhado centralidade nos estudos literários, devido a sua visibilidade e relevância no entendimento do jogo literário.

O livro e o leitor estão imersos nesse processo mutacional promovidos pelas redes sociais, onde o leitor pode ter acesso a vias de pertencimento e onde as obras e a formação dos gostos literários podem conduzir a formação de vínculos socioafetivos. Essas conexões trazem diretrizes, funções, características e práticas de leituras próprias. Mas podemos inferir que tal dinâmica se modula sobre uma perspectiva dualista, na qual as relações e os diálogos dos leitores passeiam entre o online e o off-line e a própria relação entre o livro e a rede responde a uma socialização e a uma solidão.

O que temos a nossa frente é a união da sociedade através da internet, e a reorganização desta mesma sociedade em pequenos “universos” que são perceptíveis ao nos depararmos com os grupos de leitores: Booktubers e Booktokers. Estamos falando de comunidades que são constituídas pelo conteúdo literário que é consumido e compartilhado.

Pensar sobre isto é nos ater sobre a concepção do que vem a ser literatura, a leitura, a recepção midiática e os seus desdobramentos sobre as ferramentas que têm ganhado

notoriedade nas redes sociais. De fato, há uma miscigenação de elementos que sustentam novas relações que atendem a esta nova realidade. Há uma profusão de linguagens que não devem ser ignoradas, uma vez que essa mistura, que também responde ao cultural, garante a interação social. E essa, por sua vez, aumenta e reinventa os modos de ler e os meios de produção.

Logo, este projeto configura-se sob a necessidade de entender e expandir os conhecimentos a respeito da leitura, da literatura, das experiências literárias, das recepções diversas em rede. Para tanto, me coloco em processo de inserção nestes universos sociais, Youtube e Tik Tok, não só como pesquisadora, mas como leitora e usuária, para analisar e perceber como tudo o que envolve o literário passa por uma ressignificação ao adentrar em um espaço de virtualidade.

Essa continuidade de transmutação e reinvenção do campo literário sob uma perspectiva pragmática, não só pede uma pesquisa pautada nos estudos literários, mas um entendimento sobre as movimentações dos estudos culturais e como estes tem realocado os elementos textuais. Assim, a linha Literatura, Produção Cultural e Modos de vida do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural, da UNEB Campus II, aportou esse estudo com propriedade, uma vez que vamos nos aprofundar nessas concepções, não para encaixotá-las, mas para pensar nas composições humanísticas em suas diversidades.

ROTAS DE LEITURA

Em uma perspectiva dialógica em alinhamento ao pensamento da pesquisa, desenhei um itinerário primário que coaduna os estudos literários, a ênfase na tríade literatura-leitura-leitor e as redes sociais e sua recepção midiática. O intuito é entender o percurso da teoria literária, a qual permitirá compreender as particularidades da área, através das principais

linhas de estudo, bem como nos dará conhecimento indispensáveis para pensar determinadas concepções como: a linguagem, a estrutura, o discurso, a obra literária, o espaço, o tempo, a coerência, o narrador, o autor, o leitor, a literalidade, a estrutura e a polissemia entre outros. Tomando ciência dessa linearidade poderemos aportar com segurança nos atravessamentos da contemporaneidade nos estudos literários.

Em sequência aprofundo as reflexões a respeito do jogo literário, pensando nas aproximações da imaginação e a realidade do mundo, refletindo a criação literária enquanto meio de transformação e integração. Aprofundando nas funcionalidades da literatura, além de refletir sobre a importância da abordagem pragmática, entendendo o caminho traçado pelos tipos de leitores até se chegar a concepção de leitor ativo-passivo que adentra ao ato da leitura repleto de recursos extraliterários.

Procuo ainda validar a ideia de que um texto é um campo aberto que promove inscrições de leituras, que se refazem em sentido, em uma constante troca de percepções, gerando atualizações do texto literário. Considerando as possibilidades dos sentidos pretendidos e os percebidos associado a um processo cultural de aprovação e troca do ato da leitura

Em seguida, pretendo conduzir pela trilha histórica da invenção da internet, nos levando a conclusão de que esta é fruto de uma Big Science, sob as vestes do desenvolvimento seguro científico e acadêmico, e amparado pela ideia de liberdade do pensamento e transformação. Uma mudança ampla que se vinculou a uma “cultura da internet” em que esta moldou o meio social, traçando ditames de uma cultura de produtores do meio virtual. Detalhando as configurações da cultura, passando pela autonomia das redes, em que as pessoas encontram seus próprios destinos, ou pelas comunidades e até mesmo o individualismo em redes.

Olhar a sociedade como rede, com seus atores e suas conectividades. Onde esses atores se apresentam de diferentes formas e as suas conexões são voláteis, o que influencia diretamente em sua estrutura social. O que nos leva a ter que pensar sobre o que vem a ser a interação, as relações e os laços sociais e como esses são engendrados pela concepção de capital social. Vislumbrar ainda as possibilidades de abordagens e o tipo de rede social mediante o corpus a ser trabalhado. Tratar dos capitais instituídos como: visibilidade, reputação, a popularidade/audiência e autoridade/influência.

É importante ressaltar que, para compor este projeto, foi necessária uma pesquisa introdutória para que situasse não só a temática, mas também os atravessamentos que são construídos a partir desta. Foi indispensável essa busca, para entender como essa literatura midiática tem aportado no campo do conhecimento acadêmico. O que pude perceber é que de fato essa imbricação entre a literatura e as redes sociais existe, porém, ainda é precário de aprofundamento científico.

Nessa pesquisa primária, ficou a certeza de que a carência no campo científico, em relação as comunidades dos booktubers é restrita, porém ainda encontramos material. Já em relação a plataforma Tik Tok e a comunidade dos booktokers obtemos diversas matérias em veículos jornalísticos que validam o seu crescimento, o impacto e a importância. Entretanto, no campo acadêmico deixa a desejar, e quando encontrado algo que relacione a plataforma Tik Tok, ou se resguarda a seu uso como ferramenta escolar de forma superficial ou associa-o a outras áreas do conhecimento.

Assim, fica evidente que esta pesquisa se faz mais do que necessária, uma vez que comunidades leitoras estão sendo formadas, validadas, compartilhadas em um alcance rápido e máximo. Remasterizando o literário, divulgando a própria produção cultural e promovendo modulações distintas.

ARCABOUÇO LITERÁRIO- MUDIÁTICO

O projeto parte da concepção de um macrocosmo que engloba em seu universo, pequenos mundos que se formam mediante a simbologia dos aspectos em comum. Trata-se de uma cultura contemporânea que agrupa pelo consumo do que se gosta, influenciando diretamente na construção dos perfis identitários. A divisão deste consumo forma grupos específicos, dentro das redes sociais, a exemplo dos literários booktubers e booktokers.

A pesquisa, portanto, toma as comunidades Booktubers e Booktokers e seus respectivos integrantes, a fim de observar a performance, as relações e as conversações constituídas no espaço midiático em torno da cultura literária. Conduzida pela inspiração etnográfica, busco compreender as proporções relacionadas a leitura a partir de um estudo comparativo das comunidades literárias, componentes das redes sociais Youtube e Tik Tok. É preciso salientar que ambas as comunidades foram criadas em caráter anárquico ao sistema de tais plataformas, validando a noção de grupos por vínculos, neste caso o livro e a leitura.

As etapas constituintes da investigação passam pelo aprofundamento teórico sobre os temas que estão vinculados ao literário e midiático, seguido de uma fase exploratória, observatória e uma análise sistematizada dos conteúdos disponíveis em ambas as comunidades literárias, além de uma descrição etnográfica. Trata-se de uma reflexão sobre as mudanças sociais e culturais produzidas através da cibercultura, por grupos de leitores específicos, de redes distintas, mas que podem abrigar similitudes desde a sua formação até as suas produções e relações.

A ideia inicial é acompanhar 6 perfis, sendo 3 referentes a comunidade Booktubers e 3 referentes aos Booktokers. Nesta fase, pretendo manter um diário de campo anotando informações indispensáveis para a realização da descrição etnográfica virtual. A análise será feita nas duas plataformas, buscando entender como estas se configuram enquanto redes sociais segmentadas, como se assimilam e em que se divergem.

O primeiro passo será a inserção nas plataformas, através de inscrição (Youtube) e criação de perfil (Tik Tok) para que a coleta de dados ocorra de forma satisfatória. Em seguida seria a catalogação dos dados sobre os canais literários e vídeos, sistematizando-os, durante determinado período, usando filtros e hashtags referentes as temáticas da cultura literária.

A partir daí, chegar a seleção dos perfis mais renomados em rede e de maior alcance para observar a estrutura desses canais/perfis, as tipologias dos vídeos e todos os conteúdos literários ali tratados. Para só então, compor estratégias de análises e categorização que lidem com as peculiaridades de cada perfil para que se possa traçar o estudo comparativo entre as redes e suas respectivas comunidades.

IN (CONCLUSÕES)

O intuito é compor um documento referencial de entendimento das comunidades leitoras em meios digitais, dando a visibilidade a concepção do literário em rede, em uma perspectiva crítica e comparada. A ideia é entender não só o jogo literário teorizado, mas o literário em plataformas distintas, que se aportam numa cultura de convergência. Espera-se contribuir com mais um aporte documental para entender o fenômeno literário em rede, onde a engendragem multimodal nos leva a uma “caixa de pandora literária”, de onde sai livros, leituras, fãs, públicos, leitores, escritores, críticos...

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. *Cultura Letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Unesp, 2006.
- BARBOSA, Pedro; TORRES, José Manuel. *O computador como máquina semiótica*. Clit'02. Coimbra.2003. Disponível em: <https://docplayer.com.br/116525857-Ciberliteratura-o-computador-como-maquina-semiotica-pedro-barbosa-clit-02-mai03.html>. Acesso em: 16 mar. 2021.
- BARTHES, Roland. *A morte do autor*. São Paulo. Martins Fontes, 2004.
- BOURDIER, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil /Diefel, 1989.
- CANCLINI, Nestor. *Leitores, espectadores e internautas*. São Paulo: Iluminuras, 2008. Tradução de Ana Goldberg.
- CÂNDIDO, Antônio. *O direito à literatura*. São Paulo: Duas cidades/Ouro sobre azul, 2004.
- CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: artes do fazer*. 3 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora Unesp, 1997.
- CHARTIER, Roger. *Desafios da escrita*. São Paulo: Editora Unesp,2002.
- COGO, Denise; BRIGNOL, Liliane Dutra. *Redes sociais e os estudos de recepção na internet*. XIX Encontro da Compós, na PUC-Rio, Rio de Janeiro-RJ, em junho de 2010.
- COMPAGNON, Antonie. *O leitor*. In: Compagnon, Antonie. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte: Ed. UFMG,2013.
- GOULEMOT, Jean Marie. *Da leitura como produção de sentidos*. In: práticas de leitura. Tradução: Cristiane Nascimento; 2ª ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- HALL, Stuart. *Da diáspora*. Belo Horizonte: Ed.UFMG,2003. *Implicações*. Porto: Edições UFP, 2004. p. 321-28.
- JAUSS, Hans Robert. *A estética da recepção: colocações gerais*. In. LIMA, Luis Costa.

A literatura e o leitor: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p.43-61.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994. Tradução de Sérgio Tellaroli.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2006.

JOUVE, Vicent. *Por que estudar literatura?* São Paulo: Parábola, 2012. Capítulo: O sentido em todos os seus estados. p.56-80.

KOZINETS, Robert V. *Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online*. Porto Alegre: Penso, 2014.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Cia. das letras, 1997.

MARTÍN_BARBERO, J.M. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. 2 ed. Rio de Janeiro. ED. UFRJ, 2001.

RECUERO, R. A. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulinas, 2009

SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, Lucia. *Para compreender a ciberliteratura*. Texto Digital, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 229-240, jul./dez. 2012. ISSNE: 1807-928+

SILVA, Sandro Luis da. *Discurso, mídias e ensino: caminhos possíveis*. Linha D'água (online), São Paulo, v.28, n.01, p.155-171, jun.2015.

TORRES, Rui. *Poesia em meio digital: Algumas observações*. In: GOUVEIA,

TRINDADE, Eneus; ANNIBAL, Sérgio. *Leitura, recepção midiática e produção de sentido*. Revista ECA, Ano XV, nº 01. Jan/abr 2010.

ZILBERMAN, Regina. *Recepção e leitura no horizonte da literatura*. Alea, volume, nº, jan-jun 2008, p.85-97

TRANÇADO TUPINAMBÁ: MULHERES NEGRAS E EMPODERAMENTO EM PORTO DE SAUIPE

Lucimêre de Souza Castro⁴

Resumo: O presente projeto Trançado Tupinambá mulheres negras empoderamento, na comunidade de Porto de Sauipe, surge da minha estreita relação com a arte e o interesse que tenho em minha identidade enquanto pesquisadora. A pesquisa será realizada na comunidade litorânea de Porto de Sauipe, Entre Rios Bahia. A pesquisa busca evidenciar nas trajetórias de vidas das artesãs associadas ao contexto sociocultural da localidade, as políticas culturais do letramento das mulheres negras que cresceram entre os rios e mangues, investigando os letramentos presentes na Cooperativa de Artesanato-COPARTT de mulheres artesãs. A presente investigação qualitativa tendo como viés metodológico, o método (auto)biográfico, destacando a cultura do artesanato de palha como um elemento impulsionador o empoderamento das mulheres negras daquela região. A proposta tem fundamentação teórica em estudos sobre letramento em Oliveira (2011), Barbosa (2004), Kleiman (2001), Fanon (2008), Silva (2018)

Palavras-Chave: Artesã. Empoderamento. Letramento. Mulheres Negras.

⁴ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Letramento, formação de professores e identidades. Orientadora: Prof.^a Dra. Carla Meira Pires de Carvalho. Endereço eletrônico: lucimere5005@gmail.com.

APRESENTAÇÃO

A inquietação pelo tema “Trançado Tupinambá mulheres negras empoderamento” partiu da minha estreita relação e habilidade de trabalhar artesanato com as mãos. A pesquisa será realizada na comunidade Porto de Sauípe, localizado na exuberante “Costa dos Coqueiros”. Uma deslumbrante área de preservação ambiental, às margens da Linha Verde, primeira rodovia ecológica do Brasil, encontrada ao sul do município de Entre Rios, no litoral norte da Bahia, o acesso pode ser através da BR-101 aproximadamente 104 km de Salvador, pela BA-504 Alagoinhas x Porto de Sauípe com cerca de 80 km de distância, pela BA-099 Linha Verde 88 Km da capital baiana.

O município de Porto de Sauípe liga o litoral Norte da Bahia ao estado de Sergipe, autossuficiente é cercada por águas; de um lado o rio Sauípe e do outro o mar, com belas praias, a mais famosa da localidade, que é a da Barra, onde acontece um belo encontro das águas do rio Sauípe com o Oceano Atlântico. É possível aproveitar as barraquinhas ou ficar um pouco mais afastado delas, tomar banho no rio que possui uma temperatura agradável. Além das praias, Porto de Sauípe conta com uma lagoa que atrai pela tranquilidade, situada dentro dos limites do Condomínio Águas de Sauípe uma área fechada com acesso a visitantes. Inicialmente, um lugar isolado sobrevivendo da pesca costeira com uso das jangadas e do manguezal, impraticável no inverno. Assim, a única renda familiar passa a ser o artesanato de palhas, peças trançadas com técnicas dos povos originários.

A ocupação dessa região iniciou-se na segunda metade do século XVI, estendendo-se até o século XIX, as terras pertenciam a família Garcia D’ Avila que vendeu a Sigisfred Sigismundo Schindler, que chegou ao Brasil em 1879, instalou-se no litoral, explorando os produtos naturais (Stifelmam,1997).

Terras que eram ocupadas por povos originários Tupis, Tupinambás e Massarandupióis, a família Garcia D’Avila ocupa o litoral norte entre 1563 e 1609 de forma lenta e invasiva (Mattedi, 2002).

Schindler em 1898 construiu um porto às margens do rio Sauipe e do mar, o que resultou no nome dado a localidade de “Porto de Sauípe”, porto esse que era usado para transportar produtos da fauna e da flora. Antes dessa construção, a localidade vivia uma vida tranquila e calma, sobreviviam da pesca, impraticável no inverno, do turismo de “sol e praia”, da agricultura de subsistência e do artesanato de palha, herança dos povos originários Tupinambás. As artesãs herdaram o ritual de colher à palha de piaçava, tratar, tingir a fibra e criar artefatos versáteis e cosmopolitas.

A cultura do trançado das palhas pelas artesãs fomenta uma ambiência de trabalhar que não só prevalece à tecelagem, mas também o letramento dessas mulheres perpetua essa arte centenária que atravessa o mundo.

As artesãs com sua arte se tornam cosmopolitas transcende a divisão geopolítica.

Os cosmopolitas são chamados de cidadãos do mundo no sentido mais autêntico e eminente. Eles consideram todos os povos da terra como os muitos ramos de uma única família, e o universo com inúmeros outros seres racionais, são cidadãos promovendo juntos, sob as leis gerais da natureza, a perfeição do todo enquanto cada um, à sua maneira, se ocupa de seu próprio bem-estar. (Christoph Martin Wieland, 1788, p.15)

O projeto de pesquisa pretende evidenciar as práticas de letramentos existentes nas cooperativas das artesãs, a determinação das mulheres negras com baixa escolaridade; observar e identificar as marcas que evidenciam o letramento

social e a capacidade de leitura do mundo presentes na confecção das peças de palhas; investigar de que forma as práticas de letramentos utilizadas pelas artesãs constituíram uma emancipação e um empoderamento social; biografar as suas histórias, suas perspectivas de letramento e luta pelo reconhecimento de sua arte cosmopolita.

Immanuel Kant (2008), em sua obra “Ideia de uma História Universal de um Ponto de Vista Cosmopolita”, escrito em 1784, defende um progresso uniforme e global da humanidade. Para o filósofo, a partir da rivalidade entre os seres humanos ocorre a necessidade da criação da sociedade civil.

As artesãs pertencem na sua grande maioria às classes de trabalhadoras, desfavorecidas financeiramente, sobrevivendo das vendas dos artesanatos. Por isso, é preciso inovações incorporadas aos artesanatos, para acompanhar os tempos, a cultura e dinâmica que ocorrem com o tempo.

Em frente dessa breve contextualização, busca-se aqui alcançar o objetivo pretendido por meio da abordagem qualitativa com ênfase ao método (auto)biográfico e entrevista narrativa, com os povos originários da aldeia Tupinambás, para discorrer sobre os conhecimentos na arte de trançar as palhas, e a dinâmica socioeconômica que reverbera desse trançado. Estabeleceremos diálogos com as mulheres com faixa etária diversificada entre 40 a 80 anos, membros da Cooperativa de Artesanato-COPARTT, permitindo a mim, enquanto pesquisadora, um relacionamento direto com os entrevistados. A princípio, irei me debruçar sobre obras que discorrem sobre a temática, buscando referências para embasar com solidez este trabalho. Outra etapa será a observação *in locu* do seu trabalho diário, além das entrevistas narrativas em campo, com mulheres de diferentes idades sobre a prática do trançar as peças, desde a colheita, o secar das palhas, até a finalização das peças. Com as informações produzidas e registradas pelas narrativas autobiográficas, estabelecerei um

diálogo também com os autores que embasam essa investigação, a fim de alcançar os resultados esperados.

Através das pesquisas bibliográficas; leituras de autores que se alinhem às perspectivas teóricas e ajudem o propósito aqui pretendido; reflexões sobre o tema abordado; até aqui, foi possível observar inicialmente que muitos são os letramentos, saberes ancestrais, memória (auto)biográfica que contribuíram para a diversidade cultural da comunidade.

A memória de curto prazo compreende o esquecimento como processo; ela não se confunde com o instante, mas com o rizoma coletivo, temporal e nervoso. A memória de longo prazo (família, raça, sociedade ou civilização) decalca e traduz, mas o que ela traduz continua a agir nela, à distância, a contratempo, "intempestivamente", não instantaneamente (Gilles Deleuze, 1995).

A cultura indígena permeia através do saber intrínseco da arte manual ativa nas mãos das artesãs da comunidade que passa de geração a geração e transita no convívio permanente do contexto familiar.

Na sua grande maioria, as mulheres da comunidade de Porto são formadas por ascendência indígena, pois esse local foi habitado no passado por povos originários Tupinambás. Atualmente, existe uma aldeia que mantém a cultura dos tupinambás, localizada próxima à comunidade.

Com a confecção dos artefatos, as artesãs não apenas reforçam a tradição de sua comunidade, mas assume a condição de mola propulsora da economia local.

O artesanato para os segmentos populares se baseia na experiência vivida e transmitida de geração para geração. A tradição familiar tem enorme peso no processo criativo. Pertencer a uma família de artistas ou crescer em meio artesanal é,

geralmente, um meio de não só “dar continuidade a profissão de seus antepassados”, mas manter os vínculos afetivos, a memória, as trocas simbólicas e os elos de solidariedade e dom necessários à gestão do cotidiano de cada artesão (Dias, 2007).

O ser humano não se caracteriza pela língua, mas a cisão entre língua e palavra, entre sistema de signo e discurso, semiótica e semântica. As artesãs desde a infância adquiriram a técnica de tecer a piaçava, saber ensinado pelos mais velhos. O homem não nasce falando leva um tempo para dominar o uso da linguagem. Aprendemos por repetição, as artesãs também aperfeiçoaram as peças com a repetição.

Segundo Derrida (2001), tudo que existe no mundo possui a sua própria linguagem, e não apenas uma linguagem no sentido de posse. Assim, me fez pensar que os signos “linguagens” existentes nos artesanatos das mulheres negras e artesãs significam algo; apontam para um referente, para uma realidade: significar é “dizer algo de algumas coisas”. Nesse caso, tentarei identificar as linguagens existentes nessas artes.

As práticas sociais de determinados grupos devem ser analisadas a partir das suas funções e da própria concepção que os agentes de letramento lhes atribuem. No entanto, os programas de letramento, baseados em algumas concepções equivocadas, consideram esses grupos como analfabetos “passivos” e “atrasados”. Essa concepção errônea está diretamente associada à teoria da “grande divisão”, segundo Street (2015), em dois grupos: “letrados” e “iletrados”. (Silva, 2019).

Tomando como base os estudos de Brian Street (2015) sobre os letramentos sociais é importante discutir as consequências reais do letramento para grupos e sociedades. Street (2015) assume uma perspectiva etnográfica, se distanciando do modelo autônomo de letramento para apreender

a escrita na condição de práticas sociais plurais, ideológicas e culturais, revestidas de caráter local e específico. É nesta perspectiva que o conceito de letramento ideológico discute práticas de leitura e escrita socialmente construídas, atreladas a outros modos de conhecimento, saberes, identidades de ser e estar nas práticas sociais e em contextos particulares (Silva, 2019).

Mesmo que não domine a escrita gráfica, o homem domina a oralidade particular e singular de cada um. Assim, cada pessoa entende o mundo de várias formas; não é preciso dominar a leitura para conseguir elaborar significados e construir sentidos.

Comparo os ensinamentos das artesãs como o rizoma de Deleuze (1995), mesmo que ocorra um rompimento no dia a dia com as lutas com as dificuldades existentes com falta de reconhecimento, ocorrerá uma nova transformação a partir de outras linhas e conexões, sempre se reinventa. Dessa forma, o rizoma não é simplesmente um movimento, mas sim um gerador de possibilidades de transições e novas conexões.

Os saberes aqui são conjuntos de experiências constituídas, é saberes do mundo; serão valorizados as experiências, e conhecimentos acumulados no decorrer do tempo com seu mundo e no trabalho.

As narrativas dos moradores da comunidade podem criar lugares de memória, em que será retratada a transmissão de saberes da técnica de trançar as fibras pelos seus antepassados e um esforço de preservar a prática.

A busca humana pela identidade deve ser considerada como um processo contínuo de definir, reinventar e inventar sua própria história como se o passado pudesse interligar ao presente. Tempo, memória, espaço e história caminham juntos e através do tempo, traz em si a marca da historicidade.

Toda consciência do passado está fundada na memória. Através das lembranças recuperamos consciência dos acontecimentos anteriores, distinguimos ontem de hoje, e confirmamos que já vivemos um passado. (Lowenthal, 1981, p. 75).

O turismo atingiu a comunidade com a construção do Complexo Turístico de Sauipe. A comunidade criou expectativas pelo desenvolvimento econômico, inicialmente os investidores não conseguiram se integrar com as tradições locais, não atuaram socialmente no sentido de capacitação profissional de moradores com a construção do complexo. Houve a transformação do ambiente, restringindo o acesso à matéria-prima das atividades do artesanato. Com a área ocupada pelo complexo fica difícil retirar a fibra para confecção do artesanato.

Ressaltando que o Complexo Costa de Sauipe se situa geograficamente no município de Mata de São João. O Rio Sauipe é o divisor entre o município de Mata de São João e Entre Rios.

Destacamos a herança que as mulheres trazem com o trançar, o artesanato autoriza, permite, liberta, gera renda, permite a explosão criativa e curativa, compõe a história das mulheres de Porto de Sauipe.

BREVES CONSIDERAÇÕES ENTRE O ARTESANATO E A ARTE

O artesanato surge no período neolítico, na Pré-história por volta dos anos 6000 a.C.. A prática surge da necessidade de sobrevivência; poliam pedras para fabricar armas e objetos de caça e pesca, cerâmica para guardar alimentos e tecelagem para fabricar redes, roupas e colchas.

Segundo Cunha (2005), na Grécia, o artesanato teve a sua importância reconhecida por meio da transmissão de habilidades e conhecimento dos demiurgos (primeira denominação para

artífice) até ser visto de modo negativo, devido à desvalorização em uma sociedade de castas, com aqueles que laboravam com esta atividade.

No Brasil, os primeiros artesãos foram os povos originários, antes do período da colonização portuguesa, eles já faziam cestarias, coloriam penas, pintavam seus corpos, faziam casas, verdadeiras obras de arte. Os povos originários já viviam no Brasil, quando a frota de Pedro Álvares Cabral chegou ao continente americano, em 1500, a região que hoje se chama Brasil já era habitada por diversos povos originários.

A hipótese mais aceita para explicar a origem dos povos originários brasileiros é a de que eles são descendentes de povos asiáticos que atravessaram o estreito de Bering há 62 mil anos, estudos arqueológicos recentes estabelecem a chegada dos primeiros habitantes do Brasil à Bahia e ao Piauí entre 20 mil e 40 mil anos atrás.

No Dicionário Aurélio Ferreira (1999) artesanato se origina do prefixo latino *artis* e do sufixo *manus*, que significa arte com as mãos. Parte-se do princípio que a matéria-prima é moldada e que 80% da fabricação precisa ser feita manualmente, cada criação torna-se única.

De acordo a autora Lucia Hussak, é inadequado declarar que quaisquer produções não ocidentais possam ser chamadas de arte. Isso porque esse é um conceito criado no Ocidente e mesmo que, os povos originários deste país estejam localizados geograficamente no ocidente, eles não compactuam com esta forma de pensar e viver no mundo.

Pois, a definição de arte ocidental significa: à produção de um certo tipo de objetos que têm como principal função a de serem contemplados; esta contemplação ocorre, preferencialmente, em locais separados e específicos,

distantes das interferências do mundo cotidiano. O museu e a galeria são ambientes limpos, silenciosos, onde as obras de arte podem ser apreciadas da forma que se considera a mais adequada à sua função maior, que é a contemplação estética. (Vaz, 2011, p.1)

É preciso observar que a arte constitui, segundo Lévi-Strauss, uma linguagem, ou seja, é capaz de produzir um sistema de signos que falam diretamente aos sentidos, dotando-os de inteligibilidade. Assim, a obra de arte apresenta-se como um dispositivo fundamental para a chamada “ciência do concreto” (Lévi-Strauss, 2008, p.15). Ou seja, para os “modos de observação e de reflexão que foram (e sem dúvida permanecem) adaptados a descobertas de tipo determinado: as que a natureza autorizava, a partir da organização e da exploração especulativa do mundo sensível em termos de sensível” (Lévi-Strauss, 2008, p.31).

O artesanato possui grande prestígio no campo social e mercadológico, devido à representação da cultura de cada região do mundo, sendo fonte de renda de diversos grupos familiares em grande parte dos países.

A revolução industrial foi a grande responsável pela desvalorização da prática do artesanato, pois antes era feito no espaço familiar, onde todos se dedicavam a produção das peças. No início, foi feito para sobrevivência de toda família. Com o processo de industrialização tornou-se impossível competir com a mecanização, pois as máquinas produziam em grandes escalas e no entorno familiar às peças eram feitas individualmente, levando mais tempo para confecção, tornando a peça única.

Ao produzir uma peça de artesanato à artesã está rememorando sua prática material, já o consumidor, ao comprar a peça interage com o tempo e o lugar.

Em “*O Pensamento Selvagem*”: a arte é um “*modelo reduzido*”, (Lévi-Strauss, 2008, p.39), da natureza a reprodução de um objeto em dimensões simplificadas, de acordo com os limites impostos pela técnica, suporte e materiais adotados. A redução não corresponde apenas a uma questão de tamanho; nas palavras do autor:

[...] mesmo o tamanho natural supõe o modelo reduzido, pois que a transposição gráfica ou plástica implica sempre uma renúncia a certas dimensões do objeto: em pintura, os volumes, as cores, os cheiros, as impressões táteis, até na escultura; e nos dois casos, a dimensão temporal, pois a totalidade da obra figurada é apreendida num instante. (Lévi-Strauss 2008 p.39)

O artesanato na comunidade de Porto de Sauipe é símbolo de luta contra a sociedade patriarcal dominante ali; ao empoderamento da mulher subalterna, de um sistema no qual a mulher era vista como um ser frágil e incapaz, ela foi capaz de adquirir autonomia para manter-se financeiramente e sua família, símbolo de luta pelo reconhecimento do Trançado Tupinambá no mundo cosmopolita.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Nesta pesquisa, buscarei evidenciar a riqueza cultural do artesanato de palha como um elemento impulsionador do empoderamento da mulher negra da região do Porto de Sauipe. Resgatando memórias que ressignificam o conhecimento. Evidenciando o processo de letramento preexistente as diversas expressões populares; ajudando na formação da cultura da comunidade, considerando os avanços conquistados no que se refere à valorização e reconhecimento da mulher negra.

Reconhecimento através do crescimento econômico na satisfação e recompensa através das vendas das peças.

As artesãs devem ser ouvidas, para garantir equidade a partir da escuta sensível das suas vivências, pois, possuem um papel bastante relevante no contexto sociocultural. As diversas trajetórias dessas pessoas podem sofrer impasses, inibindo as lembranças às vezes sofridas pela ausência de pessoas levadas pelo mar onde buscavam a sobrevivência, as viúvas do mar, que se tornam mães com o dever de alimentar seus filhos agora órfãos.

A entrevista não será um reencontro dessas mulheres com um passado difícil e árduo de submissão, pelo contrário, será a possibilidade de um reencontro com a identidade de mulheres e suas antepassadas, em um ambiente com evidências de letramento, em busca de empoderamentos diversos, dessas mulheres, provedoras do sustento econômico, que fizeram sua arte de palha ser cosmopolita.

REFERÊNCIAS:

APPIAH, Kwame Anthony. *Cosmopolitismo. Ética em um mundo dos Estranhos*. Novo York: Norton, 2006.

ARTESANATO *Brasileiro: História*. Disponível em:

<https://www.vivadecora.com.br/pro/artesanato-brasileiro/> . Acesso em: 09/08/2023.

AUGOT, Paula. *O que Fazer em Aracaju e o que visitar*. Disponível em

: <<https://nomundodapaula.com/o-que-fazer-em-aracaju-e-o-que-visitar/>>.

Acesso 07/08/2023

BITENCOURT Taynara Manto Tupinambá da Serra do Padeiro: *Arte, Cosmologia e Resistência Indígena* UFRB

<https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=rm&ogbl#inbox/FMfcgzGtwWHndljmwjDbVtMvJdfZhGzm?projector=1&messagePartId=0.1> . Acesso em: 08/08/2023.

BENEVIDES, Cassuça. Índios chegaram há 40 mil anos. BBC, 21 abr. 2020. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/esp_bra_indios.htm. Acesso em: 09/08/2023.

CANDAU, Joël. *A memória e o princípio de perda*. Disponível em

<<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/36074/18680>>.

Acesso em: 08/08/2023

COPARTT *Cooperativa de Artesanato do Trançado Tupinambá*. Disponível em <https://www.artesol.org.br/coppart> . Acesso em: 05/08/2023.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: *Rizoma*. In: Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Trad. Ana Lúcia Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995, p. 7-37.

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

DOURADO, Flávia. *Memória cultural: o vínculo entre passado, presente e futuro*. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/noticias/memoria-cultural>>.08/08/2023

ESCOLA, Equipe Brasil. “Artesanato”; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/artes/artesanato.htm>. Acesso em 09 de agosto de 2023

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Edufba, 2008, p. 11-51 e 103-126. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wpcontent/uploads/2013/08/Frantz_Fanon_Pele_negra_mas_caras_brancas.pdf.

KLEIMAN, Ângela B; SITO, Luanda Rejane Soares. *Multiletramentos, interdições e marginalidades*. In: KLEIMAN, Ângela B.; ASSIS, Juliana Alves. (Orgs.) *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2016.

LOTIERZO Tatiana «*Significação e emoção estética: Lévi-Strauss e um olhar antropológico sobre a arte*», Cadernos de Arte e Antropologia [online], Vol. 2, no 2 | 2013, posto online no dia 01 outubro 2013, consultado o 09 agosto 2023. URL: <http://journals.openedition.org/cadernosaa/471>; DOI: <https://doi.org/10.4000/cadernosaa.471>

MICHELLY, Karen Moraes e Sasaki. *Identidade de Lugar de Moradores de Porto de Sauípe-Ba em face da Intervenção Turística na Subjetividade Social Tese. Doutorado em Desenvolvimento Regional e Urbano da Universidade Salvador – UNIFACS - 2009*

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. *Raça e gênero: entrelaces racistas versus afirmação identitária negra*. Revista do Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos da UEL, ano 1, n. 1, p. 106-115, mar.-jul. 2011. Disponível em:

http://www.uel.br/neaa/sites/default/files/revistas/nguzu_miolo_final.pdf

POVOS Indígenas no Brasil - Tupinambá de Olivença

https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Tupinamb%C3%A1_de_Oliven%C3%Aa

PEREIRA, Áurea da Silva. *Tempo de plantar, tempo de colher: mulheres idosas, saberes de si e aprendizagens de letramento em Saquinho*. Tese. Doutorado em Educação e Contemporaneidade. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2014.

PEREIRA, Áurea da Silva *Letramentos, empoderamento e aprendizagens* / Aurea da Silva Pereira. – Campinas: Mercado de Letras, 2018.

QUAL É a Origem Do Artesanato? História Do Artesanato No Brasil. Disponível em <https://artesanato.culturamix.com/curiosidades/qual-e-a-origem-do-artesanato-historia-do-artesanato-no-brasil> . Acesso em: 08/08/2023.

RODRIGUES Ari *Política de Memória e Artesanato*. Disponível em

https://redeartesanatobrasil.com.br /author/ari_adm/ acesso em: 07/08/2023

STREET, Brian. *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola editorial, 2015.

ESCRITA DE MULHERES NEGRAS: POR CAMINHOS DE APAGAMENTOS E RETOMADAS

Luzia Martins dos Santos Silva⁵

Manifesto

(...)

Poesia é a vingança da cigarra

Enforcar a última formiga

Nas tripas do último louva-deus

(...)

Você quer entender o que é poesia?

O primeiro passo é desaprender gramática

É preciso entender a lírica

De cinco mil famílias exigindo moradia

(...)

Quando inicio um verso

Converso

Com as dezoito mulheres

Que antes de mim

⁵ 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, orientadora Profa. Dra. Edil Silva Costa, endereço eletrônico: luz-martins@hotmail.com

Sim

tiveram fala estéril

poesia é mais do que denúncia

é revide

de mão fechada

e peito aberto

que sem pulmões

um poema é abscesso

alerto

caneta é artimanha de boteco

poesia está no inverso

é cicatrizar os pulsos

erguer os punhos

que renascer se faz na luta.

Luiza Romão

Resumo: Numa sociedade onde ter acesso à escrita resvala pela ideia de controle e poder, escrever torna-se uma forma de luta por ocupar um espaço negado. O presente texto buscou fazer um breve percurso sobre os processos vividos pelas mulheres negras para que pudessem ser chamadas de escritoras mesmo diante de um processo perverso de apagamento. Falamos sobre as dificuldades encontradas, mas ressaltamos as estratégias criadas para que conseguissem esse espaço. Dentre as muitas formas

de luta temos o Slam por onde diversas mulheres têm feito um exercício de arrombamento para se fazer existir diante de tantos impedimentos provocados por questões sociais, históricas e culturais. Contra esse processo de anulação, batalhas são travadas a partir do corpo e da palavra. Mulheres trazem suas dores, alegrias e emoções seculares, sobretudo, formas de reexistências, diante das diversas opressões as quais estão submetidas. Dialogamos com autoras como: Mirian Alves, Grada Kilomba, Djamila Ribeiro, Heloisa Buarque de Holanda, Cristian Sales, dentre outras que irão possibilitar entender as armadilhas que são criadas para impedir que vozes potentes como as das mulheres do Slam ecoem, sobrevivam e continuem firmes na construção do seu lugar de escritoras.

Palavras-chave: Slam. Mulher negra. Produção poética.

INTRODUÇÃO

O processo de produção realizado pelas mulheres negras foi/é marcado por um perverso silenciamento e apagamento ao longo da história. Isso significa dizer que houve produções escritas por mulheres negras, mas estas foram severamente deixadas de fora deste conhecido rótulo de escritora.

Numa sociedade onde ter acesso a escrita resvala pela ideia de controle e poder, escrever se torna uma forma de luta por ocupar um espaço que nos é negado. Diante disso, é importante deixar claro que essas mulheres foram criando outras maneiras de produção para que seus textos pudessem engendrar os arrombamentos necessários e se fazer existir, mesmo diante dos impedimentos provocados. Elas fizeram valer a ideia de que não existe uma forma única de escrita, uma única linguagem a ser usada, um espaço único por onde dissemina esse o texto literário.

Dentre as diversas possibilidades de escrita experimentadas pelas mulheres negras ao longo de sua trajetória, o Slam tem sido uma forma encontrada para falar de si, de suas emoções, dos seus sentimentos e sobretudo uma forma de luta contra esse sistema excludente que teimam em deixá-las de fora do lugar de produtoras de saberes.

Segundo Mel Duarte (2019), o Slam tem sido uma grande ferramenta por onde diversas mulheres escrevem, compartilham seus modos de vida, rememoram suas ancestrais e buscam incentivar suas contemporâneas na luta por novas alternativas de sobrevivência.

A ESCRITA DE MULHERES NEGRAS: ALGUNS CAMINHOS PERCORRIDOS

A escritora Mirian Alves, em seu texto “Surgimento do coletivo de escritoras: Do isolamento ao Quilombo Literário”, traz algumas reflexões que são de fundamental importância para começar nosso diálogo sobre a produção literária feita por mulheres negras. Mirian inicia seu texto nos alertando que para pensar o processo de escrita das mulheres negras faz necessário considerar o período de colonização no qual fatores como sexo e cor da pele eram decisivos para incluir ou excluir pessoas (ALVES, 2010). Além disso, se faz necessário ainda entender que era importante problematizar a ideia de um feminismo negro. Pois, segundo Alves, embora o movimento de mulheres tenha ganhado força a partir dos anos 1960 e 1970, o critério de raça continuava de fora das discussões. Isso significava que as mulheres negras tinham obstáculos e estigmas que precisavam ser superados, como: “uma suposta essência escrava, moradia precária, falta de higiene, falta de educação, analfabetismo, dentre outras” (2010, p.61).

Diante dessas demandas, o movimento feminista de então se mostrava incapaz de compreender a bandeira de luta das mulheres negras, resultando na permanência dessas sujeitas na invisibilidade. No entanto, segundo Mirian Alves, mesmo destituídas de poder longo da história, essas mulheres continuam tendo sua importância na resistência cotidiana, nos quilombos, nas religiões de matriz africana, como esteio da família, sustentando a casa, dentre outras. A autora destaca ainda que mesmo não assumindo posições de destaque devido ao machismo existente também entre os negros, a mulher negra atuava dentro dos movimentos negros desde 1930, como também nos anos 1980, com o surgimento do Movimento Negro Unificado - MNU.

Isso nos mostra que embora o feminismo pensando nesse período não desse conta das diversas demandas envolvendo as mulheres negras, Mirian Alves ressalta que algumas mulheres conseguem minar esse espaço e ganham determinado destaque como é o caso de Carolina Maria de Jesus, que tem seu livro *Quarto de despejo* publicado em 1960, e traduzido em mais de 20 idiomas.

No entanto, isso não ocorreu, por exemplo, com outras escritoras negras, como Maria Firmina dos Reis. Mesmo tendo produzido uma obra com grande destaque para reflexão envolvendo as questões relacionadas à população negra a quase dois séculos, só recentemente foi reconhecida como a primeira romancista brasileira. Apesar de Maria Firmina ter sido uma mulher de destaque na cidade de São Luís, professora concursada nos anos 1847, sua obra viveu um completo apagamento.

É importante ressaltar, que o processo de silenciamento da escrita das mulheres negras, se fazia e se faz ainda hoje necessário, porque como diz Grada Kilomba, “escrever é um ato de descolonização no qual quem escreve se opõe a posições coloniais tornando-se a/o escritora/escritor “validada/o”

“legitimada/o” e, reinventar a si mesma/o, nomeia uma realidade que fora nomeada erroneamente ou sequer fora nomeada” (KILOMBA, 2019).

Tendo essa consciência, várias lutas foram travadas contra o silenciamento da literatura negra, podemos citar como exemplo também a ocorrência do *I Encontro de Poetas e Ficcionistas Negros Brasileiros*, no final dos anos oitenta, na cidade de São Paulo. Este evento, organizado por jovens ativistas e militantes de movimentos sociais negros, teve relevantes impactos na linguagem e na visão de mundo dos participantes. Segundo Cristian Sales (2021),

De modo multifacetado, fruto de anos de persistência no cenário cultural, o Evento Literário foi marcado pela descolonização do pensamento e trouxe à cena propostas originais de intervenção artística. Não obstante, desejam provocar reflexões e produzindo práticas antirracistas revolucionárias. Assim, é graças a isso que, ao considerar outros instrumentos para superação aos modelos instituídos pelos chamados cânones nacionais, os autores, autoras e os demais organizadores/as apresentaram novas estratégias para intervir, rasurar e produzir, assim como fazer circular a escrita literária no Brasil (SALES, 2021, p.160).

Atualmente, o movimento de produção e circulação dos textos de escritores negros, e de modo específico das escritoras negras, ainda encontram resistência no espaço constituído pela literatura canônica, mas diversas formas têm sido criadas para romper as barreiras de uma “linguagem específica”, de estrutura “apropriada” para produzir textos que provocam seu leitor/ouvinte a refletir sobre as questões diversas que envolvem os corpos negros.

Dentre essas formas, podemos citar o Slam ou Poetry Slam que são batalhas de poesia falada que tem se espalhado pelo Brasil (e mundo) adentro e abaixo, já que é nas periferias do

hemisfério sul do mundo que essa ferramenta-comunidade-ação tem ganhado mais espaço. Esta forma de construção poética que utiliza o corpo e voz para “dizer poesia” busca numa apresentação oral trazer para seu público um fazer literário que extrapola os modelos preestabelecidos pela literatura canônica. Segundo Conceição Evaristo, essas poetas produzem o que se pode chamar de “gramática do cotidiano”, pois:

Fazer da criação poética instrumento de proposição de luta começa pelo próprio não uso da norma culta da língua. Conscientemente a “norma certa” como advogam os puritas, é confrontada, esfacela, “agredida. Há uma escolha conscienciosa por uma forma de linguagem, a qual tenho chamado de “gramática do cotidiano”, isto é: o expressar que surge da comunicação inventada, gestada, gerida no meio do povo. Surge então nos poemas, uma língua dinamizada por uma fala que precisa e busca expor as incertezas, as injustiças, os encontros do dia a dia do povo. Uma linguagem para contar em versos, as mazelas, as incertezas e também para celebrar as alegrias de quem de quem tem pouco ou nenhum espaço para dizer (EVARISTO, 2019 apud DUARTE, 2019, p.14).

A partir dessa reflexão trazida por Evaristo podemos dimensionar a grandiosidade desse movimento de escrita/oralidade O Slam. Pois ele tem provocado arrombamentos nesta forma tradicional de pensar o texto literário e, de forma consciente, possibilita que pessoas que nem sempre tem acesso aos textos considerados canônicos da literatura possam apreciar uma produção poética que de modo estético e criativo tem muita relação com o seu próprio cotidiano.

É importante destacar que inicialmente esses textos ficavam quase que restritos ao campo da oralidade, mas recentemente tem se materializado em páginas de livros dando a essas mulheres oportunidade de verem seus textos “escritos”.

Dessa forma, além das organizações feitas pelos saraus, temos algumas antologias como: *Querem nos calar: poemas para serem lidos em voz alta*, organizada por Mel Duarte (2019); *A poesia falada invade a cena em Sobral: Poetry Slam no interior do Ceará*, organizada por Nilson de Freitas, Fran Nascimento, Vicente Sousa e Ary Pimentel (2019); e os quatro livros da Coleção *SLAM*, *Antifa*, *Empoderamento feminino*, *LGBTQIA+* e *Negritude*, organizados por Emerson Alcalde (2019), *Ancestralitura: poemas com mel e dendê*, uma antologia por Slam das Minas – Bahia, organizada por Ludmila Singa e Fabiana Lima (2022), dentre outros.

Essas construções poéticas como Slam, os saraus, e o hip hop, tem sido uma forma encontrada por vários/várias jovens poetas de trazer para a cena a periferia com suas demandas sociais, políticas, mas sobretudo, como forma de demonstrar que as pessoas que ali estão, são capazes de produzir arte.

Heloísa Buarque de Holanda em seu texto “*Cultura como recurso*” nos chama atenção para o fato de que as questões de raça ainda têm provocado muitas discussões entre ativistas e políticos e que isso tem emperrado avanços na busca de uma sociedade menos segregacionista. Neste sentido,

O campo de operações eleito por estes movimentos jovens é a militância nas artes, com forte compromisso de transformação social. Inovam, ainda, na ampliação deste engajamento, na direção do enfrentamento das questões da exclusão e das desigualdades sociais sofridas pelas populações de baixa renda, na sua maioria composta por negros, pardos e imigrantes (HOLANDA, 2012, p.28).

É importante observar que essa forma de produção poética tem possibilitado, além da militância política, tradicionalmente de resistência e oposição, uma lógica predominantemente de produção de saberes. Essas meninas do Slam estão declamando suas poesias nos bairros, mas também estão indo às escolas, produzidos oficinas literárias, estão divulgando nas redes sociais,

o que certamente tem-lhes proporcionado um maior alcance geopolítico.

É nesse sentido que Audre Lorde nos diz que para as mulheres negras: “A poesia não é um luxo. É uma necessidade vital da nossa existência. Ela cria o tipo de luz sob a qual buscamos nossas esperanças e nossos sonhos de sobrevivência e mudança, primeiro como linguagem, depois como ideia, e como ação tangível” (LORDE, 2019, p.45).

Essa ação tem se dado na busca da disseminação da palavra escrita por parte de muitas escritoras do Slam. Mesmo ciente que se trata de uma literatura que tem como destaque o uso da voz, atualmente diversas publicações escritas têm aparecido na cena. Uma vez que vivemos em um mundo grafocêntrico, a produção de um livro é uma forma de marcar a própria existência como nos disse acima Audre Lorde. Escrever portanto, se torna uma forma de luta diante do sistema que nos oprime.

Neste sentido, a escrita de Carolina Maria de Jesus, de Maria Firmina dos Reis, como também das poetisas do Slam, além de marcar a existência pessoal dessas mulheres, foi e é uma forma de lutar contra as realidades de subjugação vividas por elas e por seus pares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A caminhada de produção literária das escritoras negras é cheia de percalços e ao mesmo tempo de levantes que tem propiciado, mesmo diante dos entraves, que elas ergam suas vozes, trazendo à tona suas palavras. Em umas das suas publicações, na antologia: *Querem nos Calar: Poemas para serem lidos em voz alta*, organizada pela Mel Duarte, esta traz para cena diversas escritoras do Brasil que ainda não tinham tido a

oportunidade de verem seus textos materializados no papel. Duarte (2019, Orelha do livro) nos diz: “Aqui estamos nós, donas de nossas palavras, revolucionárias do cotidiano, regando a terra outrora batida por nossas antepassadas, firmando nossas pegadas, sabendo que hoje, cada vez que nossa fala se propaga, equivale a dez que antes foram silenciadas”.

Nesta fala de Mel Duarte se evidencia a importância dessas mulheres falarem por si. É hora de tomar a palavra, de trazer para cena suas demandas e as dos seus. Além disso, a escrita se torna uma forma de retomar diversas de nós que tiveram seus corpos violados, suas vozes caladas diante do processo perverso de escravização e continuado a partir do racismo/sexismo que ao longo tempo tem retirado de nós mulheres negras a visibilidade e o lugar de destaque em nossa sociedade.

Tudo isso nos mostra que as mulheres do Slam vêm atuando com ousadia e atrevimento para romper com as amarras que teimam em perpetuar, mesmo diante de tantos avanços contemporâneos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Míriam. *Surgimento do coletivo de escritores: Do isolamento ao Quilombo Literário*. In: Brasil, Autorrevelado: Literatura Brasileira contemporânea. Belo Horizonte: Nandyala, 2010. (p.53-61)

DUARTE, Mel (Org.). *Querem nos calar: poemas para serem lidos em voz alta*. São Paulo: Planeta, 2019.

EVARISTO, Conceição. Prefácio. In: DUARTE, M. (Org.). *Querem nos calar: poemas para serem lidos em voz alta*. São Paulo: Planeta, 2019. p. 13-15.

HOLLANDA, Heloisa *Buarque de. Cultura como recurso*. Salvador: Sec. de Cult. do Estado da Bahia, Fundação Pedro Calmon, 2012.

Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução: Jess Oliveira.

LORDE, Audre. *Irmã Outsider*. Tradução *Stephanie Borges* 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

NEVES, Cynthia Agra de Brito. Slams – *Letramentos Literários de Reexistência ao/no Mundo Contemporâneo*. *Linha D'Água (Online)*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 92-112, out. 2017.

SALES, Cristian Souza de. *Poesia negra brasileira de autoria feminina: assentamentos de resistência*. Los Angeles, 2021 In:

<https://escholarship.org/uc/item/3dg801xw#supplemental>

SOUZA, Fabiana Oliveira de. *Ex-cêntricos e Exo-canônicos: A poesia oral do poetry slam*. Alagoinhas (BA), *Grau Zero*, v. 10, n. 1, p. 63 – 86, 2022.

METODOLOGIA DA CRÍTICA: UM OLHAR SOBRE A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Mariana Argolo Barreto ¹

Resumo: O presente artigo foi solicitado como trabalho final do componente Metodologia da Crítica, ministrado pelos professores Dr. Osmar Moreira e Dra. Neuma Paes. Portanto, propõe-se a tratar da imagem de uma pesquisa em andamento cujo objetivo é traçar bases teóricas e metodológicas, que resultará em uma dissertação de mestrado. Inicialmente, apresenta-se uma escrita biográfica sobre algumas experiências formadoras desta pesquisadora, num processo autorreflexivo. Posteriormente, busca-se apresentar alguns delineamentos referentes à pesquisa em andamento que tem como objetivo geral problematizar os sentidos da formação para a prática docente na Residência Pedagógica. É uma pesquisa bibliográfica, documental e qualitativa que intenciona se debruçar sobre documentos e literaturas que contextualizem o Programa de Residência Pedagógica, destacando sua origem, história, objetivos, bases legais, bem como lacunas e ausências. O corpus se constituirá da amostra de dez relatórios de estágio de residentes dos últimos projetos de Residência Pedagógica (2018- 2020/2020-2022) da Universidade do Estado da Bahia, Campus II, do curso de licenciatura em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas; além disso, realizar-se-á

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), Linha de Pesquisa 2: Letramento, Identidades e Formação de Educadores, orientada por Dra. Áurea da Silva Pereira. Endereço eletrônico: meusarquivosargolo@gmail.com.

entrevistas com os autores dos relatórios e com professores responsáveis pelos referidos projetos, utilizando o método grupo focal. Têm-se como fundamentos teóricos os estudos de Deleuze e Guattari (1995-1997), a fim de problematizar as questões metodológicas no âmbito da Crítica Cultural. Destacando ainda teóricos, como Grignon (1995), Marchesi (2008), Perrenoud (2012), que trazem à cena discussões sobre formação de educadores. Espera-se responder às questões norteadoras de forma a contribuir para a construção de novos projetos de Residência Pedagógica na Universidade do Estado da Bahia, Campus II do Curso de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas.

Palavras-chave: Metodologia da Crítica. Curso de Letras. Formação docente inicial. Residência Pedagógica.

APRESENTAÇÃO

O presente artigo foi solicitado como trabalho final do componente Metodologia da Crítica, ministrado pelos professores Dr. Osmar Moreira e Dra. Neuma Paes. Portanto, propõe-se a tratar da imagem de uma pesquisa em andamento cujo objetivo é traçar bases teóricas e metodológicas, que resultará em uma dissertação de mestrado. Inicialmente, apresenta-se uma escrita (auto)biográfica sobre algumas experiências formadoras desta pesquisadora, num processo autorreflexivo. Posteriormente, busca-se apresentar alguns delineamentos referentes à pesquisa em andamento que tem como objetivo geral problematizar os sentidos da formação para a prática docente na Residência Pedagógica.

A presente escolha temática se dá inicialmente pelo fato desta pesquisadora docente ter experienciado o primeiro projeto de Residência Pedagógica (RP), edital nº 06/2018, na Universidade

do Estado da Bahia, Campus II, do curso de licenciatura em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas. Por conseguinte, sua monografia de conclusão de curso, **PROBLEMAS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS**,

teve como corpus relatórios produzidos por uma residente, a fim de discutir de que maneira as competências atravessaram os relatórios de estágio, do referido projeto de Residência Pedagógica, tendo como base as orientações que direcionaram essas produções. Buscou-se destacar quais critérios foram utilizados para definir as competências que orientaram a prática e as reflexões nos planejamentos e estudar como as competências estão presentes também na formação de professores e nas suas práticas didáticas.

A partir desses estudos e dos resultados alcançados, outras indagações foram surgindo. Considera-se, portanto, o presente objeto de pesquisa relevante por se tratar de um programa recentemente instituído no nosso campus, que precisa ser questionado e problematizado dentro de seus pressupostos e sentidos. Logo, os resultados podem contribuir para projetos posteriores.

Dessarte, alinhado aos objetivos da Linha de Pesquisa 2: Letramento, Identidades e Formação de Educadores tal projeto de pesquisa se interessa pelos processos de formação inicial de professores a partir do Programa de Residência Pedagógica (PRP).

Como objetivos específicos, pretende-se: a) Analisar as teorias da prática profissional docente: tecnicista, libertária, do professor pesquisador e do professor reflexivo; b) Problematizar a perspectiva de formação de professores predominante nos projetos de Residência Pedagógica; c) Analisar relatórios dos referidos projetos.

Portanto, é uma pesquisa bibliográfica, documental e qualitativa que intenciona se debruçar sobre documentos e

literaturas que contextualizem o Programa de Residência Pedagógica, destacando sua origem, história, objetivos, bases legais e, principalmente, os sentidos da formação para a prática docente na Residência Pedagógica.

O corpus se constituirá da amostra de dez relatórios de estágio de residentes dos últimos projetos de Residência Pedagógica (2018-2020/2020- 2022) da Universidade do Estado da Bahia, Campus II, do curso de licenciatura em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas; além disso, realizar-se-á entrevistas com os autores dos relatórios e com professores responsáveis pelos referidos projetos, utilizando o método grupo focal.

Têm-se como fundamentos teóricos os estudos de Deleuze e Guattari (1995-1997), Bachelard (1996) e Ginzburg (1989) a fim de problematizar as questões metodológicas no âmbito da Crítica Cultural. Destacando ainda teóricos, como Dos Santos (2018), Grignon (1995), Marchesi (2008) e Perrenoud (2012), que trazem à cena discussões sobre formação de educadores. Espera-se responder às questões norteadoras de forma a contribuir para a construção de novos projetos de Residência Pedagógica na Universidade do Estado da Bahia, Campus II do Curso de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas.

AUTOPOIÉISIS: A FORMAÇÃO DE UMA PÓS-CRÍTICA

Reservo este espaço para uma escrita biográfica que pensa um pouco da minha trajetória até o presente momento, o qual denomino como catarse. Acredito que seja muito importante refletir sobre minhas experiências formadoras e pensar nas recordações-referências, de acordo com o que propõe Josso (2004). Essa perspectiva (auto)biográfica possibilita uma reabilitação do sujeito e do autor, diante das concepções hegemônicas, deterministas e funcionalistas do indivíduo.

O estruturalismo sugere que o que importa é o lugar, e não quem o ocupa. A estrutura e aquilo que lhe é exterior pré-determinam a função do ser que preenche o espaço. O indivíduo não tem escolhas, não existe autopoiesis – produzir a si mesmo. Os métodos estruturalistas, inclusive, partem do pressuposto de que o sujeito não tem consciência do simbólico, da cultura.

Acredito que o principal movimento que ocorreu comigo ao ingressar no curso de Licenciatura em Letras foi o de tomar consciência da cultura e de todo cenário simbólico em que fui inserida a partir da criação que recebi dos meus pais. Antes mesmo de nascer, havia todo um caminho traçado por outrem e que eu deveria seguir, papéis a exercer, funções a cumprir, modelos a reproduzir: como mulher, cristã, evangélica, filha de fulana e de sicrano.

O ambiente da universidade é diverso por natureza, diferente de uma escola militar na qual havia cursado meu ensino básico. Logo, o contato com esse mundo de possibilidades, a troca de experiências, escuta, leituras transformaram minha maneira limitada de ver a mim mesma e tudo ao meu redor.

Aprendi a pensar – tríplice raiz do conhecimento: saber, poder e o si –, a questionar, e a produzir a mim mesma. Paralela à formação de educadora, havia uma autoformação. Para ser uma professora pesquisadora e reflexiva, eu precisava ser meu primeiro objeto de pesquisa, desmontar todas as “verdades” balizadoras da minha vida. Num encontro com a linguagem, foi possível configurar uma acepção transcendental como um “eu penso” (AGAMBEN, 2005).

A experiência com a Iniciação Científica me iniciou no processo de formação como pesquisadora, e, sobretudo, como questionadora de tudo que se é posto. O porquê dos porquês. Acredito que este é espírito da investigação. Então, se colocava ali

a minha formação de sujeito como dobra em que se torna possível pensar.

Ao dar início ao exercício da docência, deparei-me com um cenário pandêmico de medos, incertezas, transformação nas modalidades e metodologias de ensino, e toda essa formação pesquisadora, reflexiva foi essencial para sobreviver aos desafios. Além disso, o espaço de aprendizagem é também oportunidade para formação do sujeito crítico. Então, como

mediadora, preciso favorecer esse espaço e essas possibilidades aos meus estudantes, e posso perceber como minhas experiências formadoras me capacitaram para isso.

Acontece que o processo de (auto)formação precisa ser contínuo. Bachelard (1996) afirma que o crescimento espiritual investigador cessa quando o instinto conservativo domina e gosta mais de respostas do que de perguntas, repelindo o que contradiz e acatando apenas o que afirma. Dessa maneira, dediquei-me a ingressar no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural para fazer o Mestrado.

Posso afirmar que o primeiro semestre foi muito desconfortável, pois desmoronou meus pensamentos e concepções, fez com que eu percebesse que, apesar de ter certa criticidade, estava muito longe de ser pós-crítica, afinal a formação de um pensamento rizomático não é uma construção fácil: fazer rizoma com o mundo, nunca árvore-raiz, sempre mapa desmontável, reconectável, arrombamento das estruturas e de suas funcionalidades, no enfrentamento das barbáries da pós-modernidade com suas armas fascistas, que querem acabar com o pensamento, esvaziar nossas potências, numa destruição da experiência, tomados por experimento pela ciência moderna.

Ao apresentar meu projeto de pesquisa aos professores do referido componente, percebi o quanto eu estava sendo

“inocente” nas minhas questões, laudatória, elogiosa e até mesmo tendenciosa. Foi um verdadeiro choque. Apesar de ter alcançado certa compreensão teórica dos textos lidos, ainda não estava sendo capaz de colocar a compreensão em termos de aprendizagem prática, ou seja, em minha própria pesquisa, para além das referências, as leituras precisariam refletir na minha maneira de pensar a pesquisa.

Fui invadida por um sentimento de incapacidade, todo um semestre dedicado às leituras complexas, discussões, apresentações, e, no final, não consegui fazer o básico: tecer boas questões de pesquisa. Também percebi que meus professores e colegas esperavam mais de mim, até porque, de certa forma, tínhamos trocado excelentes percepções sobre os textos trabalhados. O que estava me faltando, afinal? Não consigo mensurar a minha angústia e certo desprezo por mim mesma. Pensei que minha pesquisa não valia a pena, que nada tinha a somar para o ambiente acadêmico e que nem merecíamos estar ali nem eu, nem a pesquisa.

Fiquei envergonhada, como eu iria apresentar no Interlinhas? Como eu iria seguir adiante? Acredito que esse desconforto e essa dor são inevitáveis no processo de formação, de enfrentamento e de refazimento. Estou me propondo esse desafio e me colocando na tentativa de formação de uma pesquisadora educadora pós-crítica.

Anotei todas as sugestões dos professores e dos colegas. Refleti bastante sobre tudo e estou aqui, tentando! Para Freire (2001), precisamos nos compreender como seres inacabados, pois, só assim, podemos intervir na realidade, para construir o que nos falta.

CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Este trabalho situa-se nos estudos pós-críticos, logo percorre caminhos rizomáticos à medida que se pensa em multiplicidades e se contraria a ideia do dicotômico, do Uno (Deleuze, Guattari, 1992). Assim, ao intencionar problematizar os sentidos da formação para a prática docente na Residência Pedagógica, coloca-se o problema do conhecimento sobre a formação docente inicial em termos de obstáculos (Bachelard, 1996).

Uma vez que a presente pesquisadora docente experienciou o primeiro projeto de Residência Pedagógica (RP), edital nº 06/2018, na Universidade do Estado da Bahia, Campus II, do curso de licenciatura em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas, e suas vivências, indagações, pesquisas, resultados alcançados influenciaram na formulação da questão-problema deste trabalho, é necessário colocar-se contra um conhecimento anterior, a fim de questioná-lo, desdobrá-lo, destruindo o que foi mal estabelecido, a fim de opor-se à opinião, pois esta não pensa, e transforma necessidade em conhecimento.

É importante inclusive questionar o papel que o Programa teve na própria formação, uma vez que experienciou outros programas como o da Iniciação Científica, a fim de se colocar criticamente e questionadora em relação ao fato de que os resultados formativos obtidos no que se refere à prática docente não podem ser atribuídos unicamente à RP.

Como todo conhecimento é resposta a uma pergunta, urge saber formular problemas. Deste modo questiona-se: Como a questão da formação para prática docente influencia os projetos de Residência Pedagógica? Com o intuito de

responder a essa questão inicial, tem-se uma pesquisa bibliográfica, documental e qualitativa que intenciona se debruçar

sobre documentos e literaturas que contextualizem o Programa de Residência Pedagógica, destacando sua origem, história, objetivos, bases legais, bem como lacunas e ausências.

Segundo Bachelard (1996), a inércia acontece quando um conhecimento científico é tão aceito e amplamente divulgado que nem é questionado, de maneira que se pensa que aquela ideia é mais clara porque habituamos a usá-la. O crescimento espiritual investigador cessa quando o instinto conservativo domina e gosta mais de respostas do que de perguntas, repelindo o que contradiz e acatando apenas o que afirma. Nessa perspectiva, a experiência desta pesquisadora com a RP não pode ser tomada como interpretação generalizadora. Precisa inclusive ser questionada, para que o devido distanciamento aconteça. É preciso abandonar o empirismo imediato, assim como o princípio da unidade. Um fato mal interpretado é um obstáculo, contrapensamento.

Portanto, toda cultura científica deve partir de uma catarse intelectual e afetiva. Multiplicidade não tem sujeito, nem objeto. O rizoma se opõe à árvore, nem reprodução externa como árvore-imagem, nem reprodução interna como a estrutura-árvore, mas mapa, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga, como um sistema a-centrado, não hierárquico.

Em Sinais: raízes de um paradigma indiciário, Ginzburg (1989) fala de uma ciência indiciária que observa aquilo que é indício, sinal, que passa despercebido. Em contraste aos métodos quantitativos galileanos, os métodos indiciários se relacionam com o surgimento das ciências humanas e estão presentes na medicina. Na verdade, fazem parte da história da humanidade, que expressa isso nas fábulas e através do homem que evoluiu suas capacidades de caça e investigação, daí a alusão a Morelli – com a arte, Freud – com a psicanálise, Sherlock Holmes – com a investigação. O detetive, o caçador e o médico são figuras que utilizam dos efeitos para inferir as causas.

Ginzburg propõe o paradigma indiciário como um método interpretativo no qual os detalhes tidos como secundários são essenciais para a interpretação de um contexto social. No que se refere à análise de documentos, esse método busca indícios além do que se pretendia revelar, a fim de encontrar informações que podem ser tidas apenas como um fato posto, aceito e não questionado, como discutiu Bachelard (1996), mas que, quando analisadas e desmontadas pelo pesquisador, pode revelar ideologias, lacunas, ausências, estruturas rígidas que devem ser demolidas a fim de evocar novos enunciados, produzir novas relações de multiplicidades, não centrados no indivíduo, mas nas relações de agenciamento em torno dele (Deleuze, 1967).

Desse modo, ao se propor ter como corpus a amostra de dez relatórios de estágio de residentes dos últimos projetos de Residência Pedagógica (2018- 2020/2020-2022) da Universidade do Estado da Bahia, Campus II, do curso de licenciatura em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas; além das entrevistas com os autores dos relatórios e com professores responsáveis pelos referidos projetos, utilizando o método grupo focal, pretende-se buscar os indícios, os sinais, que revelem as concepções de prática docente predominantes, a fim de se perceber de que forma os projetos dos referidos docentes influenciaram nas percepções dos residentes, moldaram seus fazeres em sala de aula.

Lukács (2003) discute que a sociedade capitalista se favorece do método das ciências naturais que pressupõe a constância dos elementos, de maneira que seu terreno se estabelece na aceitação dos fatos como são dados. Logo, é preciso descobrir seu condicionamento histórico. Assim, desconstruir fatos dados como absolutos é primordial para o pesquisador, uma vez que a aceitação plena do documento pode levá-lo a incorrer em obstáculos epistemológicos. Salienta-se assim que “a cabeça bem-feita é escolar e, por isso, fechada. Logo, deve ser refeita”

(Bachelard, 1996). Portanto, deve-se se preocupar menos com o que os documentos dizem intencionalmente do que com aquilo que o autor do documento deixa passar sem que tenha tido a intenção de fazê-lo. Logo, urge estudar os documentos que regem o Programa de Residência Pedagógica.

Residência pedagógica: afinal, o que é isso, de Faria e Pereira (2019), apresenta um estudo que buscou definir, conceituar e compreender a temática da Residência Pedagógica, pesquisar suas origens em documentos e projetos de leis do país, bem como seus desdobramentos na pesquisa educacional e nas práticas pedagógicas de formação de professores. Os autores apontam para o fato de que a RP é uma ideia que vem sendo explorada no país há cerca de dez anos, em diferentes contextos e colocada em prática de formas distintas, mas demonstram preocupação com o fato de que as instâncias políticas defendem uma ampliação e mudança na realização de atividades práticas no âmbito da formação de professores, “porém, nem sempre acompanhada de uma discussão aprofundada no que diz respeito às condições do trabalho docente, à sua carreira e remuneração”. Os estudiosos “atestam a atualidade, a relevância e a necessidade de se produzirem pesquisas sobre a residência pedagógica no Brasil” e chamam atenção para a vinculação estabelecida entre o Programa de Residência Pedagógica e BNCC que implica na autonomia universitária e induz projetos institucionais de formação nas IES que diferem das concepções de formação docente estabelecidas nos seus próprios projetos pedagógicos. Faria e Pereira (2019) concluem que, apesar da experiência de residência partir do pressuposto do forte e importante papel das universidades, pensando tanto no maior diálogo com os professores e a realidade da escola básica quanto na orientação e na avaliação da formação dos professores envolvidos, não se pode considerar que há uma unidade entre as diferentes experiências favorecidas por essas instituições, nem mesmo continuidade dos

processos de formação docente que são parte de projetos de pesquisa desenvolvidos por elas.

É importante destacar que as autoras não questionam o termo Residência, de maneira a problematizar a semelhança do que propõe o Programa ao que temos em Residência Médica, por exemplo. Por que colocar o mesmo termo? Qual as intencionalidades ao usar o conceito que remete às práticas médicas que o profissional da saúde precisa vivenciar para se tornar especialista? Seria uma tentativa de “validar” o Programa? De trazer prestígio? Quais ideologias estão imbricadas nisso? De que maneira tal conceito tem efeito contrário ao de uma possível valorização dos objetivos do Programa no que condiz à formação para prática? Por que não investir em programas já existentes, como o PIBID e a Iniciação Científica?

Nesse primeiro momento, destaca-se que os objetivos principais do Programa de Residência Pedagógica dispostos no site do Ministério da Educação são:

1. Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura;
2. Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos;
3. Estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores;
4. Valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional;
5. Induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula.

Diante do exposto, é importante pensar se tais objetivos são “novos” no curso de Letras ou se eles já são elencados nos

componentes de Prática Pedagógica, Imersão, por exemplo. Assim problematizar os reais motivos para criação de um novo Programa voltado para experiência prática, quando já temos um currículo que se compromete com nessa questão. E, se for o caso de não atender às demandas de uma formação para prática, a resolução seria criar um Programa ou repensar o currículo, as ementas, as propostas...? Assim é importante fazer um levantamento do cenário político vigente na criação do PRP, para também compreender os objetivos para além dos que se encontram no documento oficial do Programa.

De acordo com Bauer e Gaskell (2002), a entrevista qualitativa é uma metodologia de coleta de dados amplamente empregada nas ciências sociais empíricas. No que se refere ao grupo focal, a pesquisa qualitativa corresponde a entrevistas com um grupo de respondentes (o grupo focal). Existem formas diferentes de entrevista qualitativa: pode-se ter uma entrevista de levantamento fortemente estruturada, em que há uma série de questões predeterminadas; e de outro lado, a conversação continuada menos estruturada da observação participativa. Robert Farr (1982) afirma que a entrevista é "essencialmente uma técnica, ou método, para estabelecer ou descobrir que existem perspectivas, ou pontos de vista sobre os fatos, além daqueles da pessoa que inicia a entrevista".

A entrevista pode desempenhar um papel essencial se combinada a outros métodos, como é proposto nesta pesquisa, para obter informações valiosas através de uma compreensão mais aprofundada; oferecendo, a partir dela, o encontro de resultados e surpresas que necessitam de investigação. Para tanto, é necessário que o pesquisador desenvolva um referencial teórico que guiará sua investigação. A partir disso, deve-se definir o tópico-guia, que é o que perguntar, e a quem perguntar.

O tópico-guia deve ser planejado para dar conta dos objetivos da pesquisa e deve criar um referencial fácil e

confortável para uma discussão, fornecendo uma progressão lógica e plausível através dos temas em foco. Deve ser bem-preparado, mas flexível, pois deve ser utilizado apenas como guia e, conforme as séries de entrevistas forem acontecendo, pode sofrer modificações, de acordo com questões que forem surgindo. Mas até mesmo mudanças que ocorram devem ser documentadas, bem como seus motivos.

É importante destacar que a finalidade da pesquisa qualitativa não é quantificar opiniões ou pessoas, mas, sim, “explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (Bauer e Gaskell, 2002). Assim:

Diferentemente da amostra do levantamento, onde a amostra probabilística pode ser aplicada maioria dos casos, não existe um método para selecionar os entrevistados das investigações qualitativas. Aqui, devido ao fato de o número de entrevistados ser necessariamente pequeno, o pesquisador deve usar sua imaginação social científica para montar a seleção (Bauer e Gaskell, 2002, p. 70).

Levando isso em consideração, pensa-se em selecionar ex-residentes que estejam dispostos a contribuir com a pesquisa, atuantes e não atuantes em sala de aula, dos diferentes projetos de RP instituídos até então (2018- 2020/2020-2022) da Universidade do Estado da Bahia, Campus II, do curso de licenciatura em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas, a fim de se ter perspectivas diferentes sobre o papel da Residência pedagógica na formação docente-inicial. Além disso, pretende-se entrevistar os professores responsáveis pelos referidos projetos com o intuito de também acessar a perspectiva, vivências e experiência dos formadores de educadores a partir do PRP.

A licenciatura como ato performativo: reflexões sobre a formação universitária do professor de Língua Portuguesa, de

Marcos Bispo, discute algumas questões voltadas à formação do professor, convidando-nos a refletir

como o diploma não garante as competências necessárias para atuação, salientando a importância do professor reflexivo com uma prática igualmente reflexiva. Essa reflexão, além de psicológico, é um processo vinculado ao contexto e às interações, de maneira que o sujeito imerge no mundo de forma consciente, exercendo uma leitura complexa do que está ao seu redor, leitura essa que orienta sua ação. O autor finaliza considerando urgente que os discursos e práticas formativas se alinhem aos objetivos das políticas educacionais. Nesta perceptiva, é importante questionar o papel da Residência Pedagógica na formação do professor reflexivo com uma prática igualmente reflexiva. Os residentes tiveram uma experiência da prática em campo que lhes possibilitou o desenvolvimento de competências e letramentos essenciais à atuação em sala de aula? De que forma os projetos foram pensados para garantir aos futuros docentes essa formação? Como a prática docente do próprio professor coordenador do respectivo projeto influenciou na elaboração do projeto e na formação do residente?

Álvaro Marchesi, nos primeiros capítulos da sua obra *O bem-estar dos professores*, discute a importância do desenvolvimento das competências profissionais do professor de forma que, na sua atuação, os estudantes atinjam os objetivos da aprendizagem. Esses objetivos incluem aprender a conhecer, a fazer, a viver em conjunto e aprender a ser. Marchesi salienta a importância do professor ser capaz de estimular o desejo de ampliar seus conhecimentos; cuidar do desenvolvimento afetivo e social; facilitar sua autonomia moral, fortalecendo a cidadania e a valorização do multiculturalismo; estar preparado para lidar com os pais e ser competente para trabalhar em equipe. O autor reforça a importância da intuição enquanto fator essencial para perceber os problemas que o circunda em suas particularidades.

Nessa perspectiva, é necessário investigar como a Residência Pedagógica possibilita a formação prática dos futuros docentes, de que maneira promove o desenvolvimento de competências profissionais do professor e sua repercussão nas práticas educativas e na sociedade. Os residentes adquirem autonomia ou se moldam àquilo que o projeto de seu coordenador exige?

Claude Grignon discorre alguns capítulos, no livro *Alienígenas em Sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*, sobre a necessidade do desenvolvimento de práticas e métodos capazes de reconhecer o multiculturalismo ou seja, as culturas diferentes da dominante. Para isso, explica que nossa sociedade é dividida em classes sociais e evidencia que a escola tem sido um instrumento transmissor da ideologia da classe dominante. O livro didático é um dos meios pelo qual mensagens ideológicas dessa classe são veiculadas, não condizendo com a realidade da classe trabalhadora. Dessa maneira, se a escola não valoriza a cultura popular existente nas salas de aula, acaba caminhando rumo à exclusão, mostrando-se injusta. Logo, a formação de professores em seu caráter crítico-emancipador e não hegemônico é essencial. De maneira que é importante estudar as (não)contribuições da RP neste sentido; como proporciona a prática em campo, é importante pensar em como tem se dado a unidade teoria-prática, já que na Universidade circulam muitos textos que criticam os livros didáticos e suas ideologias, por exemplo, mas é preciso refletir sobre como acontece na prática, no chão da escola.

Por isso, é importante pontuar que, em Saber organizar o trabalho escolar para além da classe, por exemplo, Philippe Perrenoud problematiza a pouca autonomia que os professores têm para organização do trabalho. Perrenoud argumenta que esses profissionais seguem as estruturas estabelecidas tradicionalmente pelo sistema e, de forma limitada, exercem

mínima autonomia apenas na sala de aula. Por outro lado, por não terem as competências necessárias, recuam quando recebem espaço para estabelecer as estruturas de tal organização. Diante do exposto, o autor propõe a conscientização da problemática da organização do trabalho, considerando-a uma variável mutável, entendendo que a discussão sobre essa competência deve ser introduzida como assunto de professores, trabalhando seus conceitos e representações nas instituições de formação de futuros docentes. Urge pensar em como essa problemática está sendo abordada nos Projetos de Residência Pedagógica da Universidade em questão e quais experiências e reflexões os residentes tendo a partir dela.

RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se conceber uma dissertação de mestrado à luz das teorias pós- críticas. Portanto, pretende-se responder aos questionamentos referentes à Residência Pedagógica, de maneira a elucidar os sinais e indícios relacionados aos objetivos do Programa, bem como aos impactos à formação dos residentes. É importante conhecer e questionar o Programa de Residência Pedagógica recentemente instituída em nosso campus. Busca-se saber quais os resultados obtidos com a RP até aqui e como os ex-residentes se sentem em relação ao Programa. Assim, problematizando os sentidos da prática vigentes nos projetos, pretende-se revelar e problematizar as ideologias presentes na formação dos futuros docentes.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAUER, Martin; GASKEL, George. *Pesquisa qualitativa com imagem, texto e som*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia*. Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DOS SANTOS, Marcos Bispo. *A licenciatura como ato performativo: reflexões sobre a formação universitária do professor de língua portuguesa*. DELTA, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 1159-1185, Dez. 2018.

DOS SANTOS, Marcos Bispo. *Epistemologia da prática e desenvolvimento profissional no Mestrado Profissional em Letras*. SOLETRAS, n. 35, p. 245-273, 2018.

FARIA, Juliana Batista; DINIZ-PEREIRA, Julio Emilio. *Residência pedagógica: afinal, o que é isso?*. Revista de Educação Pública, v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência*. In:(Orgs.). *Compreender e transformar o ensino*. 4. Ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. P.13- 25.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história; tradução Federico Carotti*. São Paulo, Companhia das Letras.

GRIGNON, Claude. *Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular*. In:SILVA, T. T. et al. *Alienígenas na sala de aula / Tomaz Tadeu da Silva (org.)*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. – (Coleção estudos culturais em educação)

JOSSO, Marie-Christine et al. *Experiências de vida e formação*. 2004.

LUKÁCS, György. *História e consciência de classe*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARCHESI, Álvaro. *As competências profissionais dos professores*. In: O bem-estar dos professores [recurso eletrônico]: competências, emoções e valores / tradução Naila Tosca de Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2008. P.59-95. Martins Fontes 2013.

BRASIL, *Programa de Residência Pedagógica*. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-ainformacao/aco-es-programas/educacaobasica/programa-residencia-pedagogica>.

PERRENOUD, P. *Saber organizar o trabalho escolar para além da classe: uma competência a desenvolver*. In: THURLER, M. G., MAULINI, O. *A organização do trabalho escolar: uma oportunidade para repensar a escola / Organizadores, Monica Gather Thurler, Olivier Maulini; tradução: Fátima Murad; revisão técnica: José Fernando B. Lomônaco*. – Porto Alegre: Penso, 2012. P. 280-29

NARRATIVAS DE SI, HISTÓRIAS DE VIDA E MEMÓRIAS NOS RELATOS DE MULHERES IDOSAS DA COMUNIDADE BREJOS DOS AGUIAR/IBICOARA-BA: O PERTENCIMENTO COMO CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE.

Marisela Rocha Pi ²

Resumo: O presente texto parte do pressuposto que a abordagem autobiográfica pode ser considerada especificamente, quando se refere às “estórias de vida”, vista como uma fonte de informação sobre o contexto social, além de uma evocação do sujeito e uma reflexão, resultado da relação entre as biografadas e a pesquisadora. A investigação, desenvolvida com base nas vozes de mulheres idosas da comunidade Brejos dos Aguiar/Ibicoara-BA, especificamente sustentada em métodos (auto)biográficos, o que, enquanto pesquisadora sedada neste paradigma investigativo e focalizada nos estudos de mulheres idosas, me tem colocado questões de várias ordens, seja em termos das finalidades, dos processos de construção, bem como dos procedimentos éticos que comportam, e da interpretação das narrativas biográficas dessas mulheres para compreender o pertencimento como construção da identidade. Essas reflexões estão sendo desenvolvidas a partir das narrativas biográficas, obtidas nas rodas de conversas ao redor do fogão de lenha, cenário principal dos diálogos corriqueiros com as mulheres cafeicultoras. Os métodos (auto)biográficos, integram um conjunto alargado de formas, cujo núcleo comum é o relato da vida do sujeito

² Universidade do Estado da Bahia, Campus XII/ Guanambi, mariselaroc@gmail.com.

² Universidade do Estado da Bahia, Campus II/ Alagoinhas. jailmapedreira@uol.com.br
(Orientadora)

biografado, seja por outrem - no caso das biografias - seja pelo próprio - no caso das (auto)biografias, histórias de vida, diários, memoriais, entre outras modalidades. A participação efetiva das biografadas, com o uso das suas vozes, isto é, a partir das suas experiências, reflexividades, decisões sobre o que narrar, faz a diferença entre umas e outras, superando a fronteira entre ser objeto ou sujeito de investigação. Para essa reflexão, além da leitura dos textos, contarei com o auxílio teórico de autoras e autores que discutem a abordagem autobiográfica entre outras. Dentro desse campo citamos Bossi (1994), Burke (1995), Certeau (2007), Foucault (1992), Josso (2002, 2007), Kofes (1994), Hall (2015), Larrosa (2003), Moreira (2016), Passeggi (2008), Pereira e Silva (2020), Pollak (1989), Ribeiro, Souza, Sampaio (2018), Ricoeur (2009), Souza (2006), entre tantos outros. Assim, espero expandir a discussão sobre narrativas, identidade, memórias e conversação.

Palavras-chave: Narrativas. Histórias de vida. Memórias. Pertencimento. Identidade

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, objetivamos refletir sobre as narrativas histórias de vida e memórias nos relatos de mulheres idosas da comunidade dos Brejos dos Aguiar/Ibicoara-BA e o pertencimento delas na construção da identidade. Buscamos analisar o protagonismo dessas mulheres em espaços sociopolíticos, econômicos e culturais de maneira ampla, a fim de entender como se dão suas relações sociais, que se encontram em permanente transformação no âmbito da estrutura familiar, da perspectiva cultural-subjetiva e das intervenções dos meios de produção agrícola.

Nessa caminhada, procuramos acompanhar, ler e traduzir os passos de vida destas mulheres. Buscamos ouvir, observar seus movimentos, os saberes que criavam e criam, colocando-os em prática. Os saberes, inclusive, da arte de fazer o café, que cultivam em seus roçados. Cumprindo as prerrogativas de anonimato postas pelo comitê de ética, as quatro mulheres que elegemos para relatar as suas narrativas, chamaremos por nomes de tipos de grãos de café: *Arábica, Bourbon, Kona e Catuai*.

A partir das observações dos seus passos, começamos a nos questionar: o que teriam a dizer estas mulheres? Que saberes revelam? Que importância teriam esses saberes? Como foi e tem sido suas vidas? Como ouvi-las, por fim?

Para este momento, a metodologia se insere nos domínios da pesquisa narrativa, porque por este caminho é possível alcançar as experiências individuais, de um ou mais sujeitos, sempre localizados em histórias coletivas. Esta metodologia permite analisar histórias vividas e contadas pelos indivíduos, podendo ser organizada/estruturada a partir de temas enfatizados pelos sujeitos nos vários períodos do curso de suas vidas (CRESWELL, 2014). Assim, por mais que as mulheres idosas entrevistadas compartilhem de experiências relativamente semelhantes, seus relatos orais também são singulares.

Nesse sentido, buscamos, como dissemos, exercitando um diálogo com autores e autoras condizentes, assim como uma sensibilidade crítica, ouvir essas mulheres, refletir sobre as demandas que encenam os saberes que semeiam.

MEMÓRIAS DE MULHERES IDOSAS:

As pesquisas têm mostrado que para as/os idosas/os, o círculo de amigas/os, comparado à vivência em família, tem representado maior satisfação de vida na velhice. Dessa forma, a

organização de mulheres pode ser um fator importante para essa faixa etária, pois, muitas vezes, mulheres idosas continuam fazendo uma luta silenciosa, de resistência ao modelo capitalista no campo, onde vêm preservando e reproduzindo saberes populares na produção de alimentos, ainda que muitas vezes lhes faltem as forças para longas caminhadas e trabalhos mais pesados.

Extraídas de anotações e gravações obtidas durante diversos momentos de reuniões da associação de produtores rurais, das rodas de conversas, dos almoços de domingo, dos rituais de café da tarde, de colheita, torra e moagem do café, assim como dos momentos de organização dos festejos do padroeiro da comunidade São Francisco, as narrativas das mulheres idosas que temos escutado em nossa caminhada de pesquisa, permitem-nos tecer algumas considerações importantes sobre memória, gênero e trabalho.

Nos estudos sobre idosas/os, visibilizar a memória individual é importante para não homogeneizar um grupo tão heterogêneo. Nessa discussão, a noção de tempo e espaço se faz relevante. Resgatando a ideia de Debert, Barros (2004) assegura que a individuação das/os idosas/os ocorre a partir do momento em que são responsáveis por um envelhecer mais digno, saudável, seguro e agradável. Para tanto, elas/eles devem se ater a cumprir algumas exigências que vão desde uma boa alimentação, que, em nosso caso, elas mesmas, mulheres idosas, têm o prazer de preparar, perpassando por cuidados físicos e mentais e vão até questões ligadas a um engajamento com outras/os idosas/os e jovens da comunidade, bem como com as atividades ligadas a uma vida ativa, que proporciona várias formas de convivência. Para a autora, enquanto as mulheres enfatizam autonomia e a liberdade como valores alcançados na velhice, para os homens é a

lucidez que lhes garantiria, nas idades mais avançadas, o conhecimento da realidade social e política em que se encontram.

É importante pontuar que mesmo sendo a vida rural cheia de limitações, percebemos no discurso das entrevistadas, por exemplo, a inquietação em aprenderem uma atividade, para movimentá-la-ás de alguma maneira. Percebemos também uma preocupação com a educação, pois a vida na roça não propiciava um nível de estudo maior e por isso nenhuma delas estudou. Enfim, observamos uma gama de signos criados por elas que apontam para uma conformação, indignação, mas, principalmente, para uma atividade por parte destas que deslocam um saber fixado para mulheres, para mulheres idosas, para mulheres idosas rurais. É o que veremos a seguir, quando aqui compartilharemos trechos dessas narrativas ouvidas, como o primeiro que abaixo logo segue:

Eu sou nascida no ano de 1945, fui criada junto com meus irmãos na roça, ajudando o pai nas labutas da roça. Eu era encarregada de ajudar na casa de farinha naquela época e levava o café pra quem estava lá, ajudando a descascar a mandioca. Eu gostava de me esconder de noite atrás da casa de farinha e me embrulhava num lençol branco e assustava as pessoas que passavam na estrada. Oh, tempo bom! Mas como eu era muito atenta e ficava pirraçando, acabei não casando por que os rapazes diziam que eu não servia para ser dona de casa e mãe de família. Acabei ficando velha e não consegui casar. Acabei solteira e dou graças a Deus por isso, já viajei um bocado, fui em muitas festas e ajudei na criação dos meus sobrinhos, quando a minha irmã mais velha morreu. [...] Sempre trabalhei na roça e tirei o meu sustento de lá, antes só plantava café, mas hoje a nossa roça variou, temos banana, abacate, horta, manga, mas só fui ter um dinheiro seguro mesmo quando aposentei, mesmo que pouquinho (*Kona*, 77 anos, aposentada rural).

Percebemos na narrativa dessa entrevistada, que ela pensa ser o seu comportamento o determinante por não ter conseguido casar, o que naquela época era questão de desonra para a família. Observamos, portanto, como, na sua memória, ela já fugia de um padrão determinado de mulher para casar, ela era muito “atentada e ficava pirraçando”. Em seguida, observamos, em sua narrativa, como ela dá graças a Deus por ser solteira, visto que isto lhe permitiu ir em festas, viajar e até cuidar de sobrinhos, quando necessário. Nesse momento já vamos percebendo como essas mulheres rasuraram um saber patriarcal, que ditava e ainda dita o que mulheres deveriam fazer, como deveriam ser.

Na narrativa memorialística de *Kona*, esse seu não enquadramento neste contexto patriarcal, esta rasura que fez deste, é visto como algo bom, que lhe permitiu justamente ser e fazer outras coisas, lhe permitiu, portanto, furar um cerco, uma espécie de aprisionamento, de fixidez subjetiva para o feminino.

Na narrativa de *Kona*, percebemos também como o trabalho na roça é duro e feito por mulheres, além dos homens. Nesse sentido, percebemos como a jornada feminina é múltipla, pois se considerarmos o trabalho que lhe foi reservado em casa, ainda temos que contar com o que faz no roçado. Nesse contexto, também verificamos, pelas palavras de *Kona*, que graças a este trabalho no campo tem tirado o seu sustento, mostrando como é possível sobreviver nesse espaço, embora nossa interlocutora reforce a importância do recurso da aposentadoria que lhe chegou. Mas, que não a impediu de continuar efetivando sua autonomia, garantindo, literalmente, seu próprio sustento. Assim, até hoje ela trabalha na roça, está tratando de uma enfermidade na pele e se mostra muito disposta a narrar suas histórias.

De outra perspectiva, apontando para uma complementaridade das ações, estudos também apontam para uma grande satisfação das/os idosas/os que permanecem, de

alguma forma, vinculados/as ao trabalho que desenvolviam anteriormente. Isso, inclusive, observamos na satisfação de *Kona* quando está na horta e na torra do café.

Arábica, faz o seguinte depoimento:

Eu tb não casei, por que não quis mesmo. Fui ajudar minha mãe a criar os filhos da minha irmã que faleceu de câncer. E eu sempre fui muito tímida, mas gosto de fazer amizades e que venham tomar um café aqui em casa. Eu mesma torro e faço a moagem do café. Adoro fazer um biscoito frito... Minha sobrinha teve um câncer de útero e estava grávida e eu acabei criando a filha dela que nasceu com problemas na cabeça. Minha sobrinha melhorou e teve mais outros filhos... Eu gosto de ter todos os sobrinhos e amigos no domingo na minha casa para almoçar... Quando conseguimos colocar internet aqui na comunidade, minha vizinha que é professora me deu um celular para que pudéssemos nos falar e me ensinou a usar o zap. Mas eu só sei enviar áudio, pois sei escrever pouquinho. Eu gosto muito de ir na Igreja que temos na nossa comunidade, o nosso padroeiro é São Francisco. Aos sábados levo o almoço para o médico e a enfermeira que vem na escola que está fechada para atender o povo da comunidade e vacinar. A nossa comunidade era só de pessoas da família, mas de uns 15 anos pra cá vieram umas 3 famílias pra morar e trabalhar nas terras que eram nossas e nós vendemos pra eles. Foi muito bom pois aprendemos muitas coisas, principalmente a abandonar os venenos que jogávamos nas prantas. Meus irmãos é que sempre trabalharam na roça e eu dentro de casa, mas tem uns anos que aposentei e passei a ter um dinheiro meu (*Arábica*, 67 anos, aposentada rural).

No que diz respeito a narrativa acima, vimos novamente o repúdio ao casamento, reforçado pela afirmativa “não quis mesmo”. Salta aos olhos, inclusive, a narrativa que aponta para um certo assenhoramento de si, pois o tempo todo ouvimos expressões do tipo: eu não quis, eu sou assim, eu não casei, eu

mesma torro o café, eu gosto, eu gosto muito de viajar... Esse assenhoramento é percebido até mesmo quando a interlocutora se refere a ações que para ela ainda não conseguiu fazer ou ser, por exemplo, quando diz que só usa o áudio do celular, ou quando afirma que é muito tímida. Isso é muito interessante, pois percebemos uma perspectiva, uma posicionalidade, a afirmação de um ser em contraponto a uma interdição discursiva, a um silenciamento imposto às mulheres, como nos afirmam, a respeito de formas de interdição/subalternização, os teóricos Foucault (2000) e Spivak (2010).

Dessa forma, vamos percebendo as idiossincrasias da vida no campo e dos sujeitos que nele vivem, inclusive as mulheres idosas ou velhas, como denominam as pesquisas que desconstroem o sentido negativo atribuído à velhice, ao próprio termo velha, como nos diz Britto da Motta (1998).

Pensando nisso e ouvindo *Catui*, recortamos o seguinte trecho de sua narrativa:

Nunca ninguém me perguntou sobre minha vida, mas estou até gostando de falar, sou muito calada, só sei trabalhar em casa e ajudar a cuidar dos meus netos. Tive 6 filhos, 5 homens e uma mulher. E hoje estou com 09 netos... Meu marido ainda trabalha na roça mesmo que já está aposentado. Não aguenta muita coisa mas os filhos ajudam a cuidar da roça. As galinhas e os porquinhos eu que cuido. E a horta de ervas medicinais que minha vizinha me ajudou a fazer eu cuido também. Sempre temos um frango caipira para comer com o godó aos domingos na casa de Arábica lá nos juntamos todos, meus filhos e netos não vão lá em casa sem antes passar na casa de Arábica e Kona. Nós somos muito unida. E ainda temos um único irmão homem vivo, Café, que mora com Arábica e Kona. As terras dos nossos irmãos que morreram foram vendidas para pessoas de fora, mas gostamos muito dos nossos vizinhos que sempre almoçam com a gente. Vemos fotos,

contamos histórias, falamos de política, por que temos um irmão metido a político kkkkk... Temos sobrinhas professoras, outras que trabalham na igreja e temos uma sobrinha neta que trabalha de guia nas cachoeiras... (Catuaí, 79 anos, aposentada rural).

Como podemos notar, *Catuaí* começa sua narrativa falando justamente do fato de ninguém nunca ter se interessado em saber sobre sua vida, em lhe ouvir. Isso mostra como o desvalor é comum para com mulheres idosas-velhas, em geral, ainda mais se são da zona rural. Os preconceitos de gênero, geração, regionalidade vão se somando e, com isso, aumentando o grau de subalternização, de inferiorização-exclusão. *Catuaí* ainda afirma: “mas estou gostando de falar”, ou seja, como é importante reconhecer o outro, a importância do outro, como o outro sempre tem algo a dizer. Neste caso, como isto é perceptível, como elas também vão se percebendo, se reconhecendo com saberes, com significância. Isto, inclusive, está nos seus movimentos, embora muitas vezes acabe repetindo essa desvalorização construída e disseminada.

Observamos isso quando *Catuaí* afirma: “sou muito calada, só sei trabalhar em casa e cuidar de meus netos”. Essa afirmação pode beirar um desvalor, um não reconhecimento dos seus outros fazeres e saberes, visto que, por exemplo, *Catuaí* também cuida roça, da horta, tão importante para alimentação. *Catuaí* nos ensina a importância da solidariedade, o trabalho com os outros, o trabalho com os vizinhos, a cooperação, que é um valor de vida importante, que foi apagado pelo modo de vida capitalista, pela economia do capital, como nos afirma Singer (1998).

Em contraponto, Debert (2000) aponta que classificar os indivíduos por períodos etários, é algo importante em diferentes sociedades, pois identifica as diferentes formas de sociabilidade dos indivíduos nos contextos sociais distintos. A autora formulou a expressão nos cursos da vida, que serve para caracterizar etapas

mediadoras entre a idade adulta e a velhice, tais como a meia-idade, a terceira idade e a aposentadoria ativa. Essas fases são características das sociedades modernas e geram demandas, atores políticos e mercados de consumo específicos.

Para Debert (2000, p. 301), o termo terceira idade, muito utilizado por estudiosos e pela mídia, tem para ela um sentido diferenciado. Diferente da visão depreciativa que adquiriu ao passar dos anos, terceira idade, para essa autora, tem muito mais a ver com juventude que com velhice. Considerando os apontamentos da estudiosa em questão, julgamos que abordar a questão da terceira idade é engendrar diversos discursos, até mesmo aquele reproduzido pela mídia, e trabalhar com a questão dos novos espaços de sociabilidade. O grande avanço nessas análises, é pontuar que a idade não é definidora de comportamentos e estilos de vida.

Sobre a memória, observamos que para Bosi (1994), por meio desta, os “velhos” - termo utilizado pela autora em toda obra - passam horas e horas falando de suas lembranças. Para ela, seria necessário um escutador infinito, já que lembrança puxa lembrança e algumas falas foram realizadas fora do momento da entrevista, em conversas informais, durante o cafezinho, no jardim, no portão, enfim, salienta que ao serem instigados para falar sobre passado os indivíduos buscam mais e mais lembranças em suas memórias.

Portanto, Thompson (1992) diz que por meio da história e da memória, as pessoas comuns costumam compreender as revoluções e mudanças a qual passam em suas próprias vidas: transformações sociais e mudanças tecnológicas. Vera Brandão (2008), pesquisadora da temática velhice, vai nos dizer com seus estudos, que retomar nossa memória implica em um movimento identitário, pois nos permite perguntar quem fomos-somos, como

também, acrescentamos, quem podemos ser, como estamos sendo.

Assim, nesse movimento de ouvir o outro, nesse caso mulheres velhas-idosas-da terceira idade, do campo, percebemos também que não só nós vamos revisando nossos saberes, propagando reflexões textuais, mas elas também vão sendo levadas a falar, a se revisar-rememorar, afirmar, construir pontos de vista, construir narrativas sobre si, construir a si.

Nessas narrativas, ficou clara a relação da memória e trabalho, bem como a da memória e gênero, visto que, à mulher, como sabemos, eram reservados, em geral, alguns postos ou obrigações, como o de ser mãe, esposa e dona de casa.

Eu gosto de trabalhar na roça até hoje, mesmo que minhas irmãs digam que estou velha para isso, pois tenho 73 anos. Mas me sinto bem para trabalhar. Meu marido também trabalha na roça. Nois cuida da roça de café e fazemos tudo... Tenho uma filha que se formou professora, mas não ensina porque o antigo prefeito fechou a escola aqui da comunidade, temos lutado muito para que se abra de novo. O marido da minha filha foi embora, bebia muito e falou que estava depressivo... eles tem um filho de 10 anos. Só tenho ele de neto, mas me ajuda muito em casa e na roça. Milha filha também trabalha na roça. Queria tanto que ela voltasse a ensinar, pra isso ela formou. Casei bem velha, por que meu pai não deixava ir nas festas. Só achei namorado quando fugi um dia com Kona para ir numa festa na cidade e tinha uns rapazes de outra cidade lá. Mas meu pai só deixou casar se ele viesse morar na comunidade. Filha dele não podia morar longe da família (Bourbon, 73 anos, aposentada rural).

Nessa narrativa de *Bourbon*, o gesto de rasura se efetiva através da fuga, ou seja, quando esta foge de uma interdição patriarcal, para realizar os seus desejos. Apesar da rasura, a narrativa de *Bourbon*, nos confirma como a discursividade

patriarcal exerce um cerco, policia, aprisiona, pois *Bourbon* afirma que casou velha, visto que não saia para as festas, o pai-patriarca não deixava e somente encontrou um namorado, quando fugiu com a irmã, para uma destas festas. Depois, vemos a imposição para morar perto dele, do pai, que é diferente de um pedido para que isso pudesse ocorrer.

Essa rasura, pirraça, fuga de um texto que prescreve o não direito a ter direitos, vai sendo exercida por essas mulheres nos outros romances de suas vidas, vamos começando a perceber, quando ouvimos suas narrativas, vamos percebendo, portanto, seus movimentos de protagonismos, a própria narrativa de cada uma já é um ato de pirraça que acalenta outros caminhos, reivindicações, possibilidades abertas, demandadas pelos próprios saberes de vida que encenam.

Bosi (1994) resgata Walter Benjamin, pontuando o papel que assume o narrador. De acordo com Benjamin, segundo Bosi (1994), o narrador conta o que ele tira da experiência – sua própria ou aquela contada por outras pessoas. E, de volta, ele a torna experiência daqueles que ouvem a sua história. Parece-nos então que a memória surge como um instrumento eficaz para fazer história, fazer ciência, colocar os indivíduos em contato com sua vida passada, resgatar ideias, valores e ideais. A memória, na velhice, é uma construção de pessoas agora envelhecidas que já trabalharam e viveram outras experiências. No nosso caso específico, estamos lidando com mulheres que continuam trabalhando, encenando experiências, que na tessitura de suas narrativas, ao passar pelo crivo de suas memórias, confrontando passado e presente, fazendo devir, também nos servem de experiências, de saberes experienciais que nos colocamos a pensar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É imprescindível perceber que a articulação desse tema com as narrativas das vivências, memórias e trajetórias se constitui a partir do reconhecimento de que as pessoas são fruto de uma história social, de acontecimentos e de determinado contexto, portanto, carregadas de experiências e memórias históricas.

Assim, ao narrar aspectos de suas vivências passadas, as mulheres entrevistadas foram se descobrindo, se posicionando, se ressignificando, interpretando seu próprio passado. Portanto, quando no fluir histórico os detalhes circunscritos às privacidades do indivíduo, pouco a pouco transitam o terreno da vida social sob a forma de narrativas de vida, vemos as escritas de si gradativamente ascender a novos horizontes de contemplação, permitindo o reconhecimento de um valor (auto)biográfico em percepção estética.

O trabalho dessas mulheres, na roça e em casa, embora árduo e imprescindível, era, e, muitas vezes, ainda é considerado “invisível”, pelo fato de não ser percebido como produtivo, ou, ser caracterizado como “parte integrante das atribuições naturais da mulher”. As tarefas cotidianas realizadas pelas mulheres no serviço da casa eram ainda mais pesadas do que atualmente, se lembrarmos que as casas, em geral, não contavam com eletricidade, gás e água encanada, por exemplo.

Pensamos ainda, que ao ouvir as narrativas das histórias de vida dessas mulheres e focalizar suas memórias não estamos simplesmente contando as suas “histórias”, mas buscando trazê-las, enquanto sujeitos históricos, entendendo as relações sociais no interior das quais viveram-vivem.

Assim, é fundamental exercer esta escuta sensível, perceber estes sujeitos como sujeitos de direitos, estas mulheres como pessoas que estão vivas, que tem sonhos, desejos, tem uma

atividade política, que, acima de tudo, tem encenado saberes experienciais, que muito tem a nos ensinar, a nos possibilitar refletir sobre a vida, sobre a importância dos mutirões, das reuniões com a família, com os vizinhos, do café com uma conversa etc. Isso tem nos semeado *Kona, Arábia, Catuaí e Bourbon*, visto que tem nos ensinado, como uma forma de nos chamar a atenção, em consonância com tudo o que foi dito, sobre a importância de saber com-viver.

REFERÊNCIAS:

BARROS, Myriam Moraes Lins de. *Velhice na contemporaneidade*. In: PEIXOTO, Clarice Ehlers (Org.). Família e envelhecimento. Editora FGV. Rio de Janeiro, 2004.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas*, Volume 1, 7a ed. Editora Brasiliense – p. 15, 1994.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembrança dos velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANDÃO, V. M. A. T. *Labirintos da memória: quem sou eu?* (Coleção Questões Fundamentais do Ser Humano). São Paulo: Paulus. 2008.

BRITTO DA MOTTA, A. *Chegando pra idade*. In: BARROS, M. M. L. (Org.). *Velhice ou terceira idade?* Rio de Janeiro: ed. Fundação Getúlio Vargas, 1998. cap.9, p.223-235.

CRESWELL, J. W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. Porto Alegre, RS: Penso, 2014.

DEBERT, Guita, G. *Terceira idade e solidariedade entre gerações*. In: DEBERT, Guita, G; DONNA, M. Goldstein (Orgs.). *Políticas do corpo e o curso da vida*. São Paulo: Editora Sumaré, 2000.

DEBERT, Guita. G. *A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento*. São Paulo. Edusp; FAPESP, 2004.

SINGER, Paul. *Uma utopia militante: repensando o socialismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TORTO ARADO: UM FÉRTIL TERRENO FEMINISTA DECOLONIAL

Nádja Nayra Brito Leite³

Resumo: A narrativa do romance Torto Arado, de Itamar Vieira Júnior, permite a realização de inúmeros estudos acerca de temas e de construções estéticas, constituindo-se terreno fértil para a crítica literária, especialmente àquela dedicada à investigação da representação feminina. O protagonismo feminino está presente nos corpos e nas vozes das personagens, expressos por meio de performances de subjetividades femininas que descontroem o lugar onde o traço legitimado da heteronormatividade é recorrente, que desconcertam o celeiro patriarcal do interior da nação retratado na obra. Neste trabalho propomos investigar as narrativas discursivas femininas sob a vertente teórico-epistemológico decolonial.

Palavras-chave: Feminismos. Decolonialidade. Feminismo decolonial. Crítica cultural. Crítica literária.

INTRODUÇÃO

Para chegar ao conceito de decolonidade é importante informar as concepções de colonialismo e colonialidade. O colonialismo é entendido como um período histórico marcado pelo processo de expansão territorial e cultural de determinados

³ Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB). Linha de pesquisa: Literatura, Produção Cultural e Modos de Vida. Orientador: Prof. Dr. Paulo César Souza Garcia. Endereço Eletrônico: atendimentoonadjaleite@gmail.com

países europeus por meio da dominação de povos e/ou nações de outros continentes. Por um ângulo complementar, o colonialismo pode ser visto como uma trágica marca da história mundial que com ideias salvacionistas e civilizatórias justificou e embotou a real dimensão dos intensos genocídios e etnocídios que se realizaram no período de colonização. Já a colonialidade, que é precedida pelo colonialismo, refere-se a um padrão de poder estabelecido e difundido, orientado em uma visão eurocentrada do mundo, e que se estende à forma como se articulam e se estabelecem a difusão do conhecimento, as relações de trabalho, as práticas culturais e até as relações intersubjetivas pós-coloniais no mundo. De forma simplista, pode-se dizer que o colonialismo é o exercício da colonização e a colonialidade é a herança cujo legado produz marcas reais até hoje, tais como patriarcalismo, racismo e homofobia. Aníbal Quijano, sociólogo peruano, é um dos criadores do Grupo Modernidade/Colonialidade - M/C, um coletivo de pensamento crítico da América Latina iniciado na primeira década do século XXI cujo passo inicial foi estudar, criticar e conceituar o colonialismo, a colonialidade, a modernidade e o eurocentrismo, numa tentativa de compreender o passado para buscar uma teoria nova que desfizesse a anterior. Assim Aníbal Quijano cunhou o conceito de colonialidade que desempenha na visão do mesmo o papel de primeira ordem na elaboração eurocêntrica da modernidade. “Nesse sentido, a modernidade foi também colonial desde seu ponto de partida”. (QUIJANO, 2005, p.114). A lógica eurocentrada constituída de estabelecimento do *status quo* que não se restringe à parte econômica, mas afeta todas as relações sociais, culturais e intersubjetivas, como salienta: Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. (QUIJANO, 2005. p.110). Corroborando com este pensamento Mignolo, outro estudioso do

grupo M/C, ressalta que “Na formulação original de Quijano, o *“patrón colonial de poder”* (matriz colonial de poder) foi descrito como quatro domínios inter-relacionados: controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade, e do conhecimento e da subjetividade”. (MIGNOLO, 2017, p.5) baseados na colonialidade do ser, do poder e do saber.

Nesse contexto, María Lugones, Argentina, filósofa, ativista e professora na universidade de Binghamton em Nova York, especialista em estudos de filosofia de intersecção de raça e gênero entra para o grupo Modernidade/Colonialidade em 2006 com a intenção de incluir a questão do gênero na colonialidade. Lugones acrescentou o conceito de colonialidade de gênero às formas de colonialidade (do ser, do poder e do saber). O pensamento dela critica o grupo salientando a pouca atenção dada ao aspecto de gênero, seja em temas econômicos ou históricos da colonialidade, como ela mesma conceitua é uma releitura da modernidade colonial capitalista. Lugones formula um conceito de gênero que se aplica à forma que este se realiza nas interações coloniais e acredita que o gênero e o sexo não poderiam ser inseparavelmente ligados e racializados. “Analisando o sistema moderno, colonial e de gênero, acredito eu, conseguimos produzir uma teoria mais profunda sobre a lógica opressora da modernidade colonial, o uso de dicotomias hierárquicas e de uma lógica categorizante”. (LUGONES, 2019, p.369). A colonialidade atravessa o controle do acesso ao sexo, a autoridade coletiva, o trabalho e a subjetividade/ intersubjetividade e atravessa também a produção de conhecimento a partir do próprio interior dessas reações intersubjetivas. (LUGONES, 2020, p.2). Trazendo uma nova perspectiva feminista, a estudiosa critica as ondas feministas anteriores e o feminismo hegemônico eurocentrado. Gayatri Spivak, autora Indiana, que a fim de tratamento didático é conceituada como pós-colonial, relata que “Se, no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não

pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade”. (SPIVAK, 2010, p.83).

Descolonizar ou decolonizar é afastar-se da colonialidade e do colonialismo, estabelecer um pensamento de contraposição a esses processos. Na perspectiva decolonial, por meio das realidades vividas dentro de seus espaços geográficos, grupos, práticas e experiências em países asiáticos e latino-americanos podem proporcionar visibilidade sem a necessidade da interface de olhares eurocentrados colonizadores e o feminismo decolonial, cunhado por María Lugones em 2008, encontrasse nesse viés epistemológico. Convém ressaltar, porém, que do ponto de vista histórico e didático, a perspectiva do feminismo decolonial foi inaugurada com os estudos da Lugones, por ela ter conceituado o termo e o trazido ao centro das discussões, contudo, anteriormente, ativistas, especialmente do feminismo negro, já realizavam a intersecção de raça, gênero e classe, como contraponto ao feminismo dito universal. No Brasil, o pensamento de Lélia Gonzalez, filósofa, professora, escritora e ativista Brasileira, na década de 1980 já trazia a marca das teorias decoloniais, do que se chama hoje de “feminismo do Sul” e da noção de “colonialidade de gênero”, de María Lugones. Na mesma década, Audrey Lorde, escritora feminista e ativista dos direitos civis e homossexuais, estudava os conceitos imbricados. “As literaturas de todas as mulheres de cor recriam as texturas de nossa vida, e muitas mulheres brancas estão altamente comprometidas em ignorar as verdadeiras diferenças” (LORDE, 2019, p.250).

Neste trabalho propomos investigar algumas narrativas discursivas femininas do Livro Torto Arado sob a vertente teórico-epistemológico decolonial. A pergunta inicial é: como ocorre a construção das re(existências) considerando a perspectiva feminista decolonial?

MÉTODO

Para analisar a trama e, nela, as personagens femininas, por meio das teorias do panorama decolonial e pós-colonial, usaremos o percurso metodológico da análise bibliográfica. A pesquisa bibliográfica consiste no levantamento/revisão de obras publicadas sobre as teorias supracitadas que irá direcionar este trabalho científico, reunindo e analisando textos que apoiarão as discussões acerca das narrativas. De caráter teórico e crítico, a pesquisa busca referenciais que possibilitem leituras que tratam sobre colonialismo, colonialidade, eurocentrismo, decolonialidade e feminismo decolonial intercalada com leitura minuciosa da obra, a fim de coletar os discursos que compõem as subjetividades das protagonistas consoantes com o estudo central.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O livro enaltece os saberes ancestrais e a construção do conhecimento por meio do saber-fazer, tendo a matriarca Donana (avó das protagonistas) como a parteira e a curandeira. **Observava os movimentos do corpo, rezas e interditos**; o que poderia e não poderia ser comido, bebido, feito. Aprendia sobre o tempo certo para o banho da criança e da mãe... (JÚNIOR, 2018, p.47) (Grifo nosso). O aprendizado é feito por meio da observação e da transmissão oral do conhecimento e neste ensino-aprendizagem a performance (corpo, voz, gestos, silêncios) das parteiras mais experientes é a tez do aprendizado das novatas. Como base e sustentáculo, a decolonialidade do saber projeta a decolonialidade do poder. Nos momentos de aflição de Belonísia, a memória afetiva da avó surgia com sua força ancestral emaranhada de histórias e revigorava as energias da neta, dando-lhe vigor para enfrentar o patriarcado que lhe impunha sanções e medos. “Minha avó surgiu em meus pensamentos com sua

brabeza, com seu chapéu grande, com seu punhal com cabo de marfim...” (JÚNIOR, 2018, p.92).

Bibiana constrói o seu direito de reexistência lutando pelas injustiças sociais e semeando arrojos coletivos de resistência em uma atitude própria de uma feminista decolonial. Ela (a feminista) sabe que a luta é coletiva, sabe que a determinação dos/as inimigos/as em destruir as lutas de libertação não deve ser subestimada, que eles usarão todas as armas à sua disposição: a censura, a difamação, a ameaça, o encarceramento, a tortura, o assassinato. (VERGÉS, 2020, p.38). Enquanto o corpo e as ações de Belonísia apontam para rompimentos de paradigmas e não aceitação de estereótipos de gêneros: “Belonísia se aproximava mais de meu pai, passava a lhe fazer companhia, junto com meu irmão, e participava das decisões, embora Zeca sempre lembrasse que ela era mulher, e lhe negasse determinadas tarefas” (JÚNIOR, 2018, p. 75). Há uma pujança feminina coletiva em Torto Arado com as mulheres que entoam suas cantigas com força pelos caminhos enquanto levam suas roupas para lavar no rio. Vergés (2020) refere-se à feminista decolonial: “Ela também sabe que na luta há dificuldades, tensões, frustrações, mas também alegria, diversão, descobertas e ampliação do mundo”. (VERGÈS, 2020, p.46). Como sentença e entusiasta Quijano “É tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. ... tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos” (QUIJANO, 2005, p.126). Bibiana e Belonísia constroem imagens próprias que afrontam a dominação eurocentrada patriarcal como declara: “Mas eu já me sentia diferente, não tinha medo de homem, era neta de Donana e filha de Salu, que fizeram homens dobrar a língua para se dirigirem a elas”. (JÚNIOR, 2018, p.115)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro *Torto Arado* é terra fértil para diversas discussões temáticas e este trabalho é apenas uma semente neste sentido. Mesmo havendo na trama lugares e posições ainda intocáveis no cenário conservador, patriarcal e hierarquizado dos rincões do país, a polifonia e o entrelace de discursos femininas apontam para histórias que podem ser reescritas por meio de narrções e testemunhos ficcionais, constituindo-se emergências de discursos historicamente interrompidos. Instituída na decolonialidade do saber, Donana é a parteira, a curandeira, a entidade viva, desempenhando papel imprescindível na edificação da memória da comunidade de Água Negra sendo parte constituinte da formação da resistência das netas. As corporeidades e vozes de Belonísia e Bibiana direcionam para um afronte, constituindo-se expressões da decolonialidade do poder. Por fim, as reflexões produzidas no trabalho corroboram para enfatizar que o romance *Torto Arado* é construído por uma profusão e enlace de corpos-vozes potentes, repletos de memórias, crenças e saberes ancestrais, importantes para o fortalecimento de uma visão decolonial que conduz para campos fora do olhar marcador colonial branco escravocrata heteropatriarcal.

REFERÊNCIAS:

- JÚNIOR, Itamar Vieira. *Torto Arado*. Grupo Leya, Portugal, 2018.
- LORDE, *Idade, raça, classe e gênero: mulheres redefinindo a diferença*, In:
- HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Pensamento Feminista: Conceitos Fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.
- LUGONES, María. *Colonialidade e Gênero*. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar: 2020.
- LUGONES, María. *Rumo a um feminismo decolonial*. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Pensamento Feminista: Conceitos Fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

MIGNOLO, Walter D. *Colonialidade, o lado mais escuro da modernidade*. Tradução de Marco Oliveira Duke. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), 2017.

QUIJANO, Anibal. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.2005. p. 107-130

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

VERGÈS, Françoise. *Um feminismo decolonial* / tradução Jamille Pinheiro Dias Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

LÍNGUA AFIADA: DONANA E OS SABERES ANCESTRAIS EM TORTO ARADO

Nádja Nayra Brito Leite⁴

Resumo: No Brasil profundo de Torto Arado, as mulheres não só narram o enredo como dão alicerce para a história, sendo assim, a reflexão deste trabalho concentra-se na importância da força da oralidade, da ancestralidade e da memória de afeto para a construção enunciativa da obra e para o encorpar das resistências femininas das protagonistas. Sem desconsiderar as demais mulheres da história, o seio familiar e a relação entre as netas Bibiana e Belonísia (protagonistas de livro) e a avó Donana (matriarca do romance) dão pistas valiosas para desvendar como se constrói o enlace de corpos-vozes femininos e a ancestralidade. Algumas proposições a analisar: como a personagem Donana, entendida como uma mestra de tradição, uma grão feminina, compõe o fio condutor da história? A construção imagética da personagem Donana ocorre de forma diferenciada na memória afetiva de cada neta? Para discutir tais proposições, a metodologia visa à pesquisa qualitativa com referenciais que possibilitem leituras que tratam sobre ancestralidade, oralidade/oralidade, escrevivência tendo Evaristo (2016), Gonzalez (1984), Hooks (2019) e Martins (2003) como eixos discursivos para análise.

Palavras-Chave: Narrativa baiana; Feminismos; oralidade; ancestralidade; escrita negra

⁴ Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB). Linha de pesquisa: Literatura, Produção Cultural e Modos de Vida. Orientador: Prof. Dr. Paulo César Souza Garcia. Endereço Eletrônico: atendimentoonadjaleite@gmail.com

INTRODUÇÃO

O romance *Torto Arado* (2018) de autoria do geógrafo, doutor em estudos étnicos e africanos pela UFBA (Universidade Federal da Bahia) e escritor baiano Itamar Viera Júnior é um dos maiores sucessos editoriais dos últimos anos, vencedor de grandes honrarias com um respaldo crescente de crítica e público. A história do livro se passa na fictícia fazenda Água Negra, localizada na Chapada Diamantina/Bahia, região que tem a exploração do diamante e a lavoura como atividades econômicas, e conta a passagem da infância à idade adulta de duas irmãs, Bibiana e Belonísia, camponesas negras, descendentes de escravizados. Sem determinar ao certo o período histórico, o autor optou por construir a trama por meio de um realismo mágico, fundindo narrativas realísticas e fantásticas, tomado como um mosaico complexo de memórias diaspóricas que transversa gênero, raça e classe e traz à tona temáticas e abordagens étnico-raciais e sociais como a religião de matriz africana Jarê, a ancestralidade, o direito à terra, a luta dos trabalhadores camponeses, a servidão e a escravidão, contribuindo com o agenciamento de discussões e reflexões sobre símbolos que acenam para passado e para o presente da nação. Para desenvolver esse enredo, Júnior (2018) constrói uma narrativa polifônica com três potenciais femininas: Bibiana, Belonísia e Santa Rita Pescadeira (entidade fantástica da religião jarê), responsáveis pela narração em primeira pessoa dos capítulos “Fio de Corte”, “Torto Arado” e “Rio de Sangue” respectivamente, ressaltando o protagonismo feminino-negro dentro de uma sociedade patriarcal racista. A importância das vozes femininas é fundamental para a elaboração e a manutenção das tradições e da memória familiar e comunitária do local. E neste contexto, a personagem Donana, a matriarca, se destaca pela forma que é revelada na trama e pela complexidade construtiva da mesma. O presente trabalho traz a griô feminina à

centralidade e ao foco, e a investigação visa analisar, por meio das enunciações das suas netas e da “encantada”, a potência da idosa na saga, enfatizando a ancestralidade e a importância desta para a construção das re-existências das demais mulheres por meio de um aporte teórico sobre feminismos, ancestralidade e memória.

DONANA NA VISÃO DE BIBIANA – A PARTEIRA E A ENTIDADE

A capa mais divulgada do romance *Torto Arado* tem ilustração de Linoca Souza (uma livre criação a partir da fotografia de Giovanni Marrozzini) representando duas mulheres negras que estão com mãos centrais dadas e nas outras empunham ramos da planta espada-de-São-Jorge. A simbologia da planta (na ilustração) e da faca (na fotografia) está ligada tanto ao corte, rompimento de um processo, quanto ao enfrentamento. Já as mãos dadas expressam a união das mulheres nesta luta. Este ícone representa bem o fio condutor da história, cuja partida é quando as então crianças Bibiana e Belonísia tentando descobrir o que há de secreto na mala de Donana se encantam com o brilho da faca da genearca e cortam a língua de uma delas, tornando-se muda uma das irmãs. Já no início do primeiro capítulo do livro, a personagem Donana é fundamental para o enredo, pois é a mala da matriarca, que contém outros elementos além da faca com cabo de marfim, que desperta a curiosidade das netas e impulsiona a travessura trágica que muda para sempre a vida das duas irmãs. E nesta parte, Bibiana contando a história, apresenta ao leitor as impressões dela sobre a avó. “Minha avó, em particular, só precisava nos olhar com firmeza para sentirmos a pele arrepiar e arder, como se tivéssemos nos aproximado de uma fogueira”. (JÚNIOR, 2018, p.8). O respeito dispensado à avó pela neta mais velha é uma mistura de reverência com uma certa dose de medo pela autoridade constitutiva do ceio familiar. Contudo Bibiana também expressa Donana com orgulho, apresentando-a como uma experiente parteira do local:

Quando deixamos o ventre de Salustiana Nicolau – os vivos, os que morreram tempos depois e os natimortos – **encontramos primeiro as mãos pequenas de Donana...** Eram mãos pequenas, de unhas aparadas, **como deveria ser a mão de uma parteira**, dona Tonha dizia... (JÚNIOR, 2018, p.16) (Griffo nosso).

Nas comunidades rurais e quilombolas, as parteiras têm papel fundamental para a manutenção da saúde e da memória do local. O parto é um ritual simbólico do universo feminino que une mulheres em torno de mesmo objetivo: dar à luz a alguém. Aquela à qual a gravida confia a hora do parto e os primeiros momentos da sua “cria” no mundo é digna de respeito e tem uma posição de prestígio na comunidade, como informa Bibiana “minha vó assumiu a missão com toda deferência”. Ela também informa a troca de saberes entre sogra e nora “...minha mãe foi sua ajudante. Observava os movimentos do corpo, rezas e interditos; o que poderia e não poderia ser comido, bebido, feito”. (JÚNIOR, 2018, p.47). O conhecimento adquirido pelas parteiras, especialmente as mais velhas, é transmitido oralmente no contexto familiar e nas redes de relações comunitárias e entre os saberes ancestrais das parteiras estão rezas, orações, palavras, gestos, chás que são usados no ritual do parto, em meio a uma complexidade de situações, desde dificuldades de acesso aos lugares onde residem as parturientes às complicações biológicas e psicológicas que podem ocorrer durante o evento. O aprendizado é feito por meio da observação e da transmissão oral do conhecimento e neste ensino-aprendizagem a performance (corpo, voz, gestos, silêncios) das parteiras mais experientes é a tez do aprendizado das novatas. Como sentenciam Martins (2001, p.16) “O corpo em performance restaura, expressa, e, simultaneamente, produz esse conhecimento grafado na memória do gesto...a memória dos saberes dissemina-se por inúmeros atos de performance”. Tomando o parto como um ritual, vale

acrescentar que para a estudiosa: “Os ritos transmitem e instituem saberes estéticos, filosóficos e metafísicos, dentre outros, além de procedimentos, técnicas, quer em sua moldura simbólica, quer nos modos de enunciação, nos aparatos e convenções que esculpem sua performance”. (MARTINS, 2001, p.5). Leda Maria Martins traz também um outro conceito imprescindível para o entendimento da construção da memória na fazenda Água Negra: a oralitura.

Conceitual e metodologicamente, oralitura designa a complexa textura das performances orais e corporais, seu funcionamento, os processos, procedimentos, meios e sistemas de inscrição dos saberes fundados e fundantes das epistemes corporais destacando neles o trânsito da memória, da história, das cosmovisões que pelas corporiedades se processam. (MARTINS, 2021, p. 41)

Na mistura de performances orais e corporais, as mulheres de Torto Arado vão preparando um solo fértil para a construção das suas re-existências, respeitando ritos, crenças, saberes ancestrais, em reverência ao papel das mais velhas na constituição dessa comunidade, conforme ressalta os relatos de Bibiana: “os objetos, os xaropes de raízes, as rezas, as brincadeiras, os encantados que domavam seus corpos, tudo era parte da paisagem do mundo em que crescíamos”.

DONANA NA VISÃO DE BELONÍSIA – A CURANDEIRA E A VOZ

Dialogando com “oralitura”, traz-se para a roda dessa análise o conceito de “escrevivência”. Cunhado pela romancista, contista, poeta e pesquisadora Conceição Evaristo, este termo traz a manifestação da mulher negra na forma de contar suas histórias por meio de vivências e experiências. Nas palavras da própria autora, “escrevivência reúne um jogo que eu fazia entre a palavra “escrever”, “viver”, “se ver”:

Na verdade, quando eu penso em escrevivência, penso também em um histórico que está fundamentado na fala de mulheres negras escravizadas que tinham de contar suas histórias para a casa-grande. E a escrevivência, não, a escrevivência é um caminho inverso, é um caminho que borra essa imagem do passado, porque é um caminho já trilhado por uma autoria negra... (SANTANA E ZAPPAROLI,2020)

Neste contexto, mesmo o autor do livro *Torto Arado* sendo um homem negro, compreende-se que ele privilegia as histórias das mulheres negras, colocando-as como protagonistas. Considera-se nesse trabalho, pois, Bibiana e Belonísia contando suas histórias e das ancestrais como donas da escrita, senhoras das suas escrevivências. Ressaltasse também o papel de Donana pois como relatam as netas: “Donana contava histórias que não tinham fim” e eram histórias dos encantados, de três casamentos e da viuvez, dos mistérios da vida da tia Carmelita... Oralitura e escrevivência remetem diretamente à construção da memória por meio dos saberes ancestrais imprescindíveis para o desvelar das re-existências femininas, pois

A ancestralidade é uma categoria de relação, ligação, inclusão, diversidade, unidade e encantamento. Ela, ao mesmo tempo, é enigma-mistério e revelação-profecia. Indica e esconde caminhos... Por isso a ancestralidade é uma arma política. Ela é um instrumento ideológico (conjunto de representações) que serve para construções políticas e sociais. (OLIVEIRA, 2005, p.258)

Corroborando com a ideia de ancestralidade como arma política e força-motriz das construções sociais, remete-se ao pensamento de Gonzalez (1984) que estabelece um jogo dualístico entre “consciência” e “memória” dizendo que a consciência é o lugar da alienação, pois reproduz um discurso ideológico dominante enquanto a memória é o lugar da

emergência da verdade. “Consciência exclui o que memória inclui” (GONZALEZ, 1984, p.226). Nos momentos de aflição de Belonísia, a memória afetiva da avó surgia com sua força ancestral emaranhada de histórias e revigorava as energias da neta, dando-lhe vigor para enfrentar o patriarcado que lhe impunha sanções e medos. “Minha avó surgiu em meus pensamentos com sua brabeza, com seu chapéu grande, com seu punhal com cabo de marfim...” (JÚNIOR, 2018, p.92). Belonísia que devido à traquinice infantil, que inicia o livro, tornou-se muda, sentia as palavras ecoarem em sua mente por meio das ancestrais como relata “Agora, com os maus-tratos de Tobias, elas se tornaram mais vis, **eram gritadas por minhas ancestrais, por Donana, por minha mãe, pelas avós que não conheci...**”(JÚNIOR, 2018, p.111) (Grifo nosso).

A neta mais nova também apresenta a matriarca como uma das curandeiras do local. Fonte de conhecimento ancestral, assim como as parteiras, as curandeiras também têm destaque na comunidade, pelo seu poder de curar por meio de ervas, raízes e rezas. Misteriosas, enigmáticas e detentoras de conhecimentos sobre processos de cura, as curandeiras podem aprender e ensinar o dom. Junior (2018, p.147) informa que Donana “aprendeu a manejar ervas e raízes para fazer xaropes e remédios para os mais distintos males que acometiam gente de toda origem”.

A VISÃO DE SANTA RITA PESCADEIRA – O ENFRENTAMENTO E A CORAGEM

Além de parteira e curandeira, Donana também era conhecida na localidade pelos seus dons espirituais, apesar de não ter um cargo na religião Jarê. Bibiana ressalta que: “Minha avó transitava como uma entidade viva, quase sobre-humana.” (JÚNIOR, 2018, p.49). Interessante notar que Donana renegou a

liderança religiosa e passou-a para seu filho Zeca Chapéu Grande, curador de jarê. Contudo a progenitora ainda era entendida na comunidade com alguém ligada à espiritualidade, dona de dons especiais.

Martins (2003, p.5) sentencia que “No âmbito dos rituais afro-brasileiros, a palavra poética, cantada e vocalizada, ressoa como efeito de uma linguagem pulsional e mimética do corpo, inscrevendo o sujeito emissor, que a porta, e o receptor, que também a circunscreve, em um determinado circuito de expressão, potência e poder”. Sobre esse circuito expressivo, a protagonista relata momentos de intimidade com as outras mulheres da localidade que aconteciam no ambiente do Jarê como nesta descrição: “Ainda muito pequena, nas noites de jarê, sentava na sala de casa, no colo de sua avó ou de sua mãe, e cantava o ponto de Santa Bárbara e do Velho Nagô”. (JÚNIOR, 2018, p.217. As irmãs da fazenda Água Negra enaltecem a importância dos mais velhos, especialmente Donana, para a inserção delas no convívio com o mundo dos encantados, para o celebrar e o comungar da vivência simbólica e litúrgica do Jarê. Corroborando com a ideia da importância das mulheres para a construção e a memória dos saberes ancestrais, Lélia (1984) afirma que as trocas culturais de saberes do povo negro são constantemente transmitidas pelas mulheres negras, por meio do que ela apresenta como “coisas nossas”: o samba, o maracatu, o frevo e o candomblé.

O jarê, prática religiosa de matriz africana presente exclusivamente na região da Chapada Diamantina, é conhecido como o “candomblé dos caboclos”, e durante a narrativa as protagonistas percorrem sobre as casas, as noites, as brincadeiras e as crenças desta religião sincrética. O Jarê tem tanta força que o último capítulo é narrado por uma encantada do sexo feminino: Santa Rita Pescadeira. Itamar Viera Júnior trabalhou 15 anos no

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - estando entre comunidades rurais, indígenas e quilombolas e conheceu *in loco* a prática religiosa. Segundo o próprio autor a escolha da encantada para encerrar o romance foi um fato enriquecedor: "Isso para mim foi um achado, porque me deu a possibilidade de trabalhar, de criar dentro dessa personagem, de inventar as coisas que ela diz, que ela vive, as danças que ela pratica no jarê" (VALLE, 2021). A encantada Santa Rita Pescadeira, que tudo vê e sente, traz uma visão sobrenatural que decifra os silenciamentos presentes em toda a história e também fora dela unindo passado, presente e futuro.

Sou **uma velha encantada**, muito antiga, que acompanhou esse povo desde sua chegada das Minas, do Recôncavo, da África. Talvez tenham esquecido Santa Rita Pescadeira, mas a **minha memória não permite esquecer o que sofri com muita gente**, fugindo de disputas de terra, da violência de homens armados, da seca... A luta era desigual e o preço foi carregar a derrota dos sonhos, muitas vezes. (JÚNIOR, 2018, p.186). (Grifo nosso).

Santa Rita Pescadeira estabelece presença no imaginário da comunidade de Água Negra com um poder também ancestral carregado de força simbólica. Importante ressaltar que a entidade que narra o ato final do livro, o capítulo "Rio de Sangue", é responsável direta pela construção do desfecho da obra, que traz um evento forte e decisivo, que metaforiza o embate direto do povo negro subalternizado e do sujeito que está no papel de dominador. Pode-se dizer então que a encantada não é apenas a manifestação da crença mas também a materialização da manifestação da resistência do povo de Torto Arado, aglomerando ancestralidade, presente e futuro. Santa Rita Pescadeira, enaltecendo a coragem da mulher que protagoniza o ato decisivo do romance, sentenciando:

Seu nome era coragem. Era da linhagem de Donana, a mulher que pariu no canavial, que ergueu casa e roça com

a força de seu corpo. A mulher que sentiu as dores do parto e deitou em silêncio, mordendo os lábios para parir mais um filho. A que enterrou dois maridos, e só não enterrou o último por que o sangrou como se sangra uma caça...**Belonísia era a fúria que havia cruzado o tempo...**(JÚNIOR, 2018, p. 230). (Grifo nosso).

Observa-se que Santa Rita Pescadeira reverencia a força de Donana descrevendo de forma sucinta mas precisa os marcos da vida dessa mulher e reforça a força de Donana como parte construtiva peremptória da força de re-existência de Belonísia, cuja fúria foi irrefutável para o desenrolar da trama. Este trecho é categórico para o entendimento de como se constrói a memória do povo de Água Negra e de como Belonísia representa passado e presente em “uma fúria que havia cruzado o tempo” (JÚNIOR, 2018, p. 230). O cruzamento com o passado remete ao pensamento de Machado (2011) sobre ancestralidade como fundamento sentimental:

A ancestralidade é uma raiz sentimental, que recria, atualizando-se na universalidade, a partir de um contexto, manifestando-se nos costumes e tradições, com grande aporte na memória grupal e individual, suas manifestações materiais e imateriais, especialmente no seu fortalecimento pela identidade e preservação, integração, sua cultura. (MACHADO, 2011, p. 206)

Por um lado complementar, pode-se dizer que Belonísia incorpora um inconsciente coletivo, entendendo este como um reservatório de imagens latentes, chamadas de primordiais, que é herdado dos ancestrais, no qual o indivíduo recebe uma predisposição para reagir ao mundo da forma que seus ancestrais faziam, mesmo que de forma inconsciente. Sobre isto, Hooks informa:

Falar sobre reconhecimento ancestral dentro das tradições africanas é uma maneira de falar sobre como aprendemos

com os povos que podemos nunca ter conhecido, mas que vivem em nós novamente. Nas tradições ocidentais, fala-se sobre esse mesmo processo como inconsciente coletivo, os meios pelos quais herdamos a sabedoria e as maneiras de nossos ancestrais. (HOOKS, 2019, p.299)

As mulheres de Torto Arado herdam a forma de agir de suas ancestrais, conforme comprovado nas já citadas enunciações de Bibiana e Belonísia que mostram como a ancestralidade e o inconsciente coletivo ganham forma em suas vidas.

CONCLUSÃO

Na construção do livro, a relação entre as netas Bibiana e Belonísia e a avó Donana é primordial para o enlace de corpos-vozes femininos e a ancestralidade. A personagem Donana, entendida como uma mestra negra de tradição é o fio condutor da história pois é a dona da faca que tem um papel simbólico fundamental na trama. A faca é o corte, é o sangrar de corpos, é o podar dos desejos, é o decepar da língua (o silenciamento) mas também é o enfrentamento e a construção da re-existência feminina que na trincheira com o dominador, de forma grupal representa o levante de um povo historicamente subalternizado.

Donana é a parteira, a curandeira, a entidade viva, desempenhando papel imprescindível na edificação da memória da comunidade de Água Negra. Vale observar que a construção imagética da personagem Donana ocorre de forma diferenciada na memória afetiva de cada neta. Enquanto Bibiana referencia a matriarca falando de suas mãos sutis e pequenas de parteira, Belonísia enaltece a força e a coragem da mulher. Contudo, a avó é parte constituinte da formação da resistência de ambas as netas.

Cantigas, ritos, rezas, encantadas: Torto Arado é tomado de elementos que remetem aos saberes ancestrais e por vezes, os

momentos são narrados por mulheres numa profusão de escrituras. Os corpos em movimento e as vozes em oralidades inspiram tradições e crenças que são passadas de mães para filhas em um círculo de pertencimento. Há uma dimensão feminina, presente nos relatos e enunciações, inclusive da encantada Santa Rita Pescadeira, que pode ser vista como formas de conhecimento e antigas experiências, tornando-se a portadora de consciência histórica de lutas.

Mesmo havendo na trama lugares e posições ainda intocáveis no cenário conservador, racista, patriarcal e hierarquizado dos rincões do país, a polifonia e o entrelace de discursos femininos apontam para histórias que podem ser reescritas por meio de narrações e testemunhos ficcionais, constituindo-se emergências de discursos historicamente interrompidos. “Mas eu já me sentia diferente, não tinha medo de homem, era neta de Donana e filha de Salu, que fizeram homens dobrar a língua para se dirigirem a elas.” (JÚNIOR, 2018, P.104).

É importante ainda pontuar o poder decolonial do romance *Torto Arado* cuja narrativa é construída por uma profusão de memórias, crenças e saberes ancestrais, importantes para o fortalecimento de uma nova linguagem literária fora do eixo demarcador colonizador.

REFERÊNCIAS:

GONZALEZ, Lélia. *Racismo e sexismo na cultura brasileira*. Revista Ciências Sociais Hoje, São Paulo, p. 223-244, 1984.

HOOKS, bell. *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. Trad. Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

JÚNIOR, Itamar Vieira. *Torto Arado*. Grupo Leya, Portugal, 2018

MACHADO, Adilbênia Freire. *Linguagem e identidade africana / afro-brasileira*. Fólio – Revista de Letras, Vitória da Conquista, v. 3, n. 2 p. 201-219 jul./dez. 2011

Anais do Seminário de Pesquisa do DLLARTES 2023.1 — Fábrica de Letras | 444

MARTINS, Leda Maria. *Performance do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021

MARTINS, Leda Maria. (2003). *Performances da oralitura: corpo, lugar da memória*. Letras, (26), 63–81. <https://doi.org/10.5902/2176148511881>

SANTANA, T; ZAPPAROLI, A. Conceição Evaristo: *A escriturabilidade serve também para as pessoas pensarem*. Itausocial. 2020. Disponível em

:<https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escriturabilidade-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem/>. Acesso em: 17 fevereiro. 2023.

VALLE, Eduardo. *A história que 'Torto Arado' não contou*. **GQGlobo**. 2021. Disponível em <https://gq.globo.com/Cultura/noticia/2021/02/historia-que-torto-arado-nao-contou.html>. Acesso em: 17 fevereiro. 2023.

ARTE, LINGUAGENS E TECNOLOGIAS DIGITAIS MEDIANDO A CULTURA: ENTRE DIÁLOGOS FREIRIANOS DIANTE DOS DESAFIOS PANDÊMICOS

Rita de Cássia Leitão Santos¹

Resumo: O cenário escolar pós-pandemia, revela o escancaramento das desigualdades sociais e a necessidade de reinventar práticas escolares. Nesse contexto, a pesquisa ainda em fase inicial procura investigar como alunos no ensino fundamental II podem aprender e difundir conhecimento em arte e cultura aliando a tecnologia digital como ferramenta de mediação cultural. Decidiu-se pela pesquisa de abordagem qualitativa, utilizando a observação participante para coleta de dados e pesquisa-ação entendendo que pesquisadora e sujeitos da pesquisa estão envolvidos de forma colaborativa e participativa. A pesquisa se fundamenta em teóricos como FREIRE (1963, 1986), BARBOSA (2005), GIL (2007, 2008), THIOLENT (1986). Apuração preliminar mostra como os sujeitos da pesquisa desconhecem a importância da cultura para sua formação crítica, confundem os termos arte e cultura e acreditam que isto é algo distante de suas realidades. De forma temporária, conclui-se que é premente o debate sobre cultura em sala de aula e que o uso da tecnologia digital ainda não é suficiente para execução de ações pedagógicas que proporcione aos estudantes uma vivência e experiência artística e cultural dentro da escola. Assim, embasado nessa conclusão temporária, esse debate torna-se importante no sentido

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (PósCrítica/UNEB), linha de pesquisa Letramento, identidade e formação de educadores. Orientador: Prof. Dr. Osmar Moreira. Endereço eletrônico: prossa_6@hotmail.com

de pensar práticas pedagógicas que estimulem ações artísticas e culturais alinhando-se aos horizontes que se abrem para a reinvenção da educação.

Palavras-chave: Arte. Cultura. Educação.

INTRODUÇÃO

Este texto faz parte de pesquisa de doutoramento em fase inicial, cujo tema vem de motivações durante o projeto para mestrado em uma pesquisa bibliográfica e documental, que culminou em dissertação, discutindo sobre a importância do ensino de Arte, especificamente Arte Visual, na Educação Básica. Movida pela importância e valorização das aulas de Arte na escola, a pesquisa em andamento propõe investigar o espaço escolar como espaço cultural e como estudantes do ensino fundamental II, podem aprender a apreciar, vivenciar e experienciar arte e cultura, aliando a tecnologia digital como ferramenta de mediação cultural.

No início de 2020, um vírus colocou o mundo em estado de alerta e o fez parar. As salas de aula nunca mais foram as mesmas, os estudantes, principalmente de escolas públicas, foram atingidos e marcados em cheio em seus vínculos afetivos e pedagógicos com a escola. O ensino remoto chegou como uma solução para o problema das salas fechadas, mas não foi bem o que pudemos constatar no chão da escola. Na educação pública desse país, as “novas” tecnologias sequer entraram nas salas de aula, sequer chegaram nas casas de muitos desses estudantes. Passada a pandemia, no cotidiano escolar, vivemos imersos em ideias para repensar as abordagens metodológicas, pedagógicas e artísticas.

Dessa forma, pensar que a tecnologia digital pode ser uma importante ferramenta para fazer com que os estudantes se

sintam mais próximos do universo da arte e também percebam-se como apreciadores e consumidores de cultura, faz com que pensemos em reinventar práticas pedagógicas e, no âmbito das aulas de Arte, potencializar o acesso desses alunos às diversas linguagens artísticas - fazendo bom uso da tecnologia - além de plataformas educacionais, as redes sociais, as quais uma grande maioria já usa. No decorrer deste texto, não traremos dados acerca da pandemia ou sobre tecnologia digital, visto que estarão contemplados em discussões mais específicas em outros textos para a escrita da tese.

Este trabalho torna-se relevante por considerar importante trazer para o debate, que as artes, no decorrer da história, foram criando, adaptando e transformando cada sociedade e cada cultura, pois, é através da imaginação e criação, que compreendemos, apreciamos e observamos o mundo ao nosso redor e dessa forma, podemos aprender a conviver com nossos semelhantes e respeitar as diferenças. Como docente em Arte (Arte Visual), através da minha prática, vejo e compreendo o quanto é importante e como as linguagens artísticas contribuem para que os estudantes pensem, sintam e ajam de forma significativa, no sentido de se expressarem de forma criativa, crítica e reflexiva de acordo com o que percebem ao seu redor. Segundo Ana Mae Barbosa, a maior referência em ensino de Arte no Brasil:

A arte como linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem, tal como a discursiva ou a científica. Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria prima, tornam possível a visualização de quem somos, de onde estamos e de como sentimos. [...] Relembrando Fanon, diria que a arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estrangeiro em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no

lugar ao qual pertence, reforçando e ampliando seus lugares no mundo (BARBOSA, 2005, p. 99).

Frente a este exposto, Barbosa salienta ainda que “A arte na educação, como expressão pessoal e como cultura, é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual” (BARBOSA, 2005, p. 99). Diante desta afirmação, esta pesquisa traz a proposta de trabalhar também o ensino de cultura atrelado ao planejamento das aulas de Arte, acreditando que, a cultura alimenta o processo educacional e desenvolve um papel importante na formação de um sujeito socializado e crítico culturalmente. Nessa concepção, a arte e a cultura, potencializadas na escola, podem desenvolver a cidadania cultural do estudante ampliando sua visão de mundo. O tema cultura é um dos conteúdos do método freiriano para incentivar no sujeito educando o exercício de compreender-se criticamente no mundo. Seguindo caminhos trilhados por Freire, uma prática na perspectiva dialética de pensar a intersubjetividade dos educandos no seu contexto, deve provocá-los a fazer a leitura de mundo, para então proceder a leitura da palavra. Dessa forma, segundo Freire, ao ter contato com cultura, o sujeito,

Descobriria que tanto é cultura um boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor ou músico. Que cultura é a poesia dos poetas letrados do seu país, como também a poesia do seu cancionero popular. Que cultura são as formas de comportar-se. Que cultura é toda criação humana (FREIRE, 1963, p. 17).

Ainda de acordo com Freire, a linguagem, repleta de experiências vividas pelos estudantes, deve ser entendida pelo educador como o início do desenvolvimento da prática educativa adotando uma metodologia dialógica (FREIRE, 1986). Este texto não se deterá no debate sobre cultura e Educação, apenas traz reflexões fundamentadas no aporte teórico citado, porém é

preciso salientar que o tema e discussão – Cultura e Educação – é amplo, necessário e importante dentro da pesquisa e que será debatido em capítulos específicos. Ao reconhecer que estamos inseridos em uma sociedade multicultural, podemos constatar que há uma diversidade de raízes culturais que são parte de um contexto educativo a exemplo de uma sala de aula. Instigar o estudante para o contato com sua cultura e com as outras culturas, é uma forma de estimular o respeito às diferenças e levar esse sujeito a perceber que existe e que vivemos em um mundo plural.

CAMINHOS INICIAIS: ABORDAGEM METODOLÓGICA

As investigações trazem como características o uso de conceitos, teorias, técnicas e instrumentos com o objetivo de responder a problemas e questionamentos levantados pelo pesquisador/pesquisadora desde a elaboração do projeto de pesquisa. Compreendo que, em toda e qualquer investigação, a metodologia é o caminho para desenvolver e alcançar objetivos. Neste estudo inicial da pesquisa, a procura foi por conhecer o nível de entendimento e conhecimento por parte dos estudantes, no que diz respeito a arte e cultura em suas vidas.

A pesquisa tem como questão principal: “Como (re) inventar práticas pedagógicas trabalhando a potência da Arte e da cultura, utilizando tecnologia digital como instrumento de mediação, para formar socialmente e culturalmente o sujeito educando num cenário pós-pandemia?” E como objetivo geral: “Analisar como educandos do Ensino Fundamental II podem apreciar, vivenciar e experienciar arte e cultura, aliando a tecnologia digital como instrumento de mediação cultural, na realidade pós-pandemia”.

Como pesquisa no campo da educação, a metodologia proposta é de abordagem qualitativa, que busca seguir um

caminho investigativo que percorre conteúdos e procedimentos educacionais. Nesse sentido, surgiram diversos questionamentos: Por que a escolha de uma pesquisa qualitativa? O que movimenta uma pesquisa qualitativa em educação? Na qualidade de docente, interessada em refletir sobre a minha prática, ao pensar um projeto de mestrado e escrever a dissertação – cuja metodologia foi de uma pesquisa bibliográfica e documental – me senti motivada a continuar pesquisando e fazer algo no campo de atuação com vistas a contribuir, de forma prática, com o espaço escolar que me encontro inserida e, agora, o desafio é investigar no campo de uma pesquisa qualitativa de natureza aplicada e que também é etnográfica crítica, pois tem a educação e cultura como campo de estudo, relacionado a lugares sociais, processos sociais e produtos culturais. Frente a este exposto, compreendo que a pesquisa etnográfica pode ser de grande utilidade na análise do processo ensino-aprendizagem e contribuir para repensar a relação docente/discente.

Com base no objetivo geral a ser alcançado, esta pesquisa seguirá exploratória, com vistas a possibilitar um aprofundamento no conhecimento da temática proposta. De acordo com Gil,

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. [...] Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: a) levantamento bibliográfico; b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e c) análise de exemplos que “estimulem a compreensão” (GIL, 2007, p. 41).

Para a coleta de dados serão utilizados questionários, além de observação participante e pesquisa ação, pois, no âmbito do estudo de campo, esta pesquisadora realiza a maior parte do trabalho pessoalmente - por este ser seu local de atuação docente como professora de Arte Visual no período diurno – sendo esse o

lócus da pesquisa e há uma “experiência direta com a situação de estudo” (GIL, 2007, p. 53). No contexto da pesquisa-ação, me encontro envolvida de forma colaborativa e participativa juntamente com os educandos e comunidade escolar, pois, conforme definição:

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

No andamento desta investigação, em que é necessário que os interesses e anseios dos sujeitos da pesquisa sejam bem estabelecidos para mim e para o avanço deste trabalho, bem como para a escrita de tese, este texto trata de informações dadas pelos estudantes, sujeitos dessa pesquisa. Informações estas coletadas de forma inicial, a partir do uso de questionários e roda de conversa durante as aulas.

NO CAMPO DE ESTUDO: PRIMEIRAS IMPRESSÕES

O *lócus* desta pesquisa é uma unidade escolar da rede municipal de ensino de Salvador e está localizada em bairro de periferia, distante aproximadamente quinze quilômetros do centro da cidade. Oferece turmas nos três turnos, distribuídos em Ensino Fundamental II e Regularização de Fluxo no turno diurno e Educação de Jovens e Adultos – EJA no turno noturno. A escolha desse local é devido ser o local de trabalho da pesquisadora, que atua há 20 anos como docente de Arte Visual. Neste primeiro momento tive contato com três turmas de sétimo ano e duas de oitavo ano, visando coletar dados para a pesquisa. A faixa etária desses estudantes vai de doze a catorze anos. A escola está inserida em um bairro da periferia urbana de Salvador e seus alunos em maioria pertencem a famílias de baixa renda. No

entorno da escola, espalhadas pelas adjacências há constantemente situações de violência, o que as vezes reflete dentro da escola.

É preciso salientar que estes alunos hoje, sofrem de diversas deficiências pedagógicas, adquiridas pelo impacto que a pandemia causou na educação de maneira mundial. Observemos por exemplo, que o estudante que hoje se encontra no sétimo ano, no início da pandemia fazia o quarto ano do Ensino Fundamental I. Portanto, temos uma grande parcela da população escolar com deficiência em todos os componentes curriculares, pois o sistema educacional não investiu nesse prejuízo que foi a falta das aulas remotas e a garantia do acesso à internet para a população de baixa renda continuar seus estudos, o que se viu foi aprovação automática, o que não cabe discutir nesse texto.

Levando em consideração que, se tratando de pesquisa crítica comprometida com a ética, é fundamental que desde as fases iniciais os objetivos da investigação e os métodos que serão adotados sejam apresentados, discutidos e negociados com os participantes, numa prática de pesquisa que preze pelo respeito aos sujeitos envolvidos. Nesse percurso, sigo apoiada em uma escuta sensível, ainda sem os questionários estruturados seguindo as normas e decisões do Comitê de Ética. Para estas primeiras movimentações investigativas, no propósito do tema da pesquisa, em diálogos durante as aulas, em roda de conversa, ao trabalhar conteúdos pertinentes, específicos do componente curricular Arte, os estudantes foram incitados a discutir e debater sobre arte e cultura, dialogando com o entendimento, conhecimento e prática artística e cultural de cada um. Já nesse instante de estudo, é perceptível o quanto a grande maioria desses participantes da pesquisa desconhece sobre arte e cultura.

Ainda que seja um assunto que dialogue com aspectos culturais juvenis, é visível e até de certo ponto preocupante o

desinteresse e apatia por parte destes jovens para com um tema tão necessário no contexto escolar, afinal a discussão é sobre cultura, sobre o que somos e sobre o que fazemos. Como um dos instrumentos de coleta de dados, foi aplicado um pequeno questionário, ainda não tão elaborado, realizado a partir do conteúdo das aulas, entendendo ser este de boa adaptação para a minha investigação, pois de acordo com Gil,

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc (GIL, 2008, p. 121).

As perguntas elaboradas foram abertas, simples e de fácil assimilação pelos envolvidos, a saber: O que você entende por cultura? Qual o tipo de arte que você mais gosta? Próximo onde você mora existe algum equipamento cultural que você frequenta com sua família? Saliento que momentos antes do questionário, durante as aulas, os conteúdos versavam sobre arte e linguagens artísticas bem como conceitos de cultura e equipamentos culturais. O uso do questionário traz uma grande vantagem que é de ser possível aplicar a uma grande quantidade de pessoas bem como uma das muitas limitações, que é não poder ser feito por quem tem dificuldade em ler e escrever, pois isso pode “levar a deformações no resultado da pesquisa” (GIL, 2008, p. 122). Frente a esta constatação, é preciso utilizar outras ferramentas, outras técnicas de coleta, pois há muitos alunos que leem e escrevem com bastante dificuldade.

CONCLUSÃO TEMPORÁRIA

Apuração preliminar mostra como os sujeitos da pesquisa desconhecem a importância da cultura para sua formação crítica,

confundem os termos arte e cultura e acreditam que isto é algo distante de suas realidades. Esta análise por questionário, pode levar ao início de definição por objetivos para obter dados de forma qualitativa sobre o objeto de estudo. Ao longo dessa primeira movimentação investigativa, procurei conhecer o nível de conhecimento dos alunos, seu envolvimento com as questões culturais e de que forma isso se relaciona com os aspectos familiares, a respeito da participação familiar no processo educativo dos estudantes. Observo que o fator desinteresse e apatia é presente em todas as turmas que trabalho (6º a 8º anos), mas onde apliquei o questionário observei uma maior quantidade (7º e 8º anos). O pouco conhecimento sobre os temas propostos, está relacionado muitas vezes ao período escolar anterior, em que provavelmente a escola em que alguns se encontravam matriculados, não aconteceu aula de Arte, por alguma deficiência do sistema, ou, se teve aula, os conteúdos não contemplaram o que está sendo oferecido nesse momento. Também se observa que os estudantes compreendem a arte como algo muito distante de suas realidades, há os que enfatizam que arte é “coisa de rico” e assim associam a condição financeira como principal causa para que eles não consigam acessar equipamentos culturais, a exemplo de um cinema. A título de conhecimento, no bairro próximo há um *shopping* com salas de cinema.

Muitos estudantes apresentam dificuldade em ler, contextualizar e produzir imagens, as quais eles possuem contato no cotidiano, porém negligenciam por exemplo, o uso do celular (tecnologia digital), caracterizando assim, limitação no conhecimento relacionados a arte e a cultura, gerando dificuldade em perceber o sentido da arte como fonte de conhecimento.

De forma temporária, conclui-se que é premente o debate sobre cultura em sala de aula e que o uso da tecnologia digital ainda não é suficiente para execução de ações pedagógicas que

proporcione aos estudantes uma vivência e experiência artística e cultural dentro da escola. Assim, embasado nessa conclusão temporária, esse debate torna-se importante no sentido de pensar práticas pedagógicas que estimulem ações artísticas e culturais alinhando-se aos horizontes que se abrem para a reinvenção da educação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. *Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas* in: BARBOSA, Ana Mae. (Org) *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 98-112.

FREIRE, Paulo. *Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo*. Revista de Cultura da Universidade do Recife. Nº 4; Abril-Junho; 1963.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SALVADOR. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação de Salvador. Programa de Regularização de Fluxo – Chegando junto. SMED, 2023. Disponível em: <<http://educacao3.salvador.ba.gov.br>>programa-projeto. Acesso em: 3 jul. 2023.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

PROFESSORES E GESTORES DA ESCOLA PÚBLICA: CAMINHOS E DESAFIOS FRENTE ÀS FORMAS DE ADOECIMENTO DOS JOVENS NEGROS

Rosilda Maria de Queiroz da Cruz Nunes¹

Resumo: Os desafios relacionados ao racismo e a vulnerabilidade social presentes e crescentes nas escolas na contemporaneidade fomentam nos estudantes diferentes modos de adoecimentos e sofrimentos; (PINHEIRO, 2023; GOMES, 2017, 2012; LIMA, 2015). Nesse sentido, este estudo tem como objetivo compreender como os professores e gestores vêm produzindo estratégias de enfrentado frente ao adoecimento e as tentativas de suicídio dos estudantes negros em duas escolas públicas de São Sebastião do Passé/Bahia. Pretende-se também: a) apresentar trabalhos bibliográficos produzidos nos últimos dez anos sobre o tema; b) Discutir a problemática do adoecimento e do suicídio no ambiente escolar; c) compreender a relevância da ação do uso da narrativa de si como mecanismo de intervenção no contexto escolar. A proposta metodológica está alicerçada na abordagem qualitativa com uso de entrevista semiestruturada, com aplicação de questionário, conforme os estudos de Ludke & André (1986) e com a contribuição do método das narrativas de si. Além disso, a pesquisa está fundamentada em

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 - endereço eletrônico - rosilda43nunes@gmail.com. Orientadora Maria Anória de Jesus Oliveira- Prof^a. Dr^a - Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural-(Pós-crítica/UNEB)-endereço eletrônico- maria.anoria@gmail.com

literaturas no campo da psicologia e das relações étnicas raciais seguidos de autores como: Macho (2021), Navasconi (2019), Bento (2014), Bertolote (2012), Fukumitsu, (2019), Lima (2015), Sodré (2023), Pinheiro (2023), Gomes (2017, 2012 e 2010) e Munanga (2005). Nessa conjuntura, responder as seguintes questões: Como produzir redes de apoio efetiva, diante dessa problemática? O que os trabalhos acadêmicos atuais vêm abordando a respeito desse tema? O que podemos apreender em termos de problematizações e/ou perspectivas a partir do cenário a ser delineado, com vistas a contribuir com a comunidade implicada na presente pesquisa. Ao responder às questões em tela, esperamos re/pensar e visibilizar estratégias de reexistências nas instituições em foco. Logo, os resultados, em processo de investigação (inicial), assinalam a rasura e a limitação de estudos envolvendo as narrativas de si e outras trilhas significativas diante dos problemas levantados.

Palavras-Chave: Ação de enfrentamento. Educadores. Jovens negros.

INTRODUÇÃO

Os desafios presentes e crescentes no contexto da escola pública na atualidade assinalam a urgência de re/pensar novos mecanismos de luta, numa conjuntura intersetorial que possam produzir efetivação e articulação na formação de redes de apoio no ambiente escolar, frente às formas de adoecimento e ao suicídio dos estudantes (Pinheiro, 2022). Nesse sentido, a importância de refletir a respeito da construção de medidas de enfrentamento, frente à problemática que envolve a história de vida dos discentes que vivem em situação de vulnerabilidade socioeconômica na instituição pública de ensino.

O aumento da taxa de suicídio e a tentativa de suicídio entre os jovens negros no Brasil segundo o Ministério da Saúde M.S (2018) apresenta a necessidade de discutir esse problema imbricado aos impactos do racismo relacionados à construção da subjetividade e identidade dos jovens negros. Além de fomentar discussões críticas a respeito das consequências da vulnerabilidade social, também, como elemento desencadeador da elevação das taxas de adoecimento e de morte autoprovocado entre os estudantes (Pinheiro, 2022).

Conforme a Organização Mundial da Saúde - OMS (2012, 2019), o suicídio é um problema de saúde pública que afeta as pessoas em diferentes fases da vida. O aumento da taxa de morte autoprovocada entre os jovens nas últimas décadas, assinala a urgência de re/pensar como os fatores psicológicos, biológicos, socioeconômicos, entre outros que desencadeiam conflitos no cotidiano de vida dos jovens. Em vista disso, este estudo tem como objetivo compreender como os professores, gestores e a família vêm construindo ações e estratégias de enfrentamento ao suicídio e ao adoecimento dos jovens negros através do desenvolvimento de práticas pedagógicas em duas escolas públicas do município de São Sebastião do Passé, Bahia.

O município de São Sebastião do Passé está localizado na região metropolitana de Salvador, a cerca de 60 Km da capital. A cidade apresenta uma economia fundamentada no setor de serviços e na atividade agrícola, essa realidade econômica favorece para uma taxa de desemprego elevada no município. A ausência de oportunidade profissional, a carência de investimentos em projetos sociais introduz sentimentos negativos no mundo subjetivo desses jovens. Esse crescimento da pobreza socioeconômica corrobora para produzir esvaziamento na formação psicossocial e subjetiva desses jovens, um cenário que se aproxima da narrativa da obra de Graciliano Ramos, *Vidas Secas*, na qual o narrador descreve o estado de extrema pobreza

presente na vida social da família das personagens Fabiano e Sinhá Vitória, mas também como essa realidade produz sentimento de tristeza, desconfiança, desesperança e medo do futuro na vida dos personagens (Ramos, 2006).

A situação socioeconômica e estrutural da cidade de São Sebastião do Passé-Ba afeta de forma direta a construção de planejamento dos projetos e sonhos de vida dos jovens estudantes, em especial aqueles que moram na zona rural da cidade. Portanto, assim como a família da obra citada, os jovens sebastianenses podem ser vistos como retirantes, pois se encontram em um espaço social que não atendem seus anseios e acessão social, e isso os colocam num movimento migratório, ou seja, num trânsito em busca de novas oportunidades e perspectivas de vida. Ademais, tal situação afeta demasiadamente a construção de planejamento dos projetos e sonhos dos jovens estudantes moradores da zona rural do município.

Dessa forma, a busca pela sobrevivência desses sujeitos vulneráveis socialmente apresenta a necessidade de elaborar dispositivos plausíveis capazes de promover caminhos de resistência e de reconstrução da imagem e de identidade positiva dos estudantes negros. Essa imagem e identidade são des/configuradas no cotidiano pelos elementos institucionais e estruturais do Estado, fundamentado pelos interesses da política hegemônica e sistêmica presente no capitalismo (Didi-Huberman, 2011).

A metodologia utilizada neste estudo esta fundamentada na abordagem qualitativa, seguido pelo método de observação, entrevista semiestruturado, estudo de caso Ludke, M.; André, (1986). Uma escrita seguida com as narrativas de si, frente às experiências e vivências cotidianas dos professores e gestores relacionados aos trabalhos desenvolvidos na escola, como meio de luta diante do sofrimento dos estudantes em situação de

vulnerabilidade social. Os principais teóricos que alimentam o suporte metodológico da tessitura desta pesquisa são: André (2001); Gatti e André (2011); Ludke, M.; André, (1986). Sendo assim, esses aparatos metodológicos vão contribuir para ampliar o campo de discussão a respeito da elaboração de diálogos constantes entre escola e saúde no cenário atual, numa configuração sobre a discussão de modelos metodológicos de trabalhos pedagógicos preventivos para a saúde mental dos estudantes.

ESCOLA E SAÚDE

É urgente na atualidade re/pensar o ambiente escolar no âmbito da valorização à vida numa concepção biopsicossocial. Para o Ministério da Saúde - MS (2018) é importante desenvolver nas escolas públicas trabalhos pedagógicos que envolvam a formação integral do ser humano, ou seja, a Iniciativa das Escolas Promotoras de Saúde-(IEPS) numa configuração regional e local. As reflexões discutidas neste estudo assinalam possíveis caminhos em que a escola é convidada a promover novas vias de acesso para produzir e alimentar positivamente o mundo cultural, político, social, cognitivo, emocional, afetivo e psíquico dos estudantes como meio de fomentar a potencialidade, criatividade, protagonismo e a arte do pensar crítico desses jovens na forma de se relacionar consigo mesmo e com o outro. Para Bell Hooks (2013), essa prática acontece através da formação de relações saudáveis na comunidade escolar em consonância com a família e a sociedade.

No período da pandemia do Covid 19, a saúde mental dos estudantes foi afetada de modo intenso e rápido por sintomas de ansiedade, pânico, medos, dentre outros. Em vista disso, observa-se a necessidade de a escola criar estratégias de resistência, frente aos desafios e aos conflitos existências presentes na vida

dos estudantes que vivem em situação de vulnerabilidade social, já que esses desafios geram crises existenciais que afetam o mundo subjetivo e a identidade dos estudantes. Nessa perspectiva, a importância de produzir dispositivos potentes numa configuração intersetorial que promovam reflexões críticas a respeito da construção de ações de luta contra o suicídio e as formas de adoecimento, numa lógica que englobe uma rede de apoio sistêmica de diferentes instituições públicas e privadas. Para Busso (2001) a intersetorialidade busca:

Superar a visão isolada e fragmentada na formulação e implementação de políticas e na organização do setor saúde. Significa adotar uma perspectiva global para a análise da questão saúde, e não somente do setor saúde, incorporando o maior número possível de conhecimentos sobre outras áreas de políticas públicas, como, por exemplo, educação, trabalho e renda, meio ambiente, habitação, transporte, energia, agricultura etc., assim como sobre o contexto social, econômico, político, geográfico e cultural onde atua a política (Busso 2001, p. 174).

A dificuldade em estabelecer diálogo entre os setores e instituições públicas e privadas reverbera para o aumento dos problemas presentes, nas escolas públicas, relacionados ao suicídio e ao adoecimento dos estudantes. Além disso, a questão do impacto social do racismo na construção da subjetividade e identidade dos jovens negros deve ser temáticas discutidas na escola, como forma de gerar saúde mental e psicossocial (Gomes, 2003, 2008; Bento, 2022; Navasconi, 2019). De fato, compreende-se que o retrato da saúde pública do Brasil assinala muitas precariedades nos serviços, a espera por uma consulta médica por levar meses ou anos, ou nem mesmo acontecer. Esse quadro da saúde pública do Brasil e de São Sebastião do Passé tem consonância com a obra de Didi-Huberman (2011) quando aborda

sobre a *sobrevivência dos vaga-lumes*. A população ou estudantes que buscam sobreviver mediante a barbárie do sistema capitalista contemporâneo, uma vez que há um elevado número de pacientes que esperam períodos longos, meses e até anos para conseguir uma consulta médica ou fazer um exame no Sistema Único de Saúde-SUS, sendo este um caos público que pode levar à morte.

Diante dessa realidade, pode-se pensar como os profissionais da área da saúde podem contribuir de forma perene e presente para suprir às necessidades de apoio em rede nas escolas públicas? Como a secretaria de educação pode manter diálogos constantes com a secretaria de saúde no cotidiano educacional, frente às carências de recursos e de profissionais da saúde pública? Essas e outras questões apontam as divergências e as dicotomias presentes nos diferentes setores do serviço públicos na sociedade brasileira.

Para tanto, observa-se a relevância de desenvolver um trabalho em rede de conexão entre as instituições públicas que vise assinalar novas formas de ressignificação do cuidado ao ser humano numa configuração sistemática, frente ao adoecimento, ao ato suicida e às dores existenciais dos jovens negros. Vale ressaltar que a demanda e os problemas que afetam a saúde física, psicológica e emocional dos alunos aumentam de forma significativa na contemporaneidade. Segundo os estudos de (Fukumitsu, 2019; Bertolote, 2012) é primordial ensinar os estudantes no cotidiano escolar a educar suas dores, uma vez que o aumento da cultura da violência atravessa esse espaço em diferentes dimensões territoriais e espaciais.

Diante disso, o adoecimento dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica se agrava frente às péssimas condições de vida, à carência de diálogo e ao acolhimento sobre o sofrimento existencial. Dito isso, é importante a escola pública possa promover reflexão potente e constante acerca da busca por

suscitar novos olhares e políticas públicas que possibilitem espaços de diálogos e criação de mecanismo de luta contra a morte autoprovocadas e as tentativas de suicídio desses estudantes. Para Didi-Huberman (2011) é importante refletir sobre o papel da sobrevivência no campo de organização da imaginação da memória do indivíduo, que sofre tantos desafios e conflitos existenciais ao longo da sua trajetória de vida.

EDUCAÇÃO E PROMOÇÃO À SAÚDE DOS ESTUDANTES NA ESCOLA PÚBLICA

Segundo a Base Nacional do currículo Comum-BNCC de 2018, o movimento da educação contemporânea permeia por novos caminhos de diálogos sustentados na formação integrada do ser humano, como também a configuração de práticas pedagógicas que promovam o enriquecimento das habilidades individuais e coletivas que alimentem a autoestima dos discentes. O documento declara que é fundamental, ao longo do processo ensino aprendizagem, oferecer mecanismos que reverberam para o conhecimento de si e do outro, no campo das relações afetivas e emocionais. Nesse sentido, a aplicação de aulas que contribuam para os discentes reconhecerem o estado emocional e psicológico em que se encontram torna-se tarefa fundamental no cotidiano das escolas.

Construir pontes de conhecimentos e saberes sobre saúde e escola numa perspectiva intersetorial são aspectos que contribuem para o melhor direcionamento do trabalho pedagógico dos professores, no que se refere à questão do suicídio, adoecimento e sofrimento vivido no cotidiano dos alunos. No contexto atual, as múltiplas e constantes mudanças nas diferentes sociedades apontam a urgência de formação continuada dos trabalhadores da educação, de modo que práticas

humanizadoras sejam inseridas ao cotidiano educacional. Esse movimento dialético produz profissionais capazes de incorporar em sua prática pedagógica, dispositivos potentes e dinâmicos que viabilizem resultados significativos à promoção da saúde dos estudantes negros em situação de vulnerabilidade social.

Nesse sentido, vale compreender a obra *Como ser um educador antirracista* de Bárbara Carine Soares Pinheiro (2023), na qual a autora discorre a criação de ações pedagógicas antirracista em sala de aula como meio de desenvolver positivamente a identidade racial do aluno. As propostas apresentadas na obra de Bárbara Carine nos convidam a re/pensar como ser um educador antirracista no século XXI, diante da sobreposição de problemas que vêm agravando a condição de vida dos jovens negros estudantes de escolas públicas.

A escola deve ser um ambiente capaz de fomentar nos discentes a capacidade de refletir sobre o racismo, a desigualdade social e a violência como forma de produzir dispositivos coerentes com a realidade de vida do aluno, além de trazer debates sobre o papel do sistema capitalista nessa lógica de segregação e morte da massa popular (Sodré, 2023). Essa ação torna-se uma ferramenta relevante na busca de fomentar diálogos e debates sobre a criação de estratégias que alimentem a saúde mental dos jovens em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que são vítimas do racismo, do preconceito, como também da discriminação racial presente nesse sistema capitalista perverso que gera o *Estado de exceção* que promove a morte dos vulneráveis (Agamben, 2006).

Para Pinheiro (2013) é urgente trazer conteúdos para serem discutidos na sala de aula, numa configuração transdisciplinar envolvendo problemáticas históricas, culturais, políticas e sociais, que sustentem reflexões sobre os efeitos desses fatores de segregação da violência de morte e do agenciamento da

subjetividade dos jovens estudantes. A desmitificação da história única contada e escrita nos conteúdos dos livros didáticos pelo colonizador, o despreparo dos educadores para discutir a temática do racismo estão entre o rol dos aspectos que reverberam para as formas de adoecimento e o aumento da taxa de suicídio de jovens negros no Brasil (MS, 2018; Pinheiro, 2022).

Fukumitsu (2019) em sua obra *Programa raize* discute a proposta da necessidade de formação de educadores críticos, sustentados em um modelo de educação integrado como caminho de “educar dores”. Um trabalho que atravesse a problemática do suicídio, mas também do adoecimento através da “ampliação aproximação entre família e escola” (Fukumitsu 2019, p.110). Logo, esses elementos irão auxiliar a restauração do equilíbrio emocional, psíquico e afetivo dos jovens estudantes e como consequência contribuirá na luta cotidiana das escolas em favor da vida.

RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES

É importante oferecer condições estratégicas nas escolas, numa conjuntura plural e dinâmica, que possibilitem a construção de armas de reexistência, frente ao processo de formação educacional dos estudantes (Souza, 2011). Assim, os alunos serão capazes de educarem suas dores emocionais, psicológicas e afetivas, como também promover a elevação da emancipação do espaço escolar, numa via dialética, em promoção à formação da vida.

Desse modo, desenvolver em sala de aula práticas pedagógicas envolvendo a escrita e a narrativa de si, no cotidiano dos discentes, torna-se uma atividade importante, para a construção da identidade positiva de si. Além, de desenvolver práticas criativas que fomentam a formação da autoestima e

autoconfiança; essas ações produzem caminho de resistência, sobrevivência, valorização de raça e formação crítica dos discentes (Souza, 2011; Gomes, 2008; Didi-Huberman, 2011).

Por fim, é fundamental compreender a importância da formação continuada dos profissionais da educação e seu papel, em especial dos professores, família e comunidade escolar como mediadores da construção de saberes, capazes de ressignificar a vida dos alunos, através de práticas pedagógicas renovadoras, promovedoras de saúde mental. Além disso, desenvolver projetos pedagógicos relacionados à formação de potenciais e habilidades culturais, cognitivas e emocionais numa configuração de uma proposta pedagógica de educação antirracista.

REFERÊNCIA

AGAMBEN, Giorgio. *Estado de exceção*. S. Paulo: Boitempo, 2006.

ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. Cadernos de Pesquisa, n. 113, p. 51-64, 2001. BENTO, Cida. O pacto da branquitude. 1 ed. – São Paulo: Companhia das letras, 2022.

BERTOLETE, José. M. *Suicídio e sua prevenção*. São Paulo: Unesp. 2012.

BUSSO, Gustavo. Vulnerabilidad social: nociones e implicancias de políticas para latinoamerica a inicios del siglo xxi. Seminario Internacional: las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: CELADE, 2001. Disponível

<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/vulnerabilidad-social-nociones-e-implicancias-de-politicas-para-latinoamerica-a-inicios-del-siglo-xxi.pdf>
Acesso em: 20/09/2022.

DIDI-HUBERMAN. *Sobrevivência dos vaga-lumes*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

FUKUMITSU, Karina. O. *Programa Raise- Gerenciamento de crises, prevenção e posvenção do suicídio em escolas*. 1 ed. São Paulo: Phorte, 2019.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GOMES. Nilma Lino. *Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo*, 2003. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182.

GOMES. Nilma Lino. *Diversidade étnico-racial Por um projeto educativo emancipatório*. 2008.

Hooks, Bell. *Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes 2013.

LUDKE, M. *A pesquisa qualitativa e o estudo da escola*. Cadernos de Pesquisa, n. 49, p. 43-44, 1984.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

M.S-Ministério da Saúde - *Óbitos por suicídio entre adolescentes e jovens negros 2012 a 2016*, Brasília DF. Universidade de Brasília, 2018. Disponível em: http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/obitos_suicidio_adolescentes_negros_2012_2016.pdf. Acesso em: 10/03/2019.

NAVASCONI. Paulo Vitor Palma. *Vida, adoecimento e suicídio; racismo na produção do conhecimento sobre jovens negros/as LGBTTIS. Letramento*, BH, 2019 238.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE [OMS]. *Salud mental. Prevención del suicidio (SUPRE)*, 2012. Disponível em: http://www.who.int/mentl_health/prevention/suicide/suicideprevent/es/index.html. Acesso em; 08/03/2020.

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. 2020.

PINHEIRO, Wilzacler Rosa e Silva. *Comportamento suicida na escola e no contexto universitário*. 2 ed. São Paulo All Print Ed. 2022

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. *Como ser um educador antirracista*. São Paulo: Planeta Brasil, 2023.

RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SODRÉ, Muniz. *O fascismo da cor: uma radiografia do racismo nacional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

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. 2020.

ACERVO DE MEMÓRIA E TRADIÇÕES ORAIS DA BAHIA: O FEMININO NAS NARRATIVAS ORAIS

Sirlai Gama de Melo²

Resumo: O estudo em questão tem como objetivo evidenciar o Acervo de Memória e Tradições Oraís da Bahia (AMTRO – UNEB/Campus II), propondo reflexões a respeito da preservação da memória no que tange às narrativas orais femininas. A partir disso, serão discutidas questões relevantes ao tema, como: refletir a respeito da transdisciplinaridade enquanto propulsora de outros conhecimentos e saberes, além daqueles institucionalizados; a noção de arquivo e o uso da memória em sua produção, conservação, manutenção e transmissão; por fim, a criação de acervos como uma forma de preservação e consulta a esses materiais. Para tanto, será feita uma pesquisa de natureza qualitativa bibliográfica através do estudo de textos teórico-críticos de autores como: Souza (2002), Derrida (2001), Halbwachs (1990); Costa (2016), entre outros, a fim de evidenciar os aspectos físicos e simbólicos presentes nas narrativas femininas do Acervo. Os resultados obtidos farão parte da dissertação que está em processo de construção.

Palavras-Chave: Acervo de Memória e Tradições Oraís da Bahia. Memória feminina. Narrativas orais.

² Mestranda 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. Orientadora Professora Dr^a. Edil Silva Costa. Endereço eletrônico: sirlaigama@gmail.com

CARÁTER TRANSDISCIPLINAR

O estudo em questão trata-se de um recorte do primeiro capítulo em construção da dissertação de mestrado intitulada “Elas por elas: representação feminina em contos da tradição oral baiana”, no qual serão discutidas as principais noções acerca da manutenção, preservação e formas de arquivamento dos materiais orais, salientando o espaço do Acervo de Memória e Tradições Oraís da Bahia (AMTRO) como um dos meios pelos quais a memória de sujeitos, comunidades e tradições se mantém a disposição do público para apreciação e análises. Partindo desse objetivo principal, também serão apresentadas perspectivas sobre o próprio uso da memória nas poéticas da voz, as particularidades no que diz respeito à forma de guardar tais arquivos e a relevância de termos locais apropriados para isso.

Contudo, antes de adentrarmos nessas discussões, cabe aqui explicar pontos primordiais a respeito do caráter multidisciplinar dessa pesquisa. De início, destaco que por ser um estudo das poéticas orais, das formas de arquivamento de tais materiais, fazendo um recorte para análise de narrativas de mulheres baianas, é preciso ter em mente que tais produções precisam ser levadas em consideração não somente pelo seu próprio valor estético, mas também pelo processo histórico e cultural dos quais elas resultam.

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.

Como mencionei anteriormente a respeito do caráter multidisciplinar, emprego o termo seguindo o pensamento de diálogo entre disciplinas, campos de saberes e práticas de estudos. Citando como exemplo, a Antropologia normalmente é conhecida pelas pesquisas que desenvolve com os sujeitos enquanto protagonistas sociais, atentando para vozes marginalizadas pela cultura de elite. Tal disciplina muito influenciou outras no que diz respeito a essas práticas, com os/as pesquisadores/pesquisadoras de Letras não foi diferente, visto que ao passar dos anos, cresce o interesse de tais profissionais se debruçarem sob discursos populares, narrativas subalternizadas e produções descentradas que muito têm a nos dizer.

Outros campos do saber também merecem ser mencionados no que tange às influências para as críticas literárias, tais áreas são: a sociologia, a filosofia, a história e até mesmo a psicanálise. Também é importante ressaltar que o termo “multidisciplinar” ou ainda “interdisciplinar” passou por reformulações e assume outra nomenclatura “transdisciplinar”, no sentido de transpor os limites estabelecidos por tais campos para que seja possível diálogos com outras formas de conhecimento. Souza (2002, p.11) afirma que “no atual debate acadêmico essas trocas são, paradoxalmente, consideradas segundo critérios que as colocam ora como causadoras de perdas que ferem as identidades disciplinares, ora como propiciadoras de

ganhos adquiridos no circuito do conhecimento”. A partir disso, encaramos a relação com diversas áreas uma oportunidade de estudar o texto literário em sua totalidade, além do que está exposto, incluindo seus traços culturais, sociais, históricos e psicológicos.

Nesses, por sua vez, muito se discutem sobre a noção de cultura e suas relações de interdependência. Souza (2002) cita a cultura latino-americana como sendo aquela considerada como “periférica” e “tardia”. A autora fala que essa perspectiva suscita reflexões a respeito dos lugares de produção dos saberes locais. A partir disso, podemos levantar questões do tipo: Como esses saberes são mantidos e transmitidos? Pode-se pensar que são usados como instrumento de luta contra sistemas hegemônicos que tentam inviabilizar as produções dos/as sujeitos/as subalternizados/as. Além disso, tais conhecimentos são vistos como periféricos e por isso tendem a ser menosprezados pela cultura globalizada, de elite. Entretanto, o que quero destacar aqui é a diferença existente entre as outras culturas, sejam elas periféricas, marginais, subalternas e as culturas elitizadas. Não no sentido de perceber a influência dessa sob as primeiras, mas, sobretudo, o que essas outras culturas tem a nos dizer e que pode nos fazer pensar outras possibilidades de atuação no mundo.

Isso sem mencionar que através dos saberes, das produções e narrativas provenientes dessas culturas podemos perceber como os/as sujeitos/as expressam suas vivências, realidades de vida que podem ser conturbadas e que encontram na literatura uma forma de aliviar as cargas que carregam e ao mesmo tempo criticar o próprio meio em que estão inseridos/as. Se pensarmos “Cultura” como encarada pelo senso comum, restringimo-la enquanto conjunto de valores, crenças e tradições que são transmitidas de geração para geração ao longo do tempo. Entretanto, o termo tem seu conceito e emprego ampliado quando nos debruçamos sob ele. Ainda no século XIX a cultura era

encarada como principal formadora e disseminadora da noção de tradição e identidade nacional (HOLLANDA, 2012, p.12). Seguindo esse raciocínio, a ideia mescla a concepção do senso comum quando traz a questão da tradição, ampliando esse enfoque para a questão da identidade, ou seja, através da cultura podemos perceber as marcas identitárias de uma nação, de um povo, de uma sociedade.

Isso nos faz remeter ao que foi mencionado anteriormente sobre o caráter interdisciplinar, outro termo empregado com frequência pela crítica literária consiste na intertextualidade, o diálogo existente entre textos. Pensar nisso, pode remeter às narrativas escritas ou orais estritamente, no que tange aos sentidos que elas podem transmitir ao leitor/a e ouvinte, podendo perceber os distanciamentos e aproximações entre elas. Contudo, além disso, a intertextualidade também pode fazer relação com o texto propriamente dito e a vida do autor/a ou narrador/a que o produziu. Isso possibilita que essa obra seja analisada em sua totalidade e expressividade poética e social. Souza (2002, p.123) apresenta “a tradição cultural como um arquivo que se revitaliza a todo o momento”. Isso pode simbolizar que o arquivo vai sendo atualizado, mantendo assim sua relação com o passado sem que fique preso nele. A tradição cultural passa por reformulações na medida em que o tempo passa e os/as sujeitos/as vão pensando de outras formas, adquirindo novos hábitos, criando outras ideologias e práticas. Tudo passa pelo processo da movência para que continue a fazer sentido.

Essa discussão é necessária porque precisamos sempre lembrar que os conhecimentos não estão dispostos apenas no espaço acadêmico, mas sim em todo contexto social. As culturas se diferem através de suas práticas, pensamentos, ideologias, entretanto, cada uma possuem sua relevância e particularidade. Quando estou apresentando noções sobre o uso da memória e a

importância dos acervos para a tradição oral, quero dizer que aqueles/as que fazem uso disso, possui um saber próprio, digno de ser valorizado, preservado e passado para outras gerações. Além disso, por ter suas próprias especificidades que os diferem da escrita, os materiais orais precisam ser catalogados e salvaguardados de formas distintas. Todos esses pontos serão discutidos ao longo da minha pesquisa que está em andamento.

MEMÓRIA E ARQUIVO

Quando pensamos a respeito da dificuldade de evocar alguma lembrança não podemos deixar de mencionar a respeito da realidade social que interfere diretamente na reconstrução da memória (HALBWACHS, 1990). E nesse ponto, abordamos uma perspectiva na qual a memória coletiva é vista como composta por memórias individuais, moldadas pelo meio social, histórico e cultural em que estão inseridas, levando em consideração toda a rede de comunicação entre os/as demais sujeitos/as pertencentes ao grupo.

O uso da memória pode depender da ajuda das pessoas que vivem ao nosso redor. Por exemplo, para nos dar maiores informações a respeito de um acontecimento que possamos não estar lembrados em sua totalidade. Evidentemente que nós mesmos quem somos responsáveis em evocar dentro do nosso inconsciente aquilo que conseguimos nos lembrar sobre o ocorrido, o/a outro/a poderá complementar aquilo que já se encontra dentro de nós de forma como se fosse adormecida. Dessa maneira, as lembranças vão ressurgindo, não somente de acordo com a perspectiva da própria pessoa que lembrou o fato, mas também daquela outra que a evocou. E isso por qual motivo? Suponhamos que eu não tenha mais lembranças frequentes sobre o tempo da minha graduação e que não mantenho contato com pessoas próximas a mim dessa época. Essas lembranças seriam

melhor evocadas se o contato com tais pessoas ainda se mantivessem no presente, fazendo-me recordar de fatos e experiências que tínhamos vivido no tempo da graduação. Em outras palavras, podemos dizer que a memória tende a ser alimentada pelo convívio social do qual fazemos parte. Outro exemplo: uma dada comunidade possui o costume de contar história. Sempre costumam reservar uma hora do dia para manter essa tradição. Algo recorrente naquele espaço. Entretanto, com o passar do tempo, esse costume vai se perdendo na medida em que poucas pessoas vão aparecendo nos encontros, até que aquela comunidade deixa o hábito de contação. Cada pessoa que fez parte daquele grupo tende a guardar em sua memória partes das histórias contadas, mas, se não tiverem ainda o contato e o convívio com outras pessoas que também faziam parte desse grupo, as histórias tendem a ir se esvaindo da memória desses/as

sujeitos/as, impossibilitando assim a transmissão e permanência das narrativas naquele contexto. Tudo isso porque a rede de comunicação foi rompida, logo, as memórias tendem a deixar de ser evocadas.

Seguindo perspectiva, acrescenta-se a essa discussão, o que traz Maurice Halbwachs (1990, p.37) ao lançar uma indagação sobre a existência de lembranças individuais poderem ser evocadas pelos/as próprios/as sujeitos/as sem influência do meio externo. O autor afirma que a memória coletiva não consegue explicar todas as lembranças existentes em nosso inconsciente, além disso, que todo o contexto social não pode encobrir a lembrança individual que cada um de nós possui mesmo que não possamos nos dar conta dela. Isso significa que, embora a memória e o pensamento social tenham forte relação com aquilo que conseguiremos lembrar, também fazemos uso de uma memória estritamente individual. Por isso que anteriormente foi dito que a memória coletiva é composta por memórias

individuais, sendo que essas serão alteradas a depender do meio social em que cada sujeito/a está inserido/a, bem como as relações de interdependências com outros/as do mesmo meio ou de contextos distintos. Com isso, podemos constatar que o social sempre vai dialogar com o uso das memórias, assim, cada lembrança terá marcas desse lugar.

Halbwachs (1990, p.14-15) também traz uma importante distinção entre o que seja memória histórica e memória coletiva. A primeira seria uma reconstrução do passado com base nos elementos do presente. Já a segunda teria o poder de recompor o passado. O autor não determina a forma que isso ocorreria, mas afirma que a partir dessas memórias tanto a consciência coletiva quanto a consciência individual iram ser responsáveis em desenvolver diferentes formas de memórias, a depender dos objetivos para os quais elas seriam evocadas.

Podemos pensar também que tudo aquilo que existe em segmentos distintos como: acadêmico, social, religioso, econômico, etc., seguem a linha passado/presente/futuro. Através das memórias, cada um desses segmentos pode reviver o passado ou ter uma ideia a respeito do que se esperar do futuro. Além disso, por mais que venhamos considerar o primeiro como algo ultrapassado e distante do atual, é no passado que vemos muitas das marcas ideológicas, estereótipos, costumes que ainda perduram no presente. Por conseguinte, podemos dizer que analisando o passado podemos compreender melhor o que se passa hoje.

Mas, para não perdermos o fio da meada, a partir do que foi exposto e discutido, principalmente no que tange ao uso da memória e nos parágrafos anteriores especificamente a memória coletiva, podemos afirmar que essa é fortemente influenciada pelo meio social no qual os indivíduos estão inseridos, então se pensarmos que a memória coletiva é formada pelas individuais, sendo a primeira relacionada com o meio é porque cada memória

individual também foi moldada e reflete aspectos do seu contexto. Logo, só podemos lembrar o passado se encontrarmos no nosso presente algo que nos remeta a ele. Esse passado se fará notório se nossas redes de convívio social permitirem que ele seja evocado.

Partindo do pressuposto que a pessoa que narra algo vai fazer isso com base no seu contexto, as mulheres que se colocam na posição de narradoras falam a partir de suas próprias vivências, além disso, não somente pela perspectiva individual, mas também contemplando outras mulheres e outros sujeitos que fazem parte do seu meio. Por isso, sempre podemos perceber o quanto o social interfere e influencia na memória, na narrativa e no arquivo a ser criado.

Outra coisa a ser abordada é que apesar de muitas das vezes ser difícil lembrar de fatos ocorridos em nossas vidas, o ato de recordar é algo fundamental na constituição da identidade do/a sujeito/a, como diz Paul Thompson (1992, p.208) “Recordar a própria vida é fundamental para nosso sentimento de identidade; continuar lidando com essa lembrança pode fortalecer, ou recapturar, a autoconfiança”. Sem falar que, como o próprio autor acrescenta, através da reflexão do passado, cada um/a pode perceber as transformações ao longo de sua vida, estabelecendo assim uma relação entre o passado e o presente, permitindo que a identidade seja construída ao longo do tempo. Com isso, percebemos que o uso da memória como repositório de lembranças não é algo dispensável, mas fator primordial no âmbito psíquico, subjetivo, individual e social.

Podemos citar Jacques Derrida no livro “Mal de Arquivo” (2001) quando o autor discorre a importância de se pensar uma reelaboração do conceito de arquivo que possa contemplar as diversas dimensões do saber. Inicialmente, é abordado sobre o cuidado em discutir a respeito do arquivo na intenção de reviver

ou relembrar um tempo perdido, relacionando aspectos da origem, memória e lembrança. Ainda sobre essa noção, destaca-se aqui que arquivo não se restringe apenas a documentos escritos, passados pelo processo de impressão, mas contempla também os suportes orais, visuais, virtuais, etc.

Derrida (2001) critica a própria ideia de conceito, pensando em como podemos conceituar o que seja arquivo se não delimitarmos o que seja a própria noção de conceito. Para isso, explana a discussão abordando o tema da desconstrução como uma forma de problematizar significados já estabelecidos, em busca de criar outros mais abrangentes. Essa desconstrução estará ligada diretamente com o contexto histórico, ou seja, o conceito em si tende a ser alterado ao longo do tempo, conseqüentemente, a noção de arquivo tende a seguir o mesmo caminho. Por isso que não é errôneo conceituá-lo como reflexo de fatos e experiências históricas, materializando assim tradições e costumes que vão passando de geração a geração.

Outra questão a ser ressaltada consiste na ideia de pensar o arquivo somente como forma de registrar o passado, restringindo-o apenas a esse recorte temporal, quando podemos relacioná-lo com o presente e com o futuro na medida em que pensamos nas diversas formas de arquivamento para que ele possa ser lembrado e consultado ao longo do tempo, fazendo-o algo contemporâneo e diminuindo as chances de ser esquecido, essa é a função do arquivista. Além disso, o arquivo pode ser encarado como algo divisível, através do qual outros materiais possam surgir, permitindo assim que haja sua propagação, bem como de seus correlatos, ressaltando sempre a diferença entre eles para que seja possível perceber o arquivo como produtor de novos enunciados.

Podemos abordar sobre a relação entre história, verdade e poder. A respeito da primeira, no que tange ao arquivo, esse irá apresentar elementos típicos de seu contexto de produção. Sobre

a segunda, aquilo que era arquivado, numa versão clássica costumava ser encarado como uma verdade quase que absoluta, um monumento intacto para ser visto e não problematizado. Já o poder, podemos relacioná-lo com aquilo que era mantido nos suportes arquivísticos por legitimarem aqueles que estavam numa posição centralizada. Numa visão a qual esse trabalho se detém, discutimos acerca de arquivos orais femininos, então, esses materiais refletirão a história de vida das narradoras, bem como a história temporal a partir da qual elas falam. Suas narrativas partem de suas vivências enquanto sujeitas pensantes e atuantes no mundo, logo, para si, são verdades. Por muito tempo, aquilo que era produzido por mulheres não era arquivado justamente porque quem estava ou detinha o poder para isso costumava ser homens, ou seja, o grupo feminino narrava/atuava/posicionava, porém, eram silenciadas como se não tivessem produções para serem conservadas e transmitidas. Evidentemente pela ilusão de não terem seu poder falocêntrico desestabilizado. Por isso que é importante ressaltarmos as vozes femininas como aquelas que precisam ser ouvidas e divulgadas.

Não podemos deixar de mencionar sobre a pulsão de morte, termo empregado por Derrida (2001) e antes enunciado por Freud em seus escritos. Num sentido amplo, essa pulsão seria encarada como propiciadora da destruição do arquivo, apagando seus rastros e dificultando o processo de arquivamento. Sendo assim, muito se assemelha com o próprio mal de arquivo se levado em conta que o esquecimento propicia a perda do material, já que não será lembrado e conseqüentemente arquivado. Entretanto, Derrida (2001) encara tanto a pulsão de morte como o mal de arquivo como coisas positivas, na medida em que possibilitam a criação de novos arquivos e novas formas arquivísticas. Isso porque, se pensarmos, quando existe uma lacuna num arquivo de narrativa, aquela lacuna tende a ser suprida através da implementação de novos elementos

discursivos, o que ocasiona na criação de outra narrativa, diferente daquela que a inspirou.

Nesse ponto, podemos pensar que por ser importante a escrita das oralidades e abrangendo para outros suportes de preservação, como o audiovisual e digital, precisamos falar também da importância em se manter tais materiais em condições adequadas. Para isso é necessário tomar algumas precauções, dentre elas: umidade e temperatura, poeira, insetos, corrosão, manuseio inadequado, até mesmo catástrofes, como inundações e incêndios, que podem acometer o local de conservação. Para mais, tais versões dos materiais orais permitem que gerações futuras tenham acesso a tais produções, revisitando um tempo que não lhe é seu, estabelecendo relações de continuidade ou ruptura, tendo ainda a possibilidade de repensar os textos que eram elaborados anteriormente, fazendo-os serem atualizados de acordo com o tempo.

Mas, voltando para o próprio tema do arquivamento, se antes tínhamos a ideia de que um arquivo era somente aquilo que era escrito, como temos visto isso vem sendo repensado e alterado. Bibliotecas e acervos tinham como materiais livros e documentos impressos. Hoje em dia, podemos acessar suas versões digitais através de computadores, celulares, tablets, etc. Então, se antes entrávamos em lugares físicos para termos acesso a determinadas produções, atualmente podemos ter esse contato frente à tela de um computador ou até mesmo na palma de nossas mãos. Dessa forma, o arquivo assume outras modalidades, para além do oral, do escrito, temos o arquivo digital que proporciona também a maior divulgação e transmissão das narrativas. Assim, podemos citar que a memorização parte não somente dos/as próprios/as sujeitos/as, mas os meios midiáticos também memorizam artificialmente e sistematicamente aquilo ordenado pelos comandos de quem o manuseia. Logo, para que haja um arquivamento adequado, a pessoa responsável precisa

ter conhecimento desses comandos e assim permita que tais arquivos se mantenham vivos.

Com base no que foi exposto agora podemos adentrar na experiência com o AMTRO, percebendo a forma de arquivamento desse Acervo, seus benefícios e dificuldades enfrentadas para a conservação das memórias que o compõe, bem como evidenciando esse espaço como um grande depósito do tesouro oral baiano.

ACERVO DE MEMÓRIAS E TRADIÇÕES ORAIS DA BAHIA (AMTRO)

Como já mencionado, os enfoques literários acabaram prestigiando as produções escritas em detrimento das oralidades, sendo essas analisadas principalmente por pesquisadores da antropologia. Contudo, com o passar do tempo, o campo das Letras também foi se interessando pela temática e com o advento dos estudos culturais, outras metodologias foram sendo empregadas, analisando o texto oral em sua particularidade e de acordo com seu contexto de produção, levando em conta também sua transmissão e ressignificação ao longo da história. Com isso, estudos tendo como ênfase as poéticas orais foram se difundindo, com eles muito interesse em pesquisas de campo através das quais espaços e acervos foram criados para armazenar os resultados dessas pesquisas.

Nesses lugares são armazenados os materiais tanto na modalidade oral, bem como assumindo outros suportes como a escrita e o visual. Sempre é importante mencionar que com a transformação da narrativa oral em texto escrito ou imagético, podemos fazer com que as vozes alcancem um público que até então não tiveram condições de presenciar o momento da performance, mas que terá conhecimento, a partir das outras

versões originadas através da oralidade, daquela produção e de sua relevância para a comunidade que a criou.

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. Esse Acervo foi criado a partir das ações do Projeto Acervo de Cartografias Memória e Tradições Orais na Bahia que tinha como principal objetivo propor metodologias de estudo das poéticas da voz, levando em conta as pesquisas de campo, transcrições e publicações desses materiais.

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. Nas palavras de Costa

Durante muito tempo as fitas cassete, vídeos e fotos, resultado do árduo trabalho de campo, também ficaram guardadas em caixas e pequenos álbuns de fotografias. Hoje, mesmo com todo material digitalizado, ainda não encontramos um modo adequado e seguro para armazenar e, sobretudo, de tornar disponível mais facilmente o acervo. (2016, p.07)

Por isso, outro ponto a ser ressaltado é a respeito dos possíveis riscos que os materiais estão sujeitos, dentre eles, aqueles resultados da ação humana, como marcas de dedos e arranhões nos CDs ou manchas de alimentos e bebidas nas cópias transcritas; resultados da falta de manutenção no ambiente, como poeira e ácaros; e, resultados de algum acidente, como incêndios ou inundações. Logo, faz-se preciso sempre um cuidado recorrente para se evitar que tais coisas aconteçam e consequentemente evitar a perda das memórias ali dispostas,

sendo essa uma memória técnica veiculada no próprio contexto de arquivamento, já que a permanência da memória coletiva tende a ser mantida viva através dos/as sujeitos/as que a evoca. Por isso também que sempre será dito a importância das cópias para preservação dos materiais orais, seja através da escrita, do vídeo, do áudio propriamente dito, o que se pretende destacar é que aquele conteúdo se mantenha conservado pelo maior tempo possível, sendo transmitido e alcançado por outros públicos.

A partir da observação do Acervo 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. Essas, por sua vez, sempre tiveram como delegadas às atividades domésticas e o cuidado com o lar, onde podiam transmitir suas narrativas para seus filhos e conseqüentemente manter a cadeia da tradição oral. Dessa forma, constatou-se a permanência desse feminino, ecoando suas vozes, produzindo sentidos e utilizando a linguagem literária como enfrentamento contra o silenciamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível constatar que, embora não tenha sido maioria, grande parte dos contos eram narrados por mulheres, essas por sua vez não tinham alcançado o ensino superior, quando tinham estudo, tratava-se do primário. Contudo, era notório seus conhecimentos, capacidade de guardar e atualizar as narrativas que lhes foram transmitidas com maestria.

Já no que diz respeito ao Acervo enquanto repertório memorial da tradição oral, é de suma importância sua preservação, manutenção e investimentos, de forma que todos os materiais ali guardados possam servir como fonte de análises e, sobretudo, como registros de culturas populares, com suas

práticas e conhecimentos dispostos a serem revisitados por todos que assim desejarem, além disso, sinaliza-se a necessidade de investimentos financeiros para melhorias no local e melhores condições de acesso virtuais por meio de sites e blogs para que todas as narrativas sejam divulgadas e conhecidas, despertando assim maior interesse no público.

REFERÊNCIAS

AMTRO (*ACERVO DE MEMÓRIA E TRADIÇÕES ORAIS DA BAHIA*). Alagoinhas: Universidade do Estado da Bahia/Campus II, 1998-2022. II.

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.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Cultura como recurso*. Salvador: Secretaria de Cultura do Estado da Bahia, 2012.

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.

LETRAMENTO CIENTÍFICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: MEMÓRIAS, NARRATIVAS DE ESTUDANTES NO CONTEXTO DO TERRITÓRIO DO LITORAL NORTE E AGRESTE BAIANO

Tânia Pinto dos Santos Souza³

Resumo: O projeto de pesquisa intitulado “Letramento Científico na Educação Profissional e Tecnológica: memórias, narrativas de estudantes no contexto do território do Litoral Norte e Agreste Baiano”, tem como objetivo compreender as representações 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). Nesta comunicação pretendo discorrer sobre a revisão de literatura sobre ciência, tecnologia e inovação (CTI), compreendendo que na contemporaneidade o discurso sobre a ciência vai além dos espaços de discussão científica, atingindo a sociedade como um todo, de modo a refletir sobre lacunas, fissuras, resistência, outros caminhos e modos de ensinar e fazer ciências, não somente argumentar a carência de posicionar a educação no cenário dos problemas e dos paradoxos sociais e políticos na atualidade, mas pensar em diálogos imbuídos de conhecimentos que possibilitem combater as injustiças sociais. Para tanto, a exposição será

³ 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.

desenvolvida mediante diálogos com Haraway (2000), Feenberg (2013) e Dagnino (2019). Com isto, pretendo contribuir para o desenvolvimento de um campo de pesquisa que nos mostre as impressões e aprendizagens dos estudantes do ensino médio no campo científico.

Palavras-chave: Ciência. Tecnologia. Inovação.

A Educação Profissional, também denominada de Educação Profissional e Tecnológica, possui uma função específica na educação e uma relevância estratégica para todos os países. Principalmente quando conhecemos os obstáculos que enfrentamos no Brasil, refletidos nas estatísticas educacionais e sociais, extremamente alarmantes quanto à baixa escolaridade da população, às deficiências de formação profissional e técnica e às grandes disparidades de distribuição de renda.

O que caracteriza a Educação Profissional e a diferencia das outras modalidades educacionais é a formação para o trabalho. O trabalho é o que possibilita ao ser humano a produção da sua existência, não apenas no sentido econômico, mas em todos os aspectos da vida. Pensando nesse viés, se faz pensar sobre cada sujeito no mundo trabalho sob uma visão ética que vise responder como conviver em um mundo diverso, com artefatos complexos, tecnologias sofisticadas, ciborgues e espécies parceiras uma abordagem do conhecimento como prática localizada, uma perspectiva

crítica, uma narração das histórias com os outros e uma atitude sensível, mas não ingênua diante do mundo, incluindo o saber fazer ciência.

No debate crítico com o construtivismo e com objetivismo, Haraway em seu artigo *Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial*, expressa o caráter eloquente da ciência e como o pensamento de um objetivo engendra um discurso científico, por sinal muito bem

articulado, desviando o foco para temas cujos interesses pertencem à ideologia dominante:

As feministas têm interesse num projeto de ciência sucessora que ofereça uma explicação mais adequada, mais rica, melhor do mundo, de modo a viver bem nele, e na relação crítica, reflexiva em relação às nossas próprias e às práticas de dominação de outros e nas partes desiguais de privilégio e opressão que todas as posições contêm. Nas categorias filosóficas tradicionais, talvez a questão seja ética e política mais do que epistemológica (HARAWAY, 1989, p. 9).

Portanto, acredito que o meu e o “nosso” desafio é como ter, ao mesmo tempo, uma explicação da contingência histórica extrema sobre todo conhecimento proposto e todos os sujeitos conhecedores, uma prática crítica de reconhecimento de nossas próprias “tecnologias semióticas” para a construção de significado, e um compromisso sério com explicações verossímeis de um mundo “real”, um mundo que possa ser parcialmente compartilhado e amigável em relação a projetos terrestres de liberdade finita, abundância material suficiente, sofrimento diminuído e felicidade restrita.

Por um lado, estudos recentes sobre ciência e tecnologia tornaram acessível um argumento muito forte sobre a construção social de todas as formas de conhecimento, mais especificamente, e com maior confiança, das formas científicas. Nessas visões sedutoras, nenhuma perspectiva interna é privilegiada, já que todas as fronteiras internas-externas do conhecimento são teorizadas como movimentos de poder, não movimentos em direção à verdade. Nesse sentido, Haraway nos diz que, “Os adeptos da construção social deixam claro que as ideologias oficiais sobre a objetividade e o método científico são péssimos guias, particularmente no que diz respeito a como o

conhecimento científico é realmente fabricado” (HARAWAY, 1989, p. 9).

Haraway, nos provoca – “Quem não teria crescido torto? Gênero, raça, até o próprio mundo tudo parece apenas o efeito da distorção da velocidade no jogo dos significantes num campo de forças cósmico” (p. 10). Mas não podemos nos conceder esses jogos particulares com as palavras - os projetos de criação de conhecimento acreditável sobre o mundo “natural” não podem ser entregues ao gênero paranóico ou cínico da ficção científica, visto que, “Quem tem interesses políticos não pode permitir que o construcionismo social se desintegre nas emanações radiantes do cinismo” (HARAWAY, 1989, p. 10).

Além disso, é importante pensarmos sobre uma questão que se faz presente no contexto da sociedade brasileira que tende a ser de grande importância em função do que venha a ser construído pelos sujeitos atuantes nesse processo. Enquanto vai se desenvolvendo a Economia Solidária – “espaço constituído por redes de produção e consumo baseadas na propriedade coletiva dos meios de produção e na autogestão capaz de expandir-se e adquirir sustentabilidade no âmbito de uma economia capitalista periférica como a brasileira” (DAGNINO, 2019), a temática Tecnociência Solidária será capaz de diminuir a exclusão social.

Caso venha a ser modificada, o âmbito da educação profissional baseado nesse princípio educativo proporcionaria a formação de sujeitos que, se participantes de redes de empreendimentos solidários, associações etc. – serão primordiais para impulsionar uma forma de crescimento mais justo e ambientalmente responsável. Afinal, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) (BRASIL, 1996), atualizada pela Lei nº 11.741/2008) no Art. 39 da seguinte forma: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e

modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”.

Diante do avanço tecnológico e seus efeitos sociais, torna-se essencial compreender as questões que as tecnologias geram nas análises antropológicas, filosóficas e educacionais. Ensinar a raciocinar diante da velocidade com que as inovações tecnológicas se manifestam, acompanhadas das representações nos mais variados âmbitos da vida humana, parece não encontrar lugar e terreno para uma reflexão crítica sobre os temas relacionados às tecnologias. A fluidez dos produtos oferecidos em novas formas técnicas, bem como os benefícios e as facilidades que esses nos proporcionam, acaba criando uma hostilidade entre o pensamento filosófico e a tecnologia objetificada.

Os fundamentos filosóficos de Andrew Feenberg para o aprimoramento da sua teoria crítica sobre as tecnologias, nos inspira numa corrente de resistência nesse campo, já que o mesmo propõe outra perspectiva para a questão da tecnologia no cotidiano, relacionando-a aos processos sociais e culturais do dia a dia. Portanto, nega que a tecnologia seja uma mera racionalidade instrumental orientada desde os cumes do Poder e da Economia em direção abaixo para ser “consumida” pela sociedade civil. Ao contrário, enquanto construção social, a tecnologia é profundamente permeada por contradições na medida em que sua prática não dispensa da ação social e de uma política de conhecimento e saberes tácitos ou implícitos pré-existentes no cotidiano das pessoas, classes e instituições.

Em diversos países capitalistas considerados avançados, no contexto do que vem sendo denominado de Nova Democracia, o incremento á propostas de novos arranjos para a produção e circulação de bens e serviços abarcando o Estado e os movimentos sociais é o que se pode considerar como perspectivas mais justas para o que chamaríamos de progresso.

As propostas animam, contudo se faz jus um olhar crítico de modo que proporcione a consistência tecnocientífica necessária para a viabilização desses arranjos.

Pensar numa teoria envolta de criticidade para a contemporaneidade, atualmente constitui-se inquietação por uma parte das ciências sociais, bem como da tecnologia. Essa inquietação é resultante das correntes dos Estudos Sociais de Ciência e Tecnologia que se multiplicaram a partir dos anos 1980. Intituladas de construtivistas ou socioconstrutivistas suas investigações norteiam-se para saber onde e como estão interligadas as origens sociais do conhecimento e da tecnologia como instrumento racional em seu movimento no mundo do poder, do mercado e da democracia.

Em contrapartida, o senso comum compreende um sistema técnico como um sustentáculo instrumental para produzir valores e desejos, e, com efeito, é parte do poder. Porém os meios tecnológicos, em si, seriam indiferentes, uma vez que são considerados como instrumentos deste poder. Este é que diversifica. Mesmo sendo desastrosos, os meios técnicos permanecem ao que tudo indica, seguros. Esse rumo foi engendrado pela reflexão filosófica sob a visão do instrumentalismo como vinculação marcante com o fenômeno técnico, pelo qual a tecnologia é vista como ferramenta para realizar necessidades, adotando-a como a única trajetória de progresso e conhecimento ancestral.

Em meio as diversas reflexões filosóficas, é importante salientar uma outra vertente que sob a visão do determinismo, vê a tecnologia como força propulsora da história, respeitando-se a natureza e sua relação com o homem.

Assim, as visões instrumentalistas e deterministas simplificam-se no molde *tecnologia cadeado*, hipoteticamente orientada para a neutralidade e filosoficamente determinada pelo

monismo tecnológico é soberana, progressiva e munida de códigos técnicos fechados.

Para que essa *tecnologia – cadeado* seja social e economicamente legitimada é essencial outro elemento para o qual serão convidadas as ciências sociais e humanas. É necessário construir a criticidade sobre a melhor tecnologia a ser usada. E aí questiona-se: qual o modelo do melhor estado da arte? Sabemos que isto nunca será tranquilo. As discussões entre os que defendem a inovação sob o capitalismo incluem algo mais.

É necessário o instrumentalismo, mas sem a certeza, crença e ideologia determinista as coisas não evoluem. Urge difundir que a modernização tecnológica da sociedade é o foco central do progresso e vice-versa. Nesse sentido é providencial um pensamento crítico acerca da relevância dos códigos sociotécnicos encobertos na racionalidade funcional, pois esse olhar se caracteriza como um ponto inicial filosófico e sociológico elementar, visto que é complexa a ação coletiva das massas diante da tecnologia. Assim, a crítica impulsiona projetivamente concepções essenciais que podem modificar dispositivos internos do sistema técnico. Tais dispositivos decorrem de pactos entre gestores, trabalhadores e técnicos. Daí a importância de olharmos com criticidade o contexto no âmbito da tecnologia que nos rodeia.

Dentre os diversos sistemas que operam na sociedade no âmbito da tecnologia podemos observar que nos deparamos com um sistema pragmático que aceita a forma histórica capitalista predominante – assim elimina as outras de base social, atuando na competição da melhor tecnologia e descarta todas as sociais não-capitalistas criadas pelos outros sujeitos de saberes e conhecimento. Vale ressaltar, que no regime das normas técnicas é o Estado que aprova a melhor tecnologia ao condicionar as normas e padrões de uso da sociedade. Contudo, saberes e

fazerem, ou ainda, conhecimento estão encarnados nos pesquisadores, visto que não andam sozinhos pela sociedade.

Os indivíduos sociais, da coletividade de senso comum importam, visto que todos somos construtores do mundo – cada um do seu modo – criam conhecimento participativo e aplicado. Todos se entrelaçam naturalmente por estar em movimento, por transitar na sociedade. Nesse sentido, “para utilizar nosso potencial científico e tecnológico como elemento na luta contra a desigualdade e na promoção da inclusão social, é preciso politizar a discussão sobre ciência e tecnologia” (DAGNINO, 2013, p. 40).

Faz-se necessário que sejamos capazes de reintegrar valores omitidos ou colocados à margem da tecnologia convencional dentre a maioria dos manufaturados e sistemas com os quais coexistimos ou dos quais precisamos, e por isso, é importante embeber-se da filosofia de Feenberg.

Denominada Teoria Crítica da Tecnologia de Feenberg, esse pensamento caracteriza-se em organizar as condições cognitivas para uma reforma tecnológica que indubitavelmente dependerá de outras instâncias éticas e jurídicas, assim como de novas relações sociais dos sujeitos nos setores públicos.

Feenberg apresenta uma análise, nítida e objetiva, sobre a relevância da participação popular nos processos internos e escondidos que determinam os códigos sociotécnicos. Ele denomina isso de crítica projetiva recontextualizante, que consegue revelar publicamente a relatividade das opções técnicas. Essa análise é a base da ideia de pluralismo tecnológico defendida na teoria crítica da tecnologia.

A interlocução filosófica de Andrew Feenberg é direcionada para os sujeitos sociais por meio de autores de críticas projetivas, aquelas que buscam respostas para os cenários imaginários de opressão e desespero do homem no caos do capitalismo moderno.

Os sistemas técnicos descartam certos valores e deixam um vazio. As críticas projetivas tentam preencher as lacunas e fissuras desses valores.

O estudo da cultura material das ciências não se concentra no artefato em si, como por exemplo, o aparelho telefônico, mas nas diversas técnicas e tecnologias envolvidas nele, por quem e para quem este artefato foi criado, com que propósito e se seu uso atendeu ao objetivo para que fosse originalmente criado. E ainda, a interação destes artefatos com a ciência que o gerou e os locais e tempos em que esta foi produzida. Mas será que numa visão capitalista, esses dispositivos são considerados?

A indagação anteriormente expressa, encontra resposta em Dagnino (2019), quando se refere ao pensamento filosófico de Feenberg:

Com sua discussão sobre a neutralidade da tecnologia, ele justificava, historicizava e formalizava com propriedade, mediante um enfoque marxista, a ideia contida na abordagem da construção social da tecnologia de que — “os artefatos têm política” (Winner, 1986) (DAGNINO, 2019, p. 46).

Desse modo, Dagnino nos propõe a *tecnologia solidária*, que enuncia, “*modo como conhecimentos devem ser empregados visando à produção e ao consumo de bens e serviços em redes de economia solidária, respeitando seus valores e interesses, para satisfazer necessidades coletivas*” (DAGNINO, 2019, p. 63).

O autor ainda nos sugere novos meios de explorar sua proposta conforme seu enunciado, a saber:

- a) *modo* é um modo do original, peculiar, aberto, mutante e adaptativo baseado numa cultura, marco analítico-conceitual e em instrumentos metodológicos

operacionais específicos: a Tecnociência Solidária é uma proposta em construção;

- b) *conhecimentos* de qualquer natureza (científico, tecnológico, religioso, ancestral...) e origem (academia, empresas, povos originários, movimentos populares, excluídos...), desde que coerentes com os valores e interesses característicos da economia solidária;
- c) *devem* a Tecnociência Solidária é uma proposta assumidamente normativa, utópica, um objetivo estratégico em processo, a ser alcançado; associado a um dever-ser;
- d) *empregados* o que envolve instrumentos metodológico-operacionais específicos, como o da Adequação Sociotécnica que propõe com suas sete modalidades o reprojeto da tecnociência capitalista;
- e) *produção* - a partir de insumos naturais, produtos e rejeitos de empresas, produtos de redes de economia solidária etc.;
- f) *consumo de bens e serviços* - consumo final de bens e serviços pelas famílias, diretamente, mediante moeda social, etc., ou através das compras públicas: merenda e transporte escolar; consumo produtivo de bens e serviços de empresas ou de redes de economia solidária; aquisição, pelo Estado, de bens para implementar políticas públicas não relacionadas ao consumo das famílias (uniforme para presos) ou de serviços para implementar aquelas não relacionadas ao consumo das famílias (manutenção de equipamentos públicos, cursos d'água), intermediação monetária, creditícia e financeira;

- g) *redes de economia solidária* - insistência numa associação exclusiva e excludente entre Tecnociência Solidária e economia solidária, caracterizada pela propriedade coletiva dos meios de produção, autogestão, relações horizontais, solidariedade, distribuição do excedente material ou econômico decidida pelos seus integrantes; viabilizada mediante estratégias de — “trabalho e renda” elaborados (formuladas, implementadas e avaliadas) pelo Estado;
- h) *interesses* - processos de Adequação Sociotécnica deverão sempre levar em conta os valores - morais, culturais, econômicos etc. - e o interesse de consolidação e expansão da economia solidária;
- i) *necessidades*- referência à diferença entre necessidade e demanda (necessidade com poder de compra): satisfação de necessidades mediante valores de uso (necessidades materiais e demandas cognitivas associadas);
- j) *coletivas*- o foco da economia solidária e, por isto, da Tecnociência Solidária, deve ser em atividades que visem ao bemestar de toda a sociedade (e da conservação ambiental), em especial as levadas a cabo de maneira também coletiva e associadas à vida em comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de sua importância, diversas são as alternativas tecnológicas que se mostram exigindo uma escolha cuidadosa.

Cabe ressaltar que a humanidade possui conhecimento, tecnologia, criatividade e recursos nunca registrados antes em nossa história, porém, para que possam ser justamente aproveitados por todos, faz-se necessária a instauração de novos conceitos e novos valores para mobilizar o fazer ciência verdadeiramente. O que implica repensar nosso modelo de desenvolvimento tecnológico, assumindo o compromisso ético de resgatar os valores de igualdade, equidade e solidariedade nas questões econômicas e sócias.

REFERÊNCIAS

DAGNINO, Renato. *Tecnociência solidária: um manual estratégico*. Marília: Lutas Anticapital, 2019. 161 p.

FEENBERG, A. - *A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia* / Ricardo T. Neder (org.). - Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina /CDS/UnB/Capes, 2010 (1a. ed.) 2013 (2a. ed.).

HARAWAY, Donna. *Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial*. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>. Acesso em: 13/08/2023.

LITERATURA INFANTO-JUVENIL NA SALA DE AULA: LETRAMENTO RACIAL E A FORMAÇÃO LEITORA

Tatiana Santos Costa⁴

Resumo: Trata-se de uma pesquisa em fase inicial sobre o letramento racial através da literatura infanto-juvenil (LINJU), pois a entendemos como um dos recursos favoráveis à afirmação identitária negra. Nosso objetivo, portanto, é compreender em qual aspecto a Linju pode contribuir com o letramento racial na educação infantil. Essa pesquisa se justifica a partir de uma demanda legal, a saber, a Lei 10.639/03 e demais marcos legais, através dos quais tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação brasileira. Com essa agenda, ressaltamos a necessidade de investirmos na formação docente, discente, em recursos didáticos e literários na área em questão. Ademais, compreendemos que a Linju atua como um instrumento fundamental para redimensionar a visão de nós mesmos e do universo circundante (OLIVEIRA, 2010). No que se refere às etapas, pretendemos efetivar a revisão bibliográfica na área, selecionar a instituição da educação básica para efetivar o estudo, pautar as trilhas metodológicas e teóricas, além de delimitar a comunidade implicada. Nesta, as crianças e, ainda, as obras literárias que serão objetos de atuação junto às crianças. Para a fundamentação teórica, recorreremos às fontes bibliográficas de autores tais quais:

⁴ 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: Prof^a. Dr^a. Maria Anória de J. Oliveira. Endereço eletrônico: taticosta17@gmail.com

Ana Célia da Silva (2019), Eliane Debus (2017), Maria Anória de J. Oliveira (2010), Maria Nazaré de Mota Lima (2015), Nelly Novaes (2000). Das fontes documentais destacamos: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (2004), a Lei 10.639/2003, entre outras. Dessa forma, espera-se que essa pesquisa contribua com o campo de estudo que abrange a educação para as relações étnico-raciais, através do campo literário e os letramentos afins, visando o debate e a ampliação de recursos teóricos que possam subsidiar a formação docente e discente na área em foco.

Palavras-Chave: Identidades. Lei 10. 639/ 03. Literatura infanto-juvenil. Relações étnico-raciais.

INTRODUÇÃO

A Lei 10.639/03 completou 20 anos, porém existem muitos desafios para a sua implementação ser efetivada, uma vez que é notável a existência de obstáculos que dificultam o desenvolvimento de projetos voltados para a transformação social. Além disso, urge a necessidade de investir na formação docente para as relações étnico-raciais para que a escola seja um espaço de acolhida dos diferentes corpos, dessa forma, tornando-se mais democrática e aliada à realidade do país.

Ao considerar que as relações sociais na sociedade brasileira foram forjadas e direcionadas ao apagamento identitário dos grupos minoritários, como os negros e os indígenas, percebe-se que ao longo dos anos a elite buscou outras formas de manutenção da desigualdade racial e econômica. Quanto à naturalização do racismo, a classe dominante elegeu a escola para projetar valores culturais e ideológicos eurocêntricos.

Se por um lado, a escola, ao longo do tempo, tem contribuído para a reprodução das injustiças sociais, por exemplo, o insucesso escolar de determinados grupos sociais. Por outro, é

necessário apresentar o entrelaçamento de vozes nas produções literárias para que as crianças tenham contato com a diversidade e, principalmente, que as crianças afro-brasileiras se sintam representadas.

Não há dúvidas, de que as crianças, desde cedo, devem ter contato com o universo literário, portanto, as obras que elas têm acesso carecem de uma análise crítica por parte dos professores, tendo em vista a formação leitora e a formação de cidadãos conscientes e solidários para atuar na sociedade. Nesse sentido, a literatura infanto-juvenil na sala de aula vai se constituindo como uma possibilidade de enfrentamento ao racismo e de referências positivas para despertar o sentimento de pertencimento nas crianças negras.

A literatura infanto-juvenil torna-se um espaço de acolhida para as crianças e os jovens, possibilitando experiências novas, ao mesmo tempo, em que desperta um olhar crítico a respeito do mundo. Para despertar esse senso crítico, o professor deve se debruçar sobre as produções literárias que contemplem as diferentes vozes e, além disso, que consigam desconstruir preconceitos arraigados ao longo do tempo.

O letramento racial mediado pela literatura infanto-juvenil tem contribuído para a ressignificação das ações pedagógicas, visando à afirmação identitária negra. Acredita-se que a educação antirracista amplia a compreensão da realidade brasileira, no que tange às questões étnico-raciais. Esta pesquisa pretende compreender, portanto, como a literatura infanto-juvenil pode favorecer ainda mais o letramento racial, uma vez que o processo de formação desses pequenos cidadãos, necessita passar, por nós professores, para que os apresentemos narrativas e protagonistas que rompam com os estereótipos, a alienação e a ideia de inferiorização a respeito do povo negro.

Para a fundamentação teórica foram utilizadas fontes bibliográficas de autores tais quais: Ana Célia da Silva (2019), Eliane Debus (2017), Ligia Cademartori (1986), Maria Anória de J. Oliveira (2010), Maria Nazaré de Mota Lima (2015), Nelly Novaes (2000). Das fontes documentais destaca-se: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (2004), a Lei 10.639/2003, entre outras.

A LITERATURA INFANTO-JUVENIL NO BRASIL

A pesquisadora Ligia Cademartori, na obra *O que é literatura infantil*, ressalta que a formação da literatura infantil remonta ao século XVII, tendo como precursor o francês Charles Perrault, que adaptou contos e lendas medievais para as crianças. Desde o começo a literatura infantil foi instrumento de caráter pedagógico ao transmitir valores burgueses para o público destinado, pois concebida como um miniadulto, a criança assimilou aspectos morais e culturais idealizados. No Brasil, do século XIX, a produção para a infância iniciou com Monteiro Lobato, embora ele tenha popularizado esse gênero literário, suas produções eram restritas a determinado leitor, como destaca a autora Cademartori:

Além disso, passou a caracterizar o código de um corpo social situado aquém do processo de aculturação manipulado pelo homem branco. A cultura do colonizador procurava assim, destruir, pela segregação, as manifestações culturais da terra. Só poderia integra-se e vencer a situação de inferioridade na medida em que acendessem aos padrões culturais dos colonizadores. Se, dessa maneira, o dominador não conseguiu erradicar totalmente a cultura nativa pela submissão aos padrões europeus, marginalizou-a pela minimização ou pelo desconhecimento. (CADEMARTORI, 1986, não paginado)

O pioneirismo literário destinado ao público infantil deu-se no contexto de uma sociedade recém-saída do sistema de escravidão, como aponta a pesquisadora Ione da Silva Jovino (2006), e nela, a elite aprimorou as estruturas de exclusão dos grupos minoritários, as quais as estruturas protegiam os privilégios dos grupos dominantes.

A valorização de uma única realidade buscava naturalizar a relação desigual presente na sociedade brasileira, a qual não dava espaço para evidenciar as diferentes culturas existentes. As narrativas eram produzidas e consumidas pela elite local, o que só validava o caráter unilateral do discurso literário, valorizando a cultura hegemônica europeia, e segregando as demais culturas. O escritor, ao ignorar a realidade social do país, manipulou a escrita e a linguagem em prol do pensamento do colonizador na formação e na concepção de conceitos que a criança e o jovem devem adquirir. Em contrapartida, Cademartori (1986) afirma que as produções não podem ser vistas somente “como instrumento de formação conceitual”, pois ela possibilita ferramentas que “podem neutralizar a manipulação do sujeito pela sociedade, logo a literatura infanto-juvenil oferece um espaço para que conceitos sejam repensados subvertendo os limites que o adultocentrismo impõe.

Por adultocentrismo entende-se a relação desigual de forças em que um adulto busca impor uma determinada visão de mundo, que geralmente é condizente com os seus referenciais ideológicos. Eliane Debus na obra *A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens* (2017) afirma que ao considerar a criança como um receptor passivo, o escritor reproduz de forma implícita a sua visão de mundo, como é possível visualizar na seguinte citação:

O texto literário partilha com os leitores, independente da idade, valores de natureza social, cultural, histórica e ou

ideológica por ser uma realização da cultura e estar integrado num processo comunicativo.

[...]a criança, compreendida como receptor passivo, por meio de personagens modelares, absorve exemplos de bom comportamento e valores a serem seguidos. Por outro lado, aquele que alicerça os modelos - os protagonistas das narrativas - apresenta características vinculadas aos grupos mantenedores do poder, por certo não contemplando a diversidade étnica, silenciando a representação de personagens negros, indígenas, asiáticos, entre outros. (DEBUS, 2017, p. 29)

As crianças e jovens que crescem em contato com narrativas que valorizam o discurso brancocêntrico, “acabam acreditando que esse é o único mundo possível” (RIBEIRO, 2019, p. 24). É nesse cenário que a escola ignora as diferenças étnicas ao valorizar o pensamento hegemônico, o qual se faz presente no silêncio do professor, no currículo escolar, na maioria dos livros didáticos e literários. Essa reflexão mostra que as crianças não brancas são vítimas de “violências cotidianas”, porque a escola tem veiculado valores morais e culturais racistas.

Na obra *Literatura infantil: teoria, análise, didática*, a escritora e professora Nelly Novaes Coelho (2000) afirmou que a literatura assume um papel fundamental na sociedade, como “na formação da consciência de mundo das crianças e dos jovens”, nela encontramos uma interpretação da realidade e das demandas socioculturais:

“ a verdadeira evolução de um povo se faz ao nível da mente, ao nível da consciência de mundo que cada um vai assimilando desde a infância. Ou ainda não descobriram que o caminho essencial para se chegar a esse nível é a palavra [...]. A literatura, e em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/ livro, seja no diálogo leitor/ texto estimulado pela escola.” (COELHO, 2000, p. 15)

Compreende-se que a literatura - mesmo que seja voltada para a infância - não está isenta de determinados valores vistos como ideais, assim, por meio de uma abordagem tradicional, as crianças eram doutrinadas para reproduzir, quando adultas, valores que reverenciavam uma única cultura, que por sua vez, estariam mais próximos do ideário europeu. Diante desse quadro, é necessário compreender o que é literatura:

A literatura infantil é uma comunicação histórica (localizada no tempo e no espaço) entre um locutor ou um escritor-adulto (emissor) e um destinatário-criança (receptor) que, por definição, ao longo do período considerado, não dispõe senão de modo parcial da experiência do real e das estruturas linguísticas, intelectuais, afetivas e outras que caracterizam a idade adulta. (SORIANO, 1975, s.p. *apud* COELHO, 2000, p. 30 e 31)

Embora a literatura infanto-juvenil, no Brasil, seja um fenômeno histórico que começa a se formar por volta do século XIX, essa produção literária enquanto instrumento de ressignificação da história e cultura africana e afro-brasileira é algo bem recente, uma vez que grupos engajados denunciaram as desigualdades de oportunidades, a exemplo de: a miséria social e o racismo. Nesse aspecto, a produção de grupos minoritários, a saber, os afrodescendentes buscaram romper com os estereótipos que reforçavam aspectos negativos ou folclorizados, como aponta a pesquisadora Ana Célia da Silva (2019) em sua obra *A discriminação do negro no livro didático*.

Os personagens negros surgem no século XX, entre as décadas de 20 e 30, porém eles eram retratados sem nenhum comprometimento social e sob a ótica do dominador. Os personagens foram inseridos para alimentar o racismo recreativo à medida que a elite continuava a coisificar o indivíduo negro, através da depreciação e do reforço de estereótipos. Se por um

lado, buscou-se representar a falsa docilidade e a submissão do segmento negro, por outro lado, não interessava ao grupo dominante registrar as diversas formas de resistências do povo negro contra o sistema de opressão.

Posteriormente, entre as décadas de 1970 e 1980, é que personagens negros foram retratados como protagonistas, porém algumas narrativas ao invés de romperem com os estereótipos e visão depreciativa a respeito do povo negro, acabaram por reforçar tais visões. A professora e pesquisadora Maria Anória de J. Oliveira na sua tese de doutorado *Personagens negros na literatura infanto-juvenil no Brasil e em Moçambique (2000 - 2007): entrelaçadas vozes tecendo negritudes*, afirma que ao omitir os processos de luta e resistência do povo negro, a história registrada nos livros didáticos apresenta o olhar do opressor, que sempre buscou meios para naturalizar as práticas discriminatórias não apenas no mundo real, como também na produção literária.

Ainda segundo a pesquisadora, é na era contemporânea que surgem narrativas que rasuram os critérios impostos, retirando o personagem negro do papel de subalternidade, do vitimismo e da docilidade do corpo à servidão. Os autores não estavam apenas ressignificando o lugar do negro na literatura, mas apresentando um recorte crítico da realidade brasileira ao elaborar uma denúncia sociopolítica.

O contexto escolar é caracterizado pela ideologia eurocêntrica e pelo mito da democracia racial, que fortaleceu e dissimulou as práticas racistas na sala de aula. No Brasil, as teorias racistas do século XIX, encontraram um solo fértil. Os grupos dominantes menosprezaram a diversidade cultural da população formada, em sua maioria por negros e mestiços, para justificar uma realidade que foi imposta. A classe dominante utiliza a escola como mecanismo de controle para garantir a perpetuação de privilégios de uma minoria, enquanto boa parte da população é invisibilizada pelo currículo escolar.

O pensamento eurocêntrico está presente na produção homogênea da política educacional brasileira, que privilegia saberes de um grupo dominante, ao passo que desconsidera a trajetória e o legado da população negra. Em contrapartida, a aprovação da Lei 10.639/ 2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana amplia a possibilidade de efetivar uma educação antirracista, mas é notável ainda a escassez de recursos pedagógicos e a falta de qualificação adequada ao docente.

Na obra *Áfricas e diásporas na literatura infanto-juvenil no Brasil e em Moçambique*, a pesquisadora Oliveira (2014) tece uma crítica a respeito da implementação da Lei 10.639/ 03 nas instituições básicas de ensino, ao afirmar que existem produções literárias que valorizam a diversidade, mas tais obras não chegaram à maioria das unidades de ensino. Em contrapartida, a maioria dos livros que fazem parte do acervo escolar ainda remete à identidade eurocêntrica. Os poucos exemplares de narrativas sobre a cultura indígena/negra são lembradas pelos professores para a realização de eventos folclóricos, ou seja, ao diminuir essas narrativas do cotidiano escolar, cria-se uma falsa percepção, nos jovens leitores, para que a cultura hegemônica seja vista como superior.

De acordo com Oliveira, ao se valorizar o padrão eurocêntrico nas produções literárias, as relações étnico-raciais são reveladas, pois as diferentes identidades são postas de lado. Dessa forma, a literatura infanto-juvenil não se constitui em um campo neutro, portanto, determinadas obras podem reforçar estereótipos acerca de determinados grupos ao invés de contribuir para a desconstrução de ideologia racista. Vale ressaltar que as próprias estruturas institucionais se constituem obstáculos para enfraquecer o desejo de mudança, dessa forma, este anseio necessita ser operado de dentro para fora, como aponta Oliveira

em sua tese de doutorado, ao citar o reconhecimento da educação como espaço de luta e promoção do pensamento crítico pelo Movimento Negro.

Para a autora, a literatura produzida para esse público em específico - em especial àquela de temática africana e afro-brasileira - precisa ser alvo constante de investigação, pois “a linguagem literária torna-se, desse modo, um campo fértil às imersões sociais, existenciais, críticas, reflexivas, étnico-raciais, entre tantas outras ações e sensações humanas. E os personagens são, certamente, seres importantes nessa imersão.” (OLIVEIRA, 2010, p. 85)

A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO RACIAL NO CONTEXTO ESCOLAR

O cenário atual na sociedade brasileira evidencia os processos de racialização que marcam os discursos e a demarcação de lugares, dado a cada indivíduo baseado no tom da pele. Os discursos de ódio, as cenas veiculadas pelas mídias que remetem ao racismo e a negação de direitos para determinados segmentos sociais, dão continuidade ao pacto colonial que opera silenciosamente por meio de órgãos que regulamentam as práticas cotidianas.

Assim, se manifestam alguns mecanismos sutis que contribuem para o processo de marginalização do povo negro, portanto, a compreensão da complexa realidade brasileira exige uma nova forma de pensar a educação, levando-se em conta a formação das futuras gerações. Isso significa que para construir uma sociedade menos injusta - visando a formação de pessoas sensíveis - é preciso o alinhamento dos estudos e medidas favoráveis à causa que leve a mudança de atitudes e comportamentos, seja na família, seja na escola ou em qualquer espaço social.

A promulgação da Lei 10.639/03 reafirma, no âmbito educacional, a importância da educação antirracista pensada a partir da diáspora africana, ressignificando a sua contribuição na formação da diversidade cultural do país. Entretanto, o documento chama atenção para o alinhamento das disciplinas - embora aponte algumas áreas específicas, como Artes, Literatura e História - no que tange às questões étnico-raciais.

A pesquisadora Oliveira (2008) afirma que a ausência de recursos materiais favoráveis e o não entrosamento docente às questões raciais dificultam a efetivação da referida Lei. Além disso, ela aponta a carência de estudos que de fato problematizem os materiais utilizados em sala de aula, para compreender se tais documentos ressignificam toda trajetória histórico-cultural do povo negro.

Chama atenção a preocupação da pesquisadora em relação às narrativas veiculadas no espaço escolar, pois reconhece que o mercado editorial ampliou a oferta de livros que dialoga com a diversidade cultural do país, porém há produções que reforça o ideário hegemônico e, desta forma, cai “nas teias enredadas pelo racismo à brasileira”.

Ao contrário dos países, como a África do Sul e os Estados Unidos, que adotaram uma política de segregação racial, no Brasil, o Estado buscou mecanismos implícitos de segregação dissimulados pela “cortina” do mito da democracia racial. Debus ao se referir a discussão elencada por Nilma Gomes a respeito desse debate aponta que para além do desconhecido da própria Lei 10.639/03, há quem entenda que o seu cumprimento é uma questão restrita ao segmento negro.

No livro *A discriminação do negro no livro didático*, a autora Ana Célia da Silva faz uma análise das entrelinhas que compõem o contexto escolar, problematizando o papel que era/ e continua a

ser dado ao povo negro. Ela ressalta que as primeiras pesquisas a respeito do livro didático surgiram na década de 1950, e a partir dessas contribuições notou-se a veiculação de vários estereótipos como: o ataque à autoestima/inteligência dos estudantes afrodescendentes e o apagamento das culturas minoritárias. Atualmente, as pesquisas também denunciam a veiculação de valores defendidos pelas classes dominantes, pois os livros didáticos são idealizados por grupos que usufruem de privilégios construídos a partir da negação de direitos e da desumanização do outro, como afirma a autora:

Porém não se pode considerar ganho efetivo a aquisição de privilégios que deveriam ser extensivos a todos, independente de raça, classe e sexo, às custas da perda da identidade. O fracionamento da identidade, a auto-rejeição, a rejeição ao seu povo, a negação do racismo aqui existente e a ausência de participação na luta pela sua destruição, significam um efetivo prejuízo para a luta por direitos de cidadania e respeito à alteridade.

É importante observar que os brancos pertencentes às classes não detentoras do poder também recebem benefícios com a exclusão do negro... (SILVA, 2019, p.34)

Pensar na reestruturação do fazer pedagógico estimula um debate reflexivo entre as diferentes áreas do saber para que se busque caminhos capazes de reverberar mudança no currículo escolar, como diz a pesquisadora Maria Nazaré Mota de Lima (2015) na obra *Relações étnico-raciais na escola: o papel das linguagens*:

Pensar o racismo institucional na educação é importante, pois remete para o fato de que alunos e alunas negros vivenciam na escola situações de desvantagens no acesso a benefícios gerados pela ação desta instituição, na medida em que esta desconsidera, inferioriza e/ ou estigmatiza as referências culturais que esses/as os/as alunos/ as possuem, o que implica em fracasso que incide sobre eles/

as, mas não são inerentes a eles/ as ou deles/ as. (LIMA, 2015, p. 82)

A descentralização curricular é um passo fundamental para a inclusão de materiais didáticos e literários em consonância com a diversidade étnica-cultural do país no acervo escolar, além disso, para que os Municípios e o Estado invistam na formação docente. De acordo com Lima (2015), a educação é idealizada consoante a cultura de branqueamento, e nela os discentes negros não conseguem se identificar com as imagens veiculadas no espaço escolar, cuja beleza ressaltada é aquela mais próxima do padrão europeu.

Denunciando também o processo de alienação cultural sofrida pelo povo negro, o escritor martinicano Frantz Fanon no livro *Pele negra, máscaras brancas* (2020), mostra como o processo colonizador incute no imaginário do segmento negro o sentimento de inferiorização. Este passa a buscar estratégias de aceitação, minimizando a rejeição pelo homem branco ao se aproximar dos valores culturais europeus.

Nesse íterim, percebe-se a presença massiva da ideologia do branqueamento em diversos contextos, daí a necessidade de desestruturar essa mentalidade eurocêntrica a partir das concepções que valorizam e ressignificam as diferentes culturas que ao longo do tempo foram preteridas. Como indica a pesquisadora Oliveira (2010), não se trata de trocar um centro por outro, mas sim de ampliar os espaços de discussão para que os diferentes corpos sejam reconhecidos e valorizados nos espaços culturais, sociais, políticos e econômicos.

Quanto ao fazer pedagógico para a efetivação da Lei 10.639/03 na educação básica, foi divulgada em 18 de maio de 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Esse documento orientador necessita ser

objeto de estudo e de consulta por aquele que busca a desconstrução de equívocos apontados por Debus. A grosso modo, a educação antirracista deve interessar a todo segmento da sociedade, daí a necessidade de investir em recursos humanos e materiais condizentes com uma abordagem mais sensível, pois não se trata de comiseração, mas de reconhecimento de direitos e valorização das identidades culturais.

O caráter heterogêneo dado a esse procedimento metodológico evidencia as peculiaridades que compõem as identidades, em relação ao uso do termo identidades e não identidade, a pesquisadora Lima ao fazer uma breve reflexão a partir das contribuições de autores, como Stuart Hall e Homi Bhabha afirma que

Na pós-modernidade, mudam radicalmente as concepções de sujeito e, por isso, as de identidade. Daí não ser recomendável falar em identidade, mas em identidades, que uma pessoa possui e que se atualizam permanentemente, a depender das trocas culturais que ela realiza no mundo globalizado, descentrando o sujeito, heterogêneo, múltiplo. (LIMA, 2015, p. 44)

Ampliar o círculo literário que as crianças e jovens têm acesso é imprescindível para a recepção e o acolhimento as leituras que suscitam uma interpretação da realidade brasileira a partir do reconhecimento das diferentes identidades. A descentralização da ideologia eurocêntrica nos currículos escolares depreende novas maneiras de se relacionar, tendo em vista a compreensão histórico-cultural da cultura negra, bem como a valorização da ancestralidade, dos espaços e da memória.

Dessa forma, a proposta de uma reeducação dos indivíduos pressupõe que os ensinamentos estejam em diálogo com todo processo de violência simbólica sofrido pela minoria, e como ela resistiu - e tem resistido - à invisibilidade e as tentativas de inferiorização. A autora Aparecida de Jesus Ferreira na obra

Letramento racial crítico através de narrativas (2015), salienta que para a construção de experiência coletiva é necessário o entrosamento de todas as identidades no debate sobre raça e racismo. Ao propor o letramento racial crítico, a autora elucida que as discussões não podem ocorrer isoladamente no contexto escolar por ser necessário o deslocamento do debate - situado no campo ideológico - para a ação concreta de enfrentamento ao racismo.

O resgate de narrativas, que evidenciam o processo de luta e resistência do povo negro através da literatura, tem contribuído para a valorização e reconhecimento da diversidade étnico-cultural. Além disso, a inclusão dessas narrativas possibilita o sentimento de pertencimento e o fortalecimento identitário nas crianças e nos jovens, para que eles não sintam vergonha da sua cor, do seu cabelo, mas sim orgulho.

Levando-se em consideração o público a quem a literatura infantil se destina e o processo de formação da criança, as produções literárias, na contemporaneidade, assumem outra dimensão ao ecoar as “linguagens da margem” (OLIVEIRA, 2019), isto é, uma conscientização política em relação à desigualdade racial e social. Segundo Coelho (2000), erroneamente a literatura para a infância é vista como um “mero entretenimento”, porém Oliveira no artigo Das “mina” às meninas na Linju: tecendo anseios, trilhas e (contra) pontos, aponta a complexidade que envolve esse campo literário, tais como: “a ilustração, o código linguístico, a oralidade, enfim”. (OLIVEIRA, 2019, p.23)

Se por um lado os elementos acima que compõem o livro infantil têm corroborado para o recrudescimento do racismo, por outro, eles surgem como ponte em que é possível o diálogo entre a teoria e a prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao debater sobre o racismo na sociedade brasileira é perceptível como se deu a construção da relação social hierarquizadamente, que servia aos interesses políticos e econômicos de um determinado grupo social. Entretanto, diferentes atores sociais eram vítimas do projeto colonizador, que por sua vez passa a menosprezar os diferentes modos de vida ao criar mecanismos/ obstáculos que substanciam – atualmente o pensamento crítico das margens tem combatido duramente o eurocentrismo - uma alienação cultural que objetivava inferiorizar a minoria.

De fato, as narrativas literárias que abordam a diversidade étnica inovadoramente têm contribuído para a implementação da Lei 10.639/03, uma vez que as diferenças constituem o espaço escolar, e essa realidade não pode ser mais negada pelas práticas cotidianas. A descentralização do centro permite que a escola seja mais inclusiva, democrática à medida que vão destacando (positivamente) as diversas culturas, em especial a afro-brasileira.

Nessa perspectiva, a literatura infantil na sala de aula estimula o acolhimento e a afirmação da identidade do estudante negro, correspondendo, desta forma, para a valorização da ancestralidade e sentimento de pertencimento. Visibilizar a diáspora africana é fundamental para que, as crianças, desde cedo, construam um imaginário positivo a respeito da cultura afro-brasileira, refletindo em relações pautadas no respeito às diferenças.

Em suma, ressalta-se também a importância da formação docente como superação do obstáculo que enfraquece a implementação da Lei 10.639/03, além disso, o debate precisa ser significativo e dialógico com materiais adequados e de qualidade, capazes de corresponder à demanda social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: SECAD/MEC, 2005.

BRASIL. *Lei no 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências.

Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>

CADEMARTORI, Lígia. *O que é literatura infantil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2000.

DEBUS, Eliane. *A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens*. São Paulo: Cortez, 2017.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: Ubu, 2020.

JOVINO, Ione da Silva. *Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil*. In: LIMA, Maria Nazaré; SOUZA, Florentina (org.). *Literatura afro-brasileira*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

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

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. *Raça e gênero: entrelaces racistas versus afirmação identitária negra*. Revista do Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos da UEL, ano 1, n. 1, p. 106-115, mar.-jul. 2011. Disponível em

: http://www.uel.br/neaa/sites/default/files/revistas/nguzu_miolo_final.pdf.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. *Personagens negros na literatura infanto-juvenil no Brasil e em Moçambique (2000-2007): entrelaçadas vozes tecendo negritudes*. 2010. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2010.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus; SILVA, Márcia Tavares. Das "mina" às meninas na Linju: tecendo anseios, trilhas e (contra) pontos. 2021, p. 16 - 29.

Disponível em: <<https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/11345/8140>>

SILVA, Ana Célia. *A discriminação do negro no livro didático*. 3. ed. Salvador: EDUFBA, 2019.

SILVA, Ana Célia. A representação do negro no livro didático: o que mudou? por que mudou?. Salvador: EDUFBA, 2011.

Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/8688>

Acesso em: 18/ 04/ 2023