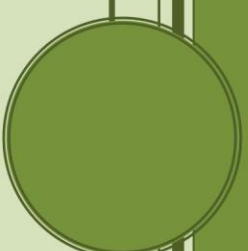


SEMINÁRIO INTERLINHAS

Volume 2, número 2 • jul./dez. 2014 • ISSN

ANAIS



ANAIS

SEMINÁRIO INTERLINHAS — 2014.2
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CRÍTICA CULTURAL (PÓS-CRÍTICA)

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

Período: 10 de dezembro de 2014

ISSN XXXX-XXXX

ANAIS

SEMINÁRIO INTERLINHAS — 2014.2
Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica)

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

Período: 10 de dezembro de 2014



Fábrica de Letras
Laboratório de Edição

Alagoinhas, 2014



Universidade do Estado da Bahia — UNEB
Reitor: José Bites de Carvalho
Vice-Reitora: Carla Liane Nascimento Santos

Departamento de Educação — DEDC II
Diretor: Áurea da Silva Pereira Santos
Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural —
Pós-Crítica



Coordenação: Profa. Dra. Edil Silva Costa
Vice-Coordenador: Prof. Dr. Arivaldo de Lima Alves



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

Ficha Catalográfica:

S471 Seminário Interlinhas, 2014.2: (10 de dezembro de 2014, Alagoinhas, BA)/
Anais: Organizadoras: Gislene Alves da Silva, Olandiara de Aragão dos Santos; Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós- Graduação em Crítica Cultural. Alagoinhas: Fábrica de Letras, 2014.

p.

1. Literatura – Crítica e interpretação- Congressos. 2. Letramento – Congressos. 3. Linguagem e línguas - Congressos. 4. Cultura- Congressos. I. Silva, Gislene Alves da. II. Santos, Olandiara de Aragão dos. III. Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós- Graduação em Crítica Cultural. IV. Título.

CDD 801.95

Biblioteca do Campus II / Uneb

Bibliotecária: Maria Ednalva Lima Meyer - CRB: 5/504

Créditos: Anais do Seminário Interlinhas

Organização: Gislene Alves da Silva, Olandiara de Aragão dos Santos

Projeto gráfico: Roberto H. Seidel

Editoração: Gislene Alves da Silva

Revisão: Olandiara de Aragão dos Santos

Capa: Gislene Alves da Silva

Assistente editorial: Eider Ferreira Santos, Fabiane Fernandes Guimarães, Maria Aparecida Santos de Souza, Pollyanna Araújo Carvalho, Priscila Lima de Carvalho e Silvana Nascimento Lianda.

Impressão: Fábrica de Letras do Pós-Crítica/UNEB

Seminário Interlinhas — 2014.2, do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II
Alagoinhas, Período: 10 de dezembro de 2014.

Conselho Científico:

Prof. Dr. Arivaldo de Lima Alves (UNEB)
Prof. Dra. Carla Patrícia Bispo de Santana (UNEB)
Prof. Dr. Carlos Magno S. Gomes (UFS)
Prof. Dra. Edil Silva Costa (UNEB)
Prof. Dra. Elisangela Santana dos Santos (UNEB)
Prof. Dra. Jailma dos Santos Pedreira Moreira (UNEB)
Prof. Dr. José Carlos Félix (UNEB)
Prof. Dra. Maria Anória de Jesus Oliveira (UNEB)
Prof. Dra. Maria de Fátima Berenice da Cruz (UNEB)
Prof. Dra. Maria Nazaré Mota de Lima (UNEB)
Prof. Dra. Maria Neuma Mascarenhas Paes (UNEB)
Prof. Dra. Mauren P. Przybylski (UNEB)
Prof. Dr. Osmar Moreira dos Santos (UNEB)
Prof. Dra. Patrícia Kátia da Costa Pina (UNEB)
Prof. Dr. Paulo César Souza Garcia (UNEB)
Prof. Dr. Roberto Henrique Seidel (UNEB)
Prof. Dra. Suely Aldir Messeder (UNEB)
Prof. Dr. Washington Luís Lima Drummond (UNEB)

Comissão Organizadora do Seminário Interlinhas:

Prof. Dra. Jailma dos Santos Pedreira Moreira (UNEB)
Prof. Dr. Osmar Moreira dos Santos (UNEB)

Comissão de Divulgação [blog, site]:

Prof. Dra. Jailma dos Santos Pedreira Moreira (UNEB)
Prof. Dr. Osmar Moreira dos Santos (UNEB)

Comissão de Infra-Estrutura:

Hildete Barroso de Souza
Michele da Silva de Aragão
Luann Andrade da Silva
Gleison Fernandes

SUMÁRIO

<i>Apresentação</i>	11
<i>Arlinda Santana Santos</i> Figurações do estado de exceção em Zélia Gattai: memórias de uma testemunha anarquista-libertária	13
<i>Arola Maria da Silva Figuerêdo</i> Literatura, cultura e cidade em Lunarís de Carlos Ribeiro	23
<i>Carlene Vieira Dourado</i> Causos, mitos, lendas e identidade etnicorracial na comunidade quilombola de Volta Grande	35
<i>Cláudia Zilmar da Silva Conceição</i> O olhar do professor de língua portuguesa do ensino médio para a literatura de cordel	43
<i>Francis Mary Soares Correia da Rosa</i> Tekoá: a literatura nativa e suas linhas de fuga	51
<i>Ineildes Calheiro dos Santos</i> As mulheres árbitras de futebol: corpo, trabalho e poder	61
<i>Irênio Santos Nascimento Junior</i> A construção das masculinidades na obra amadiana terras do sem fim e cacau	71
<i>Ivânia Nunes Machado Rocha</i> Páginas do sertão: leitura e imaginação no universo de sertanejas	81
<i>Jair Cardoso dos Santos</i> As várias faces de Luiz Gama: direito, poesia, jornalismo e educação como instrumentos da construção da dignidade humana	89
<i>Leandro Alves de Araújo</i> Folhas “mal-ditas” do tempo: por uma nova leitura do candomblé angola na Bahia	101
<i>Luane Tamires dos Santos Martins</i> Escrevendo e se reescrevendo: Rachel de Queiroz e Conceição Evaristo	109
<i>Manoela dos Santos Barbosa</i> Violência racial, violência de gênero na obra de Conceição Evaristo	119

<i>Maria Aparecida Ramos de Lima</i> A fotografia da cidade de Inhambupe e suas mutações na contemporaneidade	133
<i>Maria Gabriela Batista Neiva</i> Poética dos cadernos negros: repercussões identitárias numa comunidade quilombola	1137
<i>Marinalva Lima dos Santos</i> Jubiabás: uma intersemiótica negra, com romance, cinema e quadrinhos	149
<i>Marluce de Santana Vieira</i> Desconstrução do patriarcado em Ponciá Vicêncio: à guisa de um sumário	153
<i>Priscila Cardoso de Oliveira Silva</i> A cultura popular um espaço de criação poética	165
<i>Raimundo Washington dos Santos</i> O saber dos microempreendedores/as: (re)pensando os saberes estéticos, econômicos, culturais acionados pelos microempreendedores(as) para montar um salão de beleza	175
<i>Selma Maria Batista de Oliveira</i> Currículo e formação de professores/as de línguas para educação das relações étnico-raciais	187
<i>Sheila Rodrigues dos Santos</i> As práticas culturais de leituras	207
<i>Sílvia Gomes De Santana Velloso</i> Cordel: leitura e letramento na educação de jovens e adultos	221
<i>Sílvia Maria Santos Marinho</i> Práticas de letramento em FLE: resignificar para formar o sujeito crítico	233
<i>Tatiane Carvalho Nascimento</i> O piolho e seus excrementos: um relato social inspirado na obra do século XIX <i>O piolho viajante</i>	241
<i>Vanessa de Santana Vila Flor</i> Lendas do santo fujão: narrar é se subjetivar	247

APRESENTAÇÃO

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

O *SEMINÁRIO INTERLINHAS* é um evento semestral do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, tendo como objetivo o estudo, reflexão e debate sobre os projetos de pesquisa em andamento realizados no interior e entre as linhas *Margens da Literatura, Letramento, Identidades e Formação e Narrativa, Testemunhos e Modos de Vida* pelos discentes e docentes do programa.

A comissão organizadora

FIGURAÇÕES DO ESTADO DE EXCEÇÃO EM ZÉLIA GATTAI: MEMÓRIAS DE UMA TESTEMUNHA ANARQUISTA-LIBERTÁRIA

Arlinda Santana Santos¹

Orientador: Prof. Dr. Roberto Seidel

Resumo: O texto que se segue é um recorte da pesquisa intitulada *Memórias e outras histórias: a escrita feminina de memórias em Zélia Gattai*, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia/ Campus II/ DEDC II Alagoinhas, Linha 1 – Margens da Literatura, sob a orientação do Prof. Dr. Roberto Seidel. O presente artigo pretende um estudo das figurações do “estado de exceção” nas obras memorialísticas de Zélia Gattai. Para tanto, recorre-se, dentre outros, aos conceitos de estado de exceção e testemunho apresentados por Agamben em *Estado de Exceção* (2004) e *O que resta de Auschwitz* (2008). Rememorando seu passado, Gattai apresenta suas experiências vividas diante dos horrores do estado de exceção e traz o testemunho de outros sujeitos. Percebe-se que sua escrita é lugar de possibilidade de fala não só para si, mas também para diferentes vozes subjugadas.

Palavras-chave: Memórias. Testemunho. Estado de exceção.

INTRODUÇÃO

O presente texto faz parte da pesquisa *Memórias e outras histórias: a escrita feminina de memórias em Zélia Gattai*, sob a orientação do Prof. Dr. Roberto Seidel e será parte integrante do primeiro capítulo da dissertação final.

De uma maneira geral, a pesquisa está organizada, até o presente momento, em três capítulos: o primeiro acima referido, o segundo intitulado “Por uma fuga da gaveta: reflexões sobre a produção da escrita feminina de memórias” e o terceiro “A escrita autobiográfica como escrita/invenção de si: a vontade de liberdade no rememorar de Gattai”. Estruturalmente, desde o último Seminário Interlinhas, mudou-se de quatro capítulos para três. O que se intenciona apresentar como segundo capítulo (“Zélia, D. Angelina e Lalu: mulheres, subjetividades e suas múltiplas escritas do feminino”), passará a figurar como tópico. Neste sentido, a pesquisa vem caminhando nesse processo de organização prévia da dissertação, já pensando no processo de qualificação a ser desenvolvido oportunamente.

No primeiro capítulo, “Figurações do Estado de Exceção em Zélia Gattai: memórias de uma testemunha anarquista-libertária”, a intenção é um estudo das figurações do estado de exceção nas obras memorialísticas de Zélia Gattai. Para tanto, recorre-se aos conceitos de estado de exceção e

¹ Professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira da Rede Estadual, Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus II, Aluna do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia - UNEB / DEDC II Alagoinhas, com o projeto *Memórias e outras histórias: a escrita feminina de memórias em Zélia Gattai*, sob a orientação do Prof. Dr. Roberto Seidel.

testemunho apresentados por Agamben em *Estado de Exceção* (2004) e *O que resta de Auschwitz* (2008).

Acredita-se que a história não se faz só de heróis, se faz, em sua grande parte, de rostos anônimos, de sujeitos perdidos no que generalizamos sob a alcunha de “população”; por homens e mulheres sem rosto que vivem em seus cotidianos, simples e insignificantes, a vida nua. São esses sujeitos que nos tem o que dizer e não os heróis, pois não restaram heróis, todos foram mortos. Como em Auschwitz, o que nos restou foram as testemunhas.

Em *O que resta de Auschwitz*, Giorgio Agamben (2008) nos leva a refletir sobre os conflitos éticos que perpassam as tragédias cotidianas vividas no campo de concentração. Convida-nos a conhecer o estado de exceção sob a ótica dos muçulmanos e narradas pelos que sobreviveram. Restam, portanto, a testemunha e suas memórias.

Os horrores promovidos por qualquer forma de poder soberano causam no sujeito marcas (visíveis e invisíveis) que o acompanharão ao longo de sua vida, passando a ser parte de sua identidade. Ao mesmo tempo, as figurações de um estado de exceção se mostram/ocultam num jogo no qual o ser humano luta para não perder sua condição de humanidade. É nessa linha tênue que se encontra o muçulmano, e é dele, da materialização de um futuro que não se queria para si, e de um passado que se quer esquecer, que o testemunho, o possível e o indizível, tratará.

O ato de testemunhar vem aliado ao ato de rememorar, não somente pelo dever da memória, uma espécie de compromisso de fala, mas sim, pelo rememorar enquanto forma de catarse de um estado de horror vivenciado. No mais, “parece haver um passado que se recusa a ser passado” (GUIMARÃES, 2010, p. 27), permanecendo vivo, e, portanto, não acabado, no presente daqueles que o testemunharam.

Ao mesmo tempo, o lembrar implica o esquecer; não um esquecimento inocente, mas o esquecimento do recalque, o esquecimento que lembra aquilo que não se quer lembrar. Talvez e “preferiria não” lembrar, como nos sugere Bartleby, personagem do conto “Bartleby, o escriturário”, de Melville.

E o que se fazer com as memórias do que se quer esquecer? São as memórias das atrocidades vividas que constroem um lugar de fala para os homens e para as mulheres sem rosto que se depararam com a seguinte questão: o que fazer com aquilo que se lembra?

No embate entre lembrar/esquecer, o testemunho do sobrevivente é posto à prova a todo o momento. Sua fala se dá a partir de um não-lugar, suas lembranças dão conta de um testemunho incompleto. Fala-se em nome de terceiros, ou ainda o testemunho dado pelos que sobreviveram às

atrocidades do estado de exceção fala de “coisas vistas de perto, mas não experimentadas pessoalmente” (LEVI apud AGAMBEN, 2008, p. 43).

O sujeito que fala já não fala por si. As memórias dos que viveram a vida nua do estado de exceção, em sua figuração mais tirana, o campo de concentração, já não são as de quem dá o testemunho, mas sim, passam a se constituir numa voz que faz ecoar as vozes dos que submergiram. A identidade do sujeito, constituída em seu momento de fala, ou seja, o eu que enuncia, que se (im)põe enquanto ser que fala, já não serve para contemplar a fala da memória. Ele lembra (e (não)esquece) por si, pelo muçulmano, pelos heróis.

Sua identidade deixa de ser individual e passa a ser coletiva. O sujeito deixa de ser individual e passa a formar uma massa de corpos a serem encaminhados a fornos, a departamentos de controle social, ou simplesmente reduzidos à alcunha de desaparecidos, criando assim uma situação ambivalente: até que ponto essa identidade coletiva pode ser vista enquanto potência de ativação de uma subjetividade massacrada no campo? Até que ponto seu eu, negado juntamente com seu lugar de fala, marca a morte de sua subjetividade? Que sujeito emerge desse contexto de dessubjetivação caótica gerada pelo estado de exceção? Que memórias são essas que nascem da vontade/necessidade de se testemunhar?

Para tais questões não há respostas prontas. Não há verdade, ou verdades, sobre o que se viveu. Isso ocorre porque, ao apresentar tentativas de respostas, de explicações para os horrores vividos e cometidos em nome de uma ordem, criada para manter um aparente estado de exceção, colabora-se com este, com sua vontade de poder soberano e aniquilador de identidades que teimam em não se calarem. As memórias coletivas, individuais, vividas ou presenciadas não são respostas, não encerram o fato vivido, mas possibilitam a cada escrita, reescrita, a cada leitura, que não sejam esquecidas as figurações do estado de exceção.

Sendo assim, o “ato de lembrança, realizado num presente, torna-se a condição de fazer visível o invisível do passado” (GUIMARÃES, 2010, p. 27). As lembranças, os testemunhos, darão conta daquilo que muitas vezes não nos damos conta. Trazem a possibilidade do ser visível ao cotidiano, ao menor, ao muçulmano, ao subalterno.

Como dito anteriormente, a intenção não é buscar o testemunho de heróis, pois isso já foi feito à exaustão por livros, enciclopédias. Quer-se o comum, o “homem sem rosto” do qual nos fala Agamben (2008), perdido na multidão, em suas atividades cotidianas, na (não tão) simples tarefa de sobreviver a um governo opressor.

Temo-nos diante, mais uma vez, de homens e mulheres sem rosto, de sujeitos reduzidos indiscriminadamente, sejam eles poetas, cientistas, ricos, pobres, operários, burgueses, à possibilidade do não-humano, do muçulmano, destruídos e destituídos de seus lugares de conforto, e lançados em um campo de tentativa de aniquilamento do pensamento crítico, bem como da própria vida humana.

Para tanto, tomar-se-á como objeto de análise a literatura de memórias da escritora Zélia Gattai, contemplando assim as obras *Anarquistas Graças a Deus* (2009[1979]), *Um chapéu para viagem* (1993 [1982]), *Senhora Dona do Baile* (1984[1984]) e *Jardim de Inverno* (1989[1988]). Nessas obras, a autora tratará de suas memórias familiares bem como, de sua vida ao lado do escritor Jorge Amado em seus anos de exílio político.

Segundo Barthes (2007, p. 19), “a escritura é com efeito, a fala de um outro”. Tomando essa ideia, podemos afirmar que Gattai permite o lugar de fala/testemunho em sua escrita não só a si, mas a sua mãe, D. Angelina, a D. Lalu e aos inúmeros “personagens” que povoam suas histórias. Considerando que alguns dos personagens que falam através da escrita de Zélia Gattai dificilmente teriam lugar de voz, seria possível traçar um paralelo com a afirmação de Agamben (2008) de que a voz da testemunha no momento de testemunhar deixa de ser somente sua e passa a ser daqueles que sucumbiram, ou que neste caso, não tiveram oportunidade de voz.

A pós-modernidade nos permite (re)lançar um olhar sobre nosso passado, não mais a partir da vontade de uma “história oficial”, una e alicerçada por verdades absolutas, mas de forma que se consiga estabelecer “[...] uma nova relação do historiador com o passado. Por meio dos códigos literários os documentos evocam lembranças e as memórias ganham movimento” (SINHORI, 2012, online). Temos a possibilidade efetiva de conjugar história e literatura, de aliar estratégias que nos permitam não só lembrar, mas (re)criar através da memória, um passado (recente), quem sabe para muitos, ainda desconhecido. Todavia, esse *descobrimento* não se dá por um viés histórico, mas por caminhos éticos e poéticos, assim como se propôs Agamben.

Busca-se então, romper com o olhar que vê a escrita de memórias como mera reprodutora de fatos históricos, uma escrita que nas palavras de Barthes (2007), é feita não pelo escritor, mas pelo escrevente que ao desenvolver sua atividade limita-se à escrita de verdades. No entanto, o próprio lugar de subserviência a uma vontade de verdade, reservada ao exercício da prática de escrevente, põe-se por terra quando nos deparamos com a fórmula apresentada por Bartleby: “Preferiria não”.

Sua escrita, ou não escrita, passando a escritura, torna-se manifestação da vontade de ação do sujeito. Quem se manifesta é Bartleby, o escrevente, do lugar do subalterno, contra uma força de poder reacionário que o manda buscar a verdade em sua escrita. Com isso, a própria atividade do

escrevente transfigura-se na atividade do escritor, ao contrariar, e não querer para si a doutrina e a vontade de verdade do testemunho; sendo esta última a própria negação da ideia de testemunha apresentada por Agamben, já que a fala do testemunho traz em si algo do que não se quer testemunhar, mas que se faz num processo de catarse, como já dito anteriormente.

O próprio Barthes traz uma figuração para tal fato, o *escritor-escrevente*, apresentado como “um tipo bastardo”,

um excluído integrado por sua própria exclusão, um herdeiro longínquo do Maldito: sua função na sociedade global não está talvez muito longe daquela que Claude Lévi-Strauss atribuiu ao Feiticeiro: função de complementariedade, já que o feiticeiro e o intelectual lixam de certo modo uma doença necessária à economia coletiva da saúde. E naturalmente, não é espantoso que tal conflito (tal contrato, se quiser) se trave no nível da linguagem; pois a linguagem é este paradoxo: a institucionalização da subjetividade (BATHES, 2007, p. 38-39).

Tal institucionalização da subjetividade através da linguagem, aqui configurada na linguagem escrita de memórias, não se dará de forma passiva, mas sim, como uma força ativa e (re)criadora de fatos vivos. Personagens ilustres e sujeitos sem rosto ganham o mesmo lugar de fala, que se encontra sobre um terreno movediço onde a própria autora não se sente segura. Sua condição de escritora, tão questionada por alguns críticos literários, também é posta à prova por si mesma.

E mesmo assim Zélia escreve. A mulher escreve. Traz à luz sua escrita e sua escritura, pulsando vida e refletindo, subliminarmente ou não, as relações que são travadas em seu dia-a-dia. De maneira aparentemente despretensiosa, sua escrita se dá num processo semelhante ao apresentado por Virginia Woolf em *Um teto todo seu* (1990), sem sequer meia hora para si e em meio ao caos das atividades domésticas.

Sua ousadia de “menina atrevida”, tão bem prevista por sua mãe, nos permite conhecer o cotidiano de anarquistas e socialistas, sem mitos ou preconceitos, o exílio de ilustres conhecidos e desconhecidos. Através de suas memórias, e testemunho, distinguimos diversas figurações do Estado de Exceção, diversas máscaras que a vontade de poder usa para dominar a subjetividade humana.

Em *Anarquistas, graças a Deus* (2009[1979]), Gattai rememora não somente sua infância, mas sua formação libertária dentro de um lar anarquista. Os episódios narrados pela autora nos levam ao início da divulgação do pensamento anarquista no Brasil. O seu testemunho, na condição de descendente direta de uma família que veio da Itália para a consolidação da ideia formulada por Giovanni Rossi, uma “colônia socialista Experimental”, dá-nos notícias de um movimento utópico, mas não menos revolucionário, que se propõe “a tornar realidade um sonho”, fundamentado “nos ensinamentos de Bakunin e Kropotkin, à procura de um caminho novo para a humanidade faminta, esfarrapada, ensanguentada, talvez esquecida por Deus” (GATTAI, 2009, p. 178), nas palavras de

Arnaldo Gattai, um dos fundadores da Colônia Cecília, e que ganham voz na escrita/testemunho de sua neta.

Embalada pelo sonho de um mundo justo e igualitário, em meio à competição de vendas de jornais anarquistas, brincadeira de criança que culmina com sua militância política na fase adulta, a menina Zélia também é apresentada à força do Estado opressor. Nas reuniões das Classes Laboriosas e da Lega Lombarda é discutido o caso Sacco e Vanzetti, “dois anarquistas italianos, condenados à morte nos Estados Unidos” (idem, p. 196-197). A luta pela libertação dos prisioneiros lhe é exibida não somente como uma questão anarquista, mas como uma luta por liberdade e democracia a ser travada por todos.

Nessa obra, estão refletidas as impressões de uma criança sobre temas “de adulto”, sua assimilação de valores familiares, e as contradições destes, bem como o olhar da sociedade sobre aquela família anarquista:

A primeira vez que ouvi dona Carolina empregar a palavra “anarquia” para designar desordem, fiquei chocada. Será possível? Será que ela está se referindo a mim. Ao chegar em casa, nesse dia, relatei o acontecido à mamãe. Ao contrário do que esperava, mamãe não se indignou, riu de minha ingenuidade, explicou-me então que a maioria das pessoas pensava assim, usando a palavra anarquia naquele sentido, nada sabendo sobre a verdade do anarquismo. (idem, p. 223)

Seu testemunho dá conta, de maneira leve, de embates travados no cotidiano de uma família (in)comum: qual o tratamento dado por livres pensadores à religião? Há liberdade de se optar por uma religião? Com cinco filhos, como não se pensar em dinheiro? Em casa própria? Como educar uma menina/mulher aliando ideais anarquistas e valores morais conservadores? Qual o lugar da mulher nesse contexto libertário?

Misturando um senso crítico autodidata com um sentimento romântico-revolucionário, seus pais são os responsáveis por sua educação política e intelectual, complementada parcamente pela educação formal que era dispensada às meninas e mulheres do início do século XX. As leituras de mundo e dos livros que formavam a biblioteca da família Gattai, “livros proibidos” de Victor Hugo, Zola, dentre outros, e escondidos por D. Angelina, a mesma leitora dos romances em fascículos, serão lembradas ao longo de suas memórias. Esses livros proibidos, que juntos figuram em uma espécie de *index* do Estado de Exceção, traçaram para o Estado Novo de Getúlio Vargas, o perfil de anarquista, e mais precisamente “comunista perigoso”, de Ernesto Gattai.

Mesmo tendo se afastado da utopia anarquista por “problemas mais concretos [...]: a luta antifascista, antirracista e anti-imperialista” (GATTAI, 2009, p. 312), o pai de Zélia Gattai é preso em 1938. Tal fato é lembrado em seu segundo livro, *Um chapéu para viagem* (1993[1982], p 17):

Meu pai ficou preso mais de um ano, um longo e sofrido tempo de ansiedade e aflição, para ele e para nós.

A princípio, nos primeiros 40 dias, não tivemos notícias suas, por mais que as buscássemos. Todas as investidas, todos os esforços para vê-lo, saber de seu paradeiro, foram inúteis. Vivíamos num clima de ameaça e medo, era difícil conseguir advogado disposto a defender preso político. Ao aceitar a questão, o causídico arriscava-se a ser fichado e perseguido, a sofrer sanções.

São as leis do Estado de Exceção, “leis antianarquistas”, que permitem a prisão de uma pessoa pelo período de um ano, diante de uma acusação baseada na transmissão de um recado telefônico suspeito. São essas mesmas leis que cerceiam o direito de defesa de um indivíduo em um estado que se diz democrático.

Durante sua prisão, e sob o poder massacrante da Polícia Política e Social de São Paulo, permaneceu por “mais de 40 dias no porão escuro e úmido da delegacia, sob a lei dos policiais, a mesma de sempre: ‘ou confessa ou aguenta as consequências’. Ernesto Gattai não confessou nada, aguentou as consequências” (idem, p. 18).

Neste livro, a autora apresenta também a sua convivência com célebres comunistas brasileiros, bem como o início de seu casamento com o escritor Jorge Amado, às voltas com o Congresso de Escritores, no ano de 1945. Ao mesmo tempo em que narra o cotidiano dos partidários comunistas e sua luta pela democracia no país, luta que culminaria com a ilegalidade do partido, a autora nos leva a conhecer a infância Jorge Amado, seus pais e mais uma vez às relações diárias vividas sob o peso de um poder reacionário. A obra acaba com os preparativos de Zélia rumo à Europa, onde Jorge Amado já se encontrava exilado.

O livro *Senhora Dona do Baile* (1984[1984]) inicia-se em meio às lembranças de seus últimos dias no Brasil e da invasão de sua casa pela polícia. Fala também, do período que a autora viveu em Paris e das viagens que realizou pela Europa em companhia de Jorge Amado. Nessas excursões, participa de inúmeros encontros políticos que divulgavam não somente o ideário socialista, mas também, uma vontade de paz para um mundo que convivia com o pós-Segunda Guerra Mundial e com as incertezas da Guerra Fria.

Em seu terceiro livro, temos notícias da figuração mais sombria do estado de exceção e dos absurdos cometidos por Hitler durante a Segunda Guerra Mundial:

Encontrávamo-nos em Lídice, aldeia arrasada pelos nazistas, exatamente devido à morte de Heydrich.

A destruição de Lídice, em junho de 1942, revoltara o mundo inteiro pela monstruosidade incomensurável cometida pelos nazistas. [...]

Agora ali estávamos e me dava conta de que ouvir falar de uma tragédia ou apenas ler sobre ela era muito diferente de vê-la de perto, *in locu*.

[...]

Esse seria meu primeiro choque, diante dos fatos que começavam a dar-me a dimensão precisa da bestialidade nazista e do horror da guerra (GATTAL, 1984, p. 66-67).

Nesta obra, fica mais evidente a presença da testemunha Zélia e de seu encontro com inúmeras outras em seu caminho. A visão dos horrores causados pela Segunda Guerra, as marcas deixadas e cravadas nos sujeitos passam a ser comprovadas, vistas e partilhadas por ela: “Não foi preciso me dizer de onde vinha, compreendi logo ao ver em seu braço o número tatuado, identificação do campo de concentração” (idem, p. 96).

São essas pessoas que lhe dão notícia da necessidade e do compromisso de falar sobre as atrocidades vividas. O processo de catarse da sobrevivente Monika, apresentada como um *cadáver que fala*, uma espécie de entre-lugar do mulçumano e do sobrevivente, onde ainda há a possibilidade de linguagem e, portanto, da constituição do sujeito na fala, surge-nos como um rememorar desordenado. Surge-nos principalmente, como

uma ideia fixa: deixar seu testemunho num livro que estava escrevendo, um denúncia sobre o inferno dos campos de concentração. ‘Nada mais me interessa da vida... sou um cadáver que fala...’ (ibidem, p. 100)

[...] ‘Só desejo não morrer antes de terminar meu livro’ (GATTAL, 1984, p. 102).

As vozes das testemunhas se confundem. Zélia e Monika falam. Cada qual do seu horror: horror de sobrevivente, horror lançado sobre o estado do sobrevivente. As duas sabem que há nas suas falas um “objetivo, um dever a cumprir: contar, divulgar a experiência vivida” (GATTAL, 1984, p. 100), seja como ex-prisioneira de campos de concentração, seja como exilada.

O testemunho da fome, da morte de parentes, das torturas, do processo de desumanização, da vontade de vingança e de sua concretização levam a autora a refletir sobre seu papel de ouvinte e a partilhar do sentimento de necessidade de falar da experiência da vida nua: “Eu lhe prometi repetir sua história, sempre que tivesse oportunidade. O que mais uma vez faço aqui.” (GATTAL, 1984, p. 102).

Na sua quarta obra, *Jardim de Inverno* (1989[1988]), também apresenta-nos mais uma sobrevivente, “Helena dos olhos tristes, que trazia no braço a marca do campo de concentração” (idem, p. 34). Sem aprofundar-se em sua história, a autora nos deixa com essa imagem: uma mulher de olhos tristes marcada a ferro. Ao mesmo tempo em que pouco diz, não se pode deixar de perceber a perturbação causada por sua presença de sobrevivente, bem como, do mal-estar gerado pela marca trazida em seu corpo: eu sobrevivi.

Assim como sobreviveram Artur London e Lise, enviados a campos de concentração como deportados da Guerra Civil Espanhola:

O fuzilamento de Frederico García Lorca, por um pelotão das tropas franquistas, logo no início do conflito – em agosto de 1936 –, comoveu o mundo, causou revolta, provocou protestos veementes. Insuportável admitir o assassinato do grande poeta, insuportável ver a Espanha transformada em campo de experiências dos nazistas a provar novas técnicas, a experimentar novas armas em bombardeios e destruição de cidades [...].

Brigadas internacionais foram organizadas, integradas por voluntários do mundo inteiro. Homens e mulheres partiram para as trincheiras da Espanha, Artur e Lise London, entre eles. (idem, p. 26)

Neste livro, a autora narra seu período de exílio na antiga Tchecoslováquia, no Castelo dos Escritores de Dobris. Seu exílio é comparado a uma estufa, “a um cativo, imenso e abafado jardim de inverno” (ibidem, p. 20), belo e artificial. Suas memórias mostram sua vida transcorrer diante das incertezas de sua condição política (validação de vistos, condição de estrangeiros em um país socialista, falta de comunicação com a família...) finalizando a obra seu com o regresso ao Brasil.

Ao lado das denúncias sobre as atrocidades nazistas, percebemos que há na autora, ao longo de seus livros, uma reflexão sobre as práticas socialistas adotadas nos países onde viveu exilada. O milagre comunista começa a perder o brilho diante da luta diária por itens básicos; diante de uma vigilância sobre o que se diz e pensa sobre o regime, sobre a necessidade de “engajar-se” na causa sem direito a perguntas. A autora apresenta-nos seus questionamentos e críticas acerca da literatura engajada, fiscalizada de perto por uma espécie de “patrulha ideológica” socialista que acabava por cercear a própria potência criadora da literatura, limitada à mera reprodutora ideológica.

Também se percebe em sua fala reflexos da formação libertária que a permite atentar-se para o perigo existente em toda e qualquer forma de poder, de *vontade* de poder e, por conseguinte, de controle sobre o outro. Sendo assim, não podemos achar em Zélia Gattai um discurso naïf, como afirma Lilia Moriz Schwarcz, no posfácio de *Anarquistas Graças a Deus* (2009). Não há ingenuidade na fala de uma testemunha.

As lacunas, a parcialidade, o esquecimento, o descompromisso, ou qualquer outro ponto apresentado contra ela não suportam diante do peso do testemunho. Por isso, antes de memórias, a autora escreve seu testemunho, individual e coletivo, sobre o Estado de Exceção. Sua escrita fala de uma intolerância sobre o outro, sobre um lugar de potência de um Estado soberano que oprime, mata, aniquila a humanidade do sujeito, em nome da sua manutenção no poder.

Zélia fala das estratégias do homem comum, e mais precisamente da mulher comum, para sobreviver ao Estado de Exceção, ao exílio, ao sentimento de perseguição, à destruição de sua identidade, nacionalidade, de sua humanidade. Suas memórias, escritas do lugar do escritor/escrevente, marginal e marginalizado, nos mostram que não há heróis, não há vencedores, restam sobreviventes, memórias, testemunhas.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha. In: *Homo sacer O Poder e a Vida Nua* III. São Paulo: Boitempo, 2008.
- AGAMBEN, Giorgio. *Estado de Exceção*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- AGAMBEN, Giorgio. Bartleby o de la contingencia. In: AGAMBEN, G., DELEUZE, G., PARDO, J. L. *Preferiria no hacerlo*. Valencia: Pre-textos, 2005, p. 93-136.
- BARTHES, Roland. *Crítica e verdade*. Trad. Leyla Perrone Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2007, Col. Debates.
- BRANCO, Lúcia Castello. *O que é escrita feminina*. São Paulo: Brasiliense, 1991. (Coleção Primeiros Passos).
- DELEUZE, Gilles. Bartleby, ou a fórmula. In: DELEUZE, Gilles. *Crítica e Clínica*. Trad de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997, p. 80-103.
- GATTAI, Zélia. *Anarquistas, graças a Deus*. São Paulo: Cia das Letras, 2009.
- GATTAI, Zélia. *Um chapéu para a viagem*. Rio de Janeiro: Record, 1993.
- GATTAI, Zélia. *Jardim de Inverno*. Rio de Janeiro: Record, 1989.
- GATTAI, Zélia. *Senhora dona do baile*. São Paulo: Círculo do Livro, 1984.
- GUIMARÃES, Manuel Luiz Salgado. O presente do passado: as artes de Clio em tempos de memória. In: ABREU, Martha, SOIHET, Rachel, TEIXEIRA, Rebeca. *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2010.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. Histórias que nunca terminam. In: GATTAI, Zélia. *Anarquistas, graças a Deus*. São Paulo: Cia das Letras, 2009. p. 319-323.
- SINHORI, João, GOMES, Cerize Aparecida Nascimento. *Literatura Testemunhal na Ditadura Militar: conexões entre história e literatura*. 2010, p. 4. Disponível em: http://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/viewFile/913/959. Acesso em 20 de dez. 2012
- WOOLF, Virgínia. *Um teto todo seu*. São Paulo: Círculo do Livro, 1990.

LITERATURA, CULTURA E CIDADE EM *LUNARIS* DE CARLOS RIBEIRO

Arolda Maria da Silva Figuerêdo

Orientador: Prof^o Dr. Washington Luis Lima Drummond

Resumo: Neste trabalho pretende-se compreender a poética do caos desenvolvida por Carlos Ribeiro, em *Lunaris*, obra literária que explora as relações do homem na contemporaneidade dentro do espaço urbano. A obra, *Lunaris*, é escolhida para uma seleção de cenas que permitam a compreensão do caos e sua força demolidora das subjetividades do humano e das instâncias que se querem reguladores do urbano. Frente a um mundo urbano racionalizado por parte de suas forças constituintes (urbanismo, segurança, governança etc.) e homogeneizantes foca-se, então, em investigar os comportamentos heterogêneos e demolidores do homem e de sua cultura sob a exegese da polis contemporânea. Com ênfase nos estudos sobre literatura e cidade, produção cultural e modos de vida, através da poética do caos apresentada por Carlos Ribeiro, em seu discurso literário. Mobilizando os postulados de Burke (2010), Chauí (2005), Dalcastagnè (2003), Geertz (1989), Martin-Barbero (1997), Schollhammer (2009), Thompson (1995) dentre outros.

Palavras-chaves: Literatura. Cidade. Contemporaneidade. Cultura

UM BREVE VOLEIO PELA IDEIA DE CULTURA

É importante ressaltar que foi a Antropologia enquanto área da ciência quem primeiro trouxe a temática da cultura para a centralidade das discussões. Isso lhe garante uma apropriação da temática numa escala evolutiva de compreensão e análise conceitual por seus pares a partir do século XIX, a partir de uma visão arqueológica do tema, buscando compreendê-lo ao longo da história.

Daí a compreensão de cultura sofre uma série de mudanças ao ser estudada e debatida dentro deste campo do conhecimento. Jonh B. Thompson (1995) em *Ideologia e Cultura Moderna*, traz que “o estudo das formas simbólicas geralmente tem sido feito sob a rubrica do conceito de cultura” aspecto gerador de muitas discussões quanto ao significado. Mas também promissor quanto ao entendimento da importância e valorização dos “fenômenos culturais para as ciências sociais”.

O autor reforça inclusive a ideia de que a vida social não se compõem apenas de objetos e fatos, mas que também “é uma questão de ações e expressões significativas, de manifestações verbais, símbolos, textos e artefatos de vários tipos e de sujeitos que se expressam através desses artefatos e que procuram entender a si mesmos e aos outros pela interpretação das expressões que produzem e recebem”.

Dessas colocações compreende-se que neste caso o conceito de cultura não se prende aos estudos apenas no campo da Antropologia, mas que volta-se também para apreciação e investigação de outras disciplinas como a Sociologia, a História, a Crítica Literária e a Cultura Popular. Fato que em muito colabora para evidenciar o alcance do objetivo aqui proposto.

Nesse sentido se entende que a cultura simbólica, é aquela que considera que todos os seres humanos têm a capacidade de criar símbolos. Tais símbolos se expressam em práticas culturais diversas, como nos dogmas, costumes, culinária, modos de vestir, crenças, criações tecnológicas e arquitetônicas, e também nas linguagens artísticas (teatro, música, artes visuais, dança, Literatura, circo, etc.) Assim, essa dimensão está relacionada às necessidades e ao bem estar do homem enquanto ser individual e coletivo.

Lembrando que a mesma pertence ao Eixo I das metas do Plano Nacional de Cultura de 2012 (Brasil) – Produção Simbólica e Diversidade Cultural que tem como foco a produção de arte e de bens simbólicos, promoção de diálogos interculturais, formação no campo da cultura e democratização da informação.

Quanto à linha conceitual de cultura iniciada por Thompson (1995), observa-se que a mesma também abarca uma discussão acerca das mutações sofridas por esse conceito ao longo da sua história. Iniciando-se esse caminho com a ideia da mesma ser compreendida como cultivo (de grãos ou animais). E por ser um período histórico em que o fazer humano ligava-se a terra, revela-se aí a vertente referendada na produção de alimentos, lida diária do homem de observar e entender a natureza e suas manifestações climáticas, para tirar proveito desse conhecimento a seu favor melhorando o seu cultivo e sua subsistência. Nesse sentido o fazer cultural estava centrado na relação humana que se dava no espaço rural porque era esse espaço detinha o poder dentro da sociedade.

Aspecto que Peter Burke (2010, p. 58) em sua obra *Cultura Popular Na Idade Moderna: Europa 1500-1800*. Na parte intitulada *Em busca da Cultura popular*. A cultura surge de todo um modo de vida, e os camponeses dos inícios da Europa moderna não tinham um modo de vida uniforme. [...] Não eram socialmente homogêneos. Alguns eram livres outros eram servos. [...] Existiam camponeses ricos e pobres. [...].

Seguindo o pensamento de Burke, depreende-se que esta cultura surge das várias formas de vida campesina e daí ela estar ligada as diferenças ecológicas e sociais, o que traz implicações nas materializações dos feitos culturais e nas posturas diferenciadas. Havendo por exemplo traços distintos entre as produções dos homens das montanhas em relação aos das planícies, dos pastores, dos mineiros, etc. Interessante notar que nesta fase pobres e ricos da zona rural bebiam da mesma fonte cultural sem estabelecerem diferenças pelas classes, que ocupavam. Porém, observando que para os descobridores da Cultura Popular, “o povo” eram os camponeses que formavam de 80% a 90% da população da Europa.

Thompson (1995) chamou a atenção também para o fato de o conceito de cultura evoluir para a esfera do desenvolvimento humano, onde o foco passa a ser “o cultivo de mentes”. Assim, cultura sai da linha do trabalho braçal para o intelectual, que passa a ser sinônimo de civilização, que por sua vez se desdobra na ideia de refinamento comportamental e produção do intelecto. Mas evolui para a produção intelectual mais elaborada, o gosto pela arte e o conhecimento necessário para apreciá-la e produzi-la e ainda busca espiritual. Havendo, então, um entendimento de que ao se tornar culto o homem se avizinharia da sabedoria.

Nesse sentido Burke aponta que foi no final do século XVIII que o “povo” (o folk) se converteu num tema de interesse para os intelectuais europeus. Ressaltando que esse momento histórico apoia-se nas ideias iluministas, que reforça um pensamento mais racional que emocional. Pois a ideia de civilização refere-se a padrão de vida civil, vida política e regime político.

A cultura nesse contexto passa a ser o padrão, o critério que mede o grau de civilização da sociedade, passando a ser vista como um conjunto de práticas no campo das artes, ciências, técnicas e os ofícios. Além de ter adquirido o aspecto do tempo preciso, contínuo, linear e evolutivo. O que certamente, traz reflexos até a atualidade por introduzir a ideia de cultura como sinônimo de progresso. Orientação que em muito passa a caracterizar o espaço urbano pelo viés da concorrência em todos os níveis e graus.

Dessa forma, para esse trabalho escolhe-se uma trajetória teórica de estreitamento dos laços dialógicos entre os estudos antropológicos e o da Cultura Popular e de Massa. Com a intenção de se traçar um veio arqueológico do conceito que permita compreender os efeitos operados na abertura discursiva da obra literária aqui estudada, ao perceber que a Europa capitalista passa a ser tomada como régua e compasso modelizante aos outros povos, inclusive da América Latina.

Nessa perspectiva, depreende-se que ao incorporar-se a Antropologia esse conceito sofre algumas alterações, desligando-se das suas raízes etnocêntricas e se firmando nas descrições etnográficas. Dentro dessa nova abordagem o conceito passa a ser usado de diferentes formas em distintas concepções, porém recorta-se nesse trabalho para a esfera da concepção simbólica apresentada por Thompson (1995). Quando traz:

[...] o uso de símbolos é um traço distintivo da vida humana. [...], somente os seres humanos, afirmou-se, desenvolveram, com precisão, linguagens em virtude das quais expressões significativas podem ser construídas e trocadas. Os seres humanos não apenas produzem e recebem expressões linguísticas significativas, mas também conferem sentido a construções não-linguísticas – ações, obras de arte, objetos materiais de diversos tipos.

Vale ressaltar que para o trabalho que ora se estrutura, far-se-á um recorte dentro desta escala evolutiva e se deterá na parte teórica que se localiza no século XX, entretanto, seleciona-se

inicialmente aquelas que têm como características o trabalho antropológico voltado para a pesquisa de campo e o estudo realizado acerca da cultura como uma forma do saber que se avoluma com o tempo dentro das comunidades e são usados nos repasses às gerações futuras.

Nesse grupo ressaltam-se as discussões trazidas por Bronislaw Malinowski (1975) no texto o que é cultura, para ele a cultura assume um conceito que se abeira da ideia ser funcional, isto é, a cultura está ligada às necessidades do homem. Necessidades no campo da higiene, da acomodação, da proteção do corpo, etc. Porque nessa abordagem o entendimento se estende à ideia do consumo e se firmará principalmente na análise do espaço urbano, onde as demandas do consumo são mais expressivas e usuais. Daí sua importância nesse levantamento de estudos antropológicos capazes de inferirem na discussão que ora se desenvolve.

O entendimento da cultura dentro da linha do pensamento hermenêutico e hierarquizante de sentidos é uma parte das abordagens antropológicas que mais, se estreita ao objetivo deste trabalho, e para tanto dar-se-á maior enfoque aos postulados de Jonh B. Thompson, como já expostos anteriormente e Clifford Geertz (1989), por preocupar-se com a interpretação das culturas e o saber local. Porque ao abordar e entender a cultura como sendo um *contexto* na perspectiva da construção de significados, tomam-se então as narrativas de registro testemunhal dos modos de vida como prática resultante da articulação das memórias culturais que são expressas de forma simbólica ligadas ao contexto em que ganharam forma. Visto que para esse autor o conceito de cultura é posto

Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria de símbolos, ignorando as utilizações provinciais), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível- isto é, descritos com densidade (GEERTZ, 1989, p. 24).

Apoiando-se nesta abordagem é possível compreender que aquilo que se produz, evidencia as vivências culturais e seus significados dentro do grupo a que pertence, por isso mesmo passa a representar as formas do sentir dos sujeitos ali envolvidos. Pois, entende-se que é preciso interpretar a cultura para daí depender os seus significados. Dessa forma o autor defende um conceito de cultura alicerçado na semiótica. Área do conhecimento que prima pelos sentidos textuais, tomados aqui como objeto de apreciação pelo viés da produção literária.

Para Geertz (1989), a pesquisa antropológica é muito mais interpretativa que observadora, nesse caso então o autor permite pensar que no exercício do trabalho etnográfico o pesquisador trará em sua escrita muito mais daquilo que percebeu do que observou, já que a interpretação resulta de observação da realidade e análise dos dados recolhidos. No que se aproxima e assemelha

ao feito do literato que depreende da realidade uma série de elementos que são analisados e interpretados através da escrita artística.

Geertz (1989), com sua teoria, também contribui para esse pensamento quando diz que “fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de construir uma leitura de) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado”.

Para por fim puxa-se para a roda de contribuições as incursões daqueles teóricos que integram Antropologia Pós-Moderna ou Crítica os quais abordam sobre os recursos retóricos presentes nos textos etnográficos que trazem a cultura como um processo polissêmico e o etnográfico como uma representação polifônica da polissemia cultural e a antropologia como experimentação.

Já pelo lado da cultura popular seguindo a visão dada por Marilena Chauí (2005), quando discute a dimensão humana da cultura e observa que a linguagem e o trabalho revelam que a ação humana não pode ser reduzida à ação vital, porque há um sentido que define o homem como agente histórico. E esse o espírito que irá conduzir o pensamento antropológico do século XX, parte em que foi feito o recorte acima descrito.

Pois é dentro dessa perspectiva que a cultura passa a ser compreendida com o campo em que os sujeitos humanos elaboram símbolos e signos além de instituírem as práticas e os valores que definem para si mesmos. Todavia, é importante ressaltar que é no contexto do moderno que se desconhece a comunidade e pelo entendimento de modos de produção institui-se a sociedade, que traz em seu bojo a proposta de indivíduos existirem de forma separada pelos seus interesses e desejos.

Nessa visão de sociedade que se intui pelo contrato social firmado entre os indivíduos ocorre então, a divisão cultural que passa a ser denominada como dominante e dominada. Ou seja, Cultura formal e Cultura Popular respectivamente. Que se configuram como cultura do cânone de pretígio social e político e dos não canônicos ou marginais e marginalizados. Observando ainda que essa relação se dá de forma mais contundente dentro da cidade, palco da modernidade e consumo de representações.

O HOMEM E A CIDADE

Ao perceber os desdobramentos ocorridos com o conceito de cultura, através da seleção apresentada acima, aqui de buscará observar a influência dessas faces da cultura para o

entendimento do conceito de cidade temática central da obra literária *Lunaris*, a qual se pretende uma linha de análise focada no trânsito discursivo apresentado pelo autor Carlos Ribeiro. Trânsito este que se passa a denominar como “poiética” e que se pretende localizá-lo dentro da caracterização da ficção brasileira contemporânea.

A partir desse enfoque inicia-se o propósito de compreender o homem no espaço urbano e suas relações sociais, culturais, sociais e pessoais, num primeiro momento em uma visão mais panorâmica de cidade e depois focada nas cenas registradas nas páginas da obra *Lunaris*, e suas ligações com a produção literária contemporânea.

Fabio Costa, Pedro Coulon e Olga M. A. Fonseca em seu texto O surgimento das Cidades no Oriente Próximo, abordam que a partir do momento em que o homem volta a sua atenção para a urbe, uma série de transformações ocorrem, por exemplo, a cultura passa a ser conceituada como civilização, o que aproxima o homem das exigências que este novo espaço lhe imprime.

Primeiro ligado à criação e produção de novas ferramentas de trabalho e a especialização em outras formas de trabalho que não o com a terra. Esse novo grupo de profissões relaciona-se inicialmente ao atendimento das necessidades básicas do ser humano como a produção de outros tipos de roupas e calçados mais adequados aos novos espaços que agora eram frequentados pelos que vieram da zona rural através do processo migratório denominado êxodo rural.

Houve também os que se preocuparam com a produção de armas, visto que essa nova modalidade de vida trazia-lhes o incômodo da violência entre grupos e indivíduos, principalmente marcada pela falta de acesso de alguns aos benefícios que a cidade lhes oferecia. Sem deixar de lado o avanço tecnológico que impunha a necessidade de trabalhadores que soubessem manusear os metais e transformá-los em objetos de uso humano. Nesse caso enquadraram-se a entrada nas fábricas e indústrias atraentes como formas de empregabilidade.

O trio de autores supracitados acima, também afirma que como esses atrativos citadinos provocaram uma vinda de muitas pessoas para o espaço urbano, naturalmente que houve um inchaço populacional e o agravamento de inúmeras dificuldades como locomoção, habitação, saúde e segurança. Os quatro pilares basilares e promotores da qualidade de vida primária. Além de permitir que os relacionamentos comerciais se estreitassem, mas as relações humanas calorosas se esfriasse devido à ideia do lucro e do status do viver bem.

Daí o surgimento das malhas ferroviárias e rodoviárias em atendimento aos deslocamentos de um local para outro, bem como o transporte de suas produções. Há também nesse interím a preocupação com a governabilidade e organização desse espaço além da busca por líderes religiosos

que ouvissem e orientassem principalmente os que ainda estavam deslocados e inadaptados a nova forma de vida.

A história mostra que essa visão de cidade inicial se desdobrou principalmente no século XX, quando se intensificou esse fluxo de pessoas no espaço urbano. Desse contingente se chegou a novos desenhos das cidades que passaram a serem denominadas como regiões metropolitanas, quando abarcam a união de dois ou mais municípios formando uma grande malha urbana, as quais são sediadas pelas Metrôpoles, além daquelas que se formam na união de duas ou mais regiões metropolitanas e são então chamada de Megalópolis. Naturalmente que nesses casos acontece a verticalização arquitetônica para dar conta de abrigar o maior número de habitantes em menor espaço territorial.

Ao traçar esse breve panorama histórico social acerca do homem e a cidade, entende-se que durante esse processo muitas foram as mutações dos dois, porque na medida em que o homem tenta se adaptar a essa modalidade de vida, sempre se depara com inúmeras novidades e necessidades, então se sua ação modifica o espaço este por sua vez o modifica também, então ocorre entre eles uma linha de força sempre em movimento evolutivo e/ou destrutivo.

Então, é importante observar que novas orientações culturais se formam ao se buscar novos jeitos de viver, novos de códigos e representações culturais são estabelecidos, o cultivo de mentes mais adequadas ao novo contexto social, econômico, político, as necessidades humanas passam a ser outras, novos sistemas e novos signos entrelaçados e se entrelaçando na provocação de outras interpretações, outras composições de códigos e formas simbólicas são criados, abrindo e ampliando o diálogo com os conceitos de cultura aqui articulados.

Nesse sentido Danilo Santos de Miranda em seu texto Reflexões sobre o papel da cultura na cidade de São Paulo, argumenta sobre a questão cultural na cidade dizendo que:

O espaço urbano é cada vez mais o espaço da cultura, o lugar onde florescem, desabrocham e fermentam as ideias contemporâneas, os valores de modernidade, a inovação e a criação, porque a cidade congrega, une e reúne, influencia, multiplica, combina e potencializa as várias sensibilidades e talentos

No entanto, como produção da alma humana, a cultura, no meio urbano das grandes metrôpoles de países em desenvolvimento caótico, deteriorado, excludente, tenderá a produzir uma sensibilidade anárquica, que reflete todos os anseios do homem em todas as direções, em conflito ou harmonia aleatórios com as relações sociais circundantes. Uma cidade que oferece o caos e negligencia a necessidade de bem-estar geral da pessoa humana faz com que ela busque seu bem-estar na sombra dos arranha-céus e nos espaços deteriorados. A barbárie atual, apressada pela globalização, é a exacerbação daqueles aspectos do homem com que a cidade não fala, aquela parte de nós que não encontrou abrigo no meio urbano. MIRANDA, (s/d)

Concordando com o pensamento de Miranda é possível compreender que o espaço urbano abriga a condição de ser considerado como a primeira e decisiva esfera cultural do ser humano nos dias atuais, principalmente porque o seu número de habitantes corrobora para que essa afirmativa se corporifique e se desdobre em faces que vão do cultural ao multicultural pela heterogeneidade de atores sociais que se esbarram todos os dias. Ao mesmo tempo em que empurra o homem a estar sob a exegese da diversidade cultural.

A guisa de conceito a que melhor se adequa ao propósito deste texto em relação a cidade e quanto a abordagem da produção literária contemporânea, traz-se esse que foi usado no pavilhão israelense na Bienal de Arquitetura de Veneza no ano 2000, o qual diz: *A cidade é um habitat humano que permite que pessoas formem relações umas com as outras em diferentes níveis de intimidade, enquanto permanecem inteiramente anônimos.*

Com a cidade vista por este prisma, e relacionando a linguagem enquanto espaço de resistência, num processo de crítica aos padrões culturais que promovem e disseminam estereótipos, insere-se a escrita do romance de Carlos Ribeiro. Bem como, se repensa sobre a excludente seleção canônica e os valores nele atrelados, verificando o lugar que ocupam os escritos que procuram se distanciar do é colocado como modelo literário o que se mostra como relevante por focar esta uma apropriação contemporânea do romance dando-lhe novos propósitos.

E por se tratar de um estudo no campo dos estudos literários dentro da crítica cultural, adicionam-se as discussões apresentadas por Peter Burke quando o mesmo traça um perfil de cidade resultante dos contrastes. Espaço de muitas festas frequentes e variadas, mas, também onde se abriga minorias étnicas que ao se juntar e excluem os de fora. Embora o texto de Ribeiro não traga um perfil da minoria, aponta para o espaço citadino onde o homem comum se sente como um estranho, daí excluído por não participar ativamente daquilo que a cidade atual lhe oferece.

Aspecto bastante pontuado por Martin Barbero no texto “Modernidade e mediação de massa na América Latina: os processos: dos nacionalismos às transnacionais pertencentes à obra dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia”; obra em que se percebe uma intenção de analisar e discutir a cultura de massa *versus* cultura popular, a indústria cultural e o modo de vida como práticas culturais orientadas pela perspectiva de uma unificação territorial aos ideais eurocêntricos, disseminados pelas metrópoles através da promoção de estratégias de divisão. Ressaltando-se que para o alcance de tais objetivos, entram em cena os meios de comunicação promovendo a nacionalização das massas. Nasce assim, uma cultura, quase em sua totalidade urbana, focada no valor econômico tendo o populismo como a estratégia política de manobra de 1930 a 1960.

Dessa forma, tanto o "desenvolvimento desigual" e a desigualdade provocada pelo capitalismo, quanto à "descontinuidade simultânea", vieram à tona na América Latina, caracterizando um processo de modernização doloroso e desumano. Porque empurra o povo aos movimentos pela igualdade social e política, mas ao mesmo tempo o faz se debater, sem compreender o processo de homogeneização e uniformização cultural imposto pela força dominadora revelada através da comunicação de massa.

Acredita-se que é justamente por compreensão da realidade pelo autor Ribeiro, que a obra *Lunaris*, apresenta o perfil que tem de escrita. Entendendo que a subjetividade se configura por uma tomada de posição política, a partir da denúncia dos efeitos ocorridos na cidade após a implantação de tal pensamento. Dando a literatura contemporânea a função de lidar com a crueza dos conteúdos.

Ao compreender que o povo ocupa um lugar bastante contraditório dentro da modernidade e que a chamada democratização das sociedades contemporâneas só pode ocorrer através da circulação de bens e mensagens, compreende-se também que o acesso a esse tipo de informação ainda ocorre de modo desigual, o que não ajuda o povo a se posicionar de forma crítico pensante diante desses fatos.

Neste sentido o texto do autor ampara a discussão desenvolvida, visto que a Literatura contemporânea tem mantido uma estreita relação com a vida urbana, apontando este cenário com um ambiente mutável, no qual a ficção se espelha. Por isso se estabeleceu como viável o trajeto de discussão referendado nos teóricos acima apresentados.

Visto que, tem-se com a pretensão dar visibilidade e identificar aspectos da produção literária contemporânea que toma como posse do espaço urbano caracterizado como labirinto social de relações interculturais, através das quais as relações humanas se desumanizam dando lugar a um novo homem que experiencia os conflitos gerados pela nova ordem social e o deslocamento para outras realidades como sugere Martin-Barbero ao abordar a força da cultura de massa e do poder ideológico que movimenta a cidade e a faz se dispor de um novo perfil que se choca a sensibilidade simbólica daqueles que a constitui em maior número como habitante, mas pouco referendado porque não faz parte da cúpula dirigente.

Por entender que o romance de Carlos Ribeiro interage com as expectativas da época em que foi escrito/publicado, desafiando-as no que tange à valorização do de suas práticas culturais. No entanto, no século XXI, ainda que a temática seja pertinente e atual, a natureza dessa narrativa ficcional compete em desvantagem com as múltiplas linguagens e as marcas da visualidade que desenham as bordas do panorama cultural contemporâneo.

Não se quer aqui trazer o texto literário como registro fiel da realidade, todavia não se pode deixar de lembrar que através do recurso da verossimilhança, a mesma adentra das histórias narradas legando-lhes um rastro de pistas que ao serem percebidas pelo leitor lhe permitem o traçar de um dado contexto envolto em uma série de dados dessa realidade, possíveis de serem investigados e caracterizados como existentes, mas não tal qual o que se tem. Embora, em algumas situações fique muito difícil divisar onde a realidade e a ficção começam e terminam devido a tamanha similaridade existente.

Nesse sentido, este estudo centra o olhar na identificação e seleção de cenas constituintes do romance *Lunaris*, que permitam refletir sobre o espaço urbano e sua força demolidora de subjetividades. Exemplificando, lê-se em *Lunaris*: “Ele mudara ou foi a cidade que se deixou conspurcar ao ponto de ficar esvaziada de todas as sua potencialidades, dos seus sonhos, da sua utopia” (RIBEIRO, 2007, p. 15).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Dessa forma, pode-se pensar uma leitura a partir da vertente da perda de referência, porque se prima pela expulsão do espaço delimitado para uma desorganização urbana, sendo que esse deslocamento territorial provocará também, por sua vez, uma fragmentação do sujeito que tomará a cidade agora como espaço alheio, onde se dá toda construção de relações e ao mesmo tempo a sua expurgação, visto que, há formação e formatação de novas referências culturais e identitárias.

Mas, observa-se que o modelo de cidade, ordenado, promissor, progressivo, onde cada cidadão responde por um papel definido, não se apresenta na perspectiva contemporânea. Percebe-se a transposição desse paradigma para uma visão da cidade como Babel – local de desordem social, estrutural, de poucas referências definidoras.

A cidade retratada na obra *Lunaris* se mostra rica em patrimônio histórico arquitetônico, porém somente na fachada. Uma vez que, para muitos soa apenas como local de segregação, do esfriamento das relações interpessoais, da hierarquização de lugares e classes sociais. Nota-se inclusive que a fundação da cidade se dá sobre pilares que ocultam as verdadeiras realidades, como a violência que só é vista pelo lado físico-social negando olhar mais desnudo para a violência simbólica, que dentro da urbanidade assume a forma mais perversa de exclusão.

Para Dalcastagnè, “é a essa violência que costumamos fechar os olhos e que a literatura, ou ao menos parte dela, insiste em nos fazer ver” (DALCASTAGNÈ, 2003, p. 22). Fato que a literatura reflete através de textos mais politizados. Como é o caso da obra *Lunaris* frente às demandas que concorrem contra o crescimento da autonomia cidadã. Ilustrando esse aspecto toma-se o fragmento

da obra a seguir: “Era horrível o que a vida – seria melhor dizer: o Sistema – fazia com as pessoas, destruindo todos os seus sonhos, pulverizando toda a beleza e a juventude, e todas as potencialidades e possibilidades negadas. Que desperdício!” (RIBEIRO, 2007, p. 15) A obra denuncia essa violência mascarada nas atitudes diárias das pessoas que não conseguem perceber o quanto estão sendo subjugadas.

Refletindo esse espaço caótico e louco da contemporaneidade, o homem urbano configura-se como um sujeito fragmentado que nas suas relações pessoais e interpessoais, coloca-se em posição de acompanhar a velocidade com que os fatos ocorrem, buscando sempre estar no meio da multidão. Entretanto sua condição social o impulsiona ao isolamento, mesmo quando está cercado por inúmeras pessoas.

REFERÊNCIAS

- BURKE, Peter. *Cultura popular na idade moderna*. Europa 1500-1800. São Paulo: Cia das Letras, 2010.
- CHAUÍ, Marilena. A cultura de massa e a indústria cultural. In: *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2005. p. 288-305.
- DALCASTAGNÈ, Regina. Sombras da cidade: o espaço na narrativa brasileira contemporânea. In: *IPOTESI. Revista de Estudos Literários*. v. 7, n. 2. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2003. p. 11-28.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC- Livros Técnicos e Científicos Editora, 1989.
- MALINNOWSKI, Bronislaw. *Uma teoria científica da cultura*. Rio de Janeiro: Zaar Editores, 1975.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. Os processos: dos nacionalismos às transnacionais. In: *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Trad. Ronald Polito e Sérgio Alcides. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997. 3ª Parte Cap. I p. 225-269.
- MIRANDA, Danilo Santos de. *Reflexões sobre o papel da cultura na cidade de São Paulo, (s/d)*.
- PEDRO, Fabio Costa; COULON, Olga M. A. Fonseca. *O surgimento das Cidades no Oriente Próximo*. Disponível em: http://www.miniweb.com.br/historia/Artigos/i_antiga/surgimento_cidades.html. Acesso em: 19 de jul. 2010
- RIBEIRO, Carlos. Lunarís. Salvador: EPP Publicações e Publicidade, 2007.
- SCHLLHAMMER, Karl Erick. *Ficção Brasileira Contemporânea*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- THOMPSON, John B. *Ideologia e Cultura Moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CAUSOS, MITOS, LENDAS E IDENTIDADE ETNICORRACIAL NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE VOLTA GRANDE

Carlene Vieira Dourado¹

Orientador: Prof. Dr. Arivaldo de Lima Alves

Resumo: O presente projeto de pesquisa, em sua fase inicial, objetiva identificar as representações sociais e as marcas culturais da Comunidade Quilombola de Volta Grande, município de Barro Alto-Ba, através da coleta de narrativas orais e observação participante. Propõe-se a investigar a identidade etnicorracial representada nas narrativas orais e memória quilombola. Em relação à fundamentação teórica, está sendo feita revisão bibliográfica sobre o conceito de cultura, a prática da história oral, comunidades quilombolas, raça e etnicidade. E como complementação teórica, será base para o estudo uma literatura voltada para a oralidade, uma vez que o corpus deste trabalho está focado na valorização da memória e o método para a realização deste é a história oral e sua técnica da entrevista. No que tange aos resultados, espera-se, identificar, mapear e analisar as marcas culturais da comunidade, bem como contribuir para a visibilidade e valorização da memória quilombola e para ampliar os estudos sobre o tema no universo da crítica cultural.

Palavras-chave: Comunidade quilombola. Crítica cultural. Identidade étnicorracial. Memória. Narrativas orais.

INTRODUÇÃO

O interesse em realizar uma pesquisa sobre Comunidades Quilombolas não surgiu de forma aleatória, uma vez que a ideia de estudar um grupo social historicamente excluído parte de um processo ainda em fase de amadurecimento, iniciado a partir da graduação em Letras Vernáculas, há dez anos. Foi no universo das Letras, a partir do contato com disciplinas e teóricos, programas que tratavam da Cultura, sobretudo, a afro-brasileira que possibilitou e despertou o interesse por realizar esta pesquisa.

Além do registro da memória quilombola e da análise das representações culturais por meio das narrativas orais, o projeto justifica-se pela possibilidade de abrir espaço e registrar os lugares de fala dos remanescentes, refletindo sobre a consciência de sua situação enquanto grupo social historicamente marginalizado, expressa em seus discursos narrativos. O trabalho proposto se insere na linha 3- Narrativas, Testemunhos e Modos de vida.

Estudiosos sobre o tema, afirmam que a maior parte das pesquisas sobre a identidade quilombola vem sendo discutida, no Brasil, a partir da necessidade de lutar pela terra, pela conquista ou permanência em seus territórios ancestrais. A Constituição Federal do Brasil de 1988, em seu artigo 68 das Disposições Constitucionais Transitórias, garante aos remanescentes das comunidades

¹ Mestranda em Crítica Cultural - UNEB/Campus II, e-mail: karlenedourado10@hotmail.com.

dos quilombos que estejam ocupando suas terras, o reconhecimento da propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.

Antes da aprovação deste preceito constitucional, a luta estava pautada na busca pelo direito à ocupação das terras quilombolas; conseguido, porém esse direito a partir da Carta de 1988, os conflitos ganham menos, uma vez que o tema até então tratado como questão fundiária, assume uma conotação mais ampla, abrangendo aspectos étnicos, históricos, antropológicos e culturais.

Embora o propósito dessa pesquisa não seja exclusivamente a realização de um estudo acerca da luta da comunidade pelo direito a posse da terra, há de se reconhecer que a visibilidade que as comunidades quilombolas estão tendo atualmente, seja acentuada devido ao processo de luta pelo reconhecimento de seus direitos territoriais.

Volta Grande trata-se de um povoado do sertão baiano identificado como uma comunidade rural negra que se compõe de pessoas que foram excluídas enquanto grupo social historicamente marginalizado, essa exclusão se deu de diversas formas, uma delas ocorreu em virtude de um sistema de dominação abrangente que inclui, entre outros aspectos, o fato de não dominarem o código linguístico legitimado pela sociedade, a escrita.

A proposta dessa pesquisa, portanto, é de realizar um estudo que dê visibilidade a sujeitos que foram marginalizados duplamente, tanto enquanto grupo social que foi historicamente silenciado, quanto por dominar (em sua maioria) apenas um código linguístico, justamente a oralidade, que não teve seu valor legitimado pela sociedade hegemônica. Nesse sentido, trabalhar com a coleta das narrativas orais significa oferecer também a possibilidade de retratar um contexto de práticas da cultura popular e nos faz perceber as marcas das tradições através da memória.

Assim, surge a seguinte problemática: De que forma as narrativas orais se constituem enquanto documento histórico-cultural e/ou político capaz de tornarem audíveis as vozes que foram silenciadas historicamente?

Esse questionamento se desdobra em outros: Será que essas vozes além de silenciadas não decidiram ou mesmo ainda escolheram o silêncio? Ou, assim como observa Jorge Carvalho (1996) sobre o Quilombo do Rio das Rãs, será que o silêncio e a invisibilização são uma estratégia de autoproteção das comunidades quilombolas? Os sujeitos desta pesquisa se autorreconhecem como descendentes de uma origem comum ou a autoidentificação da comunidade, expressa no pedido de reconhecimento encaminhado à Fundação Cultural Palmares em 2008 foi meramente um ato político ou com outros interesses? De que forma a ancestralidade pode ser representada nas narrativas orais? Os sujeitos têm consciência de sua situação de marginalizado socialmente e de que a memória

quilombola se constitui como um documento histórico importante na preservação da ancestralidade? Até que ponto a história oral traz elementos para o conhecimento da tradição cultural da comunidade?

O fato de trabalhar com o oral, na verdade com as duas modalidades, tanto as narrativas orais quanto a passagem destas para o código escrito, não significa privilegiar uma modalidade ou código linguístico em detrimento do outro. Valorizar as narrativas orais não significa dizer que haja negação dos paradigmas da literatura ocidental, ao contrário, compartilhando do pensamento de Paul Zumthor (1997), acredito que a relação do oral com escrito antes de ser excludente, é, na verdade complementar. Para ele há uma necessidade de se revisar os cânones literários ou pelo menos trazer para a cena epistemológica espaços não canônicos.

Dessa forma, será apresentado nesse “paper” um reflexo do projeto de pesquisa e das inquietações surgidas ao longo do curso, até o presente momento e a partir das discussões suscitadas após o estudo das disciplinas nos dois primeiros semestres do Mestrado em Crítica Cultural, as quais trouxeram noções teóricas que tem provocado indagações as mais diversas no âmbito geral da pesquisa.

2. O LUGAR DAS NARRATIVAS ORAIS E DAS MEMÓRIAS

A modernidade tardia e principalmente o processo de mudança contínuo conhecido como globalização provocou um grande impacto cultural entre os povos, com isso, as sociedades modernas passaram a ser vistas como sociedade de mudança constante e rápida. Ao contrário destas, as tradicionais conforme Giddens (1991) são aquelas que veneram o passado e valorizam os símbolos porque estes contêm e perpetuam a experiência de gerações.

Podemos dizer que a comunidade estudada nesta pesquisa está inserida nesta última categoria de sociedade, pois, além de valorizar as tradições culturais dos antepassados, possui história comum e consciência de sua identidade, embora os quilombos modernos ou as comunidades remanescentes de quilombolas sofram os impactos da globalização, absorvendo influências de diversas outras culturas. Além disso, os fatores externos e dinâmicos que permeiam as comunidades sempre vão existir.

O fato de se configurarem como sociedades, que comumente preservam traços de ancestralidade, não implica e nunca implicou em isolamento, uma vez que desde os primórdios da formação dos quilombos a relação com o restante da sociedade sempre ocorreu. Essa afirmação é confirmada, inclusive, por Flavio Gomes (1996). Ao tratar da província do Rio de Janeiro no século

XIX, Gomes percebe que a interação dos quilombos com a sociedade era tão intensa que chegava até mesmo a modificar a vida dos ainda cativos.

Sofrendo influências de outras culturas ou não, a comunidade em questão, assim como muitas outras marginalizadas, tem suas manifestações e saberes culturais negligenciados ou pouco valorizados, principalmente pela cultura hegemônica. A partir desse pensamento e das demais noções teóricas suscitadas até aqui surgem inquietações várias, por exemplo, se os sujeitos desta pesquisa estão interessados em reconhecimento de sua cultura ou saberes pela sociedade hegemônica ou querem apenas assegurar seu direito de existência?

Ou ainda se a comunidade em estudo se configura como vítima pela exclusão, pelo sombreamento ou apagamento na história ou, por outro lado é protegida da exclusão e do apagamento da história pelo distanciamento social?

Enquanto Crítica cultural exercita-se aqui a práxis do pensamento de Bachelard (1996) quando este autor afirma que o homem movido pelo espírito científico deseja saber, mas para, imediatamente, melhor questionar. Para ele, é preciso saber formular problemas, o sentido do problema caracteriza o verdadeiro espírito científico. Para ele todo pensamento é resposta a uma pergunta, se não há pergunta, não há conhecimento científico e um obstáculo epistemológico se incrusta no conhecimento não questionado.

A reconstituição de suas histórias por meio da oralidade, o rebuscamento dos traços culturais através da memória, a que esse trabalho se propõe, se configuram como uma arma na luta pela afirmação da identidade cultural.

Propor uma análise, nesse sentido é, portanto, contribuir para visibilizar uma cultura marginalizada, oferecendo a possibilidade de tornar possíveis vozes que estão inaudíveis, que foram deixadas nas margens, sem levar em conta suas contribuições patrimoniais.

Significa trazer para os espaços de discussão e para toda a sociedade grupos que foram silenciados e dessa forma, contribuir para diminuir as desigualdades e preconceitos sociais, resignificando as nossas relações sociais e econômicas. Seria aqui a aplicação do método de Carlos Ginzburg (1990) que consiste em passar do conhecido para o desconhecido, trazendo para cena aquilo que foi negligenciado. E o que foi negligenciado neste sentido deve ser enxergado pelo espírito investigativo do qual o pesquisador precisa se dispor. E nesse momento o meu espírito investigativo encontra-se num estado de questionamentos e inquietações de níveis diversos, por exemplo, pensar a oralidade como discurso; o que diz o discurso, o que omite, o que faz ou inscreve socialmente? Como isto é feito? Como é articulado linguisticamente?

3. ANDAMENTO DA PESQUISA

Em pesquisas ao site da Fundação Palmares e ao INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) órgãos responsáveis, respectivamente, pelo reconhecimento, certificação, demarcação e titulação das terras ocupadas por comunidades tradicionais e quilombolas, constata-se a existência de quatro comunidades remanescentes de Quilombos certificadas no município de Barro Alto-Ba, dentre as quais, a comunidade de Volta Grande, tem como fator característico, a participação e realização ativa em eventos culturais, fato este que motivou minha escolha para a pesquisa.

Tenho acompanhado alguns desses eventos, os quais a comunidade realiza como os festejos da festa da padroeira, realizado em junho, o encontro da troca de sementes crioulas, o encontro da consciência negra, todos realizados pela comunidade, com a participação de comunidades quilombolas vizinhas, principalmente os dois últimos eventos.

Em relação ao andamento da pesquisa, esta se encontra na fase da escritura do primeiro capítulo da dissertação, sob o título provisório *Identidade Quilombola*, onde estão sendo abordadas discussões acerca dos inúmeros conceitos de quilombo a partir do tópico 1 “*O Quilombo não é um lugar de Escravo fugido*”.

Para isso, foi feito previamente uma revisão de alguns estudos sobre quilombos, onde o embasamento maior que tive até agora, foram os estudos realizados por José Jorge Carvalho sobre o quilombo do Rio das Rãs, onde ele trata da luta da comunidade pelo direito da propriedade da terra e pelo reconhecimento. Carvalho (1996) faz ainda uma abordagem geral sobre a história dos quilombos nos continentes americanos e no caribe.

Na confecção do sumário, pensei para o tópico 2 do capítulo 1 da Dissertação abordar os aspectos geográficos, econômicos e culturais da comunidade em estudo, investigar como os quilombolas se veem no processo de mudança da comunidade de rural negra para remanescente de quilombo; pensei ainda numa abordagem da cor, raça e a etnia como constitutivos identitários dos quilombolas;

No que tange às abordagens relacionadas à oralidade e memória, pretendo realizá-las no segundo capítulo, após estudos mais aprofundados sobre essas temáticas, estudos das obras de Paul Zumthor com seus debates sobre a voz; Jerusa Pires com suas abordagens sobre o conceito de memória individual e coletiva; Maria Inez Ayala e Peter Burke com os estudos sobre cultura popular; José Carlos Sebe Bom Meihy com os estudos, métodos e manuais de história oral, além de outras

leituras complementares e pertinentes para a pesquisa. E para o terceiro capítulo, pensei tímida e provisoriamente, em realizar a análise e interpretação das narrativas orais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização de leituras acerca da identidade quilombola suscitou indagações diversas, e revisão de conceitos e posições, uma vez que o contato com a comunidade durante os primeiros passos da pesquisa implicou numa quebra de expectativa em relação ao que se imaginava enquanto comunidade quilombola. Durante a realização da pesquisa tem se percebido que alguns elementos da cultura afro-brasileira não são preservados como se pensava. Por exemplo, as práticas religiosas não trazem em sua maioria, elementos de “matriz africana”, ou melhor, de “orientação africana”. Esta noção “orientação africana” é defendida por Lima & Alves (2013), para contrapor a noção de “matriz africana”, que conforme os autores, “remete a um ideal de pureza polemizado pelos praticantes e pela literatura específica, assim como remete a uma ideia vaga de todo o continente africano”.

Na realidade, não poderia realmente haver uma homogeneidade ou preservação intacta de elementos culturais de “matriz africana” como as práticas religiosas desta e de outras comunidades quilombolas, uma vez que conforme os autores supracitados e ainda de acordo com o pensamento de Mintz & Price (2003) não existe nem pôde existir uma pureza ou preservação intacta dos grupos étnicos. Isso se deve a várias circunstâncias, a começar pelo próprio processo de transporte no tráfico de escravos da África para a América, quando os grupos étnicos africanos eram propositadamente separados para evitar uma tentativa de unificação e preservação de quaisquer manifestações culturais desses grupos e também para romper qualquer tentativa de resistência. O que resta é pesquisar que impactos a comunidade sofreu, como os remanescentes percebem essa mudança em seus modos de vida e se têm consciência destas mudanças.

Mesmo diante dessa percepção, os questionamentos ainda se desdobram. Por exemplo, há uma dúvida em relação ao processo de formação cultural da comunidade quilombola e o consequente contato com elementos da cultura hegemônica, será que esse contato implicou numa modificação das manifestações e outros modos de vida da comunidade? E quais as consequências, as implicações no modo como a comunidade se constituiu e se mantém como tal?

Até o presente momento, de forma superficial ainda, constatou-se que sim, que houve mudanças, porém, a pesquisa precisa se aprofundar para perceber se essa mudança resultou em algo negativo e ainda se outros elementos como a culinária, o modo de lidar com a agricultura e outras

manifestações culturais passaram também por processos de mudança a ponto de fragmentar a identidade etnicorracial.

Ou ainda o fato das comunidades quilombolas não se constituírem integralmente de elementos da cultura afro-brasileira significa a desvalorização dos traços ancestrais e valorização da cultura hegemônica?

Enfim, a tessitura deste *paper* reflete o estado ao qual se encontra minha progressão enquanto crítica cultural, uma fase de leituras que me levam a inquietações, questionamentos sobre o fazer cultural, afinal findei o segundo semestre, embora tenha dado apenas os primeiros passos até agora.

O programa do Pós-Crítica, sobretudo, as leituras, as disciplinas e os diálogos durante as aulas foram os responsáveis mais diretos pelo meu amadurecimento e pelas possibilidades que me foram concedidas de escolher experienciar modos de pesquisa que servirão de estratégias de visibilização do silenciado e apagado pelo modo hegemônico de pesquisar. Seguir por esse caminho, de trazer para a cena grupos sociais historicamente excluídos pelo modelo de dominação hierarquizador é partilhar do pensamento de Ginzburg (1990), pois para ele se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la.

REFERÊNCIAS

- AYALA, Marcos; AYALA, Maria Ignez Novais. *Cultura Popular no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1995.
- AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo e outros ensaios*. Trad. Vinicius N. Honesko. Chapecó: Argos, 2009.
- BHABHA, Homi K. A outra questão. In: *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998, p. 105-128.
- BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Trad. Esteia dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BAKHTIN, M. *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: O Contexto de François Rabelais*. Trad. Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002.
- BOAS, Franz. *Antropologia Cultural*. Trad. Celso Castro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- BURKE, Peter. *Cultura Popular na Idade Moderna: Europa 1500-1800*. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Cia das Letras, 2010.
- CARVALHO, José Jorge. Prefácio. In: CARVALHO, José Jorge (Org.). *O Quilombo do Rio das Rãs. Histórias, Tradições, Lutas*. Salvador: EDUFBA, 1996.
- CASCUDO, Luís Câmara. *Literatura oral no Brasil*. Itatiaia: São Paulo: EDUSP, 1994.
- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia*. 2 ed. Salvador: Secretaria de Cultura, Fundação Pedro Calmon, 2009.

- COSTA, Edil Silva. *Ensaio de malandragem e preguiça*. Tese apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Comunicação e Semiótica. São Paulo, 2005.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. Introdução: Rizoma. In: *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Ana Lúcia Oliveira. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995, p. 7-37.
- DERRIDA, Jacques. Semiologia e gramatologia – Entrevista a Julia Kristeva. In: *Posições*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- GIDDENS, Anthony. *As Consequências da Modernidade*. São Paulo: Unesp, 1991.
- GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História*. São Paulo: Cia das Letras, 1990.
- HALBWACHS, Maurice. *Memória Coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.
- HALL, Stuart. *Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7 ed. RJ: DP&A, 2003.
- LIMA, Ari. A chegada dos negros às universidades públicas: revezes da raça e novos desafios. In: PINHEL, André; COSTA, Hilton; SILVEIRA, Marco Silva da. (Org.). *Uma década de políticas afirmativas: panorama, argumentos e resultados*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2011, v. 1, p. 1-247.
- LIMA, Ari e ALVES, Nana Luanda M. *Vozes negras no candomblé baiano: Quando a raça importa e quando a raça não importa*, 2013. Revista Nau Literária: Crítica e Teoria de Literaturas. Porto Alegre, RS. v.9, n. 1, jan/jun 2013. PPG-LET-UFRGS, 2013.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Memória e identidade. In: *Manual de História Oral*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- MINTZ, Sidney; PRICE, Richard. *O Nascimento da Cultura Afro-americana: Uma Perspectiva Antropológica*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Pallas/universidade Cândido Mendes, 2003.
- MOREIRA, Osmar. *Oswald de bolso: crítica cultural ao alcance de todos*. Salvador: UNEB/ Quarteto, 2010.
- MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo: Ática, 1986.
- MUNANGA, Kabengele. *Nosso racismo é um crime perfeito*. Fórum. São Paulo. Ano 8, n. 77, ago/2009.
- POLLAK, Michael. *Memória e identidade social*. Estudos históricos. Rio de Janeiro, v. 5. 1992.
- REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. *Liberdade por um fio*. História dos quilombos no Brasil. São Paulo: Cia das Letras, 1996.
- SILVA, Gilvan Barbosa da. *Comunidades Quilombolas: o reconhecimento e a autoidentificação frente ao processo de globalização e a massificação cultural*. Dissertação apresentada à Universidade do Estado da Bahia para obtenção do título de Mestre em Crítica Cultural. Alagoinhas-Ba, 2011.
- ZUMTHOR, Paul. Presença da Voz. In: *Introdução a Poesia Oral*. Trad. Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Hucitec, 1997.

O OLHAR DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO PARA A LITERATURA DE CORDEL

Cláudia Zilmar da Silva Conceição¹

Orientadora: Prof. Dr. Carlos Magno

Resumo: Este estudo tem o intuito de analisar, sob a perspectiva crítico-cultural, o tratamento dado pelo professor de Língua Portuguesa aos textos da literatura de Cordel trabalhados em sala de aula. Para isso, trazemos os estudos feitos por Gonçalves (2007), ao pontuar o cordel como híbrido, cosmopolita e contemporâneo; Soares (2003) e Street (2014), na discussão sobre Letramento e escolarização; Paulo Freire (2005) e Carlo Ginzburg (1987), para discutirmos a cultura enquanto circular, porque partilha em si, uma rede de relações entre cultura erudita e cultura popular. Para isto, trabalharemos com o cordelista Antonio Barreto, que é professor da rede pública de ensino básico em Salvador, praticante e divulgador do Cordel como instrumento pedagógico. Com isto, espera-se trazer à tona como o Cordel é visto nas escolas, e se é utilizado ou não como forma de acesso à escrita, bem como suas formas de circulação cultural.

Palavras-Chave: Circulação. Cultural. Cordel. Letramento.

INTRODUÇÃO

A missão do Professor de Português ainda se entende como a de apresentar ao aluno a formalidade da nossa língua. A pretendida “elegância” e “obediência” ao padrão culto ainda é perseguida e “ensinada” nas escolas, fazendo com que outras formas de expressão escrita não circulem nas salas de aula, o que impede de mostrar que o Brasil é tão rico em suas manifestações linguísticas e que a gramática não tem o poder, nem o desejo de abarcá-las.

Na esteira destas várias manifestações, está uma Literatura pouco explorada no âmbito escolar: o Cordel, como exemplo de poesia popular impressa. Algumas suposições para que esta exploração não ocorra poderiam ser aqui elencadas, mas, por hora, destaca-se o fato de a linguagem apresentada neste tipo de texto não ser o que, hegemonicamente, se chamaria de “linguagem de prestígio”, acrescentando também o fato de ser escrito de forma oralizada por uma minoria considerada como de margem: o sertanejo nordestino.

De acordo com Luyten (2007), foi na Europa Medieval, nos três famosos pontos de peregrinação: Roma, Santa Sé e Jerusalém, a Terra Santa, que começa a literatura popular, onde se concentravam poetas nômades, agindo como jornalistas, ao contar novidades, aventuras e bravuras por meio de seus poemas; textos onde se confundiam as marcas do oral e do escrito. Vale dizer que estes poetas, por tratarem de assuntos do seu meio, por sinal, desprestigiado por uma elite

¹ Mestranda em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia, Campus II, Alagoinhas- Bahia, Linha de Pesquisa 2: Letramento, identidades e formação de educadores. E-mail: cauzilmar@gmail.com.

dominante, nem sempre tiveram sua autoria reconhecida oficialmente, nem foram, por muito tempo, objeto de estudo de professores, em sala, nas aulas de Língua Portuguesa.

É com esta inquietação que se pretende encampar um trabalho de pesquisa com o intuito de analisar, sob a perspectiva crítico-cultural, o tratamento dado pelo professor de Língua Portuguesa aos textos oriundos da Literatura de Cordel, no Ensino Médio, pois é neste período em que se inicia o estudo da Literatura, de maneira sistemática, incluindo aí a análise de poesias trovadorescas, momento interessante em que poderiam ser inseridas as poesias de cordel, uma vez que estas se assemelham no sentido de primarem pela marca do oralismo na escrita e pelo tom melódico.

Uma investigação, nesta perspectiva, caberia no sentido de verificar quais são as concepções do Professor ao selecionar textos para trabalhar em sala de aula, quais são os seus critérios e que modalidades linguísticas, geralmente, ele põe em evidência, principalmente em escolas situadas na região nordeste, melhor dizendo no sertão nordestino.

Desta maneira, este estudo se justifica por colocar em relevo qual a força ideológica da prática pedagógica do professor de língua portuguesa, e se este atua como forma de silenciamento e de segregação cultural ou como forma de libertação e promoção da pluralidade sociolinguística, bem como se a formação deste profissional tem contribuído como máquina de reprodução do pensamento hegemônico via palavra do professor. Reflete-se também sobre possíveis formas de descentramento de lugares de fala podem ser acionadas, a fim de que o estudo da língua portuguesa nas escolas contemple também as representações socioculturais das minorias.

Neste sentido, a discussão, a partir deste trabalho de pesquisa, pretende perpassar pelas práticas de letramento literário adotadas pelo Professor de Língua Portuguesa e as suas concepções acerca disto, bem como permear as questões de identidade(s) imbricadas nos textos de cordel. Nesta direção, discutir-se-á a formação do Professor de Português no contexto atual e se esta traz uma reprodução do discurso hegemônico, subliminarmente (ou não). Importa dizer também que se pretende analisar se o material didático adotado por este profissional contempla, entre outros gêneros textuais, a poesia de Cordel, dando sinais de circularidade entre o erudito e o popular que, corroborando com Ginzburg (2001, p.23), quando declara que: “essa circularidade emerge de uma maneira que não me parece ter sido notada”. Mas, para que isto aconteça, é necessário que haja essa provocação, e o trabalho do Professor de Língua Portuguesa em sala de aula é peça chave para propiciar o olhar para os textos de forma multifacetada.

1 CORDEL EM SALA DE AULA, PORQUE NÃO?

Inicialmente partimos do ponto que a “leitura de Literatura tem-se se tornado cada vez mais rarefeita no âmbito escolar”, como percebeu Regina Zilberman (*apud*. Orientações Curriculares Nacionais, 2006, p.55), pois, na aula de Língua Portuguesa, o foco é apenas resumos, compilações que levem o aluno a adquirir algum conhecimento mínimo para fazer o ENEM, e o que ocorre muitas vezes é que esquecemos de levar nosso aluno a um letramento literário tão importante nessa fase da vida que é a adolescência, como pontua o próprio documento das Orientações Curriculares nacionais. Esse “letramento literário [concebido] como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o” (Orientações Curriculares Nacionais, 2006. p.55).

Diante do apontamento feito neste texto acerca da principal inquietação que motivou o desejo por pesquisar a temática em questão, é pertinente apresentar quais são as questões que devem nortear este trabalho de pesquisa que culminará na dissertação final, dentre elas, podem ser citadas: qual a perspectiva do professor de língua portuguesa frente aos textos da Literatura de Cordel trabalhados em sala de aula? O que caracteriza o Cordel como literatura popular? Em sala de aula, em escolas nordestinas, porque gêneros textuais advindos deste meio não estão presentes nas aulas de Português? Que forças maquinicas do poder hegemônico impedem e/ou excluem nos espaços de ensino-aprendizagem outras vozes que não sejam visibilizadas em outras modalidades de textos que não os canônicos sejam explorados?

Para pensar estas questões e buscar possibilidades de “respostas”, este estudo vai se incumbir antes de investigar o que é de fato a Literatura de Cordel. Para tanto, buscará apoio em Proença (1977) para discutir a ideologia embutida no Cordel. A este respeito o autor vai dizer que na não-ideologia que envolve os textos de Literatura de Cordel, é que emerge exatamente aí a sua ideologia. Proença (1977) chama isto de “ideologias internas” que não estão ausentes, mas subjacentes nas temáticas aparentemente despretensiosas nas narrativas fantásticas e pitorescas. Assim a autora ainda afirma que:

O cordel compõe, enquanto epifenômeno, um quadro histórico-cultural mais global, e sua caracterização é ponto inicial para leituras ditas científicas. Deve ser visto em seu contexto, através da tensão, relacionamento íntimo, que existe entre criadores/meio ambiente. (PROENÇA, 1977, p. 57)

Porém, nem sempre é com este olhar que o Cordel é visto, principalmente, no meio educacional, em especial, direcionando-se a este estudo, no Ensino Médio. Há um “nariz torcido” ou “portas fechadas” a este tipo de gênero, pois os preconceitos afastam o cordel da elite intelectual, dos cursos de Letras, muitas vezes.

Cabe definir, portanto, o que é esta Literatura e o que a faz ser considerada como popular, e qual é o espaço que hoje ela tem no processo de letramento literário. Consoante os esclarecimentos de Haurélio (2010, p. 13), em seu livro *Breve História da Literatura de Cordel*, esta tem uma origem a se considerar:

Advinda da Península Ibérica, cuja exposição em cordas nas feiras deu origem ao seu nome atual, a Literatura de Cordel chegou ao nosso país trazida pelas caravelas portuguesas, contudo, foi somente no final do século XIX que, de fato, surgiu a Literatura de Cordel Brasileira, fruto da confluência para a cidade do Recife, de quatro poetas nascidos na Paraíba. Silvino Pirauá de Lima, Leandro Gomes de Barros, Francisco das Chagas Batista e João Martins de Athayde.

Deste modo, a literatura de cordel configura-se como um gênero literário escrito para o povo e que, por muito tempo, serviu para disseminar a informação que algumas vezes era mais rápida que o jornal. Originado de relatos orais e depois evoluindo para folhetos impressos, eram pendurados em barbantes (cordéis), com o intuito também de apresentar o dia a dia das pessoas. Por funcionar como divulgadora da arte do cotidiano, das tradições populares e dos autores locais, a literatura de cordel destaca-se como reveladora das identidades locais e das tradições literárias regionais.

Alguns professores revelam que trabalham em sala de aula com textos da Literatura de Cordel, embora o façam com o olhar de folclorização da figura do sertanejo nordestino. Percebe-se que, além desta ação, encontram-se poucos estudos sobre a importância do Cordel, do ponto de vista crítico-cultural.

Acredita-se que este seja um dos motivos pelos quais a Literatura de Cordel sofra preconceito: é um fazer poético produzido pelo povo, destacando a divergência entre “cultura intelectual” e “cultura do povo”, uma vez que, conforme Gonçalves (2007, p. 2): “O Cordel encarna um ‘estilo nordestino’ de reflexão sobre o mundo, ou mesmo de criação de um mundo que quer ser ‘essencialmente’ nordestino”.

Diante disto, cabe pensar se o trabalho do Professor de Língua Portuguesa em sala reproduz (ou não) o discurso hegemônico ao utilizar apenas aqueles que se destacam por apresentar uma escrita dominante, do ponto de vista eurocêntrico. Assim, será possível pensar uma outra prática pedagógica para além dos ditames e dos encarceramentos impostos por quem ainda acredita que uma cultura se sobrepõe a outra e não considera que antes, porém, elas se circularizam, inter-relacionam-se e se conectam entre si.

Um estudo como este porá em reflexão a prática crítico-pedagógica do Professor de Língua Portuguesa e a potência da Literatura de Cordel como reveladora de outros atores sociais que, em todos os âmbitos e, principalmente, em sala de aula, por ser um espaço de discussão e aprendizado, precisam ser visibilizados.

Nesse contexto, trazemos um estudo sobre Antonio Barreto, cordelista, que é professor a mais de vinte anos em escola pública de Salvador, desenvolvendo um trabalho voltado para educação.

2 ANTONIO BARRETO: TECENDO A EDUCAÇÃO

Antonio Carlos de Oliveira Barreto, cinquenta e quatro anos, nasceu em Santa Bárbara, na Bahia. Chegou a Salvador em 1975, onde começou a comprar livros do gênero. Em seu curso de Licenciatura em Letras, pela Universidade Católica de Salvador recebeu a orientação da professora Edilene Matos, que nos idos da década de 80 já incentiva a fazer pesquisa sobre o cordel.

Esse gosto por essa Literatura popular foi ficando cada vez mais apurado, tornando-se um leitor exímio dessa arte, e posteriormente fazendo cordel de forma muito atuante, despontando hoje como um grande cordelista na Bahia, por seus poemas voltados para a educação e cotidiano.

Ao ingressar no ensino público na cidade de Salvador fez da sua arte de cordelista uma experiência pautada no ensino, utilizando-se do cordel como um instrumento pedagógico eficaz para tecer suas aulas. Esse fazer pedagógico foi sendo divulgado pelos próprios alunos, levando-o a ser conhecido fora da escola onde atua, a ponto de ser hoje convidado para fazer oficinas, palestras etc. A educação está tão arraigada na vida deste cordelista, que apresentamos a seguir algumas estrofes do Cordel feito em homenagem a Paulo Freire:

No ano de vinte e um (1921)
Em recife, a cidade
Dezenove de setembro
Nasce a grande majestade
Paulo Reglus Neves freire:
Exemplo de Humanidade.

Uma grande autoridade
Na função de educador.
Além de ser pedagogo
Ele foi um pensador
Que viveu a Educação
Com afinco e com amor

Ele foi um educador
Comprometido com a vida
Pensou na pedagogia
De uma forma evoluída
E assim o nosso mestre
Sua grandeza consolidada.

Sempre atento à educação
Com visão inovadora,

Estimulando o aprendiz
De maneira promissora
Libertando os excluídos
Da classe dominadora.
Seu esforço sempre fora
De revolucionar
Os rumos da educação
E poder nos ensinar
Que o futuro de um país
Vem da força popular.

Paulo Freire nos alerta
À defesa do oprimido
Mostrando aos educadores
Que o povo excluído
Precisa de nosso apoio
Nesse Brasil tão sofrido.

Esteve sempre imbuído
No ideal de liberdade
Critizando as injustiças
Da nossa sociedade
Pregando que a educação
É feita com liberdade.

Visando o conhecimento
E a realidade local
As palavras geradoras
Servem de base central
Inserindo o educando
No contexto cultural.

Ele foi mestre dos mestres
Em alfabetização.
Deixou seu nome gravado
Na história da educação
Como guia libertador
Da cega alienação.

Barreto deixa um presente
Ao grande pernambucano
Referência de grandeza
Recifense soberano
Edificador da paz
Talento por demais
Otimista no seu plano. (Barreto, 2011)

Constatamos a beleza da sua poesia ao trazer a figura de Paulo Freire de forma lúdica e despretensiosa sem grandes formalidades como o próprio homenageado sempre elucidou: a educação deve ser problematizada a partir da realidade local, “inserindo o educando no contexto cultural”. (Barreto, 2011, p. 5)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que a partir do momento que as diversas culturas começam adentrar os meios universitários, começam a serem discutidas, é o momento então de levar para o ensino básico também. Cevasco (2008) afirma que “nesse momento, a Cultura, com letra maiúscula é substituída por culturas no plural”. O surgimento dos Estudos Culturais possibilitou a reformulação do conceito de cultura, posicionando-se contra o elitismo e conservadorismo da direita, assim como contra o dogmatismo e, contra o logocentrismo, passando a valorizar as práticas culturais da subalternidade.

Diante de todos os fatos elencados chegamos a conclusão que o Cordel foi muito negligenciado ao longo dos anos por trazer marcas muito fortes da oralidade, e por ser uma literatura feita pelo povo para o povo. Assim, o Cordel e as narrativas orais precisam serem ouvidas agora na contemporaneidade, a fim de entendermos melhor a história do povo.

Diante de todos os fatos elencados chegamos a conclusão que o Cordel foi muito negligenciado ao longo dos anos por trazer marcas muito fortes da oralidade, e por ser uma literatura feita pelo povo para o povo. Assim, o Cordel e as narrativas orais precisam serem ouvidas agora na contemporaneidade, a fim de entendermos melhor a história do povo.

A partir disto, pode-se discutir letramento e oralidade e a relação entre ambos, sem privilegiar ou subestimar uma ou algumas facetas do oral e do escrito, o que seria um descaminho num ensino que se pretende instigar o olhar crítico do nosso aluno para outras realidades.

REFERÊNCIAS

- LUYTEN, Joseph Maria. *O que é Literatura de Cordel*. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- PROENÇA, Ivan Cavalcante. *A Ideologia do Cordel*. Rio de Janeiro: Ed.Brasília, 1977.
- HAURÉLIO, Marco. *Breve História da Literatura de Cordel*. São Paulo: Claridade, 2010.
- GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: O cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo, 1987.
- GONÇALVES, Marco Antônio. *Cordel híbrido, contemporâneo e cosmopolita*. Textos de cultura e arte populares. Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 21-38, 2007. Disponível em:<<http://www.tecap.uerj.br/pdf/v4/goncalves.pdf>>. Acesso: 2 de Ago. 2012.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2 ed. 8 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SOARES, Magda. *Letramento: Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TEKOÁ: A LITERATURA NATIVA E SUAS LINHAS DE FUGA

Francis Mary S. C. da Rosa¹

Orientador: Prof. Dr. Osmar Moreira

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo a reestruturação do projeto de pesquisa da dissertação do mestrado em Crítica Cultural, apontado a proposta de mapeamento e experimentação do trabalho a ser construído. Buscou-se por meio da divisão dos capítulos um plano de obra que possibilite uma leitura e um modo de produção inserido no próprio esforço da filosofia deleuziana de encarar a atividade conceitual como um problema. Desta forma, há uma tentativa de rompimento com a linearidade e a busca por uma experimentação no campo filosófico de forma a compreender os deslocamentos, dobras e polissemias que uma leitura do ativo e reativo no campo histórico, literário e filosófico podem produzir no bojo das estruturas e dispositivos de poder.

Palavras-chave: Crítica Cultural. Devir Menor. Literatura. Subalternidade.

INTRODUÇÃO

A competência do fazer filosófico não é somente um ato reprodutivo e, sim, antes de tudo, criativo para Deleuze. Com esse emblema, a filosofia deleuziana leva o ato criativo à categoria do próprio fazer filosófico. Segundo Machado (1990, p.5) a filosofia deleuzeana é um entrecruzamento de “conceitos oriundos da própria filosofia” e de sua leitura de filósofos consagrados por ele e a utilização de imagens conceituais de outros domínios, como da botânica, literatura, artes. É um eterno diálogo entre o filosófico e o não – filosófico, e o que não é propriamente filosófico, sua filosofia propõe uma abordagem semiótica. (VASCONCELOS, 2005, p. 1218)

Simplesmente chegou a hora, para nós, de perguntar o que é a filosofia. Nunca havíamos deixado de fazê-lo, e já tínhamos a resposta que não variou: a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos. Mas não seria necessário somente que a resposta acolhesse a questão, seria necessário também que determinasse uma hora, uma ocasião, circunstâncias, paisagens e personagens, condições e incógnitas da questão. (DELEUZE, 2000, p. 131)

Se filosofar é criar conceitos a partir de uma necessidade e o conceito é a ferramenta de “experimentação” do filósofo (ROCHA, 2008, p. 41) esta experimentação é a própria natureza do acontecimento. A proposta de compreender a experimentação como algo criativo envolve a própria alternativa deleuzeana para oferecer uma nova forma de pensar, pois ainda: “Pensar é sempre experimentar, não interpretar, mas experimentar, e a experimentação é sempre o atual, o nascente, o novo, o que está em vias de se fazer.” (DELEUZE, 2000, p. 132). Neste sentido, experimentar está no limite entre o dado e o novo, pois para Deleuze o pensar não está desassociado da experiência (ou exclusivamente depende dela), antes mesmo, é por meio desta que é possível superar o dado ou

¹ Mestranda em Crítica Cultural (UNEB) - francismrosa@hotmail.com - Linha 1: Margens da Literatura.

hábito e de criar algo novo, retirar o pensamento da zona familiar e impor-lhe uma violência criadora, “e o que se há de pensar é do mesmo modo o impensável ou o não-pensado” (DELEUZE, 2006, p. 143).

Em *Mil Platôs* (2009) Deleuze afirma que a literatura é um tipo de agenciamento e que determinados tipos de literatura são potencialmente rizomáticas. No texto *Diálogos* (1998, p. 22) Deleuze explana que o universo literário, tal como a arte, por muito tempo se constituiu como um decalque do modelo de representação do pensamento: os estilos, normas, escolas só funcionavam como maneiras de neutralizar devires e linhas de fuga. Contudo, há determinadas literaturas que produzem rupturas, linhas de fuga, que estão ávidas por experimentação. Desta forma, uma literatura rizomática produz multiplicidades, provoca algum efeito, se conecta para usos, adquire funções, movimentando-se no seu devir, é uma toca², cheia de entradas. Seus personagens são sempre imagens de desterritorialização, desfazendo significações.

Ao longo de uma grande história, o Estado foi o modelo do livro e do pensamento: o *logos*, o filósofo-rei, a transcendência da Ideia, a interioridade do conceito, a república dos espíritos, o tribunal da razão, os funcionários do pensamento, o homem legislador e sujeito. É pretensão do Estado ser imagem interiorizada de uma ordem do mundo e enraizar o homem. Mas a relação de uma máquina de guerra com o fora não é um outro "modelo", é um agenciamento que torna o próprio pensamento nômade, que torna o livro uma peça para todas as máquinas móveis, uma haste para um rizoma (DELEUZE, 2009, p. 36.)

Percebe-se que a literatura pode efetuar linhas de fuga e promover novos devires também do campo político e social, desde a reprodução de um estado de coisas até a recriação da subjetividade: o texto literário absorve e é absorvido, representa e é representado, ele é território (sedentário) e linha de fuga (nômade). Na liberdade de tudo dizer, o texto literário ultrapassa estratos cronológicos e geográficos e, faz rizomas... Florescendo no meio.

LITERATURA MENOR: DEVIR REVOLUCIONÁRIO

Por meio do conceito da literatura menor e maior, a dupla Deleuze e Guattari (2003) impulsiona uma visão da criação literária como algo capaz de transformar e transvalorar o viés hegemônico, por meio de um movimento dialético derivado no seio do próprio modelo canônico.

Tal percepção rizomática nos propõe uma concepção de literatura menor como um texto aberto, em movimento e não uma composição enrijecida e hierárquica. Neste contexto o texto literário surge como uma escolha que pluraliza esses dinamismos e nos oferece saídas para a

² Deleuze e Guattari usam o termo “toca” em Kafka por uma literatura menor, para exemplificar as múltiplas entradas em uma obra literária rizomática.

percepção de um grupo, de uma sociedade, pois o escritor ou ensaísta não fala somente por si mesmo, ele é o porta-voz habilitado por outras vozes.

Para tornar esta ruptura com a imagem do pensamento tradicional uma experiência teórica de fato e possibilitar um sistema de pensamento, Deleuze sempre elegeu a literatura como uma imagem capaz de possibilitar e guardar toda a efervescência do rizoma. Cada conceito da filosofia deleuziana é descrito em relação com um personagem literário, um evento fictício, uma declaração. Em suma, cada camada do trabalho teórico de Deleuze - a camada das demonstrações pragmática ou o sistema rizomático – se evidencia no mundo da experiência literária.

Rizoma é literatura e esta literatura cria uma rede de questões convergentes, que projetam luz sobre um texto multifacetado. A literatura rizomática recusa interpretações, busca experimentações. Opõem-se ao dado e ao identitário com outras modalidades, vai além dos seus limites: não há fórmulas ou hierarquias pré-estabelecidas. Assim, a literatura é um agenciamento com potencial de conectividade com outros agenciamentos, se associando a linhas de fuga, rompendo com a lógica binária hierárquica e instalando desterritorializações.

Ao instaurar linhas de fuga, a escrita literária possibilita rupturas no esquema radicular e promove frestas no discurso do poder. A minoridade surge mediante a existência dos desvios, como diferença e anomalia em devir cuja tarefa é a experimentação da escrita com o objetivo de violentar o pensamento dogmático.

É diante desta perspectiva que pensar a paridade minoritário/maioritário nos convida para além de uma relação numérica, tal como os filósofos Deleuze e Guattari explicitam em *Mil Platôs* (2011):

A noção de minoria, com suas remissões musicais, literárias, linguísticas, mas também jurídicas, políticas, é bastante complexa. Minoria e maioria não se opõem apenas de uma maneira quantitativa. Maioria implica uma constante, de expressão ou de conteúdo, como um metro padrão em relação ao qual ela é avaliada. (p. 55)

Segundo Deleuze e Guattari (2003, p. 38) uma literatura menor diz respeito ao deslocamento proposto por uma minoria em uma língua hegemônica e dominante diante da impossibilidade de “escrever de outra maneira”. É o indicio de que as normas sociais e políticas deslocam-se em meio a um modelo raizificante ou canônico e possibilitam linhas de fuga. Instaurar linhas de fuga, segundo Deleuze e Guattari (1998) deve ser compreendido como uma literatura que não se limita em reconhecer territórios e saberes, mas, pelo contrário, questiona os modelos e se propõe a novos encontros nas relações em que foi produzida, instaurando novas linhas de fuga: é fuga diante de fuga.

Como destaca Moreira (2002) o campo literário e a arte em geral é geradora de uma miríade de acontecimentos com capacidade de transvalorar a realidade, produzindo formas de resistências e de polissemias de desejos. Por isso mesmo, o potencial revolucionário reside na menoridade como local de diferenciação e com uma experiência do fora, possibilitando não somente novas formas de vida e subjetividades, como também afirmar o devir, o que ainda pode acontecer, enfim- o por vir.

A literatura é rizomática, mas esta deve ser constituída por fluxos e linhas de fuga, por isso a literatura pode aparecer conectada a multiplicidades sem perder sua organicidade, totalidade e sua autonomia. O caminho das multiplicidades nos convida a buscar estratégias de inteligibilidade das múltiplas formas de vida até mesmo dentro da arte. Sua natureza incerta nos mostra que toda forma é um estado variável de algo que sempre estar por vir. Mas, enquanto o rizoma não precede de início e nem fim, a literatura faz um corte (um mapa). Ela bloqueia os caminhos múltiplos discursivos para inserir sua voz ou vozes, operando novos desvios, novos significados, mesmo no que ainda é interdito. Em seguida, ela esboça uma linha que corre em direção ao futuro, o que desestabiliza (decalca) o presente.

A LITERATURA NATIVA COMO LITERATURA MENOR

A literatura indígena textual contemporânea não é um fenômeno recente, desde a década de 80 existem produções de autoria indígena, mas, sobretudo no final da década de 90 e nos primeiros anos do século XXI é que se torna uma questão urgente discutir e pôr em relevo este processo de empoderamento que repercute em questões tão pontuais como alteridade, a escrita de si, mito, história, encontros, desencontros, resistência e tantas outras formas e textualidades que a literatura pode nos revelar.

O outro, o índio sempre teve sua visibilidade e sua identidade transpassada pela produção discursiva do não-índio: a literatura indianista buscava informar (ou deformar?) uma visão e uma escrita sobre o índio de forma homogeneadora e etnocêntrica, sempre sobre o prisma ocidental, compartimentado na ideia de uma forma maior do fazer literário, que exclui e condiciona para a marginalidade as textualidades dissonantes. Segundo Alice Martha (1999):

Vistas, desde a Carta de Caminha, como elementos exóticos da terra, as figuras indígenas foram forjadas a partir de identidades europeias criadas por autores brancos, e mostravam-se incapazes de relatar, com voz própria, sua realidade e seus costumes. (p. 324)

Para Olívio Jekupé (2009) é de vital importância que o lugar e o não lugar do índio dentro da sociedade sejam de uma busca por uma construção identitária própria que não expurgue elementos indissociáveis da cultura e modo de vida nativo, como por exemplo, as marcas da oralidade, a

valorização das imagens e textualidades, a forma e estrutura de contar histórias, sua ligação com a cultura e todo um imaginário de um povo.

Essa especificidade no fazer literário nativo nos coloca em frente a importantes questões de pesquisa no campo linguístico-literário e da crítica cultural, pois procura por em destaque de que modo uma dada hegemonia literária de natureza eurocêntrica se relaciona com as formas diferenciadas e subalternas do fazer literário, mais precisamente da marginalização da literatura indígena que é uma realidade ainda menosprezada e descaracterizada dentro deste modelo hegemônico.

Na recente literatura nativa se percebe uma proposta de revisão histórica que transfere a visão da identidade indígena historicamente baseada no equivoco e preconceito pelos não índios, para uma proposta de autodenominação que se insinua ou pode se experimentar como uma literatura afirmativa e imprime em sua obra um caráter menor.

Segundo Deleuze e Guattari (2003, p. 41): “As três características da literatura menor são de desterritorialização da língua, a ramificação do individual no imediato-político, agenciamento coletivo de enunciação”.

O movimento de se apoderar do português na literatura nativa, segundo Graça Graúna (2013) é um recurso para efetuar um outro projeto de representação que subverte a lógica lusocêntrica e instaura um outro modelo discursivo dentro da própria língua que busca uma “desobediência aos paradigmas”.

Se de uma certa forma a literatura propicia uma representação de nacionalidade, tal como ocorreu no movimento indianista literário no início do século XIX, tal “contraliteratura”, nas palavras de Graúna, pode possibilitar a ampliação do olhar sobre as diferenças culturais e expandir a conquista do poder para as minorias na esfera da produção intelectual (p. 66).

Tornando o subalterno uma potência criativa, a literatura nativa se configura em um agenciamento coletivo, um refundamento e um discurso de pertencimento que coloca uma língua maior num processo de fluxo e fuga.

Essa percepção de deslocamento e fuga em meio a um processo de movimentação política da língua, à saber, o português do não-índio sendo operado pelos grupos indígenas potencializa a literatura nativa como fortalecedora dos grupos étnicos envolvidos e produtora de subjetividades, como destaca Barzotto (2012):

A emergência da literatura pós-colonial acontece pela negação e anulação dos ditames normativos eurocêntricos de padronização universal que pregam a linguagem da metrópole como norma e marginalizam as variantes como ‘impuras’,

surgindo a ab-rogação. Esta escrita se desenvolve com a apropriação da linguagem e da escrita dominante com vistas a novos e específicos usos, pois se a língua tem condições de perpetuar a estrutura hierárquica do poder também as tem para subverter o discurso opressor e deixar emergir a eficácia da voz pós-colonial. Desta forma, a língua inglesa usada na Guiana jamais será e nem pretende ser como o 'inglês da rainha', usado na Inglaterra, e o mesmo processo acontece entre a língua portuguesa do Brasil e de Portugal. (p. 84)

Tal percepção nos coloca diante de um fazer literário que combina ao mesmo tempo uma especificidade política e étnica que se relaciona diretamente a sua condição de pronunciar uma tradição, uma voz coletiva que vai além das simples identidades enquanto indivíduos.

Os escritores indígenas mobilizam em seus textos as tradições orais, o caráter performático de tais tradições e incorporam a etnicidade de sua nação indígena de pertencimento ao "traduzir" para a escrita uma voz coletiva, recuperando-a e experienciando-a em um pronunciamento político que diz respeito a um povo inteiro, sua sensibilidade e sua história.

Por meio desta ramificação do individual no plano coletivo os escritores nativos através de sua menoridade literária pronunciam um agenciamento coletivo de enunciação, onde a aparente subjetividade isolada do escritor transporta o devir revolucionário politizado do desejo de várias vozes.

UM POVO POR VIR...

A partir de um processo de construção de uma identidade indígena por meio da composição étnico literária se pode perceber que a literatura se constitui como um devir revolucionário. Para além de qualquer representação a literatura mobiliza a linguagem para um estado de devir e a mergulha em um conjunto de forças e embates para a construção de uma menoridade política.

Com a literatura nativa contemporânea desempenhando um importante papel no fortalecimento ético da cultura das nações indígenas, não somente em frente ao cânone, mas também na própria conjuntura do "estado-nação maior", os escritores nativos contemporâneos se apegam ao elemento da tradição e ancestralidade para tecer os rumos de uma velha e, ao mesmo tempo nova história que busca recompor os elementos da oralidade, de sua indianidade e de se contrapor a modelos interpretativos de caráter universal.

Em um texto intitulado "A literatura e a vida" Deleuze (1993) afirma que a literatura está em íntima relação com aquilo que está inacabado, como o que está por vir. Segundo o autor, não há componente de fuga e de devir-potência naquilo que é preponderante, que é dominante. Segundo Deleuze (1993):

O devir não vai noutra sentido: não devimos Homem, mesmo que o homem se apresente como uma forma de expressão dominante que pretenda impor-se a toda a matéria; ao passo que mulher, animal ou molécula têm uma componente de fuga que se descarta à sua própria formalização. (p. 11)

Neste sentido a tarefa da literatura nativa contemporânea não é de compor um caminho em busca de se afiliar ao cânone ou de se tornar parte dele, se adequando até ceifar sua diferença em um jogo de “mais do mesmo”. É compor uma máquina de guerra capaz de desestabilizar territórios e levar seu processo de desterritorialização ao infinito.

A escrita nativa é uma desmontagem do modelo de cidadania proposto pela visão unívoca de uma razão nacional (RAMOS, 1991) e se estabelece como um convite a repensar o parâmetro lusocêntrico com que determinadas categorias ou subcategorias que são instituídas mediante ao cânone adquirem um caráter subalterno: é literatura, mas é nativa ou indígena, porque de forma oculta está o pressuposto que a única literatura de verdade é a escrita em português. O guarani, o mundurucú, tupinikim, tupinambá entre uma miríade de outras línguas devem ser “traduzidas” para o português.

A literatura indígena é estranhamente considerada exógena (quando no seu idioma original) pela mesma tradição lusocêntrica que no apogeu do movimento indianista romântico defendeu o nativo ou indígena como o elemento originário e simbólico do Brasil, enquanto estado nação independente.

Se, por um lado, a construção de uma identidade nacional por meio do parâmetro universalista não atende aos anseios e necessidades transculturais dos povos indígenas (Ramos, 1991), por outro, o desejo de uma noção de cidadania que legitime a diferenciação pela equivalência pode ser alcançada por meio da literatura nativa.

Sendo a porta-voz autorizada de um conjunto de nações étnicas e suas especificidades, assim como defende Deleuze (1993) a literatura é iminentemente política, colocando-se ao lado dos desejos e anseios das minorias. Ela nos permite pensar em um mecanismo de desmontagem da ideia de uma razão nacional pautada na semelhança. De acordo com Deleuze (1993):

Precisamente, não é um povo chamado a dominar o mundo. É um povo menor, eternamente menor, absorvido num devir-revolucionário. Talvez ele não exista senão nos átomos do escritor, povo bastardo, inferior, dominado, sempre em devir, sempre inacabado. Bastardo não designa já um estado familiar, mas o processo ou a deriva das raças. Eu sou uma besta, um negro de raça inferior para toda a eternidade. É o devir do escritor. Kafka para a Europa central, Melville para a América, apresentam a literatura como enunciação colectiva de um povo menor, ou de todos os povos menores, que, por intermédio do escritor e nele próprio, encontram a sua expressão. (p. 5-6)

Esse povo por vir, esse povo cuja vida permanece na fronteira (Bhabha,1998) é a chave para a instrumentalização de um diálogo transnacional. É o ecoar de uma voz fugidia, posta em devir-indígena, que não atende mais pela visão idílica do indígena, que no lugar do “eu” e do “tu” desloca sua escrita para o “nós” diante das normas e do cânone estabelecido, “a literatura só começa quando nasce em nós uma terceira pessoa que nos retira o poder de dizer Eu” (Deleuze, 1993, p. 3).

Mediante Deleuze (1993) é somente no desejo de permanecer de fora que uma literatura pode ser considerada menor, revolucionária e fronteira. É só por meio disto que a literatura se efetua enquanto afirmação da vida e saúde.

Somente como anunciadora de uma potência que ainda não existe, mas é real, pode estabelecer um modo de criar e resistir.

Projeto de sumário:

Capítulo 1:

Sumário

Introdução

Capítulo 1: Contextualização histórica ou *o Jogo de uma outridade no tempo*

O romantismo brasileiro

Representações de indianidades na literatura brasileira

Animais literários, animais políticos: formação da identidade nacional na literatura indianista

Outridade perdida: a construção da representação do indígena no imaginário nacional

A ideologia e o cânone na literatura

Oralidade: a palavra sagrada

Comunidades poéticas e seus deslocamentos ou *Meu destino é ser onça*

Nação Guarani: um povo como tantos outros

Os contrapontos da cidadania indígena no Brasil

Fortalecimento étnico pela literatura ou *A escrita do impossível*

A identidade cultural indígena no pós-indianismo

Modernidades indígenas: escrita, deslocamento, antropofagias

Contrapontos da literatura indígena contemporânea

Com esta primeira proposta para o primeiro capítulo pretende-se fazer uma releitura da imagem sacralizada dos indígenas na historiografia literária tradicional, assim como buscar contrapô-la aos nomes da crítica cultural evidenciando deslocamentos, pontos de fuga e agenciamentos coletivos. As obras literárias do autor Olívio Jekupé serão conclamadas a estabelecer ligações nos capítulos propiciando uma organização estética e estilística no texto, ao mesmo tempo dialogando

com a fortuna crítica e conceitual do referencial teórico. O ideal é transformar as próprias obras do autor como agenciamentos maquínicos e dispositivos de enunciação.



REFERÊNCIAS:

BARZOTTO, Leoné Astride. A construção da identidade cultural por meio do texto literário pós-colonial: Brasil e Guiana. In: Alexandra Santos Pinheiro; Paulo Bungart Neto (Org.). *Estudos Culturais e Contemporaneidade: Literatura, História e Memória Dourados*. Ed. UFGD, 2012. p. 81-107.

BHABHA, H. Locais da Cultura. In: *O local da Cultura*. Trad. Myrian Ávila, E. Lourenço e Gláucia Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

DELEUZE, Gilles. *La Littérature et la Vie, Critique et Clinique*, Minuit. Paris, 1993, p. 11-17.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs*. Trad. Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2009.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs*: vol. II. Capitalismo e Esquizofrenia: São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Kafka - Para uma Literatura Menor*. Ed.0789, Lisboa. Editions Minuit, 2003.

GRAÚNA, Graça. *Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

GUZMÁN, Tracy Devine. *Native and National*. In *Brazil: Indigeneity after Independence*, Carolina do Norte: A project of First Peoples: New Directions in Indigenous Studies, 2013.

MACHADO, Roberto. *Deleuze e a filosofia*. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

MUNDURUKU, Daniel. *O Banquete dos Deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira*. 2 ed. São Paulo: Global, 2009.

MOREIRA, Osmar. *Folhas Venenosas do Discurso: Um Diálogo entre Oswald de Andrade e João Ubaldo Ribeiro*. Salvador: Uneb, Quarteto, 2002.

RAMOS, Alcida Rita. *Os Direitos do índio no Brasil: Na encruzilhada da cidadania*. Brasília: UNB, 1991.

ROCHA, Jorge A. C. *Gilles Deleuze: As aventuras do conceito*. Feira de Santana: UEFS - Núcleo de Estudos e pesquisas em Filosofia, 2008.

SEGATO, Rita Laura. *Los cauces profundos de la raza latinoamericana: una relectura del mestizaje*. *Crítica y Emancipación*, (3): 11-44, primer semestre 2010.

AS MULHERES ÁRBITRAS DE FUTEBOL: CORPO, TRABALHO E PODER

Ineildes Calheiro dos Santos¹

Orientadora: Prof. Dra. Suely Messeder²

Resumo: Neste projeto de mestrado, pretende-se discutir a diferença do desempenho físico e esportivo entre homens e mulheres no mundo do trabalho, mais especificamente no campo da arbitragem do futebol. Quando jogamos os holofotes na história e no contexto do futebol, constatamos a presença maciça de homens arbitrando as partidas, muito embora já existam poucas mulheres atuando neste campo. Para ingressar como profissional nesta área, entre outros fatores, é requerido ao candidato/a a juiz a realização de uma avaliação do perfil físico. A partir deste contexto, elaboram-se duas grandes questões como pergunta de partida para o desenrolar da pesquisa: 1) Quais são os critérios de avaliação do perfil físico para alcançar as características e qualidades ideais para se tornar um juiz de futebol? 2) E como estas mulheres conseguiram borrar as fronteiras das relações de gênero/sexo e se tornaram árbitras no futebol? Tendo como referência teórica e metodológica a perspectiva feminista e a teoria queer, cujos conteúdos constroem, desconstroem e sinalizam a ambiguidade da diferença sexual, como ponto de partida para se compreender e descrever as relações de gênero/sexo. Ambiciona-se reconstruir as histórias de vidas destas mulheres árbitras, comparando as histórias das que foram aprovadas e reprovadas nos testes, bem como identificar e descrever os critérios destes testes avaliativos regulamentados pela Fédération Internationale de Football Association (FIFA).

Palavras-chave: Árbitra em futebol. Tecnologia de gênero. Diferença sexual. Divisão sexual do Trabalho. Crítica Cultural.

INTRODUÇÃO

O estudo sobre as mulheres no mundo da arbitragem futebolística origina-se da minha vivência por uma década no esporte, bem como da minha trajetória acadêmica no campo da educação física. Se por um lado, como ex-atleta e árbitra de futebol (atuante no período da pesquisa) com passagem pelas instituições estadual e nacional (FBF E CBF), experienciei a divisão sexual no trabalho desportivo, os preconceitos de gênero, classe, região, raça/cor, e as relações de poder e submissão que tais marcadores promovem nas mulheres. Por outro lado, na academia, no curso de educação física, percebi a ausência do debate desses marcadores sociais relacionados aos esportes, bem como tais marcadores são naturalizados entre nós.

Em 2006, concluí o Curso de Educação Física, com o trabalho intitulado Inserção da Mulher na Arbitragem em Futebol de Campo no Estado da Bahia, uma pesquisa artificial sobre a temática, aonde foquei a inserção de gênero centrado no estado da Bahia. Daí em diante, passei a interpelar

¹ Mestranda em Crítica Cultural na Universidade do Estado da Bahia – UNEB. 2014 / E-mail: ildafrica@yahoo.com.br / Licenciada em Educação Física e Pós-graduada em Condicionamento físico. Bolsista FAPESB

² Orientadora. Dra. em Antropologia. Professora do Mestrado em Crítica Cultural e do Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento. E-mail: suelymesseder@gmail.com.

sobre a divisão sexual do trabalho desportivo como algo vinculado não somente ao modelo biológico.

Com envolvimento em estudos e encontros acadêmicos que abordam corpo/sexo/gênero/raça e educação, em 2012, participei do I Seminário e Treinamento em Metodologia de Pesquisa em Sexualidade, Gênero e Direitos Humanos, em seguida me inserindo nos debates sobre teoria feminista e da teoria queer promovidos pelo Grupo de Pesquisa Enlace. Em 2014, ingresso no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, na linha II: Letramento, Identidades e Formação de Professores, com o intuito de realizar uma pesquisa de mestrado com a temática em questão, adentrando a educação, com uma visão mais ampla.

Diante dos estudos até aqui realizados para o desenvolvimento da pesquisa de mestrado, este trabalho tem como finalidade esboçar o desenvolvimento da pesquisa, considerando os objetivos do projeto, aonde ilustraremos como está sendo organizada a dissertação e os caminhos metodológicos.

1 JUSTIFICATIVA

Neste estudo, pretende-se discutir a diferença do desempenho físico e esportivo entre homens e mulheres no mundo do trabalho de arbitragem em futebol no Brasil, cujo tema escolhido é devido à constatação da presença maciça de homens arbitrando, muito embora já existam mulheres neste campo. Contudo, inquieta-nos as desigualdades quantitativas e nas oportunidades, já que tal modalidade se enquadra no mercado de trabalho e já se insere no setor formal³. Frisamos que, nos últimos anos, vêm ocorrendo megaeventos futebolísticos no Brasil, como a Copa das Confederações e a Copa do Mundo, respectivamente em 2013 e 2014, onde se verifica a ausência de mulheres no exercício da função de arbitragem. Foi nesse sentido que demarcamos o problema, iniciando com duas questões: 1) Quais são os critérios de avaliação do perfil físico para alcançar as características e qualidades ideais para se tornar um juiz de futebol? 2) E como estas mulheres conseguiram borrar as fronteiras das relações de gênero/sexo e se tornaram árbitras no futebol? Serão investigadas, as mulheres no mundo da arbitragem, focando a divisão sexual, hegemonia masculina e poder. A utilização desse recorte pode elucidar várias questões relacionadas a gênero no esporte, tendo como objeto de estudo as árbitras de futebol, vinculadas à corpo/sexo/gênero/poder. A relevância adentra ao contexto social e científico, cuja eficácia concerne aos estudos feministas e pós-estruturalistas, os quais, nos debates atuais mostram a *“engenharia da construção dos corpos sexuais”*, com os efeitos da lógica binária, como na teoria queer, destacando a hierarquia, a dominação e exclusão,

³ Lei 12.867, sancionada em 10/10/2013 pela então presidenta da República.

tendo sua base no que está fora das normas, regras e imposições sociais. Assim, observamos que as diferenças sexuais e sua biologização/naturalização têm contribuído para as desigualdades nas relações de gênero e no sexismo, sendo que os binarismos sexuais reforçam a hegemonia masculina, adentrando no mercado de trabalho. Nos resultados, esperamos descobrir os motivos que levam às disparidades quantitativas e nas oportunidades para a função de arbitragem em futebol e às exclusões em determinadas competições, buscando confirmar as hipóteses de que as diferenças da aptidão física entre os sexos são processos da construção sociais vinculados às tecnologias de gênero e que, a diferença do desempenho físico entre os sexos influencia na divisão sexual do trabalho desportivo e na desigualdade social de gênero. A preferência pela escolha da linha de pesquisa é por acreditarmos no poder da educação como transformadora de consciências, conceitos e paradigmas. Nesse sentido, pretende-se discutir ações que visem, no futuro, minimizar as diferenças físicas entre os sexos, a redução da divisão sexual do trabalho, que requer desempenho físico, refletindo, sobretudo, na formação de professores de educação física, envolvendo nas discussões o paradigma da naturalização sexual dos corpos. Com isso, pretendemos contribuir para as melhorias femininas na arbitragem, pensando em ações e diálogos cabíveis para o momento, visando o “não prejuízo” social ao sexo em discussão.

2 OBJETIVOS

Objetivo geral:

Identificar os critérios de seleção e avaliação física para se tornar um juiz de futebol, bem como compreender como algumas mulheres ultrapassaram os limites sexuais e se inseriram nos critérios, identificando a influência cultural e da educação física, almejando discutir os resultados no âmbito da educação interdisciplinar e entre as instituições desportivas.

Objetivos específicos:

Identificar os critérios de seleção para se tornar árbitro em futebol.

Apresentar os modelos e exigências de avaliação física para a inserção na arbitragem, destacando, o (os) considerado de maior obstáculo para a inserção das mulheres.

Desvendar como as árbitras ultrapassaram os limites sexuais e se inseriram na arbitragem

Identificar a influência cultural e da educação física nas diferenças corporal-físico-fisiológicas entre os sexos.

Discutir os resultados no âmbito da educação interdisciplinar e entre as instituições futebolísticas.

3 METODOLOGIA

Este estudo é uma pesquisa exploratória, qualitativa, de análise do discurso, com entrevistas semiestruturadas, aonde será reconstruída as histórias de vida de 06 (seis) mulheres árbitras de futebol que desempenham ou desempenharam esta função. Será incluso questionários com a participação de árbitros do sexo masculino: 10 (dez) para cada sexo. O objetivo dos questionários é localizar algumas informações não encontradas nas entrevistas.

Será incluso material bibliográfico, empírico, documentos específico do setor de arbitragem (manuais, ofícios circulares, as Relações nacionais de árbitros, estatuto do torcedor, a lei Pelé) fotografias e imagens, tendo como fonte os diversos meios de comunicação (mídia, internet, recortes de jornal).

4 REFERENCIAL TEÓRICO

O futebol brasileiro, não somente é um jogo de chute na bola contra o outro, com o objetivo de ganhar. Também retrata o liame das relações de gênero, e a depender da forma com a qual olhamos este esporte, podemos ter uma visão panorâmica do androcentrismo, da hegemonia masculina e até aonde as mulheres podem avançar socialmente, controladas em mãos masculinas. Desta forma, ao compreendermos o futebol brasileiro em termos sociopolítico, podemos ampliar nossos horizontes, refletindo nas possíveis consequências em todas as instâncias da sociedade, geridas exclusivamente ou majoritariamente, por sujeitos do sexo masculino.

O futebol, também, adentra ao mercado de trabalho, e, a função de arbitragem se insere no setor formal. No entanto, a problemática da divisão sexual no esporte, com suas disparidades, por vezes baseadas em binarismos paradigmáticos de sexo/gênero, força/fragilidade, dentre outras questões, limita e/ou exclui a participação da mulher no contexto do trabalho nesta modalidade desportiva. Tais fatores, que envolvem questões de tecnologia de gênero, hegemonia masculina e poder, confrontadas com o fenômeno da natureza/cultura, são nossos focos discursivos.

Por esta razão, este recorte adentra aos estudos feministas e pós-estruturalistas, que nos darão subsídios para as compreensões e esclarecimentos a respeito da influência dos binarismos sexuais nessas relações, aqui evidenciadas como construção social. Dentre as consequências,

reforçam-se, assim, as desigualdades sociais nas relações de gênero e se perpetua a supremacia masculina no mercado de trabalho desportivo.

Para a descrição desse estudo, nos reportamos a Giorgio Agambem (2013), com sua arquitetura nomeada de “Infância história”, nos remetendo à “experiência vivida” como laboratório, forma que vem ganhando impulso nos estudos atuais e que será a alavanca desta pesquisa.

Desta forma, pensamos inter-relacionar os esquemas teóricos-críticos com os estudos feministas, pós-estruturalistas e os que nos reportam às noções de natureza/cultura, que permitem interpretações focando as diferenças no desempenho físico-corporal-fisiológico entre os sexos, socialmente construídos, de tal maneira que, possamos refletir sobre a tecnologia de gênero.

Elaboramos a organização da dissertação em cinco partes: a introdução, três capítulos e as considerações finais. No primeiro capítulo trataremos das compreensões sobre os corpos construídos, discorrendo sobre a cultura e educação. Trazemos as reflexões sobre as teorias raciais para compreender os dimorfismos sexuais, os paradigmas dentre os binarismos homem/mulher e as hierarquias de gênero pensadas a priori por meio do corpo, relacionando com os estudos culturais.

Para o primeiro momento da escrita, destaca-se a obra de Lilia M. Schwarcz (2008), nomeado de “O espetáculo das Raças”. Em tais discussões fomenta-se o processo da Eugenia e as teorias evolucionistas e raciais. Aonde será destacado a influencia do higienismo nas diferenças sexuais, na formação de um corpo feminino, belo e saudável, versus o corpo masculino, forte, como podemos ver com Goellner (2001), para pensar e compreender o paradigma da fragilidade versus força inata entre os sexos.

Aqui, as compreensões sobre o processo cultural tem forte relevância. Com a pretensão de analisar os estudos de Malinowski (1975), no texto intitulado “uma teoria científica da cultura”, aonde o autor liga as questões culturais ao meio e aos processos fisiológicos. O mesmo afirma:

[...] não há atividade humana, combinada ou individual, que possamos considerar como puramente fisiológica, ou seja, “natural” ou não disciplinada. Mesmo atividades como respirar [...] Os processos fisiológicos dentro do corpo humano são afetados pela ventilação pela rotina [...] pelas condições de segurança [...] Há uma constante interação entre o organismo e o meio secundário em que ele existe, ou seja, a cultura. Em suma, os seres humanos vivem por normas, costumes, tradições e regras, que são resultado de uma interação [...] (Idem, op. cit., p. 70).

Michel Foucault (2004), na “Microfísica do poder”, contribui, sobretudo, no texto sobre corpo-poder, exemplificando o século XVII, citando que o corpo do rei não era uma metáfora, mas uma realidade política. Para o autor, “[...] do século XVII ao início do século XX, acreditou-se que o investimento do corpo pelo poder devia ser denso, rígido, constante, meticuloso [...]”. (Idem, op. cit., p. 147).

Berenice Bento (2006), em seu estudo intitulado “A reinvenção do corpo”, mostra, informações contundentes nas reflexões sobre a origem da “naturalização” dos corpos, conforme pode-se perceber a *engenharia da construção dos corpos sexuais*, a partir de uma intencionalidade. A autora utiliza estudos de Foucault para esclarecer que, entre os anos de 1860-1870, proliferaram-se discursos médicos com o objetivo de provar a origem da biologia nos corpos sexuais, e afirma que, no isomorfismo, existia um único corpo. O corpo da mulher era igual ao do homem, sendo a vagina um pênis invertido (p. 115).

Na sequência, tentaremos compreender os impactos da ditadura Militar na educação física brasileira, com os estudos de Ivanilde Mattos (2010) e outros, pautados no gênero e no surgimento dos dispositivos de exclusão com as leis proibitivas para as mulheres no esporte, conforme corrobora Lessa (2005).

[...] em 1941[...] o Conselho Nacional de Desportos (CND) criou o Decreto Lei 3.199, que no artigo nº 54 dizia que, as mulheres não poderiam praticar esportes ‘Incompatíveis com sua natureza’. Em 1965 com a deliberação nº 7 definiram-se regras para a participação das mulheres nos esportes, não sendo permitida às mulheres a prática do futebol [...] E somente em 1979, com a deliberação nº10, a anterior é revogada [...]. (Idem, op. cit., 2005, p. 165).

Nesse contexto, tentaremos envolver no discurso, a questão da tecnologia de gênero que, tem historicamente beneficiado o sexo masculino em detrimento do sexo feminino. Nesse sentido, nos apropriaremos de Teresa de Lauretis (1989). A autora, também, conceitua gênero e esclarece a categoria na perspectiva de corpo/sexo.

Para incluir corpo/gênero relacionados á educação física, os estudos de Mattos (2010), intitulado “Estética Afirmativa: corpo negro e educação física”, nos darão embasamento, juntamente com Priscila Dornelles (2007), com seu estudo focado nas práticas de educação física escolar entre os sexos, que permite-nos perceber como a tecnologia de gênero entra no cenário da educação, revelando-nos a influência desta disciplina específica na produção dos corpos generificados.

Tentando responder como a cultura influencia na construção dos corpos? Louro (2007, p. 14) nos desperta quando afirma que: “[...] Os corpos são significados pela cultura e são, continuamente, por ela alterados [...]. O corpo se altera com a passagem do tempo, com a doença, com mudanças de hábitos alimentares e de vida [...].” Essa passagem nos permite entrelaçar com os estudos que incluem a tecnologia dos corpos sexuais (os corpos performáticos de gênero), do brinquedo e da brincadeira, conforme observado nos estudos da antropóloga Suely Messeder (2012, p. 98) que diz, “[...] A tecnologia de gênero presente nos brinquedos funciona de maneira bastante severa, para as meninas e meninos que não concordam com esta divisão sexual dos brinquedos [...]”.

Cooperando com a temática, Gonsalves (2005) contribui com a obra “Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação”, versando sobre o corpo na vida cotidiana, na sociedade industrial contemporânea, no controle do corpo na escola e a respeito da educação física como prática transformadora.

Quando nos reportamos á assuntos biológicos, vários estudos com diferentes métodos de abordagens nos levam as mesmas conclusões, no sentido da construção social dos corpos sexuados. Desta forma, faz-se relevante analisar estudos biologizantes com Guedes (2002) e David Nieman (1999), confrontando e ao mesmo tempo analisando, em que momento ocorre a perspectiva simétrica com a teoria feminista.

Com as discussões de Souza, que descreve sobre o androcentrismo na ciência Biológica e Beauvoir, que mostra a passividade da mulher construída, nos aproximaremos de uma compreensão sobre a desigualdade físico-corporal-fisiológica e comportamental entre os sexos, pautadas na intencional hegemonia masculina na sociedade. Conforme notamos: “[...] Uma abordagem da Biologia Molecular desprovida do viés masculino permite a constatação de que o óvulo é até mais ativo do que o espermatozoide [...]” (SOUZA, 2002, p. 81). E, Beauvoir (1967, p. 9-10) afirma que: “[...] até os doze anos a menina é tão robusta quanto os irmãos e manifesta as mesmas capacidades intelectuais [...]”. Para a mesma, ninguém nasce mulher, torna-se.

O estudo em questão nos permite idealizar que as diferenças sexuais têm suas relações com os padrões e normas sociais como veremos na teoria queer, discutidas por Judith Butler e Guacira Louro, e, aprofundando sobre as relações de gênero, nos fundamentamos em teóricas feministas, dentre elas Joan Scott (1995) que esclarece sobre a categoria gênero e Helieth Saffioti (2011) para dar suporte sobre gênero e violência.

Discutindo sobre a questão de gênero nas práticas desportivas, Lessa (2005), expõe que o futebol é ótimo exemplo para emprendermos um debate sobre as mulheres nos esportes. Assim, podemos pensar em ampliar nossa visão para o progresso cultural, descrevendo sobre a entrada das mulheres nos esportes, as que desempenham papéis contrários ás normas sociais de gênero, desafiam as regras e, atravessando fronteiras machistas, desestabilizam os paradigmas biologizantes/naturais. Ao discorrer sobre “desconstrução”, Jacques Derrida coopera com a ideologia da desestabilização de binarismos linguísticos e conceituais.

Ao discorrer sobre as resistências e lutas ao longo da história, Lessa (2005, p. 167) afirma: “A fragilidade física caiu por terra quando a explosão das academias e dos exercícios resistidos (musculação) entrou na ordem do dia [...]”. Desta forma, podemos pensar em uma nova identidade de gênero que se desenha na sociedade e confrontar com a problemática da exclusão do sexo no

trabalho de futebol, como novo campo masculinizado aonde as mulheres buscam inserir-se em meio aos obstáculos e enfrentamento ao poder.

Creemos que estes estudos esclarecerão sobre a divisão sexual no trabalho desportivo, o androcentrismo e a hegemonia masculina. E, focando a questão do trabalho, Mirla Cisne (2012, p. 111), citando Lobo (1991) descreve: “Analisar, portanto, a divisão sexual do trabalho é indispensável para desvelar o antagonismo de classe [...] Em outros termos, é necessário ‘desomogeneizar’ a classe trabalhadora, percebendo que ela tem dois sexos [...]”. Caberia acrescentar: dois sexos e uma política sexista favorecendo apenas um. Fator que discutiremos.

Ligando o primeiro capítulo ao segundo, iniciaremos com “O pontapé inicial” sobre a história da inserção das árbitras. Descrevendo sobre o campo, os critérios de seleção, os obstáculos, a relação de submissão e exclusão de gênero neste setor. Nesse interim será introduzida à subjetividade, aonde contarei a minha história e experiência na função de árbitra de futebol. Aqui abordaremos a influência da mídia, concernente aos padrões físicos e perfil corporal de gênero, através da fonte documental e das histórias de vida da população pesquisada, aonde tentaremos detectar o perfil das mulheres árbitras.

No terceiro capítulo trataremos tanto da importância da educação física para a categoria gênero no processo de melhorias na divisão sexual do trabalho desportivo, como apresentaremos a metodologia do trabalho, enfatizando o percurso, os percalços, o uso dos questionários, entrevistas e os colaboradores. Por fim, trataremos de mostrar sobre os objetivos e resultados, o que foi alcançado, nossas propostas e sugestões para melhorias no campo, tanto da educação física, quanto, para melhorar a relação de gênero no futebol.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Crendo na hipótese de que a diferença do desempenho físico entre os sexos influencia na divisão sexual do trabalho desportivo e na desigualdade social de gênero, esboçamos neste estudo, como essas questões serão discutidas na dissertação, enfatizando as diferenças físico-corporais e fisiológicas, relacionando com o progresso cultural e dialogando com a tecnologia de gênero, fenômeno que beneficiou o sexo masculino em detrimento do oposto, tanto na esfera física quanto social. Fator que, sob a influência cultural e da educação, desencadeou o desenvolvimento da hegemonia masculina e o androcentrismo nos esportes.

Para o desenvolvimento do trabalho, ilustramos como está sendo organizada a dissertação que realizará uma crítica cultural, pautada na divisão sexual do trabalho de arbitragem em futebol,

versando sobre a inserção de gênero neste setor, os critérios de seleção, as avaliações físicas e as formas de disputa de força entre mulheres e homens.

Crendo que para o alcance da equidade de gênero, pensadas a partir da igualdade física, tal meta, não passaria de um sonho. Desta maneira, entre nossas hipóteses, acreditamos que a exigência da igualdade física entre os sexos, para ocorrer à igualdade social, sem ações práticas, educativas e de conscientização, que abranja a população feminina como um todo, prossegue resultando em exclusão de gênero, reforça a divisão sexual no trabalho e perpetuação da hegemonia masculina.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo II. Experiência vivida*. Trad. Sergio Milliet. São Paulo: difusão Européia do Livro, 1967.

BENTO, Berenice. *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

LESSA, Patricia. Mulheres, corpo e esportes em uma perspectiva feminista. *Revista Motrivivência*, Florianópolis: UFSC, ano XVII, n. 24, p. 157-172, 2005.

LOURO, Guacira. *O corpo educado – pedagogias da sexualidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Uma teoria científica da cultura*. Trad. José Auto. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1975.

MESSEDER, S. A. Precisa isso?!: Desconstruindo o fio das masculinidades nas vivências de mulheres masculinizadas na escola e no mundo do trabalho. In: Tereza Rodrigues Vieira (Org.). *Minorias sexuais direitos e preconceitos*. Brasília: Consulex, 2012, v. 1.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870 – 1930*. São Paulo: Cia das letras, 1999.

SOUZA, Ângela Maria Freire de Lima. O viés androcêntrico em Biologia. In: Alcântara, Ana Alice e Sandenberg Maria Cecilia (Org.). *Feminismo, Ciência e Tecnologia*. Coleção Bahianas. v. 8. UFBA, 2002.

A CONSTRUÇÃO DAS MASCULINIDADES NA OBRA AMADIANA TERRAS DO SEM FIM E CACAU

Irenio Santos Nascimento Júnior (Pós-Crítica/UNEB)

Orientadora: Profa. Dra. Suely Aldir Messeder

Resumo: Neste projeto de pesquisa pretende-se compreender como nasceu no pesquisador a vontade de desvelar a construção das masculinidades. Pretendemos demonstrar com as leituras das obras *Um Oswald de Bolso* (OSMAR, 2010) e *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia* (DELEUZE; GUATARRI, 1995) deram um impulso significativo na construção da idéia de valorização dos objetos marginais e de como o passo seguinte, a escolha da obra a ser estudada, trouxe novas perspectivas a serem analisadas com o aprofundamento do mesmo. Ao se ler, ainda que superficialmente, trechos de *Masculinities: Knowledge, power and social change* (CONNELL, 1995) e *Em que se pode reconhecer o Estruturalismo* (DELEUZE, 2006) nas aulas do mestrado em crítica cultural a visão se amplia fazendo emergir assim o desejo rizomático no pesquisador, desejo esse capaz de desvelar as mais singelas práticas de dominação e violência ainda presentes em corpos e em suas performatividades.

Palavras-chave: Crítica cultural. Ato performativo. Corpo. Gênero. Violência simbólica.

INTRODUÇÃO

O interesse pela pesquisa nasceu, a priori, em desvendar as vielas pelas quais o poder se efetivava nas relações entre homens e mulheres. Meu fascínio por esse tema começou após a leitura da obra “Que corpo é esse? O Corpo no imaginário feminino.”, de Elódia Xavier, leitura essa feita na disciplina Literatura, Cultura e Modo de Produção ministrada pela professora doutora Fátima Berenice no ano de 2013. Esta obra faz uma análise da representação dos corpos auxiliando no entendimento das práticas sociais que os rodeiam estabelecendo categorias a partir de seu olhar foucaultiano.

Trata-se de uma abordagem instigante, por meio da qual promove-se a articulação entre a teoria de – vieses filosófico, sociológico e psicanalítico – e a literatura brasileira, especialmente 23 narrativas de autoria feminina, dispostas em 13 capítulos que configuram filigranas de espetacular análise interdisciplinar. Ao longo das páginas, acompanha-se um diálogo profícuo com a teoria feminista, que desassocia o corpo da mulher de sua capacidade biológica de reprodução da espécie, garantindo assim a visibilidade do corpo feminino em sua plenitude. Além disso, Elódia Xavier toma como guia para sua análise a tipologia sociológica do corpo, de autoria de Arthur Frank.¹

Foram a partir das leituras de algumas narrativas contidas nesse livro que surgiu um questionamento que me instigava: Por que esse poder se constituía como algo natural nas relações entre os sexos? Busquei orientações e encontrei guarida e auxílio através das vozes das professoras doutoras Fátima Berenice e Suely Messeder que me solicitaram pesquisa em temas como virilidade, dominação, relações de poder e submissão. Durante a investigação encontrei dois autores fundamentais para a minha pesquisa: Pierre Bourdieu e Judith Butler. A professora mestra Ana

¹ CAVALCANTE, A. *Corpos à vista*. Rev. Estud. Fem. v. 15. n. 3. Florianópolis. 2007.

Gabriela Pio, na pesquisa em busca de um referencial teórico que fundamentasse a minha tese, me indicou o livro Oswald de Bolso do professor Osmar Moreira e que me detivesse, especialmente, nas oficinas contidas no capítulo “Tecnologias do signo e devir revolucionário nas pessoas”. Era preciso compreender, inicialmente, as relações entre sujeitos, signos e linguagem e, confesso que, me debruçar sobre os escritos me causaram positivas impressões e impactantes noções sobre como se consolida a vida real. A noção de que consumimos signos e somos consumidos por eles deu início a uma verdadeira revolução visceral na forma como enxergava a vida.

Todo sujeito acontece na linguagem e com a linguagem. Acontecer na linguagem, enquanto sujeito, é se dar conta de que consumimos signos enquanto comemos [...], enquanto ouvimos [...], olhamos (o fetichismo burguês formata a realidade de um jeito, a possibilidade libertária, fundada no valor de uso e na socialização da riqueza, implica objetividades novas e outros mundos inaugurais) cheiramos (em vez de crack e cocaína, frutas caindo do pé e nas lembranças luminosas) e tocamos às coisas. Os signos que consumimos podem nos consumir ou serem re-elaborados e constituírem a performance de cada um enquanto criadores e/ou reprodutores de realidades².

Compreender que a palavra poderia ser utilizada como máquina de guerra capaz de mutilar corpos e, ao mesmo tempo, formatar outros sujeitos devoradores de signos agenciados com o intuito de promover o constante consumo era relativamente novo e causava novos olhares sobre os velhos fronts da vida.

A palavra não nasce grudada na coisa que representa, uma coisa representada pode, além da palavra, ser recoberta de outros signos, embora haja sempre uma comunidade semântica que encena um imperativo da fala e impõe uma transcendência do significado, uma multiplicidade de agências (a escola, a igreja, o estado, o partido, o dicionário, etc.,) que elege e dissemina sujeitos de enunciação (pastores, políticos, professores, dicionaristas, etc.,) e uma lógica que impõe um modo de pensar e que pode cercear sujeitos consumidores de signos, além de bloquear-lhes sua potência de pensar e de perguntar³.

Em seguida, detive-me na explicação que uma das forças da crítica cultural é justamente reverter à lógica capitalista, dar voz aos silenciados e questionar o que é elevado ao cânone, à hegemonia.

A crítica cultural só faz sentido se investe contra essa lógica capitalista, implode permanentemente essa noção de cultura que se quer hegemônica, e emerge em cada trabalhador, em cada sujeito anônimo, em cada tribo, em cada coletivo, em cada comunidade, em cada nação, como caixa de ferramentas que permita a cada um, ou em coletividade, a redefinição de uma cultura alternativa e como máquina de guerra⁴.

² SANTOS, 2010, p. 122.

³ Ibid, 2010, p. 123.

⁴ Ibid, 2010, p. 130.

Comecei a compreender, por essas breves leituras, que me posicionar como um sujeito crítico cultural necessitaria de mim uma desconstrução hercúlea. Seria implodir verdades, posicionamentos e crenças que haviam me constituído como sujeito ativo no mundo social. Precisaria aceitar outras verdades, outros prismas, outros pontos de vista que, certamente, iriam rasgar a minha pele, me fariam sangrar, enxamear minhas vestes para, logo a seguir, ressurgir um outro que estava invisível, inaudível mas que também era voz, sopro e vida.

Ler as oficinas contidas no livro Oswald de Bolso me fizeram refletir sobre o posicionamento que deveria me constituir como um pesquisador do Mestrado em crítica cultural. Em consonância com as pesquisas que vinha fazendo a respeito do meu objeto de pesquisa, poder e dominação, outras noções filosóficas foram proporcionadas a nós, agora alunos regulares do mestrado, pelo professor Osmar Moreira na disciplina Metodologia da pesquisa em crítica cultural. Entre os vários e tantos emblemáticos temas me atenho a refletir em dois deles que mais me chamaram a atenção e que, certamente, deslocaram meu olhar: Rizoma, Deleuze e Guatarri e “Em que se pode reconhecer o estruturalismo”, Deleuze.

A noção de rizoma, tal como é visto por Deleuze e Guatarri, nasce da vontade do “algo novo”, da tentativa de se fugir da lógica binária, dualista da vista, imposta como verdade incontestável. É a construção do pensamento e de sua ação através do múltiplo. Para isso eles lançam esta teoria das multiplicidades tendo como primeiro conceito o rizoma.

Deleuze e Guattari “roubam” esta definição da botânica para aplicá-la à filosofia. Do mesmo modo que Descartes afirma que a filosofia seria uma árvore “a raiz a metafísica, o caule a física e a copa e os frutos a ética”, Deleuze subverte esta ideia para transformá-la em um rizoma. Não devemos mais acreditar em árvores, nem em seus prometidos frutos. Queremos um pouco de terra... já é tempo. O rizoma é um modelo de resistência ético-estético-político, trata-se de linhas e não de formas. Por isso o rizoma pode fugir, se esconder, confundir, sabotar, cortar caminho. Não que existam caminhos certos, talvez o correto seja o mais intenso (e não o caminho do meio). As linhas de fuga são aquelas que escapam da tentativa totalizadora e fazem contato com outras raízes, seguem outras direções. Não é uma forma fechada, não há ligação definitiva. São linhas de intensidade, apenas linhas de intensidade⁵.

Para entendermos melhor o conceito de rizoma vamos elencar algumas de suas características.

⁵ TRINDADE, 2013.

1 PRINCÍPIOS DE CONEXÃO E HETEROGENEIDADE

Qualquer ponto de rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo.⁶ O rizoma não finca marcas nem estruturas. O que há, na verdade, são linhas e trajetos de variados sentidos e significados sem necessariamente um reporta-se a outro.

Um rizoma não cessaria de conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais. Uma cadeia semiótica é como um tubérculo que aglomera atos muito diversos, linguísticos, mas também perceptivos, mímicos, gestuais, cogitativos: não existe língua em si, nem universalidade da linguagem, mas um concurso de dialetos, de patoás, de gírias, de línguas especiais. Não existe locutor-auditor ideal, como também não existe comunidade linguística homogênea. A língua é, segundo uma fórmula de Weinreich, "uma realidade essencialmente heterogênea"⁷

Uma análise rizomática buscaria analisar "a linguagem efetuando um descentramento sobre outras dimensões e outros registros. Uma língua não se fecha sobre si mesma senão em uma função de impotência." (DELEUZE; GUATARRI, 2004, p. 15).

2 PRINCÍPIO DE MULTIPLICIDADE

É somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo. (DELEUZE; GUATARRI, 2004, p. 16). Seria dessa forma que a multiplicidade se definiria: pelas linhas de fora, que compõe o rizoma, pois ela se constituiria de determinações, grandezas e dimensões sem que se mude de natureza. Deleuze e Guatarri colocam como exemplo da ideia de multiplicidade a observação de uma marionete, os fios e o manipulador: os fios seriam as multiplicidades, as próprias cordas que informa, notifica e veicula uma parte à outra.

3 PRINCÍPIO DE RUPTURA A-SIGNIFICANTE

Um rizoma pode ser despedaçado, espatifado, partido em qualquer lugar, mas também ele readquire e reocupa uma de suas linhas ou sob outras linhas. Isso significa que todas as vezes que acontecem fraturas ou rompimentos as linhas segmentares irrompem em linhas de fuga sendo que estas também são parte do rizoma.

Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc; mas

⁶ DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. p. 14.

⁷ Ibid, p. 15

compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. Estas linhas não param de se remeter uma às outras⁸.

Considero, particularmente, essa característica uma das mais importantes para se compreender as qualidades de um rizoma. Apesar das rupturas provocadas em qualquer parte de um rizoma, outras linhas surgem, vão de encontro as que já existem e aquelas que continuam nascendo, buscando territórios, organizações, significados e atribuições. Então, um novo sujeito se constitui com suas novas formas de poder em multiplicidades.

Faz-se uma ruptura, traça-se uma linha de fuga, mas corre-se sempre o risco de reencontrar nela organizações que reestratificam o conjunto, formações que dão novamente o poder a um significante, atribuições que reconstituem um sujeito — tudo o que se quiser, desde as ressurgências edipianas até as concreções fascistas⁹.

4 PRINCÍPIO DE CARTOGRAFIA E DE DECALCOMANIA

O rizoma é mapa e não decalque. O mapa é a oposição ao decalque por viver da experimentação do real. Em sua atividade, o mapa acaba construindo elementos no/do inconsciente contribuindo para a conexão de campos, pontes para corpos sem órgãos. O mapa pode ser reagrupado, montado de qualquer forma sobre qualquer estrutura e ainda assim cria acoplamentos, ininterrupções. Um mapa tem sempre múltiplas entradas enquanto que o decalque é sempre presumível, porta única.

Diferente é o rizoma, mapa e não decalque. Fazer o mapa, não o decalque. A orquídea não reproduz o decalque da vespa, ela compõe um mapa com a vespa no seio de um rizoma. Se o mapa se opõe ao decalque é por estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real. O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma¹⁰.

O conceito de rizoma nos ofertou a ferramenta que precisávamos para começarmos a demolir as formas, nomeações, restrições e todo tipo de coação exercida em nós, sujeitos subalternos que começávamos a emergir da sombra da ignorância para a iluminação das janelas que captam luzes pois a porta é um decalque que não mais queremos.

Outro ponto fundamental para o meu entendimento do que é ser um crítico cultural foram às ponderações que fizemos do artigo de Deleuze intitulado “Em que se pode reconhecer o estruturalismo”. Neste artigo, Deleuze dissecou a forma pela qual se constitui um esquema estrutural

⁸ Ibid, p. 17.

⁹ Ibid, p. 17.

¹⁰ Ibid, p. 21.

de base epistemológica, fundamentando seus argumentos em diversos autores com a finalidade de comprovar o contexto estruturalista vigente. Entre os alicerces e eixos estruturantes dessa corrente de pensamento das ciências humanas estão o simbólico, o local ou de posição, o diferencial e o singular, o diferenciador e a diferenciação, o serial e a casa vazia.

O primeiro alicerce é a constatação de uma terceira ordem, a do simbólico. Somos condicionados a mantermos um certo jogo dialético de pensamento: bem e mal, real e imaginário. O simbólico é basicamente o fruto dessas relações.

Já possuíamos muitos pais, em psicanálise: em primeiro lugar, um pai real, mas também imagens de pai. E todos os nossos dramas passavam-se nas tensas relações do real e do imaginário. Jacques Lacan descobre um terceiro pai, mais fundamental, pai simbólico ou Nome-do-pai. Não somente o real e o imaginário, mas suas relações, e as perturbações dessas relações, devem ser pensadas como o limite de um processo no qual eles se constituem a partir do simbólico¹¹.

O segundo sustentáculo está associado com o local ou de posição, num espaço tão somente estrutural. Em suma, os locais num espaço puramente estrutural são primeiros relativamente às coisas e aos seres reais que vêm ocupá-los; primeiros também em relação aos papéis e aos acontecimentos sempre um pouco imaginários que aparecem necessariamente quando são ocupados. (DELEUZE, 2006, p. 3).

O terceiro critério, a diferenciação e o singular, expõem que os elementos se determinam respectivamente nas diferenças. É justamente esse processo que concede dividir as singularidades proporcionais ou similares aos valores das relações diferenciais.

O quarto critério é a diferenciação. Deleuze vai nos informar que todos os elementos, relações, peculiaridades, coexistem de forma harmônica e determinada na estrutura. Dessa forma, a estrutura é diferencial em si mesma e nos seus efeitos.

O que é que coexiste na estrutura? Todos os elementos, as relações e valores de relações, todas as singularidades próprias ao domínio considerado. Semelhante coexistência não implica confusão alguma, nenhuma indeterminação: são relações e elementos diferenciais que coexistem num todo perfeita e completamente determinado. Acontece que esse todo não se atualiza como tal. O que se atualiza, aqui e agora, são tais relações, tais valores de relações, tal repartição de singularidades; outras se atualizam alhures ou em outros momentos¹².

O quinto parâmetro é o serial. Uma estrutura somente desperta e vivifica ao lhe restituir a sua outra metade, elementos simbólicos fruto de suas relações diferenciais organizados em série. Portanto, eles são referentes a uma outra série, embasada e alicerçada por outros elementos

¹¹ DELEUZE, 2006, p. 2.

¹² Ibid, p. 5.

simbólicos e outras relações. Assim, a organização das séries que constituem uma estrutura exigem avaliações e interpretações precisas.

É evidente que a organização das séries constitutivas de uma estrutura supõe uma verdadeira encenação, e exige em cada caso avaliações e interpretações precisas. Não há absolutamente regra geral; tocamos aqui num ponto em que o estruturalismo implica ora uma verdadeira criação, ora uma iniciativa e uma descoberta que não deixam de apresentar riscos. A determinação de uma estrutura não se faz somente por uma escolha dos elementos simbólicos de base e das relações diferenciais em que eles entram; também não se faz somente por uma repartição dos pontos singulares que lhes correspondem; mas ainda pela constituição de uma segunda série, ao menos, que mantém relações complexas com a primeira¹³.

O sexto fundamento, casa vazia, faz referência ao sujeito e a sua prática. O sujeito é o campo que segue o lugar vazio. O Estruturalismo não é, nessa concepção, um pensamento que suprime o sujeito, mas um pensamento que o esmigalha e o distribui sistematicamente, que contesta a identidade do sujeito, que o dissipa e o faz passar de um lugar a outro, sujeito sempre nômade, fato de individuações, mas impessoais, ou de singularidades, mas pré-individuais. (DELEUZE, 2006, p. 11).

Após a apresentação de alguns desses autores que fazem parte do mestrado em crítica cultural minha perspectiva sobre o meu objeto de pesquisa tomou rumos díspares. A priori, gostaria de estudar como a dominação de gênero estava inscrita nos corpos, corporificada e assegurada pela sociedade como uma prática “natural e milenar”, fundamento basilar que explicaria a diferenciação das práticas entre homens e mulheres. Não percebia que o meu olhar ainda permanecia estrutural e colonizador já que ele permanecia objetivado apenas no estudo de sexo (concepção binária da vida, fechada) e não de gênero (rizomático, aberto). O descentramento somente foi possível no momento da apresentação do título da minha pesquisa, “A dominação masculina na narrativa Cacau e Terras do sem fim de Jorge Amado”, e, posteriormente, “A representação do corpo dominante na narrativa Cacau e Terras do sem fim de Jorge Amado”. Com a ajuda do professor Osmar Moreira, professor da disciplina metodologia em crítica cultural, resolvi rever os títulos provisórios pois eles não condiziam com a expectativa do meu desejo. Dessa forma, o título até o presente momento definido é: A construção das masculinidades na obra amadiana Terras do sem fim e Cacau.

A masculinidade é simultaneamente uma posição nas relações de gênero, as práticas pelas quais homens e mulheres se colocam nesta posição e os efeitos destas práticas na experiência corporal, na personalidade e na cultura¹⁴.

¹³ Ibid, p. 8.

¹⁴ CONNELL, 1995.

Pretendo assegurar com a pesquisa que não existe um padrão fixo de masculinidade a todo instante. Como as culturas variam entre si, os padrões de masculinidade acompanham também essa mudança. É possível deduzir que há diferentes construções da masculinidade em diversos cenários da classe social, diferentes etnias e regiões.

Desta forma, não há “o corpo”, mas corpos no plural e na diversidade, cada um deles com uma trajetória no transcurso do tempo. Através das práticas corporais-reflexivas, eles são tratados pelo processo social e desenhados na história, transformando-se em símbolos, signos e posições no discurso, sem cessar de serem corpos, pois a sua materialidade não está apagada, ela continua importando. As práticas corporal-reflexivas formam e é cultivada por estruturas que têm um peso e uma solidez histórica, constituindo um mundo titular de uma dimensão corporal, biologicamente condicionada, já que os corpos não são meios neutros de prática social. Sua materialidade importa: eles farão certas coisas e outras não. Desempenham papel substantivo no agenciamento social, gerando e talhando trajetórias da conduta no trabalho, no sexo e no esporte¹⁵.

O corpo é vulnerável à linguagem, no sentido de que a linguagem, sendo performativa, atua, produz e fabrica esse corpo¹⁶. Assim, o corpo é produto e resultado, alimentado e intimidado pela linguagem. O corpo, efeito do ato de fala e do seu ritual, encontra um lugar epistemológico (através do ato de fala, o corpo torna-se inteligível), um lugar ontológico (o corpo torna-se regulável) e um lugar político (o corpo torna-se passível de legitimação e normatização). Os atos de fala limitam os contornos dos corpos, suas articulações possíveis, suas ações possíveis. A imposição arbitrária num ritual iterável tem como efeito a fixidez e a inevitabilidade¹⁷. Assim, o gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser¹⁸.

E para integrar a nossa pesquisa, compreenderemos como os atos performativos masculinizados marginalizados e subalternizados repetem e expressam as pautas enredadas por gênero/sexo, classe e raça/etnia. Os agentes sociais, no curso de seus atos, atuam conforme estas normas ou pautas que nós, investigadores, também agentes sociais, buscamos apreender para compor o discurso científico¹⁹.

¹⁵ CONNELL, 1995, passim.

¹⁶ PINTO, 2013.

¹⁷ Ibid, 2013.

¹⁸ BUTLER, 2008, passim.

¹⁹ MESSEDER, 2011, passim.

REFERÊNCIAS:

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CAVALCANTE, A. Corpos à vista. *Rev. Estud. Fem.* v. 15. n. 3. Florianópolis, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arwwwtext&pid=S0104026X2007000300018. Acessado em: 28 de julho de 2014.

CONNELL, R. W. *Masculinities: Knowledge, power and social change*. Berkeley/Los Angeles: University of California Press, 1995.

DELEUZE, Gilles. “Em que se pode reconhecer o Estruturalismo”, In: *A ilha deserta e outros textos*. 2 reimp. São Paulo: Iluminuras, 2006.

DELEUZE, G e GUATTARI, F. *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

MESSEDER, S. Navegando em busca do giro na heterossexualidade compulsória: a construção teórico-metodológica dos atos performativos masculinizados. In: Cosme Batista dos Santos; Paulo César Garcia; Roberto Seidel. (Org.). *Crítica cultural e educação básica: diagnósticos, proposições e novos agenciamentos*. São Paulo: Edunesp, 2011, p. 313-325.

PINTO, Joana Plaza. Performatividade. *Revista Cult*, Nov 2013. p. 35-37. Disponível em: <http://revistacult.uol.com.br/home/2013/11/o-percurso-da-performatividade/>. Acessado em: 18 de julho 2014.

SANTOS, O. M. *Um Oswald de bolso: crítica cultural ao alcance de todos*. 1. ed. Salvador: Quarteto, 2010.

TRINDADE, Rafael. *Deleuze: Rizoma*. Disponível em: <http://arazaoinadequada.wordpress.com/2013/09/21/deleuze-rizoma/>. Acessado em: 28 de agosto de 2014.

PÁGINAS DO SERTÃO: LEITURA E IMAGINAÇÃO NO UNIVERSO DE SERTANEJAS

Ivânia Nunes Machado Rocha (Pós-Crítica/UNEB)¹

Orientadora: Prof. Dra. Jailma Pedreira dos Santos Moreira²

Resumo: Projeto de pesquisa em andamento sobre leituras de mulheres sertanejas de Irecê-BA. Há a intenção de observar se donas-de casa sertanejas leem, o que leem e como realizam essas leituras, considerando outros possíveis modos de ler. Para tanto, a base metodológica para alcançar os objetivos será a pesquisa de campo e a revisão da literatura. Observando a realidade gráfica, na qual há a predominância de textos escritos e imagéticos, é importante perguntarmos em qual lugar donas-de-casa sertanejas encontram-se em relação a esse universo letrado, quais as contribuições deste para essas mulheres e como as mesmas acessam, apropriam-se e rasuram tais textos. Busco informar, nesse paper, o andamento do projeto de pesquisa em questão. Inicialmente, aponto os caminhos já percorridos da pesquisa em andamento e em, seguida, indico a direção que pretendo seguir na investigação: discutir as diferenças envolvendo o termo cultura; buscar aproximação entre cultura e os meus sujeitos de pesquisa (sertanejas donas-de-casa de Irecê) – para tanto, levanto os sertões na literatura, e imediatamente trago um pouco de informação sobre a cidade de Irecê, que será o lócus da investigação em curso. Há ênfase nos processos de inclusão de diferentes sujeitos no centro das discussões envolvendo cultura e dos sertões na literatura e cultura.

Palavras-chave: Cultura. Gênero. Leituras. Literaturas. Subjetividades.

INTRODUÇÃO

O meu interesse em pesquisar mulheres sertanejas, donas-de-casa de Irecê e que sejam leitoras, não aconteceu por acaso: a minha identificação com a temática vai além do fato de ser mulher, sertaneja, dona-de-casa ireceense e leitora. A minha relação com a leitura surgiu quando ainda era uma garotinha magricela e perebenta.³

Fui praticamente autodidata nos rudimentos da leitura e escrita e, após começar a ler, não parei mais: li tudo o que passou pelas minhas mãos – desde livros de história antiga, bulas de remédio, *bang bang*; enfim, literaturas de todos os tipos - e sempre fui fascinada pelo universo das letras, dos livros e das leituras. A leitura é a seiva que me alimenta, literalmente, porque ela me proporcionou casa e comida, já que sou professora de língua portuguesa.

Assim, a investigação em curso aproxima-se bastante das minhas próprias experiências, o que implica uma maior responsabilidade: a opção por realizar uma investigação em uma localidade da qual faço parte me encanta e me assusta porque, se por um lado sou também uma leitora sertaneja,

¹ Mestranda em Crítica Cultural – UNEB/BA - Campus II, e-mail: ivanianunes@hotmail.com.

² Paper sobre projeto de pesquisa homônimo, em fase inicial, tendo como orientadora a Professora Doutora Jailma Pedreira dos Santos Moreira (Uneb/BA).

³ Quando era ainda uma menininha, costumava ter muitas feridas no corpo: tanto as que surgiam espontaneamente; quanto outras tantas provocadas pelos arranhões e acidentes de percurso de uma garota levada do interior. Perebenta = cheia de feridas, de machucados.

uma dona-de-casa (as donas-de-casa serão meus sujeitos de pesquisa) e é esse um motivo óbvio de identificação com o objeto; por outro lado, é assustador ver-se revelado no outro, desnudar a alma diante do espelho, abrir-se para enfrentar, através das verdades e reflexões que emergirem dos semelhantes, meus próprios medos, os fantasmas que estão adormecidos, a poeira dos sonhos há tanto deixados em um canto escuro de minha mente... Enfim, haverá riscos, mas é preciso que haja o enfrentamento.

Há também o perigo de se falar de um objeto do qual estamos muito ligados, pelo qual nutrimos sentimentos, com o qual estabelecemos ora um caso de amor; ora uma rixa assassina, pois reconhecemos as paixões que nos movem, como a alegria de fazer parte de um povo expressivo; o orgulho de integrar um elenco de mulheres trabalhadoras; a cumplicidade no compartilhamento de leituras, de vivências, de sonhos e frustrações. Assim sendo, o fato agora é de que não será possível ser imparcial, quando pesquisador e objeto estão de tal modo imbricados, que não se sabe quando termina um e começa o outro, visto que eu também estou me colocando enquanto mulher sertaneja da cidade de Irecê/BA, que lê muito, que vem lendo por toda a vida, cujas leituras confundem-se com o meu viver. Bem, se outras pessoas que não vivenciaram o sertão puderam pesquisar e escrever as suas impressões sobre esse lugar e sobre as pessoas que nele habitam, eu também posso; e, se não vou fazer um trabalho de excelência por conta do meu envolvimento, com certeza também não será um trabalho medíocre, mal feito, justamente porque sou parte dele. Sobre isso, ressalto o pensamento de Ari Lima (2013, p. 19-20)

A Antropologia que faço, a metodologia que aplico são, portanto, posicionadas pela minha condição racial negra assim como por minha orientação sexual homossexual, quase sempre ausentes, não nomeados ou não vislumbrados, ao contrário da condição racial branca e sexual heterossexual nos estudos sobre o negro e as relações raciais. De fato, ao posicionar-me não acredito que necessariamente facilite minha inserção no campo de pesquisa, a interlocução com os informantes ou, posicionado, obrigatoriamente esteja capacitado a elevar o grau de profundidade etnográfica do meu trabalho. Por outro lado, não acredito que isto prejudique minha inserção etnográfica ou a torne mais parcial que todas aquelas que tradicionalmente têm sido realizadas nos estudos sobre o negro e as relações raciais no Brasil.

Assim, o fazer parte do objeto em estudo incorre em alguns riscos, de modo que a atenção deve ser permanente, para que o trabalho não seja prejudicado e para que os resultados sejam confiáveis.

1 ANDAMENTO DA PESQUISA

Uma vez esclarecida a situação da pesquisa, ponto importante para situar os leitores quanto ao que se pretende, com vistas ao êxito da investigação, seguiremos com a exposição sobre o sumário provisório, que representa a estrutura do trabalho (também provisória), assim dividido:

1. Para início de prosa (introdução);
2. Leituras na literatura e na cultura (primeiro capítulo);
 - 2.1. O sertão na literatura e na cultura;
 - 2.2. Rachel de Queiroz: uma caso à parte;
 - 2.3. Leitura e imaginação;
 - 2.4. Literatura: os caminhos da invenção;
3. Existe gênero na leitura/literatura? (segundo capítulo);
 - 3.1. Leituras de sertanejas de Irecê/BA;
4. (Re)construção de subjetividades de sertanejas de Irecê nas/pelas leituras (terceiro capítulo);
 - 4.1. Literatura e vida;
 - 4.2. Ao pé da letra: a mudança bate à porta;
5. Fim de papo? (Conclusões e inconclusões das discussões)

Inicialmente, faremos uma ligeira retomada do conceito de cultura, situando-a diacronicamente, observando as ocorrências de leituras consideradas literárias e culturalmente determinadas; em seguida, pretende-se fazer uma visita à cultura sertaneja propriamente dita, com suas alegrias e dores; nesse ponto, procurarei captar relações do sertão na e com a leitura literária, bem como buscarei situar a mulher sertaneja em seu lugar, tentando um estreitamento com meus sujeitos de pesquisa; mais adiante, destino um subtítulo desse primeiro capítulo ao tratamento dado à mulher sertaneja pela escritora cearense Rachel de Queiroz.

O conceito de cultura será levantado a partir das ideias e estudos de Malinowski, Boas, passando por Lévy-Strauss e chegando aos antropólogos atuais, que estão situados no âmbito dos estudos culturais, como Joan Scott e James Clifford, dentre outros. As abordagens antropológicas mais atuais questionam todas as anteriores, visto que pensadores como James Clifford, por exemplo, consideram impossível haver imparcialidade nos estudos culturais, uma vez que estes sempre estarão permeados pelas impressões e ideologias do pesquisador. Não que isto invalide a investigação ou a desmereça; antes, o comprometimento ético agrega um componente de validação às pesquisas de campo, em cujas descrições das culturas há o envolvimento do etnógrafo.

A respeito da afirmação anterior, ressalta Clifford (1986, p. 7):

Ethnographic truths are thus inherently *partial*- committed and incomplete. This point is now widely asserted – and resisted at strategic points by those who fear the collapse of clear standards of verification. But once accepted and built into ethnographic art, a rigorous sense of partiality can be a source of a representational tact. [...]

Verdades etnográficas são, portanto, inerentemente parciais, comprometidas e incompletas. Este ponto é agora amplamente afirmado e tem resistido em pontos estratégicos por parte daqueles que temem o colapso de padrões claros de verificação. Mas, uma vez aceito e incorporado pela arte etnográfica, um sentido rigoroso de parcialidade pode ser uma fonte de tato representacional. [...] (tradução minha)

Na introdução do livro *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*, cujo título é *Introduction: Partial Truths – Verdades parciais*, em português (tradução nossa), Clifford enfatiza o papel da escrita no trabalho de campo do antropólogo, salientando que a descrição objetiva pode ser entremeada por trechos literários e, não raro, pelas impressões do etnógrafo, o qual não consegue desvincular o pesquisador do homem, uma vez que ambos são indissociáveis.

Seguindo a mesma perspectiva surge o movimento, no âmbito dos estudos culturais, de etnografias produzidas por um membro da comunidade pesquisada. Sobre isso, Clifford ressalta que há tanto ônus quanto bônus: por um lado, o pesquisador integrante de determinada sociedade ou grupo conhece muito bem a realidade daquela cultura; por outro lado, esse mesmo conhecimento traz riscos, que podem influenciar no resultado da pesquisa: fatores como preconceitos, panfletarismo, fanatismos e radicalismos de todas as espécies tendem a mascarar a realidade, deixando transparecer apenas as “verdades” que são convenientes ao etnógrafo ou as que ele consegue enxergar. Assim, é importante que o pesquisador fique atento ao seu objeto, de modo que se afaste de vez em quando e se pergunte até que ponto o seu envolvimento com o objeto poderá chegar, sem comprometer os resultados da investigação. Outro ponto crucial é não tentar aparentar neutralidade: é muito mais honesto e ético assumir o envolvimento e descrever os passos que levaram ao interesse em pesquisar este ou aquele objeto, em vez de outro.

Surgem as meta-etnografias, que consistem na análise antropológica da produção etnográfica. Os países, como o Brasil, que eram colônias, passam a ter seus próprios estudiosos, deixando de ser apenas analisados pelos grandes centros antropológicos. Seguindo esse caminho, há muitos estudiosos, pesquisando, escrevendo e questionando a partir de seu lugar de fala enquanto mulher; enquanto negro; enquanto homossexual. Enfim, está cada vez mais comum, no âmbito dos estudos culturais, um determinado membro de uma comunidade se debruçar sobre sua comunidade e sobre si mesmo, procurando analisar determinadas questões inquietantes e que necessitam maior atenção. E é a partir dessas inquietações que passo a lançar um olhar mais demorado sobre algumas sertanejas de Irecê, tentando captar o seu universo mediante suas leituras literárias.

Há ainda mais dois subtítulos no capítulo inicial: no primeiro – Leitura e imaginação – pretendo explorar as relações entre as leituras de sertanejas e a construção de seu imaginário, envolvendo seus sonhos e fantasias, sempre relacionando com os dados da pesquisa de campo. No segundo – Literatura: os caminhos da invenção – gostaria de adentrar no universo das leituras literárias realizadas pelas donas de casa de Irecê, participantes da pesquisa, levando em consideração seus modos de ler.

O segundo capítulo será destinado a discutir a possível relação entre leitura/literatura e gênero, se há uma escrita feminina; se existe um tipo de literatura específico para mulheres, sempre ponderando com os resultados da pesquisa. Nesse sentido, será observado o que Márcia Rios da Silva (2006, p. 90) traz sobre a leitura de mulheres, a partir da crítica feminista, citando Jonathan Culler (1997, p. 73-77, respectivamente). Ela afirma que:

Em determinado momento, a crítica feminista se encarrega de, através do postulado de uma mulher leitora, “trazer uma nova experiência de leitura e de fazer leitores – homens e mulheres – questionarem as suposições literárias e políticas nas quais sua leitura tem se baseado”. Torna-se imperativa a necessidade de se ler como uma mulher lê. “Uma mulher ler como uma mulher não significa repetir uma identidade ou experiência que é dada, mas assumir um papel que ela constrói com referência à sua identidade como mulher, que é também uma construção.

Assim, pode-se perceber que há estudiosos que estão de acordo com a perspectiva de uma leitura feminina, própria de mulheres. Estas, por sua vez, leem a partir de identidades forjadas no seio de uma sociedade machista, consumista e permeada por relações de poder, o que suscita muitas outras reflexões. Paralelamente a esse pensamento, ocorre um outro, que versa sobre a existência de uma escrita feminina, ou “feminização da escrita”, como assume Nelly Richard (2002, p. 133), esclarecendo que:

Mais do que da escrita feminina, conviria então, falar – qualquer que seja o gênero sexual do sujeito biográfico que assina o texto – de uma *feminização da escrita*: feminização que se produz a cada vez que uma poética, ou uma erótica do signo, extravasa o marco de retenção/contenção da significação masculina com seus excedentes rebeldes (corpo, libido, gozo, heterogeneidade, multiplicidade), para desregular a tese do discurso majoritário. Qualquer literatura que se pratique como *dissidência da identidade*, a respeito do formato regulamentar da cultura masculino-paterna, assim como qualquer escrita que se faça cúmplice da ritmicidade transgressora do feminino-pulsátil, levaria o coeficiente minoritário e subversivo (contradominante) do “feminino”. Qualquer escrita, pronta para alterar as pautas da discursividade masculina/hegemônica, compartilharia o “devir minoritário” (Deleuze-Guattari) de um feminino que opera como paradigma de desterritorialização dos regimes de poder e captura da identidade, normatizada e centralizada pela cultura oficial.

Ora, se há um modo específico de as mulheres realizarem suas leituras, obviamente também existe um jeito único delas escreverem, ou de alguém escrever como elas, ou seja, a partir do ponto

de vista feminino, como demonstra Richard no exposto acima. O que já aponta para a formação diferenciada desses sujeitos, havendo vários fatores envolvidos na construção dessas subjetividades.

No terceiro capítulo – (Re)construção de subjetividades de sertanejas de Irecê nas/pelas leituras – procurarei analisar as interferências, interconexões, rasuras, releituras dos textos diversos feitas pelas mulheres leitoras com relação direta ou indireta com seus modos de vida e na construção e reconstrução de suas subjetividades. Ainda nesse capítulo, observarei como as leituras são ressignificadas nas/pelas vidas das sertanejas, evidenciadas através das linguagens analisadas durante as etapas da investigação: aplicação de questionário, entrevista semiestruturada e observações. Nesse ponto, será dada ênfase à recepção que as donas de casa fazem das textualidades que as envolvem, levando-se em consideração os imbricamentos entre ficção e realidade.

Por fim, serão feitas as considerações sobre o que foi discutido no decorrer do texto: o que valeu a pena, o que ainda será necessário um olhar mais acurado, o que deve ser evitado nesse processo, enfim, é necessário discutir tais questões que vinham permanecendo nas brumas dos estudos culturais ou quando apareciam, muitas vezes as personagens eram estereotipadas. Outrossim, os ditos estudos culturais têm promovido, nos últimos tempos, uma abertura maior para temas antes marginalizados, abrindo espaço para as minorias, tais como negros, homossexuais, sertanejos e, obviamente, mulheres.

2 OS INSTRUMENTOS

Pensando no desenvolvimento do projeto de pesquisa, foram elaborados instrumentos, de modo que estes possam dar conta das questões de pesquisa e dos objetivos que foram propostos inicialmente. Em primeiro lugar, pretendo aplicar um questionário, no qual listo uma série de questões abertas e fechadas sobre as mulheres que farão parte desse estudo: procuro saber, por exemplo, a idade, a escolaridade e em que mais as donas de casa ocupam o seu tempo. Também levanto questões sobre leituras: quais gêneros textuais as sertanejas leem? Como essas leituras são feitas? Quanto tempo é destinado para ler? De que forma elas têm acesso aos livros/textos? No tocante à literatura – quais autores fazem parte de suas leituras – homens, mulheres; obras canônicas, marginais; escritoras baianas, *best sellers*, literatura cor-de-rosa? Quantos livros são lidos por ano, em média? Quais livros/autores elas mais gostam e por que?

Dessa forma, os questionários darão conta de algumas demandas da pesquisa, tais como: o que, quanto e como as donas de casa de Irecê leem e também já será possível vislumbrar o perfil

dessas leitoras. A partir das respostas e após a análise desses dados, será realizada entrevista com aquelas que se mostrarem mais abertas e que também forem realmente leitoras profícuas. A partir daí, um roteiro foi elaborado, de forma que seja possível um aprofundamento das questões propostas inicialmente, de modo que as sertanejas possam falar sobre suas relações com as leituras; de que modo as leituras influenciaram em suas vidas e vice-versa; quais mudanças foram causadas pelas leituras etc. Como não será entrevista fechada, haverá a oportunidade de deixar que as mulheres falem mais de si, de seus sonhos, da vida que gostariam de ter tido (se esse for o caso), bem como outras perguntas poderão surgir no decorrer do processo.

Estão previstas ainda para essa semana (de 14 a 20/12/2014) o início da aplicação dos questionários, de modo que, até o final de janeiro, a pesquisa de campo já deverá ter sido concluída.

3 ESCRITA

O primeiro capítulo da dissertação já está em andamento. Para concluí-lo, pretendo utilizar parte dos artigos das disciplinas do primeiro período do mestrado, nos quais levanto discussões sobre cultura, o aparecimento ou não do sertão na literatura, dando ênfase a Graciliano Ramos, Euclides da Cunha e Rachel de Queiroz. Concomitante à escrita, também estão sendo realizadas leituras de autores que possam dialogar, de alguma forma, com a temática explorada por mim.

Além de autores empregados anteriormente, outros estão sendo acrescentados, de modo que o formato do trabalho já possa ser visualizado, embora esse seja apenas um esboço inicial, que certamente será revisto muitas outras vezes.

REFERÊNCIAS:

- ALVES, Arivaldo de Lima (Ari Lima). O método é heterodoxo. O sujeito é posicionado. A pesquisa é possível? In: DUCCINI, Luciana; BARRETO, Luzania Rodrigues (Org.). Número temático: Metodologias de pesquisa em ciências sociais e humanas. *A Cor das Letras: Revista do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Feira de Santana*. n. 1 (1997). Feira de Santana: UEFS, n. 14, 2013.
- CLIFFORD, James. Introduction: Partial Truths. In: CLIFFORD, James; MARCUS, George E. (ed.). *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1986.
- RICHARD, Nelly. *Intervenções críticas: arte, cultura, gênero e política*. Trad. Rômulo Monte Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- SILVA, Márcia Rios da. *O rumor das cartas: um estudo da recepção de Jorge Amado*. Salvador: Fundação Gregório de Mattos/ EDUFBA, 2006.

AS VÁRIAS FACES DE LUIZ GAMA: DIREITO, POESIA, JORNALISMO E EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTOS DA CONSTRUÇÃO DA DIGNIDADE HUMANA

Jair Cardoso dos Santos¹

Orientadora: Profa. Dra. Maria Anória de Jesus Oliveira

Resumo: Esse artigo revela as várias faces do intelectual e militante negro Luiz Gama em diversas atividades e frentes de batalhas contra a escravidão e o racismo, fazendo considerações a respeito da sua atuação como advogado, abolicionista, jornalista e poeta, lançando um olhar, ainda, sobre algumas das suas ideias e atividades no campo da Educação. Sendo fruto da diáspora africana, oriundo, portanto, das margens do tecido social e vendido pelo próprio pai como escravo, o menino-soldado se tornou autodidata, ressignificando a própria vida e, ao invés de ficar em certa zona de conforto, partiu para a luta, revelando-se um intelectual orgânico, que sabe o lugar de sua fala. Assim, ao tempo em que travava a luta pela abolição da escravidão e libertava pela via judicial centenas de cativos, de forma ousada e desvoluta desconstruía os discursos das elites, invertendo a hierarquia e a lógica dominantes no Brasil oitocentista.

Palavras-chave: Abolição. Direito. Literatura Negro-Brasileira. Desconstrução. Ressignificação.

DE MENINO-SOLDADO A SENHOR DO PRÓPRIO DESTINO E DESCONSTRUTOR DE DISCURSOS

Salvador conta com uma rua de nome Luiz Gama, na Mouraria, no bairro de Nazaré. Trata-se de uma das poucas homenagens ao mais conhecido morador do logradouro, nascido ali, em 21 de junho de 1830, quando o mesmo chamava-se Rua do Bângala. Ali, a revolucionária negra forra Luiza Mahin deu luz à criança que dez anos mais tarde seria escravizada pelo seu genitor e levada para a Província de São Paulo, abortando os seus sonhos de infância. O próprio Luiz Gama, na carta que escreveu ao amigo Lúcio de Mendonça, e a pedido deste, resume de maneira dramática a sua saga no verdor dos anos da infância e da adolescência:

Desde que fiz-me soldado comecei a ser homem; porque até os dez anos fui criança; dos 10 aos 18, fui soldado”. Uma primeira leitura desse trecho da carta escrita a Lúcio de Mendonça nos dá pistas para compreender os oito anos em que Luiz Gama, obrigado a viver como escravo doméstico, experimentou toda sorte de tratamento (SANTOS, 2010, p. 23).

Depois de passar pelas díspares experiências de liberdade e escravidão, contando com a ajuda do estudante de Humanidades Antônio Rodrigues do Prado Júnior, Luiz Gama conhece a palavra escrita, da qual apropriar-se-á para ressignificar a sua existência de escravizado, conseguindo a própria liberdade e ajudando a ressignificar a vida de tantas outras pessoas contempladas pela sua prática e pelo seu discurso jurídico, poético e educacional. Segundo FERREIRA (2011),

¹ Mestrando em Crítica Cultural (UNEB), licenciado em História e bacharel em Direito (UFBA), especialista em Educação (PUC/RJ), advogado e professor da Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias e do Ensino Médio na SEC/BA

A partir dos dezessete anos, graças à “transgressão” de um estudante residente na casa de seu senhor que o ensina a ler e escrever, Luiz Gama, qual Prometeu, empreende sua prodigiosa conquista do saber e da palavra que lhe devolvem a liberdade e constroem o improvável destino de um ex-escravo, no Segundo Reinado: o destino de um homem “letrado” cuja voz se fez ouvir na sua cidade, na sua província e na sua nação (FERREIRA, 2011, p. 17).

Apesar de jamais ter frequentado escolas, Luiz Gama construiu uma trajetória que começou pela profissão de amanuense (escriturário) e militar de baixa patente, passando pelo campo da poesia, educação e jornalismo; ficou conhecido como líder abolicionista e ganhou fama no direito, como advogado provisionado. Impressiona a sua habilidade no trato com a palavra, pois jamais frequentou escolas ou academias. Apesar desse fato, possuía o domínio da palavra falada e escrita, permitindo-lhe desconstruir conceitos, desmontar discursos e inverter a hierarquia na sociedade escravocrata do Brasil oitocentista.

Os conceitos são culturalmente construídos e Luís Gama atua na sociedade brasileira para inverter essa lógica, desconstruindo os estereótipos. Trata-se da paralógica, que exigirá um novo conceito, conforme se observa da lição de Jacques Derrida:

Dito isso, ater-se, por outro lado, a essa fase significa ainda operar no terreno e no interior do sistema desconstruído. É preciso também, por essa escrita dupla, justamente estratificada, deslocada e deslocante, marcar o afastamento entre, de um lado, a inversão que coloca na posição inferior aquilo que estava na posição superior, que desconstrói a genealogia sublimante ou idealizante da oposição em questão e, de outro, a emergência repentina de um novo “conceito”, um conceito que não se deixa mais – que nunca se deixou – compreender no regime anterior (DERRIDA, 2001).

Vale ressaltar que no Brasil oitocentista o diploma expedido pelas academias não era *conditio sine qua non* para o exercício de algumas profissões, como advogado, professor e jornalista, para as quais na atualidade exige-se diploma universitário.

O JORNALISMO: UMA DAS VÁRIAS FACES DO AUTODIDATA LUIZ GAMA

Jornalista no Brasil do século XIX era a pessoa que escrevia em periódicos, normalmente semanais ou mensais. Luiz Gama escreveu para muitos jornais, além de ser o criador de O Polichinelo; ao lado do caricaturista Angelo Agostini, fundou também Diabo Coxo, o primeiro jornal humorístico de São Paulo. Nos seus escritos no jornal Ipiranga ele, de forma pioneira, se autointitulava “afro”, podendo ser considerado o primeiro jornalista brasileiro a declarar a sua pertença etnicorracial negra.

O jornal foi o meio utilizado por ele para tornar público os seus dissabores e conflitos políticos e jurídicos com representantes da classe dominante da sua época: magistrados, políticos,

escravocratas e clérigos. As palavras eram habilmente usadas para, além de tornar público tais dissabores, desmoralizar essas personalidades, revelando as contradições dos seus discursos.

Na edição de 29 de julho de 1869 do jornal Radical Paulistano, o próprio Luiz Gama explica as razões pelas quais recorria aos jornais para conter as injustiças contra os desvalidos, expressão que ele usava para se referir aos escravizados:

Impus-me espontaneamente a tarefa sobremodo árdua de tentar em juízo o direito dos desvalidos, e de, quando sejam eles prejudicados por uma inteligência das leis, ou por desassinado capricho das autoridades recorrer à imprensa e expor com toda a fidelidade, as questões e solicitar para elas o sisudo e desinteressado parecer das pessoas competentes [...]. O meu interesse [,] interesse inabalável que mantereí sempre, a despeito das mais fortes contrariedades, é a sustentação plena, gratuitamente feita, dos direitos dos desvalidos que correrem ao meu ténue valimento intelectual (FERREIRA, 2010, p. 109)

Nessa mesma edição de o Radical Paulistano, Luiz Gama expõe, indignado, a negação de um *habeas corpus* para o seu cliente, Antonio José da Encarnação que, apesar de ter cumprido *in totum* a pena de 4 anos e meio de prisão na capital paulista, continuava preso. O artigo desautoriza o magistrado, colocando em xeque a sua isenção e competência, fato registrado em diversos outros artigos jornalísticos assinados por Luiz Gama.

Em diversas outras edições do Radical Paulistano, o jornalista baiano expõe dramas, como o do africano Jacinto, cuja defesa lhe rendeu a demissão do cargo de amanuense da Secretaria de Polícia de São Paulo, depois de quase treze anos de trabalho. Luiz Gama desmoraliza publicamente o juiz que, fingindo não ver a lei para salvaguardar o direito do africano Jacinto, declarara a incompetência em razão do lugar.

Dessa forma, os textos jornalísticos de Luiz Gama possuíam o condão de envolver a sociedade paulistana nos dramas pessoais dos desafortunados, tornando-os públicos, fato que sensibilizava a sociedade escravocrata, fazendo-a refletir sobre o real interesse humano:

O jornal é uma forma confessional de grupo que induz à participação comunitária. Ele pode dar uma 'coloração' aos acontecimentos, utilizando-os ou deixando de utilizá-los. Mas é a exposição comunitária diária de múltiplos itens em justaposição que confere ao jornal a sua complexa dimensão de interesse humano (MCLUHAN, 1992, p. 129).

Em tempos de internet e globalização, fazendo do planeta uma aldeia global, alguns pesquisadores veem ineditismo no trabalho de Luiz Gama, ao fundar no jornalismo brasileiro, ao lado de Angelo Agostini, a imprensa satírica e imagética:

Dois artigos publicados no jornal O Estado de São Paulo, de 6 de março e 3 de abril de 2005, subscritos respectivamente pelo jornalista Elias Thomé Saliba e pela professora Lília Moritz Schwarcz, colocam Luiz Gama, juntamente com Angelo

Agostini, no histórico jornal Diabo Coxo, como pioneiros no Brasil na imprensa satírica e ilustrada” (CÂMARA, 2010, p. 125).

O ADVOGADO E ABOLICIONISTA LUIZ GAMA

Luiz Gama foi um homem à frente do seu tempo. Se tornou adepto e defensor das ideias republicanas muito antes da publicação do Manifesto Republicano, em 1870. Entretanto, não dissociava república de abolição, razão pela qual teve sérios entraves e discussões com diversos integrantes do movimento republicano, que queriam o fim da monarquia, mas não o fim da escravidão. Assim, além de ser atacado por seus adversários políticos, também, era duramente atacado por alguns dos seus pares nas lides políticas do republicanismo paulista; por causa da autenticidade das suas ideias foi chamado de “republicano radical” e o seu jornal, o Polichinello, foi rebaixado à condição de “oficina de bordel” por alguns dos seus críticos (AZEVEDO, 2010, p. 161). Respondendo sempre às críticas de forma ativa e lúcida, o Orfeu Negro ridicularizava o regime monárquico, o judiciário e o clero católico – que eram os seus principais alvos, de maneira pública, através dos jornais.

A grande causa de Luiz Gama enquanto profissional do direito foi a liberdade dos negros que entraram como escravos no Brasil depois da lei de 7 de novembro de 1831, que proibia o tráfico de humanos para as terras tupiniquins. Quer lutando na arena jurídica para garantir a liberdade individual, quer lutando no campo político pela abolição completa da escravidão, colocando-o em confronto direto e constante com algumas personagens privilegiadas do teatro social paulista, Luiz Gama foi um arauto da liberdade. A advocacia militante fez dele um profissional conhecido, amado e odiado:

O ofício que mais rendeu mérito e demérito, admiração e repulsa ao militante da causa negra foi a advocacia. Tendo sentido na própria pele o que era ser escravizado e sendo possuidor de uma nítida identidade negra, publicava em anúncios de jornais os seus serviços jurídicos gratuitos para a realização do sonho da liberdade. Travando batalhas com os poderosos senhores de escravizados e peitando a toga reacionária da sua época, Luís Gama conseguiu a proeza da libertação de mais de 500 escravizados em comarcas da então Província de São Paulo. Àquela altura o ex-escravo, para muitos, já não era um homem, era um símbolo, pois havia esculpido todo o seu próprio edifício humano e ressignificado totalmente a sua existência, tornando-se conhecido abolicionista, republicano, advogado, jornalista, poeta e maçom, e dedicando-se por inteiro à abolição da escravidão, a grande causa da sua vida (SANTOS, 2014).

Um fato que causou a mais absoluta surpresa nos meios acadêmicos, surpreendendo o mundo jurídico da época, foi a ideia esboçada por Gama sobre a legítima defesa do escravizado contra o seu senhor, algo impensável para a época, pois o Código Penal brasileiro considerava o escravizado um bem semovente (AZEVEDO, 2010, p. 42), praticamente negando-lhe a condição de pessoa portadora

de direitos. O advogado do Brás possuía outro raciocínio jurídico e, ao defendê-lo, invertia a lógica e a hierarquia dominantes:

Causou grande polêmica a frase dita pelo advogado abolicionista, o ex-escravo Luiz Gama, durante o julgamento de um escravo que matara seu senhor: “o escravo que mata o senhor, seja em que circunstância for, mata sempre em legítima defesa”. Também ao denunciar o linchamento de escravos, Gama defendeu estes últimos sem hesitar: [...] assim, o escravo que mata o senhor, que cumpre uma prescrição inevitável de direito natural, e o povo indignado que assassina herois jamais se confundirão” (MENUCCI *apud* AZEVEDO, 1987, p. 193).

Salientar-se-á que para o audaz advogado, que peitava a toga corrupta e os poderosos senhores escravocratas, não importava a quem e contra quais interesses as suas ideias se chocavam ou desafiavam. Encarar a liberdade como um direito natural da pessoa humana tratava-se do seu estilo de fazer exegese, de interpretar o texto legal.

Apesar de não ter sido diplomado bacharel em direito, sua atuação como rábula ofuscou e serviu de lições a muitos advogados diplomados pelas academias de Recife e São Paulo, trabalhando com senso de justiça e lucidez jurídica para defender gratuitamente as causas de milhares de escravizados, conseguindo libertar centenas deles.

Segundo COMPARATO (2010), Luiz Gama foi o primeiro advogado audaz, capaz de encarar os homens do poder, quer fossem investidos da toga ou do poder econômico:

Em lugar de se curvar diante do obscurantismo da toga, resolveu afrontá-lo. No atual estatuto da advocacia preceitua-se que “nenhum receio de desagradar a magistrado ou a qualquer autoridade, nem de incorrer em impopularidade, deve deter o advogado no exercício da profissão (artigo 31, § 2º). Luiz Gama foi o primeiro, entre nós, a cumprir com destemor esse dever indeclinável de advogado (COMPARATO, 2010).

NA LITERATURA: DIVISOR DE ÁGUAS, AO INAUGURAR O EU LÍRICO NEGRO

Antes mesmo de começar a escrever em jornais, de iniciar as suas atividades como advogado provisionado e de passar a liderar o movimento abolicionista em São Paulo, Luiz Gama foi poeta, publicando em 1859 o livro *Primeiras Trovas Burlescas de Getulino* e lançando a sua segunda edição dois anos depois.

No campo da literatura brasileira, essa obra representa um divisor de águas (BERN, 1988), pois o seu autor apresenta-se ao mundo da poesia como o “Orfeu de Carapinha”, introduzindo pioneiramente o eu lírico negro nas nossas letras:

Quero que o mundo me encarando veja
Um retumbante Orfeu da carapinha,
Que a Lira desprezando, por mesquinha,
Ao som da Marimba augusta (GAMA, 2011, p. 15).

Segundo CUTI (2004, p. 66), a poesia de Luiz Gama se constitui em um marco na História da Literatura brasileira, sendo ele o primeiro precursor da Literatura Negro-Brasileira: o divisor de águas na dicção negra se dá ainda em um momento anterior à poesia abolicionista que fez eclodir a obra de Castro Alves. Em “Quem sou eu?”, também conhecido como Bodarrada mais uma vez o poeta baiano afirma a sua identidade etnicorracial e o sarcasmo dirigido às elites supostamente brancas:

Se negro sou, ou sou bode,
Pouco importa. O que isto pode?
Bodes há de toda a casta,
Pois que a espécie é muito vasta... (GAMA, 2011, p. 118).

Luiz Gama antecipou-se aos movimentos de tomada de consciência de ser negro em países avançados do Ocidente, como os Estados Unidos. E, ao usar a retórica de metáforas que confundiam negro por bode em jargões da época e apresentando-se como o poeta de cabelos crespos, na primeira década da segunda metade do século XIX, trouxe ao país a literatura marginal contada sob a ótica do negro brasileiro, desafiando as regras estabelecidas pelo grupo hegemonicamente centralizador, dominante. Nessa vertente literária o negro, de objeto do discurso passou a ser autor da sua própria história, da sua própria epopeia.

CUTI (2004) vai ao encontro de BERND (1988, p. 56), ao afirmar que é este assumir-se outro – que vai determinar toda uma mudança na literatura brasileira – que se constitui no novo e que irá funcionar como um divisor de águas para a conceituação de uma literatura negra.

Assim, a poesia de Luiz Gama abriu caminho para outros poetas e romancistas negros, a exemplo de Cruz e Sousa, Lima Barreto e Carolina de Jesus.

O EDUCADOR LUIZ GAMA

Uma das faces ainda muito pouco conhecidas de Luiz Gama é a de educador, sendo pretensão deste artigo alongar-se mais nesta sua possível faceta.

A documentação representada pelo livro escrito por ele, petições processuais e escritos jornalísticos não deixam qualquer dúvida quanto à sua atuação como advogado, abolicionista, poeta e jornalista. Entretanto, há indícios e presunções de que o autodidata baiano também fora educador porque no ano de 1869:

Sob os auspícios da Loja América, os “professores” Luiz Gama e Olímpio da Paixão inauguram, em junho, uma escola gratuita para crianças e um curso primário noturno para adultos na Rua 25 de Março (FERREIRA, 2010, p. 26).

Interessante notar que dois anos depois, em artigo escrito no jornal Correio Paulistano, no qual discorria sobre as atividades da Loja Maçônica América, a escola para crianças – a qual faz

referência a autora acima – não mais existia e a evasão na escola noturna era muito grande, pois mais da metade dos matriculados não freqüentavam as aulas. Sobre as atividades educacionais da Loja América, da qual foi presidente, Luiz Gama afirma, em artigo publicado no Correio Paulistano, em 10 de novembro de 1871:

Em relação ao ensino popular, ela fundou e sustenta nesta capital uma escola noturna de primeiras letras, onde se acham matriculados 214 anos, sendo efetivamente freqüentes 100. [...]. Além dos esforços do professor, para o preenchimento de seus deveres, há o concurso dos auxílios de um dos membros da loja, o qual, durante a semana que lhe é designada, tem de assistir todas as noites à escola (FERREIRA, 2010, p. 139).

Ao afirmar “além dos esforços do professor”, Luiz Gama não cita o nome do mestre, podendo ser Olímpio da Paixão, que juntamente com ele inaugurara dois anos antes as escolas diurna e noturna para crianças e adultos. Mas o professor poderia ser o próprio Gama ou uma outra pessoa. Por outro lado, o texto deixa claro que o professor titular contava com o auxílio pedagógico de membros da Loja América. Luiz Gama era um dos que se revezavam semanalmente para ajudar o professor em uma turma de mais de 100 alunos? É instigante investigar qual teria sido o papel de Luiz Gama na criação, manutenção e funcionamento dessas escolas e, no bojo dessa investigação, verificar se essas instituições educacionais possuíam um caráter de ação afirmativa e se possuíam elas uma orientação de identidade étnica. Seria Luiz Gama um verbalizador preocupado com a igualdade material, exigindo igualdade de condições de oportunidades para os negros libertos e, dessa forma, teria se antecipado em mais de um século ao conceito de igualdade insculpido no Estatuto da Igualdade Racial, promulgado no século XXI? Teria sido esse expoente do Atlântico Negro (GILROY, 2001) o primeiro no lado de cá do Oceano Atlântico a interpretar o princípio da igualdade no seu aspecto material?

Todavia, ainda que jamais tenha lecionado, o autodidata deixou um documento que pode ser traduzido como um ABC comportamental, de caráter pedagógico. Trata-se da carta escrita ao seu filho Benedito Graco Pinto da Gama, garoto que àquela época possuía 11 anos de idade.

As atividades políticas, profissionais e sociais nas quais Luiz Gama se envolvia, por sua própria natureza, desmontando discursos e quebrando hierarquias, chocava-se frontalmente com os interesses da classe senhoril da qual tornou-se conhecido, temido, odiado e perseguido, sofrendo reiteradas ameaças de morte. Em um desses momentos, pressentindo que a sua hora final poderia ter chegado, ele escreveu a seguinte carta, escrita em 23 de setembro de 1870:

Dize a tua mãe que a ela cabe o rigoroso dever de conservar-se honesta e honrada; que não se atemorize da extrema pobreza que lego-lhe, porque a miséria é o mais brilhante apanágio da virtude.
Tu evita e a amizade e as relações dos grandes homens; porque eles são como o oceano que aproxima-se das costas para corroer os penedos.

Sê republicano, como o foi o Homem-Cristo. Faze-te artista; crê, porém, que o estudo é o melhor entretenimento, e o livro o melhor amigo.
Faze-te apóstolo do ensino, desde já. Combate com ardor o trono, a indigência e a ignorância. Trabalha por ti e com esforço inquebrantável para que este país em que nascemos, sem rei e sem escravos, se chame Estados Unidos do Brasil.
Sê cristão e filósofo; crê unicamente na autoridade da razão, e não te alies jamais a seita alguma religiosa.. Deus revela-se tão somente na razão do homem, não existe em Igreja alguma do mundo.
Há dois livros cuja leitura recomendo-te: a Bíblia Sagrada e a Vida de Jesus por Ernesto Renan. Trabalha e sê perseverante.
Lembra-te que escrevi estas linhas em momento supremo, sob a ameaça de assassinato. Tem compaixão de teus inimigos, como eu compadeço-me da sorte dos meus. Teu pai, Luiz Gama. (FERREIRA, 2011, p. 193).

Há um nítido caráter pedagógico do documento escrito por Gama. Trata-se de um poderoso manual educacional deixado por alguém que preocupa-se em educar para a vida, orientando o futuro caminhar do seu rebento com ousadia, leitura e estudo.

Saliente-se que mesmo naquele momento que o Poeta de Carapinha considerara talvez como o seu último, ele não se eximiu da sua função educativa, recomendando que a sua família se mantivesse rigorosamente submetida aos princípios da honradez e da honestidade, pois apesar de ser advogado, Luiz Gama não era homem de posses. Nota-se que ele escreve a carta, como quem tece um ABC, um manual educacional recomendando condutas pedagógicas e éticas, imprescindíveis à sábia sobrevivência do seu filho. Trata-se de uma carta educacional, traçando princípios de educação formal, política, religiosa, moral, jurídica e ética.

O princípio ético e jurídico de igualdade de todos perante a lei (igualdade formal) é proclamado em alto e bom som na carta através da expressão “sem escravos”, em referência ao país sonhado pelo abolicionista baiano, onde todos fossem iguais sob o aspecto legal, como condição *sine qua non* para a igualdade material/substancial.

Luiz Gama foi um dos artífices da busca prática pela igualdade de oportunidades pelo viés educacional. Tendo vivido na própria pele a dupla experiência de escravizado e homem livre; analfabeto e letrado; sendo fruto e exemplo do conhecimento que ressignifica a vida, ele via na educação o viés que conduziria o negro à igualdade material.

O Poeta de Carapinha revela uma absoluta intimidade com a palavra escrita e define o livro como “o melhor amigo”. Intimidade essa que o tirou da condição de mercadoria, de peça sem qualquer personalidade jurídica ou, na melhor das hipóteses, de pessoa que entra pela porta dos fundos, para alçá-lo à condição de renomado e temido advogado, homem por excelência que sabe abrir e entrar pelas portas da frente... Quem mais do que ele pôde utilizar-se da palavra trazida pelos livros para dar um giro de 360 graus na própria trajetória de pessoa livre que o pai transformou em escravo e depois voltou a ser livre? Assim, é com a mais absoluta propriedade que Luiz Gama ensina

ao seu filho e aos filhos de todas as gerações que o livro é o melhor amigo, a melhor companhia para todos os momentos.

Atrelada a essa ideia sobre o livro, Luiz Gama ensina também que a melhor diversão é o estudo: “Faze-te artista; crê, porém, que o estudo é o melhor entretenimento”. Aqui há a associação feita – inclusive até nos dias atuais, conforme se observa da realização de espetáculos teatrais e circenses por artistas – entre arte e entretenimento. Entender-se-á na expressão “entretenimento”, arte. Como o autor da carta informa, logo a seguir, que “o estudo é o melhor entretenimento”, logo, o professor Gama eleva o estudo à melhor das artes. Qualquer forma de arte e de entretenimento são coisas prazerosas, da qual a alma se encanta e se alegra. Assim, o estudo na visão de Luiz Gama é encarado dessa forma – como sinônimo, por excelência, de prazer e deleite para o espírito. O descobrir do mundo das palavras, dos fatos que marcaram a saga da humanidade, das paisagens naturais e humanas, dos segredos dos mares e oceanos, do nosso próprio corpo, dos nossos parceiros no planeta... haja prazer nessa esfera da arte das artes!

Toda a vida de Luiz Gama, da infância até chegar à maturidade, foi marcada pela traição de homens que possuíam poder e/ou dinheiro. Essas personagens representaram na vida de Gama um verdadeiro oceano de maldades, corroedor de penhascos, como ele afirma na carta escrita ao filho. A começar por seu pai – que ele negava-se a revelar o nome, conforme revelara ao amigo Lúcio de Mendonça, em 25 de julho de 1880 (FERREIRA, 2011, p. 200).

Assim, de maneira bastante pedagógica, fazendo uma metáfora filosófica e poética ao afirmar que essas relações “amistosas” com os poderosos “*são como o oceano que aproxima-se das costas para corroer os penedos*”, Luiz Gama admoesta o seu filho, preparando-o para a vida, pedindo que se afastasse dos ricos e poderosos, de quem ele, por experiência própria, desconfiava sobremaneira.

O autor conclui a sua breve carta sugerindo ao filho que tivesse compaixão dos seus inimigos, em mais um gesto educativo (e de grandeza d’alma) de alguém que saía de casa sem saber se os seus inimigos o deixariam voltar vivo.

CONCLUSÃO

Luiz Gama faleceu em 24 de agosto de 1882, antes da abolição da escravidão e da proclamação da república, fatos para os quais muito contribuíram as suas ideias e a sua militância de poeta, jornalista, abolicionista e advogado. Assim, o seu grande relevo nas áreas nas quais atuou fica por conta não apenas da sua capacidade de pensar a desconstrução da lógica dominante e a inversão da hierarquia, mas também pela capacidade de aliar essa produção do pensamento ao fazer, ao

construir história, mudando os seus rumos. É essa capacidade de associação entre teoria e prática levada a cabo pelo intelectual orgânico (HALL, 2003) que abre possibilidades de inversão da lógica e da hierarquia dominantes, de desconstrução de verdades únicas que interessam apenas a determinados grupos hegemônicos, contribuindo para a inclusão cidadã de toda e qualquer pessoa humana enquanto ser portador de direito e de dignidade. Em pleno século XIX, em um país de sério conservadorismo monarquista e escravocrata, o intelectual militante Luiz Gama exibiu uma performance que mais se assemelha aos pensadores da atual Crítica Cultural:

Da mesma forma que os pensadores dos Estudos Culturais – que fazem militância para inverter a hierarquia e tirar das margens pessoas silenciadas, excluídas pelo cânone hegemônico –, assim fez Luís Gama com as suas atividades intelectuais na literatura, no jornalismo e no direito. Mais do que um pensador consciente da sua pertença etnicorracial, que sabia qual era o seu lugar de fala, que usava habilmente o poder da palavra para desconstruir e desmontar discursos preconceituosos que, na melhor das hipóteses, tentavam fazer de negras e negros cidadãos de segunda classe, o filho de Luíza Mahin foi um militante que se movia na arena racista com altivez e desenvoltura (SANTOS, 2014).

Além desse fato, outro grande mérito seu reside na sua assunção negra. Enquanto o discurso dominante era o do branqueamento da população brasileira, as ideias e os exemplos de vida de Luiz Gama diziam um sonoro “negro sim!”. Sendo um intelectual consciente da sua pertença etnicorracial, o Orfeu de Carapinha sabia qual era o seu lugar de fala. Filho de uma mulher negra alforriada e tendo passado pela experiência da escravidão, sabia-se negro e colocou a sua vida a serviço das causas negras.

Vale ressaltar que quando ressignificou a sua vida, tornando-se homem livre, senhor da palavra e do seu destino, Luiz Gama poderia percorrer caminho inverso e ficar em certa zona de conforto, pois o seu problema de liberdade e realização profissional já estava de alguma forma resolvido. Mas sabia-se negro. E sabendo-se negro, preferiu a luta, o combate que anos mais tarde derrubaria a injustiça perpetrada contra a dignidade dos seus.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Celia Maria Marinho. *Onda negra, medo branco*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.
- AZEVEDO, Elciene. *Orfeu de carapinha*. São Paulo: Editora Unicamp, 2005.
- AZEVEDO, Elciene. *O Direito dos Escravos*. Campinas: Editora Unicamp, 2010.
- BERND, Zilé. *Introdução à literatura negra*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- CÂMARA, Nelson. *O Advogado dos Escravos*. São Paulo: Lettera.doc, 2010.
- COMPARATO, Fábio Konder. Luiz Gama, Advogado Emérito. In: *Revista do Instituto dos Advogados Brasileiros*. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2010, n. 97.

- CUTI. *Literatura Negro-Brasileira*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2010.
- DERRIDA, Jacques. *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- FERREIRA, Fonseca Ligia. *Com a palavra, Luiz Gama*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2011.
- GAMA, Luís. *Primeiras trovas burlescas de Getulino*. Salvador: P55 Edições, 2011.
- GILROY, Paul. Uma história para não se levar adiante: a memória viva e o sublime escravo. In: *Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Editora 34, 2001.
- HALL, Stuart. Estudos culturais e seu legado teórico. In: *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MCLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensão do homem*. São Paulo: Cultrix, 1964.
- SANTOS, Jair Cardoso. *Luiz Gama e a consciência negra*. Salvador: Jornal A Tarde, página A2, 2014.
- SANTOS, Luiz Carlos. *Luiz Gama*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2010.
- SILVA, Luiz. *Literatura Negro-Brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010.

FOLHAS “MAL-DITAS” DO TEMPO: POR UMA NOVA LEITURA DO CANDOMBLÉ ANGOLA NA BAHIA¹

Leandro Alves de Araújo (Pós-Crítica/UNEB)²

Orientador: Prof. Dr. Arivaldo de Lima Alves

Resumo: Partindo do pressuposto que sem resistência não há identidade subalterna, há apenas subalternidade, intenta-se, aqui, problematizar o local marginal ao qual fora lançado o Candomblé Angola na Bahia ao longo do tempo, tanto pela sociedade de um modo geral, quanto por pesquisadores renomados que se debruçaram sobre esta temática. Objetiva-se refletir sobre a transvaloração em torno do nagôcentrismo (discussão sobre um possível cânone litúrgico candomblecista) e como esta pode ser confrontada em relação ao conceito de “tradição inventada” de Hobsbawn. Neste sentido, procuro mapear os possíveis deslocamentos, reinvenções e cuidados de si evidenciados em discursos ênicos na comunidade narrativa Unzó Kutalamin Nzambi (terreiro de Candomblé Angola situado na cidade de Catu). Destarte, percebe-se que tornar a oralidade um veículo de afirmação e empoderamento é um ato político; e, desta forma, aprofundar as reflexões que emergem dessas narrativas poderá proporcionar formulações de contradiscursos que viabilizem uma reavaliação dos processos de exclusões, propondo assim, talvez, uma crítica da cultura, das práticas religiosas de orientação africana e dos estudos sobre religião no Brasil.

Palavras-chave: Crítica cultural. Candomblé Angola. Oralidade. Nagôcentrismo.

INTRODUÇÃO

A fortuna crítica produzida por grandes estudiosos das mais diversas áreas do conhecimento – história, sociologia, linguística-literária e, sobretudo, a antropologia – principalmente a partir da segunda metade do século passado sobre o candomblé da Bahia é vasta e significativa. Contudo, ao fazermos uma revisão bibliográfica, percebe-se, claramente, uma eleição e/ou predileção sobre o que se convencionou chamar de “candomblé de nação Ketu”, em detrimento aos outros segmentos do candomblé, a exemplo do Efon, Jeje ou mesmo dos primeiros africanos escravizados (Bantos), que chegaram à Bahia e que trouxeram consigo suas práticas e saberes religiosos e que mais tarde seria conhecido como “candomblé de Angola”. Neste contexto, várias inquietações, hipóteses e provocações (a exemplo do título inicial do projeto: “folhas mal-ditas do Tempo”), podem/devem ser levantadas na tentativa de elucidar a eleição, indiretamente canônica, do segmento Ketu frente aos demais, bem como problematizar o local marginal do candomblé de Angola.

¹ Este Paper é resultado da comunicação apresentada ao Seminário Interlinhas 2014.1 do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural da Universidade Estadual da Bahia/Campus II, realizado nos dias 14 e 15 de Agosto de 2014. O mesmo apresenta imagens iniciais das investigações e discussões do projeto de pesquisa: Folhas “mal-ditas” do Tempo: por uma nova leitura do Candomblé Angola na Bahia. A palavra ‘Tempo’ está escrita em maiúsculo pois ainda que faça analogia (e faz), ao tempo cronológico, também faz uma homenagem ao Inquice Kitembo ou Tempo (divindade fundamental no culto em questão e que possui como um dos principais atributos o domínio da ancestralidade).

² Mestrando em Crítica Cultural pelo Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural – Pós-Crítica da Universidade Estadual da Bahia – Campus II. E-mail: leandrorujo@hotmail.com. Orientador: Arivaldo de Lima Alves.

Neste sentido, destaca-se na investigação da pesquisa corrente, a atenção aqui voltada para um grupo religioso, o Angola, cuja literatura afim é parca, sobretudo, ao compararmos com o espaço aí ocupado por outros grupos religiosos afro-brasileiros. Ao buscar valorizar as visões de mundo dos sujeitos em questão, a pesquisa configura-se também num espaço de visibilidade e representação política deste seguimento religioso, bem como fomenta o enriquecimento do debate antropológico e da diversidade etnográfica visada pela comunidade acadêmica.

O projeto tenciona buscar entre praticantes Angola da cidade de Catu, quais são suas “raízes” históricas na Bahia, de que forma suas práticas refletem estas “raízes” e suas “origens africanas”, não mais pautadas em noções externas, tidas como indiscutíveis ou óbvias, mas concebida internamente através de suas memórias suscitadas pelo revolver de suas práticas, discursos êmicos, narrativas e trajetórias de sujeitos emblemáticos do contexto do Candomblé Angola local. Como argumenta Goldman (2003), a história ela mesma não tem nada de evidente ou objetivo. Caso a mantenhemos como um dado fixo e homogêneo:

Tendem[os] a conceber as religiões afro-brasileiras como entes mergulhados numa historicidade que não [necessariamente] lhes pertence, cabendo-lhes tão-somente resistir a esse fluxo temporal externo — mantendo-se então imutáveis ou, [como mais frequentemente são abordadas], degradando-se lentamente até desaparecerem —, ou acomodar-se a ele, passando assim a sofrer transformações que apenas repercutem aquelas, mais fundamentais, da sociedade abrangente (GOLDMAN, 2003, p. 109).

Deste modo, investigar os processos de transformações nas práticas religiosas concebidas pelos próprios adeptos significa um esforço de enfrentar um empreendimento contrário de domesticação (ou mesmo colonização) do Outro através das representações que deles foram feitas, especialmente no cenário religioso afro-brasileiro, no qual o legado Bantu (Angola-Congo) é sistematicamente subestimado.

O empenho inicial tem sido construído na tentativa de verificar ângulos multifacetados da história do candomblé de Angola na Bahia, discutindo noções de identidade, subalternidade e resistência por meio de uma perspectiva inter/trans disciplinar que permita repensar e problematizar o lugar em que foi lançado este segmento do culto afro-brasileiro pela sociedade de um modo geral, bem como por alguns teóricos e pesquisadores que se debruçaram sobre a temática – o candomblé da Bahia. Destarte, percebe-se que tornar a oralidade um veículo de afirmação e consciência é um ato político; e, neste sentido, viabilizar as pesquisas dessas comunidades narrativas poderá proporcionar uma reavaliação dos processos de exclusões bem como de estereótipos, dialogando com contra discursos intrínsecos nas leituras de textos teóricos (linguístico-literário, antropológicos), propondo assim, talvez, uma crítica da cultura através das fronteiras discursivas em questão.

1 REVISÃO DE LITERATURA

O processo de busca de uma reaproximação da África enquanto “fonte original” das práticas religiosas afro-brasileiras por sacerdotes e sacerdotisas do candomblé é denominado por estudiosos e pelos próprios adeptos de (re)africanização.

A principal “raiz” (ou referência às origens religiosas) procurada por candomblecistas em solo africano é a iorubá – grupo étnico que se estende do sul da Nigéria ao extremo leste de Benin (Verger, 1981; Elbein dos Santos, 2002) – o que comprova que o processo de reafricanização religiosa é, se não unânime, mais intenso entre os candomblés (autodenominados de “nação ketu” (cidade iorubá da qual teria provindo, com os escravizados, o modelo de culto seguido no Brasil nos candomblés homônimos). Nos terreiros, o reflexo desta “volta à África” pode ser refletido em vários espaços da liturgia, os exemplos mais notórios são o aprendizado intensivo do idioma iorubá; a presença crescente do oráculo de Ifá, desempenhado por especialistas brasileiros, mas também africanos no Brasil, os babalaôs; a utilização e procura em escala crescente dos corais na confecção dos colares (comumente chamados de fios de conta); tecidos e vestimentas importados da África em gradativa substituição ou opção de substituição do tecido *richelieu*; estatuetas de madeira e utensílios outros, além de uma acessibilidade ao que chamo de corpus literário do axé (comumente conhecido como fundamentos secretos do axé).

Antigos terreiros reconhecidos como “tradicionais” pela comunidade religiosa transformaram-se, fora dela, em verdadeiros representantes da África no Brasil, principalmente aqueles mais antigos da Bahia – a “Roma Negra” –, e de nação ketu, também chamados “nagô” (V. BASTIDE, 1960; CARNEIRO, 1977). A legitimação “nativa” – isto é, conferida pelos próprios religiosos – transformou-se em categoria analítica em parte considerável das pesquisas relacionadas, corroborando na construção da imagem dos terreiros nagôs como modelos de culto afro-brasileiro mais “puro”, supostamente mais próximo de um “culto original” africano (cf. DANTAS, 1987) – tese que recentemente vem sendo contestada (cf. PARÉS, 2007).

O mesmo não se deu com as demais nações de candomblé, como as de “Jeje” e de “Angola”. Com a centralização das atenções dos mais diversos setores da sociedade voltadas para os terreiros nagôs, ocorreu simultaneamente a marginalização das demais práticas religiosas afro-brasileiras: voduns e inquices, respectivamente as divindades dos candomblés jeje e angola, não figuram com a mesma familiaridade, no imaginário popular brasileiro, quando aí comparados aos célebres orixás nagôs.

O projeto ora proposto busca investigar as formas pelas quais os praticantes do Terreiro de Candomblé Angola em Catu, *Unzó Kutalamin Nzambi*, relacionam-se com suas “raízes”. Há, na

história do terreiro e/ou em suas atuais práticas, algum processo análogo àquele de reafrikanização qual empreendido pelos terreiros nagô? Como este grupo pensa e exerce as relações com suas “raízes”? Se, como afirma Hobsbawn (1984), toda tradição é uma invenção:

O termo “tradição inventada” é utilizado num sentido amplo, mas nunca indefinido. Inclui tanto as “tradições” realmente inventadas, construídas e formalmente institucionalizadas, quanto as que surgiram de maneira mais difícil de localizar num período limitado e determinado de tempo - às vezes coisa de poucos anos apenas - e se estabeleceram com enorme rapidez. (HOBBSAWM, 1984, p. 9).

De que forma este grupo [*Unzó Kutalamin Nzambi*] “inventa” – isto é, (re)cria, transmite e vive – as tradições que os identifica e distingue enquanto terreiro de nação angola?

Teoricamente ancorada na Literatura Comparada, nos estudos sobre Oralidade e na Antropologia, a pesquisa tem como pressuposto a sua construção com os sujeitos etnográficos (OLIVEIRA, 2004), ou seja, estes são considerados atores sociais que a um só tempo produzem suas práticas e sobre elas refletem criticamente, não estando alheios àquilo que outros agentes – como pesquisadores – constroem em torno delas. Perspectiva que então implica na abertura às efetivas agências dos atores sociais sobre a própria pesquisa a ser com eles desenvolvida: desde as questões éticas postas nas relações intersubjetivas, passando pelos métodos possíveis e permitidos pela comunidade (LANGDON, 1999; MALUF, 1999).

Na abertura ao “pensamento nativo”, por assim dizer, encontra-se a tentativa de conduzir “a reflexão antropológica até ao seu limite” (GOLDMAN, 2009, p. 130). A perspectiva do “Outro” é entendida em pé de igualdade epistemológica com a do pesquisador (CASTRO, 2002). E a representação etnográfica deve levar em conta o lugar desde qual fala o autor e as implicações não só teóricas, mas inerentemente políticas destas representações.

Ampliando as percepções discursivas pautadas na oralidade, trago à cena Paul Zumthor (2010), que vai dizer que a escrita é fixa e nada se compara à força nômade da voz. O mesmo também vai discutir a diferença entre oralidade e vocalidade, considerando que a oralidade ultrapassa a ação da voz, caracterizando-se como uma expansão do corpo que implica tudo o que é endereçado ao outro, por exemplo: um gesto mudo ou mesmo um olhar. Gesto e olhar também concernem à oralidade e os movimentos do corpo são integrados a esta poética.

Zumthor discuti também a noção de performance como o principal fator constitutivo e determinante de todos os outros elementos formais, cuja compreensão e análise só pode se dar a partir de uma fenomenologia da recepção. Na performance, todo contexto faz parte do texto, além de ser texto.

Ainda sobre as contribuições dos Estudos da Oralidade, dialogo com Frederico Fernandez (2012). O mesmo aborda de forma muito interessante como os trânsitos se constituem e o que eles significam. Discute a noção de trânsito por meio da análise do suporte e de sua variação. O trânsito entre poesia, religião e oralidade contribuem para entender como as pessoas constroem as suas identidades e como estas práticas discursivas fomentam suas culturas.

Embasam a pesquisa etnografias sobre os candomblés como as de Bastide (1983), Carneiro (1977), Landes (2002) e Verger (1997), entre outras já consideradas clássicas nos estudos das religiosidades afro-brasileiras, trazendo descrições e comparações entre distintas modalidades de candomblé. Textos como os de Serra (1995), Dantas (1987), entre outros, elaboram discussões acerca dos discursos de pureza e tradição africana presentes tanto entre os religiosos quanto no meio acadêmico. Discussões mais recentes sobre as abordagens históricas dos candomblés nas pesquisas fazem-se necessárias para pensar e complexificar as abordagens da pesquisa, são exemplo as de Goldman (1984, 2003, 2009, 2012), Opipari (2011), Cardoso (2007, 2009, 2011).

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de meados do século passado, a religião afro-brasileira ganhou visibilidade e efervescência nas artes (sobretudo na música), na academia e na mídia em geral. A década de 70, por exemplo, representou, no Brasil, a sedimentação de uma consciência reflexiva sobre o negro na sociedade brasileira. Nasce neste período um discurso político e cultural que se fez engajado e consciente. A independência dos países africanos talvez tenha corroborado, em alguma medida, servindo de motivação ainda maior para os empreendimentos do coletivo negro que irá repercutir na criação dos Cadernos Negros (1978), pelo grupo Quilombhoje, por exemplo. Os anos 70 marcaram, ainda, a consolidação de associações de cunho estético-político - a exemplo do Teatro Experimental do negro (embora já fundado em 1944) e o MNU (fundado em 1978). Os agentes da cultura afro-brasileira buscaram ir além dos modelos de cultura dominante, de uma sociedade que foi norteadada pela ideologia do branqueamento. Os sujeitos desse período expressaram, por meio da literatura, da música, do teatro e outras artes a afirmação cultural dos grupos afro-brasileiros. Doravante, não podemos esquecer a importância que as casas de candomblé tiveram (em maior ou menor grau) enquanto espaço de resistência, como também o quanto influenciou esses artistas ativistas e intelectuais negros, dentre outros aspectos, por ser a mesma a maior fonte representativa da memória e oralidade da herança africana no Brasil. O espaço litúrgico do candomblé, neste sentido, é o pedaço vivo da África do outro lado do atlântico.

Destarte, percebe-se que uma nova leitura que discuta criticamente as tensões existenciais entre o centro e à margem, os lugares e os não-lugares legitimados, bem como os dispositivos de poder e interesses subjacentes entre os etnógrafos e suas etnografias construídas em torno da cultura religiosa afro-brasileira é de significativa importância para elaboração de uma crítica cultural que amplie as discussões e os olhares em torno dessa problemática.

REFERÊNCIAS

- BASTIDE, Roger. *As Religiões Africanas no Brasil*. São Paulo: Livraria Pioneira, 1985 [1960].
- BASTIDE, Roger. A macumba paulista. In: *Estudos afro-brasileiros*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1983 [1946], p. 193-247.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, L. R. Pesquisa em versus pesquisa com seres humanos. In: Ceres Víctora, Raul George Oliven, Maria Eunice Maciel e Ari Pedro Oro (Org.). *Antropologia e ética. O debate atual no Brasil*. Niterói: EdUFF, 2004.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, L. R. O espírito da performance. Ilha: *Revista de Antropologia*, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 197-213, 2009.
- CARDOSO, Vânia Zikán. Narrar o mundo: estórias do “povo-de-rua” e a narração do imprevisível. In *Mana*, ano 12, n. 2, 2007, p. 317-345.
- CARDOSO, Vânia Zikán. Afetos da descrença. *Antropologia em Primeira Mão*, 2009a, v. 114: 1-17.
- CARDOSO, Vânia Zikán. Assombrações do Feminino. Estórias de pombagiras e o poder do feminino. In: ISAIA, Artur Cesar; MANOEL Ivan Aparecido (Org.). *Espiritismo e Religiões Afro-brasileiras*. São Paulo: Unesp, 2011, p. 179-202.
- CARNEIRO, Edison. *Candomblés da Bahia*. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977 [1912].
- CASTILLO, Lisa Earl. *Entre a oralidade e a escrita. A etnografia nos candomblés da Bahia*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*¹. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1996.
- DANTAS, Beatriz Góis. Pureza e poder no mundo dos candomblés. In: MOURA, C. E. M. de (Org.). *Desvendando Identidades*. São Paulo: EHW Editores, 1987.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Culturas híbridas*. São Paulo: EDUSP, 1997.
- GILROY, Paul. O Atlântico Negro. In: *Joias trazidas da servidão: música negra e a política da autenticidade*. São Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001, p. 157-222.
- GOLDMAN, Marcio. *Os Tambores dos Mortos e os Tambores dos Vivos*. Etnografia, Antropologia e Política em Ilhéus, Bahia. *Revista de Antropologia*, 2003, 46 (2), p.445-476.
- GOLDMAN, Marcio. *Os Tambores do Antropólogo: Antropologia Pós-Social e Etnografia*. Ponto Urbe. *Revista do Núcleo de Antropologia Urbana da USP*, v. 3, p. 1-11, 2008.
- GOLDMAN, Marcio. *Histórias, devires e fetiches das religiões afro-brasileiras: ensaio de simetrização antropológica*. *Análise Social*, XLIII. 2009.

- HOBBSAWM, Eric. Introdução. In: HOBBSAWM, Eric. RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. p. 9-23.
- LANDES, Ruth. *A Cidade das Mulheres*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002 [1947/1967].
- LANGDON, Esther Jean. *A fixação da narrativa: Do mito para a poética de literatura oral*. Horizontes Antropológicos, 1999, n. 12, p. 13-36.
- MALUF, Sônia. *Antropologia, narrativas e a busca de sentido*. Horizontes Antropológicos, n. 12. 1999. p. 69-82.
- OPIARI, Carmen. *O candomblé: imagens em movimento*. São Paulo: Edusp, 2011.
- ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- PARÉS, Luis Nicolau. *A Formação do Candomblé: história e ritual da Nação Jeje na Bahia*. São Paulo: Editora Unicamp, 2007.
- SANSONE, Lívio. *Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil*. Salvador: Edufba; Pallas, 2007, p. 94.
- SANTOS, Juana Elbein dos. *Os Nàgó e a Morte. Pàde, Àsèsè e o Culto Égun na Bahia*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. 11 ed.
- SERRA, Ordep. *Águas do Rei*. Petrópolis: Vozes Editora, 1995.
- VERGER, Pierre Fatumbi. *Orixás: Deuses Iorubás na África e no Novo Mundo*. São Paulo: Corrupio, 1981. 295 p.
- VERGER, Pierre Fatumbi; CARYBÉ. *Lendas Africanas dos Orixás*. Salvador: Corrupio, 1997. 4 ed.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *O nativo relativo*. Mana 8 (1), 2002, p. 123.

ESCREVENDO E SE REESCREVENDO: RACHEL DE QUEIROZ E CONCEIÇÃO EVARISTO

Luane Tamires dos Santos Martins (Pós- Crítica/UNEB)

Orientadora: Profa. Dra. Jailma dos Santos Pedreira Moreira

Resumo: A seguinte pesquisa, ainda em processo de construção e desconstrução, visa investigar e refletir sobre o perfil das escritoras Conceição Evaristo e Rachel de Queiroz, considerando suas trajetórias literárias e de vida. Para tanto pretendemos levantar a bibliografia e biografia das mesmas, destacando temáticas mais recorrentes e textos que tratem do ato de escrever. Ainda nos utilizaremos de um referencial teórico condizente com a crítica cultural, com os estudos feministas, de gênero e literários. Desta forma, pretendemos averiguar o percurso das escritoras, nos seus diversos contextos, na conquista deste lugar outrora negado à mulher. Por fim, esperamos contribuir, pelo viés da crítica cultural, com os estudos sobre literatura de autoria feminina no Brasil. Vale salientar, no entanto, que o projeto de pesquisa em questão provavelmente passará por alterações em razão da abrangência do objeto da pesquisa, porém, ainda em discussão com a orientadora.

Palavras-chave: Ato de escrever. Crítica Cultural. Crítica Literária. Mulher escritora.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa apresentar o projeto de pesquisa para o Mestrado em Crítica Cultural, cujo tema é a escrita feminina, e que ainda encontra-se em fase de discussão, desconstrução e construção.

Ao cursar o curso de Letras e me envolver com os estudos de gênero e os estudos feministas, comecei a refletir sobre a minha relação com os textos literários. Em meio a tais pesquisas, percebi que no meu repertório pessoal de leitura havia poucas autoras e fui em busca de leituras de autoria feminina. Diante de alguns livros escritos por mulheres que tive a oportunidade de ler, deparei-me com obras de Raquel de Queiroz e Conceição Evaristo. Sendo assim, ao ler o livro “Insubmissas Lágrimas de Mulher”, uma coletânea de contos da autora Conceição Evaristo, pude observar uma linguagem objetiva e cativante que trazia como protagonistas dos contos mulheres que passam por diversas situações conflituosas em suas vidas. Nessa mesma perspectiva, o livro “Memorial de Maria Moura”, de Raquel de Queiroz, também apresentava como protagonista uma mulher, Maria Moura.

Essas duas narrativas citadas acima, chamaram-me a atenção uma vez que, fora do que habitualmente estava acostumada a ler, estava diante de escritoras que tratavam em seus escritos sobre a mulher. 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.

Desta maneira, a problemática desta pesquisa nos faz questionar: como se configura o perfil das escritoras literárias Raquel de Queiroz e Conceição Evaristo, considerando suas trajetórias literárias e de vida? Como objetivos gerais e específicos, pretende-se investigar e refletir sobre a

escrita feminina e a própria construção do “ser escritora” nas obras das autoras em questão, considerando suas trajetórias literárias e de vida; averiguar o percurso das escritoras no que concerne a historiografia literária; pesquisar e analisar a bibliografia e biografia das autoras; investigar e refletir sobre a presença de temas relacionados ao ato de escrever, à mulher escritora e escrita feminina, e, ainda, averiguar e discutir sobre as possíveis violências (simbólicas ou não) que as autoras sofreram na construção do “ser escritora”.

No entanto, provavelmente, o projeto de pesquisa em questão sofrerá um recorte voltado apenas para a escritora Raquel de Queiroz, com o intuito de investigar sua trajetória literária e de vida na construção do “ser escritora”, além de analisar uma de suas obras na tentativa de perceber nuances dessa escrita autobiográfica. Porém, apresentaremos a seguir não as reformulações, mas preâmbulos teóricos da pesquisa.

PREÂMBULOS LITERÁRIOS DE RAQUEL DE QUEIROZ

Sabemos que as autoras em questão fazem parte de períodos históricos diferentes e, considerando a periodização literária, escolas literárias diferentes. Enquanto Raquel de Queiroz é comumente enquadrada no período da historiografia literária denominado Modernismo, Conceição Evaristo faz parte do que a crítica atual costuma chamar de “contemporâneo”.

Desta maneira, para a proposta deste texto, nos deteremos a refletir um pouco sobre esse período denominado de Modernismo, no que diz respeito ao que alguns críticos literários abordaram a respeito de Raquel de Queiroz. O período Modernista, resumidamente, é caracterizado pela ruptura com os modelos parnasianos e o seu estopim é relacionado à Semana de Arte Moderna, realizada em fevereiro de 1922.

Sendo assim, os críticos literários Antônio Candido e José Aderaldo Castello (1975), no terceiro volume do livro *Presença da Literatura Brasileira*, abordam sobre os fundamentos do Modernismo brasileiro e doravante apresentam uma breve biografia sobre autores modernistas e fragmentos que exemplificam suas obras. Neste volume, encontramos destacados vinte e dois autores, como por exemplo, Jorge Amado, Manuel Bandeira e Oswald de Andrade; e duas autoras, Cecília Meireles e Raquel de Queiroz. Sobre esta última, nos deteremos em descrever a crítica dos autores.

Cândido e Castello (1975) dissertam de uma forma breve sobre a biografia e a bibliografia da autora em questão, afirmando que, no tocante a prosa, uma das correntes mais importantes foi a regionalista, corrente que tem como representante Raquel de Queiroz. Segundo os mesmos, a escritora nasceu em Fortaleza (1910), diplomou-se em 1925 e ingressou no jornalismo, lançando seu

livro de estreia, *O Quinze*, em 1930. Os autores ressaltam que nos romances *O Quinze* e *João Miguel*, a autora se apoia na análise psicológica dos personagens, especialmente no tocante ao homem nordestino, ainda afirmam que tanto nestes, quanto nas suas demais obras regionalistas, a autora vale-se de uma linguagem enriquecida pela escolha acertada do vocabulário e pela técnica do diálogo.

Referente à bibliografia da escritora, os autores destacam os seguintes textos, por ordem cronológica de lançamento, indicando entre parênteses as crônicas e os textos teatrais: *O Quinze* (1930), *João Miguel* (1932), *Caminhos de Pedra* (1937), *As Três Marias* (1939), *A Donzela e a Moura Torta* (Crônicas, 1948), *Lampião* (Teatro, 1953), *100 crônicas escolhidas* (1958), *A Beata Maria do Egito* (Teatro, 1958), *O Brasileiro perplexo: histórias e crônicas* (1963) e *o Caçador de tatu* (Crônicas, 1967).

Alfredo Bosi (1994), por sua vez, em *História Concisa da Literatura Brasileira*, dedica dois capítulos sobre a escola literária modernista e neles apresenta uma breve nota biográfica sobre os autores e tece alguns comentários sobre as obras dos mesmos e o estilo que os caracteriza. No primeiro, ele descreve os adventos do Pré-modernismo e do Modernismo até a década de 30. No outro capítulo, intitulado *Tendências contemporâneas*, o autor disserta sobre os autores que se destacaram no Brasil após a década de 30, período considerado pelo mesmo como “contemporâneo” ponderando até os dias atuais. É neste período que, para o autor, Raquel de Queiroz estaria enquadrada no que se refere à periodização literária. Sobre o motivo de usar o termo “contemporâneo”, o autor justifica-se dizendo:

[...] 1922, por exemplo, presta-se muito bem à periodização literária: o ano de 1930 evoca menos significados literários premente es por causa do relevo social assumido pela Revolução de Outubro. Mas, tendo esse movimento nascido das contradições da República Velha que ele pretendia superar, e , em parte, superou; e tendo suscitado em todo o Brasil uma corrente de esperanças, oposições, programas e desenganos, venceu fundo a nossa literatura, lançando-a um estatuto *adulto e moderno* perto do qual as palavras de ordem de 22 parecem fogachos de adolescentes. Somos hoje contemporâneos de uma realidade econômica, social, política, e cultural que se estruturou depois de 30. [BOSI, 1994, p. 383, grifo do autor]

Sobre Raquel de Queiroz, Alfredo Bosi tece alguns comentários a respeito de quatro romances da escritora, ressaltando que *O Quinze* e *João Miguel* estão inseridos na ficção regionalista, enquanto, *Caminho de Pedras* seria um romance de cunho conscientemente político, mas também populista por situar as “personagens pobres ‘de fora’, como quem observa um espetáculo curioso, que eventualmente, pode comover.” (BOSI, 1994, p. 396). Já o romance *As Três Marias*, seria de cunho psicológico.

Sobre o caráter ideológico da autora em questão, Alfredo Bosi ressalta que a mesma é um tanto paradoxal, mas que tal paradoxo pode ser facilmente compreendido considerando a influência do momento tenentista nacional que a teria condicionado. Desta forma, a mesma apresenta-se revolucionária, em 1930; sentimentalmente liberal e esquerdizante, no período da ditadura; e por fim, defensora das raízes do *status quo*.

Em relação à bibliografia de Raquel de Queiroz, o crítico literário referido acima, destaca, cronologicamente, no gênero ficção: O Quinze (1930), João Miguel (1932), Caminho de Pedras (1937), As Três Marias (1939), O Galo de Ouro (1950), Dora Doralina (1975) e Memorial de Maria Moura (1992); no teatro: Lampião (1953) e A Beata Maria do Egito (1958); e na crônica: A Donzela e a Moura Torta (1948), 100 Crônicas Escolhidas (1958), O Brasileiro Perplexo (1963) e o Caçador de Tatu (1967).

Desta maneira, com base em tais constatações, podemos começar a refletir sobre desproporcionalidade entre o número de escritores mencionados, resenhados e caracterizados pelos críticos aqui mencionados, em contraste com o número de escritoras. Além disso, vale-nos questionar também se como representantes femininas da escrita literária modernista, teríamos tão somente Cecília Meireles, Clarice Lispector e Raquel de Queiroz, bem como, o que teria sido considerado nestas escritoras, mais especificamente em Raquel de Queiroz, que as fizeram ser “contadas” nestas historiografias da Literatura Brasileira.

ESCRITA FEMININA: O ESTOPIM DE UMA ESCRITA RESILIENTE

Em tempos mais longínquos, diríamos que discutir a presença da mulher na literatura seria, para muitos, algo socialmente descartável, até mesmo devido ao fato desta discussão partir diretamente de uma mulher. Esta “graça” nos é permitida atualmente devido ao advento da discussão sobre Gênero na perspectiva dos Estudos Feministas em correlação com os Estudos Culturais e a abertura do campo literário para outras discussões que transcendem a obra literária propriamente dita e o cânone.

Desta forma, os estudos teóricos sobre mulher ascenderam no espaço acadêmico a partir de 1968, como nos afirma Guacira Lopes Louro (1997). A mesma autora ressalta que:

Tornar visível aquela que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos. A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como conseqüência a sua ampla **invisibilidade** como sujeito da Ciência. (LOURO, 1997, p. 17, grifo meu).

Sendo assim, compreende-se que os primeiros estudos de e sobre mulheres baseavam-se na tentativa de dar visibilidade aquela outrora subjulgada, oprimida e invisibilizada socialmente. Consideravam-se também as lutas políticas das feministas pelos direitos antes negados a nós, como o direito ao voto, por exemplo.

Já sabemos que para mulher não foi “destinado” o espaço literário. A mulher não era vista como um ser que pensa, capaz de defender seus objetivos, capaz de fazer Ciência, de ser racional, como nos sugere a autora Julia Hissa (1999, p. 505, grifo meu):

Resignação, obediência e passividade, são qualidades apreendidas como próprias da natureza da mulher, por força da ideologia, que, valendo-se desses rótulos, passou a encará-la pelo lado da insensatez. **Confundida com a criança, em razão de uma suposta fragilidade, a mulher congelou a voz e os sentimentos ao longo dos anos**, atraindo para si o estigma da diferença.

[...]

Pela lógica masculina, a mulher é aprendida como um “**ser – a- menos**”, tão próxima que se encontra da **irracionalidade** e da infantilidade.

Se a mulher não era vista como sujeito da Ciência, pessoa racional, conseqüentemente ela também não poderia ser vista como sujeito leitor, crítico, reflexivo, ou até mesmo como sujeito capaz de escrever. Nessa perspectiva, tornava-se invisível também a escrita da mulher. Mas é pertinente destacar que apesar da escrita feminina ter sido invisibilizada e silenciada desde os séculos passados, isso não quer dizer que as mulheres não tenham escrito literatura ou que não escreveram ou escrevem. Para Cristina Ramalho (2011, p. 25).

Obras como de *Escritoras brasileiras do século XIX, Tirando do fundo do baú: antologia de poetas brasileiras do século XIX e desafiando o cânone* (1 e 2), entre outras, ostentam a importância do século XIX para o reconhecimento da inegável inserção da mulher no âmbito da historiografia literária brasileira. São tantos os registros de existência de escritoras e publicações de obras que não há espaço para se negar a incoerência entre o que se pensava (as mulheres pouco escreviam e o que escreviam era de pouca importância) e o que, de fato, se encontrou, depois de incansáveis e exaustivas pesquisas e buscas por publicações.

Atualmente, obras de escritoras como Rachel de Queiroz e Clarice Lispector, por exemplo, estão sendo sugeridas até em alguns vestibulares de universidades do Estado brasileiro. Todavia, não podemos nos esquecer que ações específicas sobre determinadas escritoras não podem nos impedir de questionarmos o porquê de muitas vezes, nas aulas de literatura, ouvirmos mais os nomes dos autores que das autoras, principalmente quando se trata dos considerados canônicos. Pois como afirma Catiz-Montoro (1999) temos que tomar cuidado com o uso de exemplos isolados para provar que todas as mulheres (neste caso, todas as escritoras) possuem oportunidades iguais em nossos sistemas social e econômico atuais.

Destarte, vale frisar e advertir que não são todas as escritoras que são “conhecidas”, e ao nos depararmos com esse lugar da literatura feminina, da obra literária em si, é pertinente discutirmos,

contudo, sobre a construção do cânone literário. O autor Roberto Reis, no texto *Cânon* (1992), nos oferece um aprofundamento consistente em torno do que venha a ser um cânone literário. O autor 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.

Assim, não precisamos fazer muitos esforços para perceber a exclusão concernente à produção literária feminina, basta, reflexivamente, nos perguntarmos quantas autoras consideradas canônicas e quantos autores estudamos durante o nosso Ensino Médio. E se nos aprofundarmos ainda mais nessa reflexão e nos perguntarmos sobre as escritoras negras, provavelmente, não nos lembraremos de muitas, isto se conseguirmos nos lembrar de alguma.

Por conseguinte, 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 circunstâncias, indivíduos dotados de poder atribuíram ao tal texto o valor de “literário” em relação a outros, tornando-o um cânone. 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)

Segundo o autor supracitado a canonização literária é dotada de interesses ideológicos de dominação, poder e exclusão. Sendo assim, adentrar o espaço do cânone tem sido luta constante de nossas escritoras, principalmente as escritoras negras.

No tocante a isto, conforme 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). Em consonância com esta afirmação, Maris Stelamaris Coser (2007, p. 257) diz que “o corpo muitas vezes se cala, em geral submisso ao desejo masculino, e a narrativa silencia a respeito do desejo e prazer da mulher”.

Foi esse “calar” que as mulheres do século XIX se submeteram. Por conseguinte, para Ramalho (2011) a escritora feminina somente assume uma consciência de sua condição de mulher diante de uma sociedade patriarcal a partir do século XX e isto vai refletir nos seus textos. Para a autora, diversas escritoras do século XIX acabaram reproduzindo muitos dos valores patriarcais em suas obras. Desta maneira:

No século XX, essa consciência é mais palpável, pois o próprio mundo, a própria sociedade começa a discutir a condição da mulher em várias esferas, como a política (com a luta pelo direito ao voto), a trabalhista (com o ingresso maciço das mulheres no mercado de trabalho), [...], entre outras. A mulher (ou, mais tarde, as mulheres) passa a ser foco temático e isso facilita sua ação no campo das artes e da literatura. (RAMALHO, 2011, p. 26)

Mas o que levaria essas escritoras do século XIX a “reproduzir” o sistema patriarcal da época? Considerando as proposições de Maria Inês Marreco (2010) e Freitas (2002), entre outras autoras, a escrita feminina era inferiorizada pelo sistema patriarcal uma vez que somente ao homem foi dado o direito da criação, para mulher destinou-se a reprodução. Assumir os “moldes” patriarcais naquele período pode ser revisto, entretanto, como a única oportunidade que as escritoras da época encontraram para inserir-se no universo Literário, destinado apenas aos homens, uma vez que qualquer forma de expressão artística feminina, principalmente no que cerne a escrita, era duramente reprimida, pois, não nos esqueçamos, escrever está diretamente ligado às questões de poder.

Sendo assim, nos é lícito afirmar que, contemporaneamente, existe uma busca por uma identidade de gênero, uma marca que sinalize o texto literário. Nessa perspectiva, ao discutir sobre a “A escrita feminina”, Freitas (2002) ressalta, por sua vez, que os primeiros traços da libertação feminina na escrita ocorreu apenas no começo do século XX, com uma escrita pautada na fantasia insubmissa, procurando a descrição precisa do seu papel no mundo e sua reinvenção. Segundo a autora:

A literatura não é para as mulheres uma simples transgressão das leis que lhes proibiam o acesso à criação artística. Foi, muito mais do que isso, um território liberado, clandestino. Saída secreta da clausura da linguagem e de um pensamento masculino que as pensava e descrevia [...]. Apenas desabafo? Não, a literatura feminina é mais um registro de inconformismo da mulher àquelas leis. (FREITAS, 2002, p. 119)

Desta forma, a mulher 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. Ainda consoante a autora referida, pode-se afirmar que durante séculos a mulher é desconhecida para si e uma estrangeira na sociedade de valores masculinos. Freitas ressalta que 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.

Entretanto, mesmo com tantos avanços, ainda é preciso lutar e questionar a ausência da mulher na literatura. Existem discursos contemporâneos que invalidam a potencialidade da escrita de autoria feminina, pois, conforme Coser (2005):

[...] as verdades parciais e encobertas, meio-ditas, associadas a subterfúgios típicos 'de mulher' e opostas ao raciocínio lógico, caracterizam teorias contemporâneas voltadas para a multiplicidade, o impuro e ambíguo. A opressão e o preconceito, por outro lado, o ocorrem em níveis diversos e impedem a sacralização e a idealização de qualquer condição de alteridade.

Um fator que pode exemplificar e consolidar a afirmação acima, tomando em linhas gerais, é a notória desproporcionalidade das escritoras na historiografia literária brasileira. Além disso, vale-nos pensar também por qual razão, na Academia Brasileira de Letras tem tão poucas representantes femininas, e indo mais além, representantes negras.

Porém, não podemos deixar de ressaltar que através dos diversos movimentos sociais feministas, das discussões sobre Gênero, de uma crítica literária feminista e da própria discussão dos Estudos Culturais, a literatura feminina tem surgido, aos poucos, nos espaços que anteriormente haviam sido negados às mulheres. Um exemplo disso é a presença de autoras, como Raquel de Queiroz, na Academia Brasileira de Letras e, ainda que de forma parcial, em historiografias literárias.

CONSIDERAÇÕES EM ANDAMENTO

Com base no exposto, considerando a produção literária de Raquel de Queiroz torna-se relevante indagar como esta autora se constituiu enquanto escritora de literatura. Além disso, nos inquieta pensar também se e como tal autora representa em sua obra o que compreende ser a escrita feminina. É importante também refletirmos sobre quais os impasses, as violências simbólicas (ou não) que esta autora sofreu ao longo de suas trajetórias literárias. E que escrita é essa? Existem marcas que possamos identificar essa tal "literatura feminina"?

Desta forma, vale ressaltar que através dos diversos movimentos sociais feministas, das discussões sobre Gênero, de uma crítica literária feminista e da própria discussão dos Estudos Culturais, a literatura feminina tem surgido aos poucos nos espaços que anteriormente haviam sido negados às mulheres. Um exemplo disso é a presença de autoras, como Raquel de Queiroz, na Academia Brasileira de Letras e, ainda que de forma parcial, em historiografias literárias. Destarte, o presente projeto torna-se pertinente, uma vez que, busca estudar a construção do próprio "ser escritora", considerando também os desafios que, provavelmente, existiram para estas escritoras e

ainda existem para as mulheres romperem com as barreiras do cânone literário. E desta maneira, esperamos contribuir, através do viés da Crítica Cultural, com os estudos de autoria feminina no Brasil.

REFERÊNCIAS:

- ALVES, Ivã. Escritoras do século XIX e a exclusão do cânone literário. In: ALVES, Ivã; MACEDO, Márcia; PASSOS, Elizabete (Org.). *Metamorfoses: gênero nas perspectivas interdisciplinares*. Salvador: UFBA, Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, 1998.
- BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 37 ed. São Paulo: Cultrix, 1994. p. 303-491.
- CAMPOS, Maria Consuelo Cunha. Gênero. In: JOBIN, José Luís (Org.). *Palavras da crítica: tendências e conceitos no estudo da literatura*. Rio de Janeiro: Imago, 1992. p. 111-115.
- CANDIDO, Antonio; CASTELLO, José Aderaldo. *Presença da Literatura Brasileira*. v. 3. Modernismo. 5 ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Difel, 1975.
- CATIZ – MONTORO, Carmem. Feminismo radical e o lugar da nova mestiça. In: HOLANDA, Heloisa Buarque de.; CAPELATO, Helena Rolim (Org.). *Relações de gênero e diversidades culturais nas Américas*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura/ São Paulo: EDUSP, 1999.
- COSER, Stelamaris. Mulheres, diários e cartas: narrativas apagadas da memória coletiva e dos arquivos literários. In: FIGUEIREDO, Eurídice; PORTO, Maria Bernadette Velloso. (Org.). *Figurações da alteridade*. Niterói: EdUFF, 2007, p. 251-266.
- COMPANGNON, Antoine. A literatura. In: COMPANGNON, Antoine; MOURÃO, Cleonice Paes Barreto; SANTIAGO, Consuelo Fortes. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- CULLER, Jonathan. Literatura e Estudos Culturais. In: CULLER, Jonathan. *Teoria Literária: uma introdução*. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda, 1999.
- FREITAS, Zilda de Oliveira. A literatura de autoria feminina. In: FERREIRA, Sílvia Lúcia. NASCIMENTO, Enilda Rosendo (Org.). *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.
- SANTIAGO, Silvano. Outubro retalhado (entre Estocolmo e Frankfurt). In: MARGATO, Izabel; GOMES, Renato Cordeiro (Org.). *O papel do intelectual hoje*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004. p. 23-38.
- WANDERLEY, Jorge. Literatura. In: JOBIN, José Luís (Org.). *Palavras da crítica: tendências e conceitos no estudo da literatura*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1992.

VIOLÊNCIA RACIAL, VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA OBRA DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Manoela dos Santos Barbosa (Pós-Crítica/UNEB)

Orientador: Prof. Dr. Paulo César Souza Garcia

Resumo: Esta pesquisa investiga as peculiaridades do projeto estético-literário da escritora Conceição Evaristo, que questiona as diferentes formas de violências a que estão submetidas às mulheres negras. Como recorte, exploraremos as representações étnico-raciais e de gênero na antologia *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011). Neste estudo, observarei as contribuições da autora para perceber as dinâmicas das opressões de gênero e raça, buscando elucidar o lugar sócio-cultural que a autora se insere para a produção da sua textualidade, visando compreender de que maneira evidenciam-se, a partir da sua obra ficcional as questões que dizem respeito às violências - de gênero, física e racial - e de que modo estas opressões culminam nas expressões de violência doméstica e familiar contra mulheres negras, bem como compreender de que forma a literatura pode configurar-se como espaço discursivo para problematizar/politizar questões provenientes do cotidiano. Metodologicamente, usaremos as perspectivas feministas de bell hooks, Sueli Carneiro e Ângela Davis, dos documentos legislativos no que diz respeito ao enfrentamento à violência contra a mulher, e ainda, conceitos de violência doméstica de Constância Lima Duarte, Heleieth Saffioti, Lia Zanotta Machado e Eva Blay, que ressaltam o quanto este tipo de violência deve ser combatido por meio de políticas públicas.

Palavras-chave: Gênero. Violências. Literatura. Crítica Cultural.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, com título provisório: “Violência de gênero, violência racial na obra de Conceição Evaristo”, parte primeiramente das minhas inquietações enquanto ser social ao observar, por exemplo, as questões relativas à violência contra a mulher, mas, sobretudo, da minha percepção e vivência enquanto mulher e negra consciente das especificidades que marcam a minha trajetória e das minhas iguais a partir de uma sociedade marcadamente discriminatória, sexista e misógina.

Levada inicialmente pelas motivações pessoais busquei enveredar minhas escolhas profissionais/acadêmicas por caminhos que me conduzissem a refletir sobre tais questões, a saber, a violência contra a mulher e mais precisamente as mulheres negras.

Somam-se a estas indagações o contato com projeto literário, da escritora Conceição Evaristo presente nos *Cadernos Negros*, sendo surpreendida pela sua maneira de escrever as mulheres negras, rompendo com estereótipos, homogeneidades, invisibilidades, sensualidade acentuada comumente destinadas às mulheres afro-brasileiras, no que tange a boa parte da produção literária brasileira e posteriormente, o interesse em aprofundar/mergulhar nos estudos provenientes, pela ficção realista impressa em sua prosa contemporânea e ainda, pela forma de escrever da autora em questão descrita pela mesma como uma *escrevivência* - escrever a existência. Segundo Evaristo: “Foi daí, talvez, que eu descobri a função, urgência, a dor, a necessidade e a esperança da escrita. É

preciso comprometer a vida com a existência ou é o inverso? Comprometer a escrita com a vida? ” (EVARISTO, 2007).

Desse modo, esta pesquisa visa investigar a proposta literária da escritora, e para tal investida, nos apoiaremos na antologia *Insubmissas lágrimas de mulheres* (NANDYALA, 2011), onde reúne treze contos, todos protagonizados por mulheres negras e costurados pela voz narradora-ouvinte da autora atentando para as marcas da violência doméstica e familiar.

Esta pesquisa apresenta-se relevante na medida em que vem havendo investidas do Estado, através de políticas específicas com o intuito de minimizar os efeitos do sexismo, do racismo e das discriminações, as quais ainda marcam as trajetórias das mulheres neste país.

Assim sendo, os interesses e objetivos dessa pesquisa relacionam-se com a abordagem da crítica cultural, à medida que interroga o cânone literário, propondo uma discussão que visa averiguar qual o compromisso que a literatura deve ter com os discursos reais? De que maneira a literatura pode colaborar e\ou contribuir para mediar conflitos, estabelecer novos conceitos ou até mesmo fortalecer “velhos” e surrados estereótipos? De que modo a produção literária pode contribuir para denunciar violência contra a mulher introjetada no convívio social? De que modo a literatura pode corroborar para politizar estas feridas?

1.CONTEXTUALIZANDO A VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES NO BRASIL: ARTICULANDO GÊNERO E RAÇA

A violência contra a mulher é um problema mundial e antigo. Entende-se como violência, “qualquer ato ou conduta baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto na esfera pública como na esfera privada.” (Protegendo as mulheres contra a violência doméstica, 2006, p. 1).

Ao longo dos anos temos observado inúmeros casos de agressões, brutalidades e extremismos protagonizados pela herança do patriarcado. Tem sido cada vez mais comum ouvirmos, presenciarmos ou termos notícias sobre violências, principalmente, no que diz respeito à mulher. O fato é que muitas são violentadas apenas por ser mulher, o que nos leva a observar que essas severidades estão ligadas ao machismo e seus desdobramentos.

Os valores machistas ainda predominam padronizando comportamentos, reforçando estereótipos, que se configuram como o sexismo, a misoginia, contribuindo para a exploração, subordinação, dependência que se desdobram nas mais variadas formas de violência contra a mulher.

A violência contra a mulher pode se manifestar de várias formas - violência de gênero, violência familiar, violência sexual, violência psicológica, violência doméstica, violência física, violência econômica, ou ainda, violência institucional - e com os mais distintos graus de perversidade. Estas formas de violência não se produzem isoladamente, mas fazem parte de uma sequência crescente de episódios, do qual o feminicídio vem a ser a manifestação mais extrema.

Segato (2006) sinaliza:

Desmascarar o patriarcado como uma instituição que se baseia no controle do corpo e capacidade punitiva às mulheres, e mostrar a dimensão política dos assassinatos de mulheres são de tal controle e capacidade punitiva, sem exceção.

A relevância estratégica da politização de todos os assassinatos de mulheres a este respeito é clara, uma vez que salienta que resultam de um sistema em que o poder e o masculino são sinônimos e permeiam a atmosfera social de misoginia: ódio e desprezo para o corpo feminino e os atributos associados com a feminilidade.

Assim sendo, discutir sobre a construção de discursos que conferem às mulheres lugares subalternizados, e de que maneira nossa sociedade culturalmente institui as esferas de poder, destinando a determinados corpos a legitimação das práticas de violência.

Apesar de determinados avanços, a exemplo da Lei 11.340/2006 como explicar as injustiças, o aumento de agressões e nos casos mais extremos, as mortes de tantas mulheres? Parece que há uma rotinização destas violências no nosso convívio. É curioso quando nos perguntamos, por exemplo, onde estão os talhos, as rasuras, as dores, a solidão, as brutalidades dessas ocorrências no contexto social? Como evidenciar, romper, contribuir para que tais marcas introjetadas na vida dessas mulheres, a fim de contribuir para que “os gritos” dessas vozes sejam escutados?

Tomada a dimensão da violência contra a mulher, e atribuindo um olhar direcionado a interseccionalidade entre gênero e raça, percebe-se que aumenta ainda mais o fosso e as desigualdades ficam mais latentes.

Refletir sobre esta ponderação é permitir através do processo histórico e sócio-cultural entender, por exemplo, como as divisões sexuais, fortaleceram/fortalecem estigmas, ideia de superioridade e dominações dos homens em relação às mulheres. De que maneira estas interações combinam-se nas mais distintas formas de opressões sobre as mulheres? E, adentrando, a perspectiva etnicorracial podemos ajuizar sobre as explorações vivenciadas pelas mulheres negras, desde o período escravagista, à medida que passavam por todas as formas de violações (sexuais, financeiras, educacionais, simbólicas, existenciais...), e a atribuição destas a aptidão “inata” ao trabalho servil e/ou doméstico.

Bell Hooks⁵ observa que:

A abolição da escravidão teve pouco impacto positivo sobre as relações entre mulheres brancas e negras. Sem a estrutura escravocrata que institucionalizavam de modo fundamental as diferenças entre brancas e negras, as brancas passaram a querer ainda mais que os tabus sociais promovessem sua superioridade racial e proibissem as relações legalizadas entre as raças. A participação delas foi essencial para perpetuar os estereótipos degradantes sobre a feminilidade negra. Muitos desses estereótipos reforçavam a noção de que as negras eram lascivas, imorais, sexualmente licenciosas e carentes de inteligência. (Hooks, 2013, p. 132)

Segundo, sinaliza Hanchard (2001, p. 153), “a posição da mulher afro-brasileira na sociedade brasileira, tal como a situação das mulheres de origem africana noutros lugares, é basicamente pautada na relação tridimensional entre raça, classe e sexo”.

Embora, no que diz respeito às tensões provocadas pelo machismo, por exemplo, “as afro-brasileiras depararam com dificuldades semelhantes junto às feministas brancas” (HANCHARD, 2001, p. 154), semelhanças estas, que logo se dissiparam a medida que “se confrontaram e examinaram suas respectivas questões” tomando assim, consciência de que existiam especificidades do ser mulher negra que a pauta feminista, de modo geral, não dão conta.

Nesse período, surgiram instituições com preocupações que demonstravam atenção as causas e direitos das mulheres negras, na sociedade brasileira.

Desse modo, percebemos um “novo” arranjo social em um contexto completamente desumanizador e quando avaliamos os dias atuais percebemos que estas aniquilações reverberam ainda hoje, estabelecidas a partir das diferenças observadas entre os binômios, homens/mulheres, negras/brancas através das práticas de privilégios e exclusões, a exemplo da objetificação e coisificação dos seus corpos e nas mais distintas formas de abusos subtraindo-as de direitos enquanto pessoas, e, comumente ganham reforços institucionais e midiático.

Primeiramente surgiram na década de 80 e começo de 90, no eixo São Paulo e Rio de Janeiro, a exemplo do Gelédes⁶ e do Criola⁷, respectivamente. Estes institutos contribuíram também para que outros semelhantes surgissem em outras cidades do Brasil. Ainda hoje, servem de referência, por contribuírem de modo significativo, agenciando e pautando demandas pertinentes às mulheres afro-brasileiras na sociedade civil.

Entender, as especificidades da violência contra as mulheres negras, é também questionar o Estado entendendo-o como aquele que contribui para que as discriminações, os preconceitos e o sexismo, se perpetuem quando se observa, por exemplo, a demora em

3 COMPROMETIMENTO ETNICORRACIAL E DE GÊNERO NA TEXTUALIDADE DE CONCEIÇÃO

EVARISTO

É sabido que, ao longo da história, as mulheres sempre foram subjugadas, oprimidas, excluídas e, quando somamos a estas opressões as questões referentes a gênero e raça observa-se que as mulheres negras passam por múltiplas segregações.

A estas mulheres há muito tempo destinam-se comumente estereótipos que vão desde a sexualizada, sensualizada, marginalizada, entre outros atribuídos através de um olhar homogeneizante e brutal sobre seus corpos e identidade. Este tipo de “olhar” é um dos caminhos pelos quais nega-se a estas mulheres suas identidades, suas particularidades e,

principalmente, seus direitos enquanto cidadãs.

Estas noções de estereótipos permanecem estigmatizando e marcando esta parcela significativa da população brasileira e corrobora para fortalecimento dos preconceitos, direcionando a estas mulheres a validade das práticas de violências – institucionais simbólicas e físicas.

Conforme nos alerta Castro e Rocha (2006, p. 12):

ampliar a atenção às mulheres negras em situação de violência é romper com uma visão estreita de que as outras formas de violência não influem na qualidade de vida, na auto-estima e na redução dos danos causados à mulher e multiplicar as estratégias vitoriosas das mulheres no combate a violência contra a mulher, em especial as mulheres negras, atuando também nas outras causas que violam os seus direitos e que reproduzem com maior ênfase a violência contra elas.

As políticas de enfrentamento à violência contra a mulher no Brasil é em certa medida um avanço. O reconhecimento deste tipo de violência traz à tona e de certo modo ao centro da agenda pública as demandas dos mais distintos grupos de mulheres e dos feminismos. A demarcação de gênero e raça, como fator importante vem à tona exatamente pelos questionamentos dos mais distintos grupos e movimentos de mulheres negras.

Reivindicando desse modo ações efetivas que combinam para sua inserção na promoção de políticas mais eficazes, e capazes de abarcar as demandas dos feminismos. Considerar o termo *feminismos* é compreender que embora as questões pertinentes as mulheres estejam na pauta pública, reconhecemos que a universalidade da problemática deixa à margem e/ou silenciadas tantas outras formas de se experienciar as multideterminações da categoria gênero, haja vista a diversidade em que estamos inseridos. Isto se dá não por exclusividade, mas por inserção e devida atenção as peculiaridades.

Sueli Carneiro (2001, p. 2) nos convoca a enegrecer nossos feminismos, conforme discorre:

O que poderia ser considerado como história ou reminiscências do período colonial permanece, entretanto, vivo no imaginário social e adquire novos contornos e funções em uma ordem social supostamente democrática, que mantém intactas as relações de gênero segundo a cor ou a raça instituídas no período da escravidão. As mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada que o discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido, assim como não tem dado conta da diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina das mulheres negras.

As contribuições de Sueli Carneiro são primordiais para empreender através da história as dinâmicas das relações de gênero. Este posicionamento contribui teoricamente para viabilizar ampliação das reflexões e empoderamento das mulheres negras, encorajando-as a contribuir para que mudanças efetivas possam reverter à lógica vigente.

Sueli Carneiro (2001, p. 2) faz alusão ainda à ideia de democracia racial vigente, que podem ser percebidas ainda hoje. Sobre isto ela afirma:

Fazemos parte de um contingente de mulheres ignoradas pelo sistema de saúde na sua especialidade, porque o mito da democracia racial presente em todas nós torna desnecessário o registro da cor dos pacientes nos formulários da rede pública, informação que seria indispensável para avaliarmos as condições de saúde das mulheres negras no Brasil, pois sabemos, por dados de outros países, que as mulheres brancas e negras apresentam diferenças significativas em termos de saúde.

O alerta de Sueli Carneiro (2001), bem como de outras feministas – como Lélia Gonzales, Angela Davis, Luiza Bairros, bell hooks e outras, que abarcam, além das questões de gênero, também a identidade racial como caminho para uma perspectiva que combata não apenas as opressões de gênero, mas também de raça. Para esta autora, “essa perspectiva, a luta das mulheres negras contra a opressão de gênero e de raça vem desenhando novos contornos para a ação política feminista e antiracista, enriquecendo tanto a discussão da questão racial, como a questão de gênero na sociedade brasileira.” (CARNEIRO, 2001, p. 2).

É nessa perspectiva que Conceição Evaristo consciente das opressões tanto de raça, quanto de gênero possibilitando a partir da sua produção ficcionista pautada em discussões relevantes sobre a realidade, sinalizando que a literatura também pode cooperar para intervir, problematizar e, sobretudo, agenciar novas reflexões.

É desse modo que Conceição Evaristo se apresenta através do seu projeto literário, investindo em discursos que extrapolam o campo hegemônico, eurocêntrico e patriarcal, em que marca(m) e, em certa medida, ainda marca(m) o cânone literário brasileiro⁸, contribuindo de maneira significativa através da sua produção literária à medida que vem pautando discussões que permeiam nosso cotidiano opressivo.

Assim, a autora propõe inserções respaldadas na diversidade, na pluralidade dos discursos e, principalmente, na inscrição de personagens negras que aparecem-nos sob novas perspectivas de representação.

A autora, em um dos seus ensaios, afirma a sua proposta literária:

Se há uma literatura que nos invisibiliza ou nos ficcionaliza a partir de estereótipos vários, há um outro discurso literário que pretende rasurar modos consagrados de representação da mulher negra na literatura. Assenhoreando-se “da pena”, objeto representativo do poder falo-cêntrico branco, as escritoras negras buscam inscrever no corpus literário brasileiro imagens de uma auto-representação. Criam, então, uma literatura em que o corpo-mulher-negra deixa de ser o corpo do “outro” como objeto a ser descrito, para se impor como sujeito-mulher-negra que se descreve, a partir de uma subjetividade própria experimentada como mulher negra na sociedade brasileira. (EVARISTO, 2007, p. 54)

A voz da autora compartilha com as personagens sob uma nova perspectiva, tanto na sua prosa, quanto nos romances e poesias, as personagens são emancipadas e conscientes de suas escolhas pessoais, intelectuais, escolarizadas, bem sucedidas nas suas escolhas profissionais, apresentando, desse modo, um novo panorama do ponto de vista da representação, através de uma literatura cujo caráter é eminentemente político.

A autora afirma a esse respeito:

[...] na escre(vivência) das mulheres negras, encontramos o desenho de novos perfis na literatura brasileira, tanto do ponto de vista do conteúdo, como no da autoria. Uma inovação literária se dá profundamente marcada pelo lugar sócio-cultural em que essas escritoras se colocam para produzir suas escritas. (EVARISTO, 2007, p. 54)

O posicionamento da autora sinaliza o seu empenho em manifestar uma escrita que configura o lugar sócio-cultural em que se insere para apresentar-nos novas representações literárias que configura o lugar sócio-cultural e, assim, posicionando-se enquanto mulher negra na sua textualidade. Conforme:

Pode-se dizer que o fazer literário das mulheres negras, para além de um sentido estético, busca semantizar um outro movimento, ou melhor, se inscreve no movimento a que abriga todas as nossas lutas. Toma-se o lugar da escrita, como direito, assim como se toma o lugar da vida. Nesse sentido, vários textos se tornam exemplares, como os de: Geni Guimarães, Esmeralda Ribeiro, Miriam Alves, Lia Vieira, Celinha, Roseli Nascimento, Ana Cruz, Mãe Beata de Iemonjá dentre outras. Há ainda que se recordar da primeira romancista abolicionista brasileira, Maria Firmina dos Reis, com a publicação de *Úrsula*, em 1859. Não se pode esquecer, jamais, o movimento executado pelas mãos catadoras de papel, as de Carolina Maria de Jesus que, audaciosamente reciclando a miséria de seu cotidiano, inventaram para si um desconcertante papel de escritora. (EVARISTO, 2007, p. 54)

Conceição Evaristo escritora de voz coletiva, consciente e atenta as dimensões da interseccionalidade das opressões de gênero e raça se propõe, desse modo, a discutir e problematizar

como apresentar uma literatura comprometida com o universo feminino negro, e, sobretudo, busca questionar o dever e comprometimento que a literatura deve ter com a realidade e a inclusão.

Corroborando com este posicionamento, Norma Telles (1992) salienta que “as imagens literárias não são neutras; são, ao contrário, um guia, um mapa para a realidade que nos ajuda a perceber “o mundo real”. É, nesse sentido, que reitero as contribuições significativas de Evaristo e a devida atenção que a mesma dá a realidades que até então estavam fora dos discursos literários de alguma maneira.

Nessa linha, é válido salientar a importância de pensar criticamente a visão homogeneizante, ressaltando a necessidade de questionar os padrões canônicos e pré-estabelecidos a partir de um único padrão cultural e a inserção de especificidades, a exemplo, das questões sociais de gênero e do feminismo. Assim, “[...] o objetivo dos discursos pós-coloniais e do feminismo é a integração da mulher marginalizada à sociedade.” (BONNICI, 2012, p. 25).

Em conformidade as ponderações de Thomas Bonnici, Nelly Richard em *A escrita tem sexo* (2002) diz que é preciso pensar sobre a importância “de perguntas e de reflexões, em torno dos temas mulher, escrita e poder”, “[...], pensar a partir de uma margem, a partir de um limite de infração que assumiu a marca do gênero sexual como local de desafio e questionamento das hegemonias discursivas.” (RICHARD, 2002, p. 127).

Faz-se necessário trazer a escrita como uma estratégia para reescrita, releituras, possibilitando trazer a baila questões que permeiam o universo feminino, atribuindo um olhar crítico e denunciador, a fim de corroborar para que os anseios, discursos e demandas do feminino e dos feminismos sejam agenciados também através da literatura.

Em relação a isto, Bonnici acrescenta:

Além disso, teóricos brasileiros começaram a (re)debruçar sobre os problemas indigenistas e da construção nacional, da escravidão e das raízes africanas, da etnicidade e do racismo, da (in)dependência literária, do cânone literário, da nacionalidade e cidadania, do binômio exclusão-inclusão, do feminismo branco e negro, da miscigenação, do hibridismo, da identidade brasileira e da resistência. (BONNICI, 2002, p. 321)

Nesse momento, é válido voltar-se para questões oportunas sobre identidade, e entender como esses assuntos se tornam relevantes, inclusive, para repensar os lugares e falas direcionadas a determinados grupos e/ou pessoas. A possibilidade da reescrita, a inserção de novos paradigmas, de novas abordagens, sobretudo, aos grupos até então silenciados, excluídos e escamoteados por uma visão canônica e singularizada que não traduz a diversidade identificada no Brasil.

É nessa ruptura com o discurso homogêneo e unilateral que os estudos sobre a literatura ganham “cor e sexo”. E nessa direção é que a obra de Conceição Evaristo, se coloca como um rasgo no cânone literário brasileiro, propondo novas leituras literárias, novas possibilidades de diálogos com o social e modos de vida, sobre os quais os textos ficcionais vêm conquistando um foco de discurso.

É importante que as mais distintas linguagens, a exemplo da narrativa produzida por Conceição Evaristo, quando traz à tona personagens cujas representações situam questões cotidianas contribuindo, desse modo, para politizar identidades femininas e negras.

4 CONSIDERAÇÕES

Não são apenas as mulheres negras que sofrem com a violência, mas em grande maioria são as mais atingidas por estas brutalidades. Atribuindo um olhar preciso a dimensão racial, pode-se traçar de maneira efetiva o retrato da violência doméstica e familiar e facultar o entendimento de como essas formas de violências agredem de maneira diferenciada as mulheres negras e, assim favorecer medidas capazes de converter as iniquidades em dignidade e reconhecimento das injustiças sociais a que são acometidas.

Há de ser observada ainda, a violência contra a mulher diluída a partir do gênero, que ao incorporar a questão racial, tornam-se incipientes para traçar um diagnóstico preciso do quadro da violência contra as mulheres negras, especificamente.

Assim, observar estas questões é possibilitar o entendimento entre as formas de dominações e subordinações as quais determinados grupos são submetidos e evidenciar as formas desiguais de exercício de poder, que por vezes, se revelam assimétricos.

Deste modo, os movimentos feministas e de mulheres negras vem ao longo dos anos questionando e cobrando do Estado atenção devida no que tange a essas questões, no intuito de suprir esta lacuna, possibilitando através de reflexões, estudos e dados que contribuam para compreender estes fenômenos e erradicá-los do nosso convívio, com a finalidade de proporcionar uma sociedade menos injusta e desigual para todas as pessoas.

Embora existam alguns avanços, ressaltamos que muitas perspectivas de mudanças são tomadas a partir do referencial de gênero direcionado ao “feminismo universal” e definidas sem levar em conta as particularidades e pluralidade do ser mulher. Dessa forma, adotada as representações raciais que identificamos no país, as lacunas ficam aparentes e a limitação de dados

que possibilitem compreender este fenômeno a partir da leitura racial ficam dificultadas e muitas vezes, inviabilizadas.

As opressões apresentam-se de maneiras distintas e, vale o entendimento de Constância Lima Duarte sobre a questão da violência quando reflete sobre a *dominação simbólica*, de Pierre Bourdieu conforme:

Nunca concordei inteiramente com a afirmação de Bourdieu, de que a violência simbólica se ‘constrói através de um poder não nomeado’, que ‘dissimula as relações de força’. Ora, tal poder tem nome, e ele é machismo. E as relações de poder, do macho sobre a fêmea, estão bem visíveis nas relações sociais de gênero. Também questiono sua explicação simplista de que a dominação masculina se perpetua porque as mulheres naturalmente a aceitam. Ao invés de buscar a explicação da conduta agressiva no próprio agressor, e o porquê das categorias sociais estarem tão assimiladas ao masculino, parece mais fácil vitimizar, mais uma vez, a vítima. (DUARTE, 2010, p. 1)

Assim, a textualidade de Conceição Evaristo, traz a violência como um tema recorrente tanto na prosa quanto na poesia; podemos observar o quanto esta temática se faz presente ao nos debruçarmos sobre outros contos presentes na antologia *Insubmissas lágrimas de mulheres*, a exemplo de “Rose dos Reis”, “Nalatina Soledad”, “Lia Gabriel” (e demais), quanto em suas produções nos Cadernos Negros como: “Duzu-Querença” (1993), “Zaita esqueceu de guardar os brinquedos” (2007), dentre outros. “Ana Davenga” (1998) presente na edição melhores contos, por exemplo, é onde as expressões de violência chegam ao ápice com a assassinato/morte da protagonista.

Observa-se, sensivelmente, também na sua lírica a presença dessas dores, adversidades e brutalidades, como no poema em homenagem a memória de Maria Beatriz do Nascimento⁹:

A noite não adormece nos olhos das mulheres

A noite não adormece
nos olhos das mulheres
a lua fêmea, semelhante nossa,

em vigília atenta vigia
a nossa memória.

A noite não adormece
nos olhos das mulheres
há mais olhos que sono

onde lágrimas suspensas
virgulam o lapso
de nossas molhadas lembranças.

A noite não adormece
nos olhos das mulheres
vagina aberta

retêm e expulsam a vida
donde Ainás, Nzingas, Ngambeles
e outras meninas luas

afastam delas e de nós
os nossos cálices de lágrimas.

A noite não adormecerá
jamais nos olhos das fêmeas
pois do nosso sangue-mulher
de nosso líquido lembradiço
em cada gota que jorra
um fio invisível e tônico
pacientemente cose a rede
de nossa milenar resistência.

(EVARISTO, 2008, p. 21)

Evaristo é uma escritora de voz coletiva, que propõe releituras do cotidiano a partir das suas obras ficcionais, poemas, romances, evidenciando, o caráter político e o comprometimento etnicorracial e de gênero em seus escritos.

No que concerne à prosa, Constância Lima Duarte (2010, p. 6) acena:

Assim, as narrativas de Conceição Evaristo parecem conter a expressão de um novo paradigma.[...] Escrita de dentro (e fora) do espaço marginalizado, a obra é contaminada da angústia coletiva, testemunha a banalização do mal, da morte, a opressão de classe, gênero e etnia. E ainda se faz de porta-voz da esperança de novos tempos. [...] Nesta tríade – gênero, classe e etnia.

É através dessa tríade que os discurso das produções literárias possibilitam a inserção de novas representações identitárias, que antes se configurava como um espaço de privilégios e exclusividades de grupos hegemônicos e dominantes passando a colaborar com novas possibilidades de diálogos suscitando reflexões sobre o convívio social, o cotidiano. É desse modo que assume também força política e representatividade que nutre fortemente a representação da mulher como aspecto fundamental em sua obra.

Somam-se ao extrato da obra literária de Conceição Evaristo e as inquietações que a mesma suscita os dados expressivos de pesquisa nacional, bem como as dimensões e efeitos das discriminações de gênero e raça, estabelecendo diálogos entre os documentos como os Mapas da Violência 2012 - Homicídios de mulheres no Brasil, Progresso de mulheres no Brasil – 2003 -2010, Lei 11.340/2006, Dossiê Mulheres Negras – 2012, Convenção de Belém do Pará, os quais chamamos aqui de arquivos público, recorrendo, para sua elucidação, a suportes da crítica literária, da crítica cultural e a aspectos fundamentais da escrita literária feminina e negra.

Ao longo dos dois primeiros semestres os questionamentos ampliaram-se e deram vazão aos desalinhos, as dúvidas, mas, também a novos horizontes os quais corroboram para ampliação das discussões e do referencial bibliográfico, a fim de fazer avançar nas leituras, possibilitar o

desenvolvimento do texto dissertativo buscando compreender como a literatura pode se constituir como um campo de debates.

REFERÊNCIAS

BARSTED, Leila Linhares; PITANGUY, Jacqueline (Org.). *O Progresso das Mulheres no Brasil 2003–2010*. Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres, 2011.

BONNICI, Thomas. Aspectos da teoria pós-colonial/ Temas avançados da teoria pós-colonial/ A literatura brasileira é pós-colonial? In: *O pós-colonialismo e a literatura*. Estratégias de leitura. Maringá, EDUEM, 2012, p 17-53; p. 55-77; p. 319-335.

BONNICI, Thomas. *Teoria e crítica literária feminista: conceitos e tendências*. Maringá, EDUEM, 2007.

BRASIL (2006). Lei 11.340 de 07/08/2006 – *Lei Maria da Penha*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm. Acesso em: 10 de julho, 2014.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: *Seminário Internacional sobre Racismo, Xenofobia e Gênero - Anais*. Durban, Agosto 2001.

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

Cartilha: *Protegendo as Mulheres da Violência Doméstica*. Fórum Nacional de Educação em Direitos Humanos– FNEDH, Brasília, 2006.

CASTRO, Regina de; ROCHA, Luciane O. A questão da violência doméstica e as mulheres negras. In: *BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Cartilha Violência Doméstica - Protegendo as Mulheres da Violência Doméstica*. Brasília: Fórum Nacional de Educação em Direitos Humanos. 2006. p. 12-13.

DUARTE, Eduardo de Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*, v. 2 e 4. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

EVARISTO, Conceição. *Conceição Evaristo por Conceição Evaristo*. Disponível em: <http://nossaescrevivencia.blogspot.com.br/search/label/apresentacao> Acesso em 12 de Outubro, 2014.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe; um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: Alexandre, Marcos Antônio (Org.). *Representações performáticas brasileiras*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

EVARISTO, Conceição. *Da representação à autorepresentação da mulher negra na literatura brasileira*. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/52%20a%2057.pdf> Acesso em 12 de Outubro, 2014.

EVARISTO, Conceição. *Insubmissas lágrimas de mulheres*. Belo Horizonte: Nandyala, 2011.

EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

HANCHARD, Michael George. Negação e Contestação. In: *Orfeu e o Poder: Movimento negro no Rio e São Paulo*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001. p. 97-165.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. *Intelectuais negras*. Estudos Feministas. Rio de Janeiro: Ano 3, n. 2, 1995.

RICHARD, Nelly. A escrita tem sexo? In: *Intervenções críticas. Arte, Cultura, Gênero e Política*. Trad. Romulo Monte Alto. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, 1990.

SEGATO, Rita. *Que és un feminicídio*. Notas para un debate emergente. Série Antropologia, 401. Brasília, 2006.

A FOTOGRAFIA DA CIDADE DE INHAMBUPE E SUAS MUTAÇÕES NA CONTEMPORÂNEIDADE

Maria Aparecida Ramos de Lima (Pós-Crítica/UNEB)

Orientador: Prof. Dr. Washington Luís Lima Drummond

Resumo: A motivação deste estudo nasce a partir dos registros fotográficos observados desde a infância, o que aguçou a curiosidade pelas imagens reprodutíveis. Esse estudo pretende coletar, identificar e classificar um conjunto de imagens reprodutíveis da cidade para uma posterior análise. As leituras que serão construídas a partir das imagens fotográficas de lugares e ruas de Inhambupe serão variáveis quantas forem a possibilidade de coleta e análise do objeto de estudo. Dessa maneira se pretende desenvolver uma historiografia cultural sobre a cidade de Inhambupe, mostrada a partir das imagens reprodutíveis capitadas na contemporaneidade. Para subsidiar esta investigação foi necessário a apropriação de reflexões teórico-críticas desenvolvidas a partir de abordagens de teóricos no campo da crítica cultural, que desenvolveram estudos sobre a “fotografia de rua” como Benjamin (1985), Flusser (1983), Drummond (2013) e Ariés (2010). A pesquisa, de âmbito qualitativo, será desenvolvida através de minucioso trabalho de análise e interpretação de fotografias. Os instrumentos utilizados serão notebook, scanner e máquina fotográfica. A coleta de dados se dará a partir do contato direto da pesquisadora com as famílias que irão disponibilizar as fotografias, objeto de nossa análise, as quais serão scaneadas ou fotografadas para posteriormente ser interpretadas.

Palavras-chave: Fotografia. Historiografia. Cidade. Contemporaneidade.

INTRODUÇÃO

A pesquisa pretende inserir-se nos estudos da linha 3, que trata de narrativas, testemunhos e modos de vida, do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural. Pretende-se desenvolver uma historiografia cultural utilizando-se imagens reprodutíveis, especificamente a fotografia, de situações ocorridas na contemporaneidade da cidade de Inhambupe. A escolha por desenvolver este estudo se justifica pelo compromisso da universidade de intervir de forma viva e dinâmica nas comunidades vizinhas à qual a UNEB, estar inserida.

A questão que perpassa por essa pesquisa é a seguinte: Em que medida a imagem fotográfica traduz as experiências do cotidiano urbano da cidade de Inhambupe? Os propósitos para o desenvolvimento deste estudo em linhas gerais é analisar a luz das fotografias coletadas o cotidiano da cidade de Inhambupe revelados na contemporaneidade. Em um contexto mais específico o pesquisador pretende classificar e interpretar um conjunto de imagens reprodutíveis que mostrem as mutações contemporâneas da cidade de Inhambupe.

O presente estudo propõe colocar questões inerentes a fotografia como a possibilitadora de registros de situações presenciadas. Nessa pesquisa a fotografia é considerada em sua totalidade como um instrumento revelador de informações preservadas através da imagem reprodutível.

Para estudar a fotografia torna-se necessário a construção de uma ferramenta analítica capaz de nos servir como base para se estabelecer um eixo teórico-metodológico que nos direcione nas argumentações em torno da imagem fotográfica. Para isto selecionou-se as ideias de teóricos como Benjamin e o fotógrafo Atget que desenvolveram estudos relacionados à fotografia de Rua.

As ruas são o primeiro pressuposto para compreendermos o significado da cidade visível na fotografia. As leituras que serão construídas a partir das imagens de lugares e ruas de Inhambupe serão variáveis quantas forem a experiência de observações e possibilidades de análise.

Na organização da dissertação será destacada a influência de estudiosos como Benjamin e o fotógrafo Atget. No primeiro capítulo fotografia e cidade, será estabelecido um diálogo entre esses dois autores, delineando a ferramenta analítica a ser aplicada no próximo capítulo. Na primeira parte, será discutido o conceito de cidade e fotografia de rua que caracterizam a linha de pesquisa a ser seguida durante os estudos do mestrado.

No segundo capítulo fotografia e situações urbanas, serão analisados a relevância da fotografia para compreender situações do cotidiano urbano. No capítulo seguinte serão apresentados os critérios específicos para a leitura da imagem fotográfica, bem como a análise dos dados obtidos.

METODOLOGIA

A inclusão da fotografia como instrumento de pesquisa, em diversas áreas do conhecimento, tem contribuído para revelar singularidades culturais importantes de determinada comunidade ou grupo, antes difícil de ser mostrado somente através da escrita. A fotografia apresenta concepções de mundo, mostra aspectos do real e da vida em sociedade.

A pesquisa, de âmbito qualitativo, será desenvolvida através de minucioso trabalho de campo que dá base à metodologia voltada ao crítico cultural. Inicialmente serão adotados procedimentos metodológicos como coletar, identificar e classificar um conjunto de imagens reproduzíveis para uma posterior análise. Os dados coletados serão as fotografias das ruas e praças em sua multiplicidade, locais de acontecimentos, situações e transformações urbanísticas. Também serão coletados mapas e documentos relacionados à história da cidade de Inhambupe.

No primeiro momento, o pesquisador irá entrar em contato com famílias que construíram uma trajetória de vida na cidade de Inhambupe e guardam fotos de determinados períodos históricos e em lugares diversos. Antes de iniciar propriamente a coleta dos dados, é necessário que o representante familiar assine um documento, para autorização de imagem, uma cópia fica com o contato e a outra ficará com o pesquisador. Neste momento será esclarecido que se pretende fazer

uma leitura de situações registradas a partir de seus acervos fotográficos. Para isto existe a necessidade de coletar as fotos para desenvolver este estudo. O pesquisador pretende combinar com as famílias o momento mais adequado para scanear as fotos e/ou fotografá-las. Concomitantemente será feita uma pesquisa em arquivos históricos a procura de documentos, mapas da cidade, censos demográficos que permitam delinear a história da cidade a ser pesquisada.

A proposta é coletar aproximadamente 1.000 (mil) fotos. Na próxima etapa o pesquisador irá identificar na fotografia o que existe de recorrente, em determinados aspectos da vida cotidiana, que seja capaz de impactar o olhar crítico tanto do pesquisador como da sociedade. Após esta identificação as fotografias serão selecionadas para o minucioso trabalho de análise e interpretação deste objeto de pesquisa, o estudioso irá recorrer aos conhecimentos apropriados e construídos a partir das contribuições de autores como Benjamin (1985), Flusser (1983), Drummond (2013) e Ariés (2010).

Alguns suprimentos e equipamentos são necessários para realização da pesquisa, como por exemplo, notebook, scanner e máquina fotográfica. Essa pesquisa será disponibilizada como parte do acervo histórico da cidade pesquisada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A invenção da fotografia, pelos franceses Joseph Nicéphore Niépce e Louis Daguerre por volta de 1839, se destacou a partir da primeira metade do século XX. É considerada na contemporaneidade como um achado importante para os estudos culturais historiográficos, acerca da vida cotidiana. A fotografia tem se mostrado como um rico campo de investigação, não somente para as cientistas sociais com também para os linguistas.

O estudo da fotografia tem contribuído para desmistificar a realidade e tem sido um precioso material de informação e análise para diversos trabalhos de cientistas como Benjamin (1985), Flusser (1983), Drummond (2013) e Ariés (2010).

Na sociedade moderna, onde cresceu o individualismo e o apego à pessoa, em que os valores morais se modificam, deixando de lado categorias como família e religião, a fotografia surge com a possibilidade indispensável na construção de uma autoimagem.

A fotografia nos traz uma infinidade de informações e propõe um olhar diferente para cada imagem. Espera-se que os acontecimentos marcantes identificados nos registros fotográficos sejam material relevante para o desenvolvimento da pesquisa. Pretende-se com o resultado da pesquisa,

contribuir para a leitura crítica da cidade de Inhambupe sobre situações retratadas em determinado tempo e espaço.

REFERÊNCIA

ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. *Fotoetnografia da Biblioteca Jardim*. Porto Alegre: Tomo Editorial. UFRGS/Tomo Editorial, 2004.

ATGET, Eugene. *Atget photography*. Disponível em: <http://www.atgetphotography.com/he-Photographers/Eugene-Atget.html>. Acesso em 17 dez. 2014.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v. 1).

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

DRUMMOND, Washington; SAMPAIO, Alan. *A cidade e seu duplo*. Salvador: Eduneb, 2013.

FLUSSER, Vilem. *Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. Rio de Janeiro. Relume Dumará, 2002 (Conexões, 14). Trad. do autor para Fur eine Philosophie der Fotografie.

MARTINS, José de Souza. *Sociologia da fotografia e da imagem*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

POÉTICA DOS CADERNOS NEGROS: REPERCUSSÕES IDENTITÁRIAS NUMA COMUNIDADE QUILOMBOLA

Maria Gabriela Batista Neiva (Pós-Crítica/UNEB)

Orientador: Prof. Dr. Osmar Moreira dos Santos

Resumo: A Literatura Negra/Marginal, na contemporaneidade, vem se configurando como um espaço privilegiado de afirmações identitárias, deslocamentos, engajamento político e, sobretudo, como projeto de emancipação humana, em que o negro deixa de ser objeto para ser sujeito do seu discurso. Nesta pesquisa, trata-se de investigar o impacto ou não dessa produção no interior de uma comunidade quilombola, situando e confrontando valores tradicionais, estéticos, políticos e identitários, a partir de um grupo focal da comunidade remanescente de Lagoinha, localizada no município de São Gabriel- BA. Para tanto, nessa primeira fase da pesquisa, far-se-á apenas uma análise teórica da Literatura Negra e suas implicações política-ideológicas. Desse modo, espera-se que o trabalho com os Cadernos Negros possa contribuir para construção de um modelo de representação e de autorrepresentação etnicorracial positivamente afirmado.

Palavras-chave: Literatura Negra. Identidades. Representação. Comunidade quilombola.

INTRODUÇÃO

O Brasil possui a segunda maior população negra do mundo e como se sabe, isso se deve a um passado histórico marcado pelo crime da escravidão que perdurou durante séculos, por esta razão, a sociedade brasileira se constitui de uma base cultural, fundamentalmente africana, em que os valores étnicos, socioeconômicos, artísticos, religiosos estão intrínsecos no cotidiano do povo brasileiro. No entanto, houve historicamente um processo de desvalorização e depreciação dos elementos culturais de matriz africana, de modo que, práticas de racismo, discriminação e preconceitos foram se estabelecendo socialmente e se difundindo culturalmente, gerando imagens negativas do negro/a, além de austeras práticas de exclusão étnico-raciais, em que os padrões de uma cultura branca europeia têm sido vislumbrados e assimilados como superiores.

Como reflexo dessa sociedade que foi formada a partir de um sistema ideológico racista, baseada numa visão monoculturalista, a Literatura nacional durante muito tempo vinculou uma estética que silenciava a voz negra, ou quando trazia para cena literária era de forma estereotipada e depreciadora dos elementos culturais africanos. Assim, salienta Cuti (2002) que a Literatura Brasileira, desde o período de sua formação, o negro enquanto tema, sempre se fez presente, todavia, numa visão distanciada, reducionista e estigmatizada, em que a cor da pele, atrelada a classe social, serviu de parâmetro para mensurar os arquétipos que a cultura do poder legitima.

Como consequência desse processo de inferiorização e/ou invisibilização da cultura negra, advindos das ideias de uma cultura hegemônica, tanto na Literatura, como em outros espaços, onde

o modelo de dominação hierarquizador predomina, os negros vivem ainda patentemente, resquícios de negação de sua cultura. Um exemplo desses espaços de negação são os quilombos contemporâneos, que têm sido vítimas de exclusão sociocultural, vivendo na subalternidade - reflexo de um sistema colonialista perverso em que o Brasil deixou no esquecimento seus nativos e as comunidades remanescentes, renegando direitos elementares para o exercício de sua cidadania e emancipação.

A ausência de políticas públicas, que assegurassem e assistissem dignamente esses povos, provocou uma fragmentação de suas subjetividades, marginalizando-os socialmente - comumente violentados pelas práticas de racismos, segregação e de discriminação de sua cultura, de modo a impactar diretamente no modelo de suas autorrepresentações e identificações conscientes.

Atualmente, ainda que contemplados, timidamente, com algumas políticas públicas (tardias), os remanescentes de quilombos, provenientes desse processo de subjugação, de um contexto social, político-econômico adverso e desfavorável às construções identitárias positivas, indiscutivelmente, foram afetados pelas representações e formulações culturais negativas, arquitetadas e atribuídas aos negros, forjadas pela elite colonialista brasileira (legitimadas pelas ideias científicistas), que vinculou universal e compulsoriamente um modelo de cultura, de beleza, de religião, de costumes, de vida, vigorante no país, como princípio de cultura/civilização soberana.

Para romper com esses paradigmas de exclusão, de eugenia e estereotipação do negro, um trabalho no campo linguístico-literário, fortalecido pela Crítica Cultural, que busca suscitar reflexões acerca da Literatura afro-brasileira e sua relação com a subjetividade e autoestima negra, é de fundamental importância para quebra da hegemonia cultural/literária. Nessa perspectiva, analisar a partir de uma percepção da subalternidade, como a comunidade remanescente de quilombos de Lagoinhas, situada no município de São Gabriel-BA, se percebe, apropria-se e responde aos discursos identitários promovidos pelos Cadernos Negros é o objeto de investigação do projeto intitulado “Poética dos cadernos negros: repercussões identitárias na comunidade quilombola de Lagoinhas”, ainda na sua fase inicial.

Investigar o impacto ou não dessa produção literária no interior de uma comunidade quilombola, situando e confrontando valores tradicionais, estéticos, políticos e identitários, a partir de um grupo focal e perceber de que modo os Cadernos Negros funcionam como dispositivos de empoderamento do devir negro, por se tratar de uma escrita do “negro” por meio de sua própria autoria, não mais pela visão do outro, esse deslocamento tem sido o grande desafio para promover novas percepções socioculturais negras.

Dessa forma, acredita-se que os Cadernos Negros funcionam como instrumentos contradiscursivos capazes de oferecer uma ampla compreensão acerca das representações identitárias negras positivamente afirmadas na cultura brasileira. Além disso, confia-se que tais obras possam contribuir para um modelo de representação e de autorrepresentação etnicorracial e de sua autoidentificação consciente, a fim de reverter o paradigma cultural estabelecido e consagrado hegemonicamente.

Os *Cadernos Negros* são aparelhos culturais de resistência, importantes referências para as diversas comunidades quilombolas, especialmente pelo importante papel social que este desenvolve, uma vez que os periódicos representam para os escritores negros, a possibilidade de romper com os aparelhos de vigilância, normatização, controle cultural/literário e por à mostra, de forma subversiva, a cultura afro, por meio de campos linguísticos (poemas e contos) divergentes dos padrões estéticos canonizados.

Nesse sentido, tanto a comunidade quilombola, como os Periódicos são agenciamentos de coletividades de resistências, de desterritorializações: tempo-espacial, linguístico-culturais. Por isso, a Literatura Negra, percebida enquanto arte literária marginal, não pode ser compreendida apenas como um fenômeno estético, inocente, natural, inerte, mas como a coisa mais inquietante, provocante e perigosa. Nas palavras de Agambem (2002) uma arte mobilizadora que possibilita “sair do horizonte neutro da esteticidade, para se reconhecer na esfera do outro”, através da vontade de potência; da capacidade de produzir, de levar uma coisa do não ser ao ser, que desobstrui o campo da evidência habitual.

Ainda de acordo com Agambem (2002), a verdadeira *póiesis*, na acepção grega, está ligada ao princípio de verdade, ao princípio do desvelamento, do fazer existir ou emergir uma nova forma. Agambem, ver a arte (a poesia) como algo extremamente perigoso, não só para quem produz, mas para toda sociedade. Pois, através da experiência criativa do artista, a arte pode conduzir tanto a felicidade, quanto a ruína. Partindo desse pressuposto, a poesia negra é potencializada nesta pesquisa, compreendida enquanto instrumentos de intervenção político-social e de relevância sociocultural que se desloca, em um processo de intercâmbio com outras performances discursivas e culturais, capazes de interferir nas relações de poder.

Por esta razão, considera-se importante captar tais discursos (poéticas negras), outrora marginalizados, silenciados, porém mobilizadores, presentes na coletânea Cadernos Negros; trazê-los ao plano do debate crítico, a fim de oferecer visibilidades e fomentar reflexões sobre as representações do ser negro, especialmente, para comunidade de Lagoinha. Acredita-se que o diálogo entre os Cadernos Negros e a comunidade possa contribuir para reconstrução da vida

cultural, social e política do negro quilombola lagoence, por meio de um contradiscurso libertário que concede voz as produções que foram ocultadas e/ou excluídas do cânone literário e que hoje já se reverbera na vida cotidiana provocando mudanças significativas.

LITERATURA NEGRA: CONCEITO EM CONSTRUÇÃO

De acordo com Alves (2002), o termo Literatura Negra, utilizado recentemente, foi definido pela coletânea de cadernos negros para nomear o produto literário de toda uma geração de escritores das três últimas décadas do século XX. Estes escritores se definem como *negros produtores de uma estética literária negra*, consagrando assim o termo, que por sua vez, promove o rompimento com a tradição literária, tida como masculina, branca, heterossexual, burguesa, cristã.

Tais rupturas foram possíveis devido à conjuntura da pós-modernidade – concatenada pela iminência dos Estudos Culturais, que propiciou um processo de construção de novos paradigmas e que traz à tona a presença mais efetiva de discursos que contemplem às diferenças de gênero, classe social, sexualidade e principalmente de etnia. Logo, instaura um contradiscurso que concede voz aos segmentos marginalizados, os quais questionam e refugam os modelos dominantes. Corroborando com a ideia, (HALL, 2000, p. 338) diz:

Dentro da cultura, a marginalidade, embora permaneça periférica em relação ao mainstream, nunca foi um espaço tão produtivo quanto é agora, e isso não é simplesmente uma abertura, dentro dos espaços dominantes, à ocupação dos de fora. É também o resultado de políticas culturais da diferença, de lutas em torno da diferença, da produção de novas identidades e do aparecimento de novos sujeitos no cenário político e cultural. Isso vale também não somente para raça, mas também para outras etnicidades marginalizadas.

Nesse panorama delineado por Hall, do surgimento de novas subjetividades e identidades, a formação da Literatura Negra reverbera como fruto de uma agitação sociopolítica de posicionamento, engajamento ideológico, denúncia, ruptura e de autoafirmação dos valores do povo negro, tanto no panorama mundial, quanto local - Brasil, a fim de combater o racismo explícito e/ou velado e as diversas formas de exclusão.

A Literatura Negra instaura-se contra a perpetuação do negro como categoria mais explorada e contribui para o funcionamento de novas manifestações sociais e culturais que se encontram à margem da literatura oficial. O texto da Literatura Negra implica percebê-la como parte integrante do amplo e complexo cenário da chamada pós-modernidade. Para (BEZERRA, 2002, p. 119), essa textualidade “[...] se constitui a partir de uma diretriz que privilegia uma fala/perspectiva marginal, ao mesmo tempo em que se insurge contra modelos literários institucionalizados”.

A Literatura Negra integra-se aos movimentos sociais da negritude na década de 70 principalmente, na sua formação inicial, ora de forma conexas ou não, mas que mantém seu sentido político-ideológico, pois, refere-se à enunciação de grupos periféricos, de afirmação dos direitos dos negros e da sua liberdade. Ideias estas, fortalecidas pela luta em prol da emancipação das últimas colônias africanas, que de certo modo, provocou deslocamentos e descentramento dos modelos hierárquicos europeus, já que nos Estados Unidos, França, Antilhas, Brasil (um pouco mais tarde) e a própria África, a busca pela “reafricanização” da identidade cultural negra se fortalecia. Nesse contexto, (IANNI, 1998, p. 214) vai salientar que,

A Literatura Negra não surge de um momento para outro, nem é autônoma desde o primeiro instante. É um imaginário que se forma, articula e transforma no curso do tempo, movimentando-se sobre a influência dos dilemas do negro e das invenções literárias. Como tema e sistema, ela se desloca aos poucos da história social e cultural brasileira, adquirindo fisionomia própria. Desencanta-se da história do povo brasileiro e da história da literatura brasileira. Desloca-se e desencanta-se pela originalidade e força do movimento social do negro.

A Literatura Negra, na sua singularidade artística, abre espaço para discursos de resistência à opressão; evidencia a realidade ofuscada pelos grupos privilegiados e resgata a imagem objetiva do homem negro, sujeito da enunciação no discurso poético. Tal discurso faz-se o lugar de criação do conceito de Literatura Negra que, segundo Cuti (2002, p. 32), o texto literário vai se configurar pela ousadia no tempo. “E a Literatura Brasileira torna-se negra exatamente porque até o presente foi, silenciosamente, de forma abusiva, branca, em seu propósito de invisibilizar e estereotipar o negro e o mestiço”.

Essa Literatura, portadora de uma linguagem própria, que se manifesta contra a cultura hegemônica, contra a discriminação social, econômica e política, busca (re)encontrar com a sua memória africana. Realizada por escritores que se denominam negros (por isso a legitimidade do termo), revalorizam a sua história, a memória individual e coletiva que perpassam pelas suas vivências, como atividade de autorreconhecimento de seu papel na sociedade brasileira. Assumem-se como proprietários do seu discurso, em que deixa de se ver como objeto e passa a ser agente transformador; converte-se em sujeito pelo desejo de transpor da marginalidade.

Segundo (CUTI, 2002, p. 24), a Literatura Negra “[...] recupera a personagem de fundo e ganha o primeiro plano, a libertação da voz silenciada, a revelação de visões de mundo não consideradas”. Por tudo isso, o negro é o tema basilar da literatura negra, sob diversas vertentes ele é o conjunto cultural, artístico, sociopolítico, sobretudo humano, dessa arte que se revela em um processo de conscientização de ser negro, numa sociedade que consagrou o branco como superior.

Entretanto, a Literatura Negra não se restringe meramente às dimensões epidérmicas, como salienta (BERND, 1988, p. 32), o conceito de Literatura Negra não se atrela nem a cor da pele do autor, nem apenas à temática por ele utilizada, “mas emerge da própria evidência textual cuja consciência é dada pelo surgimento de um eu enunciador que se quer negro”. Para autora, assumir a condição negra e enunciar o discurso em primeira pessoa, parece ser o aporte maior trazido pela Literatura Negra - constituindo-se em um de seus marcadores estilísticos mais expressivos.

Desse modo, não é somente a cor da pele do escritor que determina a existência de uma Literatura Negra, pois ela é muito mais complexa. Elaborada a partir de um estilo peculiar, e ao mesmo tempo, atrelado à pluralidade estética, de identidades múltiplas que se inserem no conjunto geral da arte brasileira. Por isso, é composta de fissuras, ultrapassa qualquer julgamento essencialistas. É um contínuo devir negro que transcende os conceitos cíclicos.

Todavia, não se deve perder de vista que essa Literatura se caracteriza pela afirmação positiva de assumir-se como negra, que traz em seu bojo uma tessitura negra, logo, seu material poético tratará de questões pertinentes à raça, as experiências de descendentes de escravos, o significado de ser negro em uma sociedade preconceituosa e hierarquizada como a brasileira, bem como, discute os problemas que dizem respeito ao racismo, à sociedade, aos estereótipos, a religiosidade, as inúmeras formas de resistências, enfim, a tudo que concerne à existência do afrodescendente que, por sua vez, emerge na obra pela expressividade da palavra, transgredindo as instâncias legitimadoras do “purismo literário”. Para (PROENCA FILHO, 2004, p. 18),

Considera-se negra uma literatura feita por negros ou por descendentes assumidos de negros e, como tal, reveladores de visões de mundo, de ideologia e de modos de realização que, por forças de condições atávicas, sociais, e históricas condicionadoras, caracteriza-se por uma certa especificidade, ligado ao intuito claro de singularidade cultural.

A Literatura Negra é uma miscelânea de signos que resgata e valoriza a cultura popular/marginal que tem suas raízes nas vivências, nos valores ancestrais, na riqueza e diversidade cultural, na memória e tradição dos diversos povos africanos. Daí sua peculiaridade e autenticidade da adjetivação (Negra) dada à Literatura Brasileira, já que o colonizador europeu classificou o africano numa pessoa negra/preta (pejorativamente), os escritores negros assumem o termo, transformando-o numa conotação diferente, de sentido positivo, de autoafirmação. Portanto, numa categoria sócio-política, que ganhou ressignificado pelos movimentos negros, os quais irão reagir contra o silenciamento, ocultação e invenção do negro pelos mecanismos de exclusão e, dessa forma, produzir um discurso emancipatório que se propõe ao despertar da consciência crítica, reafirmando a diferença étnica.

Como parte fundamental da literatura Negra e ao mesmo tempo, fundadora e consagradora do termo, a Coletânea Cadernos Negros, configura-se como o *locus* ideal para discutir e interferir positivamente no modelo de representação e autorrepresentação dos afrodescendentes, pois representa “as estratégias empreendidas pelos negros brasileiros para produzir e divulgar um discurso identitário que almeja interferir na estrutura e no exercício do poder político-cultural” (SOUZA, 2005, p. 11). É um espaço em que negros e negras podem refutar modelos de enquadramentos, classificações reguladoras e trasgredir pelas fronteiras, já que o poder não existe; o poder é exercido, de múltiplas formas, por diversos segmentos de uma sociedade, coexistindo micropoderes, como afirma Foucault (2002).

Assim, nesse contexto de mudanças, a poesia engajada ganha expressividade no cenário mundial/nacional e instaura-se como expressão ideológica, funcionando como micropoderes em transito. A poesia que se inspira na tomada de consciência da negritude, conforme (BERND, 1992, p. 14), “[...] está duplamente vinculada à questão da identidade: ela se origina da consciência de sua perda e se desenvolve na busca de sua reconstrução”. Logo, o fundamental destas literaturas é justamente sua força de revalorizar as formas onde subsistem as culturas de resistência, substância essencial da identidade cultural.

É esse sentimento de valorização, de autoinvenção do sujeito negro, de re-apropriar-se de sua história ancestral africana que vai favorecer-lhe o desenvolvimento de identidades baseadas no orgulho de seu pertencimento etnicorracial e, a Literatura Negra vem firmar o papel do negro na formação histórica, socioeconômica e cultural do país, contrapondo a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial, os quais ajudam a manter um racismo atroz e ao mesmo tempo aparentemente cordial/ sutil, do “jeitinho brasileiro”, além disso, combatem e inovam as expressões de visões que inferiorizam o negro. Nesse embate, o poeta negro busca livrar-se da imagem estereotipada com que foi comumente apresentado, e o eu lírico,

Em busca de uma identidade negra instaura um novo discurso – uma semântica do protesto ao inventar um esquema onde ele era o outro, aquele de quem se condoíam ou quem criticavam. Passando de outro a eu, o negro assume na poesia sua própria fala e contra a história de seu ponto de vista. (BERND, 1988, p. 49).

Por isso, os/as poetas da Literatura Negra se dedicam à recuperação e ressignificação de discursos identitários da negritude e seu universo simbólico de modo a evidenciar outras formas subjetivas de expressão literária, advindas de posicionamentos de resistências e luta pela afirmação. Assim, a poética aparece como instrumento discursivo de combate e rupturas aos modelos hegemônicos consagrados pela crítica literária tradicional. Nesse sentido, (MIRIAM, 2002, p. 227) diz que:

A poesia, como um agenciamento de processos de expressão, envolve-se na produção de subjetividade dos negros, que se apropriam dos códigos próprios da escrita para criar um devir negro que diz respeito a todas as engrenagens da sociedade de um mundo marcado pela subjetividade.

A Literatura Negra aparece em oposição aos discursos estabelecidos canônicos de caráter segregacionistas, como forma de mudança, protesto, rebeldia, ruptura, negociação, deslocamento, especialmente, reconhecimento da memória e identidade negra. Portanto, a poética vem representar-se como um instrumento de luta, de resistência à exclusão, em que esta literatura marginal não quer apenas para si a reivindicação de um lugar no panorama literário, “sua realização implica e projeta uma nova subjetividade do país, em cuja tarefa o exercício de estar no lugar do outro consiste, para a nacionalidade, um estar em si mesma”, (CUTI, 2002, p. 28).

Para melhor caracterizar a Literatura Negra, uma reflexão sobre identidade se faz necessária, visto que um dos elementos mais importante que dá sustentabilidade as identidades é a própria Literatura. Para muitos autores, a questão identitária é um fator substancial pelo qual forma e transforma o seu fazer poético, ou seja, o projeto de construção identitária é um exercício fundamental da Literatura Negra, que reflete, analisa e registra a consciência social e cultural afro-brasileira.

Nesse sentido, a concepção de identidade perpassa pela aceitação do outro, do respeito às diferenças, isto é, do plano da alteridade, das particularidades de cada sujeito, povo, nação, que é singular e plural ao mesmo tempo, que se configura pelo hibridismo e pela multiplicidade cultural. Dessa forma, a identidade está atrelada à alteridade, já que aquela é um constructo por meio de práticas sociais, que se articula na aceitação e respeito ao diferente. Segundo Bernd (1992) a identidade ganha uma dimensão de exterioridade, tornando impossível conhecer o ser fora das relações que ligam ao outro e excluir o outro leva a visão especular que é redutora.

Assim, abordar sobre Literatura Negra, conceito em construção e reconstrução, é trazer para a cena questões relacionadas a diferenças, biopoder, sexualidade, diversidade cultural, memória, multiculturalismo, alteridade, diáspora, sobretudo, abordar sobre identidades. Pensadas a partir de sujeitos poéticos descentralizados, com marcas fluídas e instáveis de construção identitárias Hall (2000). Nesse sentido, torna-se importante entendê-las (identidades) como um imaginário simbólico, complexo, dinâmico - em constante trânsito que permite ao sujeito, um sentimento de pertença, de autoria, de ser parte integrante de um sistema de referências. “Referência em torno da qual o indivíduo se autorreconhece e se constitui, estando em constante transformação e construída a partir de sua relação com o outro” (FERREIRA, 2005, p. 47).

Portanto, pensar em re-construções identitárias positivamente afirmadas na comunidade remanescente de quilombos de Lagoinha, a partir da poética dos Cadernos Negros, torna-se possível, justamente por compreender as identidades, como esse constructo em grande mobilidade, que se constitui nas relações sociais, no processo de alteridade, relacionados com critérios políticos-ideológicos, imbricados nas relações de poder e em processos de (re) negociações contínuas, como afirma Munanga (2006).

Por esta razão, as identidades, no seu sentido plural, podem ser forjadas e manipuladas, já que seus limites são deslizantes e tênues, em que as fronteiras culturais, linguísticas, territoriais não são fixas, unas, centradas, assim como os sujeitos também não são. Nesse sentido é possível pensar identidades pelos princípios rizomáticos de Delleuze e Guatarri (1995), enquanto mapas abertos, conectáveis, desmontável, reversível e suscetível às mudanças contínuas.

Dessa forma, ao afirmar a identidade negra, o sujeito poético demarca fronteiras de afirmação e reafirmação das relações de poder, em que a marcação da diferença pressupõe movimentos de inclusão e de exclusão. Nas palavras de Silva (2000): “O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes”. Assim, é necessário pensar a utilização dos Cadernos Negros como micropoderes em processo de agenciamento; pensar como lugar de desmonte de Derrida (2001), a poética como um lugar privilegiado de rupturas, funcionando como linha de fuga para escapar do controle biopolítico, da quebra do contínuo e da série projetada pela elite brasileira.

Faz se necessário refletir sobre os Cadernos Negros como uma ação política identitária; um lugar de reivindicação e desmontagem de uma forma (canônica) para emergir outras formas, outros significantes e significados, não para suplantam um outro modelo legitimado, mas para oportunizar outras poéticas, outras enunciações, outros discursos formais e não formais, ou seja, novas formas de representação. Pois, é no interstício do processo de descentramento do cânone que a poesia negra revela sua importância, oportunizando insurgir um novo lugar de recuperação de sentido de ser negro-quilombola e de construção de um novo consciente, por meio de processos de desmontagens da subjetivação.

Portanto, para romper com o pensamento monoculturalista de mundo e colaborar com o enriquecimento desta temática (Literatura Negra/comunidades remanescentes) que, só recentemente vem emergindo de forma afirmativa e com “certa” visibilidade, é importante caracterizar os projetos literários comprometidos com a valorização dos negros “como sujeito da enunciação que se afirma e se quer negro” Bernad (1992), numa atitude compromissada; de tomada de consciência e questionamento de conceitos socioculturais estabelecidos: o branqueamento e mito

da democracia racial – os quais projetam um país de aparências harmoniosas, escondendo cruéis práticas discriminatórias, pensadas a partir de um único padrão eurocêntrico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre comunidades remanescentes e Literatura Negra, vêm se tornando um grande campo de evidência nos trabalhos contemporâneos, em que traz novas abordagens e perspectivas para o processo de se entender o modo de vida dessas comunidades, bem como das produções literárias, ambos considerados temas proeminentes culturalmente e bastantes discutidos entre profissionais e estudiosos das múltiplas áreas do conhecimento, em especial, a Crítica Cultural, a qual suscita grande abertura para os estudos interdisciplinares, além de ocupar um espaço de pesquisa de fundamental relevância histórico-social, obtendo ampliações necessárias no campo linguístico-literário.

Por isso, essa pesquisa, não trata apenas de uma mera reflexão sobre a incidência dos Cadernos Negros na comunidade de Lagoinha, mas uma análise importante para se perceber acontecimentos vividos, construções sociais, modos/experiências de vida, valores estéticos e tradicionais, conceitos/determinações históricas, pensadas e internalizadas por esses sujeitos individual e coletivamente, sobretudo, analisar de que forma os Cadernos Negros podem ou não provocar mudanças no estatuto “negro” e refletir como esse paradigma impacta no sujeito quilombola contemporâneo, dentro de uma esfera social ampla.

É possível pensar que a visibilidade da Literatura Negra na comunidade, possa interferir na realidade, auxiliando no processo de transformação social, uma vez que, estimula a valorização da pluralidade discursiva, o reconhecimento da riqueza e variedade dos textos que circulam, sobretudo os que não circulam nos espaços sociais. Portanto, espera-se que a pesquisa seja capaz de emponderar o negro quilombola lagoence a assumir o seu papel de agente histórico e compreender melhor a partir da linguagem poética, que se exprime pela recomposição de um sistema próprio de representação estética, todo universo simbólico que as palavras e as imagens transcriam: a memória africana.

Dessa forma, para promover a releitura da história do mundo africano, sua cultura e os reflexos sobre a vida dos afrodescendentes em geral, é preciso contemplar outras linguagens; valorizar outros saberes, outras epistemologias. É preciso conceder voz a outras produções discursivas, de modo que se possa apreciar contribuições de grandes escritores contemporâneos -

ativistas dos Cadernos Negros, importantes referências para Literatura afro, para as comunidades remanescente e para a cultura/literatura brasileira em geral

Enfim, espera-se que este projeto seja capaz de aguçar o sentimento de valorização e orgulho do pertencimento etnicorracial, de modo que os sujeitos remanescentes de quilombos, testemunhas dessa pesquisa, possam (re)apropriar-se da sua história ancestral africana, seus processos de resistência, de modo a favorecer a construção de identidades positivamente afirmadas, já que a Literatura Negra vem consolidar o papel do afro-brasileiro na formação histórica, socioeconômica e cultural do país, além de contrapor a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *O homem sem conteúdo*. Trad. Cláudio Oliveira. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- ALVES, Miriam. Cadernos Negros (número 1): estado de alerta no fogo cruzado. In: FIGUEREDO, Maria do Carmo Lanna; FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). *Poéticas Afro-brasileira*. Belo Horizonte: Mazza, PUC Minas, (2002), p. 221-240.
- BERND, Zilá. *Introdução a Literatura Negra*. Brasília: Brasiliense, 1988.
- BERND, Zilá. *Literatura e Identidade Nacional*. Porto Alegre: Ed. da Universidade UFRGS, 1992.
- BEZERRA, Kátia da Costa. A Cor da Ternura: tecendo os fios da memória. In: FIGUEREDO, Maria do Carmo Lanna; FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). *Poéticas Afro-brasileira*. Belo Horizonte: Mazza, PUC Minas, (2002), p. 117-132.
- CUTI, Luis Silva. O Leitor e o Texto Afro-brasileiro. In: FIGUEREDO, Maria do Carmo Lanna; FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). *Poéticas Afro-brasileira*. Belo Horizonte: Mazza, PUC Minas, 2002.
- DELLEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. In: *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Aurélio Guerra e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: ed. 34, 1995.
- DERRIDA, Jacques. *Posições*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FERREIRA, Ricardo Franklin. *Afro-descendente: identidade em construção*. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2004.
- FIGUEREDO, Maria do Carmo Lanna; FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). *Poéticas Afro-brasileira*. Belo Horizonte: Mazza, Puc Minas, 2002.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 17 ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Grall, 2002.
- HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 4 ed. Rio de Janeiro: DPBA, 2000.
- IANNI, Otavio. *Literatura e Consciência*. Estudos Afro-Asiáticos. RJ, 1988, p. 208-217.
- PROENÇA FILHO, Domício. *A trajetória do Negro na Literatura Brasileira*. Estudos Avançados. São Paulo, 2004.
- MUNANGA, Kabengele. Construção da identidade negra no contexto da globalização. In: DELGADO, Ignácio et al. (Org.). *Vozes (além) da África*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2006.

SOUZA, Florentina da Silva. *Afro-descendente em Cadernos Negros e Jornal do MNU*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e Diferença: perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis-RJ: vozes, 2000.

JUBIABÁS: UMA INTERSEMIÓTICA NEGRA, COM ROMANCE, CINEMA E QUADRINHOS

Marinalva Lima dos Santos (Pós-crítica/FAPESB)

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Kátia da Costa Pina

Resumo: O objeto desta pesquisa é o romance de Jorge Amado *Jubiabá* e as adaptações homônimas para o cinema, produzida por Nelson Pereira dos Santos e para os quadrinhos, por Spacca. A pretensão é compreender o processo de tradução intersemiótica do livro, para o filme e para os quadrinhos, enfocando de que maneira são produzidas as significações para as temáticas dos negros e suas práticas culturais, que são centrais em *Jubiabá*. Para tanto será necessário buscar os processos de montagem das obras em questão, verificando se elas privilegiam a aparição da temática negra de maneira positiva por meio da abordagem da ancestralidade, se elevam a autoestima afrodescendente, ou denunciam injustiças sociais contra os negos. Esta pesquisa se apoiará em teóricos da literatura, semiótica, da crítica cultural. Neste trabalho, será retomada a problemática do projeto e por fim será apresentada a proposta de sumário para a construção e estruturação da dissertação.

Palavras-chave: Crítica Cultural. *Jubiabá*. Negro. Tradução Intersemiótica.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa pretende apresentar a narrativa de Jorge Amado *Jubiabá* e sua respectiva Tradução Intersemiótica para o cinema e para História em Quadrinhos. Tem como objetivo analisar as estratégias utilizadas para a realização da tradução do romance para o filme e para a História em Quadrinhos, com o foco sob a produção de sentido para as representações dos personagens negros e suas práticas culturais.

São constantes as adaptações de narrativas literárias para outros meios, seja para o cinema, para o teatro, para os quadrinhos, vídeo game, pintura, para novelas ou séries de TV. Ou seja, os signos da linguagem escrita são traduzidos para outro sistema de signo, seja ele verbal, não-verbal ou híbrido, os quais utilizam estratégias diferentes para estabelecerem comunicação.

Neste trabalho, será apresentada a problemática do referido projeto de pesquisa, assim como a proposta de sumário da dissertação que se pretende desenvolver.

SITUANDO A PROBLEMÁTICA

Pode-se dizer que quando um texto literário é traduzido para outra linguagem e, ou suporte, ocorre a atualização e disseminação das ideias ali expressadas, pois os diferentes meios atingem um público maior e diferenciado. As novas produções ressignificam a escrita e, muitas vezes, dão forma, cores e expressões aos personagens das tramas traduzidas, de maneira que a nova arte produz novas

imagens para o leitor, as quais podem fixar-se no seu imaginário, ou, levá-lo a questionar e/ou produzir uma imagem diferente, ou mais ainda, pode, daí, emergir uma nova tradução.

Nesse contexto de produção e disseminação de representações é importante refletir sobre o que afirma Chimamanda Adichie (2012) em “O perigo de uma única história”. A nigeriana conta que desde muito cedo lia e passou também a escrever histórias, seus personagens e enredos eram parecidos ao dos livros americanos e britânicos que ela lia. Porém, as narrativas não faziam parte do seu contexto de vida. Conseqüentemente Chimamanda não se identificava nem com o que lia, nem com o que escrevia.

Ela conta que o seu contato com os livros africanos estabeleceram mudanças:

Eu percebi que pessoas como eu, meninas com a pele da cor de chocolate, cujos cabelos crespos não poderiam formar rabos-de-cavalo, também podiam existir na literatura. Eu comecei a escrever sobre coisas que eu reconhecia. [...] Então o que a descoberta dos escritores africanos fez por mim foi: salvou-me de ter uma única história sobre o que os livros são. (ADICHIE, 2012, p. 1)

Esse relato exemplifica bem o “perigo” ao qual estão expostos os leitores, apreciadores, consumidores de produções literárias, artísticas e culturais, pois as artes também povoam e constroem o imaginário, as subjetividades e operam na construção da identidade, daí a importância de se ver representado nas artes. Nessa perspectiva, no que se refere às produções literárias, pode-se situar a literatura que tem como tema central o negro e que ganhou diferentes nomeações: “literatura negra”, “literatura afro-brasileira”, literatura negro-brasileira” cuja escolha e conceito diverge e envolve polêmica.

Essa literatura possibilita a desconstrução da identidade afro-brasileira pautada na inferioridade e passa a construí-la de modo afirmativo, por meio da valorização dos sujeitos negros. A coletânea dos “Cadernos Negros”, que teve sua primeira publicação em 1978, é exemplo dessa literatura que traz para a discussão a questão racial possibilitando que os negros passem de objeto a sujeito da escrita.

Em defesa e valorização da cultura e do povo negro e mestiço da Bahia, o escritor baiano Jorge Amado já trazia, desde o início de sua produção no início do século XX, para suas obras personagens do povo, os silenciados e excluídos socialmente, além disso, como defende Gildeci Leite (2012), nas entrelinhas de seus romances estão presentes as narrativas mitológicas afro-brasileiras, as quais são responsáveis pelo direcionamento do enredo.

Nessa perspectiva, considerando a importância que Jorge Amado teve em sua época e ainda alcança na atualidade, por tematizar questões latentes nos dias atuais, considerando também, o processo de atualização de sua obra por meio das adaptações para outros meios de comunicação,

torna-se necessário tomar tanto sua produção, quanto as que foram feitas baseadas em seus livros, como objeto de estudo.

Diante disso, faz parte da investigação desta pesquisa compreender o que é e como se dá o processo de Tradução Intersemiótica. Tendo como corpus investigativo, o romance, o filme e os quadrinhos *Jubiabá* questiona-se como são e quais são os sentidos construídos para os personagens e os aspectos culturais afro-brasileiros.

PROPOSTA DE SUMÁRIO

Para construir a dissertação é proposta a construção de três capítulos, distribuídos da maneira seguinte:

1º Capítulo

Discutir questões teóricas sobre Tradução Intersemiótica, as implicações das atualizações de obras literárias por meio desse processo. Nesse capítulo, dentre os autores embasarão teoricamente Júlio Plaza, Linda Hutcheon, Lúcia Santaella, que discutem, adaptação, tradução intersemiótica, a presença das mídias e das multimídias nas atuais produções culturais.

2º Capítulo

Realizar uma leitura do romance *Jubiabá*, relacionando-o com as construções de sentido para as questões étnico-raciais e para os aspectos culturais afro-brasileiros. Para tanto serão utilizados trabalhos de estudiosos da produção de Jorge Amado e da literatura e cultura afro-brasileira, tais como: Eduardo Assis Duarte, Gildeci Leite, Maria Nazareth Soares Fonseca, Cuti, Zilá Bernd, dentre outros.

3º Capítulo

Abordar a tradução da linguagem verbal para a linguagem cinematográfica e quadrinística para realizar leitura do filme e dos quadrinhos *Jubiabá*, levando em consideração as especificidades de cada tipo de linguagem. Para isso, serão utilizados estudos de pesquisadores como Robert Stam, Patrícia Pina, Benedito Veiga, Paulo Ramos, Waldomiro Vergueiro, dentre outros.

A realização dessa pesquisa pretende contribuir tanto para os estudos sobre Tradução Intersemiótica, quanto para a desconstrução das práticas de discriminação, etnocentrismo e intolerância contra o povo e a cultura negra e mestiça.

REFERÊNCIAS:

- ADICHIE, Chimamanda. *O perigo de uma única história*. Disponível em: http://www.osurbanitas.org/osurbanitas9/Chimamanda_Adichie.pdf. Acesso em: 17 de abril de 2012.
- AMADO, Jorge. *Jubiabá*. São Paulo: Cia das Letras, 2008 [1935].
- CUTI. *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010.
- HUTCHEON, Linda. *Uma teoria da adaptação*. Trad. André Cechinel. 2 ed. Florianópolis: Ufsc, 2013.
- LEITE, Gildecio de Oliveira. *Jorge Amado: da ancestralidade à representação dos orixás*. Salvador: Eduneb, 2012.
- PINA, Patrícia Kátia da Costa. *Literatura em Quadrinho: Arte e Leitura Hoje*. Curitiba: Appris, 2012.
- PLAZA, Júlio. *Tradução Intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2009.
- SANTAELLA, Lúcia. *(Arte) & (Cultura): equívocos do elitismo*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1990.
- SANTAELLA, Lúcia. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- SANTAELLA, Lúcia. *Cultura das Mídias*. 3 ed. São Paulo: Experimento, 1996.
- SPACCA. *Jubiabá de Jorge Amado: adaptação e desenhos de Spacca*. São Paulo: Cia das Letras, 2009.
- STAM, Robert. Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade. *Ilha do desterro*. Florianópolis, n. 81. Jul./dez. 2006.
- STAM, Robert. *A literatura através do cinema: realismo, magia e a arte da adaptação*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- VERGUEIRO, Waldomiro. *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

DESCONSTRUÇÃO DO PATRIARCADO EM PONCIÁ VICÊNCIO: À GUIA DE UM SUMÁRIO

Marluce Freitas de Santana (Pós-Crítica/UNEB)

Orientador: Prof. Dr. Carlos Magno Gomes

Resumo: A tradição patriarcal aprisiona a mulher a papéis submissos de respeito a ordem do pai. Tal estrutura é excludente e reforça a identidade feminina como uma extensão da força masculina. Opondo-se a essa tradição, a crítica literária feminista contemporânea preocupa-se com o questionamento dessas representações para propor o corpo feminino liberado e livre das amarras do sistema patriarcal. Nesta pesquisa, objetiva-se identificar os discursos subversores da estrutura patriarcal no romance *Ponciá Vicêncio* (2006), de Conceição Evaristo. Exploraremos os conceitos de patriarcado, de afro-brasileiro, de feminismo. Propormos o aprofundamento da análise das estruturas subversivas que a narrativa de Evaristo expõe como crítica ao patriarcado. Registram-se os avanços da pesquisa e a incorporação de aportes teóricos referentes ao Feminismo Negro e ao Patriarcado Contemporâneo.

Palavras-chave: Patriarcado. Desconstrução. Feminismo. Afro-brasilidade. Crítica Cultural.

INTRODUÇÃO

Este *paper* registra o processo de evolução da pesquisa de mestrado que tematiza a Desconstrução do patriarcado em Ponciá Vicêncio, cujo objetivo geral busca identificar os elementos estruturais subversivos ao patriarcado presentes na obra *Ponciá Vicêncio* (2006), romance afro-brasileiro da autora Conceição Evaristo. A partir da crítica feminista contemporânea, do feminismo negro e da sociologia de gênero o estudo aponta a ruptura com o sistema patriarcal por meio da valorização da oralidade e da cultura afro-brasileira.

O estudo insere-se na Linha de pesquisa Literatura, Produção Cultural, Modos de Vida, linha 1 do programa de pós-graduação pós-crítica, da uneb/Alagoinhas e sinaliza para as peculiaridades estruturais da obra, uma narrativa que desconstrói os papéis femininos tradicionais. Tomar *Ponciá Vicêncio* como *corpus* dessa investigação tem a ver com as incursões por esta vertente literária nacional, a literatura afro-brasileira, leituras que revelaram-me o potencial evaristiano, cuja escrita busca, por meio de um *Eu enunciador* afrodescendente, demarcar posição política a favor dos socialmente excluídos e inscrever-se como sujeito identificado às raízes africanas, conforme bem pontua Eduardo de Assis Duarte (2006).

Autoidentificada negra, pois sou neta de uma linda mulher negra e possuo traços fenotípicos de afrodescendência – trago no meu registro de nascimento a designação de cor “parda” – além de, desde muito cedo, senti-me sensibilizada e incomodada com qualquer tipo de discriminação e preconceito, motivei-me a estudar e produzir em torno das questões sobre os negros e negras brasileiras.

Resultante disto, desenvolvi estudos que originaram alguns trabalhos apresentados em eventos acadêmicos, inspirados na paixão que nutro pela obra e pela autora Conceição Evaristo e estimulados pelas inquietações que se fizeram em mim necessidade de contribuir com a produção acadêmica problematizadora das representações canônicas dos grupos subalternizados, dentre os quais, os afro-brasileiros e em especial a mulher negra.

Vale destacar que, por ter formação em Letras, ter ingressado na UNEB como professora de literatura e ter desenvolvido, desde muito cedo, o gosto pelo texto literário, considerei oportuno suscitar reflexões mediadas pelo diálogo entre o texto literário e outras áreas, buscando articular o potencial interdisciplinar intrínseco à Literatura e, também, destacá-la como importante meio de se questionar a realidade, produzir realidades outras, transgredir e subverter o status quo, dado às possibilidades de “trapacear” com, na, e pela linguagem, conforme aponta Barthes (1978).

A afinidade com as discussões sobre os grupos subalternizados encontrou estímulo num certo movimento subversivo, mobilizado pelo pensamento pós-crítico contemporâneo, que busca, do campo linguístico-literário, “violentar a violência colonizadora [...] e promover uma desmontagem permanente das formas de representação do ocidente branco, capitalista, logocêntrico, eurocêntrico, falocêntrico e patriarcal”. (MOREIRA, 2010, p. 139).

Embora existam diversos estudos que partem da obra *“Ponciá Vicêncio”* e problematizam variadas questões em torno da afrodescendência brasileira, mantivemos o interesse de estudá-la, buscando deslindar o universo simbólico do discurso evaristiano, no sentido de fazer vir a lume estratégias e operações desconstrutoras do paradigma patriarcal, a partir de pistas que apontam para tais percepções.

O avanço das mulheres também no âmbito da expressão literária marca uma importante conquista do feminismo, desde Beauvoir (1949), que identificou o mito da mulher e a sua disseminação como sustentáculo ideológico do patriarcado, nos textos escritos pelos homens sobre as mulheres. Todavia, a mitologia feminina patriarcal se mantém, muitas vezes, na escrita de mulheres, cujas obras estão filiadas aos movimentos de emancipação feminina e dos grupos excluídos, mas que ainda operam com essencialismos e polarizações decorrentes da estrutura hegemônica patriarcal. (GLASS, 1989).

Tal problemática instigou o desejo de tomar a mencionada obra como lócus de investigação, partindo da hipótese de que, sendo a autora uma mulher negra que faz da sua arte militância e do seu discurso um contradiscurso de rasura e interposição ao cânone literário, o estudo possibilitará uma crítica no campo linguístico-literário ao paradigma hegemônico etnologofalocêntrico.

Importantes estudos sobre *Ponciá Vicêncio* revelaram o seu engajamento ao núcleo de produções literárias de autoria feminina, cuja escrita assume o lugar político e ideológico de pertencimento e autoenunciação da mulher negra, conforme se constata em Assis Duarte (2006). Partem daí, portanto, os questionamentos que orientam a proposição desta pesquisa:

Seria a obra literária *Ponciá Vicêncio* um contradiscurso à estrutura mítica patriarcal?

Há na escrita evaristiana, em Ponciá, a influência do feminismo contemporâneo?

É possível operar o esvaziamento do patriarcado para fazer emergir outras formas estruturais subjetivas e transgressivas como a oralidade afro-brasileira?

Dar respostas a tais questões requer a formulação de objetivos, estabelecendo diretrizes para o estudo.

Em termos mais específicos, buscaremos caracterizar as principais marcas da desconstrução do patriarcado no romance em destaque; identificar os elementos da subjetividade e ludicidade da narrativa relacionadas à tradição afro-brasileira e comparar a desconstrução do romance tradicional a partir do paradigma feminista de busca de um novo lugar para a mulher no espaço da casa; e ainda, situar a obra como importante discurso crítico-cultural, do ponto de vista da crítica às representações essencializantes do feminino afrobrasileiro.

Espera-se contribuir com a produção de conhecimento sobre as questões de gênero, na perspectiva da crítica ao paradigma patriarcal, a partir da literatura afro-brasileira e da crítica literária feminista contemporânea e do Feminismo negro, promovendo reflexões sobre o lugar da mulher na literatura e a relação disto com a dominação patriarcal, na perspectiva do empoderamento feminino como estratégia antipatriarcal.

1 PONTO DE MUTAÇÃO: O ABALO DO PARADIGMA PATRIARCAL

Muraro e Boff (2010) falam do processo de transição e das transformações provocadas pela aceleração histórica, científica e tecnológica desencadeadas no final do século XX e início do século XXI e como esse ponto de mutação da espécie humana aponta para a emergência de uma nova consciência e de novas formas das relações humanas.

O paradigma civilizatório patriarcal que fundamentou as principais categorias de pensamento e instituições ocidentais instaurou o domínio masculino sobre a natureza, instituindo o exercício do poder como dominação ou hegemonia do mais forte. A racionalidade tecno-científica, que dicotomiza e reduz o complexo ao simples, levou às últimas consequências o projeto androcêntrico,

cujas agressões ao planeta puseram em risco de extinção as diversas espécies de vida, condicionou as relações sociais e naturais à lógica do mercado, instituindo a competitividade e autodestruição como princípios prevaletentes, ao invés da preservação e da solidariedade, comprometendo a qualidade de vida na terra. (Op. Cit. p. 17-8).

Há previsões catastróficas sobre a impossibilidade de reversão desse processo de violência e destruição, caso a humanidade não se reinvente e se aproprie de uma nova consciência, cujos princípios do cuidado, da solidariedade, do compartilhar vida e bens da natureza sejam a tônica. Preconiza-se, portanto, a união de forças e fontes de inspiração, um pacto entre homens e mulheres de valorização da alteridade que rompa com a lógica de dominação patriarcal e falocêntrica.

Nesse ponto, as discussões de gênero constituem estratégia de desmonte e abalo do status quo, conforme preconizam Muraro e Boff (2010, p. 19-20):

[...] o desafio atual consiste em desmontar a dominação dos homens sobre as mulheres, que desumanizou a ambos, mas principalmente as mulheres, mediante símbolos, linguagens, formas de exercício de poder, instituições, visões de mundo, valores e religiões, que levam a marca do antifeminismo e da continuada exclusão da mulher nos processos de decisão.

O patriarcalismo enquanto sistema construído pelo pensamento do homem branco e heterossexual, sempre esteve alicerçado no autoritarismo e na subalternização de certos grupos sociais, tais como, as mulheres, os negros, os homossexuais. Nascimento (2003, p. 65-76) enfatiza que a base ideológica fundante do preconceito racial contra os negros também se reproduz nas relações de gênero, pois que origina-se da concepção de existência de um “ser humano universal”, este masculino, branco e europeu, em oposição ao Outro “não homem”, “não-branco” e “não-ocidental”. Essa hierarquia racial tem suas raízes anteriores ao Século das Luzes, mas se fortalece com o cientificismo proliferado nesse período.

As teorias da hereditariedade conjugaram-se aos interesses colonialistas para definir os padrões de Humanidade que serviram de paradigma para classificar esse “Humano” em oposição a um “sub-humano”. Assim, o patriarcalismo, sustentáculo para o desenvolvimento capitalista burguês, classifica a mulher como segundo gênero, do mesmo modo que o etnocentrismo vê as demais raças como sub-raças:

Estabelecido o modelo do universal humano como masculino e branco, à medida que uma identidade se “desvia” desse padrão, distancia-se da condição humana. Desse modo o racismo e o patriarcalismo se cruzam numa dinâmica de interação e dependência mútua na desumanização desses grupos subordinados. [...] a crítica à dominação racial se entrelaça implicitamente com a crítica ao patriarcalismo. (NASCIMENTO, 2003, p. 68-69).

A Literatura enquanto constructo cultural, à luz das teorizações dos Estudos Culturais, Pós-Coloniais, Pós-Estruturalistas, Feministas e da Literatura Comparada vem desempenhando um importante papel político e ideológico, na medida em que esse campo de estudos se abre para o diálogo interdisciplinar, incluindo abordagens críticas revisionistas que interpelam o cânone e questionam as representações totalizantes e hegemônicas. Nesse sentido, Gomes (2013, p. 33) destaca que:

[...] trata-se de um sistema estético-cultural que tem suas particularidades, com conhecimentos diferentes que têm a função de desconcertar, incomodar, desorientar ou desnortear seus leitores, visto que pertence ao campo da subjetividade [...] mas para um ensino atualizado é preciso avançar além dessas características com um projeto de intervenção política nas aulas de literatura.

A crítica literária contemporânea alinha-se à crítica literária feminista e ao feminismo, este compreendido como pensamento social e político da diferença, para deslegitimar os sistemas representacionais hegemônicos da mulher na literatura canônica. Inicialmente, esses estudos denunciam e problematizam as formas tradicionais de representação da mulher, marcadamente estereotipada. Numa outra ótica, o feminismo crítico busca mapear a diversidade expressiva e subjetividades da autoria feminina (DUARTE, 2003).

A produção literária de autoria feminina no Brasil, a partir de 1980, busca desconstruir os esquemas representacionais ocidentais, deslocando a centralidade do sujeito, homem, branco, bem situado socialmente, voltando-se para “a re-escritura de trajetórias, imagens e desejos femininos”. (ZOLIN, 2009, p. 106).

A escrita de Conceição Evaristo insere-se numa vertente da Literatura Nacional caracterizada pelo discurso literário de representação étnica identitária afro-brasileira, que se origina da necessidade de organização política do/as escritores/as negros/as brasileiros/as que buscam dar resposta coletiva à problemática do preconceito e discriminação racial no Brasil, também manifestado no âmbito das Letras. (SOUZA, 2006).

A obra Ponciá Vicêncio (2003) instiga o aprofundamento de questões em torno das identidades afro-brasileiras femininas contemporâneas e das intersecções históricas, políticas e sociais daí decorrentes, pois traz na tessitura do discurso literário abertura para o diálogo interdisciplinar que atualiza o pensamento acadêmico contemporâneo. (HALL, 2000).

Compreendida como um contradiscurso literário e histórico, apresenta-se como ação político-ideológica que se interpõe ao cânone e faz emergir um discurso histórico Outro, deslocando a centralidade da construção de uma historiografia hegemônica, masculina, burguesa e eurocêntrica,

para atribuir valor aos sujeitos excluídos, dando-lhes voz e autorizando-os sujeitos enunciativos da própria história, que desafia e desestabiliza a oficial.

Importa destacar as possibilidades de pensar a condição afrodescendente sob o olhar do determinante de gênero, pois, conforme nos alerta Nascimento (2003, p. 71): “O próprio movimento feminista nem sempre se caracterizou por uma consciência dos problemas específicos da mulher negra, conservando por muito tempo a face branca e de classe média da época de Du Bois”.

Esta autora afirma que a crítica ao universalismo ocidental hegemônico e a luta antirracista não pode prescindir da crítica às questões de gênero, que são parte integrante de um mesmo sistema de dominação. “[...] A questão racial e a de gênero, no seu inter-relacionamento, dizem respeito à vivência real dos direitos humanos e da cidadania, e é nesse contexto que a abordagem teórica da identidade ganha sentido” (NASCIMENTO, 2003, p. 77).

A contestação da “Verdade”, construída a partir da legitimação dos representantes do Poder, encontra em Foucault (1998, p. 19) as bases teóricas para se pensar a escrita feminina afrodescendente de Conceição Evaristo como Outra verdade, que desloca, descentraliza e desconstrói o discurso hegemônico, na medida em que faz surgir do entrelace literário, onde linguagem, ficção, memória vivenciada e ativismo social tecem, em tom poético, a trama protagonizada por diversos personagens afro-brasileiros, um contradiscurso que interroga o absolutismo da narrativa literária e histórica canonizadas.

2 AVANÇOS DA PESQUISA

O processo de evolução da pesquisa prioriza a produção rumo à Qualificação e vem seguindo um planejamento proposto desde a concepção do projeto inicial. Sob a avaliação e intervenções necessárias do Orientador, professor Dr. Carlos Magno Gomes, propusemos um sumário que vai aqui comentado. Consideramos pertinente organizar a dissertação em três capítulos, além da Introdução.

Na Introdução apresentamos a problematização do tema, justificando a escolha e delimitando o *corpus* de pesquisa, objetivos, hipóteses. Delineiam-se, também, os caminhos metodológicos adotados e o recorte teórico que fundamentam o trabalho. Insere-se nessa parte do texto o levantamento da fortuna crítica sobre as questões feministas e raciais oriunda dos estudos que tomaram a obra evaristiana por *locus* de investigação. É nesse espaço do trabalho que apresentamos a síntese de como foi concebido, demarcando cada capítulo, tópicos e sub-tópicos de acordo com a formatação do texto.

No primeiro capítulo, sob o título “Relações ideológicas do Patriarcado: questões de gênero e de raça” discutiremos as relações simbióticas entre patriarcado, sexismo e racismo, em suas diversas configurações ideológicas. Para dar conta disso, dividimos esse capítulo em três tópicos, a saber: 1.1 “*O lugar do Pai: da tradição à oralidade*”, onde situaremos as questões da família patriarcal a partir das formulações teóricas de Emanuel Castells (1999).

Pretendemos situar o patriarcado em suas conexões com o projeto de colonização ocidental que implicaram nas concepções sexistas e racistas que fundamentaram o pensamento hegemônico das sociedades modernas, buscando em Carlos Moore (2007) aporte teórico para tais formulações. O tópico 1.2 – “*A desconstrução feminista*” busca compreender o movimento que, numa perspectiva feminista, vai sedimentando o olhar crítico, apontando novas saídas para a representação da mulher. O tópico 1.3 – “*O Feminismo e a luta pelo fim do preconceito racial*”, terceiro desse capítulo, subdivide-se em outros três sub-tópicos: 1.3.1– “*do essencialismo feminista à mobilização dos subalternizados*”; 1.3.2 – “*A Literatura como espaço de resistência feminista*” e 1.3.3 – “*Por um Feminismo negro*” .

Tratam, em suma, de como e porque o movimento feminista assume várias feições para incorporar questões de outros grupos subalternizados, inclusive da mulher negra, marcando posição diante de uma concepção hegemônica e essencialista de representação da mulher branca burguesa. Incorporam-se referenciais que embasam postulações do Feminismo Negro, quais sejam, Lélia Gonzales, Sueli Carneiro, Jurema Wernek, Patrícia Hill Collins, Luiza Barrios, Matilde Ribeiro e Angela Davis.

O segundo capítulo intitulado A Literatura Afro-brasileira como subversão ao patriarcado contemporâneo subdivide-se em três tópicos: 2.1 – “*A Literatura Afro-brasileira: um contra-discurso etnofalocêntrico*”; 2.2 – “*Oralidade, Subjetividade e Plurivocidade na escrita literária afro-feminina*” e 2.3 – “*Escritoras negras: poética de resistência e afirmação afro-feminina brasileira*”.

Destaca a Literatura Afro-brasileira e sua potencialidade enquanto discurso crítico desconstrutor da centralidade etnocêntrica, falocêntrica e logocêntrica na cultura ocidental, tomando como exemplo a escrita de Conceição Evaristo, Miriam Alves, Carolina Maria de Jesus e Geni Guimarães. Evidencia-se como a escrita literária de mulheres negras brasileiras faz emergir outro paradigma que abala a estrutura enrijecida do poder patriarcal, também representado na escrita de mulheres e homens que compõem o cânone nacional e afirmam padrões do colonizador.

O terceiro capítulo sob o título Ponciá Vicêncio: subversão desconstrutora do paradigma patriarcal desenvolve-se também a partir de três tópicos que representam o ápice da pesquisa, pois trazem as análises dos dados que configuram o corpus e resultados do estudo. No sub-tópico 3.1–

Representações de gênero em Ponciá Vicêncio: inversões, reversões, deslocamentos, busca-se compreender como o patriarcado assume configurações inusitadas na obra estudada, na medida em que os personagens homens do romance são deslocados e a cultura africana emerge sobrepondo-se ao paradigma hegemônico etnocêntrico. No sub-tópico 3.2 – *O espaço do feminino em Ponciá Vicêncio*, pretende-se investigar como as mulheres personagens do romance reinventam outros lugares e modos de ser, buscando alternativas e saídas para o feminino a partir da experiência racial. Por último o sub-tópico 3.3 – *Elementos estruturais subversivos ao patriarcado em Ponciá Vicêncio*, pretende perceber nos meandros da tessitura literária evaristiana mecanismos, formas discursivas e representações passíveis de interpretações subversoras ao paradigma patriarcal.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conquistas das mulheres em todo o mundo, contabilizadas a partir dos anos 60 do século passado, marcam uma longa trajetória histórica de lutas em busca de um tratamento igualitário em termos civis, políticos, sociais e culturais. As mulheres desse século veem muitas de suas reivindicações materializadas, graças à resistência contra a desigualdade, à discriminação, organizada pelos movimentos feministas em suas diversas formas de expressão, contribuindo para um posicionamento estratégico da mulher no espaço público, historicamente delimitado pelas redes de dominação patriarcais e falocêntricas.

Nascimento (2003, p. 115-120) aponta para a desigualdade de tratamento da sociedade brasileira em relação às mulheres e especificamente para com as afrodescendentes. Verifica-se em dados do IBGE mais recentes a crescente ocupação pelas mulheres de espaços anteriormente reservados aos homens, na área educacional, no setor produtivo, na política, enfim, hoje poderíamos afirmar que não há âmbitos sociais e privados nos quais às mulheres seja impossível estar. No entanto, conforme Strey (2001, p. 10), a realidade das mulheres evidencia que essas conquistas “são mais aparentes do que substanciais.”

A imagem estereotipada da mulher como “o segundo sexo”, apropriando-nos das formulações de Simone de Beauvoir, ainda delimita a condição feminina ao poder determinista de uma sociedade machista, falocêntrica e patriarcal. As desigualdades entre homens e mulheres estão patentes na ocupação dos espaços de poder, para citar alguns exemplos, nos postos de mando da política, do mercado de trabalho, na academia, nos meios intelectuais, na mídia etc.

Além disso, o equívoco de considerar a identidade feminina como uma categoria fixa, generalista, em que o nascer mulher define e determina uma condição inegociável levou a se pensar que os avanços conquistados contemplariam equanimemente a todas as pessoas do sexo feminino.

Munanga (2006, p. 133) ao abordar a realidade feminina afro-descendente no Brasil atual chama a atenção acerca de que o fator étnico-racial acrescenta às mulheres afro-brasileiras impeditivos ao usufruto dessas conquistas, se comparadas às mulheres pertencentes a outros grupos étnicos, ou seja, o condicionante racial num país de racismo velado como o Brasil condena a população feminina de descendência africana ao duplo preconceito: de gênero e de raça.

Apesar das transformações nas condições de vida e papel das mulheres em todo o mundo, em especial a partir dos anos de 1960, a mulher negra continua vivendo uma situação marcada pela dupla discriminação: ser mulher em uma sociedade machista e ser negra numa sociedade racista. (MUNANGA, 2006, p. 133).

Mesmo após quase dois séculos de abolida a escravidão, a representação da mulher negra na sociedade permanece marcada pelos estereótipos construídos ao longo de uma história que determinou aos negros e seus descendentes uma herança de inferiorização, submissão e exclusão. São as mulheres negras, em sua maioria, que ainda desempenham os papéis de menor prestígio na sociedade, alimentando uma concepção de feminino sob as bases do paradigma euro-etno-falocêntrico. A mulher negra do terceiro milênio continua, em sua maioria, desempenhando funções braçais, insalubres e pesadas, cuidando da casa e dos filhos de outras mulheres que ascendem socialmente.

O feminismo enquanto movimento teorizado cientificamente vem conquistando espaço no meio acadêmico ao longo dos últimos anos, todavia há que se intensificar o debate nas questões relacionadas à intersecção entre gênero e raça, com ênfase para a transitividade identitária da afrodescendência feminina, buscando compreender as implicações advindas da condição de ser mulher negra ou afro-brasileira no Brasil contemporâneo, temática pouco assistida pelo movimento feminista tradicional e pelo Movimento Negro, conforme atesta Munanga (2006, p. 133)

Assim, fazer do romance *Ponciá Vicêncio* mola propulsora para a produção de conhecimento acadêmico em torno da Crítica Cultural, sob o ponto de vista do feminismo contemporâneo posiciona o estudo no front por um compromisso intelectual com as transformações sociais necessárias à contemporaneidade e reafirma a visão foucaultiana acerca do papel desse intelectual. (Foucault, 1998, p. 42).

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1978.
- BAIROS, Luíza. Nossos Feminismos Revisitados. In: Dossiê Mulheres Negras – Matilde Ribeiro (Org). *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis/SC, CFH/CCE/UFSC, v.3 n. 3, 1995, p. 458-463.
- BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. Trad. Sérgio Milliet. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1949.
- BERND, Zilé. *Literatura e identidade nacional*. 2 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.
- CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011 (Consciência em debate)
- CARNEIRO, Sueli. *Identidade Feminina. Cadernos Geledés*. São Paulo, n. 4 [Mulher Negra], p. 1-6. 1993
- CARNEIRO, Sueli. Gênero, raça e ascensão social. *Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 544-552, 1995.
- CARNEIRO, Sueli. Mulheres em Movimento. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 49, n. 17, p. 117-132, 2003. Quadrimestral.
- CARNEIRO, Sueli. A mulher negra na sociedade brasileira – o papel do movimento feminista na luta anti-racista. In: *História do Negro no Brasil – O negro na sociedade brasileira: resistência, participação, contribuição*. MUNANGA, Kabengele (Org.). v. 1, Brasília: Fundação Cultural Palmares/MinC, 2004.
- CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. v. 2. Trad. Klaus Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. Trad. Natália Luchini. Seminário Teoria Feminista, Cebrap, 2013.
- COLLINS, Patricia Hill. Rasgos distintivos del pensamiento feminista negro. In: *JABARDO, Mercedes (Ed.). Feminismos negros: uma antología*. España: Traficantes de Sueños, 2012. p. 99-134.
- DUARTE, Constância. Feminismo e literatura no Brasil In: *Estudos Avançados*, v. 17, n. 49, São Paulo, set/dez, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300010>
- BONNICI, Thomas. *Resistência e intervenção nas literaturas pós-coloniais*. Maringá: Eduem, 2009.
- DAVIS, Angela. *Mulher, Raça e Classe*. Grã Bretanha: The Women's Press, Ltda, 1982. Trad. Livre. Plataforma Gueto, 2013.
- DUARTE, Eduardo de Assis. O *Bildungsroman* afrobrasileiro de Conceição Evaristo. *Revista de Estudos Feministas*, v. 14, n. 1, Florianópolis, Jan./Abr.2006<<http://www.scielo.br/scielo.p?lng=n>>: Acesso em: setembro/2013.
- DUARTE, Eduardo de Assis. *Notas sobre a literatura brasileira Afro-descendente*. Belo Horizonte: Cronos Revista de História, 2002.
- EVARISTO, Conceição. *Ponciá Vicêncio*. Belo Horizonte: Mazza, 2003.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1998, p. 15-37.
- GONZALEZ, Lélia. *Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira*. Ciências Sociais Hoje: 223-244 p. 1984b.
- GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira. In: Madel Luz (Org.). *O Lugar da mulher; estudos sobre a condição feminina na sociedade atual*. Rio de Janeiro: Graal, 1982. 146p. p. 87-106.

- GOMES, Carlos Magno. Ensino de Literatura: dos estudos de gênero a historiografia. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, n. 22, 2013.
- HALL, Stuart. *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Liv Sovik (Org.). Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- HALL, Stuart. *A identidade Cultural na Pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- HOOKS, Bell. *Feminist Theory: from margin to center*. Boston and Brooklyn: South End Press Classics, 1984.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MOORE, Carlos. *Racismo e Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte: Mazza, 2007.
- MOREIRA, Osmar. *Um oswald de bolso: crítica cultural ao alcance de todos*. Salvador: Quarteto, 2010.
- MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2006. (Para entender).
- MURARO, Rose Marie; BOFF, Leonardo. *Feminino & Masculino: Uma nova consciência para o encontro das diferenças*. Rio de Janeiro: Record, 2010.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. *O Sortilégio da Cor: identidade, raça e gênero no Brasil*. São Paulo: Summus, 2003.
- RIBEIRO, Matilde. *Tornar-se negra*. Instituto Cajamar, nov/1995b.
- SCARPELLI, Marli Fantini; DUARTE, Eduardo de Assis. (Org.). *Poéticas da Diversidade*. Belo Horizonte: UFMG/FALE: Pós-Lit, 2002.
- SOUZA, Florentina da Silva. *Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (Org.). *Literatura Afro-brasileira*. Salvador: Ceao; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- TELES, Maria Amélia. *Breve história do feminismo no Brasil*. Brasília: Brasiliense, 2003. 181 p.
- STREY, Marlene Neves; MATTOS, Flora B.; FENSTERSEIFER, Gilda; WERBA, Graziela C. (Org.). *Construção e Perspectivas em gênero*. São Leopoldo: Unisinos, 2001.
- XAVIER, Elódia. *Declínio do Patriarcado: a família no imaginário feminino*. Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Tempos, 1998.
- ZOLIN, *Ipotesi*, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 105 - 116, jul./dez. 2009.

A CULTURA POPULAR UM ESPAÇO DE CRIAÇÃO POÉTICA

Priscila Cardoso de Oliveira Silva (Pós-Crítica/UNEB)

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Felix

Resumo: Este projeto tem como objetivo pesquisar a poética da voz a partir da análise de quatro contos orais coletados por Câmara Cascudo, relacionando-os ao Romance *As Pelejas de Ojuara*, escrito por Nei Leandro de Castro contejando-os, por meio de uma análise crítica, com o filme *O homem que desafiou o Diabo*, direção de Moacyr Góes, a fim de examinar as representações das experiências e dos valores sócio-culturais existentes nas obras. Para tanto nos fundamentaremos nos estudos teóricos de Paul Zumthor (1985), Gyslane Matos (2005), Hampâté Bâ (1985); entre outros. A proposta é examinar o trânsito e a complexidade da poética da criação popular, a apropriação, a recriação e as novas leituras possíveis dos textos tradicionais em diversos meios, investiga-se as relações da cultura popular com a literatura escrita e a cultura de massa. Desse modo, este estudo nos faz pensar criticamente o *status* da cultura popular pela estética da existência, da memória e das vivências e as tensões produzidas diante da lógica de apropriação e padronização que caracterizam a cultura de massa.

Palavras-chave: Narrativas. Tradição. Cultura Popular. Demônio Logrado.

A POÉTICA ORAL UM TESOURO PERMANENTE

Início este texto tomando como referência Hambaté BA (1985) onde afirma que a tradição oral não se perdeu. Esta herança ancestral reside na memória de grandes depositários de saberes milenares, dos quais pode-se dizer existe uma memória viva. Suas pesquisas apontam para uma discussão muito relevante que pretendo retomar no desenvolvimento deste trabalho. Durante muito tempo, nações modernas, julgou que povos sem escrita eram povos sem cultura, mas graças ao trabalho de muitos etnólogos, folcloristas esse conceito caiu por terra, após as duas primeiras guerras mundiais.

É possível conceder à oralidade a mesma confiança que se concede à escrita quando se trata do testemunho de fatos passados? [...] O testemunho, seja escrito ou oral, no fim não é mais que testemunho humano, e vale o que vale o homem. (HAMBATÉ BÂ, 1985, p. 181).

Segundo o autor, nas sociedades orais que não apenas a função da memória é mais desenvolvida, mas também a ligação entre o homem e a palavra é mais forte. (p. 182). Antes de repassar seu pensamento para o escrito, no papel, o indivíduo mantém um diálogo secreto consigo mesmo. Escrever um relato, depende de um processo anterior de mergulho na memória para “recordar os fatos que lhes foram narrados ou, no caso de experiência própria, tal como ele mesmo os narra”.

O homem sempre gostou de contar suas histórias, seja em verso, seja em prosa nas feiras, mercados, festas de rua, ou nas casas. Ainda hoje esse costume se mantém, os narradores continuam recontando o que ouviram dos pais, nas varandas das casas e nas rodas de conversa, são

declamadores que passam para as crianças e jovens as diversas expressões da Tradição oral. Nela se representam as experiências, vivências e modos de vida de uma comunidade, de um povo. É possível perceber que essa se perpetua, e mantém, através da oralidade, a transmissão da memória e dos saberes ancestrais sempre atualizados, ou seja, o passado se presentifica a cada recontagem, recriação.

O que se conhece por tradição oral de um grupo social é formado por um conjunto de intercâmbios orais ligados a comportamentos mais ou menos codificados, cuja finalidade básica é manter a continuidade de uma determinada concepção de vida de uma experiência coletiva sem as quais o indivíduo estaria abandonado à sua solidão, talvez ao desespero. [...] nossa própria cultura- racional e tecnológica do fim do século XX está impregnada de tradições orais e sem elas dificilmente subsistiria (ZUMTHOR, 1985, p. 4).

A tradição é parte do patrimônio imaterial da humanidade, não há povo sem ela, todas as classes sociais, etnias, grupos humanos carrega elementos que traduzem a sabedoria das gerações. Nossa sociedade está impregnada das tradições orais, a contemporaneidade cultiva valores socioculturais, religiosos, ideológicos e políticos de a tempos longevos. A essência da voz poética ressoa no cotidiano de cada pessoa, de cada sociedade.

Os mais velhos são os guardiões da memória do povo, e, portanto, cabe a eles a função de conservar e transmitir as próximas gerações essa riqueza imaterial. “A voz poética é ao mesmo tempo profecia e memória” (ZUMTHOR, 1997, p. 139), ela reúne num mesmo instante passado e futuro, as histórias narradas, sejam fatos reais ou fictícios, o importante é o ato da criação, a desempenho da ocasião. Ao contar o acontecimento, o narrador revive alguma experiência e assim, de forma envolvente, prende a atenção do ouvinte, pela riqueza de detalhes e o ar de mistério que circula todo o contexto desenvolvido. Esses mestres na arte de narrar, possuem habilidades muito singulares que são acionadas no momento da criação: a harmonia, a entonação da voz, gesticulação, as expressões faciais, tudo é muito particular e preciso, quase um ritual que tem como principal objetivo encantar o ouvinte, transmitindo-lhe um ensinamento.

A performance é a ação complexa pela qual uma mensagem poética é simultaneamente, aqui e agora, transmitida e percebida. Locutor, destinatário, e circunstâncias. [...] Na performance se redefinem os dois eixos da comunicação social: o que junta o locutor e o autor: e aquele em que se unem a situação e a tradição. Neste nível, a função da linguagem que Malinowski chamou “fática” realiza plenamente o seu jogo: jogo de aproximação, de abordagem e apelo, de provocação do Outro, de pedido, em si mesmo indiferente à produção de um sentido (ZUMTHOR, 1997, p. 33).

A performance aparece em todo momento narrado, ela é singular, é a presença do corpo, “é um texto vivo”. Não há algo pronto, pré-estabelecido, ato instantâneo da performance poética. O corpo se comunica com ação de contar, no momento em que a poesia toma os sentidos do poeta, a voz os gestos ganham amplitudes e tomam um universo de movimentos espontâneos, inéditos.

Criando novos sentidos, significados abrindo espaço para uma comunicação fluida, motivada pela incapacidade de reprodução.

Não é qualquer pessoa que possui este dom, os contadores de histórias são protetores de tesouros feitos de palavras, que ensinam a compreender o mundo e a si mesmos. Eles semeiam sonhos e esperanças. São curiosamente chamados de “gente de maravilhas” (MATOS, 2005, p. 19). O poeta narrador vai se apropriando de vários elementos da cultura para produzir sua poética. Nesse contexto, o indivíduo através da voz, materializa toda história da coletividade. Os textos orais narram relatos fantásticos, histórias com enredos criativos que aparecem todo tipo de animal, fantasma, mito, lenda, neles contêm toda sabedoria e conhecimento popular.

Assim constata-se que a poética oral é característica como uma forma de sobrevivência, (re)emergência de um antes, de um ontem, pois muitas práticas da vida social são explicadas através delas, ao ouvir uma narrativa percebemos suas peculiaridades e influências dentre do cotidiano de toda e qualquer sociedade. Expressa crenças, valores, saberes preciosos que mantêm viva toda a tradição.

Outro elemento fundamental da poética oral é a memória, é nela que tudo se registra: os causos, os acontecimentos, as experiências sociais. A cada recontagem ela é acionada. Para Tomás de Aquino (*apud* Fausto Colombo, 1991, p. 90) “a memória é um componente de uma virtude cuja posse é necessária para salvação da alma; nela devem ser cuidadosamente custodiados apenas os conteúdos que permitam a salvação do homem”. Percebe-se a memória como uma concepção potenciadora, pois ela cria critérios seletivos, tais como, o esquecimento preventivo, que estão ligados a uma “sólida matriz de valores”, assim, explica o autor que, trata-se de uma virtude quase teológica, única do homem, pois ele é capaz de confrontar com ela para retornar às “lembranças, mas também admoestações da tradição”. A riqueza dos detalhes, a temporalidade, tudo que é narrado fica guardado na memória dos narradores. A memória por sua vez é dupla: coletivamente, fonte de saber; para o indivíduo, aptidão de esgotá-la e enriquecê-la. Dessas duas formas pode-se concluir segundo Zumthor que a poética da voz é memória.

Nesse sentido, entendo que este tesouro permanente que comporta ancestralidade dos gigantes ocupa outro lugar na história, um lugar transcendental, atemporal, onde pode assimilar/distanciar os fatos e conservar apenas o que se deseja conservar. A poética oral envolve toda a existência humana, penetra a vida mantêm uma espécie de sabor total que intervém como poder e como verdade.

O CONTO NA POÉTICA DA ORALIDADE

O conto popular pode ser marcado pela história de vida do narrador e, além de propor aos ouvintes modelos de comportamentos, também se configurava enquanto entretenimento, lazer. Não tem propriamente uma autoria, na realidade, ele se constitui como uma criação coletiva, pois cada narrador lhe acrescenta pequenas alterações e, assim, sofrendo modificações, passa de um povo para outro carregando novos sentidos e interpretações. Possui estruturas capazes de serem analisadas e decompostas. Dentre muitas características, observa-se: cadência rítmica, estruturas frasais simples, o uso da repetição, diálogos indiretos, jargões próprios, modulações, exclamativas, diferentes variações no modo de acabar.

Gislayne Matos descreve que o conto é texto anunciativo do contador de histórias. Para ela o conto constitui o fio que completa a tecelagem da tradição oral, é nele “que junta os símbolos, a história, as sonoridades, as implicações filosóficas, políticas ou sociais e os elementos subjetivos do contador que, como mestre da palavra, fabricará o texto dialogando com seus ouvintes” (2005, p. 16).

O fio que tece o conto possui uma inesgotável riqueza, que é reconhecida de forma global, isto é, a maioria das pessoas reconhece ou se identifica com a narrativa e dela retira sempre algo de proveitoso e utilitário para sua vida. Para um melhor entendimento vejamos o que afirma o tradicionalista Hampâté bâ descrevendo os três níveis que conduz esse tear narrativo.

Um conto de tradição oral pode ser percebido em vários níveis. No primeiro nível, ele é puramente recreativo, e seu objetivo é divertir e distrair crianças e adultos. Mas, para as crianças que, por sua vez, o recontam para seus familiares ou colegas, ele constitui também uma forma de aprendizagem da língua e de certos mecanismos do pensamento.

Num outro nível, o conto é um suporte de ensinamento para a iniciação às regras morais sociais e tradicionais da sociedade, na medida em que revela o comportamento ideal de um ser humano no seio da família ou da comunidade.

Enfim, o conto é dito iniciático na medida em que ilustra as atitudes a imitar ou a rejeitar, as armadilhas a discernir e as etapas a vencer quando se está engajado no difícil caminho da conquista e da realização de si mesmo. (HAMPÂTÉ BÂ, 1985, p. 250-251).

Observa-se que no primeiro nível, o conto serve como entretenimento e descontração, seja através do jogo, de cantos, brincadeiras, paródias dos gestos e da imitação das vozes dos animais, à medida que vai sendo relatado, vai formando mecanismo da aprendizagem da língua. O autor afirma que um conto deve ser sempre agradável, que um “conto sem riso é como um alimento sem sal”. Nessa brincadeira há uma organização que consiste no preparar um caminho para o segundo nível da narrativa: a transmissão do conhecimento, a instrução.

Ainda aliado aos estudos de Gyslane (2005) podemos considerar o segundo nível do conto como um suporte de ensinamento para iniciação às regras morais, sociais e tradicionais da sociedade, na medida em que revela o comportamento ideal de um ser humano no seio da família ou da comunidade. A palavra tem o poder de criar um espaço potencial que acolhe, diverte e em seguida ensina de forma harmoniosa e responsável.

É importante compreender que através do conto pode-se viajar o imaginário, possibilitando a criação de repertórios e imagens. Assim, no terceiro nível o conto é dito iniciático porque à proporção que o contador vai relatando o acontecimento, é como se ele estivesse vivendo o episódio, demonstra intensidade nas palavras, nos detalhes, num repertório totalmente envolvente. “A iniciação está relacionada ao sentido da vida, que por sua vez associa-se à transcendência” então, podemos dizer que o ofício do contador de histórias é uma função sagrada.

Indo além, pode-se refletir que os contos na tradição oral encontram espaços que favorecem a sua permanência nos dias atuais, eles se constituem numa teia cultural, quase como um Rizoma, não existe um lugar privilegiado para se falar sobre as coisas, múltiplas são as entradas e conexões que circulam as narrativas. Portanto, não faz sentido se procurar um só criador, uma origem, o importante é o efeito social que a transmissão produz. A oralidade trabalha em redes múltiplas e heterogêneas. Assim como rizoma, o conto não pode ter uma estrutura fixa, pois aconteceria um aprisionamento. Ele se constitui em novas formas a todo instante, a toda reelaboração, num campo movente.

O conto oral é uma construção coletiva que possibilita variadas interpretações, a partir das narrativas é possível identificar tensões sociais, situações locais “ele quase sempre propõe alterações interpretativas que contrastam com a ordem vigente”. Não se realiza sem o concurso e a atenção exclusiva de pessoas anônimas, comuns do cotidiano, assim, sua expressão comporta as vozes silenciadas, mas também um meio pelo qual se pode estudar as elites. Registro e análise de particulares que representa experiências coletivas, pois, trabalha com a permanência dos mitos e com a visão de mundo.

Dessa forma, compreender o texto oral como um dispositivo vivo que diverte, ensina e transmite é entender que este pode nos transportar para além de uma versão puramente narrativa, ou seja, nos provoca, por meio de um viés crítico, a novas reflexões, tensões, possibilitando-nos refletir e questionar a realidade.

O DEMÔNIO TOCADOR

Históricos datam que a mito do diabo surgiu na antiguidade, porém, foi na Idade média que o príncipe das trevas tornou-se popular, carregado de mistérios, sua presença era tão importante quanto os seres celestiais. Numa relação sempre antagônica, foi tema de conflitos que retratavam a luta entre o bem e mal em todo mundo. No Brasil, sua “fama” chegou junto com as caravelas dos portugueses, assim, afirma os estudos de Pimentel. Tornou-se conhecido em todo território nacional, principalmente, nas regiões norte e nordeste, “estava no apogeu de sua fama, respeitado e temido no mundo inteiro, personagem central de tudo quanto era lenda, histórias e crendices armazenadas desde o começo do mundo” (PIMENTEL, 1995, p. 17).

Marise Gândara Lourenço no texto intitulado *O Diabo que encanta* (2009) diz que no Brasil a figura do Diabo é multifacetada, ora aparece como um animal (gato, cachorro, bode, morcego, dentre outros), ora sob a forma humana. Nessa, sua aparência se diversifica, vai desde um negrinho anão de barba pixaim e cauda, para o moço loiro de olhos azuis, como está descrito no conto “Toca por pauta”.

Esse conto foi narrado por Ademar Vidal em João pessoa na Paraíba, e registrado na coletânea *Contos Tradicionais do Brasil*, por Câmara Cascudo grande estudioso da etnografia brasileira. O conto pertence ao ciclo catequístico, assim como todos que fazem referência a figura satânica, no entanto nesta obra ele se encontra classificado como Ciclo do Demônio Logrado: “Todos os contos ou disputa em que o Demônio intervém, perde a aposta e é derrotado, parece estabelecer o ciclo, isto é a reunião de contos e lendas derredor de um único motivo: O demônio Logrado” (CASCUDO, 2001, p. 21). Essas narrativas são curiosas, porque em princípio, o Diabo é desafiado por uma pessoa comum e bastaria que ele recorresse à violência ou a seus poderes sobrenaturais para ganhar o duelo, mas ao contrário ele aceita o desafio, respeita as regras humanas e acaba perdendo a peleja, isto é, há um nivelamento entre o diabo e o homem, mostrando que ele ao perder é menos esperto. Para Vladimir Propp, a inteligência e a astúcia constituem a força do fraco e com isso ele vence um inimigo mais forte. É nessa classificação que *Toca por pauta* foi incluído. O diabo é derrotado pela força da palavra: *CREDO* e a referência ao nome de Nossa Senhora, enfocando assim, o cunho cristão imposto pela cultura portuguesa. Vejamos o resumo da narrativa:

Todo mundo conhece o mestre Narciso, com seus oitenta e tantos anos, quase todos dedicados à pescaria, à luta com o rio e o oceano. Ele é senhor dos segredos existentes nas rotas de sua preferência e, hoje, acha melhor trabalhar de dia e deixara noite para o descanso. Mas houve época em que preferia trabalhar à noite. A escuridão da noite não só propicia colher bons frutos, como também o trânsito livre dos fantasmas que povoam o mar, sendo, neste caso, necessário ter muito cuidado e atenção para não provocar incidentes desagradáveis.

Durante o período em que sua atividade pesqueira era noturna, o mestre Narciso acostumou-se a dar passagem, em seu pequeno barco, a um “personagem estranho”: um moço loiro de olhos azuis, que tocava um violão com apenas quatro cordas – faltavam as notas ré e dó. Embora a esquisitice de tal instrumento o intrigasse, não negava a condução, pois apreciava a conduta do moço, de apenas tomar passagem na embarcação e solar seu instrumento dolentemente. Seus dedos mágicos tiravam uma sonoridade suave, dulcíssima, com harmonia tocante, que abrandava e enlevava todos os que estivessem perto e ainda despertava prazer quando tocava trechos conhecidos.

Narciso não só admirava sua performance violonística fora do comum, como também sua paciência. Estava sempre à espreita, sabia a hora e o lugar de passagem e, se houvesse atraso, lá estava ele, cansado, mas paciente, com a cara boa e alegre. O mestre gostava mesmo daquela companhia. Sua música “até o distraia”, tornando o trabalho leve e mais atrativo. Considerava o diabo seu camarada, mesmo que nunca tivesse lhe dirigido a palavra.

Durante a viagem, cada um ficava sempre no seu canto. Mas essa separação não duraria muito. Depois de matutar muito, mestre Narciso resolveu perguntar a razão da falta das cordas ré e dó em seu violão. Assustou-se, pois o passageiro ficou colérico. Saíram lâminas de fogo de seus olhos azuis. E o moço deu um basta naquela conversa, dizendo que se quisesse ser amigo dele, não falasse naquilo.

Depois do acontecido, mestre Narciso arrependeu-se de ter se metido em negócio com fantasma. Por que não prolongou a distância que sempre manteve daquele ser misterioso? Porque tinha que conversar com aquela visagem simpática, que, até então, não lhe fizera nada de mal? Mas agora a situação havia mudado. Deveria haver uma explicação plausível para a existência daquele instrumento enigmático. Revolveu procurar um amigo professor e ex-pescador, que ficou muito espantado por ele ainda não ter ouvido histórias sobre aquele rapaz. Era um assunto muito divulgado.

Então, o ex-pescador o orientou a fazer àquele indivíduo estranho a proposta de colocar uma letra antes dos nomes das cordas que faltavam em seu violão. E terminou exigindo que voltasse à casa dele para lhe contar o resultado de sua empreitada. Mestre Narciso aceitou. Queria desvendar o mistério, mas estava com medo do fantasma reagir com violência, usando seus poderes sobrenaturais. Hesitou, mas não tinha saída. Era um homem de palavra.

Anoiteceu, e mal entrou em seu barco, o rapaz loiro de olhos azuis estava lá. Tomou seu lugar na embarcação, satisfeito e alegre. Conforme havia combinado com seu amigo, mestre Narciso disse ao moço que ficaria bem colocar a letra C antes do ré e dó. Em seguida, o rapaz perguntou quem havia dito aquilo. O pescador disse que tinha sido *Nossa Senhora*. Neste momento, o rapaz caiu na água e ferveu. Era como se fosse aço avermelhado e esverdeado pelo fogo entrando em águas profundas. O mestre ficou amedrontado com o temporal que se formou. Quando tudo voltou à serenidade, sentiu muito ódio por ter perdido a amável companhia. E finalmente foi ter com seu amigo.

O ex-pescador ficou surpreso com a confissão do mestre. Ele confessou que estava indignado com a perda de seu camarada músico. A alegria daquele rapaz, nas horas mansas, e sua confiança ante o perigo só lhe faziam bem ao coração. Segundo ele, o moço certamente não gostava de ouvir a palavra *Credo* e nem amava *Nossa Senhora*, mas “tocava por pauta - tocava esplendidamente”.

Logo de início podemos perceber que o eixo central da narrativa é a emblemática figura do demônio, porém suas características físicas fogem muito das disseminadas pelo senso popular: chifres, rabo de setas, aparência animalésca, cheiro de enxofre, ao contrário deste, vemos a figura humanizada: moço, alourado, de olho azul, exigente, paciente, alegre, além de uma habilidade musical, pois toca um violão de forma esplêndida. Outro fator preponderante destacado na

narrativa, é que não faz mal, subvertendo a ordem geral do discurso ocidental, neste caso ele faz bem¹ Jerusa Pires Ferreira (1994) afirma, a partir de Lotman, que o Diabo é uma força cega, uma entropia dirigida objetivamente contra o homem, por causa de sua fraqueza. E assim é aquele que contrapõe à cultura hegemônica, melhor dizendo, o Diabo produz novas possibilidades culturais.

O pacto neste conto se apresenta no título *toca por pauta*, pois o vocábulo *pauta* tem significado ambíguo, na cultura ocidental significa tocar música erudita, já na cultura popular *pauta* significa pata, sua etimologia vem do latim: PACTUM, “fincado, fixado”, ou seja, seu Narciso teria tocado na pata do Diabo, em troca, o pescador deve conduzi-lo, sem nunca questioná-lo e assim, sua pescaria será boa, segura e farta. Gândara Lourenço (2009) diz que “O pacto sempre aparece relacionado a Satã ou outro representante das forças do mal ou da suprema ordem cósmica, aparece como elemento deflagrador, é movido sempre por uma carência – de proteção, fortuna, mocidade, felicidade, saber etc,- problemas que não podem ser resolvidos na ordem social comum”. Então, o pobre faz um pacto com o diabo, símbolo maior da rebeldia e da desordem, abrindo um espaço de utopia; só fora da ordem cósmica cristã será possível usufruir o prazer de viver com o mínimo de condição humana. Podemos perceber esse elemento em todas as narrativas do ciclo do Demônio Logrado, registradas por Câmara Cascudo e intituladas: *Audiência com o Capeta; As perguntas de dom Lobo; O afilhado do Diabo e Toca por Pauta*.

Importante entender como os símbolos circulam a narrativa de forma bem expressiva. No conto a música é bastante significativa ela, encanta e protege quem a ouve: “Era um prazer ouvir-se a extraordinária habilidade do moço na execução de trechos conhecidos, que tomavam, ao contato de seus dedos mágicos, uma tonalidade suave, dulcíssima e que abrandava o gênio de quem estivesse por perto” (CASCUDO, 2001, p. 278). Esse contexto nos leva às antigas narrativas do período medieval, tratado nos contos maravilhosos.

A água e a barca têm forte ligação com o sobrenatural, a primeira (água) significa fonte da vida ou morte, enquanto o segundo (a barca) representa a passagem dos vivos ou dos mortos. Esse simbolismo aquático é característicos de muitos textos que partiram da oralidade que, mesmo com o tom sarcástico, citam as águas como um dos principais elementos de sua narrativa. A respeito disso, Eliade discute: Elas foram no princípio, elas voltarão no fim de todo o ciclo histórico ou cósmico; elas existirão sempre – se bem que nunca sós, porque as águas são sempre germinativas, guardando na sua unidade fragmentada as virtualidades de todas as formas (1998, p. 153).

¹ Segundo Robert Muchenbled, existe uma categoria denominada demônios familiares, que são companheiros dos homens e não praticam o mal para aqueles com quem simpatizam, tornando-se uma espécie de espírito protetor. MUCHENBLED, Robert. *Uma História do Diabo: séculos XII- XX*. Rio de Janeiro: Bom Texto. 2001.

As águas simbolizam o fundamento de todas as formas, a pré-existência, a regeneração, um novo nascimento; elas aumentam a potencialidade dos fatos e torna-se símbolo da terra, da vida. Todos esses simbolismos podem ser visualizados no conto analisado, pois é pela margem do rio que tudo se inicia e também se desfaz. Mais uma vez nota-se esse fluxo de passagem na cultura popular.

Outro ponto interessante é perceber que o homem questiona a todo tempo, e não aceita pacífico as condições que o companheiro lhe impõe, neste caso o silêncio, daí o conflito, e a quebra da dicotomia. Seu Narciso desafia o diabo a colocar a letra C antes das notas ré e dó, formando a palavra *credo* então, enfurecido o demônio desaparece sobre as águas ferventes, por outro lado, o pescador ver-se muito triste, com ódio, por ter perdido seu amigo violeiro. O texto deixa claro que não se trata de escolher, o que deve ser seguido, mas de buscar novas racionalidades que descortinam ideologias e verdades que são fixadas no inconsciente social, pois sabe-se que uma das formas mais eficaz de controlar (da perspectiva do sistema) é através do medo, da insegurança, da confusão e do controle do imaginário. O Diabo sempre foi utilizado com este propósito, no entanto a tradição oral vem e nos dá meios que propiciam ir de encontro a esses dogmas, pois na medida em que Seu Narciso quebra o pacto, mas também não se conforma com a perda do amigo, mostra-nos que existe um entre lugar, neste, tudo é possível: deslocamentos, quebra de séries, novas produções. A cultura popular é assim, um espaço de tensão constante, um terreno sobre o qual as transformações são operadas.

Assim, o Diabo brasileiro, encontrado no conto “Toca por pauta”, retrata o poder de sedução da arte e celebra as crenças, que persistem nas sociedades onde estes textos são encontrados. Todas as circunstâncias que permeiam as narrativas, testemunham a formulação de sentimentos e tendências das práticas e costumes religiosos típicas(os) do homem comum, que não utiliza de artifícios para relatar o que sente, o que pensa e, principalmente, o que vive. O conto nos abre à reflexão e nos põe em contato com as representações locais, normas e condutas sociais, valores morais, percepção acerca do mundo, mostra-nos a relação homem e natureza e sua indispensável atração pelo que é misterioso.

REFERÊNCIAS

ALCOFORADO, Doralice Fernandes Xavier. Literatura oral e popular. *Boitatá – Revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL*. Número especial – ago/dez de 2008b, p. 110-116.

CASCUDO, Luis da Câmara. *Contos tradicionais do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 2001.

COLOMBO, Fausto. *Os arquivos imperfeitos*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

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

ELIADE, Mircea. *Tratado de história das religiões*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FERREIRA, Jerusa Pires. *Armadilhas da memória e outros ensaios*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

HAMBATÉ BA, A. A Tradição Viva. In: KI-ZERBO, Josef. (Org.). *História Geral da África*, v. 1. São Paulo: Ed. Ática, 1985.

MATOS, Gislayne Avelar. *A palavra do contador de histórias: sua dimensão educativa na contemporaneidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PELEN, Jean-Noël. Memória da literatura oral. A dinâmica discursiva da literatura oral: reflexões sobre a noção de etnotexto. Trad. Maria T. Sampaio. *Projeto História – Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História (PUC-SP)*, v. 22, p. 49-77, 2001. Disponível: <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/10730/7962>. Acesso em 27 de julho de 2014.

PIMENTEL, Altimar de Alencar. *Estórias do diabo*. Brasília: Thesaurus, 1995. 160p.

LOURENÇO, Marise Gândara. O diabo que encanta. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 92, janeiro de 2009. disponível: <http://www.espacoacademico.com.br/092/92lourenco.pdf>. Acesso: 27 de julho de 2014.

ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral*. São Paulo: HUCITEC, 1985.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz: a "literatura" medieval*. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

O SABER DOS MICROEMPREENDEDORES (AS): (R)EPENSANDO OS SABERES ESTÉTICOS, ECONÔMICOS, CULTURAIS ACIONADOS PELOS MICROEMPREENDEDORES(AS) PARA MONTAR UM SALÃO DE BELEZA.

Raimundo Washington dos Santos (Pós-Crítica/UNEB)

Orientadora: Profa. Dra. Suely Aldir Messeder

Resumo: O presente paper tem como proposta apresentar a necessidade de se investigar os saberes e as vivências acionadas pelos microempreendedores (as) para montar um salão de beleza na cidade de Alagoinhas – Bahia. Tomo como ponto de partida para a reflexão teórica os estudos de relações raciais, relações de gênero e o mundo do trabalho desenvolvido por Ângela Davis (2013) e Suely Carneiro (2009). Para entender as práticas econômicas no âmbito cultural, investiremos no conceito alternativo de *homo situs* e na Teoria dos Sítios Simbólicos de Pertencimento de Hassan Zaoual (2010) e questões de estéticas corporais de Luciana Maia. O procedimento metodológico será quali-quantitativo com aplicação de questionários e entrevistas aprofundadas sobre a vida dos microempreendedores (as) sob perspectiva cultural. Com esta pesquisa espera-se identificar os saberes estéticos mobilizados por microempreendedoras (es), bem como redefinir um salão de beleza como um modo de produção cultural. Em suma, só uma perspectiva de crítica cultural pode repensar um salão de beleza como um lugar estético-cultural, e de impacto identitário, indo além de um mero lugar econômico.

Palavras chave: Crítica Cultural. Salão de beleza. Modos de produção. Relações de gênero.

INTRODUÇÃO

A presente dissertação aborda a questão do SABER DOS MICROEMPREENDEDORES(AS), tendo desempenhado papel importante na definição dessa investigação a vivência acadêmica e cotidiana por mim experienciada nesse município, permeada pelo contato com profissionais de salão de beleza, aqui grifo, sujeito empreendedor/a. Essas vivências não se chocam; explicam-se.

A entrada, em 2014 como aluno regular do mestrado em crítica cultural pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, possibilitou-me maior compreensão da materialidade histórica, tanto pessoal quanto coletivamente, dos demais homens e mulheres que constituem a realidade na forma como seus saberes são trabalhados em consonância aos seus empreendimentos que não só de caráter econômico mas cultural a exemplo de saberes acionados na constituição de um salão de beleza, sejam eles estéticos, econômicos e de cultura. No ano de 2014 como mestrando da UNEB, inseri-me mais detidamente no cotidiano de homens e mulheres empreendedores e empreendedoras de salão de beleza do município de Alagoinhas, mais especificamente das mulheres negras. Busquei vivenciar e observar seu trabalho, os seus saberes culturais e as relações político-sociais travadas entre homens e mulheres, entre comunidade e poder público.

Nesse sentido buscou-se compreender como os saberes estéticos, econômicos e culturais promovem, acionam, contribuem e, portanto, são os alicerces para que sejam acionados pelos microempreendedores(as) na atividade de montarem o seu salão de beleza.

Esse espaço rico e cheio de itens diversos a serem analisados, pesquisados, compreendidos quando se pensa em crítica cultural, a saber, questões de estéticas, relações de racismo, raça, relações de gênero, mercado de trabalho, práticas econômicas em um ambiente cultural, itens que subsidiam o enriquecimento no desenvolvimento dessa dissertação, assim, percebe-se a necessidade de se repensar um salão de beleza como um lugar estético-cultural, e de impacto identitário, indo além de um mero lugar econômico.

Dessa forma, percebe-se dentro das relações de gênero que a participação da mulher negra na condição de empreendedora de salão de beleza à partir dos seus saberes acionados e mobilizados contribuem, também, numa perspectiva de crítica cultural podendo possibilitar o repensar de um salão de beleza como um lugar estético-cultural, e de impacto identitário, indo além de um mero lugar econômico.

A dimensão político e institucional é a base para a sustentabilidade, no momento em que as políticas públicas podem interferir em todas as dimensões e fortalecerem os processos de desenvolvimento regional sustentáveis.

De acordo com Zaoual (2010) a importância dessa dimensão para o novo homem (*homo situs*) está em valorizar o local, seu pertencimento e assim seu sítio simbólico, buscando não somente criar ou manter o pertencimento, mas também o de criar condições para este homem permanecer no seu local e onde estão suas raízes.

Informa ainda que os sítios simbólicos de pertencimento são espaços humanos onde as dimensões da sociedade podem se adequar, se adaptar e necessitam da sustentabilidade, por esta ser multidimensional e valorizar o ser humano e a natureza com igual importância para a continuidade da humanidade. O pertencimento do *homo situs* é o elo entre os sítios simbólicos e o desenvolvimento sustentável.

Reflete-se com isso a necessidade de ver a importância da mulher negra no mercado de trabalho como uma figura empreendedora, sujeito situado e de fala. Nesse sentido, pode-se crer que as três grandes revoluções da mulher foram: a chegada dos métodos contraceptivos; sua entrada na Universidade ou até mesmo na escola e seu engajamento no mercado de trabalho, baseado na arte dos seus microempreendimentos.

Nessa perspectiva, a luta das mulheres negras contra a opressão de gênero e de raça vem moldando novos contornos para a ação política feminista e antirracista, enriquecendo tanto a discussão da questão racial, como a questão de gênero na sociedade brasileira e sua presença no mercado de trabalho (CARNEIRO, 2003, p. 118).

Nas últimas décadas o movimento brasileiro de mulheres vem ganhando novas características e se firmando como sujeito político ativo no processo brasileiro de democratização política e de mentalidades, mostrando seu potencial e principalmente a sua força de trabalho em um cenário considerado machista, racista e sexista.

Este trabalho será apresentado da seguinte forma: Na Introdução, buscou-se apresentar o tema O Saber dos Microempreendedores(as) e a perspectiva teórica a partir da qual a pesquisa se realizará. Ainda como parte da Introdução, será apresentada a justificativa do estudo, assim como o problema de pesquisa e seus objetivos geral e específicos.

No capítulo 2, trata-se de falar da Crítica Cultural e os modos de produção, relações e gêneros nos salões de beleza localizados no Bairro de Santa Terezinha na cidade de Alagoinhas. Em seguida, subtópicos falando de um olhar crítico sobre os modos de produção nos salões de beleza do bairro de Santa Terezinha, das relações de gêneros com seus possíveis diálogos.

Em seguida, o capítulo 3 traz a observação sobre os saberes econômicos mobilizados por microempreendedores(as), seguidos de subtópicos que buscam ainda dentro dos saberes econômicos, saber como e onde foram aprendidos tais saberes, e em sequência falar um pouco dos saberes sobre organização e gestão dos microempreendedores.

Em sequência, as conclusões, referências trabalhadas e apêndices que se fez uso.

1 APRESENTAÇÃO DO TEMA

De início, é importante sinalizar que esta pesquisa que tem o título “O saber dos microempreendedores(as) a ser desenvolvida do projeto que enfatiza a questão do “(re)pensando os saberes estéticos, econômicos e culturais acionados pelos microempreendedores(as) para montar um salão de beleza”. É importante dizer, também, que observa-se a necessidade e preocupação em fazer um recorte para essa pesquisa do sujeito feminino negro para o entendimento da sua atuação mediante o tema proposto, e que ao mesmo tempo vai de acordo e em consonância aos propósitos do mestrado em crítica cultural na linha de pesquisa 2, a saber 1)Estudo de linguagens, 2)processos de letramento, a partir da perspectiva étnico-racial, de gênero, sexualidades, classe, considerando os sentidos de políticas públicas, deslocamentos e repercussões nas práticas educativas e na sociedade,

ao mesmo tempo, crendo-se ser serviente na articulação com a sociedade, com a ciência, com a tecnologia e trabalho.

Nesse sentido, quer-se compreender como os saberes adquiridos promovem, acionam, contribuem e, portanto, são os alicerces para que sejam acionados pelos microempreendedores(as) na atividade de montarem o seu salão de beleza.

Esse espaço rico e cheio de itens diversos a serem analisados, pesquisados, compreendidos quando se pensa em crítica cultural, a saber, questões de estéticas, relações de racismo, raça, relações de gênero, mercado de trabalho, práticas econômicas em um ambiente cultural, itens que subsidiam o enriquecimento no desenvolvimento desse trabalho, percebe-se a necessidade de se repensar um salão de beleza como um lugar estético-cultural, e de impacto identitário, indo além de um mero lugar econômico.

Para um ponto de partida de compreensão do tema é preciso ir ao passado e buscar entender o que é empreendedorismo, condição para a existência do empreendedor. Para empreendedorismo, encontra-se o conceito como algo muito subjetivo, todos parecem conhecer, mas não conseguem definir realmente o que seja. Essa subjetividade pode ser devido as diferentes concepções ainda não consolidadas sobre o assunto ou por se tratar de uma novidade, principalmente no Brasil. A ascensão do empreendedorismo vem paralelamente ao processo de privatização das grandes estatais e abertura do mercado interno para concorrência externa. Daí a grande importância de desenvolver empreendedores que ajudem o país no seu crescimento e gere possibilidade de trabalho, renda e maiores investimentos.

Tomando por referência Dornelas (2001) o autor faz um resgate histórico e identifica que a primeira definição de empreendedorismo é creditada a Marco Polo, sendo o empreendedor aquele que assume os riscos de forma ativa, físicos e emocionais, e o capitalista assume os riscos de forma passiva. Na Idade Média, o empreendedor deixa de assumir riscos e passa a gerenciar grandes projetos de produção principalmente com financiamento governamental. E no século XVII, surge a relação entre assumir riscos e o empreendedorismo. Bem como a criação do próprio termo empreendedorismo que diferencia o fornecedor do capital, capitalista, daquele que assume riscos, empreendedor. Mas somente no século XVIII, que capitalista e empreendedor foram completamente diferenciados, certamente em função do início da industrialização.

Com as mudanças históricas, o empreendedor ganhou novos conceitos, na verdade, são definições sob outros ângulos de visão sobre o mesmo tema, conforme Britto e Wever (2003, p. 17), “uma das primeiras definições da palavra empreendedor, foi elaborada no início do século XIX pelo economista francês J. B. Say, como aquele que “transfere recursos econômicos de um setor de

produtividade mais baixa para um setor de produtividade mais elevada e de maior rendimento”. Já no século XX, tem-se a definição do economista moderno, de Joseph Schumpeter que esclarece que:

o empreendedor é aquele que destrói a ordem econômica existente pela introdução de novos produtos e serviços, pela criação de novas formas de organização ou pela exploração de novos recursos e materiais (SCHUMPETER, 1949, apud DORNELAS, 2001, p. 37).

Contudo, parece que uma definição de empreendedor mais próxima da atualidade é de Dornelas (2001, p. 37) que informa estar baseada nas diversas definições vistas até então, onde “o empreendedor é aquele que detecta uma oportunidade e cria um negócio para capitalizar sobre ela, assumindo riscos calculados”. Caracteriza a ação empreendedora em todas as suas etapas, ou seja, criar algo novo mediante a identificação de uma oportunidade, dedicação e persistência na atividade que se propõe a fazer para alcançar os objetivos pretendidos e ousadia para assumir os riscos que deverão ser calculados.

Baseado nas palavras de Dornelas e quando faz referência a oportunidades e aos riscos a serem calculados de um empreendimento, pode-se pensar nessa linha de raciocínio o mesmo quando se propõe um empreendimento de ordem crítico cultural quando numa relação de gêneros, sujeitos se propõe dar voz, pertencimento e significado a questão de estéticas culturais, econômicas e culturais esperando daí algum tipo de resultado, reação diversa da sociedade, um risco a ser calculado com dimensões diversas.

Davis (2013) coloca a questão da mulher negra na busca por sua história para que possam conhecer o seu papel enquanto mulher e negra e assim destruir a colonização da sua mente e construir de forma autodeterminada seus pensamentos e comportamentos (oportunidades que se constituem), começando por definir como se reconhece como mulher negra, e uma dessas formas é partir de uma ação estética cultural tendo como meio a criação de um salão de beleza como empreendimento, mas ao mesmo tempo, como um espaço estético-cultural, e de impacto identitário, indo além de um mero lugar econômico, o que provoca reações em uma sociedade como a nossa cheia de todo tipo de pré-conceitos e preconceitos, percebe-se aqui, entender os riscos oriundos dessas reações resultantes desse movimento empreendedor .

Isso leva a entender que toda ação iniciada tem seus riscos a serem percebidos mais adiante, mesmo em se tratando de empreendimento que se insere em contextos envolvendo saberes seja de estética, economia e cultura, esse último (cultura) bem esclarecido por Dolabella (1999): sabe-se que o empreendedorismo é um fenômeno cultural, e, é[...]fruto dos hábitos, práticas e valores das pessoas. Existem famílias mais empreendedoras do que outras, assim como cidades, regiões, países. Na verdade aprende-se a ser empreendedor pela convivência com outros empreendedores [...] o

empreendedor aprende em um clima de emoção e é capaz de assimilar a experiência de terceiros. (DOLABELA, 1999, p. 31)

Para Dolabella (1999, p. 12), para se aprender a empreender, faz-se necessário um comportamento pró-ativo do indivíduo, o qual deve desejar “aprender a pensar e agir por conta própria, com criatividade, liderança e visão de futuro, para inovar e ocupar o seu espaço no mercado, transformando esse ato também em prazer e emoção”.

Baseado no entendimento do que trata o empreendedorismo e que esse proporciona as pessoas base de compreensão para a realização dos seus empreendimentos, nesse caso concreto e foco de estudo, um empreendimento de ordem cultural, nasce uma inquietação para esta pesquisa, a problemática que busca saber: “Qual o saber artístico que há nos conhecimentos dos microempreendedores/as do bairro de Santa Terezinha de Alagoinhas para montar um salão de beleza?”

Analisando o problema identificado e que se busca responder de forma a elucidá-lo, percebe-se com a fala de Hooks (2005) que numa cultura de dominação e anti-intimidade, deve existir a arte do lutar diariamente por permanecer em contato consigo mesmo e com os nossos corpos, uns com os outros. Especialmente as mulheres negras e os homens negros, já que são os seus corpos os que frequentemente são desmerecidos, menosprezados, humilhados e mutilados em uma ideologia que aliena. Celebrando os seus corpos, participam de uma luta libertadora que libera a mente e o coração.

Diz ainda que, o cabelo do afrodescendente certamente é parte intrincada do perfil estético que compreende a identidade negra. A relação que cada um tem com seu cabelo é muito particular. O fato de saber ou não lidar com ele determina a forma como é aceito. Além disso, as possibilidades de informação que cada um tem e as experiências vividas desde a infância até a idade adulta fazem com que as pessoas criem diferentes conceitos sobre a forma como encaram seu cabelo e traços, descendentes das populações que vieram do continente africano. Há também que se considerar as noções de alteridade que cada um tem, que em geral causam um "despertar" para o reconhecimento de uma identidade própria, frente ao espelho e à sociedade.

O legado que se pretende entender étnico cultural, leva-se a buscar nas memórias presentes no imaginário do afrodescendente que são muito ricas em histórias, costumes e mitologias, que fazem continuar uma África além-Atlântico e outra reinventada aqui.

De acordo com Raul Lody:

Ao lado das culturas nativas, a cultura africana é especialmente importante na história dos países que foram escravocratas. É preciso considerar a influência africana nos conceitos estéticos dos colonizadores e a participação de sua cultura na formação da identidade dessas civilizações. (LODY, R. 2004, p. 19)

Segundo o autor, na cultura africana, o corpo é um espaço de manifestação artística, especialmente a cabeça, de modo que, segundo LODY, R. "os cabelos e os penteados assumem para o africano e os afrodescendentes a importância de resgatar, pela estética, memórias ancestrais, memórias próximas, familiares e cotidianas." (2004, p. 65).

Como sugere a teoria dos sítios, segundo Zaoual (2010):

ser racional no sentido da teoria econômica. Neste sentido *homo situs* é um "interpretador" da situação, ele o é no imediato e na dinâmica de sua situação. É o homem social, pensando e agindo em uma dada situação. E ele é tudo isso, veiculando o sentido do momento, aquele de sua situação com todo o peso do passado e da mudança que se impõe. É, portanto, no interior destas múltiplas contingências que ele exerce seu comportamento econômico. Assim, contrariamente ao *homo oeconomicus*, o *homo situs* é um homem comunicante com o seu meio. Ele é relacional antes de o, o *homo situs* reencaixa o *homo oeconomicus* e liberta o *homo sociologicus*.

Evidentemente, o Homem permanece um "animal social complexo" (fórmula de Allan Gibbard, 1996, p. 87) e por isso, o *homo situs* não separa as dimensões de sua existência real que nós compartimentamos pelas nossas ciências acadêmicas. O *homo situs* é indisciplinado e evolutivo a despeito do *habitus* (Bourdieu) que seu meio lhe transmite por meio da socialização e das rotinas adquiridas. Esta margem de liberdade funda as especificidades da pessoa e sua capacidade criativa.

Nessa capacidade criativa é que se percebe a necessidade do resgate através dos saberes estéticos cultural a ratificação identitária dos microempreendedores (as) principalmente o sujeito negro feminino.

Considerando-se a visão do Ministério da Cultura, que defende que a cultura popular é a expressão mais legítima e espontânea de um povo. Ao mesmo tempo em que carrega em si elementos fundadores de uma cultura, resulta de um constante processo de transformações, assimilações e misturas. Ao assumir e reconhecer sua fundamental importância para a construção de uma identidade nacional que compreenda toda a diversidade das manifestações culturais, percebe-se um passo importante em direção ao fortalecimento de uma consciência cidadã.

No caso da cultura da arte de empreender um salão de beleza não como fator unicamente econômico mas estético e cultural, percebe-se ser esta uma arte que além de ressaltar o orgulho étnico, tem um papel de fundamental na configuração social e econômica do local, pois deixa de ser

apenas a cultura étnica popular, ensinada em casa e passa a ser profissão e forma de sustento para várias famílias e legitimação identitária.

De acordo com Carneiro (2010) pensar a contribuição do feminismo negro na luta anti-racista é trazer à tona as implicações do racismo e do sexismo que condenaram as mulheres negras a uma situação perversa e cruel de exclusão e marginalização sociais. Tal situação, por seu turno, engendrou formas de resistência e superação tão ou mais contundentes.

Diz ainda que, o esforço pela afirmação de identidade e de reconhecimento social representou para o conjunto das mulheres negras, destituído de capital social, uma luta histórica que possibilitou que as ações dessas mulheres do passado e do presente (especialmente as primeiras) pudessem ecoar de tal forma a ultrapassarem as barreiras da exclusão, principalmente no mercado de trabalho.

Dessa forma, percebe-se que a participação da mulher negra na condição de empreendedora de salão de beleza à partir dos seus saberes acionados e mobilizados contribuem, também, numa perspectiva de crítica cultural podendo possibilitar o repensar de um salão de beleza como um lugar estético-cultural, e de impacto identitário, indo além de um mero lugar econômico. A dimensão político e institucional é a base para a sustentabilidade, no momento em que as políticas públicas podem interferir em todas as dimensões e fortalecerem os processos de desenvolvimento regional sustentáveis.

De acordo com Zaoual (2010) a importância dessa dimensão para o novo homem (*homo situs*) está em valorizar o local, seu pertencimento e assim seu sítio simbólico, buscando não somente criar ou manter o pertencimento, mas também criar condições para este homem permanecer no seu local e onde estão suas raízes.

Informa ainda que os sítios simbólicos de pertencimento são espaços humanos onde as dimensões da sociedade podem se adequar, se adaptar e necessitam da sustentabilidade, por esta ser multidimensional e valorizar o ser humano e a natureza com igual importância para a continuidade da humanidade. O pertencimento do *homo situs* é o elo entre os sítios simbólicos e o desenvolvimento sustentável.

2 JUSTIFICATIVA

Construir coletiva e dialeticamente possibilidades históricas de mudança nos sistemas educativos considerando a diversidade cultural, os saberes locais e outras formas de desenvolvimento são desafios às sociedades da contemporaneidade. Denise Arnold (2008) apresenta críticas a modelos de desenvolvimento que focalizam apenas aspectos econômicos, e declara apoio à

tendência atual denominada descolonização, que se opõe à visão de desenvolvimento imposta pelo modelo hegemônico europeu.

Assim, se outro desenvolvimento é possível, outra educação é igualmente possível, necessária e imprescindível. A busca de alternativas educativas perpassa, irrevogavelmente, por uma fundamentação intercultural à altura das exigências de diálogo e justiça cultural reivindicada por inúmeros sujeitos, principalmente aqueles que vivem nas fronteiras e em territórios em disputa ou contestados.

É compreensível, portanto, que nas últimas décadas tenha ocorrido um significativo aumento de grupos e movimentos que, de forma organizada e articulada, vêm buscando reconhecimento de suas identidades, emancipação e superação das condições marginais em que se encontram. Tais grupos enfrentam e questionam processos de exclusão e desigualdades a que foram submetidos historicamente, através da criação, incorporação e difusão de outras bases epistemológicas, e encontram na Interculturalidade, enquanto um paradigma emergente, a possibilidade de gestação de outras formas de relacionamento entre grupos socioculturais diferentes, abrindo perspectivas para novas concepções e práticas educacionais.

Diante de tantos conflitos, segregações, privações, preconceitos, discriminações, colonialismos e violências que marcaram a história de sujeitos diversos na sua formação, na sua identidade, na sua construção, urge um posicionamento crítico, ético e político empenhado em assegurar a dignidade humana e em propiciar relações alteritárias entre diferentes culturas, possibilitando a cada sujeito/grupo à liberdade de se desenvolverem autonomamente, enfrentando processos que forjam identidades e diferenças a partir de um único modelo padronizado de ser, pensar, falar, agir e viver.

Baseado nessa preocupação busca-se com o tema proposto possibilitar esse entendimento da necessidade de libertação, afirmação, reconstrução, identidade, preservação de hábitos, costumes, crenças, valores, princípios, principalmente o valor ético e moral através dos saberes sejam eles estéticos, econômicos, culturais de que os empreendedores e empreendedoras de salão de beleza acionam, reverberam, para que nesse espaço, em suma, numa perspectiva de crítica cultural possa se repensar um salão de beleza como um lugar estético-cultural, e de impacto identitário, indo além de um mero lugar econômico.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

A participação em leituras enquanto aluno especial no mestrado de crítica cultural e depois regular, participação em algumas atividades interdisciplinar em ambientes externo à instituição,

estudo de disciplinas direcionadas ao curso como optativas e obrigatórias e mesmo de ensino possibilitou a construção de uma base histórico-política para a elaboração do problema que consubstanciou a presente pesquisa, a saber:

“Qual o saber artístico que há nos conhecimentos dos microempreendedores/as do bairro de Santa Terezinha de Alagoinhas para montar um salão de beleza?”

Para o tratamento desse problema, os saberes analisados são considerados sociais por resultarem em conhecimentos que expressam a visão de mundo e de relações sociais, bem como o tipo de sociedade e de desenvolvimento para ela concebido, as formas de organização, a participação e a comunicação elaborados pela classe empreendedora como respostas alternativas às contradições impostas por uma parte considerável da sociedade.

Quanto à categoria hegemonia, compreende-se-la apoiados em Gramsci (2006), como o processo de disputa que as classes sociais travam no cotidiano das relações societárias, objetivando a materialização de seus projetos de homem, de sociedade, para o que mobilizam saberes com o intuito de assegurarem seus posicionamentos como os realmente necessários para o “bem” coletivo, o que pressupõe, a partir da lógica, a criação de um sistema de valores, conhecimentos, atitudes e habilidades voltados para a manutenção do status quo de dominação, no sentido de continuar com as condições adequadas para a obtenção permanente da mais-valia.

Por outro lado, parte-se da compreensão de que os empreendedores/as também constroem e/ou até reconfiguram valores, habilidades, estratégias e conhecimentos no contexto de construção de um projeto societário contra-hegemônico, voltado inicialmente para a resolução de problemas que lhes afetam o cotidiano, mas que tende a se expandir para a materialização de uma sociedade que não tome a extração da mais-valia como princípio e objetivação de sua existência.

É sob a ótica dos empreendedores/as de salão de beleza de Alagoinhas na Bahia, que analisou-se a configuração de saberes sociais de ordem estética, econômica e cultural como objetos de luta de classes e possíveis instauradores de uma consciência de classe em si diante das demandas da sociedade.

Entende-se, assim, que esses saberes, oriundos das relações sociopolíticas vivenciadas por esses sujeitos alfabetos ou analfabetos, letrados ou iletrados, resultam de um processo dialético de significação e/ou ressignificação de habilidades, conhecimentos, valores e atitudes objetivados a partir das contradições decorrentes das lutas travadas.

4. Objetivo Geral

Compreender os saberes e vivências estético-culturais acionados pelos/as microempreendedores/as do bairro de Santa Terezinha para montar um salão de beleza

4.1 Objetivos Específicos

Identificar os saberes estéticos, econômicos e culturais mobilizados por microempreendedores/as de Alagoinhas no bairro de Santa Terezinha

Entender como é feita a redefinição de um salão de beleza como um modo de produção cultural.

Construir o perfil dos microempreendedores/as de Alagoinhas no bairro de Santa Terezinha

5. METODOLOGIA

Para o procedimento metodológico a ser utilizado no desenvolvimento dos trabalhos para esta dissertação de mestrado, será quali-quantitativa com aplicação de questionários e entrevistas aprofundadas sobre a vida dos microempreendedores nos salões a serem pesquisados no bairro de Santa Terezinha (as) sob perspectiva cultural.

Tendo quatro fases, sendo que duas delas são superpostas entre si. Veja-se as descrições das fases:

FASE I

Tendo como objetivo selecionar os microempreendedores(as), onde serão realizadas reuniões com objetivo de apresentar a proposta do trabalho, convocar os/as microempreendedores(as) e realizar as entrevistas. Também, será feito um levantamento estatístico no bairro selecionado, considerando o número de habitantes e o número de estabelecimentos de microempresários registrados na Prefeitura e no Sebrae.

FASE II

Consiste na aplicação dos surveys. cujo conteúdo nos revelará o espelho da história do estabelecimento, o funcionamento, a relação com os funcionários e/ou ajudantes e clientes, com ênfase as relações raciais, de gênero, estética, etc. e o perfil do/a microempresário/a. Neste survey será acrescido a questão aberta sobre a representação da mulher negra nesta área de atuação. Aqui, deverá ser realizada uma consultoria com um estatístico ou um demógrafo para que a amostragem

seja calculada como significativa neste bairro. Deverá ser contratado o serviço de digitação dos dados e uso de um software adequado para tabulação de dados que servirá também para a análise do discurso oriundo da FASE III.

FASE III

Neste período far-se-á a seleção do universo microempreendedores(as) a serem entrevistadas, cujos critérios serão amplamente debatidos e dependerá da análise dos dados recorrentes da fase anterior. As entrevistas consistem na biografia destas microempresárias. Cabe esclarecer que no decorrer da fase anterior e nesta fase será realizada a Observação Participante nos estabelecimentos, esta observação servirá também de subsidio para a formação dos critérios da seleção deste universo. Analise do resultado através da sistematização dos dados.

FASE IV

Consiste na divulgação do conhecimento produzido nesta pesquisa, que tem a ver diretamente com a produção da tecnologia social apreendida pelo modus operandis dos microempreendedores(as) baianos e em particular empreendedores/as de salão de beleza situados no Bairro de Santa Terezinha e articulada com o saber científico.

REFERÊNCIAS

- BRITTO, Francisco; WEVER, Luiz. *Empreendedores brasileiros: vivendo e aprendendo com grandes nomes*. Rio de Janeiro: Campus, 2003.
- CARNEIRO, Sueli. *Mulheres em movimento*. Estudos Avançados, São Paulo, n. 49.2003.
- DAVIS, Angela Yvonne. *Mulher, Raça e Classe*. Trad. Livre. Plataforma Gueto_2013.
- DOLABELA, Fernando. *Oficina do Empreendedor*. São Paulo: Cultura Editores Associados, 1999.
- DOLABELA, Fernando. *O segredo de Luísa*. São Paulo: Cultura Editores Associados, 1999.
- DORNELAS, José Carlos Assis. *Empreendedorismo: transformando idéias em negócios*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2001.
- HOOKS, Bell. Alisando nosso Cabelo. *Revista Gazeta de Cuba – União de escritores y Artista de Cuba*, janeiro-fevereiro de 2005. Trad. Lia Maria dos Santos. Retirado do blog coletivomarias.blogspot.com/.../alisando-o-nossocabelo.html
- LODY, R. G. da M. *Cabelos de Axé: Identidade e resistência*. Rio de Janeiro: Editora Senac Nacional, 2004. 136p.
- Ministério da Cultura, em *Seminário Nacional de Culturas Populares* de 23 a 26/02/2005; Disponível em: http://www.cultura.gov.br/foruns_de_cultura/culturas_populares/seminario_naciona Acesso em 21/08/2014
- ZAQUAL, H. O homo situs e suas perspectivas paradigmáticas. In: *Revista OIKOS*. Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, 2010.

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUAS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Selma Maria Batista de Oliveira¹

Orientadora: Profa. Dra. Maria Nazaré Mota de Lima²

Resumo: Resultante dos anseios sociais e de uma longa luta dos movimentos negros, as Ações Afirmativas, no Brasil, vêm materializar o desejo de muitos/as educadores/as que conviviam com um modelo de ensino pautado na cultura hegemônica, que não valorizava a identidade negra na formação histórico-cultural do país. Uma perspectiva pós-colonial exige um currículo multicultural que não separe questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação. Nesse paper, trazemos um breve cotejo que apresenta uma imagem do andamento da pesquisa e das reflexões teóricas iniciais do estudo. Teoricamente, utilizamos algumas contribuições da linguística aplicada e dos estudos culturais, no intuito de compreender aspectos das relações étnico-raciais relacionados à formação de professores/as de línguas.

Palavras-chave: Formação de Professores/as. História da Cultura Afro-brasileira. Lei 10.639/2003.

INTRODUÇÃO

Sob o manto da falsa ideologia da democracia racial, o Brasil tem alimentado uma prática racista que, muitas vezes, se manifesta de forma indireta. Todavia, como nunca visto antes, vivemos uma época na qual as preocupações com as desigualdades raciais têm provocado a busca de soluções, em especial a adoção de políticas públicas visando o combate ao racismo e a conquista da justiça social. Segundo Hélio Santos (2001, p. 85), o racismo parte do pressuposto de “superioridade de um grupo racial sobre outro” assim como da ‘crença de que determinado grupo possui defeitos de ordem moral e intelectual que lhe são próprios”.

O homem ao nascer se vê rodeado de uma série de costumes que aos poucos vai assimilando através da linguagem e da imitação com base nos conhecimentos e costumes adquiridos dos que lhes antecederam. Seguindo este raciocínio e tendo como respaldo a história europeizada da classe dominante brasileira, não é de se estranhar que um pensamento preconceituoso foi agregado e perpetuado por gerações estigmatizando qualquer cultura diferente da cultura hegemônica do continente europeu.

Após séculos negligenciando as contribuições e heranças da cultura africana, surge o reconhecimento da importância de se estudar África, berço da evolução humana e suas relações históricas. Resultantes dos anseios sociais dos negros e principalmente dos movimentos negros

¹ Mestranda em Crítica Cultural, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II. Bolsista CAPES. E-mail: selmamboliveira@hotmail.com.

² Dra. em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: librianar@gmail.com.

organizados, foram lançadas diversas políticas de reparação das injustiças sociais, reconhecimento e valorização da população afro-brasileira. Compondo um conjunto de ações sociais, as ações afirmativas, ganham importância na medida em que a sociedade brasileira reconhece o valor da história e da cultura africana trazida pelos escravizados ao Brasil. Sendo fruto de uma longa luta dos movimentos negros, as ações afirmativas em questão vêm materializar o desejo de muitos educadores/as que conviviam com um modelo de ensino excludente uma vez que não valorizava a identidade negra na formação histórico-cultural do Brasil. No conjunto de ações afirmativas, podemos citar a Lei 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003 pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e incluiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira em todos os currículos escolares.

Apesar de ser uma ação de reparo um tanto tardia, a aprovação da Lei 10.639/03 é um instrumento legal que faz parte das diversas ações na tentativa de reparar e compensar, através de ações afirmativas, os negros que foram marginalizados socialmente e penalizados durante séculos. A obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira nos currículos escolares desencadeou uma série de discussões nas universidades e escolas de todo o Brasil, tanto no tocante a formação de professores/as e à elaboração do material didático, quanto às ações de conscientização e mudanças sociais.

Nesta perspectiva acredita-se, que nós possamos buscar a igualdade em todos os espaços, começando pela educação, que, durante séculos, foi elitizada, seletiva e conseqüentemente excludente, na qual a história foi distorcida, os negros foram omitidos nos livros didáticos, sua imagem, que é o que as crianças mais absorvem implicitamente, foi estereotipada e sua história e contribuições negadas. As ações afirmativas ainda são alvos de muitas críticas, nem sempre positivas, mas muitos acreditam que estamos começando a construir as bases da igualdade racial, onde cada um luta (quase que individualmente) pelos direitos que lhe são prioritários onde cada um luta (quase que individualmente) pelos direitos que lhe são prioritários.

Tendo por herança um ensino básico deficiente, muitas vezes concebemos a história dos africanos e seus descendentes escravizados no Brasil como uma história de figurantes, sofredores, verdadeiros coitados apenas vítimas de algo mais forte que eles, sem a isto reagirem, simplesmente mártir do sistema escravista e não enquanto protagonistas da história. Isto posto, devido ao arsenal ações que foram criadas e executadas socialmente durante séculos, que tinham por objetivo estigmatizar os negros africanos e seus decentes. No entanto, é inegável que um ensino mais reflexível, possibilita desvendar os percursos históricos e as contribuições dos negros africanos e

afro-brasileiros escravizados no Brasil, possibilitando assim, desvelar o que foi historicamente ocultado. Para tanto, é preciso que preparemo-nos para o enfrentamento.

Uma vez desmistificada a farsa da democracia racial no Brasil e diagnosticado o racismo aqui existente e sua forma dissimulada de perpetuação, onde as questões raciais e os preconceitos estão presentes em todos os meios sociais, e por consequência, também presentes nas escolas que são espaços de reprodução e/ou afirmação das diferenças (de forma tanto positiva quanto negativa), nosso interesse se volta para as unidades educacionais públicas estaduais a fim de averiguarmos a forma como o tema em questão é tratado pela comunidade escolar e como os professores/as de línguas tem se formado e trabalhado para implementar no cotidiano escolar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Assim sendo, o que apresento nesse paper uma imagem do andamento da pesquisa de mestrado em crítica cultural e das reflexões teórica iniciais do estudo.

1 A CONTRIBUIÇÃO DOS AFRICANOS PARA HISTÓRIA DO BRASIL

Através de uma visão eurocêntrica que desconhecia o potencial das comunidades africanas, o mundo passou a conhecer a África, através dos mais diferentes estereótipos criados e que ainda perduram em nossas sociedades. Na tentativa de comprovar alguns dos estereótipos criados pelos europeus, vários trabalhos que visavam comprovar a incapacidade e inferioridade dos índios e dos negros foram desenvolvidos ao longo dos anos, trabalhos estes que citavam inclusive a bíblia como forma de obter respaldo inclusivo para o mito de “superioridade das raças”, tais estudos faziam interpretações errôneas de passagens bíblicas, consolidando e perpetuando o racismo ao longo dos tempos.

Sant’Ana (2005, p. 44-45), citando alguns trabalhos dos anos de 1510 e 1520 onde estes diziam que: “a própria ordem da natureza explica o fato de que alguns homens sejam livres e outros escravos. Esta distinção deveria existir no interesse mesmo daqueles que estão destinados originalmente a comandar ou a obedecer”, o autor nos chama a atenção para uma passagem de um trabalho de 1520, no qual “nega que os ameríndios fossem descendentes de Eva e Adão”.

Tais trabalhos desenvolvidos por teólogos e intelectuais ligados à Igreja Católica Romana, desencadearam no século XV diversos debates e discussões a respeito da suposta “superioridade das raças” dentro da própria igreja, sendo necessária em determinando momento a intervenção de superiores, para que as falsas interpretações de passagens bíblicas não continuassem a ser

perpetuadas, não que a igreja estivesse preocupada com a imagem do negro ou do índio, longe disto. Ainda de acordo com Sant’Ana (2005) “A questão chegou a um tal grau de confusão que o Vaticano emitiu em 1537 a Bula Papal Sublimus Deus, na qual reconhecia o caráter humano dos ameríndios e pedia que a sua liberdade e seus bens fossem respeitados”. Mas isto não foi o suficiente, pois a semente do racismo já havia sido lançada, os negros e índios continuaram sendo tratados como escravos, os conquistadores continuaram a explorar e escravizar cada vez mais, dando continuidade e manutenção ao tráfico de escravos, mantendo assim o que consideravam como supremacia da “raça branca” em detrimento da “raça negra”.

A captura dos negros africanos para o trabalho escravo se dava nas mais diversas formas, desde a captura por membros de comunidades rivais, onde estes entregavam os negros capturados para os traficantes europeus em troca de alguns produtos, até através da captura encomendada pelos conquistadores, porém sempre com o mesmo objetivo, ou seja, os negros capturados seriam usados nos mais diversos tipos de trabalhos em função dos interesses dos colonizadores, consolidando o tráfico negreiro.

Recebendo os mais variados tipos de maus tratos inimagináveis, os negros capturados eram encaminhados de acordo com a necessidade de mão-de-obra nas novas colônias, como o caso dos negros capturados e trazidos para o Brasil como escravos. Como afirma MATTOS:

Com porões superlotados de africanos, que se apertavam para conseguir dormir durante meses sobre o chão duro. Eles passavam quase todo o tempo acorrentados e, no momento do embarque, ou ainda nos barracões, costumavam ter o corpo marcado a ferro quente com as iniciais ou símbolos dos proprietários (MATTOS, 2007, p. 100).

Em detrimento das péssimas condições a que os negros africanos eram submetidos durante a travessia do Atlântico, muitos não resistiam e morriam na viagem que duravam meses. Devido às diversas perdas ocorridas durante as travessias, era necessário, para atender aos interesses dos colonizadores e fazendeiros, que um número cada vez maior de africanos fosse capturados para o trabalho escravo. Os traficantes abasteciam as cidades da América, com os escravizados como se estes fossem mercadorias, pois assim eram tratados os negros.

Alguns africanos mal chegavam e eram levados em comboio, em barcos ou a pé, em direção às cidades do interior ou comprados por tropeiros de São Paulo e Minas Gerais, configurando-se assim o tráfico interno de escravos. Outras localidades, [...], também eram abastecidas pelos comerciantes de escravos cariocas (MATTOS, 2007, p. 103).

Depois de muitos abusos e crueldades cometidos pelos traficantes, em 1830 foi proibido o tráfico de escravos africanos, o que não foi suficiente para impedir a ação dos traficantes, estes por sua vez, passaram a agir de forma clandestina vendendo os escravos muitas vezes à noite. Somente

em 1950 é que o comércio de escravos pelo Atlântico foi proibido em definitivo, o que deu início ao comércio interno de escravos uma vez que os senhores de engenho estavam se desfazendo de parte dos seus escravos, pois a lavoura açucareira estava em crise, no mesmo período em que os cafeicultores necessitavam de mão-de-obra para o trabalho na lavoura de café, agricultura que estava em ascensão, dando assim a continuidade ao comércio de escravos.

Os escravos vendidos no comércio interno, chamados de ladinos – pois já estavam há algum tempo no Brasil e haviam se adaptado ao trabalho, aos costumes e à língua local – eram oferecidos à venda em casas de leilão, estabelecimentos comerciais e por meio de anúncios em jornais (MATTOS, 2007, p. 103).

Com a proibição do tráfico de escravos, estabelecido em tratado assinado por Portugal e Inglaterra, surge uma nova proposta para o negro africano. Onde este para conseguir sua emancipação e serem reexportados, deveria cumprir o período de 14 anos de serviços prestados, mas na maioria das vezes esses africanos “livres” passavam a ser usados/escravizados nos serviços públicos, ou eram alugados por particulares que pagam uma taxa anual ao governo o que não acrescentava nenhuma melhoria nas condições de vida e de trabalho dos negros africanos.

Nesses estabelecimentos públicos, os africanos livres dormiam, em geral, no seu local de trabalho, em quartos coletivos e em condições precárias, não muito diferentes das senzalas. Recebiam apenas uma troca de roupa por ano (MATTOS, 2002, p. 119).

Mesmo com tantos maus tratos os africanos e os afro-descendentes nascidos no Brasil não aceitavam as condições que lhes eram impostas, estavam sempre buscando formas de lutar e resistir ao sistema escravista. Sempre que possível o negro escravo buscava negociar com seus proprietários, mas em um sistema hierarquizado, como o existente no Brasil colonial, a negociação na maioria das vezes não era possível, sendo necessário o confronto entre escravos e senhores, que por vezes resultavam em tragédias. Dentre as mais diversas formas de reivindicar os seus direitos e reclamar diante da violência e das condições desumanas a que eram submetidos, os negros escravizados promoviam constantes rebeliões e fugas, se refugiam na mata fechada, se reuniam em grupos formando diversas aldeias ou quilombos, dentre os mais conhecidos esta o Quilombo de Palmares.

Dentre as diversas rebeliões promovidas pelos escravos no Brasil, podemos citar a Revolta dos Malês que aconteceu na Bahia em 1835, ocorrida a partir de articulações entre escravizados africanos provenientes de diferentes “nações”, mas que se organizaram, através das afinidades culturais, religiosas e dos anseios por melhores condições de vida em busca da tão sonhada liberdade.

Mas é preciso esclarecer que os negros não lutaram apenas em causas próprias ou individuais, prova disto é o fato de muitos negros que lutaram e sonharam com a liberdade, não chegaram a

obtê-la, eles também lutaram pela conquista de nossa independência, defendendo as causas de negros e brancos, participando ativamente em lutas tais como a luta pela independência da Bahia, a Guerra do Paraguai, dentro outras, contribuindo e promovendo o desenvolvimento e emancipação política do Brasil. Desse modo, é possível que tenhamos uma pequena noção do quanto devemos aos africanos e seus descendentes.

No entanto, muito foi negado aos africanos e afrodescendentes nascidos nas terras do novo mundo, renegando sua história, explorando sua mão-de-obra, marginalizando-os socialmente, discriminando-os, dando lhes motivos para baixa da autoestima, enfim não reconhecendo as contribuições da cultura africana na formação não só do Brasil, mas para toda humanidade. Conscientes da importância do papel do negro na nossa história vêm à tona as desmistificações de que não há uma “raça superior” e uma “raça inferior”, na verdade só existe uma única raça que é a “raça humana”, como coloca Appiah (1997). Nesse sentido, o que precisa ser evidenciado e despertado é o sentimento de valorização do negro, reconhecimento da contribuição histórica, em ações que abranja o âmbito social e escolar, desmistificando o sentimento de inferioridade que acompanham muitos dos afrodescendentes.

Após um longo período de lutas do movimento negro e de outras entidades empenhadas em defender os direitos dos afrodescendentes, reconhecendo sua importância na formação cultural do Brasil, algumas medidas foram tomadas, visando atender, ainda que em partes, as reivindicações destes movimentos. Partindo, *a priori*, da educação, por entender que esta é o centro de toda mudança e transformação social de um país que busca um desenvolvimento e ascensão, social política e econômica. Ao que parece as autoridades governamentais brasileiras finalmente parecem começar a entenderam que, não pode haver mudança e igualdade em um país onde impera a desigualdade social, sendo gritantes as diferenças padronizadas pelas classes, um país em que a educação é desigual, elitizadora e excludente.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE RACISMO, PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO

O Brasil é um país de pluralidade cultural formada ao longo dos seus mais de quinhentos anos de história, em que a chegada maciça de imigrantes de diversas partes do mundo em seu território atribuiu uma riqueza peculiar à formação de sua sociedade. No entanto, nenhum dos povos que aqui chegou exerceu uma influência tão marcante para a consolidação de nossa cultura como os africanos escravizados. Muitos acreditam que as relações interpessoais sejam norteadas pela igualdade e harmonia, porém, outros creem que pessoas brancas e negras possuem diferenças marcantes e que um sobressai ao outro.

Partindo do pressuposto de que o ser humano não nasce com uma bagagem de valores e sim que esses são aprendidos, fica óbvio concluirmos que o homem não nasce racista. Atitudes racistas são aprendidas através do meio, onde desde pequeno a criança repete o que viu e ouviu. Muitos brasileiros não se veem como racistas, no entanto muitas vezes, reproduzem um comportamento racista que foi adquirido e repassado através do meio em que vivem. Isso nos mostra que a questão racial permeia em nosso meio e, muitas vezes, está camuflado sob a falsa afirmação da existência de uma democracia racial.

Ao longo da história do Brasil, negros e índios ocupam lugar de destaque no que se refere à discriminação. Sendo assim, é relevante tecer algumas considerações sobre as noções e conceitos de raça/racismo e preconceito. Muito se tem discutido sobre tais ideologias, movimentos sociais e grupos organizados, em parceria com o governo, tentam combatê-los em busca de uma sociedade livre e igualitária. Conceituando o racismo, preconceito e discriminação racial, Munanga (2005) afirma que:

O **racismo** é um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como cor de pele, tipo de cabelo, formato de olhos, etc. Ele é resultado da crença de que existem raças ou tipos humanos superiores e inferiores, a qual se tenta impor como única e verdadeira. (p. 179, grifo meu)

O **preconceito** é um julgamento negativo e prévio que os membros de uma raça, de uma etnia, de um grupo, de uma religião ou mesmo de indivíduos constroem em relação ao outro. Esse julgamento prévio [...] tende a se mantido a qualquer custo, sem levar em conta os fatos que o contestem. (p.181, grifo meu)

A palavra “discriminar” significa distinguir, diferenciar, discernir. A **discriminação racial** pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito (p. 184, grifo meu).

Observa-se que há pouca diferença entre esses três conceitos, sendo significativa o fato de que a discriminação racial sempre implica a ação de segregação, distinção de outrem. Ela se alimenta do preconceito, sendo perpetuadas silenciosamente entre as pessoas, que vão repassando-as na família, vizinhança, amigos, escolas, igrejas e outros diversos espaços sociais. Além disso, a disseminação do preconceito racial em nosso país tem revelado que existe um sistema racial que produz desigualdades na sociedade. Munanga (2005) enfatiza que quanto mais a sociedade como um todo negar a existência do racismo em nosso país, maior será sua propagação, que invadirá as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais e educacionais.

O racismo é muitas vezes perpetuado diariamente em diversos espaços, é um comportamento negativo praticado na sociedade e também nos espaços educacionais. Ao mencionarmos o espaço escolar, nos referimos as atitudes e discursos discriminatórios, racistas adotados pela comunidade escolar e também presentes nos livros didáticos, discursos estes que muitas vezes são propagados em decorrência da herança histórica da nossa formação cultural de influencia eurocêntrica. Diversas

pesquisas sobre discriminação étnica e racial na escola foram feitas ao longo da história e revelaram que nos últimas décadas o racismo contra o negro encontrar-se presente em nossa sociedade e está principalmente relacionado à cor da pele (MUNANGA, 2001).

Isso tem reflexos no meio educacional e compromete de forma significativa a educação escolar, sendo necessário um efetivo compromisso de toda a comunidade educacional para que se trabalhe a realidade de forma contextualizada, de modo que o aluno se sinta parte integrante da nossa sociedade e nela possa atuar como verdadeiro cidadão.

A sociedade brasileira é preconceituosa e discriminadora em relações à sua população. E decorrência, o modelo de educação não tem sido inclusivo, ainda quando permita a entrada de todos na escola. Todos entram, ou a maioria entra, mas nem todos saem devidamente escolarizados, aptos a enfrentar a vida como verdadeiros cidadãos (LOPES apud MUNANGA, 2001, p. 185).

Combater o racismo, o preconceito e a discriminação racial e social não é uma tarefa fácil, muitos/as professores/as não sabem como proceder. A sociedade deve partir sempre do princípio de que todos somos iguais, independente da cor da pele, da cultura ou situação econômica, é preciso compreender e respeitar as diferenças entre as pessoas e valorizar sua cultura.

3 CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/A: CAMPOS DE LEGITIMIDADE DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A formação cultural do Brasil se caracteriza pela alteridade de etnias e culturas, pela contínua ocupação de diferentes regiões geográficas, pela diversidade de fisionomias e paisagens e também pela multiplicidade de visões sobre a miscigenação em sentido amplo. Dessa forma, nada é mais coerente do que tratar sobre essa diversidade em sala de aula.

Mesmo com tanta diversidade, o Brasil ostenta uma educação elitizadora e excludente, como fruto de um país que nasceu na desigualdade. O sistema educacional brasileiro teve sua origem no período colonial, sendo que o acesso à escola era reservado à elite colonial, ou seja, aos herdeiros e descendentes dos colonizadores e aos filhos dos grandes fazendeiros da época, o que representava um acesso restrito a uma pequena parcela da população, já que na época a grande maioria da população era constituída por escravos e estes não tinham direitos nem acesso à educação. Anjos (2005) ao se referir à forma como era visto o continente africano destaca que:

É relevante não perder de vista que a África foi marcada por vários séculos de opressão, presenciando gerações de exploradores, de traficantes de africanos escravizados, de missionários, que acabaram por fixar uma imagem hostil dos trópicos, cheios de forças naturais adversas ao colonizador europeu e de homens ditos indolentes. [...] Nesse contexto, não é de causar espanto o lugar insignificante

e secundário que foi dedicado à geografia africana em quase todos os sistemas e níveis de ensino (ANJOS apud MUNANGA, 2005, p. 175).

Deste modo, o sistema político da época se encarregava de perpetuar a exclusão e os estereótipos, cuidando para manter os negros africanos e os brasileiros afrodescendentes, juntamente com todos aqueles desfavorecidos socialmente, longe dos bancos escolares e conseqüentemente impossibilitando-os de adquirir o conhecimento sistematizado oferecidos pelas escolas, mantendo-os submissos, perpetuando assim a política de que o acesso ao conhecimento era restrito a poucos, tidos como donos do saber dotados de capacidades superiores, principalmente no que diz respeito ao branco em relação aos negros. Para Anjos (2005),

Não podemos perder de vista que entre os principais entraves ao desempenho do negro brasileiro na sociedade brasileira destaca-se a inferiorização deste na escola. A raiz dessa desigualdade secular estaria localizada na pré-escola. O sistema escolar tem sido estruturado para a perpetuação de uma ideologia sócio-político-econômica que, junto com os meios de comunicação social, mantém uma estrutura classista, transmissora de valores distorcidos e individualistas (ANJOS apud MUNANGA, 2005, p. 173).

Durante muito tempo o conhecimento foi apenas repassado e reproduzido nos bancos escolares, contemplando uma pequena minoria. Atualmente o acesso à educação respaldado por leis, passou a ser um direito de todos, mas na prática o currículo escolar não mudou muito, ou seja, não contempla a realidade de todos. Não é por acaso que o modelo de ensino está voltado à perpetuação da visão dominante, relegando ao esquecimento qualquer postura que venha a contribuir para a fragmentação desse modo de pensar.

O mero papel de reprodutor do conhecimento pronto e acabado não é algo a ser vangloriado em qualquer que seja o campo do conhecimento. Priorizar a visão oficial dos colonizadores é contribuir para a formação de uma consciência ingênua e perigosamente limitada. A história deve ser concebida como uma leitura e não como uma recuperação de uma suposta verdade.

Sabemos, em oposição a uma postura etnocêntrica, que não existem critérios para declarar uma determinada cultura mais válida que outra, e que quando se adota tal postura, fatalmente serão gestadas idéias encharcadas de distorções e desvios, muitas escolas permanecem perpetuando um currículo descomprometido, sem uma proposta pedagógica eficaz que contemple a história e a contribuição dos diversos povos responsáveis pela formação do Brasil, dando ênfase à história de África e dos brasileiros afro-descendentes, como sugere Silva (2005):

Todo esse processo de aquisição de conhecimentos e de formação de atitude respeitosa de reconhecimento da participação e contribuição dos afro-brasileiros na sociedade brasileira requer que preconceitos e discriminações contra este grupo sejam abolidos, que sentimentos de superioridade e de inferioridade sejam superados, que novas formas de pessoas negras e não negras se relacionarem sejam estabelecidas (SILVA apud MUNANGA, 2005, p. 158).

Muitos são os motivos que geram o preconceito, o racismo e discriminação em sala de aula, apesar de sabermos que os motivos para tais atitudes entre alunos, professores e a comunidade escolar e social como um todo serem secular, é importante que o professor/a esteja sempre atento, pois atitudes preconceituosas, racistas e discriminatórias, frequentemente levam ao desenvolvimento da baixa auto-estima, a aversão à escola e a evasão escolar. Precisamos estar atentos para os instrumentos que auxiliam essas atitudes, um deles é o livro didático que por muito tempo foi um dos portadores de estereótipos, levando o negro afro-descendente a auto-rejeição como afirma SILVA apud MUNANGA (2005, p. 31) “As mil formas de fazer o negro odiar a sua cor são veiculadas habilmente, dissimuladamente. [...]. A vítima do racismo torna-se o réu, o executor; e o autor da trama sai isento e acusador”.

É urgente o respeito e o reconhecimento da riqueza promovida pela diversidade sócio-cultural brasileira, o que torna imprescindível uma mudança de postura no currículo e no cotidiano escolar. Negar que há diferenças entre as classes, mascarando atitudes preconceituosas como se estas não existissem, perpetuando ações que renegam e excluí os negros, são atitudes que precisam ser superadas.

Desse modo, a escola precisa preparar o aluno não apenas para o mercado de trabalho, mas prepará-lo para a vida, de forma que ele sinta orgulho de suas origens, das experiências adquiridas com seus pais avós e ancestrais, para Moura (2005):

A escola não leva em conta o saber diferenciado que o aluno pode trazer da vivência no seio de sua família, aprendido com seus pais e avós ou no seu meio social de origem. Assim, ela desconhece a origem étnica dos alunos e a formação cultural de sua clientela. Mais ainda, a hegemonia desse modelo exclusivo tem conseqüências que se estendem por todo o sistema educacional. A escola não prepara para a vida, na medida em que não proporciona uma formação profissional diversificada, mas faz com que todos queiram ser doutores, herança portuguesa do Brasil-colônia, quando o bacharel tinha regalias na Corte (MOURA apud MUNANGA, 2005, p. 79).

Educadores engajados na promoção e efetivação de uma educação igualitária, cidadã e participativa, não podem ser levianos a ponto de acreditar que esta será uma tarefa fácil, muito menos serem pessimistas diante dos obstáculos e dificuldades, pois apesar de constituir-se em uma tarefa árdua, este é um desafio possível, vale ressaltar que uma educação para igualdade só é possível quando há integração escola-sociedade, neste sentido, é preciso focar as atenções para a composição do currículo. Como concepção, podemos entender por currículo, como nos mostra STEPHANOU (1998, p. 17) “[tudo] aquilo que os estudantes têm oportunidade de aprender na escola, oculta ou explicitamente, bem como aquilo que não lhes é oportunizado”. Para que se alarguem os perímetros de tal concepção, observamos a colocação de Tomaz Tadeu sobre o currículo no ensino:

O currículo é também uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento envolvido no currículo se realiza através de uma relação entre pessoas. Mas uma relação social também no sentido de que aquele conhecimento que é visto como uma coisa foi produzido através de relações sociais de poder (SILVA, 1995, p. 193-194).

O currículo define através de processos seletivos socialmente produzidos o que deve ser ou não ser incluso nas aprendizagens. Durante muito tempo a escola foi vista como salvadora, ficando por conta desta a tarefa de educar, a família e a sociedade se omitiam e não se viam como responsáveis diretos no compromisso para com a educação, levando o sistema educacional ao caos. Agora mais do que nunca se faz necessário uma reformulação curricular, com conteúdos que valorize a realidade dos alunos, que contemple os valores humanos, proporcionando um trabalho que integre a comunidade escolar e a sociedade. Favorecendo a implantação de um currículo multicultural, impulsionando docentes e discentes a iniciarem no âmbito escolar atitudes que possibilite o efetivo rompimento de posturas e pensamentos racistas, preconceituosos e discriminatórios perpetuados por uma sociedade rica em diversidade cultural, porém alimentada por estereótipos.

Neste sentido, percebemos a importância de uma adequada formação docente, visto ser a escola um espaço privilegiado para mudança de comportamento e atitudes preconceituosas, bem como combate ao racismo, formando cidadãos críticos e lúcidos da realidade que os envolvem para que possam atuar de modo significativo e consciente, intervindo no seu meio, convertendo-o para melhorá-lo.

4 ASPECTOS DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA E OS AVANÇOS A PARTIR DE 2003

O discurso de que a educação é o caminho para mudança e desenvolvimento de uma nação não é recente, mas nunca se falou tanto em educação como meio de promover crescimento e igualdade social como se tem falado nos últimos anos, no Brasil. A crescente valorização de tal temática justifica-se ao passo em que se vislumbra, com maior clareza, a importância do papel das escolas na consolidação dos pensamentos e idéias em um determinado meio social.

No Brasil, o direito à igualdade plena é assistido através da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, onde fica claramente evidenciado no seu Artigo 5º “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”, mesmo sendo o direito a igualdade garantido por lei, vê-se claramente que tal igualdade não acontece de fato, uma vez que muitos dos direitos sociais também garantidos pela

mesma constituição são negligenciados na prática. Ainda na constituição o artigo. 6º diz que: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados”. Sabemos que esta igualdade, principalmente no que diz respeito à educação foi e ainda é negada a grande parte da população, já que nem todos têm acesso à educação e quando têm esta, muitas vezes, esta não é de qualidade, o que dificulta a formação do cidadão em potencial, pois não promove o pleno desenvolvimento do senso crítico.

Por muito tempo as escolas foram os principais meios de disseminação da discriminação e preconceito, promovendo o aumento da exclusão, onde as populações marginalizadas sofreram muitas dificuldades de acesso e permanência, principalmente a população negra e afro-descendente, que sofre mais severamente, submetido ao racismo e preconceito que se perpetuou ao longo da história do Brasil e por séculos ocultou a importância e a contribuição do povo africano na formação do país, manchando sua imagem enquanto reproduziam diversos estereótipos a respeito da imagem de seus ancestrais.

Os estereótipos, a representação parcial e minimizada da realidade, conduzem o estereotipado, em grande parte, à autorrejeição, à construção de uma baixa autoestima, à rejeição a seu assemelhado, conduzindo-o a procura dos valores representados como universais, na ilusão de tornar-se aquele outro e de libertar-se da dominação e inferiorização (MUNANGA, 2005, p. 30).

Em decorrência das lutas de diversos movimentos do povo negro e afrodescendente, finalmente algumas ações são tomadas com o objetivo de reparar e devolver, ao menos um pouco do que tiramos dos povos africanos e afrodescendentes, desde o processo de colonização até os dias atuais. Após tantas negligências e desrespeito à cultura Africana e dos afrodescendentes, pressionado pela comunidade civil e pelos movimentos que lutam em prol dos direitos dos negros, o então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, sanciona e coloca em vigor em 09 de janeiro de 2003, a lei 10.639, que altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), 9394 de 20 de dezembro de 1996, incluindo nesta os artigos 26-A, 79-A e 79-B, tornando obrigatório o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira, incluindo como conteúdo programático 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. Como objetivos a Lei 10.639/03, propõe um repensar das relações étnico-raciais e sociais, pautada em uma proposta pedagógica eficaz com melhores condições e procedimentos de ensino que atenda aos objetivos da educação a ser oferecida pela escola.

Dando sequência às Ações Afirmativas, o Governo Federal criou de acordo com o MEC (Ministério da Educação e Cultura), em 21 de março de 2003, a Seppir (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), através da qual o governo federal, assume o

compromisso histórico de romper com os entraves que impedem o desenvolvimento pleno da população negra brasileira, instituindo a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Desta forma, recolocou a questão racial na agenda nacional e a importância de se adotar políticas públicas afirmativas de forma democrática, descentralizada e transversal. O principal objetivo desses atos é promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo. Como é observável em trechos da fala do próprio Presidente da República

Essa situação injusta e cruel de discriminação é produto da nossa história, da escravidão que durou quatro séculos no Brasil, deixando marcas profundas em nosso convívio social, mas também é resultado da ausência de políticas públicas voltadas para superá-las (BRASIL, discurso do presidente da república, 2003).

Assim, a Seppir, no cumprimento de sua missão, considera importante estabelecer parcerias para o cumprimento desse desafio, que é, de uma vez por todas, combater o racismo e promover a igualdade de oportunidades entre os diferentes grupos étnicos que compõem a rica nação brasileira.

Em 18 de maio de 2004, o MEC homologa o parecer 03/2204 do Conselho Pleno do CNE (Conselho Nacional de Educação) de 10 de março de 2004 aprovando o projeto de resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Desencadeando assim, diversos debates sobre o tema e a importância da capacitação e aperfeiçoamento continuado dos profissionais que atuam e que deverão trabalhar o conteúdo programático 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, de acordo com o § 2º, Art. 26A, Lei 9.394/1996, os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileiras.

Neste sentido, muitas críticas são feitas à lei quanto ao veto do artigo 79-A, que limita a atuação do Movimento Negro quanto à participação nos cursos de capacitação para professores, considerando ser os militantes deste os principais responsáveis por este avanço na luta contra a exclusão do negro, a justificativa para o veto do artigo 79-A, esta calcada na própria LDB 9394/96, uma vez que esta não prevê cursos de capacitação para professores, o que pode ser considerado como matéria estranha à própria lei 9394/96. O que nos chama a atenção para o fato de ser tais cursos contados como carga horária onde o professor não teria prejuízos na sua remuneração, evidenciando uma maior preocupação com o erário do que com a própria formação do docente que será revertido em uma educação de melhor qualidade. E como coloca DIAS (2004) precisamos estar

atentos para que esta (Lei) não se torne uma tentativa cessar as constantes cobranças dos ativistas sociais.

A Lei nº 10.639/03 apresentada de imediato teve como função precípua responder a antigas reivindicações do Movimento Negro ou distraí-lo com novas preocupações, principalmente com a implantação da mesma. Com isso o governo consegue o intento de não ser pressionado de imediato por este segmento da sociedade que ao meu ver poderia causar constrangimentos ao início da gestão Lula. Parece que a estratégia foi acertada, mas não impediu que as pressões internas e externas impedissem a criação do prometido órgão responsável por promoção de igualdade racial no país. Cria-se na estrutura de governo a SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial no dia 21 de março de 2003, data em que se comemora o dia internacional contra a discriminação racial (DIAS in Revista Espaço Acadêmico nº38, 2004).

Mesmo sendo responsabilidade do estado favorecer e estimular políticas públicas de reparação, buscando atender o que esta determinado na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Vemos assim, que bases legais para a inclusão daqueles que estão à margem da sociedade não falta e mais uma vez nos deparamos diante de mais uma oportunidade de consolidar as mudanças necessárias na prática educacional, desta vez a nível nacional o que torna o desafio ainda maior, mas ao mesmo tempo dá-nos a oportunidade de efetivar mudanças sólidas que permitirão o rompimento das desigualdades e injustiças de bases preconceituosas que sempre privilegiou uma pequena parcela da população brasileira.

É necessário que haja uma (re)significação no campo educacional, onde possa ser oferecida uma educação sem discriminação, que promova a igualdade racial não seria uma educação com viés unitário para a promoção da autoestima a crianças negras. O objetivo não é o negro, apenas, e sim a sociedade brasileira. Em sala de aula o foco volta-se para o tipo de relações que se estabelecem na escola entre crianças negras e não negras. É preciso superar a forma de como se vem representando o negro, porque quando se trabalha história e cultura afro-brasileira não se pode falar da história do negro no Brasil separada da história do Brasil. A história e cultura afro-brasileira é uma história do Brasil com a população negra, em lugar de destaque, já que esta deu significativa contribuição na formação do nosso país.

Mas quando se fala em miscigenação na teoria social do Brasil a linguagem adquire um tom de eufemismo para o embranquecimento, o que acaba por desqualificar a cultura negra.

Assimilação dos valores culturais dos brancos pelos negros [...] produziu dentro da ideologia colonial, o negro instruído na escola do colonizador toma pouco a pouco conhecimento da inferioridade forjada pelo branco. Sua consciência entra em crise. Graças a uma série de mecanismos de pressão psicológica e outras astúcias, sua alienação deixa de ser teórica. Ele se convence de que o único remédio para curar

sua inferioridade, a salvação, estaria na assimilação dos valores culturais do branco superpotente. Essa fase de absorção do branco pelo negro é chamada de embraquecimento cultural (MUNANGA, 1988, p. 6).

Assim, precisamos nesta nova perspectiva, de um ensino que se detenha cuidadosamente sobre as questões das relações sociais entre escravizados africanos e brasileiros no século XIX e sobre a situação dos afrodescendentes na atualidade. Neste sentido, caberá ao professor/a adequar-se a estratégias que visem investigar como a história da África veio trazer elementos humanos para a formação da nacionalidade brasileira. Partir de um ponto de vista em que os africanos não foram apenas sobreviventes e sim recriadores, protagonistas de uma interação profunda e intensa na vida colonial de negros e brancos.

Dentre os entraves encontrados para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro- Brasileira e Africana, esta a falta de informação e formação do docente especifica quanto à nova proposta de ensino; desconhecimento dos dispositivos legais e falta de incentivo por parte das autoridades governamentais as quais compete viabilizar meios para sua execução. As mudanças propostas contemplam todos os níveis e modalidades de ensino, como reza as próprias Diretrizes Curriculares (2004):

Para tanto, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar: Inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis – estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino – de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate do racismo, das discriminações, e ao reconhecimento, valorização e respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana (Diretrizes Curriculares, 2004, p. 23).

Neste sentido, as unidades de ensino para se adequar às novas necessidades educacionais, terão em primeira instância que adequar o Projeto Político Pedagógico (PPP) que orienta as atividades pedagógicas da escola, conseqüentemente reformulando o currículo escolar, não se trata apenas de mudar o foco da educação, mas ampliar este para que questões relativas à diversidade cultural, racial, social brasileira sejam consideradas no âmbito educacional, para que todos possam tornar-se cidadãos atuantes numa sociedade multicultural e pluriétnica como a sociedade brasileira, que até então esteve pautada e norteadas por princípios etnocêntricos de raízes europeia.

Desse modo, o compromisso de promover uma sociedade mais justa e igualitária não pode ser uma tarefa apenas dos professores/as, nem tão pouco realizar-se somente no âmbito escolar, este por sua vez, exige um comprometimento solidário das varias instâncias da sociedade, visto que, cada um dos brasileiros tem uma dívida secular para com os descendentes dos negros africanos e demais

povos, a exemplo dos índios, que contribuíram para a formação da nação brasileira tão rica em diversidade cultural.

5 NOÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE GUANAMBI - BA³

Um dos grandes desafios que o processo educacional brasileiro enfrenta em nossos dias é o de proporcionar um melhor ensino-aprendizagem nas instituições escolares, desafio este que se esbarra nas tendências da globalização neoliberal, no tradicional modelo positivista de ensino, na falta de investimentos por parte dos governos, dentre outros. Com o objetivo de construir o conhecimento ao invés de simplesmente transmiti-lo, o sistema educacional passa a atribuir novos papéis aos integrantes desse processo, em especial ao professor/a que passa de interlocutor a mediador do conhecimento.

Assim sendo, o compromisso de promover uma sociedade mais justa e igualitária não pode ser uma tarefa apenas dos/as professores/as, nem tão pouco realizar-se somente no âmbito escolar, este por sua vez, exige um comprometimento solidário das várias instâncias da sociedade, visto que, cada um de nós (brasileiros) tem uma dívida secular para com os descendentes dos negros africanos e demais povos que contribuíram para a formação da nação brasileira tão rica em diversidade cultural.

Segundo Silva (1995) “para que se entenda profundamente o dinamismo entre os diversos componentes de uma unidade escolar é necessário que se identifiquem os elementos agentes do seu currículo uma vez que esse está centralmente envolvido na produção do social”. Por essa perspectiva, a instituição escolar é vista como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também valores, crenças, hábitos, preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade, veiculados socialmente.

Considerando que agregados aos currículos escolares existem fundamentais relações entre cultura e poder, e partindo do pressuposto de que as unidades educacionais sirvam como perpetuadoras da cultura dominante entende-se o porquê a cultura das minorias, ou outras não ligadas à do “dominador”, são tratadas como periféricas. A esse respeito, voltamos nossos olhares para a cultura africana trazida pelos escravizados ao Brasil que não encontra, dentro das instituições educacionais, um ambiente fértil para que propague seu conteúdo e valor.

³ Espaço onde realize o estou para conclusão do curso de licenciatura em pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e onde no momento desenvolvo a minha pesquisa de mestrado em Crítica Cultural, pela mesma Universidade.

O estudo da temática objetiva um maior aprofundamento das questões que possibilitam pensar uma educação que não empobrece a racionalidade com narrativas da certeza, mas que potencializa a criação, a invenção, a diferença, a variação e outras formas de (co)existir nas relações entre toda comunidade escolar. Eliane Cavalleiro ressalta que “Aos poucos é possível perceber a ausência de questionamentos sobre a diversidade étnica no cotidiano escolar, quer por parte das professoras, quer por parte da coordenação pedagógica e da direção escolar, o que sinaliza o despreparo e o desinteresse da escola para lidar com essa questão” (CAVALLEIRO, 2000, p. 54).

Vivemos em um país no qual as questões raciais e os preconceitos estão presentes em quase todos os meios, principalmente nas escolas que são espaços reprodutores das diferenças (de forma tanto positiva quanto negativa). Neste estudo, o interesse se volta para as unidades educacionais públicas estaduais, objetivando dimensionar os resultados e as principais barreiras que dificultam a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, focalizando a formação de professores/as e os deslocamentos da comunidade escolar frente aos movimentos curriculares necessários para contemplar os 6 eixos do plano de implementação das diretrizes curriculares para as relações étnico-raciais em educação.

Tendo em vista tal objetivo, surgem as seguintes indagações, a saber: Como os/as professores/as de línguas tem se formado para trabalhar com as diretrizes e quais os desafios encontrados? Como estes/as professores/as pensam currículo e quais concepções de currículo são adotadas por eles/as? Houve movimentos curriculares pós lei 10.639/2003 e quais foram estes movimentos? Quais as mudanças ocorridas no Projeto Político Pedagógico – PPP? Buscando respostas para tais indagações, apresenta-se como hipótese: Seria o currículo em movimento para as relações étnico-raciais em educação um campo de potências capaz de empoderamentos, transvalorizações e de agenciamentos realizados dentro de uma cultura hegemônica?

Através de pesquisa colaborativa com perfil etnográfico, que tem uma inclinação para o que Roberto Sidnei Macedo (2000) chama de endoetnografia, utilizando questionários, entrevistas semiestruturadas, diário de itinerância e grupos de discussões, o estudo está em desenvolvimento nas duas principais escolas da rede pública estadual de ensino da cidade de Guanambi-BA. Ambas as unidades acolhem clientela variada, geralmente oriunda de escolas públicas, compõe o corpus da pesquisa o grupo de professores/as com formação em línguas. Assim, ao delimitar a pesquisa para a formação de professores/as de línguas, estamos direcionando o estudo para o eixo 2 (Política de formação para gestores e profissionais de educação) das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Para respaldar teoricamente o estudo utilizamos algumas contribuições da linguística aplicada, dos estudos culturais e filosóficos onde destacamos: Moita Lopes (2006) com a noção de linguística aplicada indisciplinar, concernente à inserção e a constituição dos sujeitos nos espaços sociais e culturais; Bhabha (1998), com a noção de cultura; Tomaz Tadeu da Silva (1995; 1999; 2007; 2012), com as teorias do currículo, desenvolvendo estudos que registram as preocupações das teorias críticas e pós-críticas com as conexões entre saber, identidade e poder; Stuart Hall (2005; 2003), com os estudos de crítica cultural e a abordagem sobre identidade negra; Gomes e Silva (2006), com as experiências etnicorracias para formação de professores; Maria Nazaré Lima (2012), com a noção de escola plural e a formação de professores/as para as relações étnico-raciais; Deleuze (1988), a partir da concepção filosófica da diferença; Moore (2007) com as discussões sobre racismo no contexto social, esses e outros estudiosos não mencionados, mas mobilizados para estudo, servirão de sustentação teórica para o desenvolvimento dos capítulos.

Onde no primeiro capítulo, apresentarei considerações sobre o Racismo, Preconceito e Discriminação, conceitos e posturas que se constituíram em estereótipos que ajudaram a perpetuar os processos de exclusão desencadeados no Brasil e alimentado de diversas formas na atualidade.

No capítulo segundo, discutiremos sobre as concepções de currículo pós-colonial e a formação de professores/as para as relações étnico-raciais considerando a necessidade de efetivação de um currículo que atente e valorize a diversidade cultural brasileira, bem como a importância da integração escola e sociedade.

Já no terceiro capítulo, destacamos as alterações ocorridas na legislação educacional brasileira a partir de 2003, algumas ações resultantes das lutas da comunidade civil e militantes dos movimentos negros, visando reconhecimento e valorização das contribuições dos negros (africanos e afrodescendentes) na formação do Brasil.

No último capítulo, fizemos uma análise do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas de ensino fundamental e médio de Guanambi. Abordamos informações coletadas na pesquisa de campo, com o objetivo de expor as impressões e resultados de como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, dimensionando os movimentos curriculares pós Lei 10.639/03, com foco na formação de professores de línguas e suas principais contribuições e entraves encontrados na prática dessa nova proposta de ensino.

Cabe, portanto, ressaltar que a proposta de sumário apresentada no momento poderá sofrer alterações de acordo o andamento da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES

Para qualquer mente que impere um mínimo de racionalidade é inadmissível considerar que características biológicas de um ser humano determinem o grau de seu caráter e intelecto. Do mesmo modo, é indigesta a ideia de que em pleno século XXI existam indivíduos que assumam uma postura de cunho positivista, alimentando a ideia da existência de um Darwinismo Social principalmente em ambientes educacionais. Como dever primordial dos educadores/as, é incabível que um professor/a se cale diante dos preconceitos e discriminações raciais que se manifestam a suas barbas. Estes devem no cumprimento de seu papel de educador/a construir práticas pedagógicas e estratégias de promoção de igualdade racial no cotidiano da sala de aula.

A complexidade dessa nova necessidade educacional encontra apoio nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro- Brasileira e Africana, que fornece ao profissional da educação alternativa para que se possa realizar um trabalho satisfatório contornando os problemas pedagógicos. É importante que se ressalte que as Diretrizes em si não proporcionam um modelo estrutural a ser seguido, constituindo ferramentas para que o professor/a desenvolva uma melhor estratégia de abordagem, de acordo com suas reflexões e observações, a serem tomadas em determinados contextos.

Dessa forma, a partir de um modelo educacional para o aluno pluricultural, capaz de reconhecer a diversidade cultural e étnica dos indivíduos que compõem uma escola, é possível trabalhar com uma ótica diferenciada acerca do aluno, vendo-o como pessoa carregada de experiências e particularidades e não somente como mero ouvinte. Associando os saberes sociais adquiridos, a ênfase na realidade na qual esse discente está inserido ganha destaque com a valorização e utilização de suas experiências.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Hommi. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRASIL. Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. *Inclui a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial da rede de ensino*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10.01.2003.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, temas transversais*, v. 10. Brasília: SEF, 2000.

BRASIL. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais*. Brasília. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. MEC-SECAD, 2006.

BRASIL. *Plano Nacional de Implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana*. Secretaria

especial de Políticas de Promoção da Igualdade racial. Subsecretaria de políticas de Ações afirmativas. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC-SECAD/SEPPIR /INEP, 2004.

CUNHA JUNIOR, H (1997). Educação popular afro-brasileira. In: LIMA, I; ROMÃO, J.; org. *Série Pensamento Negro em Educação* n. 5. SC: Editora Núcleo de Estudos Negros (NEN).

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Trad. Luiz B. L. Orlandi; Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 10 ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Liv Sovik (Org.). Trad. Adelaine La Guardia Resende [et. al]. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

LIMA, Maria Nazaré Mota de (Org.). *Escola plural: a diversidade está na sala: formação de professoras/as em história e cultura afro-brasileira e africana*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (Org.). *Experiências étnico-culturais para formação de professores*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. *A etnopesquisa crítica e multirreferenciada nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.

MOORE, Carlos. *Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. 2 ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

MOREIRA, Antônio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo: Ática, 1998.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o Racismo na Escola*. 3 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o Racismo na Escola*. 2 ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GUIMARÃES, Samuel Pinheiro (Org.). Anais de seminários regionais *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão preparatórios para a conferência mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata*. Brasília: Ministério da Justiça, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às Teorias do Currículo*. 2 ed. 11 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Tomas Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

STEPHANOU, Maria. Currículo de História: Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. São Paulo: *Revista Brasileira de História* v. 18, n. 36, 1998, p. 15-38.

AS PRÁTICAS CULTURAIS DE LEITURAS

Sheila Rodrigues dos Santos¹

Orientadora: Profa. Dra. Áurea Pereira da Silva

Resumo: O presente artigo representa um desdobramento da pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), cujo objetivo primordial é o percurso formativo na transição de sujeito-leitor a professora-leitora. Aqui apresento parte embrionária do primeiro capítulo, que irá se desdobrar em uma reflexão a partir da relação existente entre língua/linguagem, cultura e os contextos de aprendizagens, na qual o letramento do indivíduo esta em foco seja nos espaços formais e não formais. Pois, é através da linguagem que se materializa toda uma história adquirida, experienciada pelo indivíduo. E, se tratando da relação entre língua e cultura, e, mais especificamente, pensando no processo de ensinar e aprender no crivo dos Estudos Culturais, Silva (2011) irá nos dizer que todo conhecimento, na medida em que se constitui num sistema de significação, é cultural. Tendo em vista assim, a interculturalidade que permeia os espaços educacionais, cabe a nós pesquisadores da área um repensar a noção de cultura, uma vez que, a tradução do multiculturalismo para o currículo, sugere tensionar as discussões teóricas e analisar narrativas plurais, desmistificando as hierarquias entre as culturas.

Palavras-chave: Linguagem. Cultura. Práticas de leituras. Currículo.

1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

A importância da cultura no mundo contemporâneo tem sido enfatizada por autores de diferentes tendências, inclusive no cenário educacional. No viés do pensamento pós-moderno, a relação entre escola e cultura adquire cada vez mais um papel mais significativo, uma vez que essa relação é inerente a todo processo educativo. Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, no momento histórico em que se situa. Desta forma, não se pode conceber uma experiência pedagógica "desculturizada", em que a referência cultural não esteja presente.

De acordo com os Estudos culturais, a experiências vividas pelos sujeitos é fruto das práticas e das conflitivas relações de poder, na qual produzimos, rejeitamos e compartilhamos significados que refletem os mais diversos modos culturais, implicando assim a "centralidade da cultura". Que segundo Hall toda prática social depende do significado e com ele tem relação. A cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, o que faz com que toda prática social tenha uma dimensão cultural. Aceitando-se esse ponto de vista, não há como se negar a estreita relação entre as práticas escolares e a(s) cultura(s), e de acordo com Martins (2006) aprendemos a ler a partir do nosso contexto pessoal. E temos que valorizá-lo para poder ir além dele. Dentro desta concepção,

¹ Mestranda em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia, Campus II, Alagoinhas- Bahia, Linha de Pesquisa 2: Letramento, identidades e formação de educadores. E-mail: sheiladrigues@hotmail.com.

proponho uma reflexão a partir da relação existente entre língua/linguagem, cultura e os contextos de aprendizagens, na qual o letramento do indivíduo esta em foco seja nos espaços formais e não formais, visualizando assim as práticas leitoras que emergem nestes espaços, pois:

O ato da leitura resulta de um investimento individual condicionado aos processos sociais, produzindo sentidos e se inserindo em uma dinâmica social na qual o leitor tem um lugar e uma referência de si, do outro e do mundo que o circunda (CORDEIRO, 2008, p. 197).

Esta autora coloca que as histórias de leitura devem ser compreendidas a partir das subjetividades de cada sujeito, de suas trajetórias de vida e de formação, ou seja, das experiências e do lugar social que cada um ocupa, com seus diferentes ritmos, maneiras de ler e dos diferentes tempos e espaços de leitura que os constituem, pois “contar história de uma vida é dar vida a essa história” (ARFUCH, 2010, p. 42).

Assim, os pesquisadores que investigam história de vida, de leitura, práticas de formação docente e de formação de leitores nos fazem pensar que a leitura é uma prática social indispensável a qualquer sujeito e, se a situarmos no espaço educacional, percebemos que nesta esfera há uma verdadeira justaposição de povos e culturas. Pois, é através da linguagem que se materializa toda uma história adquirida através das experiências vivenciadas pelo indivíduo.

Ao descrever cultura por este viés, tem-se o descentramento do conceito de cultura fundamentado na dicotomia: “Cultura Maior” *versus* “Cultura Menor”, não há mais arcabouço para um conceito que reflete uma estrutura econômica. Segundo Hall (1997) a cultura deixa de corresponder a uma esfera separada da vida social material e passa a representar um processo social constitutivo, que cria modos de vidas distintos e específicos.

Assim, a tradução do multiculturalismo para o currículo, sugere tensionar as discussões teóricas e analisar narrativas plurais, desmistificando as hierarquias entre as culturas. Uma vertente que não se limita apenas a estudar as questões econômicas, ela se expande para outras questões como gênero, etnia, identidade e sexualidade.

2 A CULTURA E SUAS INTERFACES NAS PRÁTICAS CULTURAIS DE LEITURAS

A noção que se tem da língua enquanto ferramenta pedagógica não é simplesmente elencar as categorias gramaticais, a saber: classificar determinada palavra, compreender um texto, ou mesmo conjugar um verbo. Ensinar a Língua Portuguesa é uma questão mais ampla, pois está embutida nesse ensino a noção de cultura, de identidade, essa questão engloba toda a noção de sujeito, a sua

identidade nacional, uma vez que “[...] as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação” (HALL, 2001, p. 48).

O que se pode dizer que a identidade nacional é a junção de todos os valores culturais vivenciados por uma “nação” (seja esta um país, uma região, um grupo, uma associação) enfim, todos os valorativos significativos que esta “nação” apresenta, embora estes sejam oriundos das heterogeneidades e peculiaridades grupais, capaz de representar o indivíduo desta nação em território, instituições, língua, costumes, religiões, história e futuros comuns. Ressaltando-se que toda essa representação se fundamenta através da língua e é devido a isso que ela é produto histórico-cultural, utilizada por todos de acordo com seu contexto.

Assim, a noção de língua nos limite da gramática funcional, implica um recurso que nos possibilita operar a produção e troca de significados. Dentro desta perspectiva a situamos em um contexto semiótico-social, no qual os fenômenos linguísticos são considerados dentro das relações entre língua e estrutura social, concebendo assim, a linguagem como um construto social.

A linguagem tem que captar a realidade linguística em que o indivíduo vive e ensiná-lo a utilizar as numerosas oportunidades de comunicação do mundo moderno. E desse modo podemos dizer que a língua é uma parte essencial da linguagem e que a mesma muda e varia de acordo com os fenômenos de natureza sociocultural, usada pelos falantes, que segundo Bakhtin (2006), valoriza justamente a fala, a enunciação, e afirma sua natureza social, não individual: a fala está indissolúvelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais.

Sendo assim, nesta perspectiva de língua se valoriza o contexto situacional na qual o indivíduo esta inserido, e a concepção de cultura neste mesmo contexto. De modo a conceituar o letramento como múltiplos, assim como nos permite a cultura com a sua polifonia.

Conforme Thompson (1995) os estudos das formas simbólicas tem sido uma associação ao conceito de cultura, mas o que seria cultura nesta perspectiva?

Uma questão de ações e expressões significativas, de manifestações verbais, símbolos, textos e artefatos de vários tipos e de sujeitos que si expressam através desses artefatos e que procuram entender a si mesmo e os outros a partir das interpretações dessas expressões que produzem e recebem (THOMPSON, 1995, p. 165).

Essa descrição de cultura fundamentada na noção simbólica, a qual nos permite fazer um paralelo a noção de língua/palavra, uma vez que “todo signo é ideológico; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais; assim, toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua” (BAKHTIN, 2006, p. 16).

Geertz (1989) refere-se à cultura como uma “teia de significados”, uma ciência não, mas experimental em busca de leis, e sim uma ciência interpretativa extremamente necessária aos seres humanos.

O conceito de cultura que eu defino, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ, 1989, p. 15).

Geertz é fundador da chamada antropologia hermenêutica ou interpretativa, esse reconhecimento de caráter discursivo da disciplina antropológica, corresponda à segunda “virada linguista – pós-moderna – na antropologia, que desconstrói a primeira virada linguística que aconteceu no estruturalismo” (KLINGER, 2012, p. 68).

E com base nesse modelo linguístico proposto por Saussure que Lévi-Strauss defina a antropologia estrutural, nos apresentado o conceito de cultura estruturado em um sistema que corresponde a leis gerais, muito embora sejam ocultas.

[...] os termos de parentesco são elementos de significação; como eles, só adquirem esta significação sob a condição de se integrarem em sistemas; os “sistemas de parentesco”, como os “sistemas fonológicos”, são elaborados pelo espírito no estágio do pensamento inconsciente; enfim a recorrência, em regiões afastadas do mundo e em sociedades profundamente diferentes, de formas de parentescos, regras de casamento, atitudes identicamente prescritas entre certos tipos de parentes, etc., faz crer que, em ambos os casos, os fenômenos observáveis resultam do jogo de leis gerais, mas ocultas (KLINGER, 2012, p. 48-49).

O modelo proposto por Lévi-Strauss (1940) é um sistema totalmente integrado, as parte só tem significação a partir de suas relações umas com as outras, os elementos não pertencente a esta estrutura são eliminados, e é neste princípio de sistema que segundo Lévi-Strauss a sociedade é constituída. Quanto à noção de cultura e linguagem descrita pelo autor, ambas se apoiam nas estruturas inatas e simbólicas, responsável pela constituição social, sendo representada pelo parentesco, a economia e a linguagem.

De acordo com Klinger (2012) com o declínio do estruturalismo enquanto paradigma transdisciplinar, a noção de que o sociocultural se distingue por seu caráter simbólico de linguagem não foi abortada, apenas ressignificada. Uma vez que, a antropologia da hermenêutica de Geertz reconhece o indivíduo como sujeito, inserindo o nas relações significativas, como nos propõe a segunda virada linguística.

Quer dizer que a segunda virada linguística, que corresponde a antropologia geertziana, critica a primeira negando a existência de um *núcleo de sentido*, e afirmando que este se produz no jogo de interpretações, no qual o sujeito e o objeto se modificam simultaneamente (KLINGER, 2012, p. 69).

É a partir desse pensamento que entendemos a linguagem como produtora de sentidos, a base que sustenta toda a vida social, pois é pela experiência de mundo vivenciada por cada sujeito que este irá se expressar no mundo. Assim, a linguagem é o que medeia as relações sociais, a linguagem é hoje a base que sustenta toda a vida social, pois carecemos dela nos vários âmbitos: social, político, religioso, familiar, educacional, ideológico, midiático, econômico, amoroso. Por fim, a linguagem é o que intercede nas relações sociais, permitindo que nos inscrevamos neste ou naquele lugar social, visto que “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 2006, p. 40).

E, se tratando da relação entre língua e cultura, e, mais especificamente, pensando no processo de ensinar e aprender no crivo dos “Estudos Culturais, todo conhecimento, na medida em que se constitui num sistema de significação, é cultural.” (SILVA, 2011, p. 139). Assim, os conceitos de contexto de situação², que implicam as práticas situadas de letramentos nos espaços formais, quanto de contexto de cultura³, são de extrema relevância para os estudos linguísticos, principalmente no que tange o letramento dos indivíduos, uma vez que as práticas de letramento são específicas ao contexto político e ideológico e suas consequências variam conforme a situação.

No entanto, os modos de ler e de escrever variam segundo diferentes instituições, considerando-se a tendência à contextualização das atividades, estratégias, saberes, segundo a situação específica, num tempo e espaços concretos. Isso significa que, mesmo dominando a escrita, o sujeito pode deparar-se com situações em que é incapaz de compreender ou de produzir um texto. Por isso, se afirma que as práticas de uso da escrita são consideradas práticas situadas (KLEIMAN, 2005).

É dentro desta perspectiva que a noção de letramento e cultura se inter cruzam no espaço escolar, local na qual há uma justaposição de povos e cultura, que buscam demarca o seu lugar enquanto sujeito letrado no viés da noção polifônica de cultura.

Assim, os novos paradigmas concernentes às práticas de leitura implicam novas relações sociais para com a linguagem, trazendo possibilidades também novas, em particular no âmbito do hipertexto, considerado como o texto escrito que passa a fazer parte da interação do sujeito com o contexto comunicativo.

² Neste artigo o conceito de contexto situado se refere os espaços formais na qual ocorre os eventos de letramento do sujeito.

³ Conceito de contexto de cultura aqui se remete aos espaços não formais na qual ocorre eventos de letramento de acordo com os saberes do sujeito.

Essa desconstrução linear da leitura (e conseqüentemente da escrita também) para uma dimensão indisciplinar, reflete uma ruptura de paradigma com relação à linguagem e o pensamento, bem como suas concepções sociais e políticas, pois os sujeitos leitores são diversos, o que caracteriza também os diferentes modos de ler e de escrever e variam segundo diferentes instituições, considerando-se a tendência à contextualização das atividades, estratégias, saberes, segundo a situação específica, num tempo e espaços concretos.

Segundo Chartier (1990), as histórias das práticas de leituras têm com intuito identificar em cada época as modalidades partilhadas, vivenciadas pela leitura, descrevendo, assim, as formas, posturas e gestos praticados pelos respectivos sujeitos, produzindo uma significação e sentido desta prática.

Deste modo, a noção de leitura como uma prática sociocultural que perpassa pela relação de poder presente na sociedade e analisar as práticas de leituras dos estudantes/professores pressupõe entender e compreender as práticas de letramento vivenciadas por esses mesmos sujeitos, pois, é sabido que a leitura é proveniente da experiência existencial e a mesma não apresenta uma única dimensão existencial para os mesmos leitores, pois:

O trabalho de leitura é, em grande parte, um processo de produção de sentido, no qual o texto participa mais como um conjunto de obrigações (que o leitor toma mais ou menos em consideração) do que como escrita mensagem. A partir de então, pensamos poder mostrar que as inferências inerentes ao ato léxico apoiam-se mais sobre a capitalização cultural específica de cada leitor do que sobre a aprendizagem escolar de uma técnica de decifração. (HERBRARD, 2011, p. 37-38).

Corroboramos com Herbrand (2011) quando coloca que cada leitor vivencia o que lê a partir de suas representações concretas e simbólicas e essas experiências ganham sentido quanto o sujeito se transforma e aprende a partir das suas marcas sócio-históricas.

De acordo com Silva (2011), essa consequência é fruto da “virada culturalista” no campo da teoria curricular, que possibilitou fissuras nas fronteiras entre conhecimento acadêmico/escolar *versus* conhecimento cotidiano e conhecimento da cultura de massa, dando a esses espaços uma opção de diálogo.

Sendo assim, o conceito de multiculturalismo no espaço educacional, implica uma reação a uma concepção estática de cultura e como resposta à necessidade de um conceito de cultura que considerasse as sucessivas transformações sociais e partisse de uma perspectiva cultural heterogênea, estabelecendo pontes de comunicação entre diferentes culturas.

3 A POLIFONIA DA CULTURA NO ESPAÇO ESCOLAR: O CURRÍCULO MULTICULTURALISTA

No campo de discussão dos Estudos Culturais, assim como na Antropologia, o conceito de cultura é polifônico, impregnado de distinções e hierarquias, por outro lado também apresenta significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis.

Em primeiro lugar, cultura não é uma questão de raça. Ela é aprendida, e não transmitida por genes [...]. Em segundo lugar, essa cultura humana comum evoluiu. Estamos falando aqui de um período bastante longo, em que o progresso sem dúvida foi irregular e sujeito a reveses [...]. Em terceiro lugar, existe um consenso geral sobre o significado do termo cultura no sentido em que a maioria dos antropólogos americanos vem utilizando [...]. Cultura aqui é essencialmente uma questão de ideias e valores, uma atitude mental coletiva. As ideias, os valores, a cosmologia, a estética e os princípios morais são expressados por intermédio de símbolos e, portanto, - se o meio é a mensagem - cultura podia ser descrita como um sistema simbólico. (KUPER, 2002, p. 288).

A cultura enquanto universo simbólico implica uma produção humana, uma vez que o homem é um produtor de símbolos por excelência, a linguagem é o elemento mediador entre si e o mundo. Conforme Bakhtin (2006), os indivíduos são inseridos na teia social por meio da língua. E o que está em jogo não é a interpretação e explicação dos fatos de forma isolada, e sim, a importância do conjunto, como ele está sendo vivido e transmitido.

Deste modo, analisa a cultura neste universo, nos faz perceber o quanto o seu significado é amplo, acumulativo e totalmente particular, pois acumula conhecimentos e experiências ao longo das gerações. Estes conhecimentos e experiências são transmitidos ao homem por seus semelhantes, a partir dessa transmissão são (re)vividos e (re)atualizados, gerando novos conhecimentos e novas experiências.

Ao descrever cultura por este viés, tem-se o descentramento do conceito de cultura fundamentado na dicotomia: “Cultura Maior” *versus* “Cultura Menor”, não há mais arcabouço para um conceito que reflete uma estrutura econômica. Segundo Hall (1997) a cultura deixa de corresponder a uma esfera separada da vida social material e passa a representar um processo social constitutivo, que cria modos de vidas distintos e específicos.

Pensar esse descentramento no espaço escolar implica pensar que a cultura do letramento varia de acordo com o contexto social do indivíduo, e pensando assim, não seria cultura do letramento, e sim culturas de letramentos. Como nos sugeri a proposta de Street (2014), pois parte do pressuposto do letramento como práticas sociais, reconhecendo que essas práticas “estão sempre inseridas não só em significados culturais, mas em alegações ideológicas, sobre o que conta como “letramento” e nas relações de poder a ele associadas” (STREET, 2014, p. 14).

Estudos Culturais em Educação constituem uma ressignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 54).

Nesse contexto contemporâneo, em que a noção de homogeneização cultural é desconstruída, e a noção de multiculturalismo entra em cena descrevendo a cultura pautada em um discurso que “representar a crítica mais recente e mais americana da ideologia do establishment. Ele ecoa os discursos anteriores de dissensão que estiveram em voga no campus, exigindo o fortalecimento cultural dos fracos e a sua emancipação” (KUPER, 2002, p. 295).

De acordo com Moreira (2002) o reconhecimento da diferença cultural no contexto social e educacional, traz para o cenário pedagógico também o rompimento de uma perspectiva monocultural⁴, possibilitando assim o hibridismo cultural neste espaço. De tal modo, nos faz refletir Silva (2011) com o conceito de pedagogia cultural, que compreende que os processos educativos ocorrem em vários locais além da escola. Os sujeitos aprendem em diferentes lugares, de diferentes formas, em diferentes contextos.

Assim, a tradução do multiculturalismo para o currículo, sugere tencionar as discussões teóricas e analisar narrativas plurais, desmistificando as hierarquias entre as culturas. Uma vertente que não se limita apenas a estudar as questões econômicas, ela se expande para outras questões como gênero, etnia, identidade e sexualidade. Uma concepção curricular, que segundo Corazza (2002) define os conceitos a partir dos estudos culturais e feministas, gays e lésbicas, fundamentado em uma filosofia da diferença e uma pedagogia da diversidade – curricularizando as questões sociais contemporâneas.

Logo, os estudos sobre currículo dentro deste aspecto se caracteriza por uma análise multiculturalista, um “movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional” (SILVA, 2011, p. 85). Um currículo multicultural que enfatiza a necessidade de “dar voz” às culturas excluídas, “negadas ou silenciadas”.

Esta concepção de currículo visibiliza os valores que há nas culturas de seus alunos e que a partir dessa compreensão descolonizem os conteúdos que a estrutura curricular tradicional disseminava, questionando os valores estabelecidos por esta cultura que, na maioria das vezes não representavam esses sujeitos que compõem o espaço escolar:

⁴ Esta expressão monocultural, Antônio Moreira discute em seu artigo intitulado Currículo, Diferença Cultural e Diálogo, publicado na Revista Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 79.

A mudança no contexto escolar se deu, sobretudo, por causa das novas demandas. A escola, antes privilégio da elite, passou a ser frequentada por pessoas oriundas das classes menos favorecidas. Diante disso, tendo em vista o desafio de atender às necessidades dessa nova clientela e de buscar a superação das desigualdades sociais, tornou-se imperioso desburocratizar o ensino e dar-lhe um caráter mais dialógico, em consonância com o contexto cultural daqueles que frequentam a instituição escolar (PERES, 2010, p. 39-40).

Sendo assim, o currículo multiculturalista parte da realidade política e social vivenciadas pelos sujeitos silenciados, o que submete a noção de diferença, que na concepção do currículo tradicional que era o reflexo da cultura hegemônica, concebia essas diferenças com desprezo, como desvios de normas.

Tomando como base a questão da diferença, já que esta vai permear por todas as outras perspectivas pós-estruturalista, o currículo multicultural que está subdividido em duas concepções: a pós-estruturalista, que afirma que a diferença é um processo linguístico e discursivo e o materialismo que ressalta que a diferença é marcada pelo processo de desigualdade cultural presente nos processos econômicos, estruturais e sociais. Um currículo que pluraliza as nossas ações, estimulando-nos novas formas de viver as práticas educacionais, que “[...] escuta o que os diferentes têm a dizer e incorpora em seus *corpus*, as diferenças” (CORAZZA, 2002, p. 106).

Segundo Corraza (2002) o currículo da diferença é tudo aquilo que os professores fazem e dizem em seu contexto escolar, oriundo dos seus saberes, das outras concepções curriculares e da sua vivência em sala de aula. Os estudos culturais apresentam um novo método de analisar as questões sociais, partem da desconstrução do binarismo presente em muitas concepções construindo novos conceitos.

Até então, as demais concepções curriculares presentes na escola reproduziam a desigualdade social, disseminando as diferenças entre os sujeitos. Essa concepção de educação faz jus a uma sociedade desigual e excludente, pois “[...] é neste espaço que se afirmam e se fortalecem as diferenças” (COSTA, 2002, p. 143).

Costa (2002) ainda nos diz que, de acordo com Stuart Hall, os estudos culturais “reconhecem as sociedades capitalistas como lugares de divisões desiguais, no que se refere a etnia, sexo, divisões de gerações e de classes dentre tantas outras” (COSTA, 2002, p. 138).

No entanto, o currículo da diferença irá desmitificar a ideia de gênero e do feminismo, visibilizando a linha de poder que ambas estão estruturadas, não só no capitalismo como também no patriarcado, e essa diferença gritante entre homem e mulher irá influenciar o currículo e a educação. Nesse contexto, o currículo refletia e reproduzia uma sociedade masculina:

A pedagogia feminista preocupou-se sobretudo, em desenvolver formas de ensino que refletissem os valores feministas e que pudessem formar um contraponto às práticas pedagógicas tradicionais, que eram consideradas como expressão de valores masculinos e patriarcais. (SILVA, 2011, p. 96)

Em relação à diferença como narrativa étnica e racial a questão central consistia em compreender e analisar os fatores que levavam ao fracasso escolar as crianças e jovens pertencentes a grupos étnicos e raciais minoritários. Assim como os estudos feministas e de gêneros, a teoria *queer* defende a construção social para o domínio da sexualidade. Não basta inserir questões de sexualidade no currículo escolar, é preciso questionar os discursos estabelecidos pela cultura dominante.

Deste modo os estudos culturais apresentam um novo método de analisar as questões sociais, partem da desconstrução do binarismo (presente em muitas concepções) para a construção de novos conceitos. O aluno é mais um sujeito com formação constante, e não mais apresenta a sua essência pronta e acabada; hoje a relação professor aluno é diferente, pois este professor que antes reprimia os seus alunos, agora o reconhece como sujeito dotado de habilidades, cabendo-lhe a ele enquanto professor lhe dá espaço, de modo que este aluno desmitifique a ideia de que professor manda e o aluno só obedece.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Após as discussões empreendidas, percebe-se que a relação entre língua e cultura é intrínseca, uma vez que é por meio da língua que a cultura se manifesta, e se sustenta, este enfoque é de suma relevância, pois cada vez mais a concepção de cultura ganha um papel significativo na vida social hoje, uma vez que tudo passa a ser conceituado como cultural. E pensando a leitura como uma prática social que valoriza os saberes experienciados do indivíduo, desmitificado a noção dicotômica: codificação/decodificação dos signos.

Hall (1997) deixa explícito o quanto à *centralidade da cultura* no contexto contemporâneo permeia os modos vivenciados no cotidiano configurando e modificando-o. Compreendendo que toda prática social tem uma dimensão cultural, e que a mesma se configura a partir das experiências vivenciadas do sujeito. Afinal cada saber experienciados é uma peça importante na construção cultural, um instrumento que se torna ativo por meio da linguagem, e decisivo para a assimilação e difusão de uma cultura, afinal, as experiências sociais só são transmitidas por meio da língua, pois “não existe absolutamente nada na cultura além da palavra, que toda a cultura não é nada mais que um fenômeno da língua” (BAKHTIN, 2006, p. 45).

A partir dessa concepção de cultura, a escola também se constitui um local de produção de cultura, visto que nesta esfera social há um mosaico de culturas que se lançam e se entrelaçam com seus saberes e desejos, muito embora o ensino tradicional ainda tende a priorizar a cultura hegemônica, o que reforça os estereótipos, implicando ruídos na comunicação intercultural.

A concepção monocultural está muito arraigado na educação escolar, o que nos lembra Pedrinho Guareschi (2008), quando afirma que a escola é um aparelho ideológico, ou seja, uma superestrutura controlada pelos que detêm o poder, e que esta se submete aos interesses deste grupo moldando o sujeito, exercendo seu poder disciplinar. Uma instituição que passa a constituir-se em um observatório político, com um controle contínuo dos sujeitos que habitam esse espaço.

Com a contemporaneidade a escola é convidada a lidar com a pluralidade de culturas, e assim questionar, desnaturalizar e desestabilizar essa realidade, como nos propõe a concepção pós-moderna, uma vez que não nos apresenta uma única teoria, e sim, um conjunto delas, pois questionado a noção de razão e de racionalidade, critica o sujeito racional, centrado e soberano da modernidade. De certa forma o pós-modernismo questiona a forma dominante de conhecimento da pedagogia crítica, dando a essa um fim fazendo surgir uma nova pedagogia à pós-crítica. Uma delas é a perspectiva pós-estruturalista no campo da educação que “[...] vem mostrando as múltiplas possibilidades de historicizar os objetos da pedagogia, seus sistemas de ideias e a fixação de alguns de seus mais queridos significados” (CORRAZA, 1997, p. 113).

Na perspectiva pós-estruturalista, assim como as demais concepções, o currículo também representa uma hierarquia. E é justamente essa questão de poder que irá separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. Já que cada concepção trazia enraizada as suas teorias, na concepção tradicional essas teorias eram neutras, científicas, desinteressada; já as concepções críticas e pós-críticas afirmam que nenhuma teoria é neutra, científica e desinteressada, pois todas estão implicadas em uma relação de poder.

Neste sentido necessitamos de paradigmas que rompam com a hierarquização do conhecimento, que nos possibilite novos saberes, uma educação conforme Gallo (2001) integrada que nos direciona a compreender os saberes a partir da realidade cotidiana em que os sujeitos vivenciam:

O currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais . O currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência. (SILVA, 2011, p. 40)

Segundo Canen (2002), uma concepção que buscar mostrar novos caminhos pedagógicos possibilitando a opção de fala para os grupos plurais, aos sujeitos que durante um longo período

foram silenciados. Um currículo multicultural⁵ que contribui por uma sociedade mais democrática rompendo com o radicalismo que fixam as identidades. Essa concepção educacional estuda as escolas, partimos da sua realidade, do seu cotidiano, legitimando os seus saberes que são constituídos pelos próprios sujeitos que habitam esse espaço; ao contrário do que se pensou a modernidade, não se constrói linearmente o conhecimento, a criação do conhecimento segue por caminhos variados a partir das relações sociais cotidianas presentes na prática pedagógica da escola.

REFERÊNCIAS

ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico: Dilemas da subjetividade contemporânea*. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2010.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In. LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo, 2002. p. 174-193.

CHATIER, Roger. Textos, impressos e leituras. In: CHATIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand, 1990. p. 121-139.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In. MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papyrus, 1997. p. 103-141.

CORAZZA, Sandra Mara. Diferença pura de um pós-curriculo. In. LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo, 2002. p. 103-113.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, Educação e Pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 36-61, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos estudos culturais ao campo do currículo. In. LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo, 2002. p. 133-147.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Leite. (Org.). *O sentido da escola*. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa. Por uma teoria interpretativa da cultura. In: *A Interpretação das Culturas*. RJ: LTC, 1989. p. 13-41.

GUARESCHI, Pedrinho. *Sociologia Critica Alternativas de Mudança*. Porto Alegre: PURCS, 2008.

HALL, Stuart. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

⁵ Aqui apresento o currículo multicultural sendo sinônimo de letramento multicultural, uma vez que ambas as perspectivas vão de encontro ao currículo que abarca e valorizam os sujeitos que foram silenciados no currículo tradicional, currículo esse que parte da premissa de que todas as crianças fazem uso socialmente da escrita e da leitura no dia a dia.

- HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar. Como Valetin Jamerey-Durval aprendeu a ler? In: CHATIER, Roger. (Org.). *Práticas de leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. Introdução Alcir Pécora. 5 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. p. 35-74.
- KLINGER, Diana. *Escrita de si, escrita do outro: o retorno do autor e a virada etnográfica*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2012.
- KLEIMAN, Ângela B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não Basta ensinar a ler e escrever?* Campinas: Cefiel – Unicamp; Mec, 2005.
- KUPER, Adam. Cultura, diferença e identidade. In: *Cultura: a visão dos antropólogos*. Trad. Mirtes Frange de Oliveira Pinheiros. São Paulo: EDUSC, 2002. p. 287-311.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 2006. Disponível em:<
<http://www.faroldoconhecimento.com.br/livros/Educa%C3%A7%C3%A3o/Martins,%20Maria%20Helena%20-%20O%20que%20%C3%A9%20Leitura.pdf>> Acessado em 20 Abri. 2014.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Currículo, Diferença Cultural e Diálogo. Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, p. 15-38. Agosto/2002.
- PERES, Aparecida de Fátima. *Saberes e identidade profissional: na formação de professores de língua portuguesa*. Prefácio, Cláudia Valéria Doná Hila. Maringá: Eduem, 2010.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- STRAUSS, Claude Lévi. A análise Estrutural em Linguística e em Antropologia. In: *Antropologia Estrutural*. Trad. Chaim Samuel Katz e Eginardo Pires. 4 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1940. p. 45-70.
- THOMPSON, John B. Capítulo III. O conceito de cultura. In: *Ideologia e cultura moderna. Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 163-215.

CORDEL: LEITURA E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Sílvia Gomes de Santana Velloso (Pós-Crítica/UNEB)

Patrícia Kátia da Costa Pina

Resumo: Os gêneros textuais relacionados à oralidade ainda conferem pouca relevância no trabalho em sala de aula. Todavia é importante destacar os possíveis diálogos que estes entrelaçam com determinado público que o recebe, podendo, assim, potencializar as práticas de leitura e produção textual em sala de aula. Nesse sentido, este trabalho visa a discutir a literatura de cordel, poética oral marginalizada por décadas e ligada a segmentos sociais desprivilegiados socialmente, como instrumento de leitura e letramento na Educação de Jovens e Adultos- EJA. Parte-se da hipótese de que, por dialogar, enquanto linguagem e conteúdo, com as vivências desse grupo de educandos, o cordel pode aproximá-los do impresso e despertar-lhes o gosto pela leitura. Assim, serão apresentadas algumas discussões levantadas a partir de uma pesquisa qualitativa, delineada como estudo de caso, utilizando os métodos bibliográfico e documental.

Palavras-chave: Leitura. Cordel. EJA. Letramento.

INTRODUÇÃO

A Literatura de Cordel ganhou novos espaços no contexto acadêmico e escolar, a partir do século XX, entretanto ainda é abordada de forma periférica e complementar. A poética de sua linguagem não é potencializada como instrumento de formação leitora, nem no ensino regular, nem na EJA, modalidade educacional cujo público traz especificidades de repertórios, as quais demandam interação com variados gêneros de textos tradicionalmente considerados populares, dentre os quais destaque o cordel.

Assim, este trabalho visa a discutir a importância do texto de cordel na Educação de Jovens adultos (EJA) como instrumento de formação leitora, tendo em vista o desenvolvimento de diferentes práticas de letramento. O termo letramento será abordado como sendo o uso da leitura e da escrita para o desenvolvimento de diferentes práticas sociais, conforme proposto por Soares (2009).

A escolha da discussão desse gênero de texto justifica-se por se tratar de um estilo literário produzido, predominantemente, pelas classes populares, trazendo à tona seus modos de vida, cultura, história, enfim, refletindo o cotidiano do “povo”. Considerando-se que a educação de jovens e adultos caracteriza-se por abrigar um público pertencente às classes populares, entende-se que discutir literatura de cordel como instrumento de formação leitora, nesse contexto, pode-se constituir em um modo de potencializar essa prática. Afinal, segundo Cosson (2009, p. 17), na leitura e na escritura de um texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que

pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos.

A ideia apresentada por este autor permite entender que o texto literário ganha significação na vida do leitor, principalmente se houver correspondência com a sua realidade, com o seu universo social, histórico e cultural.

As reflexões aqui apresentadas são partes de uma pesquisa de mestrado, a partir da qual se tem investigado o uso da literatura de cordel na EJA como instrumento de leitura e letramento. A ideia em voga é resultante de diversas inquietações que me acompanharam durante a trajetória docente, na disciplina língua portuguesa, da Educação de Jovens e Adultos, das Redes Estadual e Municipal de Salvador-Bahia.

Durante o desenvolvimento de um dos trabalhos de leitura e produção de textos, na Educação de Jovens e Adultos, do Colégio Estadual Professor José Barreto – localizado num bairro periférico de Salvador- Bahia –, os educandos foram colocados em contato com textos de cordel de vários poetas populares e, concomitantemente, desafiados a produzir textos desse gênero de modo a dialogar com cenas do cotidiano.

Na realização deste trabalho, pode-se perceber o interesse dos discentes por essa literatura. Era interessante observar como aquele texto provocava-os, mobilizando-os no desenvolvimento de uma escrita de si. Os estudantes discorreram sobre suas vidas, suas experiências profissionais, sobre como se sentiam na cidade, no bairro onde vivem, sobre seu papel na comunidade; muitas alunas escreveram sobre suas experiências como mães, tudo isso de maneira prazerosa, autoral e sem os entraves que o não domínio da norma padrão costumava imputar-lhes.

Essa experiência incorreu em alguns questionamentos aos quais esta pesquisa se propõe a responder: Que literatura é essa? O cordel é mesmo literatura? Por que os educandos da EJA demonstraram interesse por esse estilo literário? Será que pelo fato de estabelecer relações com seus modos de vida ou modos culturais? Que modos são esses? Em que medida a escola favorece a interação com esses modos de vida? O cordel é um instrumento de leitura e letramento? Como a escola tem abordado essa literatura?

Assim, a discussão sobre literatura de cordel como produção literária das classes populares será ancorada nas ideias de Curram (1990), Bernd e Migozzi (1995), Eagleton (1997), Ong (1998), Campos (1977), Zumthor (2000) e Ferreira (2012). Para a abordagem sobre leitura e letramento na EJA serão mobilizadas as ideias de Cosson (2009), Rojo (2005), Soares (2009) e Freire (1996).

A LITERATURA DE CORDEL

A poesia de cordel é considerada uma literatura popular produzida pelo povo e difundida para o próprio povo, funcionando como um dos maiores meios de comunicabilidade popular, que possibilita a todos, numa prática de letramentos, participarem da atuação poética através do código linguístico oral. As pessoas que não sabiam ler tinham apenas a memória como único instrumento para ordenar as mensagens poéticas, sendo necessária toda uma organização e atenção na observação da formação dos versos. Dizer que a literatura de cordel faz parte da literatura popular é o mesmo que afirmar que ela é construída pela cultura das classes economicamente desfavorecidas, já que conforme Burke (2010, p. 26-27), em discussão sobre o que seria a cultura popular:

No final do século XVII e início do século XIX, quando a cultura popular tradicional estava justamente começando a desaparecer, o “povo” (*o folk*) se converteu num tema de interesse para o intelectuais europeus. Os artesão e camponeses decerto ficaram surpresos ao verem suas casas invadidas por homens e mulheres com roupas e pronúncias de classe média que insistiam para que cantassem canções tradicionais ou contassem velhas histórias.

Burker, além de deixar claro que cultura popular é aquela produzida pelas classes abastardas, ainda mobiliza as ideias de Herder, o qual afirma que a poesia popular se tornou patrimônio comum de toda a humanidade, já que circula oralmente, é acompanhada de música e desempenha funções práticas.

Ferreira (2012), ensaísta e pesquisadora sobre oralidade, conto popular e literatura de cordel, afirma que o cordel é a voz impressa. Voz que traz marcas culturais, de modos de vida, história, linguagem, enfim, de um corpo social, de uma performance.

Em relatos sobre pesquisa realizada no estado de São Paulo, a qual visou observar as cantorias realizadas por cantadores nordestinos nas praças e bares de bairros populares, Ferreira afirma que muitos desses nordestinos, que foram a esse grande centro industrial em busca de emprego, exerciam funções de porteiro de prédio em bairros nobres da cidade, como os cantadores João Quindrigues e Sebastião Marinho. Eles trabalhavam o dia inteiro e, no final do expediente, se reuniam nas periferias da cidade para realizar suas cantorias. Era interessante como esses momentos atraíam uma grande quantidade de nordestinos, os quais ouviam as canções, bem como interagiam com os cantadores, dando-lhes o mote, nome dado ao assunto do qual partia a cantiga, para que os mestres cantadores desenvolvessem a glosa, com toda criatividade que lhes era peculiar. Diante dessas observações, a autora considera essas cantorias – que, quando impressas, são chamadas de literatura de cordel – funcionam como modos de manutenção cultural, linguística e identitária de um povo; um modo de assentamento com os seus, isto é, com os que entendem a sua linguagem. (FERREIRA, 2012).

A análise dessas ideias permite entender que essa literatura pode provocar um envolvimento entre os sujeitos aprendizes, sobretudo da EJA, e a leitura literária, justamente por manter um diálogo – marcado pelo envolvimento do corpo, da voz, de uma performance – com os modos de vida destes educandos, que também pertencem às classes populares.

Nesse sentido, Zumthor (2000, p. 28) ratifica que a voz, presente na literatura de cordel, com toda a sua poética, possibilita um envolvimento corporal do leitor de literatura, trazendo a presença de um corpo vivo para a recepção do texto literário. A voz, para este autor, representa o corpo de modo pleno, o que traz realidades e valores envolvidos de forma igual no processo de leitura literária.

Zumthor (2000) continua a defender esta proposição narrando com certo saudosismo momentos de sua infância parisiense. Ele relata que nas idas e vindas entre o subúrbio, onde habitavam seus pais, e o colégio do nono distrito no qual estudava, no começo dos anos 1930, as ruas de Paris eram animadas por cantadores de rua, os quais ele adorava ouvir. Já possuía, inclusive, alguns cantos preferidos, como *A Rua do Faubourg Montmartre e a rua Saint-Denis*, seu bairro de estudante pobre. Conta que aquilo que o atraía, bem como aqueles que o acompanhava, era o espetáculo, o qual o prendia, apesar da hora do trem que avançava e o fazia correr em seguida até a estação do norte.

Havia o homem, camelô, sua parlapatice, porque ele vendia as canções, apregoava e passava o chapéu; as folhas volantes em bagunça, num guarda-chuva emborcado na beira da calçada. Havia o grupo, o riso das meninas, sobretudo no fim da tarde, na hora em que as vendedoras saíam de suas lojas, a rua em volta, os barulhos do mundo [...]. Mais ou menos tudo isso fazia parte da canção. Era a canção. [...] O que eu tinha então percebido, sem ter a possibilidade intelectual de analisar, era, no sentido pleno da palavra, uma forma: não fixa, nem estável, uma forma força, um dinamismo formalizado [...]. (ZUMTHOR, 2000, p. 29)

As reflexões apresentadas por este autor favorecem a uma resposta, talvez de caráter axiomático, em relação ao porquê de os estudantes da EJA demonstrarem familiaridade com a leitura de cordéis. É esse dinamismo, esta força criativa, aos quais o autor se refere, que fazem do cordel um forte instrumento de leitura e letramento na EJA. A leitura do texto impresso só pode acontecer de modo significativo, se houver correspondência com o universo social, cultural e histórico do educando. Por isso, Zumthor (2000) se propõe a dialogar com diversas áreas das ciências humanas, da linguagem e sociais para tratar das poéticas da voz.

Destarte, as discussões apresentadas por Ferreira (2012), Zumthor (2000), bem como por outros autores contribuem sobremaneira com uma abordagem afirmativa concernente ao ensino de literatura de cordel, mormente na Educação de Jovens e Adultos. Todavia, apesar de todo esforço

dedicado às discussões sobre as poéticas orais, elas continuam a ser abordadas de forma periférica e complementar.

Sobre esse aspecto, Rojo (2005), em *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*, apresenta resultados de análises de 140 livros didáticos do Programa Nacional do livro didático – PNLD/ 2002. Os itens observados na referida pesquisa foram: seleção de gêneros de textos, diversidade de contextos (regionais e culturais) de origem dos textos, bem como a diversidade das variantes linguísticas. Segundo a autora, a qualidade dos textos selecionados pelos autores e editores para compor os livros é bastante relevante: são textos autênticos, diversificados quanto à esfera de circulação e gêneros, representativos quanto à autoria, quando é o caso; adequados ao alunado. Contudo, a diversidade de contextos (culturais e regionais) de origem dos textos e a diversidade e variedades linguísticas não se encontram tão bem representadas nos textos selecionados, sendo mínima a incidência de textos da tradição oral (25%), o que deixa clara a preferência por textos representativos da variedade padrão, norma culta “que circulam em contextos urbanos”.

A autora destaca que uma quantidade reduzida de livros didáticos 11% reconhece os gêneros orais como um objeto a ser ensinado, o que a faz pensar que a linguagem oral como objeto de ensino, como querem os PCN, está longe da realidade dos livros didáticos (23%).

O problema de pesquisa levantado por Rojo é notório no cenário escolar. Na EJA, por exemplo, quase sempre, quando se inicia um trabalho com o texto de cordel é meramente com o propósito de falar de variedades linguísticas de menor prestígio social ou de reforçar estereótipos relacionados aos produtores dessa poética. Ademais, essa literatura quase não faz parte dos planos de curso da disciplina língua portuguesa nas escolas, sendo utilizada apenas em eventos escolares, de modo ocasional, digredindo-se, portanto, de uma abordagem que possibilite ao educando a interação com esse texto. Além disso, não há uma discussão sobre as condições de produção dessa escrita, os modos sociais e culturais envolvidos nela, explorando, assim, as potencialidades poéticas desse texto.

Desse modo, vale salientar que uma escola que abriga estudantes das classes populares, sobretudo da classe trabalhadora, precisa aproximar o ensino das vivências dos alunos, o que pode tornar a aprendizagem significativa. Estabelecer relações entre aprendizagem e experiência de vida dos alunos, nada mais é do que permitir o diálogo com suas culturas, com suas práticas de letramento.

Segundo Soares (2009, p. 40) o indivíduo Letrado, ou seja, que vive em estado de letramento é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, praticas, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

A escolha da discussão do texto literário cordel como instrumento de leitura deu-se por considerá-lo um gênero de texto essencialmente produzido por sujeitos pertencentes às camadas populares com o objetivo de trazer à tona fatos do cotidiano para serem lidos pelo próprio povo. (CAMPOS, 1977, p. 10) já observava, na década de 70 que, “levados pelo desejo de ler folhetos, muitos trabalhadores têm se alfabetizado”.

Logo, mesmo considerando que essa proposta de trabalho objetiva a discutir a literatura de cordel como mecanismo de formação de leitores tendo em vista diferentes práticas de letramento, é importante levar em conta a ideia apresentada por Campos, já que se entende que o processo de alfabetização deve envolver essas diferentes práticas, ou seja, diferentes usos sociais da leitura e da escrita.

Conforme Cosson (2009, p. 11-12), em uma sociedade essencialmente letrada como a nossa, mesmo um analfabeto tem participação, ainda que de modo precário, em algum processo de letramento. Por isso, faz-se necessário considerar todas as práticas de letramento desenvolvidas pelos sujeitos.

Vale salientar que grande parte dos escritores de cordel, embora não tenha tido acesso à educação formal, escrevia e refletia de forma autônoma e autoral a partir do ambiente de suas vivências, trazendo para o espaço da escrita marcas identitárias, sociais e culturais, o que pode se constituir em fator mobilizador para os estudantes da EJA numa ruptura com os entraves que a escrita formal lhes impõe.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O TRABALHO COM LITERATURA POPULAR

A EJA pode ser considerada uma proposta educacional cujo maior desafio é reaproximar jovens e adultos do ambiente escolar, de modo que eles desejem pertencer a este espaço. Nesse sentido, nos últimos anos, muitas pesquisas têm se dedicado a discutir estratégias de ensino que garantam a permanência dos educandos dessa modalidade de ensino em sala de aula. Isso se dá, mormente, por se reconhecer que a EJA constitui-se de uma demanda de estudante que traz repertórios cultural, histórico e sociais bastante peculiares, os quais obrigam a escola a pensar em outros modos de ensinar.

Inserido nessa discussão, Arroyo (2006, p. 221) aponta que:

A educação de jovens e adultos – EJA tem sua história muito mais tensa do que a história da educação básica. Nela se cruzaram e cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos. O tema nos remete à memória das últimas quatro décadas e nos chama para o presente: a realidade dos jovens e adultos excluídos. [...] Minhas análises estão marcadas pela sensação de que não será fácil preservar esse rico legado popular em qualquer tentativa de inserir a EJA no corpo legal e tratá-la como um modo de ser do ensino fundamental e do ensino médio. Ou os ensinos se redefinem radicalmente ou esse legado perde sua radicalidade.

A proposição apresentada por Arroyo (2006) torna evidente a necessidade de discussão sobre o ensino de leitura para a Educação de Jovens e Adultos. Se há peculiaridades nesse público, se a maior parte dele pertence à classe trabalhadora, por exemplo, o ensino de leitura deve atender a essas demandas.

Tratando sobre a importância do ato de ler, numa pedagogia voltada para as classes populares, principalmente as que ocupam o espaço da EJA, Freire (1981) afirma que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele (A palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele). [...] Se for capaz de escrever minha palavra estarei, de certa forma transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo.¹

A ideia apresentada por esse autor propõe entender que o ensino de leitura nas escolas não pode negligenciar que o outro é sujeito do processo de construção da leitura. Essa reflexão, inclusive, é ratificada nas propostas estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), as quais propõem que o ensino de língua portuguesa deve possibilitar ao educando pensar a língua como espaço de diálogo e construção de sentidos. Essa abordagem é pautada na perspectiva bakhtiniana de ensino de língua, bem como das linguísticas textual e aplicada, as quais discutem o texto como espaço de interlocução que envolve os diferentes modos de vida, peculiares a diferentes sujeitos.

É considerando todas essas peculiaridades que marcam o contexto da EJA que se lançou a discussão sobre a relevância do trabalho com literatura de cordel nessa modalidade de ensino. Esse gênero de texto, conforme já apresentado, é caracterizado por ser produzido por sujeitos das classes populares e trabalhadora, que trazem para o texto repertórios culturais, sociais e históricos correspondentes ao universo ao qual eles pertencem.

Essas semelhanças que marcam texto e público leitor podem fazer da poesia popular um excelente potencializador do ensino de leitura nas escolas, mormente no contexto da Educação de

¹ Informação verbal, proferida na Abertura do Congresso Brasileiro de Leitura – Campinas, novembro de 1981.

jovens e Adultos (EJA). Campos (1977, p. 10) já observava, na década de 1970, que “levados pelo desejo de ler folhetos, muitos trabalhadores foram alfabetizados”.

Por isso, mesmo entendendo que essa proposta de trabalho objetiva discutir a literatura de cordel como mecanismo de formação de leitores tendo em vista diferentes práticas de letramento, é importante levar em conta a ideia apresentada por Campos (1977), já que se entende que o processo de alfabetização deve envolver essas diferentes práticas de letramento, ou seja, diferentes usos sociais da leitura e da escrita.

METODOLOGIA: CONTEXTUALIZANDO O PERCURSO DA PESQUISA

Esta pesquisa caracteriza-se em qualitativa, delineada como estudo de caso, através dos métodos bibliográfico, documental e de intervenção no espaço escolar. Desse modo, nessa fase inicial têm sido realizadas leituras sobre autores que discutem as poéticas da voz, das quais o cordel faz parte, como Zumthor (2000), Ferreira (2012) e outros; também uma pesquisa documental a fim de discutir a Educação de Jovens e Adultos como modalidade educacional que exige outras práticas de ensino de leitura e produção de textos. Além disso, já faz parte deste trabalho o estudo de autores como Cosson (2009) Soares (2009) e Rojo (2009), a fim de discutir o sentido da discussão sobre o letramento e letramento literário no contexto da Educação de jovens e Adultos – EJA.

Para a escrita da dissertação fora esboçado um sumário, o qual está dividido da seguinte forma:

SUMÁRIO
INTRODUÇÃO
1 DISCUSSÕES SOBRE O GÊNERO
A LITERATURA DE CORDEL: ORIGENS
Trata do surgimento da literatura de cordel
LITERATURA DE CORDEL E CULTURA POPULAR
Discute as relações entre a literatura de cordel e os modos de vida das classes populares.

CORDEL: POÉTICA ORAL OU DA VOZ
Discute a literatura de cordel como poética da voz que, impressa, traz à tona os modos de vida e criação das classes populares, funcionando, assim, como um devir.
O CORDEL COMO TEXTO LITERÁRIO
Tenciona o sentido do termo literatura, propondo um discurso afirmativo sobre a literatura de cordel como texto literário.
FORMAÇÃO LEITORA E PRÁTICAS DE LETRAMENTOS: O TRABALHO COM A LITERATURA DE CORDEL
O ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA NAS ESCOLAS
Discute o sentido da palavra leitura, problematizando o ensino desta prática na escola.
O TRABALHO COM OS GÊNEROS ORAIS EM SALA DE AULA
Discute o trabalho com gêneros orais em sala de aula, a partir de teorias sobre oralidade, de modo a fomentar críticas a uma cultura escolar grafocêntrica que prioriza o ensino de textos da cultura escrita em detrimento daqueles relacionados à oralidade.
2.2 O CORDEL COMO INSTRUMENTO DE LEITURA E LETRAMENTOS
EMENTA: problematiza o ensino de leitura nas escolas, tendo em vista o desenvolvimento de diferentes práticas de letramentos, refletindo sobre se o cordel é, de fato, um instrumento eficiente para o desenvolvimento dessas práticas (essa subseção refletirá sobre o trabalho com cordel, a partir das oficinas desenvolvidas com alunos da EJA).
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O TRABALHO COM A LITERATURA DE CORDEL
3.1 PERCURSO HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL
3.2 BASES LEGAIS
PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA A EJA

Aborda a Educação de Jovens e Adultos como modalidade Educacional que abriga estudantes das classes populares e que, por isso, deve fomentar um trabalho com leitura que dialogue com os modos de vida desse público.
O TRABALHO COM LEITURA NA EJA
Discute documentos sobre ensino de leitura na EJA, a fim de tratar o cordel como instrumento eficiente de leitura.
PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EJA
EMENTA: Discute como a poesia cordelista traduz o desenvolvimento de diferentes práticas de letramentos, ou seja, de usos sociais da leitura, já que esta é produzida predominantemente por sujeitos pertencentes às classes populares, os quais nem sempre tiveram acesso ao letramento escolar.
CORDEL E ENSINO DE LEITURA NA EJA: UM DIÁLOGO COM DIFERENTES PRÁTICAS DE LETRAMENTOS
Trata da literatura de cordel como instrumento de leitura e letramento na EJA, tendo em vista que esta modalidade educacional abriga estudantes das classes populares.

CONSIDERAÇÕES

Diante das abordagens feitas do decorrer desse trabalho, entende-se que essa pesquisa terá grande relevância no contexto acadêmico e escolar, visto que possibilitará reflexões sobre a importância do trabalho com a literatura popular, sobretudo a literatura de cordel, no contexto da Educação de Jovens e Adultos- EJA, como instrumento de formação leitora. Nessa perspectiva, busca-se mobilizar a escola no sentido de repensar o conceito de literatura, bem como as práticas de ensino de leitura e produção textual que têm sido desenvolvidas.

REFERÊNCIAS

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

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO; MEC, RAAAB, 2005.

- BRASIL. Lei nº 9.394/96, 24 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Brasília, 1998.
- BRASIL. Secretaria da educação fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC; SEF, 1999.
- BURKE, Peter. *A Cultura popular na Idade Moderna: Europa. 1500-1800*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.
- BAKHTIN, Mikhail. O problema dos gêneros discursivos. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.
- FERREIRA, Jerusa Pires. *Memórias de Jerusa Pires Ferreira: a história do cordel em São Paulo*. 30 nov. 2012. Disponível em: <<http://vimeo.com/54583424>>. Acesso em: 23 nov. 2014. Entrevista disponível no site Vimeo.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- CAMPOS, Renato. *Ideologia dos poetas populares do Nordeste*. 2 ed. Recife: Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais; Rio de Janeiro: FUNARTE, 1977.
- HALL, Stuart. *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Liv Sovik (Org.). Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- ONG, Walter J. *Oralidade e cultura escrita*. Trad. Enid Abreu Dobranszky. São Paulo: Papirus, 1998.
- ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto (Org.). *Livro didático de língua portuguesa: letramento e cultura escrita*. Campinas: Mercado das letras, 2005.
- ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2000.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM FLE: RESIGNIFICAR PARA FORMAR O SUJEITO CRÍTICO

Sílvia Maria Santos Marinho (Pós-Crítica/UNEB)

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Martins Moreira

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua estrangeira (LE) e a escolha dessa língua a ser inserida na grade curricular das escolas brasileiras sempre estiveram associados ao sistema político e econômico do país. Assim, este trabalho tem por objetivo discutir e analisar em que medida o ensino de línguas estrangeiras, nas escolas, reforça a manutenção do ensino monoglota em um país com diversidade de realidades como o Brasil, uma vez que essa prática pode reproduzir a estrutura de poder fundado em princípios capitalistas. O presente trabalho terá como suporte teórico estudos realizados por Tomaz Tadeu da Silva, Edgar Lander, Walter D. Mignolo, Pierre Bourdieu para discutir e ressignificar as práticas de ensino de língua estrangeira possibilitando a inserção de uma segunda língua (FLE) no processo de ensino aprendizagem, como perspectiva de descolonização. Para melhor desenvolvimento desse trabalho será feita uma revisão de literatura para mostrar que o ensino de língua estrangeira é necessário para a formação do pensamento crítico do cidadão, assim como para desconstruir a crença de que a aprendizagem de uma língua deve ser determinada pelo sistema mercadológico.

Estudar língua estrangeira é oportunizar ao educando ampliação de sua visão de mundo, além de ser um elemento de desenvolvimento intelectual. O ensino de língua estrangeira contribui para que o indivíduo possa tomar consciência de sua identidade, assim como tomar consciência do valor de sua própria cultura, conhecendo outras culturas e percebendo as diferenças e semelhanças entre elas. É preciso reconhecer que a aprendizagem de uma segunda língua estrangeira tem o mesmo papel educativo que as outras disciplinas que compõem o currículo escolar.

Aqui no Brasil, desde o período colonial, o ensino de línguas sempre esteve ligado às questões políticas. No período da colonização portuguesa a preocupação com a educação, de certa forma, era uma estratégia para facilitar o processo de dominação da nação colonizadora e expandir a religião católica ao novo mundo. Naquele momento, as línguas estrangeiras ensinadas eram o grego e o latim. Com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, em 1808, as línguas modernas, inglês e francês, começaram a ser valorizadas e aparecem como parte do currículo escolar brasileiro.

A língua francesa exerceu um papel influente, no século XVIII, com a chegada da Corte Portuguesa, entre a população urbana e letrada da época. Atualmente é a língua inglesa que ocupa um lugar de destaque no cenário brasileiro, e devido essa influência ela traz como bagagem uma

variada gama de conceitos e ideias da cultura norte-americana. Deveria trazer influências inglesas, europeias, se hoje a Inglaterra fosse ainda considerada uma potência econômica. A política de mercado é que, direta ou indiretamente, determina a língua estrangeira que deve ser ensinada nas escolas brasileiras. Nesse caso, percebe-se que as relações de poder representam papel importante no que se refere à escolha da língua obrigatória e da inserção da segunda língua estrangeira.

1.O ENSINO MONOGLOTA EM UM PAÍS DE MÚLTIPLAS REALIDADES

O ensino de língua estrangeira é uma disciplina obrigatória na grade curricular das escolas públicas, particulares e privadas de ensino fundamental e médio. Por questões políticas e econômicas, no período pós-guerra (1945) a língua inglesa passou a ocupar um espaço de destaque no cenário mundial e, também, brasileiro, e anos mais tarde ela se tornou obrigatória no currículo escolar das escolas brasileiras. Sob a influência da globalização e do transnacionalismo a interação da comunidade internacional e a interação com o mercado globalizado são conduzidos, principalmente, através da língua inglesa. Com isso, aprender o inglês passou a ser sinônimo de melhores oportunidades de trabalho e maiores chances de mobilidade social, significa dizer que em decorrência de uma atitude social, o brasileiro sente-se obrigado a aprender a língua inglesa para ter maiores chances de ascender socialmente. Essa atitude social estabelece relação direta entre o conhecimento da língua inglesa e o almejado sucesso material, o que é reforçado pela reprodução de valores ideológicos e culturais americanizados. Nesse caso, o aprendizado da língua estrangeira resume-se, pode-se dizer, a uma atividade mecanizada.

O ensino de língua estrangeira deve levar o educando a reconhecer-se enquanto sujeito ativo na sociedade, para que ele possa conhecer e compreender melhor o mundo ao seu redor, além de ser um importante fator de desenvolvimento intelectual. Conceber a língua estrangeira, unicamente, como instrumento de ascensão social é reduzi-la a um mero objeto de negociação comercial.

Tomaz Tadeu da Silva em uma de suas reflexões sobre educação, a partir de uma análise marxista, questiona:

[...] uma vez que na análise marxista, a economia e a produção estão no centro da dinâmica social, qual é o papel da educação e da escola nesse processo? Como a escola e a educação contribuem para que a sociedade continue sendo capitalista, para que a sociedade continue sendo dividida entre capitalistas (proprietários dos meios de produção), de um lado, e trabalhadores (proprietários unicamente de sua capacidade de trabalho), de outro? [...] a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis[...] (SILVA, 2013, p. 32).

A partir desse questionamento e da resposta dada percebe-se que a escola é parte importante nesse processo ao se tornar reflexo da economia capitalista vigente. Mais adiante Silva acrescenta que, segundo *“Bourdieu e Passeron, a dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural. É através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida”*. Essa ideia só reforça que a classe detentora do poder é que decide o valor social da cultura que prevalecerá na sociedade movida pelo poder econômico.

A aprendizagem de uma língua estrangeira seja ela o inglês ou o francês não deve estar atrelada somente ao aspecto econômico, ela deve acontecer na perspectiva de contribuir com a formação do cidadão que participa e constrói sua história.

O saber e o poder, segundo Foucault, dialogam entre si de tal forma que os discursos são construídos a partir das formas de dominação. Para ele, o discurso que comanda a sociedade é sempre o discurso de quem, na maioria das vezes, detém o saber. Ele focaliza na sociedade capitalista o sujeito como aquela pessoa que está sendo construída a partir das ideias produzidas pelos indivíduos que estão numa posição superior, de destaque, sendo representados pela classe dominante.

O Brasil sempre foi um país marcado pelas diferentes classes sociais, o que significa que para cada classe foi construída uma imagem que a faz ter ou não poder na sociedade. O processo civilizatório ao qual o Brasil sempre esteve exposto desde a colonização dos portugueses, perdura até os dias atuais, dentro de uma outra configuração. O método utilizado pelos portugueses no momento da colonização colocou o Brasil numa posição subalterna em relação ao seu colonizador, confirmando a ideia de que aquele que domina terá o poder sobre o seu dominado.

Para reforçar essa ideia de subordinação em relação a outrem, Tomaz Tadeu diz o seguinte:

Embora seja evidente que somos cada vez mais governados por mecanismos sutis de poder tais como os analisados por Foucault, é também evidente que continuamos sendo também governados, de forma talvez menos sutil, por relações e estruturas de poder baseadas na propriedade de recursos econômicos e culturais. (SILVA, 2013, p. 145)

Nesse contexto, não se pode ignorar que o fato dos Estados Unidos pertencerem a um bloco econômico poderoso, o poder político desse país continua *“imperando”* no que se refere à escolha da língua estrangeira nas escolas públicas de uma forma geral.

O sistema capitalista hoje pode ser entendido como o grande colonizador, o grande dominador no cenário financeiro mundial, e todo aquele que se enquadra como uma grande potência capitalista pode ser considerado um dominador, aquele que exerce o poder sobre aquele que não se enquadra dentro desse perfil mercadológico. Assim, dentre as várias potências econômicas mundiais

destacam-se os Estados Unidos, que fortaleceu essa posição no período pós-guerra. Pode-se dizer que a grande o grande discurso das potências capitalista é a universalização, a totalização dos bens simbólicos e não simbólicos. Nesse contexto, é possível ver os Estados Unidos, hoje, como o dominador em relação à política econômica brasileira e como tal aquele que em muitas situações determina o rumo das políticas desenvolvidas em nosso país. Dentre essas políticas destaca-se a universalização da língua inglesa. Nesse caso, a língua deixa de lado seu verdadeiro papel para funcionar simplesmente como instrumento de manutenção de um sistema financeiro vigente. O que reforçado por Quijano quando diz:

A colonialidade é constituída do poder capitalista operando quer nos domínios da vida social quer nos âmbitos da subjetividade e intersubjetividade através de instrumentos de coerção tendo em vista a reprodução e perpetuação das relações sociais de dominação. (Quijano, 2005)

Mesmo esse processo de colonialidade sendo real, é possível pensar em formas alternativas que conduzam o cidadão a perceber, compreender e interpretar o mundo, atual, de outra forma, descentralizando o pensamento eurocêntrico-colonial de sua posição inicial, e deslocando o pensamento das antigas colônias, das periferias, redimensionando-o para ocupar e demarcar seu próprio lugar, numa perspectiva libertadora e igualitária. Maritza Montero (apud. Lander, 2005, p. 15) aponta algumas alternativas para que a América Latina ocupe o lugar de fala de um povo até então subjugado por seus colonizadores. Dentre elas destacam-se:

Uma concepção de comunidade e de participação assim como do saber popular, como formas de constituição e ao mesmo tempo produto de uma episteme de relação.

A ideia de libertação através da práxis, que pressupõe a mobilização da consciência, e um sentido crítico que conduz à desnaturalização das formas canônicas de aprender-constituir-se no mundo.

A redefinição do papel do pesquisador social, o reconhecimento do Outro como Si Mesmo e, portanto, a do sujeito-objeto da investigação como ator social e construtor do conhecimento[...]. (MONTERO, 1998).

O ensino de FLE pode ser uma alternativa para romper com essa falsa universalidade, com o ensino monoglota; para propor um conhecimento universal enraizado numa consciência não totalitária, que considera outras possibilidades de aquisição do conhecimento.

Esse trabalho será uma oportunidade de verificar a relevância das práticas de letramentos desenvolvidas pelo professor de FLE, em Alagoinhas e Riacho da Guia, partindo do lugar de fala desse professor. A partir da perspectiva de análise da Crítica Cultural, será possível ter uma visão mais contundente sobre o assunto, permitindo perceber as implicações sociopolíticas que circundam os espaços reservados ao ensino de FLE, Escola Est. Luiz Navarro de Brito, na zona urbana de Alagoinhas, e no Col.Est. João Paulilo, que fica em uma comunidade rural da cidade de Alagoinhas,

cidade na qual está localizada a Universidade do Estado da Bahia, onde existe o curso em licenciatura de Língua Francesa e suas literaturas.

Segundo Deleuze e Guattari (1995, p. 36), na obra *Mil Platôs*, os autores quando falam sobre rizoma, mostram uma estratégia metodológica rizomática que se distingue por “*não ter começo nem fim*”, porque atua em vários espaços, descaracterizando a existência de um único centro, “*não há centro e nem periferia*”. Essa noção de descentralização acaba por questionar a dominação de quem sempre esteve geograficamente no centro para focalizar quem sempre esteve em zonas periféricas, levando-nos a pensar em outras possibilidades e alternativas para fazer emergir tudo que estava à margem. Associando esse método rizomático ao ensino de língua francesa em Alagoinhas é pensar essa prática como uma forma alternativa em relação a manutenção do ensino de uma única língua estrangeira, a língua inglesa, nas escolas públicas. A inserção de uma segunda língua representaria a diferença, a descentralização, o deslocamento de uma visão mercadológica que abala aquilo que é considerado como a dominação do centro. Entretanto, para que essa descentralização aconteça é preciso que haja revoluções, mudanças a começar pelo cumprimento do Art. 36, inciso III da LDB/1996, que admite o ensino de duas línguas, uma obrigatória e outra optativa, na grade curricular das escolas públicas de Ensino Médio. A mudança de mentalidade, daqueles que estão no poder e dirigem suas respectivas escolas, também é pré-requisito para que essas mudanças se realizem.

2 O ENSINO DE LE E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO CRÍTICO.

As diferentes práticas de letramento desenvolvidas em contextos variados e específicos de nossas vidas constroem níveis de aprendizado, de desenvolvimento de leitura e de escrita que contribuem para a formação identitária de cada sujeito dentro de um determinado contexto. O ensino de língua estrangeira pode possibilitar esse variado aprendizado. No entanto, é necessário pensar em um aprendizado voltado para a formação de um sujeito crítico. Quando se tem acesso a um ensino, onde os agentes preocupam-se com a formação integral do indivíduo, ela pode fazer com que esses indivíduos vejam o mundo e suas possibilidades de outra forma.

Sabe-se que o valor atribuído ao nosso discurso está relacionado ao valor social de quem fala, a posição social que a pessoa ocupa. Dessa forma, ser falante de uma língua estrangeira pode levar o indivíduo a ser visto de outra forma, mais participativo, mais atuante, visto que este falante está frequentemente organizando e reorganizando seu pensamento em relação à noção de quem ele é, e como interage com o mundo a seu redor. Assim, pode-se dizer que à medida que se investe no aprendizado de uma língua estrangeira estamos investindo na construção de nossa própria identidade social. Vale ressaltar ainda, que nas práticas educacionais, assim como em outras práticas

da vida social, identidades e crenças são elaboradas, negociadas e transformadas de maneira contínua e intermediadas através da língua.

Pensar o ensino de Língua francesa, em Alagoinhas, é pensar numa forma de ruptura com os paradigmas vigentes que regem a educação do ponto de vista colonizador. Descolonizar, nesse contexto, passa a ser sinônimo de ter liberdade de escolha, uma vez que a própria Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases, art. 36, inciso III, oportuniza a liberdade de escolha do aprendizado de uma segunda língua estrangeira. A inserção de uma segunda língua na grade curricular das escolas públicas ou privadas só aumentaria o nível de conhecimento do educando, pois através dela, esse indivíduo tomará consciência dos vários papéis sociais existentes na sociedade e aprenderá como se relacionar com ou através deles. Dessa forma, o curso de licenciatura em língua francesa e literaturas, numa universidade, assim como o ensino dessa língua francesa na grade curricular de escolas públicas não podem ser vistos como curso e/ou disciplina desnecessários.

A língua francesa está presente em diversas universidades estaduais e federais, a exemplo da UnB em Brasília, da Universidade Federal do Rio grande do Sul, da Universidade Federal do Amazonas, da Universidade Estadual de Alagoas, da PUC de São Paulo, entre outras. A partir desse contexto, percebe-se que a língua francesa tem a sua importância no que se refere à formação do sujeito contemporâneo. Aqui na Bahia, temos a UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana, a UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz e a UNEB, campus II, Alagoinhas, com cursos de licenciatura em Língua Francesa, entretanto, nessa região, esse curso não tem muita visibilidade frente a outros, por exemplo, cursos ligados à saúde, aos cursos ligados às engenharias, entre outros, mesmo no campus II da UNEB, tendo um Mestrado em Crítica cultural, cuja parte da bibliografia é de autores franceses, a língua francesa aparece ainda como uma língua menos relevante.

É importante fazer com que esse curso permaneça sendo oferecido normalmente nesses locais. Por outro lado, parece haver um interesse em manter esse mesmo curso na invisibilidade. Esse desejo pode reproduzir uma ideologia de prestígio constituída por crenças que nos levam a aceitar e acreditar nas estruturas capitalistas existentes como boas e necessárias. Manter, somente, o ensino de língua inglesa nas escolas públicas pode representar a manutenção de um sistema voltado exclusivamente para a comercialização. A escola atua nesse sistema como um veículo de transmissão ideológico do estado, através do seu currículo, quando privilegia a manutenção apenas de uma língua estrangeira, língua essa que representa uma das potências econômicas mundiais.

O contato com outras culturas através do ensino de Língua estrangeira, especificamente, francês, oportunizará o educando não só conhecer sobre essas outras culturas estrangeiras, como também levá-lo a compreender melhor e valorizar mais a sua própria cultura. Outro aspecto

importante que merece ser mencionado é que a língua seja ela materna ou estrangeira é também constituída pela identidade do aluno e é através dela que esse aluno tem acesso ou não às redes sociais.

Ao falar outra língua, o aluno não estará somente trocando informações com seu interlocutor, ele estará frequentemente organizando e reorganizando o conceito de quem ele é e de como ele, enquanto, sujeito se relaciona com o mundo. A partir do momento que esse processo se realiza, o aluno se envolve na própria construção de sua identidade. É nessa perspectiva que o ensino de língua estrangeira deve se desenvolver, para que o educando sinta-se importante enquanto coparticipante do processo de produção do conhecimento.

De qualquer forma, é interessante responder a certas questões que são necessárias para conhecermos o processo em que o ensino de língua francesa, na região de Alagoinhas, está inserido:

De que modo a concepção do ensino de língua francesa tem se desdobrado em prática pedagógica e cultural desses professores, atuantes no campo e na cidade?

De que forma a UNEB, Universidade do Estado da Bahia, Campus II, Alagoinhas, tem acolhido as experiências de sala de aula desses professores e apoiado a manutenção dessa disciplina nessas escolas de Alagoinhas?

Refletir sobre essas questões será o primeiro passo para resignificar a prática de ensino de FLE (Francês língua estrangeira), nesses ambientes, para a partir dessa realidade, o ensino de língua estrangeira (Francês) possa tornar-se uma potência, capaz de promover mudanças nesse contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos realizados neste trabalho será uma oportunidade de verificar a relevância da inserção de uma segunda língua estrangeira na grade curricular das escolas públicas de Alagoinhas. Vale ressaltar que a partir da perspectiva de análise da Crítica Cultural, será possível ter uma visão mais contundente sobre o assunto, permitindo perceber as implicações sociopolíticas que circundam os espaços reservados ao ensino de FLE, especificamente na região de Alagoinhas.

A inserção de uma segunda língua estrangeira no currículo das escolas públicas nessa região, não se resume a tarefa de resgatar o prestígio da língua francesa que, algumas décadas atrás, era uma língua obrigatória na grade curricular das escolas brasileiras, o objetivo é mostrar como a língua francesa pode contribuir para a formação do sujeito crítico, uma vez que tem-se conhecimento de

que uma língua não é apenas um meio neutro de comunicação, mas ela é primeiramente concebida e compreendida como referência ao seu significado social.

A manutenção apenas de uma língua estrangeira nas escolas públicas é reduzir as possibilidades do educando adentrar outros espaços e conhecer outras realidades, inclusive porque se vive hoje num contexto multidisciplinar, pluricultural, do qual a escola precisa fazer a sua parte, oportunizando novos olhares e potencializando outros conhecimentos. Nesse novo cenário de muitas informações é preciso acrescentar, ampliar os conhecimentos e não ignorá-los. Dessa forma, a manutenção do ensino monoglota representa uma espécie de aprisionamento, um retrocesso em relação ao discurso proferido no contexto atual.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1998.
- BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção IV. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 28 ago. 2014.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. Introdução: Rizoma. In: *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Ana Lúcia Oliveira. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995, p. 7-37.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de Dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- LANDER, Edgard (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro, 2005.
- KLEIMAN, Angela B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In. BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Org.). *Português no Ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- SANTIAGO, Silvano. A Democratização no Brasil (1979-1981): Cultura versus Arte. In: *O cosmopolitismo do pobre: crítica literária e crítica cultural*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- SOARES, Magda. *Letramento: Um tema em três gêneros*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

O PIOLHO E SEUS EXCREMENTOS.

UM RELATO SOCIAL INSPIRADO NA OBRA DO SÉCULO XIX “O PIOLHO VIAJANTE”.

Tatiane Carvalho Nascimento

Orientadora: Profa. Dra. Carla Patrícia Bispo de Santana

Resumo: O objetivo desta pesquisa é refletir sobre as alegorias dos aspectos morais da sociedade portuguesa na obra “O Piolho Viajante”, identificar as representações de valores, costumes, hábitos e comportamentos da época através de cenas, situações e tipos ou personagens e relacioná-los com a sociedade atual na pretensão de conhecer mais sobre traços culturais contemporâneos. O corpus para análise será a leitura das 72 “carapuças”, ou capítulos correspondentes à vida das pessoas cuja cabeça o piolho narrador visita e comenta. Entre as questões a serem investigadas estão: como “O Piolho Viajante” tornou-se um sucesso entre as camadas populares? Por que a obra foi considerada como literatura marginal pela elite letrada da época? Porque foi uma das obras mais lidas no Brasil no período de 1808 a 1826?

Palavras-chave: Piolho. Literatura marginal. Viajantes

1. LITERATURA DE VIAGENS

Segundo *Luís Antônio Contador Romano* em seu artigo “Viagens e Viajantes: Uma Literatura de Viagens Contemporâneas” o pensador alemão *Hans Magnus Enzensberger* (1985) no ensaio “Uma Teoria do Turismo”, de 1958, afirma que as pessoas sempre viajaram, pois nos textos imaginários ou supostamente reais, antigos, há referências sobre viagens.

As histórias de viagens, até inícios do século XIX tinham uma motivação relacionada a fins práticos, religiosos ou comerciais. A intenção das viagens começa a mudar, segundo *Romano*, a partir do século XVI, quando os empreendedores individuais, aventureiros ou eruditos passam a viajar sem obrigações.

Em meados do século XIX surgem excursões por lugares exóticos e o serviço turístico em pacotes. O que a diferencia do turismo de viagem tradicional, no qual o deslocamento do viajante era por alguma necessidade, para fins comerciais, políticos ou religiosos.

Segundo *Romano*, para *Enzensberger*, o “turismo” é uma forma relativamente recente de viajar. O turista almeja ao mesmo tempo, o comum e o incomum, mas sem correr riscos. Por outro lado, a viagem dos exploradores renascentistas, embora planejadas, comportavam riscos diante do desconhecido. Para *Romano*, na aventura idealizada, o viajante poderá também modificar a si mesmo, enquanto que o turista almeja apenas uma pausa relaxante.

Cristóvão (2002), em “Teoria da Literatura de Viagens”, propõe cinco categorias de literatura de viagem aos viajantes tradicionais: Viagem de peregrinação, onde o peregrino se desloca em busca

do divino; viagem de comércio; viagem de expansão que se subdividem em expansão da fé, política e científica; viagem erudita de formação ou serviço e viagem imaginária, categoria pertencente ao “O Piolho Viajante”. *Cristóvão* diz que, na narrativa da viagem real, a estrutura é feita na verdade, com elementos imaginários e na narrativa da viagem imaginária, a estrutura é feita com base no imaginário, com elementos reais.

Mas, o que é a Literatura de Viagem? Segundo *Romano*, para *Cristóvão* a literatura de viagens é como um subgênero literário que se mantém vivo do século XV ao final do século XIX, cujos textos misturam Literatura com História e Antropologia, indo à busca da viagem real ou imaginária (por mar, terra ou ar), temas, motivos e formas. Os textos da literatura de viagens são interdisciplinares, pois passeiam pela história, antropologia e ficção, revelando um olhar do viajante que configura uma imagem sobre o espaço e a cultura do outro.

A literatura de viagem é, portanto um grande acervo de conhecimento que não deve ser desprezado, pois independente de seu rico conteúdo criativo e imaginário, ela é carregada de informações que servem aos estudos das ciências em todos os sentidos.

2 O PIOLHO VIAJANTE

Na obra “O Piolho Viajante”, o piolho “viaja” pela cabeça de 72 hospedeiros para contar ao leitor sobre o que se passa nela e no dia-a-dia dos seus donos. Dessa forma, é possível perceber os tipos sociais existentes na sociedade portuguesa da época e os diversos elementos que ajudam nas suas caracterizações.

A obra, portanto não se trata apenas de um importante documento de estudo para a literatura em relação aos debates em torno do romance, gênero de formas e temáticas que pareciam escapar às tentativas de classificação por parte da crítica, e que para muitos estudiosos constituía influência negativa para os leitores. Ela é um acervo riquíssimo de contribuição para as ciências humanas e para os estudos da crítica, como também, serve de instrumento para compreensão da própria sociedade, através do olhar para o “outro” que não é tão diferente de “nós”, levando em consideração as influências culturais também herdadas dos portugueses.

Porém, a Literatura de Viagem não foi bem vista pela sociedade portuguesa no século XIX, incluindo, “O Piolho Viajante”, na categoria “viagem imaginária”, por possuir na base de seu relato uma história imaginária, composta de elementos reais.

Nos séculos XVIII e XIX com a influência do pensamento racional, em que achavam que deviam ler tudo apenas com os olhos críticos, as narrativas de viagens passaram então a ser substituídas por

“verdades” científicas. De um lado, os textos considerados “sábios” baseados na razão científica e do outro todas as outras formas de literatura, inclusive as dos viajantes, vistos como “ingênuos” e “grosseiros”. A Literatura de Viagens que não obedecia à regra literária da época passou a ser considerada pela elite literária, como literatura marginal e secundária.

A obra foi publicada em folhetos semanais ou mensais; escrita sem preocupação de estilo, ligeira e popular; preenchia o tempo ocioso dos leitores, divertia, criticava os costumes, orientava gostos e preferências; foi muito bem recebida pela população.

Dois autores de destaque na época foram: José Daniel Rodrigues da Costa e António Manuel Policarpo da Silva. Este último escreveu “O Piolho Viajante”, que se tornou o texto mais conhecido pelo povo português. Escreveu também, O Manifesto dos Espanhóis ao povo de Andaluzia e Leituras Úteis e Divertidas Traduzidas em Vulgar, segundo, o professor de Literatura Portuguesa na Universidade de Salamanca, João Palma Ferreira (1973).

O autor, no prólogo de sua obra, deixa evidente para quem escrevia: *“Os meus escritos são, por ora, para gente pobre, gente que não tem medo de um piolho”*.

A escolha da linha de pesquisa Margens da Literatura, portanto, tem relação com a discriminação literária feita à obra “O Piolho Viajante” pela hegemonia letrada do século XIX, enquadrando-a como literatura marginal. E abre uma discussão crítica, sobre as modificações dos conceitos literários ao longo dos anos. O que antes poderia ser considerado inferior, hoje corresponde a um trabalho relevante para a ciência e para a arte.

“O Piolho Viajante” é um testemunho histórico, social e cultural da vida portuguesa.

O piolho fofoca, escandaliza, dá visibilidade às sujeiras cotidianas, dá movimento ao que se esconde, ao imperceptível e inquestionável. Ele é um filósofo: problematiza as questões, e dá visibilidade ao que não possui; um artista: dá forma a algo que não existia e quebra a série de dominação; um cientista: implode o contínuo oferece novas percepções e afetos. Um elemento *rizomático*, segundo a ideia de *Guilles Deleuze*, aquele que abala a estrutura, que desconstrói para reconstruir a partir do vazio. Um pensador além de sua época, um crítico cultural.

A escolha de um “piolho” como personagem principal possui um sentido profundo, significados e coerência. Um ser pequeno, “insignificante”, que conhece de perto a sujeira social e causa incômodo. Um elemento indesejado, mas que não deixa de existir e voar de cabeça em cabeça, fuçando a vida alheia e expondo-a. O que tem um sentido aproximado da “Mosca na Sopa” de Raul Seixas, em relação a um “pequeno” ser que tem o poder de incomodar toda uma estrutura

“superior”. “Eu sou a mosca que pousou em sua sopa, eu sou a mosca que pintou pra lhe abusar, eu sou a mosca que perturba o seu sono, eu sou a mosca no teu quarto a zumbizar”.

O autor, um ser discriminado na literatura e insignificante como um piolho, mas que causa um desconforto tão grande quanto o tamanho de sua pequenez. Ele exerce a função de cientista, crítico e comunicador de suas experiências, observações e interpretações. Seu interesse é o de registrar, causar reflexão crítica e provocar os leitores, ao mesmo tempo em que os diverte. Relata através de uma linguagem lúdica e divertida, sem abrir mão da ironia, do humor, da crítica e do sarcasmo.

Policarpo não se contém em descrever o hábito, costume, habitação, profissão, gênero, alimentação, relacionamento, educação, moral, etnia e crença do povo. Como também, a higiene, vícios, violência, humilhações, jogos de interesses, mentiras, desigualdades, furtos, malandragem, ambições, favorecimentos, injustiça, corrupção, censura, discriminação, preconceito, entre outros comportamentos ligados ou não à moral social portuguesa do século XIX. Eles são excretados a todo instante. Um retrato da cultura, economia, política e educação predominantes na sociedade da época. Um exercício interessante para perceber e relacionar o que era considerado “normal” e “rejeitado” com os conceitos atuais.

Mas, o que o “Piolho Viajante” possuía de tão interessante para se tornar uma obra de tanto sucesso entre as camadas populares? Porque se tornou um dos livros mais lidos no Brasil no período de 1808 a 1826? O que fez com que se tornasse um dos títulos mais enviados, na época, de Portugal para o Brasil a pedido de livreiros e particulares? Porque o autor faz uso de pseudônimo? Porque não se expor socialmente?

O Piolho coçou milhares de cabeças portuguesas, com os fatos “minúsculos” e importantes. Aqui se faz necessário à abordagem sobre o conceito de cultura, para compreender melhor como funcionam as relações de poder em uma sociedade, seus mecanismos de manutenção e rompimento, a atribuição de valores simbólicos por indivíduos e/ou instituições, como e porque são perpetuados. Como se dá o estabelecimento de regras e convenções. Essa discussão sobre cultura será trazida por *John B. Thompson* (1995) do livro “Ideologia e Cultura Moderna: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa”, para situar o papel que a literatura marginal ocupou, e quais estratégias de legitimação e manutenção eram utilizadas pelas instituições legais.

O material para a condução dessa pesquisa reflexiva será obtido através de fontes bibliográficas, tais como livros, teses, artigos que tenham relação com a proposta temática e principalmente textos antigos. Com a pretensão de analisar a obra, problematizá-la e enlaça-la com a crítica cultural.

O *corpus* para análise será a leitura das 72 “carapuças”, ou capítulos correspondentes à vida das pessoas cuja cabeça o piolho narrador visita e comenta. Foi reunida em folhetos em 1821, mas já havia sendo publicada desde 1802. Foram reeditados em 1837, 1846 e 1857. Enviados ao Brasil, por solicitação de Simão Taddeo Pereira, no ano seguinte ao lançamento em Portugal. E parecem ter alcançado sucesso de público semelhante ao de Portugal.

3 PROJETO

Para o primeiro capítulo é relevante contextualizar a sociedade portuguesa e perceber o papel dos viajantes através do estudo sobre sua bibliografia específica, especialmente da obra "O Outro Livro das Maravilhas" de Francisco Ferreira de Lima. É necessário também compreender o que representa a literatura de viagens através de Fernando Cristóvão em "O Mito do Novo Mundo na Literatura de Viagens".

No segundo capítulo é realizada a problematização da obra, o levantamento sobre o autor Policarpo da Silva, análise das críticas de leitores especializados a respeito do Piolho Viajante e do que ele representa no quadro da produção do autor.

Para compor os demais capítulos é preciso descrever cada carapuça visitada pelo piolho para ter um olhar panorâmico sobre a obra e poder agrupá-la por tema, situação ou problema, a fim de analisar as considerações e poder desenvolver a pesquisa sobre um ou alguns temas específicos e importantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Piolho Viajante é uma obra de grande importância para o século XIX em Portugal, pois desafia tanto o padrão de escrita da época como o conteúdo. Ela revela as sujeiras sociais escondidas debaixo do tapete através de uma linguagem lúdica e popular por isso foi considerada literatura marginal na época em que foi escrita.

A literatura de viagem imaginária envolve tanto informações reais como fictícias, um tipo de escrita bastante utilizada na época pelos viajantes e, em especial, pelos colonizadores.

Policarpo da Silva foi um escritor pouco conhecido e sem pretensão de alcançar a elite literária. Ele escrevia para a população, "para gente que não tinha medo de um piolho". Poucas informações pode-se encontrar sobre esse autor que escreveu alguns livros de conteúdo político e sem revelar a sua identidade.

A obra *o Piolho Viajante* ficou muito conhecida entre o povo da época e chegou a ser bastante lida no Brasil depois da chegada da Família Real. Mas, após esse período de sucesso, a obra tornou-se esquecida pelos leitores mais fiéis e continuou a ser desconhecida pela academia.

Esse trabalho faz um esforço em trazer a tona esse raro acervo de conhecimento tanto em relação à cultura quanto em relação à pesquisa acadêmica.

REFERÊNCIAS

LIMA, Francisco Ferreira. *O Outro Livro das Maravilhas*. A peregrinação de Fernão Mendes Pinto. RJ: Relume Dumará; Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1998.

THOMPSON, John B. *Ideologia e Cultura Moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Trad. dos Grupos de Estudos sobre Ideologia, Comunicação e Representações Sociais da Pós-graduação do Instituto de Psicologia da PUCRS. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

<http://arrugamao.blogspot.com.br/2011/07/o-piolho-viajante-o-cao-e-os-caluanadas.html>

<http://arpose.blogspot.com.br/2010/01/o-piolho-viajante.html>

<http://www.unicamp.br/iel/memoria/MargensdoCanone/Piolho/index2.htm>

<http://www.ifch.unicamp.br/graduacao/anais/Leonardo%20Meliani%20Velloso.pdf>

<http://www.brasiliana.usp.br/node/1062>

<http://www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL10B-Art3.pdf>

<http://www.usp.br/revistausp/41/14-fernando.pdf>

http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_livros_de_viagens_ou_literatura_de_viagem.htm

<http://www.unicamp.br/iel/memoria/>

<http://www.unicamp.br/iel/memoria/MargensdoCanone/Piolho/autor.htm>.

LENDAS DO SANTO FUJÃO: NARRAR É SE SUBJETIVAR

Vanessa Vila Flor (Pós-Crítica/UNEB)

Orientadora: Dra. Edil Silva Costa

Resumo: Mais um semestre finalizado, entendendo-se assim, mais um período contemplado de reflexões e articulações propostas para minha pesquisa. E é neste artigo que divulgarei os frutos que foram colhidos durante os seis meses que se passaram. Mudanças ocorreram no meu projeto; anteriormente queria comparar as narrativas orais do Santo Fujão com os discursos oficiais sobre o início das cidades em que aquelas estão presentes. Mas devido a certas contradições, decidi estudar por meio destes relatos orais a construção da subjetividade do narrador, aquela que o situa no “Entre-Lugar” da modernidade. A partir destas alterações, será apresentado também neste artigo um esboço do primeiro capítulo da dissertação: alguns narradores, uma parte da teoria que será articulada ao objeto de estudo e uma superficial análise do corpus apresentado.

Palavras-chave: Entre-lugar. Subjetividade. Lendas

INTRODUÇÃO

No semestre passado (2014. 1), reformulei o meu projeto para dar ênfase ao confronto entre as lendas do Santo Fujão com as histórias oficiais sobre o surgimento das cidades de Alagoinhas-BA e Costa Rica-MS, já que aquelas narrativas têm em suas configurações elementos discursivos que se relacionam com o início destes locais. O objetivo deste embate era resgatar o que não estava sendo dito nos documentos históricos, o que foi ignorado por não se enquadrar nos parâmetros racionalistas do pensamento científico.

Porém, como consequência dessa proposta, comecei a trilhar um caminho em que as histórias oficiais eram mais enfatizadas do que os relatos orais. Aquelas estavam substituindo o lugar de objeto de estudo que as lendas ocupavam em minha pesquisa. E isto era o que não pretendia, pois tenho um interesse constante em fazer cada vez mais análises profundas em cada “ângulo” existente nas narrativas orais.

Devido a este choque, fiz outras alterações no meu projeto de pesquisa. Desta vez trago como possibilidade de análise a construção da subjetividade do narrador no momento em que este a conta. Para esta nova proposta, elaborei duas questões, sendo a primeira: a partir das influências globais, quais são os elementos históricos, religiosos e culturais existentes na sociedade que a narrador vive e que são transmitidos para a lenda do Santo Fujão no momento em que aquele a conta? A segunda questão, que está correlacionada com a primeira, constitui-se a partir da seguinte inquietação: como o narrador, a partir desses elementos que contemplam a lenda, como também a sua vida, torna-se produto de si mesmo, ou seja, é autor da sua própria subjetividade?

Esta subjetividade que eu trago à tona é aquela que não satisfaz as regras do mercado, pois como explica Suely Rolnik (1997), esta globalização que vivemos traz a possibilidade do coletivo anônimo compartilhar ideias, gostos e decisões através das hibridizações culturais proporcionadas por meios tecnológicos. Por outro lado, porém, esta mesma globalização faz com que as subjetividades se tornem mutáveis para que se adaptem às transições do mercado. Nesta nova era, o discurso de que devemos estar sempre abertos ao novo (novas tecnologias, novos paradigmas, novos hábitos...), faz com que a subjetividade seja constantemente reconfigurada a partir das forças movidas pelo mercado. E isto acaba ocasionando no indivíduo um preenchimento/esvaziamento de subjetividades que acaba por fim o instabilizando.

A subjetividade que eu proponho perceber no narrador é aquela que está no *Entre-lugar* dessa modernidade. Este é um conceito primeiramente pensado por Jacques Derrida (2001), no sentido em que o *Entre* é um espaço teórico que está em relação com o binarismo, mas sem vinculação a este. Posteriormente, Silvano Santiago (apud SOUZA, 2002) ampliou este conceito para analisar o *Entre-lugar* do discurso latino-americano diante das questões de dependência cultural:

“Borges me deu a coragem do pensamento paradoxal quando estava preparando (ou estavam me preparando) para os caminhos da racionalidade francesa numa terra onde os lugares-comuns nos impelem para o irracional. Nunca fui vítima da lucidez racional da Europa como um novo Joaquim Nabuco, nem me deixei seduzir pelo espocar dos fogos de artifício ou pelas cores do carnaval nos trópicos. Fiquei com os dois e com a condição de viver e pensar os dois. Paradoxalmente. Nem o lugar-comum dos nacionalismos brabos, nem o lugar-fetichismo do aristocrata saber europeu. Lugar comum e lugar fetichismo imaginei o entre-lugar e a solidariedade latino-americana. Inventei o entre-lugar do discurso latino-americano que já tinha sido inaugurado pelos nossos melhores escritores”. (SANTIAGO, 1978, apud SOUZA, 2003, p. 85).

A análise de Santiago – nem uma coisa nem outra –, me fez pensar na construção subjetiva do narrador. Este vem de uma Tradição, ao narrar uma história traz vozes e experiências do passado, porém não fica preso ao que já passou – como observa Stuart Hall (2003), a Tradição não tem nada a ver com as velhas formas. Ela é um espaço de articulação entre os elementos. Vendo por este ângulo, o narrador faz uma relação do passado com o presente – com suas experiências atuais. Ele não está preso a um passado remoto, nem está totalmente aberto a tudo que esta globalização oferece. Aquele que tem a arte de narrar está no *Entre-lugar* do nosso tempo atual, no *Entre-lugar* desta modernidade. E esta situação o faz se imaginar de uma maneira diferente que não se encaixa na lógica do mercado. Este narrador não descarta os sentidos que compõem a sua subjetividade – o que é o processo central que coloca em movimento o motor do consumismo –, mas os reapropria, dando uma configuração à sua vida que só ele pode manejar, de um jeito só dele. A subjetividade do narrador é uma poesia escrita por ele mesmo, a partir da sua potencialidade criativa de narrar.

A partir dessas reformulações, acho que encontrei o ponto certo para dar procedimento ao processo de escrita da dissertação. Neste artigo farei um esboço do primeiro capítulo, que será desenvolvido no decorrer do semestre 2015.1. Nesta breve esquematização da primeira parte do trabalho, farei algumas análises das versões da Lenda do Santo Fujão relatadas por habitantes das cidades de Alagoinhas-BA e Costa Rica-MS, enfatizando o Dialogismo e a Polifonia existentes nestas narrativas, que têm um papel fundamento na construção da subjetividade daqueles que as narram.

AS VOZES DO SANTO FUJÃO

A partir das teorias relacionadas ao Dialogismo e a Polifonia propostas por Mikhail Bakhtin em sua obra *Problemas da Poética de Dostoiévski* (2010), este primeiro capítulo será desenvolvido partindo das várias vozes existentes nas narrativas. Este ponto central desta etapa será analisado em dez relatos: cinco versões contadas por narradores de Alagoinhas: Ninfa, Claudionor, José Francisco, Afonso e Rosa; e a outra metade narrada por habitantes de Costa Rica: Oneide, Fabrício, Laurentino, Nilo e Maria. Neste artigo só farei breves análises de alguns fragmentos das lendas.

O narrador, ao relatar uma história, traz em seu discurso os nomes ou simplesmente divulga a informação de que aquela narrativa que ele conhece foi contada por outras pessoas. Esta situação é bem acentuada na lenda do Santo Fujão narrada pelo senhor Afonso Bispo:

Eu conheci um senhor que chamava Francisco Lima, então a esposa dele, muito antiga que morava aqui, ela me contava uma lenda que Santo Antônio, o padroeiro de Alagoinhas, que ele apareceu naquela igreja velha (a inacabada), feita pelos jesuítas...

A presença dessas pessoas nesta narrativa evidencia o diálogo entre a voz do narrador e as outras vozes do passado. Estas têm um papel fundamental na construção da subjetividade do Sr. Afonso, já que, como explica Bakhtin (2010), a estruturação da identidade deve passar pelo outro. As demais vozes contribuem dialogicamente na configuração do *eu* do indivíduo. Mas esta construção da subjetividade que perpassa por outros discursos não é uma reprodução do passado. Este dialogismo, como evidencia aquele mesmo teórico, a modifica dialogicamente em um outro novo *eu*, sendo assim, a identidade do Sr. Afonso é estruturada por meio da reapropriação desses discursos do passado. Um novo sentido é produzido por meio deste diálogo.

Existem alguns narradores que ao contarem uma lenda não citam aqueles que possivelmente fazem parte dessa construção discursiva. Dona Ninfa Alves, por exemplo, se insere na história e oculta os outros:

A igreja de Santo Antônio foi o local que a gente alcançou muitos milagres! Santo Antônio apareceu na igreja, botaram o santo lá, no dia seguinte perceberam que a

sua sandália tava suja de areia. Passaram a mão na sandália do Santo e viram que estava suja de areia, então construíram a igreja nova pra botar ele pra lá...

Bakhtin (2010) observa na obra *Memórias do Subsolo*, de Fiódor Dostoiévski, que apesar do discurso da personagem principal, configurado na forma de uma confissão, constantemente o teórico percebe o aparecimento do outro. A personagem, por sempre ter a última palavra para si, após as respostas dos outros, finge uma independência diante dos demais. Para Bakhtin, a intenção daquela é se desprender do domínio praticado pelo outro sobre si mesmo, porém isso não é alcançado, ela não consegue de desvincular do olhar do outro.

A análise deste intelectual reflete de maneira pertinente na narrativa relatada por Dona Ninfa. Ela aparece como autora central daquela história, pois se posiciona como testemunha ocular do momento histórico em que tudo aconteceu, sendo levantada então a hipótese de que ela tem a autonomia de contar a lenda sem a necessidade de evidenciar aqueles que participam do processo dialógico existente na construção da narrativa. Porém quando Dona Ninfa conta: *“quando foram limpar a igreja, botaram a Santo lá, no dia seguinte perceberam que a sua sandália tava suja de areia. Passaram a mão na sandália do Santo e viram que estava suja de areia...”*; observo que não só ela percebeu e viu que a sandália do Santo estava suja de areia. A narradora traz em seu discurso os outros que também perceberam e viram para que dessem a credibilidade ao que ela afirma. Suponho então, que a voz de Dona Ninfa depende das outras vozes, dos outros olhares do passado, para que seja possível a construção da sua subjetividade. Mesmo não estando explícitos os outros discursos em sua narrativa, o dialogismo está presente como base para o processo de subjetivação da narradora.

O Dialogismo é um conceito de certa parte distinto do termo Polifonia. Apesar dos dois terem sido formulados pelo teórico Mikhail Bakhtin, segundo Patrícia Marcuzzo (2008) há diferenciações. Para a autora, Dialogismo é o ponto central para a construção da linguagem e do total discurso. Já a Polifonia pode ser observada como uma tática discursiva inserida na configuração de um texto, no sentido de encontrar uma saída em uma relação conflituosa entre as vozes:

Uma vez que, nos romances de Dostoiévski, há várias vozes em conflito, surge como tarefa de suas personagens romanescas ‘encontrar sua voz e orientá-la entre outras vozes, combiná-la com umas, contrapô-la a outra ou separar a sua voz da outra à qual se funde imperceptivelmente.’ (Marcuzzo, 2008, p. 7)

Dessa forma pode-se observar a Polifonia na lenda relatada pelo Senhor José Francisco de Jesus:

Iniciou realmente a construção da capela, que contam a lenda também que nessa confusão do início da obra, traziam o Santo Antônio, colocavam lá, depois Santo Antônio retornava para a igreja antiga, a igreja de pedra, hoje a ruína, mas isso não se tem certeza...

Nesta história, o narrador mostra-se desconfiado em relação aos outros discursos existentes nela. A sua voz está em diálogo com as demais, porém ele não as confirma. No sentido polifônico pensado por Bakhtin (2010), a voz ou as vozes são autônomas, têm suas vontades. Ela pode desqualificar o narrador principal como não sendo um sujeito possuidor do saber. No caso do senhor José este pensamento se torna pertinente, já que ele está em relação com discursos do passado. Estes trazem saberes culturais por meio da lenda, mas o narrador não os qualifica como detentores de saberes válidos. A subjetividade deste se entrelaça com aquelas vozes, mas de forma inquietante – de maneira questionadora.

Questionar as vozes do passado é essencial para aquele narrador que está no *Entre-lugar* do nosso tempo atual. O senhor José não está ignorando o que passou. Ele as questiona no sentido de colocá-las em movimento, de provocá-las com a intenção de encontrar outras versões perdidas no tempo que já passou. Uma Tradição não deve ser como uma teia de aranha que nos prende a um passado fixo, ela deve ser um espaço de produção de novos sujeitos, como afirma Stuart Hall:

Não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar. (HALL, 2003, p. 44)

É dentro desta perspectiva que embaso meu trabalho intelectual. Não pensar em subjetividades que deveriam ser imutáveis, mas sim, como estas podem ser reconstruídas a partir das reapropriações ocasionadas por meio do encontro do passado com o presente. Não excluir nem um nem o outro, mas por meio da articulação entre eles, produzir novos significados.

CONCLUSÃO

Neste artigo evidenciei as mudanças que ocorreram no meu projeto durante o semestre 2014.2, as quais se configuraram em torno do tema da subjetividade, tendo como objetivo principal perceber o ato de subjetivação do narrador no momento em que este conta uma narrativa – no sentido em que ele se torna o próprio autor da sua subjetividade, diferente daquela que é esperada pelas leis do mercado.

A partir destas modificações, desenvolvi um esboço do que será produzido no primeiro capítulo da minha dissertação. Trouxe os conceitos de Dialogismo e Polifonia propostos por Mikhail Bakhtin para analisar as vozes existentes nas versões da lenda do Santo Fúfã contadas por alguns narradores, tendo a intenção de evidenciar como o encontro entre as vozes do passado com as do

presente (os entrevistados) pode produzir outros novos significados no processo de construção da subjetividade daqueles indivíduos:

O senhor Afonso constrói a sua subjetividade a partir do diálogo com outros discursos, dando a ela um novo significado.

No caso de dona Ninfa, apesar de mostrar autonomia, a sua identidade se configura por meio da confirmação das vozes do passado, mas não no sentido de que ela está presa ao que passou, e sim do que ela se tornou desde o início da sua vida até agora.

O senhor José Francisco questiona os discursos do passado para colocar em possibilidade o aparecimento de outras versões apagadas, e assim pôr também em movimento uma Tradição, já que o encontro do passado com o presente pode proporcionar interrogações tanto para um como para o outro, no sentido de produzir novos conhecimentos e novas subjetividades.

Outras versões contadas por outros narradores serão analisadas posteriormente no desenvolvimento integral do primeiro capítulo, da maneira como eu conduzi as análises produzidas neste artigo, procurando evidenciar o encontro dialógico entre as vozes desses dois tempos (passado e presente) para transparecer o processo de reapropriação dos significados que orienta a construção da subjetividade daquele que tem a arte de narrar.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Forense Universitária, 2008.

Derrida, Jacques. *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

HALL, Stuart. *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MARCUZZO, Patrícia. *Diálogo inconcluso: os conceitos de dialogismo e polifonia na obra de Mikhail Bakhtin*. <http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil>, 2008.

ROLNIK, Suely. Toxicômanos de identidade: subjetividade em tempo de globalização. LINS, Daniel S. (Org.). *Cultura e subjetividade: Saberes nômades*. Campinas: Papirus, 1997.

SOUZA, Eneida Maria de. O não-lugar da literatura. In: *Crítica cult*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.