

SEMINÁRIO INTERLINHAS

Volume 5, número 2 • jul./dez. 2017 • ISSN

ANAIS



ANAIS

SEMINÁRIO INTERLINHAS — 2017.2
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CRÍTICA CULTURAL (PÓS-CRÍTICA)

SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA (SIP) — 2017.2
CURSO DE LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS

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

Período: 6 e 7 de dezembro de 2017

ANAIS

SEMINÁRIO INTERLINHAS — 2017.2
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CRÍTICA CULTURAL (PÓS-CRÍTICA)

SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA (SIP) — 2017.2
CURSO DE LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS

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

Período: 6 e 7 de dezembro de 2017



Fábrica de Letras
Laboratório de Edição

Alagoinhas, 2017



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

Departamento de Educação — DEDC II
Diretora: Profa. Dra. Áurea da Silva Pereira Santos
Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural —
Pós-Crítica



Coordenação: Prof. Dr. Osmar Moreira dos Santos
Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Elisângela Santana dos Santos



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: Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural (Pós Crítica) (2017.2: Alagoinhas).

Anais do Seminário Interlinhas, Pós Crítica; Seminário Interdisciplinar de pesquisa (SIP) / Organizador por Gislene Alves da Silva, Juliana Aparecida dos Santos Miranda, Neila Tatiane Santana da Cruz – Alagoinhas, 2017.

Vários autores.

ISSN

169 f.

1. Crítica cultural. 2. Letramento. 3. Cultura popular. I. Silva, Gislene Alves da. II. Miranda, Juliana Aparecida dos Santos. III. Cruz, Neila Tatiane Santana da. IV. Universidade do Estado da Bahia.

CDD 306.4

Biblioteca do Campus II / Uneb

Bibliotecária: Rosana Cristina de Souza Barretto - CRB: 5/902

Créditos: Anais do Seminário Interlinhas

Organização: Gislene Alves da Silva, Juliana A. dos Santos Miranda, Neila Tatiane S. da Cruz

Projeto gráfico: Roberto H. Seidel

Editoração: Gislene Alves da Silva, Juliana Aparecida dos Santos Miranda

Revisão: Juliana Aparecida dos Santos Miranda

Capa: Gislene Alves da Silva

Assistente editorial: Juliana Aparecida dos Santos Miranda, Silvana Nascimento Lianda.

Impressão: Fábrica de Letras do Pós-Crítica/UNEB

Seminário Interlinhas — 2017.2, do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II
Alagoinhas, Período: 6 e 7 de dezembro de 2017

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:

Prof. Dra. Maria Neuma Mascarenhas Paes
Prof. Dr. Paulo César Souza Garcia
Prof. Ma. Gislene Alves da Silva
Neila Tatiane Santana da Cruz (Técnica universitária)
Pollyanna Araújo Carvalho (mestranda)

Comissão de Divulgação [blog, site]:

Gislene Alves da Silva
Neila Tatiane Santana da Cruz

Comissão de Infra-Estrutura:

Hildete Barroso de Souza
Michele da Silva de Aragão
Deisiane Medeiros Souza
Rodrigo de Oliveira Santos
Luiz Sérgio dos Santos Gonzaga
Luann Andrade Silva

SUMÁRIO

Apresentação	9
Textos — Mestrado	
Turma 2016	11
Turma 2017	19

APRESENTAÇÃO

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

O *Seminário Interlinhas* é um evento semestral do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, tendo como objetivo o estudo, a reflexão e o debate sobre os projetos de pesquisa em andamento, realizados pelos discentes e docentes, no interior e entre as duas linhas que compõem o programa: *Literatura, Produção Cultural e Modos de Vida; Letramento, Identidades e Formação de Educadores*.

É realizado, portanto, o *Seminário Interlinhas* articulado ao *Seminário Interdisciplinar de Pesquisa* (SIP), também regular e semestral, do Curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas, como uma estratégia para discutir os modos de produção do corpo docente e discente, da graduação e da pós-graduação, visando à qualificação do Programa. Além disso, como uma forma de repensar a estruturação e o desenvolvimento de seus projetos de pesquisa.

A comissão organizadora

TURMA 2016

PRODUTORES CULTURAIS DE ALAGOINHAS - BA: ESTRATÉGIAS ADOTADAS PARA UMA VIDA CULTURAL PÓS-EDITAL

Paula Ferreira da Silva¹

Resumo: A pesquisa objetivou investigar como se dá a atuação de produtores culturais atuantes no cenário cultural local do município de Alagoinhas participantes da política cultural de editais. Isto, a fim de descobrir e discutir como se dá uma vida cultural após término do financiamento o qual foram contemplados. Busca-se, com isso, refletir sobre as possibilidades e estratégias acionadas para conduzir a "vida" cultural pós-edital. A abordagem metodológica qualitativa e quantitativa foi adotada. Com ênfase na técnica de entrevista, recorremos a diversos produtores culturais, também, a gestores de cultura da localidade para refletir sobre: relações de poder; enfrentamentos/dificuldades; autoprodução/atuação; gestão de cultura municipal e estadual; Política cultural; formação/incentivos. Recorremos, ao estudo bibliográfico acionando, também, dissertações do pós-crítica tendo-as como base para ampliar olhar sobre o cenário cultural e dialogar com produtores, pois já haviam realizado estudos acerca da produção de cultura no município. Destacamos nossa participação em eventos que ajudaram na ampliação do arcabouço conceitual e de termos utilizados no segmento da cultura que se entrelaçam aos conceitos estabelecidos para desenvolver a reflexão da pesquisa. Algumas questões permearam a pesquisa: Qual a característica dos editais que produtores foram contemplados? Como pode se dá uma vida cultural pós-edital? Para análise busca-se auxílio, *a priori*, nas análises de Drummond (2013, 2016), Rubim (2016, 2017), Avelar (2014).

Palavras-chave: Produção Cultural. Política Cultural de Editais. Vida Pós-Edital.

INTRODUÇÃO

Para dar seguimento à pesquisa inscrita no Programa de Pós-Graduação do Pós-Crítica da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, campus II (avançar no estudo, consegui criar categorias de conceitos emergidos das entrevistas) primeiro foi preciso conhecer vários produtores culturais atuantes no município, independente se serem participantes da política de editais. Não realizamos um mapeamento destes sujeitos culturais, mas nos atemos a conhecer os que realizam ações e eram cadastrados no Centro de Cultura do município de Alagoinhas.

As entrevistas realizadas com produtores e, também, gestores se deram a fim de compreender o cenário e as problemáticas levantadas pelos produtores: desorganização, ausência de incentivo, falta de formação, entre outras, pudemos perceber outras visões sobre o cenário.

¹ Pedagoga, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa: Literatura, Produção Cultural e Modos de Vida. Orientador: Prof. Dr. Washington Drummond. Endereço Eletrônico: paulamorenproducoes@gmail.com.

A pesquisa foi delimitada em estudar produtores culturais com experiência na atuação da produção cultural em Alagoinhas a partir de financiamento conquistado em seleção de edital. O caminho prático para investigação reuniu um conjunto de procedimentos para coleta de dados. Utilizamos entrevista, análise documental, participação em eventos locais. Foi preciso buscar referências a fim para que a pesquisa caminhasse. Iniciamos pelos dados empíricos, mas não em detrimento ao teórico.

Por meio de entrevistas prévias e informais, inicialmente foi percebido palavras/termos ecoados por produtores e assim surgiram descobertas. Reconhecemos a existência do profissional: produtor artista e não apenas artista; produtor gestor; produtor cultural e produtor de eventos; agenciador artístico. Essas categorias serão utilizadas na dissertação como embasamento para descrever a atuação dos produtores sujeitos culturais da pesquisa, mas outras palavras relacionadas ao contexto que vivem e aos problemas e multitarefas próprias da profissão serão problematizadas e discutidas numa seção própria.

As entrevistas foram feitas, também, via *e-mail*, *Facebook* e *WhatsApp*. No contato com eles, passamos a considerar o tempo exíguo e, por isso, a tecnologia foi uma aliada e utilizada como recurso para realização das entrevistas. Na medida em que as conversas/entrevistas foram realizadas, ampliamos nossas percepções e consideramos que a pesquisa não seria mais etnográfica, pois não conseguiríamos realizá-la. Buscamos entrevistar 17 produtores, mas desses conseguimos entrevistar 7 produtores culturais e dois agentes culturais que fazem, de certa forma, parte da gestão cultural do município seja em discussões, apresentações e estudos.

Ciente desse novo rumo - a ser seguido com um olhar mais atento – para deslumbrar e enxergar “o fora”, isto é, fissuras/detalhes/indícios a fim de escapar da realização de uma pesquisa trivial já que buscamos outro devir, nos desapegamos, também, da ideia de considerar os produtores culturais locais e suas produções como sendo periféricas considerando a experiência inicial como advinda de uma prática sem formação técnica. O trabalho de desapego foi árduo, pois foi preciso caminhar na tentativa de desnaturalizar algumas ideias vividas *in loco*.

Algumas questões permearam a pesquisa: Qual a característica dos editais que esses agentes culturais foram contemplados? Qual objetivo desses editais? Como se dá a vida cultural pós-edital? Para responder estes questionamentos e analisar o estudo, primeiramente, buscamos auxílio nas análises de Drummond (2013, 2016), pesquisador que nos permitiu ampliar o olhar referente a condução do Estado às suas próprias deliberações e interesses. Para entender sobre Editais e Produção Cultural acionei os estudos de Antônio Rubim (2016, 2017) e de Avelar (2014).

A dissertação será organizada em três capítulos: No primeiro discorreremos sobre a Cena Cultural em Alagoinhas, descrevendo o cenário, os sujeitos culturais envolvidos com a pesquisa e destacaremos a relação deles com editais públicos. No segundo capítulo, dedicaremos a escrever sobre as etapas de pré-produção, produção e pós-produção vividas por produtores que pleitearam editais. Já no terceiro, analisaremos os editais em que os sujeitos foram contemplados observando o texto das respectivas propostas dos editais para "amarrar" as descobertas com a experiência dos produtores. Por fim, ampliaremos a discussão sobre a "vida" Pós-Edital, ou seja, sobre estratégias acionadas para viverem períodos sem edital no período que voltarão a tentar concorrer e serem contemplados novamente com outro edital.

A CENA CULTURAL EM ALAGOINHAS (BA)

Na cena cultural de Alagoinhas, assim como em qualquer outro contexto, pensar produção cultural envolve na atuação de um produtor cultural primeiro: partir de uma ideia, depois: estruturar uma equipe que aposte em sua ideia e queira colocá-la em prática com a mesma garra e determinação, almejando um produto final de qualidade; também: dividir o trabalho contando com as necessidades do projeto mesmo sendo uma equipe reduzida que exige, além de multitarefas, o acúmulo de funções.

Todo projeto nasce de uma ideia. Normalmente, no projeto dito independente, o "dono" da ideia é um artista ou um dos componentes da equipe que pensará a direção artística do projeto. Então, muitas das vezes, o produtor além de produzir, atua de forma que viabilize o projeto de outro proponente. Portanto, pensar em produzir é apenas o início de um extenso processo que envolve múltiplas atividades e tarefas na função do produtor até que ocorra a produção propriamente dita, logo, o produto final e a sua pós-produção.

PRODUTORES CULTURAIS LOCAIS

Conhecemos quem está em cena. Uma diversidade de grupos culturais, agentes de cultura, produtores e gestores estão em cena pensando e desenvolvendo cultura no município. São Produtores culturais artistas, Produtores culturais não artistas, Produtores culturais gestores, dentre outras categorias. Produtores artistas são aqueles que além de produzirem suas ações, eles atuam diretamente na cena e não somente nos bastidores. A exemplo do produtor e músico MC Osmar e do produtor e ator Daniel Arcades.

Consideramos-vos, também, agentes culturais. Trata-se de pessoas comprometidas com a dimensão utópica que é própria da cultura cidadã. Como já destacado, possuem características que os fazem serem reconhecidos como ativistas, empreendedores, críticos da cultura ao fomentarem o acesso à cultura como meio de desenvolvimento para uma sociedade mais criativa, democrática e cidadã.

Produtores Culturais Artistas e não Artistas realizam movimentação cultural, ora via meios alternativos e, com recursos próprios, ora via Editais de Políticas Culturais Estatais como já pontuado. Tal movimentação cultural é a que inclui e/ou tenta incluir os produtores locais, a população, os artistas do território, linguagens e diversas expressões culturais além das manifestações culturais locais. Eles, juntamente, com o Conselho Municipal de Política Cultural de Alagoinhas (CMPCA) - do qual falaremos detalhadamente dele mais adiante -, discutem e “implementam” ações, mesmo que, em proporções micros. São iniciativas locais e articulações entre grupos que propõem ações culturais.

Os produtores não são reféns de patrocínios e financiamentos, mas dependem. Produzem, mas é importante o apoio financeiro para viabilizar suas ações/projetos. Essa nossa percepção se fundamenta, também, nas informações concedidas pelos produtores.

Produtores culturais possuem um perfil específico com habilidades inerentes à profissão. Segundo os entrevistados, a atuação se dá com produtores: que são pessoas com jornada tripla, geralmente com duas profissões pela necessidade de sustentar uma com a outra; a maioria é remunerada na área de educação como fonte de renda principal; eles, na maioria das vezes, são os próprios patrocinadores de seus produtos culturais; a equipe desses produtores, normalmente, é enxuta, o que, de certo, dificulta a especialização nas áreas; às vezes o produtor e o diretor, ambas ações específicas, são desempenhadas pela mesma pessoa; as características técnicas são assumidas por um grupo no que tange pensar no cenário, no figurino, nos detalhes todos.

Conhecer/reconhecer as necessidades dos produtores locais ao invés de atrair profissionais de fora (como se no município não houvesse potencialidades) é um passo importante para valorizar o que se tem. A arte local, ou mesmo, a produção alternativa empreendida por gente que faz e acontece no que se refere à cultura, de fato, e, não apenas, a produção de meros eventos feitichistas e comerciais, sem relação, ou até mesmo, sem sequer fortalecer a cultura local, é uma realidade no município. Modificar isso exige mudança de concepção do que seja cultura e do valor que tem as manifestações locais, os artistas e produtores culturais. Voltar o olhar para o micro seria valorizar, reconhecer, estimular potencialidades presentes no território. Essa valorização parece estar acontecendo a partir das ações/planejamentos/pautas do Conselho Municipal de Política Cultural de

Alagoinhas - CMPCA com a participação de representantes de grupos e com produtores e agentes culturais atuantes no município. Também é preciso destacar a atuação do atual Coordenador do Centro de Cultura de Alagoinhas - Tácio Mota - que, desde 2016, quando assumiu a gestão do espaço cultural da cidade, vem realizando um trabalho de escuta/diálogo/parceria com grupos culturais locais, fomentando e buscando ações e apoiando outras visibilizando e priorizando artistas locais em suas programações oficiais. A saber: Curso de agentes culturais, VI Semana de Arte e Cultura do Litoral Norte e Agreste Baiano, Convite para Reuniões do CMPCA, Convite para Reuniões do Colegiado de Gestão Participativa do Centro de Cultura, Festivais, Espetáculos, Apoio/Auxílio a participação de convocatórias da SecultBa.

Produtores Culturais de diversos seguimentos, sejam eles artistas ou não artistas, ajudam a pensar e viabilizar a produção cultural de Alagoinhas (BA). Não se trata apenas de produtores culturais no que tange execução de projetos, sim, de agentes/ativistas/impulsionadores da cultura local. Não são meros produtores de eventos², podem ser considerados "amadores/autodidatas"³, cuja profissionalização vem da prática, mas, de fato, efetivamente, colaboram com o desenvolvimento do cenário artístico local por meio do fomento de linguagens artísticas diversas à população. Isso, na maioria de suas produções, via modos alternativos e independentes para viabilizarem seus projetos. Sendo que eles, num certo momento, ao conseguirem participar e serem contemplado com a política cultural de edital público, implementaram e ampliaram seus projetos/ações culturais.

Esses produtores são agentes/mobilizadores de cultura que atuam de forma independente e alternativa à lógica dominante de produzir eventos/cultura. Esses agentes, como já pontuado, são considerados ativistas e militam em prol do progresso do cenário cultural da cidade, também, claro, colocando seus projetos em prática e circulando uma diversidade de linguagem artística.

São vistos como agentes culturais porque,

além da fruição ou de algum desempenho, amador ou profissional, no campo simbólico, desenvolve uma participação ativa no ambiente cultural. Este ativismo cultural guarda íntima conexão com os avanços da cidadania e dos direitos, ocorridos na modernidade e na contemporaneidade. [...] O agente cultural tem sua própria existência associada ao cenário no qual se afirma o direito a ter direitos, que funda a ideia de cidadania. [...] O agente cultural surge em um ambiente

² Nos referimos a eventos configurados por pirotecnias. Chamamos de eventos, as ações eventuais externas que não contextualizam com ações culturais locais. Consideramos como meros acontecimentos comerciais realizados com o objetivo de obter lucro e por serem viabilizados por projetos políticos e/ou institucionais/empresariais.

³ Quando nos referimos a amadores, remetemo-nos à maneira como muitos produtores autodenominam-se. Destacamos como um exemplo, Daniel Arcades (sujeito desta pesquisa), o qual informou que sua formação cultural e profissional se deu, inicialmente, em um grupo de teatro amador.

marcado pela presença da cidadania e os direitos culturais, por meio de suas atitudes e atividades. Tal exercício repercute na luta pela extensão e consolidação da cidadania e direitos culturais. [...] A cidadania cultural abrange direitos, como: acesso a bens, obras e serviços culturais; experiência de criação cultural, [...] e a participação ativa nas definições políticas culturais. [...] Os direitos culturais abarcam conhecimento e reconhecimentos da própria cultura; acesso e respeito às diferentes culturas; valorização das identidades culturais; direitos autorais; dentre outros. (RUBIM, 2017, p. 23).

Enquanto agentes culturais que lutam em favor de uma cultura cidadã, destacamos que cada produtor escolhido como sujeitos culturais envolvidos na pesquisa desse trabalho desempenha atividades de especificidades artísticas distintas. As trajetórias dos produtores são entrelaçadas pelo desejo mútuo de produzir cultura, desenvolver e/ou divulgar suas artes. Além de realizarem trabalho social ajudam na ampliação/desenvolvimento do cenário cultural de Alagoinhas, sobretudo, no que se refere à cultura local e fomento de multiplicidade de linguagens para a população alagoanhense.

A própria prática da profissão do produtor cultural ainda pode causar informação deturpada. Há dúvidas entre eles mesmos e entre profissionais que enveredam nessa área cultural e na atuação enquanto produtor. A criação e execução dos projetos envolvem muitos conhecimentos. Certas necessidades emergem da prática, assim como outros passos que trazem lacunas por falta de conhecimento. Por isso, é imprescindível destacar sobre os percalços na execução do projeto, pois envolve habilidades para gerir o processo e organizar as atividades específicas e suas etapas de produção. É preciso entender universos e particularidades diferentes de setores que servem para ajudar a por em prática o projeto minimizando percalços operacionais e burocráticos da profissão.

Na necessidade de adquirir capital para produzir seus ou outros projetos, no que tange patrocínio, os produtores têm de enveredar por um campo mais burocrático. Sendo assim, acionar conhecimentos, por em prática habilidades para conseguir conquistar patrocínios sejam privados via leis de incentivo ou públicos via a política pública de editais. Portanto, para acessar certas políticas públicas como a dos editais de cultura é preciso conhecimento técnico, pois o processo exige.

No livro, *O Averso da Cena: notas sobre produção e gestão cultural*, Romulo Avelar discute e sistematiza conceitos e práticas referente ao mercado cultural e o profissional da produção cultural. Ele destaca o conceito de produtor cultural da seguinte maneira:

Profissional que cria e administra diretamente eventos e projetos culturais, intermediando as relações dos artistas e demais profissionais da área com o poder público, as empresas patrocinadoras, os espaços culturais e o público consumidor de cultura (AVELAR, 2014, p. 52).

Avelar também delinea o perfil do produtor cultural destacando as seguintes atribuições:

Perfil empreendedor, versatilidade, iniciativa, agilidade, habilidade para lidar com questões administrativas e financeiras, habilidade para solução de problemas, flexibilidade e “jogo de cintura”, capacidade de liderança, habilidades

interpessoais, bom humor, senso crítico apurado, sensibilidade artística e apuro estético, conhecimentos gerais. (AVELAR, 2014, p. 58).

Essas habilidades não são fáceis de conquistar. Não é com um ou outro curso apenas que se adquire. É preciso técnica e prática. A experiência é válida, mas o mercado impulsiona outras práticas. Algumas das habilidades fazem parte do perfil de produtores alagoanhenses.

Apesar da formação intuitiva dos produtores, das práticas amadoras vividas *in loco* - com erros e acertos e despreparo por ainda não possuir base técnica e visão multidisciplinar - o artifício das práticas de produção de tempos atrás ainda é utilizada. Podem, ora, apenas conceber ou ora, realizar/organizar/produzir seus e outros projetos culturais embora, nem sempre de forma eficaz. Há a necessidade de aprimorar/somar sua prática às outras e os deixar mais seguros e apitos a se envolverem em processos mais complexos no ramo da produção. O produtor independente, mesmo que sua prática seja por efetivar realizações pessoais via práticas amadoras tão válidas quanto as outras, possuem perfil para um trabalhador que atua nos bastidores da cultura por possuir conhecimento e prática para desenvolver esta dinâmica.

Com a dinâmica do setor, há oferta de capacitação. O aumento da competição, a pressão do próprio mercado cultural na busca por profissionais mais bem preparados para seguir o padrão de qualidade exigido, requer outro parâmetro para atuação do trabalhador cultural. Exige-se hoje, outro modo de atuação, ou seja, a profissionalização deles. Como isso, muitos estão buscando formações para se especializarem tecnicamente com eficiência e, assim, comparar suas práticas amadoras com outras que venham a fortalecer suas ações no processo de produção que atuam. Por isso, buscar compreender como produzem, como se qualificam, como pensam e buscam estratégias para viver o empreendimento e iniciar outro, como lidam com as políticas, como se organizam, o que enfrentam, o que almejam, é de suma importância para, refletir sobre novas possibilidades ainda não reconhecidas na realidade da cidade do interior que tem suas particularidades culturais e sua dinâmica e prática de produção cultural local.

REFERÊNCIAS

AVELAR, Rômulo. *O Avesso da cena: notas sobre produção e gestão cultural*. 4 ed. Belo Horizonte: Ravel Cultural, 2014. 490 p.

DRUMMOND, Washington. A escrita literária: heterologia, despesa e os dispositivos estatais. In: *Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC) XIII*, Anais. UEPB - Campina Grande (PB), 2013.

DRUMMOND, Washington; SAMPAIO, Alan. *A gaiola e o pássaro: o estado e a cultura urbana*. Salvador: EDUNEB, 2013.

MUNICÍPIOS CULTURAIS. Secretaria de Cultura do Estado da Bahia. Disponível em: <http://www.cultura.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=132>. Acesso em: 18 set, 2016.

RUBIM, Antonio Albino Canelas; BARBALHO, Alexandre (Org.). *Políticas Culturais no Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2007. 179 p. (Coleção CULT).

RUBIM, Antonio Albino Canelas. *Agentes culturais: delimitações e contextos de atuação*. Salvador: RUBIM-UFBA, 2017. 60 p.

RUBIM, Antonio Albino Canelas. *Cultura e políticas culturais na Bahia*. (Org.). Itajaí, SC: Casa Aberta, 2016. 255 p.

TURMA 2017

UMA NOVA ORDEM REESCRITA: VIVA O POVO BRASILEIRO

Adilton da Cruz Santana¹

Resumo: O presente trabalho visa apresentar algumas incursões sobre a obra *Viva o povo brasileiro*, de João Ubaldo Ribeiro, na perspectiva de representação cultural das chamadas minorias sociais, bem como apresentar através do discurso literário e histórico-ficcional discussões sobre os processos da historiografia oficial que foram utilizados para representar e favorecer alguns grupos sociais. Assim, o artigo faz uma problematização sobre a função da arte literária e a literatura moderna na era da indústria cultural. Aborda a Literatura como um potencial discursivo que se confunde com o real. E por fim, reitera o caráter relacional/dialógico entre os discursos da literatura e sociedade na formação da identidade nacional do Brasil no romance em questão.

Palavras-chave: Literatura. Crítica cultural. Subalternidades.

INTRODUÇÃO

Aporta na literatura um dizer sobre um (re)contar as avessas, um percorrer insubmisso que refaz a história não eliminando-a como versão unívoca, porém, sim, invertendo os signos como um instrumento de explosão interna que se utiliza dos códigos do colonizador e os usa em demasia extensiva para inquirir as versões heróicas unilaterais que constituíram o registro de formação do Brasil.

Essa cartografia de uma linha de força [...], além de afirmar a cultura do excluído, se esforça para criticar certa noção de escritura, propondo, nesse gesto, uma outra função social para a literatura ou, mais abrangentemente, uma outra função social para uma certa textualidade contemporânea. (SANTOS, 2013)

Viva o povo brasileiro, uma inscrição que pode ser tanto um grito exclamativo de brado aos gentílicos, quanto também pode conter certa ambivalência irônica em que coexistem de duas adjetivações ao povo: uma negativa, que e corrói a imagem identitária formativa de determinados grupos étnicos, como mecanismo mantenedor de poder; e outra em que adjetiva positivamente esses mesmos grupos e os põe no centro para evocar as marginalidades que ferem as estruturas centralizadoras de conhecimento.

A obra sinaliza problemáticas culturais que perfazem incursões identitárias ora etnocêntricas, uma vez que os personagens ainda são definidos e vistos pela ótica, ora tenta distanciar-se das

¹ Graduado em Letras com habilitação em Língua Inglesa (UNEB). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Literatura, produção cultural e modos de vida. Orientador: Prof. Dr. Arivaldo de Lima. Endereço eletrônico: adilton.zurc@gmail.com.

prisões conceituais pondo em cheque os discursos da História e função do texto literário que se faz histórico ao redimensionar posições paradigmáticas na chamada ordem do discurso. (FOUCAULT, 1996)

O cultural aqui compreende tudo aquilo que gravitar no humano e nas suas manifestações de humanidade. Nisto, implica as representações, o conhecimento e as produções de sentidos através dos signos e algumas implicações em que o termo cultura pode gerenciar devido a abrangência conceitual que há em si, nos encontramos atualmente encurralados entre noções de cultura demasiadamente amplas para serem úteis e desconfortavelmente rígidas, sendo a nossa necessidade mais urgente avançar para além delas (EAGLETON, 2005). A linguagem que representa se torna uma arma a favor do questionamento da própria representação. Discursos são postos em análise, problematizados a ponto de não se esgotar os inúmeros significados a eles atribuídos, porém, sim, submetê-los ao crivo crítico que reencontra uma funcionalidade metodológica na produção dos saberes.

Em oposição aos modelos de historicidade hegemônica é que se encontra o romance *Viva o povo brasileiro*, em uma narrativa extensa, repleta de simbolismos que coadunam num recontar os interstícios épicos da cultura subalterna.

Para além da extensão da obra há também uma metáfora que diz sobre a produção e traz à luz uma vontade insubmissa de demarcar um território literário na globalidade que indefine os escritores latinos.

É a literatura que se encontra carregada positivamente desse papel e dessa função de enunciação coletiva e mesmo revolucionária: a literatura é que produz uma solidariedade ativa apesar do ceticismo; e se o escritor está à margem ou à distância de sua frágil comunidade, a situação coloca-o mais à medida de exprimir uma outra comunidade potencial, de forjar os meios de uma outra consciência e de uma outra sensibilidade (DELEUZE; GUATTARI, 1977).

À luz desta visão, a produção ubaldiana convida as centralidades literárias europeias a um lugar sem centros e formas. Ou, talvez, os centros nunca tenham realmente existido, sendo apenas constructos colonialistas pensados para a produção de um discurso de sujeição cultural nos chamados povos sem cultura. O político é também literário imbricado em conexões que dialogam com temáticas relativas ao povo. A produção literária dos anos finais da década de oitenta, chamada era modernista, traz consigo um engajamento não apenas estético, herança da profusão de vanguarda da Semana de Arte Moderna, porém, sim, ideológico, atento às minorias subalternizadas que desvelam o controverso Brasil.

ARTE EM EXPERIÊNCIA

Tornar o discurso de um personagem em objeto de análise é um desafio a ser superado em detrimento das interpretações inerentes ao próprio discurso que presentifica o personagem. Atribuir sentido crítico as evocações de um autor que fala por meio de um personagem e que não é fala e discurso do autor, pois este não pode conter o fluxo criativo ao produzir, criar, sua obra. Utilizar o signo linguístico consciente dos efeitos de sentidos que ele irá produzir na sociedade não é uma competência que subjaz a produção do autor.

A arte não se submete a moldes. Ela cria caminhos para que os homens a acesse e produzam bens que eternizem a experiência humana. O contato com a arte, materializada em qualquer objeto artístico, seja quadro, canção, romance, oportuniza o homem uma saída do banal cotidiano. Agamben (2005), fala sobre a teoria da experiência como o sintoma de um mal-estar característico do homem hodierno que retorna ao seu universo “insigne” extenuado por uma sorte de eventos tipificados em uma realidade impossível de ser considerada experiência. Porém ao homem que se moderniza foi dada capacidade de criar. Uma espécie de artifício deístico que reinventa a existência humana através da arte. Para deixar sobreviver os resquícios de humanidade que restou dos mutilados do pós-guerra.

Se os efeitos da guerra nulificam a experimento do real, a arte produz emplastos para alma humana permitindo-o amenizar sua existência e sobreviver à barbárie. Embora esta concepção não seja unânime, pois há uma problemática no conceito da arte e sua funcionalidade na modernidade que aponta para a instauração de uma instabilidade sobre o caráter funcional dado ao seu “fim”. Postulado por Hegel o “fim da arte” erigiria fricções conceituais que revolveria mais ainda as noções de arte no campo filosófico na contemporaneidade.

No interior de grandes períodos históricos a forma de percepção das coletividades humanas se transforma ao mesmo tempo que seu modo de existência (BENJAMIN, 1985, 169). Os conceitos que dissolveram noção da arte se modelam a racionalidade existencial. A arte em um sentido ontológico não condensa mais paradigmas arcaicos ligados a tradições clássicas. Se a arte tem sua finitude anunciada o artista tem seu lugar questionado.

O artista é aquele que é capaz de usar uma linguagem, no sentido amplo do termo, seja ela qual for, por meio de uma técnica ou técnicas capaz de dialogar com o mundo. Um escritor não escreve para guardar para si mesmo aquilo que escreveu um pintor não pinta um quadro para escondê-lo, um cantor não canta para si mesmo, aquele que faz uso de um artifício artístico não o produz como objeto solitário, isolado de sua objetividade sógnica.

O artesão da cultura em sua linguagem visa que seus processos artísticos e/ou objetos entrem em contato com o mundo e de alguma forma interaja com os fruidores de sua arte. O diferencial nesta relação está contido na forma técnica que o artista utiliza para dialogar com o mundo.

O contemporâneo, moderno, trouxe consigo o aperfeiçoamento das técnicas humanas e a objetividade reprodutiva das obras artísticas. Produções seriadas em indústrias massificam o exercício da arte conferindo-lhes um caráter pusilânime da crítica social. As populações são reduzidas a uma homogeneidade cultural massificadora que não lhes permite a produção de crítica de pensamento, pois os meios de comunicação já o fazem.

A indústria cultural secciona campos como cultura, cidadania e comunicação utilizando-os como mecanismos na administração mercadológica da cultura.

UMA LITERATURA POTENCIAL

A literatura capaz de concentrar, o veneno e o antídoto em um paradoxo ambíguo que consegue ocultar os significados e produzir sentidos ao mesmo tempo. Uma literatura menor compreendida na perspectiva Deleuze que traz em sua potência a revolução.

O uso da Literatura para debates e discussões de temáticas recorrentes na sociedade é uma tônica ascendente nos estudos literários. A muito tem se discutido sobre o papel que Literatura – um fazer artístico – ocupa ao se propor representar a realidade ou o quanto da realidade cotidiana contém na Literatura. A natureza engendra semelhanças: basta pensar na mímica. Mas é o homem que tem a capacidade suprema de produzir semelhanças. (BENJAMIN, 1985, 109)

Sobre este caráter dialógico entre os fatos constituintes da realidade e a Literatura, é que o presente trabalho sistematiza e propõe algumas reflexões acerca da função da arte literária e sua relação com a sociedade, bem como, a presença na Literatura de outros campos do saber que nela ajuda a aproximar cotidiano e ficção.

A partir deste cenário literário aparente ficcional criado por João Ubaldo Ribeiro, serão construídos fatos, relações e tramas históricas que rediscutem a formação da identidade nacional pensada e contada pela perspectiva dos subalternizados ao longo da Historiografia Oficial.

O romance VPB retira das ruínas da linguagem do mundo contemporâneo um operador, a memória de um povo excluído, para encenar outro acordo entre aqueles que detêm a riqueza e o poder (1/3) e aqueles destituídos de cidadania e qualidade de vida (2/3): haja vista que, pelo andar da carruagem, o ódio (ou a ausência de vontade política, o que dá no mesmo) que circula em torno dessa possibilidade de redistribuição da riqueza não cessará a preparação de uma dizimação em massa (nada mais justo que esse 1/3 usufrua dos bens culturais conquistados e refaça a humanidade, pensam alguns), mas é bem provável que os

deuses dos excluídos, que não cessam de retornar, estejam também a maquirar planos não menos sutis (SANTOS, 2013).

É dessa fronteira entre os discursos sociais, literários, críticos que a Literatura se ocupa, erigindo interpretações, deslocando lugares e sentidos em espaços inabitáveis a outras ciências consideradas mais rígidas que visam cumprir uma comprovação científica dos fatos. Na Literatura há o novo, subversivo, indisciplinar e permissivo, característico apenas a linguagem produzida pelo homem. A literatura, enquanto expressão da vontade humana de dizer, de escrever o mundo, se propõe a esse ato criativo, presentificador e crítico. (SEIDEL, 2007, p. 39)

O autor constrói um fazer literário e este, por sua vez, foge ao seu domínio. Torna-se objeto de análise e outras vezes ganha dimensão superior ao seu criador. Sendo submetida ao crivo e análise das lentes opacas dos críticos e estudiosos. O caminho a ser percorrido na Literatura a serviço do discurso que diz sobre, comunica e/ou esconde algo traduz anseios de típicos das definições. A Literatura em seu universo construtor de sentidos não se faz sozinha, antes necessita de um panteão divino de outros lugares discursivos para ser a Literatura. Debate demais sobre questões gerais cuja relação com a literatura não é evidente, leitura demais de textos psicanalíticos, políticos, filosóficos (CULLER, 1999, p. 11). Tanto em sua acepção estético literário quanto conjunção específica de linguagem em determinada área campo.

O pensar Literatura, em uma acepção rasa e superficial, nos conduz a uma ideia de estudo específico dos cânones, objetos inacessíveis, engessados em paradigmas analíticos, compreensíveis apenas aos entendidos, interpretados adequadamente por poucos. Porém esta noção se dissolve e não se sustenta ao considerarmos os sentidos que uma dada obra, seja contemporânea ou clássica, pode estabelecer com o outro que a lê e, por conseguinte, a frui, tornando assim sua lente para interpretar o mundo e construir sentidos próprios e funcionais com a sua vida e sociedade que está inserido. O livro imita o mundo, como a arte, a natureza: por procedimentos que lhes são próprios e que realizam o que a natureza não pode ou não pode mais fazer (DELEUZE, 1997, p.12).

O texto literário não se exime dos significados que se processam em construção direta com o outro que o consome. O fazer literário constrói caminhos que perpassam os limites do real. Projeta “cenários” imaginários que se materializam nas letras, produzindo sentidos, identificação, rejeição, sujeição e tantas outras sensações impossíveis de descrever em linhas gerais.

A palavra em si não é capaz de exprimir o real humano. Ela pode criar conceitos, forjar pensamentos, produzir ideologias, porém, extrair do humano suas idiossincrasias reais em signos materiais não há como.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizo este trabalho com a certeza de que as temáticas aqui discutidas não se esgotam por aqui. A literatura, área do conhecimento, é o veículo que se debruça sobre o rio corrente do imaginário humano, um fio que tece novos bordados sobre a colcha de retalhos da vida e dela constitui-se novos olhares em volta desse ser histórico chamado “homem”.

Por esta razão, compreendo que a literatura possui uma função propagadora de conhecimentos e saberes que são imprescindíveis para a construção da identidade cultural de um povo e (des)construção das formas dominadoras de educação e colonização. Ela é também um dos instrumentos potencializadores na ruptura de paradigmas sejam eles sociais, econômicos, culturais, literários, étnicos, educacionais e etc. E no período atual não há mais espaço para a reprodução de discursos preconceituosos, estigmatizadores, intolerantes, misóginos discursos que neguem a humanidade de qualquer indivíduo.

Entendo que a relação entre a literatura, história e sociedade, nos permite compreender o panorama dos espaços de poder estabelecidos no campo discursivo. A literatura e a história servem como lugar de afirmação desses espaços, porém, sem domínio de um grupo hegemônico. Nesta perspectiva, a literatura no seu campo construtor de significados e sentidos, a história como cenário narrativo sob o qual serão encenadas as relações e a sociedade palco no qual essas tramas serão processualmente construídas.

Portanto, a reconstrução de novos significados e sentidos na contemporaneidade se faz necessária para o campo de discussão da literatura ficcional moderna como também para a área dos estudos das humanidades.

REFERÊNCIAS

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

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: *Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaio Sobre Literatura e História da Cultura. Obras Escolhidas*. Vol. 1. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CULLER, Jonathan. *Teoria literária: uma introdução*. Trad. Sandra Guardini Teixeira Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.

CUNHA, Eneida Leal (2007). *Viva o povo brasileiro: história e imaginário. Portuguese Cultural Studies*: Vol. 1: Iss. 1, Article 3.

DALCASTAGNÈ, Regina. Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, v. 31, p. 87-110, 2008. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/estudos/article/viewFile/2021/1594>>.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. São Paulo: Ed. Unesp, 2005.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida. São Paulo: Loyola, 1996.

RIBEIRO, João Ubaldo. *Viva o povo brasileiro*. Rio de Janeiro: Objetiva. 639p. 2011.

SANTOS, Osmar Moreira dos. *Folhas venenosas do discurso: um diálogo entre Oswald de Andrade e João Ubaldo Ribeiro*. Salvador: Instituto de Letras da UFBA, 1996.

SANTOS, Osmar Moreira dos. *Viva o povo brasileiro: escrita e fabulação antropofágica*. Ipotesi (Juiz de Fora. Online), v. 17, p. 153 - 164, 2013. Disponível em: http://www.ufjf.br/revistaipotesi/files/2011/05/Ipotesi_17.1-CAP13.pdf

SEIDEL, Roberto Henrique. *Embates Simbólicos: Estudos Literários e Culturais*. Recife: Bagaço, 2007.

O INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA EM UMA ESCOLA DO CAMPO: UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Amarilson Gordiano de Oliveira¹

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo discutir os aspectos sociais, históricos e culturais que influenciam na relação dos sujeitos do campo com a língua inglesa. Para isso, são abordados conceitos de interculturalidade e opção descolonial e epistêmica, além de considerações acerca da Linguística Aplicada em uma perspectiva indisciplinar. Os resultados desse diálogo apontam para a necessidade de criticar a hegemonia urbana ocidentalista e colocar em pauta outras vozes, outros conhecimentos e outros modos de pensar a vida, a sociedade e a linguagem.

Palavras-chave: Escola do campo. Língua inglesa. Interculturalidade.

INTRODUÇÃO

Para que possamos pensar o ensino de Língua Inglesa na educação do campo é preciso partir de uma perspectiva intercultural, tendo em vista a relação e o diálogo entre culturas distintas. Neste sentido, as questões voltadas para a cultura e a interculturalidade no ensino de línguas têm sido discutidas por diferentes autores, como Corbett (2003) e Kramsch (1993). Tais autores defendem um ensino que esteja pautado na cultura do sujeito enquanto aprendiz e no contato/confronto desta com a cultura-alvo. Uma abordagem intercultural, neste sentido, nos levaria ao seguinte questionamento: a qual sujeito estamos ensinando outra língua? No entanto, entendo como fundamental colocar este sujeito no centro da questão, tirando o foco do ensino e, conseqüentemente, da abordagem em si, se pautando na relação desse sujeito com a língua estrangeira. Dessa forma, um questionamento mais adequado seria: qual sujeito está aprendendo uma outra língua?

Assim, a ideia aqui é pensar a interculturalidade em seu sentido mais amplo, externo à questão do ensino da LE, para que possamos primeiro entender as relações de poder envolvidas nas interações sociais, para depois pensarmos os sujeitos enquanto aprendizes de uma outra língua e como lidam com a linguagem na sala de aula. Então, a princípio, as discussões acerca da interculturalidade apresentadas por Catherine Walsh (2005) ajudam a refletir sobre as relações sociais, marcadas pela colonização do conhecimento e por um pensamento hegemônico que coloca à margem outros ideais de vida, de cultura, de política etc. O conceito discutido pela autora equatoriana, voltado para as relações de poder na América Latina, também se enquadra aqui na

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB). Linha de pesquisa: Letramentos, identidades e formação de professores. Orientadora: Profa. Dra. Maria Nazaré Mota de Lima. Endereço eletrônico: amarilson@outlook.com.

proposta de problematizar a relação dos sujeitos do campo com a língua inglesa, haja vista a posição do inglês como língua hegemônica e os processos de subjugação dos povos do campo em detrimento a um ideal urbanocêntrico de cultura.

Sob outro ponto de vista, tendo a linguagem como centro das relações, a Linguística Aplicada, numa perspectiva indisciplinar², nos ajuda a entender como questões sociais, culturais, históricas etc. interferem na interação dos aprendizes do campo com a língua estrangeira. Moita Lopes (2006), propondo uma crítica à episteme ocidentalista, aponta para novas formas de compreender o uso da linguagem na contemporaneidade, em um contexto pós-moderno e pós-colonial, com base nas vozes daqueles que foram historicamente colocados à margem, como é o caso dos povos do campo. Desse modo, essas considerações se fazem relevantes ao passo que possibilitam uma compreensão mais descentrada da linguagem na sala.

INTERCULTURALIDADE E RELAÇÕES DE PODER

As discussões acerca da interculturalidade na América Latina surgem como enfrentamento ao colonialismo ocidental e ao pensamento homogêneo de base eurocêntrica presente tanto no âmbito da cultura, como da política e das relações sociais. Walsh (2005), tem levantado essa questão, partindo de uma perspectiva de descolonização do conhecimento, por acreditar que, segundo ela, “estamos à frente de uma concepção única, globalizada e universal do mundo, governada pela primazia total do mercado e da cosmovisão liberal e como parte dela, por uma ordem política, econômica e social, uma ordem também do conhecimento” (WALSH, 2005, p. 41). Nesta linha, Walter Mignolo (2008), outro autor latino-americano, afirma que “uma das realizações da razão imperial foi a de afirmar-se como uma identidade superior ao construir construtos inferiores (raciais, nacionais, religiosos, sexuais, de gênero), e de expeli-los para fora da esfera normativa do ‘real’” (MIGNOLO, 2008, p. 291).

À vista disso, Walsh (2005) destaca como outros conhecimentos foram colocados à margem, focalizando em seus trabalhos os povos indígenas e os negros, mas não deixando de lado outros grupos marginalizados, como os do campo. Neste sentido, a interculturalidade, no entendimento de Walsh (2005),

² Moita Lopes (2011) acredita que a Linguística Aplicada deve ser pensada como indisciplinar por não reconhecer a necessidade de se constituir como uma disciplina, mas como uma área de estudos dentro das ciências sociais que, por meio de conceitos de outras áreas além da linguística teórica, buscam compreender situações de uso da linguagem com base na quebra de paradigmas consagrados.

[...] busca desenvolver uma inter-relação equitativa entre povos, pessoas, conhecimentos e práticas culturalmente diferentes, uma interação que parte do conflito inerente nas assimetrias sociais, econômicas, políticas e do poder. Não se trata simplesmente de reconhecer, descobrir ou tolerar ao outro ou à diferença entre si. Se trata, em vez disso, de promover ativamente processos de intercâmbio que permitam construir espaços de encontro entre seres e saberes, sentidos e práticas distintas (WALSH, 2005, p. 45).

Essa ideia de interculturalidade visa promover de fato uma inclusão que venha a ser concretizada no âmbito social, ao invés de inclusão tão somente aparente, que na prática alimenta a exclusão de povos como, por exemplo, os do campo, colocando-os como meros sujeitos com pensamentos distintos da lógica dos pensadores brancos de base eurocêntrica e propondo um diálogo intercultural apenas com o intuito identificar a diversidade (WALSH, 2005). Desse modo, a interculturalidade entendida por Walsh (2005) questiona as estruturas dominantes “[...] pois busca sua transformação e, ao mesmo tempo, a construção de estruturas, instituições, relações, mas também modos e condições de pensar diferente” (WALSH, 2005, p. 46). Tendo em vista essas estruturas, a autora afirma que “é a subordinação das lógicas e modos de pensamento distintos [...] como ‘saberes’ locais e folclorizados à frente do conhecimento ‘científico e universal’ (leia-se: eurocêntrico) que uma política epistêmica da interculturalidade tenta enfrentar (WALSH, 2005, p. 46-47, grifo da autora). Fazendo um recorte, podemos afirmar que a ideia de interculturalidade, neste sentido, contribui no enfrentamento da subordinação dos modos de pensamento dos sujeitos do campo frente ao ideal urbanocêntrico.

Contudo, a autora acredita que, para que seja possível esse enfrentamento, é preciso um posicionamento político frente a essas relações de poder, do mesmo modo que também é necessário um reconhecimento e um fortalecimento por parte dos povos subjugados acerca do que eles entendem como sendo “próprio”, em meio a suas identidades (WALSH, 2005). Daí a importância das organizações e estruturas que visam a valorização e a manutenção da cultura local, como fazem as cooperativas, associações, sindicatos e outros movimentos sociais, no caso dos povos do campo.

Nesta perspectiva, Mignolo (2008) afirma que “a interculturalidade deve ser entendida no contexto do pensamento e dos projetos descoloniais” (MIGNOLO, 2008, p. 316). O autor confronta o termo “interculturalidade” com “multiculturalismo”, afirmando que este último reforça o ideal norte-americano ao dar visibilidade às culturas, mas haver uma manutenção da epistemologia dominante. No que se refere à ideia de interculturalidade ligada ao pensamento descolonial, o autor aponta que este “se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento (MIGNOLO, 2008, p. 290). Uma opção descolonial epistêmica seria, neste caso, fugir dos conhecimentos historicamente dominantes e dar margem para aqueles conhecimentos produzidos por aqueles que não estão na posição de prestígio.

UMA LINGUÍSTICA APLICADA COM OUTRAS VOZES EM PAUTA

Para prosseguir com uma discussão no mesmo sentido, que possa colocar em pauta outras vozes, além daquelas dominantes, tomando como base os estudos referentes ao uso da linguagem, é importante destacar aqui a Linguística Aplicada em sua perspectiva indisciplinar, apresentada por Moita Lopes (2006) e debatida por outros autores do campo da LA. O autor defende que haja uma reinvenção das formas de produzir conhecimento, por meio de “alternativas sociais com base nas e com as vozes que estão à margem” (MOITA LOPES, 2006, p. 86). Ele propõe repensar o papel da LA no intuito de tomar como foco identidades estigmatizadas, por meio de uma coligação anti-hegemônica³. Assim como defende Walsh (2005), o autor também ressalta que “a episteme ocidentalista destruiu outras lógicas de vida social e outras formas de produzir conhecimento (MOITA LOPES, 2006, p. 87). O pensamento dominante reinou sobre outros, silenciando-os e colocando-os em posição de descrédito. Desse modo, o autor defende uma LA que critique esses processos de dominação. Segundo ele,

A crítica à episteme ocidentalista pode ser traduzida na preocupação com quem é o sujeito inscrito nela. Aqueles que foram postos à margem em uma ciência que criou outridades com base em um olhar ocidentalista têm passado a lutar para emitir suas vozes como formas igualmente válidas de construir conhecimento e de organizar a vida social, desafiando o chamado conhecimento científico tradicional e sua ignorância em relação às práticas sociais vividas pelas pessoas de carne e osso no dia-a-dia, com seus conhecimentos entendidos como senso comum pela ciência positivista e moderna (MOITA LOPES, 2006, p. 87).

Moita Lopes (2006) também aponta que essa ciência moderna tem sido criticada pelo fato de tomar como base um sujeito homogêneo, de classe média e branco, e, acrescento, urbano. Quando falamos de estudos voltados para a interação de determinados sujeitos com a língua, tal pensamento científico nada nos responde porque não coloca em pauta aqueles que de fato vivenciam a realidade social, em meio às relações de poder e aos diferentes conflitos sociais. É neste sentido que teorias pós-modernistas, pós-coloniais, *queer*, antirracistas, feministas, dentre outras, podem contribuir para uma melhor compreensão da linguagem na sala de aula de LI. Isso se justifica pelo fato de estarmos lidando com diferentes identidades, mesmo em contexto específico como a educação do campo, partindo do pressuposto de que tais identidades são variáveis e que o sujeito possui múltiplas identidades, como aponta Hall (2005). Neste sentido, Lima (2015), afirma que:

A identidade, a rigor, são identidades, múltiplas, complexas, convivendo num contexto de diversidade étnica, racial, de gênero, sexualidade, *regionalidade*. Essas

³ Moita Lopes (2006) defende uma coligação que possa desafiar a hegemonia de um pensamento único, marcado pelo capitalismo ocidental, buscando alternativas em projetos coletivos como outros modos de produzir conhecimento.

dimensões identitárias coexistem numa só pessoa e se estruturam a partir das relações de poder estabelecidas nas práticas sociais (LIMA, 2015, p. 40, grifo meu).

Desse modo, Moita Lopes (2006) faz uma crítica ao fato de ainda se ignorar, dentro do campo da LA, que “[...] professores e alunos têm corpos nos quais suas classes sociais, sexualidades, gênero, etnia etc. são inscritas em posicionamentos discursivos” (MOITA LOPES, 2006, p. 102). Tais identidades de um sujeito que é social e histórico são deixadas de lado, segundo o autor, pela contemplação de um sujeito unicamente racional. A essa racionalidade, nesta perspectiva, poderíamos relacionar o modo como os sujeitos fazem uso da linguagem, mas sem considerar os fatores externos à linguagem em si. Pennycook (2006), nesta linha, afirma que “[...] a ordem social não é somente linguagem, textualidade e semiose, mas é também corpórea, espacial, temporal, institucional, conflitante, marcadas pelas diferenças sexuais, raciais e outras (PENNYCOOK, 2006, p. 83).

Assim, uma LA que possa vir a “transgredir as fronteiras do pensamento e da política tradicionais” (PENNYCOOK, 2006, p. 82) pode nos ajudar a interpretar melhor o contato/confronto dos sujeitos do campo com uma língua estrangeira hegemônica, levando em conta todo o processo histórico que levou a essa hegemonia que parte de um ideal urbanocêntrico e, conseqüentemente, a subjugação desses povos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações apresentadas até aqui foram desenvolvidas no sentido de fazer uma relação entre o conceito de interculturalidade, inicialmente fora do âmbito do ensino de LI, e a Linguística Aplicada numa perspectiva indisciplinar, com o intuito de discutir a relação dos sujeitos/aprendizes do campo com a língua inglesa. Partindo do princípio de que essa relação é demarcada por diferentes relações de poder, discutimos como pôr em foco esses sujeitos ora colocados à margem, possibilitando um olhar diferenciado com base em outras vozes, além daquelas construídas historicamente com base em estruturas de poder.

Portanto, entendo que precisamos do enfrentamento intercultural de Walsh (2005), da opção descolonial de Mignolo (2008), da crítica à episteme ocidentalista na Linguística Aplicada Indisciplinar de Moita Lopes (2006) e da transgressão de Pennycook (2006) para que tenhamos uma pesquisa em LA que venha a possibilitar relações mais igualitárias por meio da e na linguagem.

REFERÊNCIAS:

CORBETT, John. *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: Ed. DP&A. 2005.

KRAMSCH, Claire. *Context and culture in language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1993.

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

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. In: *Dossiê literatura, Línguas e Identidades*. Rio de Janeiro: Cadernos de Letras da UFF, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C. e ROCA, P. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 11-24.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, vol. XXIV, núm. 46, enero-junio, 2005, p. 39-50.

CIDADANIA E CIBERATIVISMO: MODOS DE PRODUÇÃO NO COLETIVO BELEZA DA MARGEM

Antonio Cláudio da Silva Neto¹

Resumo: As ações coletivas que permeiam modos de produção na contemporaneidade têm se mostrado capazes de trazer aos ambientes das tecnologias de comunicação discursos ativistas relativos a cidadania cultural. Frente a ataques institucionalizados, desarmados pelos problemas de acesso à justiça, a apropriação do ciberespaço como ferramenta de militância torna-se mais que necessária. Fala-se em ciberativismo a composição político-estética de signos virtuais e possibilidades que se abrem através de postagens, compartilhamentos, e democratização do acesso a informação. Como efeito, ampliam-se as discussões e coletivos sociais marginalizados adquirem visibilidade. É neste contexto emergente que se encontra o Coletivo Beleza da Margem, responsável por entoar as discussões que circundam os modos de vida dos “malucos de estrada”.

Palavras-Chave: Malucos de Estrada. Ciberativismo. Cidadania.

“MALUCOS DE ESTRADA” A MARGEM DA BELEZA

A beleza da margem está para o estético-político assim como a margem da beleza está para os “malucos de estrada”. Fala-se, aqui, em marginalidade enquanto movimento periférico e criminalizado por instituições públicas. O desenho é traçado a partir de uma exposição com fotografias retratando os modos de vida dos sujeitos conhecidos na sociedade como *hippies*, mas que se deslocam para nomenclaturas de possibilidades, como “maluco de estrada”, onde a maluques corresponde ao não enquadramento em condutas sociais dominantes. Esta exposição, intitulada “A beleza da margem, a margem da beleza”, exibida na Praça Sete de Belo Horizonte, de treze a dezoito de novembro de dois mil e nove, pelo fotógrafo e artesão Rafael Lage, fora apreendida por fiscais municipais em flagrantes atos inconstitucionais, principalmente ao que se refere as liberdades públicas. Eis a criminalização infundada do artista como marco inicial de uma luta política em favor de direitos fundamentais.

A análise da materialidade das fotografias citadas nos permite detectar o teor crítico cultural que permeia a exposição. A margem produz uma beleza política, desprovida de compromisso estético hegemônico difundido através dos meios de comunicação, uma beleza desviante. Prova disso está na possibilidade de ouvir um som em um suporte silencioso: a captura do grito de um “maluco” e, ainda, a confecção do artesanato, elemento comum na identificação desses sujeitos, bem como performances de deslocamento. Durante uma semana expondo, o fotógrafo pôde registrar, no mesmo ambiente, uma série de repressões policiais aos “malucos de estrada”. Ele conta que ao colocar a primeira fotografia com tal registro, tivera a exposição apreendida.

¹ Pós-Crítica, UNEB. Endereço eletrônico: antonioclaudio.neto@live.com.

Em contrapartida, as fundamentações utilizadas para incorrer na apreensão, lastrearam-se no artigo 17 do Código de Posturas do município de Belo Horizonte, segundo o qual, “é proibida a instalação precária ou permanente de obstáculo físico ou de equipamento de qualquer natureza no passeio ou projetado sobre ele, salvo no caso de mobiliário urbano”. Importa dizer que a estrutura utilizada para expor os retratos fora confeccionada com tecido, arame, e cano PVC, em alusão ao suporte que os artesãos usam para exibir, vender e carregar seus artesanatos. Portanto, uma estrutura portátil, encostada na parede de uma praça com oito metros de extensão, ocupando vinte e cinco centímetros do passeio público, não encontra aplauso como “obstáculo físico”. Esse mesmo Código de Posturas, em seu artigo 38, diz que “o uso do logradouro público depende de prévio licenciamento, exceto passeata e manifestação popular”.

Diante do exposto, não resta dúvida de que o gritante interesse em realizar a exposição é protestar em desfavor as constantes repressões sofridas pelos sujeitos em palco, ressaltando a beleza da diversidade das culturas, condições as quais estão submetidos e aos abusos do Poder Público. Desse modo, uma manifestação popular, o que a coloca no patamar da exceção proposta pela redação do artigo supracitado. Ainda é possível identificar confrontos em relação as liberdades fundamentais previstas na Constituição Federal de 1988, como a “liberdade de expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença”, em seu artigo 5º, inciso IX. Por fim, Rafael Lage recebera uma multa no valor de dezessete mil, cento e três reais e oitenta centavos para reaver suas fotografias com o expositor, sob pena de ser cadastrado à dívida pública daquele município.

É neste cenário emergente que se iniciam as atividades do Coletivo Beleza da Margem, posicionando-se em um lugar de luta determinado: a proteção de cidadanias culturais relativas aos “maluco de estrada”. Estes, são considerados resíduos da contracultura hippie em território nacional, somados a uma série de metamorfoses sociais e culturais, devidas, em grande escala, aos processos de globalização e constantes deslocamentos, aos quais tais sujeitos estão submetidos. Preocupados com ecologia e o equilíbrio energético do ecossistema, seus adeptos reutilizam materiais orgânicos e naturais para criação de artesanato. Estes adotaram um modo de vida comunitário, consideram-se transeuntes, e se autodenominam artesãos nômades, mas entre eles, se comunicam por “maluco”, “maluco de estrada” ou “maluco de BR”.

CIBERATIVISMO E PRODUÇÃO CULTURAL

Frente aos ataques institucionalizados já apresentados, desarmados pelos problemas de acesso à justiça, tomar o ciberespaço como uma ferramenta de militância se torna mais do que

necessário para a sobrevivência dos “malucos de estrada”. Através dessa prática, cria-se um novo espaço, onde as discussões ganham amplitude, identidades se reafirmam e movimentos sociais são fortalecidos. Fala-se em ciberativismo a composição político-estética dos signos virtuais e as possibilidades que se convergem através de postagens, compartilhamentos, e democratização do acesso a informação. Diante disso, os impactos dessa Sociedade em Rede perpetram diversos segmentos sociais, ao mesmo tempo em que dão sustentação aos modos coletivos de produção na luta pela efetivação de cidadanias culturais.

Como a própria nomenclatura enseja, ciberativismo diz respeito a uma *práxis* ativista que acontece, sobretudo, no ambiente do ciberespaço. Este, por sua vez, resulta da evolução tecnológica nos liames da comunicação e tem a internet como fenômeno de composição. Para Camila Farias, “os primeiros computadores – grandes calculadoras programáveis – datam da década de 40 e desde lá, passando pela invenção do computador pessoal nos anos 70, já evoluíram até o atual acesso à Internet via tecnologia mobile” (2014, p. 41). Assim, esses suportes são responsáveis por estruturar o ciberespaço, que “inclui todos os preceitos eletrônicos que transmitem fontes digitais de informação e que condicionam o caráter fluido, hipertextual, interativo e virtual da comunicação e de seus atores”.

Segundo Pierre Lévy, o ciberespaço “especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ele abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (1999, p. 17). No mesmo sentido, André Lemos (2002, p. 16), traz que o ciberespaço corresponde as relações entre as tecnologias de informação e as de comunicação e informação e a cultura, que emergiram a partir da convergência informática/telecomunicações na década de 1970. Destarte, percebe-se que os constantes avanços das tecnologias de comunicação influenciam diretamente no funcionamento do ciberespaço e, conseqüentemente, nas modificações dos hábitos sociais.

Walter Benjamin aponta para a técnica como agente capaz de transformar contextos culturais, o que envolve as condições de produção entre economia e cultura. Em “a obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica”, este identifica que os prognósticos de Marx acerca do capitalismo “levaram mais de meio século para refletir-se em todos os setores da cultura”. O prognóstico ao qual o autor se refere, contempla a tese sobre as tendências evolutivas da arte nas atuais condições de produção, o que envolve conceitos como reprodutibilidade técnica, autenticidade, destruição da aura, ritual e política, valor do culto e valor da exposição e assim por diante.

Ao tempo em que Benjamin aponta para os liames entre cultura e sociedade, ressalta a fundamental importância do homem e da técnica. O que interessa é o fora. Ou seja, os fatores

técnicos são demonstrativos de potencial para modificar as realidades culturais, o que se percebe através das reprodutibilidades técnicas. Toma-se como exemplo o cinema, utilizado, quando do seu surgimento, como lazer pelas massas, pois os fatores externos que possibilitam a exibição de um filme o torna acessível à um maior número de pessoas ao mesmo tempo. O fator externo é também o fora. É também um dos efeitos de sair do espaço fechado, do fetiche artístico, e passa a figurar em um sistema aberto, para mais sujeitos.

Assim, tona-se necessário mencionar que o suporte trazido à baila nesta discussão, possibilitado através da campanha de *crowdfunding*, é um documentário. Portanto, um objeto de arte. Neste sentido, ao percorrer os caminhos teóricos da reprodutibilidade técnica da obra de arte, vê-se a maneira como a cultura se aproxima da política e da economia. Sem perder de vista que o documentário “Malucos de Estrada” apresenta os modos de vida dos sujeitos conhecidos pela sociedade como hippies, mas que depõem não se identificando como tal, caímos no estado da performatividade, ou seja, a ideia de resíduos que se aproximam da política por que se inserem em um contexto social, do qual seria impossível se desvincular.

ALGUMAS CONCLUSÕES

A cidadania compreende os aspectos democráticos da vida em sociedade. Camila Farias traz que, “a partir da década de 1980, alguns parâmetros, quer no campo teórico ou político, emergem sobre o que se determinou como uma nova noção de cidadania, frente à sua concepção originária de cunho liberal” (2014, p. 26). Segundo esta pesquisadora, essa concepção limita a cidadania ao simples e acrítico fornecimento de respostas às demandas sociais reivindicadas pela sociedade, resumindo-se em direitos e deveres nas relações indivíduos e Estado. Contudo, na contemporaneidade, segundo Chauí (2006), a cidadania alcança uma ampliação em que os corpos políticos passam a ocupar lugares sociais intuídas em transformações eficazes, em busca de uma sociedade mais democrática.

Acrescenta-se que, no panorama nacional, percebe-se uma gama de atuações concretas e cíclicas que habilitam os novos contextos de cidadania e seus sujeitos a tomarem seus postos de modificadores das deficiências e necessidades humanas em novos direitos. Valdoir da Silva Santos ensina que “o processo de legitimidade dos novos sujeitos de direitos compreende a ação libertadora que procura concretizar a meta de edificação de uma nova cultura societária de base”.

Não obstante a percepção dos efeitos sociais possibilitados pelo ciberativismo, o alcance das produções do Coletivo Beleza da Margem lastreou inquéritos policiais, uma ação civil pública no

município de Belo Horizonte, e tornara possível um encontro com os representantes do Ministério da Cultura no ano de 2015, onde foram ouvidos argumentos relativos a identidade desses sujeitos como adequados as políticas de expressão cultural, bem como os conflitos que circundam seus modos de vida.

O exemplo mais claro da máxima efetividade que esta prática de militância é capaz de alcançar, consiste em uma liminar concedida em sede de ação civil pública no município de Belo Horizonte, de autoria da Defensoria Pública do Estado de Minas Gerais. Trata-se de um pleito que contesta a proibição dos modos de vida dos “malucos de estrada” em Belo Horizonte, bem como pede o livre exercício de suas expressões culturais em vias públicas. Assim, a tutela antecipada concedida determinou a liberdade do exercício artístico e cultural desses artesãos.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Vol. 1. Trad. Sergio Paulo Rouanet. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CHAUÍ, Marilena de S. *Cidadania Cultural: O Direito à Cultura*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

FARIAS, Camila. *Cultura Digital e Cidadania: O caso Fora do Eixo*. Dissertação (Mestrado), Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LEMOS, André. *Cibercultura: Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

SANTOS, Valdoir da Silva. *O multiculturalismo, o pluralismo jurídico e os novos sujeitos coletivos no Brasil*. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/cp02131>>.

MODOS DE PRODUZIR TRABALHO E SUBJETIVIDADES NA CONTEMPORANEIDADE: O EMPREENDEDORISMO INFORMAL COMO UMA FORMA OUTRA DE SER - ESTAR NO MUNDO¹

Fabiane Fernandes Guimarães²

Resumo: o objetivo deste artigo é tecer reflexões críticas acerca dos modos de produção (não) capitalísticos, sobretudo, no que tange ao empreendedorismo informal. Essa discussão apoia-se na crescente e importante pesquisa sobre outras formas de economia frente ao desestímulo econômico, dita crise do capital, a exemplo da Economia Solidária, Economia Informal e os trabalhadores por conta própria. Além disso, busca, através da pesquisa bibliográfica, pensar como essas formas outras de produzir, possibilitam a construção de subjetividades não capitalísticas, ou menos capitalísticas, sob aporte teórico de autores como Singer (2001, 2002), Quijano (2000, 2005,), Castro-Gomez (2007), Guattari e Rolnik (1996), Jameson (1997), Santos (2002), entre outros/as. Os resultados apontam que embora hegemônico, a forma de produção capitalística não suplanta outras formas de ser e estar no mundo, ainda que essas ainda sejam consideradas revoluções microfísicas.

Palavras-chave: Modos de produção. Capitalismo. Economia Informal. Economia Solidária.

HISTORICIZANDO O *STATUS QUO*

“é o tempo de aprender a libertar-nos do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixarmos de ser o que não somos.”
Quijano

Em um país cujo grito de “independência ou morte” culminou em uma pseudo-independência política, a subordinação econômica segue segregando, matando e mantendo o Brasil como “estrangeiro-dependente”. O modo de vida, os modos de produção e porque não dizer, os modos de desejar e/ou pensar são, em sua grande maioria, neoliberais, estrangeiros, brancos e patriarcais, prova que vivemos uma independência forjada.

Esta dominação transcende a relação do colonialismo, cujo suposto fim data da independência do Brasil, e abre espaço para o conceito de colonialidade, o qual refere-se ao processo de colonização como sendo um processo étnico racial que não acabou com a independências das colônias, e que segue evoluindo e se adaptando às transformações sociais que se apresentam,

¹ Artigo apresentado à prof. Dra. Jailma dos Santos Pedreira Moreira como requisito de avaliação final da disciplina Literatura, Cultura e Modos de Produção, componente curricular optativo do Curso de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), Campus II/Alagoinhas – BA.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), Linha de pesquisa: Letramento, Identidades e Formação de Educadores, Endereço eletrônico: fabianeguimmaraes@gmail.com.

remodelando as formas de dominação/colonização e mantendo o padrão de poder colonial/europeu. Neste sentido, estudos decoloniais (Quijano 2000, 2005) ressaltam que: tanto o ideal da modernidade quanto o próprio capitalismo surgem, concomitantemente, com o colonialismo vivido pelos países colonizados. Ou seja, o capitalismo é consequência necessária de reafirmação do poder, tornando-se o *staus quo* da sociedade. Para Quijano (2005), a América tem “uma relação umbilical entre os processos históricos que se geram a partir da América e as mudanças [...] da intersubjetividade de todos os povos que se vão integrando no novo padrão de poder mundial” (p.124). Desta forma, é mister que a ideia de modernidade e capitalismo surge junto ao processo de colonização europeia, sob a égide da promessa de modernização e evolução,

Sendo assim, não é de se estranhar que os modos de produzir vida de um sistema como esse seja voltado para os valores cooptados por ele próprio: individualidade, lucro e competição. Na economia o trabalho formal, assalariado, reforça e solidifica estes valores neoliberais, imputando às subjetividades dos sujeitos desta sociedade a noção de necessidade de garantir um salário, um chefe, e suscitando o sentimento conformista de que uns nascem para mandar, outros para obedecer. Guattari e Rolnik (1996, p.25) afirmam que:

Tudo o que é produzido pela subjetivação capitalística – tudo o que nos chega pela linguagem, pela família e pelos equipamentos que nos rodeiam – não é apenas uma questão de ideia, não é apenas uma transmissão de significações por meio de enunciados significantes [...] Trata-se de sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social e as instâncias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo.

É diante deste contexto histórico brasileiro, de discrepâncias sociais acirradas, exploração e escravidão, que podemos perceber como o capitalismo se institui como um status quo na sociedade quase que não deixando margem à outras formas de produção, outras formas de vida. Podemos inferir ainda, quão cruel é a rizomatização de seus valores e ideais, os quais segregam e modelam a estrutura social e as subjetividades dos indivíduos. Logo, corroborando com os autores supracitados quando afirmam que a subjetividade é matéria-prima manipulada pelo Sistema para fins da manutenção do que Quijano chama de colonialidade do poder. Eis o grande desafio da contemporaneidade: (re) construir subjetividades não capitalísticas.

Frente a esse histórico discrepante e excludente nascido desde os primórdios do “descobrimento”, pessoas mantidas fora do círculo de prosperidade econômica cunhada pelo capitalismo, desempregadas, desvalidas, se organizam em formas outras de sobrevivência. As oportunidades e “benefícios” exaltadas pelo sistema capitalista nunca foi uma realidade de todos os sujeitos e isso, nem a tal da democracia resolveu. A fome, a miséria, a disparidade continua

demarcando uma vasta parcela da população brasileira que, historicamente, pode-se dizer que formam este outro setor na economia: o informal.

Em vista do exposto, saltam perguntas do tipo: como essas pessoas vivem? O que fazem? E o que podem? Viver e/ou refutar o trabalho formal? Atender ou rejeitar os preceitos capitalistas? O mundo contemporâneo se enche de angústias e incertezas, calcado em valores fulgazes e egoicos, em que ganha mais quem vende mais, “sobe quem tem a unha maior”. Estes “invisíveis”, à margem, muitas vezes desviam suas vidas destes princípios, buscando novas formas de ser e estar no mundo.

Baseado nestas reflexões é que este artigo visa, por meio da pesquisa bibliográfica, refletir sobre as possibilidades de outros modos de produção, no que tange a economia e as subjetividades, em detrimento do modo de produção hegemônico do capitalismo. Para tanto, o artigo tentará estabelecer uma relação entre o modo capitalista de vida e um modo outro de produção, do trabalho informal de trabalhadores/as por conta própria como um modo de ser, fazer e estar no mundo. Essa discussão apoia-se na crescente e importante pesquisa sobre outras formas de economia frente o desestímulo econômico, dita crise, do capital, a exemplo da Economia Solidária, Economia Informal e os trabalhadores por conta própria. Além disso, busca pensar como essas formas outras de produzir, possibilitam a construção de subjetividades não capitalísticas, ou menos capitalísticas, sob aporte teórico de autores como Singer (2001, 2002), Quijano (2000, 2005,), Castro-Gomez (2007), Guattari e Rolnik (1996), entre outros/as.

O interesse pelo tema surgiu das reflexões realizadas na disciplina de Literatura, Cultura e Modos de Produção, componente curricular da Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia – UNEB / Alagoinhas, e, paralelamente, aos estudos e pesquisa realizada a partir do grupo Enlace, proposta pela professora Dr. Suely Messeder, intitulada: a Baianidade e o/a empreendedor/a em seu fazer cotidiano: um estudo sobre os/as microempreendedores/as e seus estabelecimentos na cidade de Camaçari, da qual faço parte atualmente. Essa pesquisa visa refletir sobre o perfil do microempreendedor/a informal de Camaçari-Ba, seu modo vida e sua forma de gerenciar seu micrormpreendimento, sinalizando outras formas de ser, estar e produzir no mundo quase que totalmente capitalista.

A COLONIALIDADE TRAVESTIDA DE MODERNIDADE: O *MODUS* CAPITALISTA DE VIVER

Confundida muitas vezes com “colonialismo histórico”, a colonialidade não se trata apenas do processo de dominação territorial, corporal e material imposto pelo colonialismo das américas. A colonialidade

es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existência social cotidiana y a escala societal. Se origina y mundializa a partir de America. (QUIJANO, 2000, p. 342).

Castro-Gomez e Gosfroguel (2007) reforçam essa noção nos levando a perceber que o processo de colonização das Américas institui, paralelamente à sua gana de poder, a noção de economia-mundo capitalista, para a qual rendem-se não apenas os territórios, mas os corpos, as almas e as subjetividades, o que explica a independência política do 07 de setembro de 1822 e a manutenção da dependência, quase que orgânica, dos países periféricos, colonizados, em relação aos países desenvolvidos (América e Europa). Essa dependência revela-se ao passo que tudo que é de “fora” é considerado melhor pela maioria dos brasileiros.

É à esta subjetividade colonizada que se refere a colonialidade, sujeitos que vivem no engodo do estrangeirismo (racista e patriarcal), subjetividades colonizadas e condicionadas ao conformismo e ao estrangeirismo. Aqui, fica nítido que a colonização não foi um simples processo de dominação de territórios, mas de dominação das mentes, das vidas. Assim, a colonialidade representa a transformação das formas de dominação e manutenção do padrão de poder instituído com o colonialismo.

Conforme Maldonato-Torres (2007), a colonialidade do poder tange a inter-relação entre as formas modernas de exploração e dominação e o processo europeu de expansão colonial; a colonialidade do saber, se refere à produção do conhecimento (epistemologia), sua reprodução e a construção do pensamento; a colonialidade do ser, podemos dizer, com grifos nossos, que refere-se às subjetividades colonizadas, às experiências vividas e representadas pelos/as sujeitos/as dominados/a. O impacto na linguagem e na forma de ver o mundo dos povos dominados.

Neste sentido é que os autores decoloniais defendem que a modernidade não tem nada de moderna, nasce com o processo do colonialismo e renova-se diante das mudanças sociais, econômicas, políticas e subjetivas. Logo, falar de modernidade requer contextualizar historicamente este fenômeno, à luz da retirada do véu da cegueira que obscurece o seu sentido e o seu real objetivo, o qual visa justificar toda a barbárie imposta pelo sistema capitalista, desde o descobrimento do “novo Mundo”.

Fazendo as reflexões necessárias, podemos perceber que esse ideal de modernidade e evolução, o qual amparou e tentou justificar a barbárie do descobrimento, além de situar-se na história como elemento de justificação desde os primórdios, arrasta-se pelo tempo e prossegue carregando consigo o capitalismo, que utilizando desses valores (modernidade e evolução) dizima a

sociedade gradualmente, em todas as suas formas e versões, desde os anos de 1500. O capitalismo não surgiu em tempos determinados, ele viera junto com as caravelas e o desbravamento do território que hoje chamamos de Brasil. A própria intenção da colonização, carrega em si os ideais capitalistas: exploração, dominação, lucro e poder. Quijano reforça essa premissa ao incitar que a globalização é uma evolução histórica do padrão de poder instituído desde a colonialidade.

A sociedade derivada desse histórico bárbaro de holocausto travestido de descobrimento e exploração traduzida em modernidade, vem perpetuando e (re) construindo subjetividades individuais e coletivas sob bases e valores aviltantes, que caracterizam o sistema neoliberal vigente, mas que desvelam-se desde as grandes navegações, infiltrando-se no território e nos sujeitos, moldando atitudes, pensamentos e desejos, atualizando sua versão a cada necessidade identificada, seja por mudança social, seja por necessidade de “calar” as insatisfações trazidas com o passar do tempo e desgaste do sistema.

Frederic Jameson (1997), ao falar sobre o capitalismo tardio, historiciza muito bem a evolução deste sistema, ao passo que defende a necessidade de situarmos historicamente a evolução do mesmo, já que as ações e manifestações passadas (desde a descoberta do Brasil), desembocam nos modos de produção hodiernos (modos de ser, estar e viver no mundo), classificados por muitos como pós-moderno, em que valores como ética, respeito e solidariedade esvaem-se no ar, cedendo espaço para o brilho comercial das propagandas e a competitividade do mercado agressivo e excludente. Essa ideia reforça ainda mais a premissa de que o capitalismo não surge com a pós-modernidade, apenas “troca de pele”. Em suas reflexões, Jameson (1997, p. 16) infere que: “o pós-modernismo não é a dominante cultural de uma ordem social totalmente nova [...], mas é apenas reflexo e aspecto concomitante de mais uma modificação sistêmica do próprio capitalismo”.

Segundo Jameson (1997, p. 57), o modo de ser, viver e fazer capitalista, reflete uma falta de sentido, uma produção esquizofrênica em que tudo é (re) produzido caoticamente atendendo às exigências mercadológicas do capital: “um amontoado de fragmentos aleatórios mediante à heterogeneidade (idem, p. 53). O modo de fazer capitalista desumaniza-se para abrir espaço à fetichização da mercadoria, em que toda produção é comercializável, coisificada e rapidamente, substituída. É assim com as roupas, com os sapatos, com a obra de arte, com o ser humano, que embebido no ritmo frenético das produções em série deixa esmaecer seus corpos, suas mentes, seus afetos.

OUTROS MODOS DE PRODUZIR ECONOMIA E VIDAS

Parafraseando Santos (2002, p.13), vivemos tempos paradoxais, em que nos desenvolvemos à velocidade da luz, cunhamos técnicas e tecnologias imponentes e suficientes para produzir mais e melhor, podendo assim, cumprir as promessas da modernidade de prosperidade, igualdade e justiça, mas, nunca ficou tão claro que isso jamais acontecerá. Vivemos um caos, uma esquizofrenia sem limites em que o choque de estímulos incessantes que recebemos nos induzem ao individualismo, competitividade, crueldade.

Diante desse contexto, desafiar o *status quo* do capitalismo, que ressurge a cada crise e a cada tempo mais forte e camuflado, burlar o sistema tributário imposto para sua sobrevivência através do Estado, ou questionar esse sistema em busca de autonomia para construção de sua própria vida e subjetividade pautada em outros valores (que não apenas no capitalismo), são possibilidades que podem justificar a eclosão de formas outras de produzir, cujos alicerces são amparados em outros valores, os quais o capitalismo não dá conta de fomentar, e nem quer fazê-lo.

Estudos mostram que não é apenas a crise econômica que mobiliza pessoas a buscarem outras formas de produção e, conseqüente, outras formas de vida. Como exemplo, temos a Economia Solidária, a qual Paul Singer (2002, p.10) define como: “outro modo de produção, cujos princípios básicos são a propriedade coletiva ou associada do capital e o direito à liberdade individual”. A disparidade sob a qual foi constituída e formatada a sociedade brasileira, por si, já evoca necessidades outras, para além da competição capitalista. Se faz necessário menos competição, mais amizade e até as intenções no modo de produção e de vida, são outras. Neste modo de produzir, a solidariedade é premissa básica para organizar uma vida justa, em que todos possam lucrar com a produção, embasada na distribuição igualitária do rendimento, pois como reforça Singer (2001, p. 104): “No capitalismo, a arma dos desprovidos de capital é a solidariedade”. Entretanto, estas ainda necessitam da intervenção estatal para redistribuição igualitária dos ganhos entre os menos favorecidos.

Neste artigo, gostaria de chamar atenção para a Economia Informal, que apesar de só ter sido reconhecida com essa nomenclatura no ano de 2002, pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), acompanha a história da colonialidade brasileira invisivelmente e surge, principalmente, pela disparidade sócio econômica fundante de nossa estruturação social. Fruto, em primeira instância, da desigualdade racial, a disparidade social exclui uma parcela grande da população que não se encaixa nos padrões eurocêntricos e que constituiu o cinturão da pobreza e miserabilidade brasileira, organizando-se em torno de atividades artesanais, improvisadas, independentes, legais ou não, com vistas à sobrevivência. Ademais, pensando decolonialmente, podemos dizer também que esta

organização informal, para além da sobrevivência, pode ser uma forma de resistência. Resistência à um sistema opressor e excludente.

O empreendedorismo informal, conforme foi mencionado na introdução deste trabalho, embora não corresponda em sua totalidade à uma atividade que possa ser classificada como componente da Economia solidaria, uma vez que não necessariamente culmina em atividades cooperadas e/ou associadas, revela-se como um setor da economia que mobiliza valores e atitudes que muitas vezes diferem do paradigma capitalista. Segundo RODRÍGUEZ apud SANTOS (2002, p. 25), neste setor, os grupos marginalizados atuam a partir de estratégias econômicas coletivas e embora as alternativas não garantam sucesso nem estabilidade, pois por vezes podem parecer impossíveis na missão de causar uma entropia que desestabilize o *status quo* da economia capitalista, são reais e potentes o suficiente para não desistirem e sucumbirem a esta. O autor afirma ainda que este setor existe “nas partes do mundo que o capitalismo rejeitou” constituindo assim um “novo modo de produção”, atividades econômicas direcionadas a atender desejos próprios, seja de sobrevivência e/ou de vontade de potência (Nietzsche, 2002), mas não às indústrias e aos interesses internacionais (RODRÍGUEZ apud SANTOS, 2002, p. 336).

Não seria esta, para além de uma forma de sobrevivência dos excluídos, uma forma de resistência? Uma forma de desobedecer a colonialidade perpetrada pelas instituições do Estado – Nação e pelo sistema capitalista? Sobre os trabalhadores por conta própria, gostaria de pensá-los como armas de guerra que usam o sistema contra o próprio sistema. Vozes que gritam e rejeitam formas ditadas de viver e produzir suas mercadorias, suas subjetividades.

Apesar de, em alguns casos, perceber-se a competição entre os iguais e entre mercados circunvizinhos, os trabalhadores/as por conta própria atuam como microempreendedores/as, encarnando seu afazer como um modo de vida, um *modus operandi*, traduzido em um modo de ser e fazer o mundo fora do padrão neoliberal da economia. O modo como executam suas tarefas aparece de forma insubmissa ao Estado. Desempenham suas atividades de acordo às suas necessidades, escolhas e até mesmo de acordo ao seu humor.

O empreendimento destes trabalhadores/as por conta própria organiza-se da forma como eles querem organizar, inclusive, muitas vezes se negam a atender à alguma demanda que poderia lhe gerar lucro, uma das premissas invioláveis do capitalismo: a produção atende à lei da oferta e da procura, se há procura, há produção.

A concorrência para estes empreendedores informais, por vezes, também se dá de forma diferente: apesar de cada um dar o preço que deseja ao seu produto, percebe-se uma solidariedade e partilha entre eles quando, por exemplo, um vendedor não tem o produto procurado pelo cliente e

indica e/ou vende o produto de seu concorrente em seu estabelecimento. Esta decisiva também fere os preceitos da concorrência do capitalismo, para o qual, a competitividade é crucial para o bom desempenho do vendedor e lucro do estabelecimento. Singer (2001, p.104) explica que:

Entre os pobres há muito menos competição, mesmo porque faltam recursos para premiar os vencedores. A infindável carência de tudo o que dá qualidade à vida – duma moradia confortável e segura à saúde, escola, vestuário etc. – torna o repartir um comportamento antes de mais nada racional.

CONCLUSÃO

Este artigo teve como objetivo principal esboçar reflexões sobre a possibilidade de vida e produção não capitalística que, apesar de todas as dificuldades em estabelecer-se e estabilizar-se, cresce de maneira determinada e já causa arranhaduras na estrutura hegemônica neoliberal da economia, que hoje apoia-se no consumo como fator preponderante à sua manutenção, mortificando os corpos, a alma e os valores de solidariedade, história e justiça.

A sociedade da desordem, altamente ordenada em torno do capital, explode em choques midiáticos que conquistam, alienam e iludem os indivíduos que, cegos pelo brilho espetacular das promessas, põem-se a marchar no ritmo frenético das “redes e telas”, com o objetivo de atingir o inatingível: felicidade plena, travestida de consumismo. Por esse motivo, salientar e refletir sobre outras maneiras de fazer e viver no caos, se faz extremamente necessário, o que justifica o passeio epistêmico que tentei realizar neste escrito, passando pela Economia Solidária imbricando-a com a Economia Informal que, apesar de diferentes, objetivam coisas parecidas: sobreviver e viver com autonomia no mundo formatado e manipulado por um sistema econômico hegemônico e determinante.

Destarte, pudemos perceber, face ao exposto, que esta constituição social e do trabalho, calcada nos valores do capital, não suplanta outras formas de ser e estar no mundo, vez que o perfil sócio-econômico do Brasil constitui-se deixando à margem grande parcela da população, induzindo e fomentando a necessidade de criar-se outros modos de vida na busca de sobrevivência e/ou poder. Para além das justificativas fiscais, lançadas pelo IBGE, o surgimento do setor informal pode ser considerado histórico, fundante, pois, surge da necessidade de sobrevivência de uma sociedade organizada em torno da exclusão e miserabilidade, desde a época do descobrimento.

Diante desse contexto, os modos de produção vêm se remodelando desde o Brasil colonial, mas as diferenças continuam acentuadas. Saímos das rodas e chegamos às máquinas de altíssimas tecnologias, mas a relação produtor- empresário continua a mesma: desigual e de exploração, uma

vez que atendem às demandas do sistema capitalista que rege toda a sociedade. O lucro, deve ser meta a qualquer custo.

Indubitavelmente, o sistema capitalista insiste e persiste, firme e forte, na condução dos modos de produzir coisas e subjetividades humanas, contudo, podemos ver acenar na cena contemporânea, gritos subalternos com imensa vontade de viver e poder.

Destarte, ainda que seja difícil suplantar o paradigma neoliberal por um paradigma mais justo e solidário, as formas outras de viver no capitalismo sinalizam uma possível mudança, ainda que a longo prazo, na estrutura basilar da sociedade. A exposição de que há pessoas vivas “apesar de”, pessoas lutando e ganhando visibilidade, ainda que lentamente, frente ao sistema, demonstram a força da batalha microfísica, onde pequenos abalos, pequenas mudanças, aos poucos, podem cindir a estrutura sólida e, até então, impenetrável que o capitalismo sedimentou ao seu entorno, decidindo e escolhendo entre vencedores e perdedores, quem fica e quem sai do jogo.

Seja pelo desemprego que assola o país, seja pela vontade de potência do empreendedor informal, fato é que apesar de muitas vezes atuarem dentro dos moldes capitalistas, abrir seu estabelecimento quando quer, permitir-se atender ao cliente com mau humor e/ou “conformar-se” no trabalho por conta própria ao invés de digladiar-se para disputar vagas de um emprego formal, nos possibilita perceber que estes “empresários informais” atuam de forma a demonstrar, muitas vezes sobre os princípios da economia solidaria, que há outras possibilidades, outras formas de ser e viver no mundo.

Resistir, lutar, cair e levantar, ainda que tudo conspire contra outras possibilidades, é condição *sine qua non* para repensar e problematizar e desestabilizar os pilares sob os quais se constituem a nossa economia e nossas vidas, magistralmente conduzidas pelas mãos coloniais do capital, bem como suplantá-lo em prol de uma economia baseada na justiça e equidade social.

REFERÊNCIAS

CASTRO-GÓMES, Santiago. GROSFOGUEL, Ramón. (ed.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

JAMESON, Fredric. *A cultura do dinheiro: ensaios sobre a globalização*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2001.

JAMESON, Fredric. *A virada cultural: reflexões sobre o pós-moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

JAMESON, Fredric. *Pós-Modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1997.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser, contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GOSFROGUEL, Ramón (Comp). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre, 2007. P. 127-167.

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

NIETZSCHE, F. *Além do Bem e do Mal*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2ª ed. 2002.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Colección Sur Sur, 2005.

SANTOS, Boaventura Souza (Org.). *Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SINGER, Paul Israel. *Economia solidária versus economia capitalista*. Soc. estado. Vol.16 nº.1-2 Brasília June/Dec. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922001000100005 Acesso em: 02 de janeiro de 2018>

SINGER, Paul Israel. *Introdução à Economia Solidária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

OFICINA DO SIGNO: UMA LEITURA NÔMADE SOBRE AS 7 VIDAS DE KASSANDRA

Geisa Lima dos Santos (UNEB) ¹

INTRODUÇÃO

Percebe-se que assim como na arte ocidental, de forma geral, na arte brasileira o corpo feminino também foi um tema explorado de modos variados, mostrando que na maioria das vezes foi tratado como coisa, objeto, mercadoria. De tal modo, em caminho oposto procura-se, através das linhas de forças presentes no campo da arte, elaborar lugares de criação do signo e do si, o que pode se refletir no campo social de modo relevante.

As 7 vidas de Cassandra é uma instalação que em sua mistura de linguagem busca mostrar partes de histórias de 7 encarnações distintas de vidas, nas quais Geisa Lima sofreu algum tipo de violência. Ela é composta de sete (7) baús, 125 fotografias e 26 desenhos/pinturas, medindo 6 metros de comprimento, 2,60 metros de largura e 1,90 metros de altura. A obra problematiza a violência contra a mulher, através das experiências de sofrimento e de liberdade na busca do empoderamento de si mesma. A performance permeou todos os momentos do trabalho, principalmente na transformação das fotos.

Almeja-se jogar com a ideia de escrita “marginal” ou “menor”, pois a artista e sua obra fazem parte de um contexto estigmatizado em múltiplos sentidos, seja por ser mulher, por ser do interior da Bahia ou ainda pelo tipo de linguagem artística que produz. *As 7 Vidas de Cassandra* discute e tenta perfurar as caricaturas machistas ao questionar na produção artística e na vida, os papéis simbólicos atribuídos a elas ao longo do tempo.

Dentro do contexto do mundo capitalista, a subjetividade também é fabricada, de acordo aos interesses de determinados grupos; portanto transmitem-se representações para todos os indivíduos, desde a infância, como parte do processo de construção dessa subjetividade controlada, já que ela é uma substância base para o progresso das forças produtivas.

Tais mutações da subjetividade não funcionam apenas no registro das ideologias, mas no próprio coração dos indivíduos, em sua maneira de perceber o mundo, de se articular como tecido

¹ Pedagoga, artista visual, mestranda do Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural na Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa: Literatura, Produção e modos de vida, orientador Osmar Moreira Dos Santos, endereço eletrônico: geartelima@gmail.com.

urbano, [...]. E se isso é verdade, não é utópico considerar que uma revolução, uma mudança social a nível macropolítico, macrosocial, diz respeito também à questão da produção da subjetividade, o que deveria ser levado em conta pelos movimentos de emancipação (GUATTARI; ROLNIK, 2005, p.26).

Desse modo questões que antes não tinham tanta importância no espaço acadêmico, científico, ou seja, problemáticas que pareciam ser marginais, com as transformações ao redor do globo e no modo de vida das pessoas, com as minorias sendo a maior parte da população, esses questionamentos antes irrelevantes, ganham destaque e começam a ser debatidos. Os modos de expressão que são transmitidos chegam por meio da linguagem, mas também de campos semióticos heterogêneos. É preciso combater os padrões estabelecidos, as subjetividades modeladas para que os processos de singularização (raízes produtoras) lancem subjetividades plurais.

ARTE E ALQUIMIA

Como desmontar pela arte os mecanismos de violência contra a mulher? Como se tornar artista? A hipótese é que seja pela escrita de si, pela performance de si, na construção de outras subjetividades femininas. Em meio a esse emaranhado incidem a arte, o saber, o poder, as dificuldades de ser e se tornar artista diante da família e da cidade a que pertence e com isso tornar-se outra mulher. Dentro da feitura desse percurso alguns enfrentamentos são inevitáveis, e todos eles têm relação com a cultura patriarcal arraigada. O próprio olhar e as limitações que são colocadas para elas, às vezes, não permitem a autopercepção de poder ser outra.

A obra em questão é uma forma de reescrever, de rasurar o instituído, de se opor ao mero papel de reproduzir, de não aceitar ser um sujeito classificado como corpo-vazio-objetificado, não-pensante, de combater a invisibilidade da força produtiva da mulher. Nesse devir mulher artista, afirmar seu próprio espaço para produzir, e fazer a inscrição de novos sentidos “[...] faz deslizar o signo fixado, cria uma existência, produz uma subjetividade cultural [...]” (PEDREIRA, 2012, p.76).

Assim como muitas escritoras do interior da Bahia, a artista Geisa Lima, luta por meio de *As 7 Vidas de Cassandra* para desfazer a ideia de que mulher não produz, de que sua produção não tem valor. O texto da autora Jailma Pedreira (2012), quando cita Woolf, ao questionar qual espaço deram a elas para falarem, evidencia essa problemática, mostrando que ainda ocorre o embargo do discurso, o apagamento de potência e a criação dentro do anonimato “assim, se a mulher for negra,

pobre, de um local fora do considerado centro, o sistema de exclusão/subalternização, por exemplo, é reforçado” (PEDREIRA, 2012, p. 78).

Apoiada em conceitos do campo da literatura e de discussões que fazem parte da luta de escritoras pelo direito de falar e escrever, a pesquisadora e artista usa a ideia de “escrevivência”, da autora Conceição Evaristo, posto que o ato de escrever, assim como o de fazer uma performance, uma instalação, proporciona um lugar de autoafirmação, de autoinscrição.

As linhas de fugas criadas na escrita, na arte a partir de suas vivências, são feitas de contra discursos, de estratégias opostas ao capital patriarcal, de palavras e imagens-bombas para burlar o sistema. A partir de uma das fotografias uma graduanda, participante da oficina do signo, recitou a música Cicatrizes da Nação Zumbi: “Quando fica a cicatriz/ Fica difícil de esquecer / Visível marca de um riscado / inesperado / Pra lembrar e nunca mais esquecer / Visível marca de um riscado inesperado / Pra lembrar o que lhe aconteceu / Fica bem desenhado só pra ser bem lembrado / Risco do erro malvisto malquisto e mau-olhado / Quem vê vira logo a vista para o outro lado” (informação verbal²).

Falar e criar a partir de vivências desagradáveis, que trazem sentimentos ruins e intensos nem sempre é fácil, mas a artista julgou que seria necessário fazê-lo, para que se apoderando da sua própria história pudesse modificá-la e fazer com que outras mulheres também pudessem ver possibilidades de praticá-lo.

Nesse jogo, de (re)constituição de si, a linguagem figura como potência de asfixiar, tanto quanto de oxigenar, de válvula de escape para outra vida. É esse dispositivo autobiográfico que as escritoras subalternizadas engendram, promovendo a reescrita de si [...] (PEDREIRA, 2012, p. 81).

AS 7 VIDAS DE KASSANDRA E AS REINSCRIÇÕES

Para a elaboração das *7 Vidas de Cassandra*, foram realizados sete ensaios, nos quais a linguagem da performance perpassou todo o processo. Neles, a artista Geisa Lima colocou-se novamente como cada uma daquelas personagens em suas roupagens e modo de vida, assim trabalhou com sua própria imagem na construção e desconstrução dessas histórias. Dentro desse conjunto de imagens da instalação foram levadas para a oficina do signo algumas fotografias e pinturas, onde uma das participantes fez a seguinte leitura: “a mulher está fragmentada. O olhar dela de mulçumana mostra as guerras, o medo de viver, os pedaços da vida dela que foi destruído por

² Opinião da participante Quesia, na oficina do signo realizada em dezembro de 2017.

alguma experiência, o saber da vida dela destruído; somos fragmentos” (informação verbal³). Nessa perspectiva *As 7 Vidas de Cassandra* transcorre pelo biográfico, pela remodelação de signos sobre si, já que é intrínseco a inscrição e reescrição de suas histórias, na e pela obra, pela recriação de uma cultura abalizada pelo signo patriarcal.

O silenciamento imposto as mulheres, discutido na obra, também pode ser entendido como forma de violência, onde a voz e discurso do sujeito feminino foram anulados. Em muitas das imagens as personagens se apresentam com a boca tapada, costurada, rasgada, remetendo ao apagamento da voz delas, como disse uma das alunas presentes na oficina: “a fotografia remete a opressão, a mulher sem força e silenciada” (informação verbal⁴).

Sobre esse silenciamento debatido pelas *7 Vidas de Cassandra* também pode-se inferir que ela problematiza sobre a produção cultural da mulher que historicamente foi rebaixada, mas que avessamente ela enquanto artista ousou falar e produzir dentro da academia (curso de Artes Visuais) um trabalho de conclusão que tratava de algo tão relegado cientificamente que eram questões ligadas a espiritualidade e também ao contexto de violência sobre a mulher; percebe-se assim que “o direito de produzir, inclusive uma outra imagem para si, ainda está sendo caro para mulheres que ousam (re)escrever; ainda está sendo conquistado no embate, sem o amparo necessário de políticas efetivas” (PEDREIRA, 2012, p.86).

Em um campo que ao longo da história foi dominado preponderantemente por homens, fica claro de um lado o poder excludente exercido pelos homens através da arte e por outro lado sua função revolucionária, seu poder de fazer as imagens vibrarem quando usada como instrumento emancipatório. Na oficina do signo isso aparece na seguinte colocação: “as imagens ensinam uma espécie de pensamento, talvez pretendam desvirtuar conceitos morais do que é estabelecido socialmente. A artista Geisa Lima se põe como personagem colocando em xeque o papel do autor, os conceitos de ficção e realidade” (informação verbal⁵).

Fazer arte ao seu próprio modo, encontrar seu próprio ponto de retrocesso e de avanço, seu próprio linguajar, força mítica nômade-cabalística, trabalhar na alquimia. O trabalho artístico em questão remete a ideia de artista como um cigano andarilho, como um pajé indígena, dono da sua própria língua e fazer, entendedor das conexões entre todos os seres do cosmo. Na oficina do signo uma das imagens foi nomeada de “*Rasgo*”. “A mulher se construindo, desconstruindo e se

³ Opinião da participante Ananda, na oficina do signo realizada em dezembro de 2017.

⁴ Opinião da participante Daiane, na oficina do signo realizada em dezembro de 2017.

⁵ Opinião do participante Jhonatas, na oficina do signo realizada em dezembro de 2017.

refazendo” (informação verbal ⁶). Isso mostra que ela, Cassandra, tem a capacidade de riscar de dentro para fora, através de um exercício menor, a partir das margens, instaurar agenciamentos, desencadear a força da “máquina de expressão coletiva”, um mecanismo de fazer e refazer sua própria subjetividade, o si enquanto potência.

É preciso desterritorializar e reterritorializar o sentido para que modos plurais possam insuflar signos rizomáticos, emancipatórios, para encarnar nas línguas um exercício do poder e resistência, um exercício menor ou intensivo, opor o caráter oprimido dessa língua a sua maneira opressora, construir um caminho “[...] por onde uma língua escapa, um animal se introduz, um agenciamento se ramifica. [...] Ter o sonho contrário: saber criar um tornar-se-menor” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.42).

Busca-se com os processos criativos deixar de lado a ideia de identidade e trabalhar com a entropia, com os pensamentos transversais, com a desordem, de encarnar a vida, ou seja, perfazer o processo de singularização, produzir universos semióticos. Ao analisar as fotos uma das participantes da oficina do signo fez a seguinte leitura: “o sangue no meio das pernas da mulher na fotografia me fez lembrar da artista Amanda Pietra que fala da mulher e sua menstruação. A foto também remete a agressão física, o borrão de sangue, a mulher agredida” (informação verbal⁷). Infere-se desse comentário que as transformações feitas nas fotos, com os atos de rasgar, queimar, costurar, perfurar, realmente levaram o público da oficina a perceber que tais ações tinham a haver com o gesto da artista de modificar e expurgar pelas fotografias os sentimentos de dor e repressão vividos nas sete encarnações desenhadas, construindo assim uma cartografia de fragmentos espalhados.

Percebe-se que “Singularidades femininas, poéticas, homossexuais, negras, etc., podem entrar em ruptura com as estratificações dominantes. Para mim, esta é a mola-mestra da problemática das minorias: é uma problemática da multiplicidade e da pluralidade [...]” (ROLNIK; GUATTARI, 2005, p. 74). Como trata Guattari e Rolink à luta das minorias tem toda relação com o desejo da instauração do múltiplo, do diferente no seio de uma sociedade que prega modelos totalitários de modos de vida.

MICROPOLÍTICA E MICROREVOLUÇÃO

As produções artísticas muitas vezes se constituem como palcos de montagem para processos de singularização, pois isso se mostra, por exemplo, no trabalho com a fotografia e os processos de

⁶ Opinião do participante Nanda, na oficina do signo realizada em dezembro de 2017.

⁷ Opinião do participante Jéssica, na oficina do signo realizada em dezembro de 2017.

interferência (costurar, queimar, pregar...) da obra as 7 Vidas de Cassandra, que remetem o espectador a repensar e emocionar-se com sua própria trajetória. Ela apresenta uma série de fotografia, que trata de relações de forças desenvolvidas entre mulheres (de origens e personalidades distintas), seus companheiros-agressores e seus percursos de sofrimento e luta. Portanto as imagens sugerem a insurreição contra a opressão, contra a violência. Uma das leituras da obra realizadas na oficina do signo aponta para a: “questão do feminismo presente no trabalho, mas também para um outro lado, o batom vermelho que representa o lado mais forte, o fogo” (informação verbal⁸). A luta atual é pela introdução de devires diferenciados no contexto social. Por exemplo, “um devir feminino que diz respeito não só a todos os homens e às crianças, mas: no fundo, a todas às engrenagens da sociedade” (ROLNIK; GUATTARI, 2005, p.73).

Esses desafios no campo da arte são formas de micropolítica, que agitam elementos moleculares e avessos para germinar conexões, onde ocorram processos de singularização. Construir movimentos, linhas articuladas que possibilitem as microrrevoluções feministas no tecido social, pois as “[...] minorias: elas representam não só pólos de resistência, mas potencialidades de processos de transformação [...]” (GUATTARI; ROLNIK, 2005, p. 75). A partir de microrevoluções costurar nas instituições, na arte, nos fazeres, discursos não dicotômicos, implosivos, para minar por dentro as grandes engrenagens da sociedade.

A capacidade de expressão e criação precisam ser valorizadas para que se construam formas múltiplas de microrevoluções, pois “[...] qualquer ruptura com o modo de funcionamento de nossa sociedade passa, no mínimo, por um devir mulher” (ROLNIK; GUATTARI, 2005, p. 81). Os processos diferenciais provocam os sujeitos a falar e escrever, coisas que são necessárias para intervir na ordem do discurso, já que quem dá voz, forma e legitimidade para eles são os indivíduos.

É importante ressaltar que os discursos também perfuram e alimentam as subjetividades. A obra de arte, igualmente, está envolta de discursos, de produção de verdades, portanto o interesse em discutir sobre mecanismos discursivos que possam estar inseridos em Cassandra e de como o jogo entre saber e poder perpassam a constituição do si e dos signos inserido na obra pela artista. O exercício realizado na oficina do signo iniciou-se esse processo de desvelamento discursivo e do signo.

⁸ Opinião do participante Emile, na oficina do signo realizada em dezembro de 2017.

CONCLUSÃO

A realidade pode ser encarada como ficção, ou seja, como uma construção, onde os sujeitos, as coisas, a vida, são costuradas e produzidas. Portanto, a noção que se quer também ativar com este estudo é de como a obra da artista modifica seus modos de vida, de como as subjetividades desenhadas, pintadas, performatizadas escapam perfurando suas subjetividades. Um dos pontos que se destaca nessa discussão é que sua luta por cursar Artes Visuais, ser artista, ter sua independência financeira, morar em outras cidades em busca de seus sonhos, não ter o desejo de ser mãe, ou seja, sua própria trajetória de vida demonstra pequenas linhas de fugas criadas por ela (pequenas revoluções moleculares) na tentativa de escapar dos moldes vigentes, além, é claro de sua concepção artística que irrompe no contexto acadêmico como um desafio para ela mesma e para os seus pares.

Deste modo, construir dentro da perspectiva da cartografia do desejo, onde a fala da minoria (mulher/artista/baiana) ressoa numa luta política e de resistência, é tentar singularizar, é jogar uma contra força, é se opor as posições massificantes criando saídas para os processos de modelização, é enfrentamento e construção de novas subjetividades. O devir revolucionário começa no sujeito, na postura de artista, numa atitude de autocrítica, construindo dentro da relação uma politização do desejo, por isso o devir revolucionário é uma linha de fuga e força.

As leituras realizadas na oficina do signo foi um espaço de reflexão sobre a obra, configurando-se para a artista como um modo de produção tanto de outros olhares como de metodologia de pesquisa. As leituras feitas pelos participantes remetem a potência e poder dos discursos da obra e a força das próprias subjetividades dos sujeitos leitores. Pode se pensar também a partir do estudo em questão, sobre a “cartografia do desejo” que cada um deseja criar. A obra *As 7 Vidas de Cassandra* propõe que a potência esta nas minorias, mais especificamente nas mulheres.

Construir a partir de autocríticas, de reflexões sobre a obra *As 7 Vidas de Cassandra*, fugindo do lugar de dono da verdade, do totalitário. A arte como meio para fazer brotar um devir revolucionário, pois ele começa no sujeito, na potência do menos, na minoria. Busca-se então desnaturalizar o modo de vida dominante, através do discurso como ensina Foucault, da ideia microrevoluções de Guattari e Rolink, com vistas à liberação do potencial emancipatório, onde arte e vida estejam conectadas dentro do conceito de escrevivência de Conceição Evaristo, ou seja, é preciso inscrever no espaço e inscrever-se constantemente.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. Subjetividade e história. In. *Micropolítica: Cartografais do desejo*. 4ª ed. Petropolis: vozes, 1996.

PEDREIRA, Jailma dos Santos. Reescrita de si: produções de escritoras subalternizadas. In: *Anais Eletrônicos do IV Seminário Nacional Literatura e Cultura*. São Cristóvão/SE: GELIC/UFS, 2012, p.1-12. Disponível em:

http://200.17.141.110/senalic/IV_senalic/textos_completos_IVSENALIC/TEXTO_IV_SENALIC_195.pdf
Acesso em 12 de dez. de 2017.

IMPASSES SOBRE A PRODUÇÃO DE ROMANCES AFRICANOS EM LÍNGUA INGLESA

Ilauna Teles Silva¹

Resumo: O presente trabalho pretende discutir algumas questões e impasses da produção de romances africanos sob a perspectiva de uma crítica cultural. Nas duas primeiras partes, articulamos as discussões de Eagleton (2005), Robinson (1985), Bennet (1993) e Yudice (2006) sobre o debate de uma teoria contemporânea da cultura confrontando-os com produção de dois notórios romancistas nigerianos em língua inglesa: Chinua Achebe (2008) e Chimamanda Adichie (2009). A terceira parte faz um breve panorama das literaturas africanas sob a perspectiva da indústria cultural e evidencia as discussões de Ngugui Thiong’o (2007) no sentido de examinar os principais impasses advindos da produção literária e cultural africana feitas por meio de línguas europeias, no caso particular, o inglês.

Palavras-Chave: Teorias da cultura. Literatura pós-colonial em língua inglesa. Romance nigeriano.

LITERATURAS AFRICANAS: BREVE PANORAMA SOB A PERSPECTIVA DA INDÚSTRIA CULTURAL NOS ATUAIS ROMANCES AFRICANOS EM LÍNGUA INGLESA

O foco principal deste artigo é investigar as produções de romances africanos em Língua Inglesa e os atuais cânones desse gênero, sob a perspectiva da indústria cultural, para tal, pleiteia-se a indústria cultural ante as considerações de Adorno e Horkheimer (1947) logo após a exposição das diversas diferenciações do termo cultura.

Por um lado, temos toda a discussão da indústria cultural e seus modos de subversão, de outro, temos, a produção desenfreada de romances de literaturas africanas em Língua Inglesa, que, de acordo com seus autores, delineiam a disseminação de sua cultura para os demais países, principalmente, aos seus colonizadores. Estariam, os dois posicionamentos, em harmonia, ou divergência? Em quais teorias se alicerçam cada posicionamento?

Nesse sentido, cabe informar que este trabalho é uma pesquisa bibliográfica, visto que ele será desenvolvido sob as discussões teóricas de Terry Eagleton (2005) e Robinson (1985), Bennet (1993) e Yudice (2006), com as suas considerações a respeito do termo cultura; Teodor Adorno (1982) norteia o debate da teoria da semicultura juntamente com a conceituação da indústria cultural, ao passo que os escritores nigerianos Chimamanda Adichie (2009) e Chinua Achebe (2008), juntamente com o queniano Ngugui Thiong’o (2007) apresentam seus posicionamentos sobre a utilização da língua inglesa na produção de suas obras. Destarte, esse trabalho apresenta um estudo analítico e exploratório dos objetos teóricos em questão.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Literatura, produção cultural e modos de vida. Orientador: Prof. Dr. José Carlos Felix. Endereço eletrônico: ilau_ts@hotmail.com.

Retomo que este trabalho objetiva discutir as produções de romances africanos sob perspectiva da indústria cultural, para tanto, salienta-se que esta produção está dividida em três partes. A primeira é centra-se na conceituação do termo cultura e a ideia de Semicultura. A segunda parte expõe a indústria da cultura. Na terceira parte, temos um panorama da literatura africana sob a perspectiva da indústria cultural nos atuais romances africanos em língua inglesa, e por fim, as considerações finais, retomam a discussões e apresentam a justificativa das produções na língua do colonizador.

CULTURA: O PRODUTO MAIS VENDÁVEL DO MERCADO

Quem, afinal, nunca escutou a expressão “Que pessoa sem cultura!” ou “é preciso respeitar a cultura do outro.”? Esse termo é utilizado com frequência sempre que se fala sobre respeito às manifestações culturais dos indivíduos. Uma das definições mais conhecidas sobre cultura, dada por Eagleton, deriva-se etimologicamente da natureza, “um dos seus significados originais é ‘lavoura’, ou ‘cultivo agrícola’” (2005:9), significando também uma atividade e/ou processo de caráter material, transformando-se, metaforicamente, em “assuntos do espírito”. Pode-se dizer que a cultura é considerada uma espécie de ciclo vicioso, em que “a natureza produz cultura, que transforma a natureza”.

Há ainda, um jargão marxista, dado por Eagleton, em que a cultura, em uma única noção, é ao mesmo tempo, estrutura e superestrutura, podendo ser chamada de *Desvio Semântico Paradoxal*, cujos habitantes das cidades são “os cultivados”, diferente daqueles que vivem nas lavouras, com o argumento de que essas pessoas, não são consideradas aptas para cultivarem a si próprias, já que o trabalho direto na agricultura não permite tempo para desenvolvimento da cultura.

Diante disso, sob a visão de Eagleton, pode-se dizer que a cultura é “uma dialética entre o artificial e o natural” (2005:13). Acredita-se, inclusive, que essa dialética, pode ser considerada negativa, visto que, a cultura deixa de ser relacionada à mais bela manifestação dos povos, mas é transformada em produção industrial.

Para Robinson (1985), a cultura se subdivide em três áreas: 1) Os produtos culturais, como literatura, música, arte; 2) Ideias, como as crenças e os valores; 3) Os comportamentos, como os costumes, lazer, alimentação, etc. (apud Vian Jr, 2008). Pode-se dizer que a primeira área defendida por Robinson, se encaixa onde Bennett (1993) chama de *cultura objetiva*, isto é, as manifestações artísticas e os produtos sociais, enquanto as áreas dois e três, fixam-se na *cultura subjetiva*, ou seja, a competência intercultural possuída e manifestada pelos indivíduos.

Destarte, não existe uma definição e/ou conceito específico para o termo cultura. Há ainda quem diga que a cultura, em termo escolástico, tem passado por uma crise nesse período contemporâneo, e tem-se culpado a formação cultural dos indivíduos. Mas quem os forma? Em tempo, Adorno (2005) defende que a escola não é a única responsável pela formação cultural, e que ter acesso a escola, não significa ter acesso à educação. O autor ainda enfatiza que a “má formação” cultural pode ser vista em todas as pessoas, até mesmo naquelas que se consideram “cultas”, ou seja, as pessoas que “se dedicam com paixão aos bens culturais”.

No entanto, para Adorno, não houve uma evolução significativa da escola, ou “pedagogia” como ele se refere, que permitisse uma formação cultural plena a estes indivíduos, pois foi desenvolvido apenas um embasamento cultural, sem que houvesse um aprofundamento em determinado conteúdo, o que é chamado de “Apropriação subjetiva da informação”, também chamada de “semiformação” quando a informação é sedimentada, impedindo a formação pensamento, ou direciona a uma pseudo formação ou “Semicultura”, proveniente também de toda formação mediatizada adquirida.

Diante disso, tem sido consideravelmente fácil adquirir uma semiformação, ainda mais em uma sociedade que disponibiliza diversos setores de constituição dessa semicultura; sociedade essa, imersa nas discussões de gênero, raça e classe social, o que permite uma domesticação do pensamento.

Temos, hoje, incontáveis escolas, públicas e privadas, além dos diversos cursinhos e outras formas de aulas particulares, com a promessa de melhor ensino e melhor aprendizagem de conteúdos culturais para com seus educandos. Resta-nos analisar, que cultura é essa que tem sido ensinada. “Deram a esfera cultural um protagonismo maior do que em qualquer outro momento da história da modernidade. Pode-se dizer que a cultura simplesmente se tornou um pretexto para a melhoria sociopolítica e para o crescimento econômico” (Yudice, 2006, 26). Apesar da relação culturas x política x econômica não ser algo novo, a partir do século XVII ela passou a ser utilizada como controle social e promoção de ideologia particular, dessa forma, tudo aquilo que sempre foi entendido como cultura, passou por transformações significativas.

O PROCESSO DA CULTURA ENQUANTO INDÚSTRIA

Teodor Adorno e Max Horkheimer são sociólogos que fizeram parte da Escola Filosófica de Frankfurt, um grupo desenvolvido sob influência marxista. Eles escreveram, em 1944, um texto chamado “A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das raças”, que pode ser

encontrado no livro *Dialética do esclarecimento: Fragmentos filosóficos* (1947). Nesse texto, os autores discorrem sobre a geração de produtos com fins culturais.

É imprescindível esclarecer que esse texto foi escrito num período entre guerras, uma época de diversas transformações na sociedade, tanto na perspectiva política, quanto na popularização da mídia, como a televisão, rádio, etc. Isso influenciou bastante na investigação do estado da arte contemporânea, constatando que ela deixou de ser produto exclusivo, mas virou produto de mídia, dessa forma, a arte se popularizou e foi utilizada para servir ao capital, já que houve também uma quantidade incessante de consumidores dessa “arte”. Pode-se dizer que somos, ao mesmo tempo, consumidores e produtos da nova arte capitalista.

O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem. Eles se definem a si mesmos como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus directores gerais suprimem toda dúvida quanto à necessidade social de seus produtos (ADORNO; HORKHEIMER 1947, p. 2).

Através da midiaticização da cultura, observamos que o foco principal cultural agora é a promessa de prazer, ou seja, a produção rápida de filmes, livros, músicas, que ofereçam distração, em uma época em que as pessoas não têm tempo para deleitar-se em outro tipo de atividade. Logo, temos uma quantidade de produtos iguais, que buscam pessoas iguais. Percebe-se aqui, uma perda de identidade dos indivíduos, que assistem sempre aos mesmos filmes, lêem os mesmos livros, e até usam as mesmas roupas. Quem não segue esse padrão, é considerado fora de moda, ou o velho jargão, “sem cultura”. E cabe destacar que indivíduo consumidor, não tem escolha e consumir ou não esses produtos, pois com o passar dos tempos e as imposições sociais, ele não consegue se desvencilhar das necessidades e acaba se submetendo a “ter” que ver determinados filmes, utilizar determinadas roupas e utilizar determinados produtos.

Do mesmo modo que os moradores são enviados para os centros, como produtores e consumidores, em busca de trabalho e diversão, assim também as células habitacionais cristalizam-se em complexos densos e bem organizados. A unidade evidente do macrocosmo e do microcosmo demonstra para os homens o modelo de sua cultura: a falsa identidade do universal e do particular. Sob o poder do monopólio, toda cultura de massas é idêntica, e seu esqueleto, a ossatura conceitual fabricada por aquele, começa a se delinear (ADORNO; HORKHEIMER 1947, p. 2).

Nos últimos anos, as produções culturais tem sido as mesmas, apesar de possuírem nomes diferentes. Observemos o cinema: uma seleção de filmes que contam as mesmas histórias, e mudam pequenos detalhes, e seu fim, já anuncia o filme seguinte, que certamente levará um curto período para ser lançado. Dessa forma, o consumidor não terá tempo de pensar, que é o objetivo principal da indústria cultural, se apossar de sujeitos cansados, que precisam de respostas imediatas após uma

semana corrida, e não querem perder tempo em analisar situações que poderiam se resolver rápido. Caso isso aconteça, a razão o levará a não ser um consumidor tão ativo. Obtemos assim, consumidores, sujeitos à aceitação.

Essa situação não se limita a filmes e/ou roupas, mas se abrange ao que todos, ou pelo menos a maioria, chama de “a melhor maneira de obter cultura”: os livros. Atualmente vivemos uma fase dos livros seriados, aqueles enumerados, cuja história só fará sentido se o livro seguinte for consumido. Por que muitos escritores têm se mostrado tão interessados nesse tipo de produção? Somente pelo amor à escrita? Ousamos dizer que não. Um livro “sem fim”, desperta a curiosidade do leitor, que buscará outras fontes de obter as informações buscadas, sendo essas, a continuação da história nos livros de números 2, 3, 4..., e até mesmo séries e filmes relacionados ao livro, o que tem se tornado uma prática cada vez mais comum. Em consequência, temos, brinquedos, camisas, quadros e quaisquer objetos relacionados a esse livro/filme/série que possa desencadear o desejo do leitor/telespectador/consumidor.

A indústria cultural coloca a renúncia jovial no lugar da dor, que está presente na embriaguês como na ascese. A lei suprema é que eles não devem a nenhum preço atingir seu alvo, e é exactamente com isso que eles devem, rindo, se satisfazer. Cada espectáculo da indústria cultural vem mais uma vez aplicar e demonstrar de maneira inequívoca a renúncia permanente que a civilização impõe às pessoas (ADORNO; HORKHEIMER, 1947, p. 2).

Todavia, não são apenas os famosos livros seriados que entram na categoria de produto cultural, mas também os diversos livros “diferentes” cujas narrativas se assemelham a outras do mesmo autor, ou até mesmo de outros autores. Temos, como exemplo, os incontáveis livros de romance entre adolescentes, em que um deles possuem uma doença terminal, morrendo no fim; ou as inúmeras histórias de desentendimento entre pais/mães e filhos, e uma tragédia coloca a prova o amor entre eles. Temos aqui, narrativas que mexem sentimentalmente com o leitor, que não vai se importar o quão tosca e não detalhada uma história seja, desde que ela o faça identificar-se e comover-se com a situação apresentada.

Tais afirmações, levam-nos a um pensamento mais categórico da contemporaneidade, tal qual, as discussões de carácter pós-colonial e as incalculáveis transformações culturais ocorridas nas sociedades colonizadas, em especial, sociedades africanas. Como resultado, houve um crescimento em obras literárias desse ramo. Mas qual seria o objetivo real desse crescimento? A “descolonização” como sugerem muitos autores, ou a venda frenética, como propõe a indústria cultural?

LITERATURAS AFRICANAS: BREVE PANORAMA SOB A PERSPECTIVA DA INDÚSTRIA CULTURAL NOS ATUAIS ROMANCES AFRICANOS EM LÍNGUA INGLESA

A literatura africana tem, gradualmente, ganhado mais espaço na categoria de livros com grande receptividade dos leitores contemporâneos, isso porque, aos poucos, as discussões de raça/cor têm sido mais constantes, e até mesmo esclarecedoras. Antes de nos atentarmos à produção de obras literárias africanas, investiguemos, o que é considerado literatura africana. Existe um questionamento crítico considerável a esse respeito, no qual, por um lado, seria considerado como literatura africana toda obra literária produzida por africanos em África? Por outro lado, realmente importa onde o autor esteja, desde que este seja africano? Existe ainda um terceiro questionamento, independente de quem escreve, sendo a escrita em terras africanas, a literatura produzida deveria ser considerada de lá?

Sendo a literatura definida somente pela língua, é seguro afirmar que não deveríamos considerar determinadas obras, como as de Chinua Achebe, Aimé Césaire e até mesmo as obras da renomada escritora contemporânea e representante da diáspora nigeriana, Chimamanda Adichie, como literatura africana, pois todos os citados tiveram escritos originalmente em Língua Inglesa, desenvolvendo assim uma apropriação da língua do Outro², sob afirmação de se fazer ouvir através da língua do colonizador. Tal fato nos faz refletir para a marginalização das línguas africanas.

Se olharmos para a literatura africana, notaremos que, mesmo onde ela tem contribuído para a noção de ser, tem sido colonizada devido essa recusa em se engajar nas línguas africanas” [...] “O desuso das línguas africanas tem “despersonalizado o personagem africano. (THIONG’O 2007, p. 31)

Se uma obra for definida apenas pelo local em que foi escrita, cabe lembrar que, muitos livros brasileiros não foram escritos no Brasil, como no caso do escritor Paulo Coelho, que mora fora do país há mais de 10 anos, no entanto, continuou escrevendo nesse período, inclusive, a sua 19ª obra, *A espiã*, foi escrita em Genebra, e fala especificamente sobre o exército francês. Dessa forma, deveria esse livro ser considerado brasileiro ou não? Esse questionamento é válido também para as obras consideradas africanas, mas que foram escritas fora do continente. Talvez seja correto afirmar que a literatura africana tenha sido considerada como tal, somente aquelas obras escritas no período pós-colonial.

Se uma obra não for definida como de um lugar em específico, por ter sido escrita lá, ou por ter sido escrita na língua desse mesmo lugar, o que a define? Poderia ser então, sob uma perspectiva

² A dicotomia sujeito/objeto, proveniente das sociedades Pós-coloniais, faz uso de dois termos de relevância significativa: “outro” e “Outro”, em que a letra maiúscula define a posição de cada um (“O” dominador, “o” dominado).

diferente, a narrativa, isto é, falar sobre determinado lugar, e tornar-se, assim, oriundo dele. A grande verdade, é que não cabe a nós, definir. Mas, voltando à indagação que deu origem a esse breve panorama literário africano, retomamos, qual o objetivo principal das literaturas africanas?

Chinua Achebe, mesmo após sua morte ainda é considerado um cânone nigeriano, principalmente pelo seu romance *O mundo se despedaça* (*Things Fall Apart* – 1958). Durante uma entrevista³ o autor deixou claro que é possível utilizar as suas obras como referência ainda na atualidade, que é o caso do livro citado, que evidencia as “relações entre a Europa e a África se mantenham basicamente as mesmas, embora não exactamente ao mesmo nível”. O autor ainda enfatiza que se preocupa com o fato de nem todos africanos terem acesso aos livros, tanto os seus quanto o de outros autores, mas que nem tudo está ao alcance dos escritores. Para ele, seus escritos ressaltam a não vitimização africana mediante aos resquícios coloniais.

Em tempo, vale frisar uma palestra⁴, em que a escritora nigeriana Chimamanda Adichie narra sua experiência de leitura e escrita quando criança que, de certo modo, influenciou sua escrita mais recente. Em seu relato Adichie analisa sua experiência de leitura e escrita de obras – em sua maioria britânicas e estadunidenses com enredos distantes da realidade africana – ponderando reflexões a respeito de como essas leituras podem influenciar e estreitar a visão de mundo dos leitores:

What it demonstrate, I think, is how impressionable and vulnerable we are in the face of a story, particularly as children. Because all I had read were books in which characters were foreign, I had become convinced that books, by their very nature, had to have foreigners in them, and had to be about things with which I could not personally identify. Now, things changed when I discovered African books. There weren't many of them available. And they weren't quite as easy to find as the foreign books. (ADICHIE, 2009, grifo nosso)

O que se destaca na citação acima é a afirmação de quão vulneráveis, ou mesmo inexperientes, os leitores são diante de “verdades” ou “versões de verdades” postas pela narrativa⁵ e comprova a falta de acessibilidade da literatura africana dentro da própria África. Isto posto, a autora justifica a razão de suas escritas: a conscientização e a desmistificação de uma única história sobre um povo, trazendo, desta maneira, todos os seus personagens, desempenham um papel de opção descolonial do povo africano aos seus leitores, além de adensar os aspectos culturais dessa cultura, que até então, aos olhos da autora, foi passada de forma errônea e manipulada.

³ Publicada originalmente no Novo Jornal, Luanda, Abril 2008.

⁴ Ted Talks de 2009.

⁵ Apesar dessa discussão não entrar a fundo em questões de leitura e interpretação do texto narrativo ficcional por determinados tipos de leitores ditos modelos ou inexperientes, levaremos em conta a influência de leitura das narrativas.

Because all I have read were books in which characters were foreign, I have become convinced that books by the very nature had to have foreign as in them and had to be about things with which I could not personally identify. Now things changed when I discovered African books [...] I went through a mental shift in my perception of literature. I realized that people like me, girls with skin of the color of chocolate, whose kinky hair could not form pony tails, could also exist in literature. (ADICHIE, 2009)

Através da afirmação acima, Adichie não apenas evidencia a vulnerabilidade do leitor diante de uma obra, mas comprova a falta de acessibilidade da literatura africana dentro da própria África, o que nos faz refletir em uma questão deveras pertinente: se a acessibilidade de romances africanos era escassa na própria África, qual o motivo da autora optar pela língua inglesa, na produção de seus romances?

Devemos salientar que essa é a uma das línguas de seus colonizadores, motivo esse pelo qual o escritor Ngugi Thiong'o (2007) se recusa em utiliza-la em suas produções. Em tempo, Thiong'o chama-nos a atenção para o fato de a maioria dos personagens africanos utilizarem da língua do colonizador para retratar seus diálogos, tornando a literatura africana, uma literatura africana eurocêntrica. O autor ainda reforça que essa linguagem foi se recuperando aos poucos através do cinema africano. É importante salientar que Thiong'o, apesar de também escrever em língua inglesa (era aluno de escolas europeias no Quênia), defende o uso de línguas africanas para a produção de literaturas, como o próprio o faz. Esse posicionamento nos faz repensar nos possíveis reais motivos para a produção de romances literários africanos, sob uma concepção dessa cultura africana ser utilizada como indústria.

De certo que nenhum autor tem obrigação de pensar semelhante ao outro, mas essa divergência nos faz pensar na seguinte afirmação: "O facto de que milhões de pessoas participam dessa indústria imporia métodos de reprodução que, por sua vez, tornam inevitável a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais", afirmam Adorno e Horkheimer (1947, 2), melhor dizendo, essa satisfação pode se limitar na produção de copiosos romances, visando uma disseminação semicultural, sem estar isolada de uma finalidade capital. "O que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente, mais fortes exercem sobre a sociedade" (ADORNO; HORKHEIMER, 1947, 2), acrescentam os sociólogos.

Em virtude dos fatos mencionados, não se pode culpar a indústria cultural pela produção desenfreada dessas obras, utilizando tal argumento de forma negativa como um todo, afinal, ela é inevitável e é através dela que a circulação de informações e do capital movem as sociedades. Cabe ainda elucidar que não apenas os autores Chinua Achebe, Chimamanda Adichie e Ngugi Thiong'o posicionam-se a respeito de tal assunto, mas eles são os considerados cânones da literatura africana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalidade desse paper nunca foi firmar o que é ou não cultura, ou até mesmo literatura africana, mas sempre objetivou questionar, refletir, repensar, por meio dos argumentos da considerada cultura de massa, ou semicultura, como se dá a formação cultural dos sujeitos da atualidade, transformando-os em consumidores e produtos concomitantemente, e como determinada “coisa” é se torna um produto cultural em potencial.

Uma coisa é certa, com ou sem intenção de transformar a cultura africana em produto cultural, é indiscutível que ela tem sofrido uma significativa ascensão no decorrer da última década. Ainda cabe acrescentar que é através de escritas na língua do colonizador, que pesquisas como essa, podem ser desenvolvidas e, quer queira, quer não, denúncias e resgates culturais foram desenvolvidos por meio dessas escritas, mesmo que o objetivo de sua criação não tenha sido nobre.

Ainda cabe-nos elucidar que apesar do pensamento negativista de Adorno e Horkheimer, a indústria cultural não é totalmente ruim, pois de certa forma, ela ajuda na propagação de certas informações, ainda que consideradas frutos de uma semiformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Teodor. A indústria cultural. In: *Teoria da Cultura de Massa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- ADORNO, Teodor. *A indústria cultural (reconsiderada)*. In: Theodor W. Adorno - Sociologia. Cohn, G. (Org.). São Paulo: Editora Ática, 1994, p. 92-99.
- ADORNO, Teodor; HORKHEIMER, Max. *A dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.
- ADORNO, Teodor. *Teoria da semicultura*. Porto velho: Edufro, 2005.
- EAGLETON, T. *A ideia de cultura*. Trad: Sandra Castelo Branco. São Paulo: Editora UNESP, 2005. 205 p.
- THIONG’O, Ngugui Wa. “A descolonização da mente é um pré-requisito para a prática criativa do cinema africano?”. In: MELEIRO, Alessandra (Org.). *Cinema no Mundo: Indústria, política e mercado*. São Paulo: Escrituras Editora, 2007.
- VIAN JR. Orlando. *Língua e cultura inglesa*. Curitiba: IESDE Brasil S. A. 2008. 7-17 p.
- YÚDICE, George. *A conveniência da cultura: usos da cultura na era global*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- PEREIRA Bruna. *Chinua Achebe, a voz incômoda da não vitimização africana*. Luanda, Novo Jornal, Abril 2008. Entrevista a Chinua Achebe. Disponível em: <http://www.buala.org/pt/cara-a-cara/chinua-achebe-a-voz-incomoda-da-nao-vitimizacao-africana>. Acesso em: 20.08.17 às 16:00.
- ROBINSON, Gail. L. N. *Crosscultural Understanding*. New York: Prentice Hall, 1985.

A DISCIPLINA DAS BAILARINAS: A EDUCAÇÃO PENSADA NA PERSPECTIVA DA ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA

João Lucas Alves dos Santos¹

Resumo: Esse trabalho propõe discutir a questão da prática disciplinar no processo de educação à luz do pensamento de Michel Foucault sobre a estética da existência. É um olhar para a importância da disciplina no processo de construção da subjetividade, todavia não um olhar para a disciplina dos militares, mas a disciplina das bailarinas. Em *Vigiar e punir*, o autor discutiu os processos disciplinares nas instituições e como uma espécie de disciplina comum à esfera militar ganhou interesse e se expandiu a partir do século XVIII para as instituições educacionais, donde podemos perceber a influência dessa prática até os dias atuais. Em seus últimos trabalhos, no entanto, Foucault sugere uma ética pautada em exercícios de liberdade pela prática do “cuidado de si” como concebida pela cultura greco-romana. Para ele, essa maneira de pensar o sujeito ético é pensar a subjetividade como uma construção artística, visto que a arte não deve se referir apenas aos objetos, mas também à vida.

Palavras-Chave: Disciplina. Educação. Estética da existência.

INTRODUÇÃO

O artista francês Edgar Degas é conhecido na História da arte por ter diversas pinturas com o tema da bailarina. Apaixonado pelo universo do teatro e do balé, Degas foi um dos principais expoentes do movimento impressionista no século XIX. Utilizando a junção entre pastel e pintura à óleo, o pintor conseguiu capturar o instante dos movimentos, acrescentando-lhes efeitos de luminosidade e leveza. Não há como não suspirar frente a beleza e o encanto de suas bailarinas.

Podemos dizer que a bailarina é, em nossa cultura, um dos principais símbolos de beleza atribuídos à figura humana. Seus movimentos, tão bem representados nas imagens de Degas, transmitem uma sensação de liberdade, suavidade e fluidez. Sabemos, no entanto, que esses movimentos de beleza e liberdade só são possíveis devido ao intenso exercício de força e disciplina que as bailarinas executam sobre si mesmas, sobre seus próprios corpos, durante toda a vida artística.

Esse trabalho de operar sobre si que visa resultar uma obra de arte é o mesmo princípio que encontramos no pensamento de Michael Foucault quando ele propõe uma ética a partir da estética da existência. Ao pensar a construção do sujeito fora dos mecanismos discursivos ou dos mecanismos de poder, Foucault sugere uma ética pautada em exercícios de liberdade pela prática do

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Literatura, Produção Cultural e Modos de Vida. Orientador: Prof. Dr. Roberto Henrique Seidel. Endereço eletrônico: lucasfanglic1@hotmail.com.

“cuidado de si”. Para ele, essa maneira de pensar o sujeito ético é pensar a subjetividade como uma construção artística, visto que a arte não deve se referir apenas aos objetos, mas também à vida.

A prática do “cuidado de si” evocada por Foucault para uma estética da existência se refere a uma concepção de modo de vida encontrado na cultura greco-romana, principalmente nos dois primeiros séculos de nossa era. Nesse contexto, o “cuidado de si” consistia sobretudo em uma atitude geral, um certo modo de encarar as coisas, de estar no mundo, de praticar ações, de ter relações com o outro; mas também uma série de ações que o sujeito operava sobre si mesmo a fim de alcançar uma bela existência.

Essa possibilidade de constituição do sujeito pelo “cuidado de si” aparece apenas na última fase das pesquisas de Foucault. Antes, seu debruçar estava nos processos de dominação e relações de poder, e como a subjetivação se dava a partir desses processos. Em *Vigiar e punir*, ele dedica a terceira parte da obra para discutir os processos disciplinares nas instituições e como uma espécie de disciplina comum à esfera militar ganhou interesse e se expandiu a partir do século XVIII para as instituições educacionais, donde podemos perceber a influência dessa prática até os dias atuais.

A disciplina encontrada nos regimes educacionais constitui-se, nesse sentido, um mecanismo de subjetivação diametralmente oposto ao da estética da existência. Diferentemente do fim que se dá à disciplina no trabalho da bailarina, a disciplina instituída à maneira do que foi a prática militar busca a docilização do corpo como instrumento de dominação. A disciplina no processo escolar é então uma maneira de moldar subjetividades de forma a produzir indivíduos úteis para os interesses daqueles que dominam os espaços de poder.

Esse trabalho propõe discutir a prática disciplinar no processo de educação à luz da estética da existência. É um olhar para a importância da disciplina no processo de construção da subjetividade, todavia não um olhar para a disciplina dos militares, mas a disciplina das bailarinas. A disciplina como ações que são exercidas de si para consigo, ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos.

O CONTROLE DISCIPLINAR NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Enquanto a bailarina é um dos principais símbolos de beleza, a figura do soldado é sem dúvida a representação máxima da disciplina do corpo. Foucault elege sua postura, seus gestos e os seus movimentos uniformes para discutir a questão dos procedimentos disciplinares e seu aperfeiçoamento a partir do século XVIII na terceira parte do seu livro *Vigiar e punir*. Para ele, é nesse período que há uma “descoberta do corpo como objeto e alvo de poder”. Não que

procedimentos disciplinares não existissem anteriormente nas esferas religiosa, militar ou educacional, é que, nesse período, o interesse no corpo que se manipula, que se molda, que se treina, que obedece, que responde e que se aperfeiçoa ganham proporções até então inimagináveis.

Os objetivos que vêm dos exercícios disciplinares desse período, para Foucault, consistem na estreita relação entre docilidade e utilidade. A disciplina fabrica, nesse sentido, corpos tanto mais obedientes quanto úteis, corpos, ao mesmo tempo, submissos e exercitados. Nas palavras de Foucault (1987, p. 119):

A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. [...] digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada

O caráter disciplinar que inicialmente configura o aperfeiçoamento do corpo do soldado, mas, ao mesmo tempo, sua total submissão, vai se disseminar nas instituições educacionais. Ao analisar as técnicas que operam esse caráter disciplinar nas escolas Foucault destaca o mecanismo do espaço disciplinar. Semelhantemente às prisões, o quartel, o convento, o manicômio, o hospital e a fábrica, a escola também vai obedecer à lógica da cerca.

Esse espaço disciplinar, contudo, não finda com a estrutura exterior que delimita os indivíduos. Há também que haver a distribuição desses indivíduos nesse espaço interno. Cada indivíduo deve ocupar lugares específicos impostos de acordo com classificações, etapas, séries. Nesse contexto, Foucault vai definir a fila como a grande forma de distribuição dos indivíduos na ordem escolar no século XVIII. Fila de alunos na sala, fila de alunos nos corredores, fila de alunos nos pátios e assim por diante.

Foucault chama a atenção que a organização de um espaço serial trouxe grandes transformações técnicas para o ensino. Antes, um professor trabalhava alguns minutos com um aluno, enquanto os outros ficavam ociosos e sem vigilância esperando sua vez; agora, é possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. O espaço disciplinar e sua arte de distribuição “fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 1987, p. 126).

Para demonstrar o quadro geral do espaço disciplinar há um trecho citado por Foucault retirado do *Conduite des écoles chrétiennes* de J.-B. de La Salle:

Haverá em todas as salas de aula lugares determinados para todos os escolares de todas as classes, de maneira que todos os da mesma classe sejam colocados num mesmo lugar e sempre fixo. Os escolares das lições mais adiantadas serão

colocados nos bancos mais próximos da parede e em seguida os outros segundo a ordem das lições avançando para o meio da sala... cada um dos alunos terá seu lugar marcado e nenhum o deixará nem trocará sem a ordem e o consentimento do inspetor das escolas (FOUCAULT, 1987, p. 119).

Outra técnica disciplinar, que Foucault vai chamar de controle da atividade, ajudou o espaço educacional a se tornar uma economia do tempo de aprendizagem. Herdado das ordens religiosas em suas práticas monásticas, o rigor com o tempo encontrou seu lugar não somente na rotina dos quartéis ou das fábricas, mas também nas instituições escolares. O tempo disciplinar é a relação entre o corpo e o tempo utilizado na aplicação das atividades a fim de assegurar maior produtividade do tempo gasto.

Percebamos também como essas técnicas disciplinares mudaram a relação professor-aluno. Usando, como exemplo, a escola da fábrica dos Gobelins em 1667 para o aprendizado de tapeçaria manufaturada, Foucault destaca que a relação ensino-aprendizagem até então se dava a partir da relação de dependência direta e total do aluno para com o seu mestre. Eram seis anos de aprendizagem, quatro anos de serviço e uma prova qualificatória que concedia ao aluno erguer e manter loja em qualquer cidade do reino. Havia uma mistura entre aprendizado e serviço, conhecimento e domesticidade. Já em 1737, com a implantação de uma nova escola de desenho dos Gobelins, uma forma totalmente diferente de organizar o tempo e o espaço muda esse cenário. Ao invés da relação diária e direta com os mestres, os alunos foram divididos por níveis de habilidades em três classes e frequentavam as aulas que iam de segunda a sábado, duas horas por dia. Regularmente os alunos faziam deveres individuais e depositavam nas mãos dos professores que ao final do ano avaliavam o nível de desenvolvimento dos alunos e separavam aqueles que estavam aptos a passarem para a classe subsequente (FOUCAULT, 1987, p. 133).

A apropriação do tempo e uma nova dinâmica na relação entre professor-aluno na escola dos Gobelins no século XVIII mostra muito bem o desenvolvimento das técnicas do controle disciplinar no âmbito da escola. São técnicas que visam se apropriar do tempo das existências singulares, regê-los em suas relações com o corpo, no intuito de “inverter em lucro ou em utilidade sempre aumentados o movimento do tempo que passa”. Em outras palavras, capitalizar o tempo dos alunos, acumulá-lo em cada um deles, em seus corpos, em suas forças ou capacidade, e de uma maneira que seja possível utilizá-los e controlá-los. É por isso que o tempo pedagógico é sempre dividido em segmentos sucessivos ou paralelos nos quais cada um deve chegar a um termo específico; esses segmentos são organizados de forma analítica e cada um deles finalizado por um termo, um exame, uma prova de qualificação, estabelecendo assim séries de séries.

O panorama do controle disciplinar que Foucault traça nas instituições escolares a partir do século XVIII, configura o modelo de manipulação do corpo que até hoje assemelha-se àquele imposto ao treinamento militar. É a disciplina como instrumento de docilização dos corpos para que sejam cada vez mais utilizáveis, eficientes, mas, ao mesmo tempo, submissos, obedientes. A educação dos nossos dias herdou esse modelo e continua perpetuando, como Foucault conclui uma constituição do sujeito por práticas de dominação e relações de poder.

A ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA

Como admitido no pensamento contemporâneo, o sujeito, para Foucault, não existe em essência, o sujeito cartesiano; mas um sujeito que se constrói enquanto sujeito de discurso, sujeito de ações, sujeito de relações com os outros e consigo mesmo. Ao estudar “como um ser humano se transforma em sujeito” ele empreendeu diversas pesquisas que buscaram entender nas práticas sociais, práticas discursivas, e na relação de poder e saber, a constituição dos sujeitos ao longo da história.

A possibilidade de um sujeito que se constrói não pelos processos disciplinares ou quaisquer outros mecanismos discursivos ou de dominação, mas pela prática do “cuidado de si”, do “ocupar-se consigo”, é o que ele vai chamar de estética da existência ou arte de viver (*tékhnē tou bíou*). Estética da existência, porque o “cuidado de si” seria um trabalho que o indivíduo exerce sobre si mesmo, construindo sua subjetividade da mesma forma como um artista constrói sua obra de arte.

Esse modo de vida que Foucault vai buscar na tradição greco-romana aparece apenas em seus últimos trabalhos, mais especificamente nos dois últimos volumes da *História da sexualidade (Uso dos prazeres e o Cuidado de si)*, nos cursos ministrados no início da década de oitenta (*Subjetividade e verdade e Hermenêutica do sujeito*) e também em muitos dos artigos e entrevistas que compõem a sua série intitulada *Ditos e escritos*. Nessas obras, a cultura do cuidado de si, tal qual foi compreendida desde Sócrates no decurso da filosofia antiga até os primeiros séculos do cristianismo, mas, principalmente, o período helenístico dos séculos I e II da nossa era, analisa diversos textos desse período a fim de compreender como era concebido, nesse contexto, o sujeito ético.

Vejamos então em que consistia esse “cuidado de si”: de uma maneira geral, o termo grego *Epiméleia Heautoû* se referia ao fato de ocupar-se consigo, de preocupar-se consigo, etc. Foucault observa que sobre o significado do “cuidado de si” devemos reter que ele é uma atitude para consigo, para com os outros e para com o mundo; que ele é também uma certa forma de olhar que implica converter o olhar do exterior para si mesmo; e por último, que ele designa ações que são

exercidas de si para consigo, uma série de exercícios tais como as purificações, as aceses, as renúncias, as conversões de olhar, as modificações de existência etc. (FOUCAULT, 2010, p. 11). O “cuidado de si”, nesse sentido, irá abranger os três domínios da vida do sujeito: a dietética (o cuidado com o corpo e com a alma), a econômica (os deveres privados de pai de família, marido, filho, proprietário, senhor de escravo, etc.) e a erótica (sobre as relações amorosas), sendo que essa última foi pouco a pouco se desconectando da cultura do “cuidado de si” (FOUCAULT, 2010, p. 56).

Esse modo de existir como sujeito é visto como um princípio pedagógico no texto de Platão, *Alcibiades*. Para que o jovem Alcibiades pudesse governar a cidade era preciso primeiro aprender a cuidar de si mesmo. Todavia, Foucault observa que, posteriormente, o caráter formador deixa de ter um fim específico para constituir-se um tipo de formação universal, necessária ao indivíduo como sujeito de ação:

Na prática de si que vemos desenvolver-se no decurso do período helenístico e romano, ao contrário, há um lado formador que é essencialmente vinculado à preparação do indivíduo, preparação porém não para determinada forma; de profissão ou de atividade social: não se trata, como no *Alcibiades*, de formar o indivíduo para tornar-se um bom governante; trata-se, independentemente de qualquer especificação profissional, de formá-lo para que possa suportar, como convém, todos os eventuais acidentes, todos os infortúnios possíveis, todas as desgraças e todos os reveses que possam atingi-lo (FOUCAULT, 2010, p. 85).

Podemos compreender então como a prática do cuidado de si tem também um caráter educativo. Embora diga respeito a um trabalho do sujeito para consigo mesmo, seu corpo, sua alma, suas responsabilidades, ele também se dá na relação com o outro e com o mestre. “Não se pode cuidar de si sem passar pelo mestre, não há cuidado de si sem a presença de um mestre. Porém, o que define a posição do mestre é que ele cuida do cuidado que aquele que ele guia pode ter de si mesmo” (FOUCAULT, 2010, p. 55).

Ao chegarmos nessa relação entre mestre e aluno é essencial tomarmos o conceito de *parrhesía*, conceito indispensável ao se pensar a educação sob o olhar da estética da existência. A *parrhesía* diz respeito ao falar francamente, a qualidade de dizer a verdade por parte do mestre gerando uma intensa relação entre o que dirige e o que é dirigido, uma relação de amizade. A *parrhesía* estaria no lado oposto da retórica, pois

a retórica tem essencialmente por função agir sobre os outros no sentido de dirigir ou modalizar as deliberações das assembleias, conduzir o povo, comandar um exército, etc. Ela age sobre os outros, mas sempre para o maior proveito daquele que fala (FOUCAULT, 2010, p. 345).

É certo que a *parrhesía* trata também de agir sobre os outros; todavia, ao contrário da retórica, não se trata de dirigí-los ou incliná-los a fazer uma ou outra coisa, mas “trata-se fundamentalmente de conseguir que cheguem a constituir por si mesmos e consigo mesmos uma

relação de soberania característica do sujeito sábio”. A *parrhesía* é no contexto do cuidado de si a imposição do dizer verdadeiro por parte do mestre.

[...] é preciso que, do lado do mestre, o discurso apresentado não seja um discurso artificial, fingido, um discurso que obedeça às leis da retórica e que vise na alma do discípulo somente efeitos patéticos. É preciso que não seja um discurso de sedução. É preciso que seja um discurso tal que a subjetividade do discípulo possa apropriar-se e que, apropriando-se dele, o discípulo possa alcançar o objetivo que é o seu, a saber, ele próprio (FOUCAULT, 2010, p. 329).

É importante ainda chamarmos a atenção para compreendermos um certo paradoxo. As práticas do cuidado de si “constituíram as mais austeras, as mais rigorosas, as mais restritivas morais” que o ocidente conheceu, as quais “não devem ser atribuídas ao cristianismo” (FOUCAULT, 2010, p.14). O que é preciso discernir, no entanto, é que essas regras rígidas no contexto greco-romano tinham um sentido positivo. A *áskesis*, enquanto exercício de si sobre si, eram renúncias que relacionavam o sujeito à verdade. Era uma espécie de saber prático necessário ao sujeito na aquisição da virtude. Citando Musonius Rufus, um filósofo estoíco romano, Foucault diz que esse saber prático só se adquire treinando (o verbo no original é “fazer ginástica”) com zelo, sem negligenciar o esforço. Portanto, ele conclui, esforço, zelo e treinamento é o que nos permitirá adquirir esse saber prático (FOUCAULT, 2010, p. 282).

Todavia,

O que caracteriza a ascese (*áskesis*) no mundo grego, helenístico e romano, quaisquer que sejam, aliás, os efeitos de austeridade, de renúncia, de interdição, de prescrição detalhada e austera que essa *áskesis* possa induzir: ela não é e jamais será fundamentalmente o efeito de uma obediência à lei. Não é por referência a uma instância como a da lei que a *áskesis* se estabelece e desenvolve suas técnicas. A *áskesis* é na realidade uma prática da verdade. A ascese não é uma maneira de submeter o sujeito à lei: é uma maneira de ligar o sujeito à verdade (FOUCAULT, 2010, p. 282).

Em outra parte, encontramos:

Portanto, [a *áskesis*] é todo um modo de relação com o alimento, as roupas, a habitação que é assim formado através desses exercícios de abstinência: exercícios de abstinência para formar um estilo de vida, e não exercícios de abstinência para reger a própria vida mediante interdições e proibições precisas (FOUCAULT, 2010, p. 386).

A prática de si pela estética da existência, percebemos, concebe um modo de renúncia, de interdição, de prescrição, diríamos, até mesmo, de disciplina no sentido de treinamento. O que difere, entretanto, das regras disciplinares praticadas nas instituições modernas é que, ao invés de estarem ligadas ao sujeito enquanto exercício de construção de si mesmo, de sua verdade, estão fundadas na submissão da lei, da regra do código. Enquanto a *áskesis* como conjunto de procedimentos permite transformar a verdade do sujeito em um modo de ser do sujeito (logos em

êthos), os códigos de regras, de regras disciplinares ou regras de conduta, não querem nada além de subjugar, dominar, normatizar e manipular os sujeitos.

DISCIPLINA DOS MILITARES *VERSUS* DISCIPLINA DAS BAILARINAS

Apresentamos nas seções anteriores duas formas de produção de subjetividade trabalhados por Foucault em suas pesquisas. Observamos como esses processos de subjetivação, primeiro, aquele utilizado pelas instituições de ensino a partir do século XVIII e, depois, a estética da existência como prática de si do período helenístico, abordam de maneiras diferenciadas a questão da disciplina. Para efeito de nossa discussão estamos caracterizando os processos disciplinares de controle como a disciplina dos militares, enquanto que a *áskesis* do cuidado de si de disciplina das bailarinas.

Talvez, se olharmos para os efeitos que os exercícios disciplinares exercem sobre os corpos, tanto da bailarina como do soldado, em seus aspectos de força e eficiência, poderíamos dizer que se tratam do mesmo tipo de processo. Mas, ao atentarmos para os diferentes propósitos e maneiras de constituição da subjetividade, que Foucault procura evidenciar pela investigação história, fica claro, e é isso que mais uma vez queremos enfatizar, o caráter oposto entre a disciplina militar e a disciplina das bailarinas na educação.

Se observarmos um dispositivo militar, seja uma tropa desfilando no momento de parada ou apenas em seu exercício ordinário no pátio do quartel, veremos para que serve sua disciplina. O papel da disciplina é o de adestramento. Ela visa um controle ao mesmo tempo individual e coletivo. Ao falar sobre esse poder disciplinar que vai operar nas instituições, Foucault coloca da seguinte maneira seus efeitos sobre os sujeitos:

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo o que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até às singularidades necessárias e suficientes. [...] A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e instrumento de seu exercício (FOUCAULT, 1983, p. 143).

O termo “fabricar” usado por Foucault para designar a função do poder disciplinar é um termo que iremos encontrar na indústria da economia capitalista. “Fabricar” indivíduos como se fabrica objetos, de forma seriada, visando unicamente o lucro. Nos objetos fabricados pela indústria não há nenhum tipo de singularidade, diferenças individuais, seu valor está na utilidade, e somente nela. A

ideia da constituição da subjetividade concebida a partir do processo industrial se opõe dessa forma ao trabalho produtivo do artista.

Na antiguidade, a *poiesis* humana era toda produção humana que tirava algo da ocultação e do não ser à luz da presença, um modo de revelação do ser e da verdade. Nesse sentido, *poiesis* era não somente a arte que conhecemos hoje, mas toda atividade do artesão que fabrica um objeto. Com o desenvolvimento da técnica moderna a partir da revolução industrial no século XVIII e a afirmação da divisão do trabalho cada vez mais alienante, ocorre uma cisão na *poiesis* humana, separando aquelas coisas que surgem sob o estatuto da estética (as obras de arte) e aquelas que surgem segundo o estatuto da técnica, os produtos em sentido estrito, sendo a originalidade a característica principal do primeiro e a reprodutibilidade a do último (AGAMBEN, 2013, p. 105).

Quando levamos essas noções de produção a respeito dos objetos para a questão da produção de subjetividade entendemos como os produtos fabricados pela indústria dizem respeito aos processos disciplinares de adestramento. É esse tipo de disciplina que a maioria dos sistemas de educação e dos processos de aprendizagem desenvolveram na modernidade e que perduram ainda hoje em nosso contexto. Mas, como vimos, é possível pensarmos uma outra forma de disciplina, aquela ligada a práticas de liberdade, do trabalho do sujeito sobre si mesmo, a disciplina usada pelo artista na produção da sua obra, sua *poiesis*.

Foucault ao se referir a essas produções resultantes da *poiesis* humana, ou seja, os objetos de arte, reafirma a relação entre essas produções e a produção da subjetividade:

O que me surpreende em nossa sociedade, é que a arte se relacione apenas com objetos e não com indivíduos ou a vida, e que também seja um domínio especializado, um domínio de peritos, que são os artistas. Mas a vida de todo indivíduo não poderia ser uma obra de arte? Por que uma mesa ou uma casa são objetos de arte, mas nossas vidas não são? (FOUCAUT, 1995 apud LOPONTE, 2003, p. 75).

A educação pensada como processo de formação do sujeito deve buscar na estética da existência a relação entre sujeito e disciplina. A disciplina das bailarinas é essa disciplina que não busca adestrar o sujeito para que ele seja útil, antes, é um trabalho que ele desenvolve sobre si mesmo, para que possa buscar um modo de desvelar sua verdade, de buscar a beleza. Tudo nesse sistema de educação, seja a direção do mestre ou a prática dos exercícios, dos regimes, das renúncias, devem ter como único fim a construção do sujeito por si mesmo como uma obra de arte.

CONCLUSÃO

Este artigo buscou discutir a questão da disciplina nos processos de formação dos sujeitos, propondo sua ressignificação a partir do cuidado de si na estética da existência de Michel Foucault. Foi visto que o modelo disciplinar ainda em voga em nosso contexto educacional é oriundo das práticas disciplinares que se expandiram a partir do século XVIII, tanto no militarismo como nas instituições de ensino, como apresentado por Foucault em *Vigiar e punir*. Esse tipo de disciplina opera na formação dos sujeitos no sentido de adestramento com a finalidade, unicamente, de torná-los úteis, eficientes e ao mesmo tempo subjugá-los. Dissemos que esse tipo de disciplina, por tudo isso, seria caracterizado como a disciplina dos militares.

Seguindo o movimento realizado por Foucault voltamo-nos para a prática do cuidado de si, vigorada na cultura greco-romana, onde encontramos uma outra possibilidade para relação entre o sujeito e a disciplina. Essa disciplina que irá se dar no trabalho do indivíduo sobre si mesmo, pela lógica da estética da existência, cujo objetivo está no sujeito dar forma a sua subjetividade como um artista constrói sua obra de arte, foi comparado ao trabalho que as bailarinas executam sobre seus corpos. Essa disciplina das bailarinas é aquela disciplina capaz de formar belas existências, vidas artísticas, *poésis* humanas.

Entendemos que as práticas educacionais do século XXI, mais do que em qualquer outro período, devem se nortear pela disciplina das bailarinas para fugir da produção de subjetividade capitalista, a produção de subjetividade que homogeneiza, uniformiza, que destrói o valor da singularidade. A disciplina das bailarinas, não a disciplina dos militares, é capaz de formar o sujeito ético pautado pela dimensão da beleza e da liberdade. É de mais dessas subjetividades que estamos precisando em nossas sociedades.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *O homem sem conteúdo*. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2013.
- FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*: curso dado ao Collège de France (1981-1982). São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder/Entrevista com M. Foucault. In: MOTTA, Manoel Barros da. (Org.). *Ditos e escritos Vol. IX: Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014, p. 118 a 151.
- GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. Subjetividade e História. In. *Micropolítica: Cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. Do Nietzsche trágico ao Foucault ético: sobre estética da existência e uma ética para docência. *Revista Educação & realidade*, Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 69-82, jul/dez. 2003.

OS ESTRANGEIROS DE DENTRO E SEUS LIVROS DA FLORESTA: A ESCRITA DE AUTORIA INDÍGENA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Juliane Cristian Silva Pinto¹

Escrevo para me autoafirmar lembrar para a sociedade de onde vim, para não esquecer. O esquecimento é uma doença ruim, e quando se esquece passa a ser arrogante, mostrar ser algo que não é. Escrevo para mostrar quem sou e o que posso fazer para as pessoas olharem para o mundo com mais beleza.

Daniel Munduruku²

Resumo: Este artigo explora a questão da literatura de autoria indígena brasileira contemporânea a partir da análise dos agentes que lhes são inerentes, a saber, o discurso canônico, e as condições de produção e circulação. Toma-se como eixo de discussão a proposição de que, ainda pouco conhecido pelos nacionais, o escritor indígena aceita o desafio de apropriar-se da língua do colonizador (DELEUZE; GUATTARI, 1977) para fazer-se ouvido em livros infanto-juvenis que são pautados na reescrita da história de seu povo arquivada na memória (AGAMBEN, 2005; WALTER, 2008). Tratar dessa questão específica põe em revista, clássicos literários, nos quais a singularidade indígena (GUATTARI; ROLNIK, 1986) é negada, enquanto, o seu modo de vida é analisado sob as lentes da cultura hegemônica. Não obstante os desafios e demandas (SINGER, 2002) que lhes são inerentes, a reflexão sobre a cadeia produtiva de autoria indígena traz à tona as formas de linguajamentos (MIGNOLO, 2003) operacionadas, a fim de que essa literatura alcance espaço no mercado editorial.

Palavras-chave: Imaginário coletivo. Indígena. Cadeia produtiva. Cânones literários. Reescrita de si.

INTRODUÇÃO

Embora a literatura seja mais do que história, arte e linguagem, e se revele como um discurso, poucos são os que se atêm a conhecer o jogo de interação dos seus agentes. É recorrente que esse discurso seja fruto da interação de um autor e um leitor. Há, porém, um contexto de produção e condições de circulação que merece apreciação para que se possa compreender, identificar e criticar as forças que o regem.

Sendo assim, com o objetivo de analisar os agentes do discurso literário da produção indígena brasileira contemporânea, interessa resgatar a tradição literária ocidental de não agenciamento da voz desta minoria. Sabe-se que desde a época pré-cabralina foi escrito uma gama de obras ditas canônicas, as quais desprezaram o direito do nativo falar sobre si.

Somente a partir das últimas décadas do século XX e a contemporaneidade esse cenário sofreu mudanças, pois deram o suporte favorável à militância dos povos indígenas. E legitimaram a

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Literatura, produção cultural e modos de vida, com pesquisa pautada na literatura de autoria indígena no Brasil em suas formas atuais. Orientador: Dr. Osmar Moreira dos Santos. Endereço eletrônico: juuchristian@hotmail.com.

² Entrevista com Daniel Munduruku concedida ao programa Super Libris, da TV Escola, em 12 de março de 2016.

pertinência da função social dessa literatura com o propósito de definir a voz do índio na atualização de sua própria história contada em 5 séculos pelo ocidente.

Em contribuição para o debate, o desenho teórico-metodológico deste artigo apresenta os capítulos “O discurso canônico”, que propõe uma leitura contemporânea de clássicos literários produzidos pela Literatura de Viagem, o século das Luzes e a Literatura pós-colonial; bem como “O contexto de produção” e “As condições de circulação”, ambos concernentes ao ativismo, leis e mercado editorial da literatura focalizada.

Nessa perspectiva, o texto apresentará uma breve revisão da arqueologia canônica ocidental sobre o indígena brasileiro pelo viés da descolonização do pensamento. E discutirá também temas, estratégias, desafios e conquistas da literatura indígena na cadeia produtiva do mercado editorial brasileiro, em sua ação constante de trazer à cena a reescrita de si.

Não caberá debruçar-se na análise do conjunto de obras dos autores indígenas ou até mesmo de um dos seus representantes, como Daniel Munduruku, a ser bastante mencionado no desenvolvimento do texto. Mas trazer à luz a relevância dos impactos que esses escritores têm provocado, promovendo um discurso contra hegemônico, visto que este tanto obscureceu as singularidades de seu povo.

O DISCURSO CANÔNICO

Para Michel Foucault, em sua *A ordem do discurso* (2012), não existe discurso neutro. É sempre controlado por mecanismos de força que impele a voz e a desarma. O primeiro procedimento de exclusão é a interdição. Isto é, a negação do direito de dizer tudo, em qualquer circunstância.

Nessa dinâmica, depreende-se o segundo princípio que é a exclusão do que se fala considerado como loucura ou ingenuidade. Por outro lado, o desejo de verdade censura o discurso ao ditar o que se deve falar submetido aos moldes acadêmicos, cuja confiabilidade deva ser indiscutível. Um modelo de produção que se naturalizou como certo e normal, todavia, não lança o olhar às minorias.

Algo profundamente relevante é constatar que esses dispositivos de controle do discurso determinaram o olhar do ocidente lançado ao índio brasileiro desde o século XVI. Nessa vertente, a escassez de registros autênticos sobre o pensamento do nativo em relação aos europeus permite perceber que o indígena, com memória sem o suporte da escrita, não teve condições de falar. E

quando o colonizador diz algo ao seu respeito não o contempla em sua diversidade, antes vê a si mesmo em comparação com esse Outro.

A referência sempre é, no mínimo, as civilizações europeias com o pretexto de colonizá-los, convertê-los ou idealizá-los esteticamente. Esses povos não tiveram a chance de expressar o que pensaram disso tudo. Assim, continuam, nas páginas da literatura hegemônica num absoluto silêncio.

Realmente a Literatura de Viagem construída pelos ocidentais acerca do Brasil recém-invadido, apesar de descreverem o país com base numa ideia restrita, são fontes importantes no início do estudo sobre a diversidade humana. Até porque, segundo François Laplatine em *Aprender Antropologia* (1987), o material produzido nesse período serve para eleger o século XVI como a pré-história da Antropologia.

Porém, a figura de uma natureza exuberante, morada de homens com a ingenuidade original do estado da natureza, tece a má consciência que esses escritores têm do imaginário nacional. Raríssimas exceções literárias se propuseram a compreender os povos indígenas fora do eixo que condensava a mentalidade da época, baseada na visão de que eles eram qualquer coisa, menos humanos.

A respeito disso, Frank Lestringant afirma, em entrevista para a revista *Topoi* (2010), que o humanismo renascentista não considera a diversidade das culturas, nem o nativo como parte da mesma humanidade. Talvez por isso grande parte dos europeus considerasse-o como Outro e jamais os igualavam a si mesmo e, como consequência, colocaram-lhe em grau de subalternidade. Essa situação era propícia a encarar o nosso primeiro habitante no sentido etnocêntrico.

Ana Raquel Portugal (2002) considera que o olhar desses viajantes, aqui chegados, e reconhecidos como historiadores, pois opinavam sobre tudo aquilo que via, encontra-se repleto de clichês estereotipados como a possibilidade do país ser o paraíso terreal e a morada dos monstros figurados de homem.

Na obra *Permanências e mudanças no imaginário francês sobre o Brasil (séculos XVI a XVIII)* (2009), Carmen Lícia Palazzo ainda acrescenta a existência de uma grande expectativa no fantástico e extraordinário a serem encontrados na nova terra. E justamente o fruto do que esses viajantes imaginavam e acreditavam fazer parte do Brasil ilustravam em seus relatos, a exemplo das imagens de alimentos em dimensões gigantescas, demônios terríveis atormentando os povos indígenas, dragões habitantes da floresta, e demais monstros atemorizantes.

A intelectualidade portuguesa ostenta as primeiras manifestações do discurso etnocêntrico sobre o índio brasileiro. A *Carta*, de Pero Vaz de Caminha (1450-1500) é um dos primeiros registros

formal e confidencial das impressões do ocidente sobre o Brasil, mas legitimadora da exploração e submissão das pessoas e modos de vida locais pela Coroa Portuguesa.

Também é expressiva a consideração do português Pero de Magalhães Gandavo (1540-1580), no seu *Tratado da Terra do Brasil* (1557), sobre os nativos serem povos que não falavam F.L.R. alocados, assim, na condição de homens “sem Fé, nem Lei, nem Rei”. Logo, anarquistas livres de cortesia ou humanidade.

Entretanto, a Literatura de Viagem produzida por cronistas franceses empreende em sua tradição literária as marcas do modelo de vida do “selvagem”, que passou a ser visto como uma solução, sobretudo no período de guerras religiosas (século XVI), e após a emancipação do homem (século XVIII).

Isso porque a vida livre e feliz regida pelas leis da natureza, aparentemente, seria um escape ou espaço neutro encontrado pelos franceses para se opuser às contradições de sua sociedade, que abriu uma série de estudos na França sobre o Brasil. Como referência tem-se *Les Singularités de la France Antarctique* (1558) e *Voyage fait à la terre du Brésil* (1578).

Ambas escritas no cenário da malograda França Antártica³ no Rio de Janeiro demonstram, respectivamente, a dicotomia entre o olhar hostil de André Thevet, cosmógrafo do rei Henrique II, lançado ao nativo e a tentativa de compreendê-los pelo artesão calvinista Jean de Léry.

Aproximando-se da escrita de Léry, em *Dos Canibais* (1580), Michel de Montaigne se utiliza de um discurso relativista em defesa dos Tupinambás, que parece compreender o ser canibal ao trazer em sua escrita um ponto de vista não preconceituoso dos mesmos. Produto da comparação que fez dos costumes indígenas com os europeus.

Assim, os relatos dos primeiros viajantes ocidentais ao Brasil e suas cosmovisões serviram de espelho aos estudos voltados para o humanismo cultivado no século das Luzes, no qual a humanidade universal do homem foi reconhecida de maneira mais ampla. Apesar de Todorov (2008) reconhecer que, mesmo assim, não os tornassem iguais, porque a diversidade do homem o fazia inferior e provocava a diferença entre civilização e barbárie que legitimava os europeus se sentirem no direito de invadir territórios alheios.

³ No século XVI, na intenção de apoiar as viagens comerciais francesas com os índios, e fundar colônia permanente no Brasil, já que o país se encontrava numa espécie de abandono por parte de Portugal, o vice-almirante francês Nicolas Durand de Villegagnon (1510-1571) trouxe, em 1555, a empreitada da França Antártica ao Rio de Janeiro, outrora conhecido como Baía da Guanabara.

Laplatine (1987) considera que no século XVIII o par viajante e filósofo se afirma, ou seja, se nos séculos anteriores, XVI e XVII, os viajantes coletavam de outros espaços tudo quanto lhe fosse curioso, no século XVIII suas observações permanecem, mas o filósofo quem as esclarece.

Nesse enfoque dado, a leitura do relato de invasão e apropriação da ilha taitiana pelo poderio de Louis-Antoine de Bougainville, em 1768, conduz Denis Diderot a escrever seu *Supplément au Voyage de Bougainville* (1977), cujo investimento é na teoria do *bon sauvage*⁴ de Jean-Jacques Rousseau, com personagens parecidos aos índios brasileiros.

A voz crítica desses dois filósofos, assim como Montaigne, contribui na relativização da imagem do nativo, visto que Rousseau e Diderot preferiram o modo de vida do nativo ao europeu. Rousseau afirma que seus conterrâneos viviam corrompidos e Diderot demonstra a maneira como o homem das sociedades civilizadas estaria em contradição com ele mesmo.

No século XIX, com a declaração da independência em 1822, houve a manifestação do desejo por parte dos intelectuais da época de direcionar a literatura vigente na criação de uma identidade cultural do país. Assim, por via do Romantismo os escritores privilegiaram o indígena como representante da origem nacional.

Afrânio Coutinho pontua na obra *A literatura no Brasil: Era Romântica* (2004), que o modelo do romance histórico foi bem aceito no país pela aspiração de mostrar a Portugal sua independência não só no plano político, mas também em suas formas culturais. A seu ver, o alcance dessa afirmação nacional encontrou nas raças primitivas e no cenário da terra recente descoberta, a autenticação do nosso passado, porquanto esses elementos representam as raízes da nação brasileira.

Desse modo, o índio, que é o seu primeiro habitante, alcançou na escrita de José de Alencar a condição de valorizador da nacionalidade. No que diz respeito à literatura indianista produzida por ele, os títulos de *O guarani* (1857) e *Iracema* (1865) apresentam o nativo brasileiro com características nobres. A partir das reflexões extraídas do mito de Rousseau, a imagem do indígena alude ao herói, enquanto a terra brasileira seria o seu paraíso edênico, longe da civilização.

⁴ No artigo *A Literatura Brasileira e o olhar francês*, Maria Elisabeth Chaves de Mello afirma que Rousseau defende uma imagem positiva do nativo. Nesse caso, ele é visto como alguém “para quem a natureza seria fundamentalmente boa, não corrompida pelo pecado original, bastando apenas deixar que ela se desenvolva, para que os seus frutos sejam bons, pois a civilização e a sociedade é que corrompem o homem. O *bon sauvage*, de Rousseau, seria vigoroso, simples e generoso, ignorando a corrupção das ciências e das artes, feliz por viver de acordo com a mãe natureza” (p. 2). Ainda assim, Palazzo (2009) destaca que esse filósofo não pretendia o afastamento social do homem para um possível retorno da vida junto à natureza.

Contudo, de acordo com Bosi, na *Dialética da colonização* (1992), há incutido nos livros indianistas de Alencar uma idealização da conquista e dominação do Brasil por Portugal, mediado pelo amor ou amizade submissa que causou. O que acaba por tornar a figura indígena como um súdito fiel e bom selvagem, atitude que, às vezes, parece se confundir com a natural hospitalidade indígena.

No século XX, a ressignificação do índio se destaca no Modernismo brasileiro a partir do objetivo da real busca pela independência cultural do país. O conceito de antropofagia que revisita o canibalismo deu-lhe um status de arma na luta cultural do colonizado contra os europeus, consolidado na devoração dos seus modelos.

Dessa maneira, o ritual antropofágico surge como possibilidade do colonizado manter uma postura crítica frente às influências europeias dominantes, na ação de digerir o que fosse proveitoso e eliminar o restante. Iracema e Peri, dotados do ideal de bom selvagem, sem nada de nacional, expiram a fim de abrir caminho ao nascimento de Macunaíma, nas feições das raças que deram origem a nossa gente (branco, negro e índio).

O final do século XX delinea a linha mestra de resgate das singularidades das Nações Indígenas pela sua própria palavra. Isso significa dizer que a literatura brasileira contemporânea deu a condição necessária para que a voz do índio de fato ressoasse na história, sem se valer do discurso escrito pela cultura dominante, como veremos no próximo capítulo.

O CONTEXTO DE PRODUÇÃO

Um dia em que conversava com as crianças, uma me fez uma pergunta que eu não soube responder: “onde encontro essas histórias para ler?”. Aquilo foi como uma luz, “caiu à ficha” como se dizia antigamente, hoje se diz “caiu o sistema”. Fiz uma pesquisa e realmente percebi que as histórias que contava não tinham sido escritas, me coloquei como tarefa escrevê-las. É claro que eu não sabia que eu sabia escrever, eu não tinha a mínima noção do que era uma escrita literária (CERNICCHIARO, p. 17, 2017).

O excerto acima advém de entrevista realizada pela Revista *Crítica Cultural* com o escritor indígena Daniel Munduruku, em que relata parte de sua história e engajamento na luta indígena a partir de seus escritos literários. O que chama a atenção, sobretudo, nessa fala é a previsão do processo de escrita indígena precisar vincular-se ao modelo institucionalizado pela Academia.

O desejo, que nasceu mediante um acontecimento corriqueiro, surgido por questionamento da criança ao ouvir uma história de índio contada por ele mesmo, impulsiona o narrador a lançar-se na empreitada de escrever as narrativas orais guardadas na memória e que ainda não haviam sido

registradas. Infere-se aqui a memória indígena ser um dispositivo que funciona como um campo de luta contra o esquecimento e o discurso hegemônico.

Segundo Rolant Walter (2008, p. 45) ela “é política, revelando desejos, necessidades e autodefinições dentro da rede das relações de poder”. Nessa perspectiva, a atuação da memória tem lugar de destaque para que a literatura indígena possa existir. Mediante do exemplo citado, de Daniel Munduruku, percebe-se que, não obstante, ter uma memória acurada é necessário também entender o processo da escrita literária e *a posteriori* encontrar possibilidades de publicar seus livros.

A experiência da escrita de autoria indígena remete-nos à referência ao conceito de *literatura menor* articulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari no texto *O que é uma literatura menor* (1977), sobre a escrita de Kafka. A formulação menor não a diminui, mas trata de um fazer literário específico, isto é, procedimentos revolucionários que uma minoria faz dentro da literatura maior, conhecida ainda como nacional e de centro.

É importante notar que esses procedimentos supõem ações que tirem o colonizado da condição de mudez, em alusão à teoria de Gayatri Chakravorty Spivak (2010), com vistas na transformação de sua posição subalterna. Ao percorrer a tradição literária ocidental vimos que os intelectuais ocidentais sempre falaram pelo indígena como meros objetos de conhecimento, e eles permaneceram emudecidos.

Contrário a esta condição de silenciamento, cabe ao escritor indígena expressar sua condição minoritária e denunciá-la por meio de um uso menor da língua, cuja eficácia passa ao largo dos discursos hegemônicos. Apesar de não produziram obras que se constituam como cânones literários já que, inexoravelmente, a cultura dominante relega à margem qualquer manifestação literária oriunda do subalternizado.

Deleuze e Guattari partem do pressuposto de que toda literatura deve ser a enunciação da consciência coletiva de um povo e, portanto, revolucionária. De modo que para especificar as *literaturas menores* evidenciam três dimensões: 1) a desterritorialização da língua; 2) o político; e 3) o coletivo.

A ação de desterritorializar aponta para a linguagem, uma vez que os grupos étnicos foram mutilados culturalmente e lançados ao processo de marginalização. Nesse viés, os autores das *literaturas menores*, que sofreram a dominação colonial dão uma resposta ao centro, rebelando-se contra a ótica eurocêntrica sobre o mundo e a si mesmo.

Dessa maneira, eles desafiam a persistência da “interpretação e os discursos de uma cultura reativa e dominadora que seja possível afirmar a potência da vida e a possibilidade de uma cultura que dance e que faça subir outros ritmos das línguas recalcadas” (MOREIRA, 2002, p. 19).

Ao se referirem à segunda característica das *literaturas menores* — o imediato político —, nossos autores acrescentam que “nelas tudo é político”. Quanto a esse quesito, os aspectos sociais e políticos adentram a esfera literária, e assim modelam a estética “menor”.

Ao afirmarem que “tudo adquire um valor coletivo”, assim não há lugar para o individual ou particular, mostram que a voz do escritor sozinha “já constitui uma ação comum, e o que ele diz ou faz é necessariamente político, ainda que os outros não estejam de acordo” (DELEUZE; GUATARRI, 1977, p. 27).

Nesse sentido de ir rumo ao contradiscurso, a tendência da literatura de autoria indígena é se apropriar da língua central para reescrever a história de seu povo contrariando os discursos dominantes que a subjagam. Mas, antes foi necessário os escritores indígenas aprenderem a língua veicular, o português brasileiro. Sendo que, à sua maneira discursiva, desnaturalizassem sua história impregnada na dita grande literatura.

A mudança provocada, que contesta os cânones, é o desvio dos modelos pré-estabelecidos como inquestionáveis. Segundo Daniel Mundukuru, seus escritos se aproximam muito da oralidade, são praticamente falados. Por intermédio desse uso particular da linguagem, as pessoas conseguem lhe escutar quando leem seus livros. Ao fazê-lo, esse escritor indígena submete a língua portuguesa a uma versão mais popular. Eis parte de seu posicionamento:

[...] embora tenha escolhido o público infantil e juvenil para conversar sobre a cultura indígena, eu, na verdade, escrevo para todo mundo. Eu escrevo para as infâncias que moram nas pessoas. Então acho que os temas que eu escrevo são todos temas universais, embora utilizando uma linguagem que a criança entenda e os adultos, na sua infância, também possam entender. É assim que trabalho a questão do tempo, a questão da territorialidade, questões ligadas a nossas demandas, questões que têm a ver com educação, com saúde. Eu procuro falar com as pessoas numa linguagem fácil, sem perder essa ideia de que eu estou em uma grande roda de conversa, conversando com elas (CERNICCHIARO 2017, p. 21).

Esse uso particular do idioma, marcado pela oralidade, interage com a antiga tradição dos povos indígenas de serem contadores de história. É pertinente ressaltar que até os povos indígenas não tinham acesso ou domínio da escrita alfabética ocidental, mas existiam outras formas de grafia. Pode-se dizer que elas fazem parte do linguajamento desses povos.

No texto *Bilinguajando o amor: pensando entre línguas* (2003), Walter Mignolo coloca em revista a subalternização de saberes dos povos latino-americanos que foram desqualificados pela

colonização, na qual se prezava a ideologia do monolinguajamento. Isso significa “falar, escrever, pensar dentro de uma única língua controlada pela gramática” (MIGNOLO, 2003, p. 353).

Se de um lado essa colonialidade do saber oculta a cultura e o conhecimento não europeu, rejeitado pela falta do rótulo de universal e, portanto, verdadeiro, por outro a ideia de bilinguajamento sugere a construção de saber acadêmico fora das línguas imperiais — espanhol, português, francês, inglês, alemão (MIGNOLO, 2008, p. 292) —, na mistura entre as línguas.

Pensar o linguajamento como todo um modo de vida, como sugere Mignolo (2003, p. 358-359), leva-nos a confirmar que a linguagem sempre esteve presente entre os povos indígenas, nas formas de grafismos com cerâmica, nos tecidos, utensílios de madeira e tatuagens, bem como na comunicação entre os olhares. Daniel Munduruku ainda acrescenta:

Nossos antepassados acharam que não deviam registrar nada, pois sabiam que o que devia ser ensinado era acessível a todos os que estavam em sintonia profunda com a natureza e com o espírito dos ancestrais que tudo transmitem através do sonho. Nesta ocasião não havia crise de identidade, pois nossos pais sabiam tudo o que precisavam para viver plenamente sua passagem por este planeta.⁵

O interessante na colocação desse expressivo escritor indígena é a inserção do sonho para o debate. Este artifício, natural dos indígenas, os tranquilizava quando precisavam de ensinamentos outros, além do que fosse transmitido oralmente na aldeia. E evidencia ainda mais a questão da escrita ocidental ser desnecessária a esses povos, no entanto, cara aos índios mobilizados dos nossos dias.

Os anos 70 e 80 do século XX têm contribuição inquestionável com os movimentos de defesa dos índios e aparição da literatura de autoria indígena. No livro *Representações de etnicidade: perspectivas interamericanas de literatura e cultura* (2010, p. 130), Eurídice Figueiredo dá o seguinte parecer sobre o que está sendo dito: “Além das antologias de textos orais, em geral organizados por mediadores, surgem autores indígenas que, tendo feito estudos formais, publicam livros que se encontram ao mesmo tempo dentro da tradição ocidental e indígena”.

Para essa autora, a natureza política dos textos de autoria indígena se revela em autores multifacetados. Apresentam as funções de educadores, militantes e ecologistas ancorados no pensamento de defesa da harmonia entre o homem e a natureza, e críticas à exploração da civilização ocidental, ao tempo em que a compara com o seu próprio modo de vida.

Dessa forma o indígena perde a sua mudez nos entrelaces literários. Ressalta-se que quando ele se apropria da língua portuguesa para falar de si, se transforma num ser cultural, politizado e que

⁵ MUNDURUKU, Daniel. *Literatura indígena: um movimento que se expande*. In Imbrapi, 2004. Disponível em <http://www.inbrapi.org.br/abre_artigo.php?artigo=7> Acesso 04/12/2017.

enfrenta as forças reativas do discurso. O instigante é pensar que assim, a literatura indígena tem cada vez mais conquistando espaço na academia desde as primeiras publicações em livros didáticos até ser considerada como literatura infanto-juvenil nas suas formas atuais.

No Brasil há cerca de 40 escritores indígenas com obras relevantes, a exemplo de Kaká Werá Jecupé que escreveu *Todas as vezes que dissemos adeus* (1994), *A terra dos mil povos: história indígena do Brasil por um índio* (1998), e *As fabulosas fábulas de lauretê*, (2007); Eliane Potiguara: *Metade cara, metade máscara* (2004), *Akajutibiró, terra do índio Potiguara* (1994) e *A terra é a mãe do índio* (1989).

Yaguarê Yamã autor do livro *Puratig: o remo sagrado* (2001) e Olívio Jekupé autor de *500 anos de Angústia* (1999), *O saci verdadeiro* (2000), *Irandu: o cão falante* (2001), *Xerenkó Arandur: a morte de Kretã* (2001). Além de outros e do já mencionado Daniel Munduruku, com seu arsenal literário que faz desentortar o Brasil, como costuma comentar em entrevistas.

Esse escritor é autor de mais de 50 livros que lhes renderam prêmios nacionais e internacionais, como o Prêmio Jabuti pelo livro *Coisas de índio* no ano de 2004, com primeira publicação em 1996, o Prêmio Érico Vannucci Mendes do CNPq, o Prêmio Literatura para Crianças e Jovens na Questão da Tolerância da UNESCO. E a Ordem do Mérito Cultural da Presidência da República, em 2006 como Comendador, e em 2013 como Grã-Cruz.

A escritora indígena Maria das Graças Ferreira, conhecida também por Graça Graúna, em *Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil* (2013), destaca que a literatura indígena brasileira se ocupa dos temas de identidades, utopia, cumplicidade, esperança, resistência, deslocamento, transculturação, mito, história e diáspora. Ela prefere considerar esse gênero como auto-história, uma vez que se consolida com a história de cada povo.

Assim, a literatura indígena envereda na tomada de decisão dos escritores indígenas em reescrever sua própria história outrora apagada em crônicas, relatos de viagens e testemunhos sob o crivo da cultura dominante que os colocam no passado.

Sendo seres culturais e nossos contemporâneos, eles se utilizam de equipamentos tecnológicos para atualizarem sua cultura, e a luta indígena ao tempo que salvaguardam a sua ancestralidade. Lembrando que, se não acompanharem a modernidade não haverá condições de o protagonismo indígena avançar. O capítulo seguinte se encarrega em discutir os meios para que essa literatura possa circular.

AS CONDIÇÕES DE CIRCULAÇÃO

Embora os livros da floresta inscrevam a perspectiva indígena pelo olhar de quem é de direito e sabe, verdadeiramente, falar sobre si, não o faz como forma de vingança, lugar propício ao depoimento sofrido ou para desmerecer as vozes que se dedicam à causa indígena. De acordo com Daniel Munduruku, produzem “um discurso que seja forte, mas que tenha um alcance imagético e um alcance simbólico que mexa com o espírito e o coração das pessoas” (CERNICCHIARO, p. 21, 2017).

Valendo-se do retorno às raízes, revelam a possibilidade de mostrar a beleza das suas tradições, e que há uma forma alternativa de ver a vida baseada na política de envolvimento entre as pessoas e o mundo a sua volta. Contrária, em especial, o desenvolvimento, que com o prefixo “des” sugere a negação desse envolvimento.

Houve a necessidade de superar barreiras históricas das sete primeiras Constituições brasileiras (1824-1988) em que os índios não aparecem na história, mas que vem a mudar com a garantia do direito às terras e cidadania plena, assegurados pelos artigos 231 e 232 da Constituição de 1888. O fim da tutela com a FUNAI que os controlavam sob o pretexto de proteção foi mais uma conquista, e nos anos 70 a Lei 6001/73 cria o Estatuto do Índio para a defesa da demarcação de suas terras indígenas.

Em termos de políticas educacionais, até a década de 70 o indígena era alfabetizado para civilizar-se, dessa forma a escola o violentava na tentativa de integrá-los baseado no conhecimento científico universal. Tal modelo culminava na perda dos seus saberes ancestrais como nos mostra Jucimar dos Santos e Maria Nazaré Lima (2014, p. 149):

Segundo as autoras [Cavalcante e Maher], há muita documentação escrita atestando que o índio era visto como um bicho, um animal que precisava urgentemente, de acordo com o projeto de construção da Nação Brasileira, ser “civilizado”, “humanizado”, e à escola cabia levar a cabo tal incumbência, através de programas de submersão cultural e linguística.

Depois desse resultado desfavorável, a partir dos anos 90 a educação indígena é regulamentada pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que garante o ensino bilíngue aos povos indígenas com pedagogia própria das aldeias e material didático diferenciado. Daniel Munduruku concebe o seguinte pensamento a este respeito:

A constituição, a educação teve uma evolução bastante grande, porque é, digamos, um tema secundário e teve uma evolução bastante significativa. A constituição garante que os indígenas tenham uma educação diferenciada, uma educação que contemple os seus próprios saberes, seus próprios conhecimentos. E isso efetivamente foi sendo acrescido nas discussões sobre a criação de escolas dentro das aldeias, criando não apenas o ensino fundamental, mas também o ensino

médio nas aldeias, criando cursos de interculturalidade, para que indígenas se tornassem professores - hoje é quase uma exigência absoluta que professores sejam indígenas dentro de um território indígena -, criando planos políticos pedagógicos dentro das próprias escolas (CERNICCHIARO 2017, p. 22).

Esses avanços, no âmbito da Educação brasileira, têm contribuído na promoção da conquista de autoafirmação dos povos indígenas e condição de serem protagonistas da própria história segundo as possibilidades artísticas como um todo e a literatura.

Salvo as conquistas descritas, faz-se necessário a luta pela desconstrução do índio brasileiro compreendido no sentido genérico fundamentado numa perspectiva romântica do termo — visto como ingênuo, desprotegido — e no sentido exótico, que o concebe como selvagens, preguiçosos. Essa postura tece a ligação dessas duas visões antagônicas sobre o índio, fabricada pelo século XVI, e que permanece ainda atual.

Ampliando a análise, torna-se imprescindível observar a reflexão de Felix Guattari e Suely Rolnik sobre a ideia de subjetividade e singularização, em *Micropolítica: Cartografia do desejo* (1986). O conceito de subjetivação em questão trata de representações subjetivas construídas na sociedade capitalista, como um objeto industrial, do que é ser boa mãe, filha, homem, mulher, índio, não índio, etc.

A saída apontada pelos autores para essa produção de subjetivação dominante seria a singularização, no qual é sugerida a criação das alternativas de enfrentamento. Em outras palavras, o que está sendo dito é a necessidade de irmos contra esse sistema de modalização, mas que só se é possível pela via criativa. Aproximando essa opção ao escritor indígena, eles devem ser indivíduos visionários e criativos no processo de garantir que suas histórias e lição da tribo não morram.

Em referência a Giorgio Agamben, no texto *Infância e história: ensaio sobre a destruição da experiência* (2005), infere-se que ao aderir à luta pela quebra de estereótipos e defesa de sua subjetividade induz o escritor indígena rememorar sua infância, as fraturas e marcas que a metafísica ocidental e o sistema eurocêntrico colonial cravou em seu povo. Mesmo que só lhes restem inquietações, elas podem ser curadas recorrendo à escrita criativa. Dessa forma, é preciso ir rumo à infância e o alcance da potência de inventar. Após, avançar com os jogos e fantasias.

Jacques Derrida (2001), por sua vez, que auto se intitula antifilósofo, recomenda desconstruir as oposições que nos foram dadas como verdade pela metafísica ocidental. Voltar o olhar para o subalterno, indivíduo relegado ao nada é o mesmo que tornar-se desconstrutor, uma vez que para ele nem uma estrutura nem outra é a verdade absoluta.

Qual é o mais adequado chamar esse escritor de índio ou o nome da tribo a qual pertence? Inserir-lo na literatura indígena ou nativa? Assim a noção de desconstrução abre espaço para discutir sobre as minorias, aquele que não está dentro da literatura canônica, mas fora e as suas diferenças.

Em *Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política* (2008), Walter Mignolo ainda pontua que é necessário abraçar a orientação descolonial como forma de agenciamento do pensamento e maneira de agir. Isso demanda ser desobediente epstemicamente, e esse pensamento redimirá o futuro para que as minorias privadas do seu saber e modos de vida possam se revelar. Então, o escritor indígena deve desobedecer às forças que enquadra seu povo no passado, se posicionar e lançar mão do seu poder social.

Nota-se que a Lei 11645/2008, no tocante a obrigatoriedade do ensino fundamental e médio articularem a temática indígena e afro-brasileira no currículo escolar, tem sido forte aliada na expansão do mercado editorial de autoria indígena, conforme o fragmento de Debora Lerrer em *As histórias dos índios, por eles mesmos*:

Há uma boa safra de escritores indígenas dedicados à literatura infanto-juvenil e publicados por diversas editoras, inclusive grandes como Martins Fontes, Paulinas e FTD. O ano de 2011 deve terminar com pelo menos 19 títulos novos no mercado, entre os quais *A cura da terra*, de Eliane Potiguara, pela Global Editora, e *Mondagará*, de Rony Wasiry Guará, pela Saraiva.

[...] também é possível que nomes como Daniel Munduruku, Graça Graúna, Yaguarê Yamã e Olívio Jekupé estejam ganhando as prateleiras das livrarias do país graças a suas vendagens, turbinadas recentemente pelas compras governamentais, via PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola)⁶.

Há, porém, algo relevante nessa expansão do mercado literário de autoria indígena, segundo Graça Graúna (2013) que é a visibilidade desse setor na edição dos próprios livros e colaboração com os irmãos de militância. A título de exemplo encontra-se a editora Palavra de Índio, de Daniel Munduruku, a Nova Tibo, de Kaka Werá Jecupé, e a coleção Vozes sob a organização de Munduruku, bem como o Instituto Uka, também de sua gestão com Cristino Wapishana.

Falar das condições de circulação dos livros que intelectuais indígenas estão produzindo coloca em discussão a tática da indústria cultural de competição e massificação dos bens culturais. Uma vez que, a pesar do apoio solidário entre eles, fundamentada na relação de cooperação entre si, entendida como atitudes solidárias (SINGER, 2002, p. 9), e combate por um ideal comum, estão imersos numa cadeia produtiva regrada pelo capitalismo.

Walter Benjamin descreve, em *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica* (2000), que a criação das obras de arte pela elite atravessava o processo mágico ou religioso de

⁶ LERRER, Debora. *As histórias dos índios, por eles mesmos*. Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/cultura/as-historias-dos-indios-por-eles-mesmos>. Acesso em: 01/12/2017.

inspiração e imaginação. Mas a partir das novas técnicas de reprodução, a arte foi difundida para as demais classes sociais e eliminou o caráter de ritual.

Dessa forma, a padronização dos objetos artísticos isenta de sua unicidade, perdeu também a aura, o espírito da obra original, que para Benjamin é “a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja” (BENJAMIN, p. 170).

A consequência nefasta dos feitos dessa reprodução massiva é a aniquilação do caráter crítico e transformador da arte, e em seu lugar a exigência de um comportamento padronizado, que reprime os ímpetus revolucionários, enquanto, o sistema se perpetua e lucra. Assim, a arte relegada à mercadoria não é democrática e emancipatória.

Theodor Adorno e Max Horkheimer, em *Dialética do esclarecimento* (1947), haviam desenvolvido o conceito de indústria cultural como referência a mercantilização da cultura, com poder de fabricar ídolos, identificar, atingir e vender coisas para todos os gostos e classes sociais.

O próprio consumidor mantém essa indústria poderosa em pleno funcionamento em virtude da vontade das pessoas de possuírem o livro que todos estão lendo momento; assistir ao filme campeão de bilheteria e indicado ao Oscar; conhecer as músicas, vídeos e séries mais comentadas. O problema é que a produção dessas cópias é baseada no gosto de um público que não se habituou a refletir sobre o que recebe.

Na esfera editorial é comum utilizar-se das estratégias de marketing para escrever textos encomendados, a fim de agradar os leitores com perfil, previamente, detectados em pesquisas e campanhas publicitárias de persuasão. Se presa a quantidade de vendas e não a qualidade do produto.

Não é possível detectar na análise realizada se a literatura indígena envereda para esse lado obscuro da indústria cultural, mas é possível perceber que o ideário dos escritores indígenas, mesmo sem escapar da lógica capitalista, vai muito além do mero consumo massivo do texto literário. Eles lutam para que o brasileiro conheça de fato quem são os índios do Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos agentes do discurso selecionados para a discussão em torno da literatura de autoria indígena brasileira contemporânea — discurso canônico, contexto de produção, e condições de circulação — leva-nos a constatar que a voz crítica dos escritores indígenas ecoa na preservação e circulação dos pensamentos acumulados na memória ancestral.

As histórias são contadas desde a infância pelos mais velhos da tribo e esses escritores contemporâneos redigem seus textos na promoção do acesso à política de recuperação da cultura tradicional e oral, e sobrevivência desse conhecimento às futuras gerações. Essa literatura cada vez mais evidencia a representatividade de índios politizados, autoafirmados e seres culturais no circuito da produção literária brasileira.

O discurso indígena não se pauta, apenas, na aspiração de participar do sistema literário brasileiro ou até competir com os cânones, mas revisita-os na luta pela autoestima. Por meio das palavras, fazem seu modo de vida conhecido tomando a literatura infanto-juvenil como veículo, que passa a ser instrumento de divulgação da temática indígena pouco compreendida.

Além disso, dissolvem estereótipos no imaginário coletivo que perduram desde a invasão do Brasil no século XVI. Visto que, no âmbito científico, os estudos de autoria não indígena sobre o índio e o território brasileiro apresentam intelectuais europeus como defensores da visão tradicional de seu modo de vida que parte do olhar etnocêntrico da cultura dominante. Essa literatura revela também um exemplo viável de preservação socioambiental, que vai de encontro ao projeto, fundamentado na filosofia das luzes de suposta felicidade originada com o progresso, mas que se revela falido ao propiciar um mundo desencantado.

Sem tombar numa feiticização dos escritores indígenas, e no intuito de verificar se a Lei 11645/2008 está sendo efetivada na prática, importa pensar se essa literatura que está sendo produzida por eles de fato tem alcançado livre acesso entre o público infanto-juvenil e acolhida pelos adultos. Será que escolas e universidades brasileiras estão abrindo espaços para que esses livros possam ser lidos e estudados?

Considerando a análise relatada, nos anima saber que os indígenas mobilizados têm buscado novas formas de ação diante do apagamento de sua cultura nos convidando a conhecer melhor nossos povos indígenas, e a maneira de viver bem a partir da reflexão sobre a vida anunciada nos textos. Faz oportuno também, numa sociedade globalizada que nos põe em redoma e mantém amedrontados com o nosso semelhante, resgatar a saudade dos ventos nos coqueirais e o cheio das águas do rio...

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

- AGAMBEN, Giorgio. "Infância e história: ensaio sobre a destruição da experiência". In: *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG; 2005.
- BENJAMIN, Walter. "A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica". In: ADORNO et al. *Teoria da Cultura de massa*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- BOSI, Alfredo. "Um mito sacrificial: indianismo de Alencar". In: *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CERNICCHIARO, Ana Carolina. "Daniel Munduruku, literatura para desentortar o Brasil". *Crítica Cultural – Critic*, Palhoça, SC, v. 12, n. 1, p. 15-24, jan./jun. 2017.
- COUTINHO, Afrânio. Et al. *A Literatura no Brasil: Era Romântica*. São Paulo: Global, 2004.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. "O que é literatura menor?" In: *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977. Trad. Série Logoteca.
- DERRIDA, Jacques. *Posições*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. São Paulo: Autêntica, 2001.
- DIDEROT, Denis. *Le Supplément au Voyage de Bougainville*. France: Folio Classique, 2002.
- FIGUEIREDO, Eurídice. "Representações do indígena na literatura brasileira". In: *Representações de etnicidade: perspectivas interamericanas de literatura e cultura*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010.
- 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, 2012.
- GRAÚNA, Graça. *Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2013.
- GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: Cartografia do desejo*. São Paulo: Vozes, 1986.
- LAPLATINE, François. *Aprender Antropologia*. Trad. Marie-Agnès Chauvel, e prefácio de Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- LERRER, Debora. *As histórias dos índios, por eles mesmos*. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/cultura/as-historias-dos-indios-por-eles-mesmos>. Acesso em: 01/12/2017.
- LÉRY, Jean de. *Histoire d'un voyage fait en la terre du Brésil*. Paris: Alphonse Lemerre, Éditeur, 1580.
- LESTRINGANT, Frank. *Entrevista com Frank Lestringant*. Trad. Aldilene Marinho Cesar. Rio de Janeiro: Topoi, v. 11, n.20, jan.-jun. 2010.
- LESTRINGANT, Frank. *Le Brésil d'André Thevet, Les Singularités de la France Antarctique (1557)*. Paris: Chandeigne, 2011.
- MELLO, Maria Elisabeth Chaves de Mello. *A Literatura Brasileira e o olhar francês*. UFF.
- MIGNOLO, Walter D. "Bilinguajando o amor: pensando entre línguas". In: *Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.
- MIGNOLO, Walter D. "Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política". Trad. Ângela Lopes Norte. *Cadernos de Letras da UFF: Dossiê: Literatura, língua e identidade*, n.34, 2008.
- MOREIRA, OSMAR. *Folhas venenosas do discurso*. Coleção Letras contemporâneas. Publisher, Quarteto Editora, 2002.

- MUNDURUKU, Daniel. *Literatura indígena: um movimento que se expande*. In Imbrapi, 2004. Disponível em <http://www.inbrapi.org.br/abre_artigo.php?artigo=7> Acesso 04/12/2017.
- PALAZZO, Carmen Lícia. *Entre mitos, utopias e razão: os olhares franceses sobre o Brasil (séculos XVI a XVIII)*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.
- PORTUGAL, Ana Raquel M. da C. M. *Dialogando com cronistas quinhentistas: a representação do Ayllu Andino*. R. Mestr. Hist., Vassouras, v. 4, n. 1, 2001/2002.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Trad. Maria Ermantina Galvão. Cronologia e introdução de Jacques Roger. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SANTOS, Jucimar Pereira dos. et all. *Educação escolar indígena: trajetórias históricas e momento atual no Brasil e na Bahia*. Pontos de Interrogação, v. 4, n. 2, jul./dez. 2014.
- SINGER, Paul. *Introdução à Economia Solidária*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2002.
- SPIVAK, Gay Chacravorty. *Pode o subalterno falar?* Trad. Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- THEVET, André. *Les Singvlaritez de la France Antarctqve, A Vetrement nommée Amerique: & de plufieurs Terres & Ifles decouuertes de noftre temps*. Paris: Chez les heritiers de Maurice de la Porte, au Clos Bruneau, à l'enfeigne S. Claude, Avec privilege dv roy, 1558.
- TODOROV, Tzvetan. *O espírito das Luzes*. Trad. Mônica Cristina Corrêa. São Paulo: Barcelona, 2008.
- WALTER, Rolant. *Mobilidade cultural: o (não-) lugar na encruzilhada transnacional e transcultural*. Interfaces Brasil/Canadá, Rio Grande, nº 8, 2008.

O NORDESTE E SUAS REPRESENTAÇÕES

Laisa Pinho de Souza¹

Resumo: Nesta produção teórico-científica, apresentamos o objeto de estudo da pesquisa de mestrado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Uneb: o Nordeste e suas representações. Para cumprir com essa tarefa, nos respaldamos em Anjos (2000), Albuquerque Junior (1988; 1999) e Walter (2010) para discutir o Nordeste como espaço simbólico, construído histórica e culturalmente através de uma confluência de discursos e imagens.

Palavras-Chave: Constituição histórica. Espaço simbólico. Nordeste.

INTRODUÇÃO

Nesta produção teórico-científica, apresentamos o objeto de estudo sobre o qual debruçamos para construir a pesquisa de Mestrado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Uneb: O Nordeste e a construção de suas representações. Ressalto que, embora o objetivo da pesquisa seja discutir essas representações na escrita literária, a partir da trilogia *Essa terra* (1976), *O cachorro e o lobo* (1997) e *Pelo fundo da agulha* (2006), de Antônio Torres, neste ensaio objetivamos uma discussão teórica sobre a constituição histórica e cultural do Nordeste enquanto espaço simbólico.

De início, é preciso raciocinarmos sobre o Nordeste brasileiro, o qual, para além de um espaço geográfico, é um espaço simbólico, investido de relações semióticas e de poder. Através de uma confluência de discursos e imagens seus significados se constituíram historicamente, imprimindo-lhe uma identidade que, utilizando as terminologias de Anjos (2000) para nomear o processo de homogeneização dos espaços, não só no Brasil, mas em toda a América Latina, quis-se pretensamente “natural e totalizante”.

A esse respeito, Albuquerque Júnior (1988) argumenta que a imagem do Nordeste está fortemente arraigada às secas, pois no momento em que a classe dominante da região norte do país descobriu nesse fenômeno climático uma arma para reclamar investimentos por parte do Estado para modernizar a infraestrutura produtiva da região e fortalecer-se politicamente, alicerçando-se as bases para a manutenção da conhecida indústria da seca, iniciou-se o processo de construção imagético-discursivo desse espaço.

Albuquerque Júnior (1999) também argumenta que o discurso regionalista da década de 1920 refletiu as diversas formas de se perceber e se representar o espaço nas diversas áreas do país.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Letramento, Identidades e Formação de Professores. Orientadora: Profª Drª Maria Neuma Mascarenhas Paes. Endereço eletrônico: prof.laisa@hotmail.com.

Segundo o autor, nesse momento a região centro-sul começou a se diferenciar das outras áreas do país, graças ao processo de industrialização e urbanização aí concentrados. Com a região centro-sul em latente desenvolvimento, passou a ocorrer um intenso movimento migratório, especialmente das regiões nordeste em direção ao sul (êxodo rural).

Esse processo de industrialização e urbanização do país, segundo Walter (2010), se intensificou durante os anos 1960 graças a tomada de empréstimos bilionários durante o governo militar, e nos anos 1980 graças aos planos de estabilização, a liberação e privatização econômica:

Em consequência do programa de modernização e industrialização do governo militar – projetos infraestruturais financiados mediante empréstimos de vários bilhões de dólares que criaram a dívida externa do país – e dos planos de estabilização, a liberação e privatização econômica dos anos 80 em diante, as contradições entre Nordeste agrário e o Sul tecnocrático não foram resolvidas, mas trasladadas para o interior nordestino e, por causa dos migrantes, para os centros urbanos, principalmente Recife, Fortaleza, Salvador, Rio de Janeiro e São Paulo (WALTER, 2010, p. 32).

Assim, percebemos que durante muito tempo as políticas governamentais voltaram-se para a modernização da região sul. Apenas nos anos 1980, a situação começa a mudar, mas, ainda assim, a desconcentração industrial promovida pela relocação de empresas dos centros urbanos para as zonas do interior se mostrou tímida. Ainda segundo Walter (2010),

[...] em consequência dessa distribuição econômica desigual entre as regiões e desse sistema de posse extremamente injusto, a pobreza é maior e mais comum no Nordeste do que no Sudeste e no sul. Ambos estes fatores estimularam a migração tanto das zonas rurais para as cidades e para o litoral, quanto do Nordeste para o Sudeste e o Sul entre os anos 60 e 90 do século passado (WALTER, 2010, p. 33).

Ao lado dos discursos deterministas que condicionavam o Nordeste às secas e dos dados históricos acima expostos, o discurso literário teve grande influência na invenção do Nordeste. Segundo Walter, a dicotomia geográfica nordeste/sul foi reinventada pela literatura, cujo marco foi a publicação de *Os Sertões* de Euclides da Cunha (1906). Desde então, segundo o autor, “a oposição binária entre o paulista e o sertanejo tem se tornado uma constante do debate e da consciência nacional” (Ibid.: 33). O autor salienta que:

A migração do Nordeste para o sul não foi somente promovida pelo discurso oficial e causada por fatores naturais (as secas) e econômicos, mas foi fomentada pelas imagens e discursos da ficção. *Vidas Secas* (1938) de Graciliano Ramos e *Seara Vermelha* (1946), de Jorge Amado, por exemplo, delinearam o Sul como lugar de esperança e sobrevivência para os nordestinos flagelados pelas secas e da exploração: o sul de Pernambuco com os engenhos de açúcar, o sul da Bahia com as plantações de cacau ou os estados de Rio de Janeiro e São Paulo com as plantações de café e as zonas industriais (WALTER, 2010, p. 34).

Nessa perspectiva, Walter afirma que esse discurso literário desenhou o Sul como um El Dourado, a rota de fuga dos nordestinos que viviam em meio às intempéries climáticas e explorados

por uma estrutura social comandada pelos oligarcas. Nas palavras do autor, o nordestino imaginava transformar sua condição de “flagelado explorado num trabalhador industrial que contribuiria para a construção e o progresso do país” (WALTER, 2010, p. 34).

Walter ainda cita Santiago, que sugere que enquanto os escritores realistas/naturalistas deram ao nordeste uma imagem romântica, os escritores da década de 1920 e 1930 espelharam-se na realidade geográfica, social e histórica do Nordeste, denunciando suas injustiças e desigualdades sociais. Ainda segundo o autor, “escritores como Graciliano Ramos, Jorge Amado, José Américo de Almeida e Raquel de Queiroz incorporaram dialetos e idioletos regionais na sua escrita, denunciando a vida dura e o sofrimento do nordestino” (WALTER, 2010, p. 35), mas também, em resposta a uma concepção sulista de nação, na qual São Paulo foi eleito como a “capital cultural de um novo Brasil moderno e industrial, o discurso regionalista criou uma “contra-imagem do nordeste [...] caracterizado como um lugar de miséria, fome, fanatismo religioso, economia latifundiária e cangaço, berço rural e tradicional da cultura e identidade nacional” (WALTER, 2010, p. 35).

Nesse sentido, Walter faz uma crítica a este discurso fundado pela literatura regionalista, já que segundo o autor, não levava em conta a diversidade cultural que permeia o Nordeste, concebe-o como um bloco homogêneo, vejamos:

Este ufanismo regional, junto com a não problematização das diferenças intraculturais da região – penso em tais questões como raça, etnicidade e o gênero – criaram uma imagem homogênea de uma região altamente heterogênea (WALTER, 2010, p. 35).

Dessa forma, o discurso regionalista acabou contribuindo com o discurso oficial, identificando a civilidade no sul do país e a barbárie no Nordeste. Assim, fica claro como o discurso regionalista teve um importante papel na construção da identidade do Nordeste, identidade esta, calcada em estereótipos sociais.

Anjos (2005), no entanto, de encontro a essa percepção homogeneizante dos espaços, advoga a existência de nordestes, tão diversos que não podem ser pensados a partir de uma identidade fixa. Nos rastros dos estudos culturais e pós-coloniais, Anjos (2005) investe em termos que evidenciam processos de hibridismo e flexibilidade cultural oriundos do processo de globalização cultural. Os artistas associados ao movimento mangue beat são citados por esboçar uma ideia mais madura do que seria a identidade cultural nordestina na contemporaneidade: a particularidade dos mangues se originarem das trocas orgânicas entre as águas do rio e do mar transformaram-se em metáfora para evidenciar as trocas culturais entre as formas de vida. A ideia de uma nordestinidade seria “agora tecida sobre um delicado e complexo mapa de influências recíprocas e de negociações com outras culturas” (ANJOS, 2000, p. 5).

Nessa perspectiva, a arte, devido ao seu potencial em representar/recriar artisticamente, é um dispositivo que tanto poderá reforçar discursos e representatividades hegemônicas quanto desestabilizá-las. Dessa prerrogativa, questionamos: como a literatura contemporânea representa esse espaço na contemporaneidade? Com o fito de raciocinarmos sobre essa questão tomaremos a trilogia *Essa terra* (1976), *O cachorro e o lobo* (1997) e *Pelo fundo da agulha* (2006) para desenvolver um trabalho que tentará entender que nordeste ou quais nordestes são representados artisticamente na escrita de Antônio Torres. Para justificar a escolha das referidas obras, passemos a apresentação de cada uma delas.

Essa terra, cuja cenografia é ambientada no Junco, hoje Sátiro Dias, terra natal de Antônio Torres, conta a história da família Cruz, composta pelo pai, pela mãe e pelos seus doze filhos. Totonhim, um dos filhos do casal, é o personagem que narra as histórias da família, assim como daquele universo sociocultural. A história desenrola-se através da história do personagem principal, Nelo, que seduzido pelo “Sul maravilha”, migra em busca de melhores condições de vida. Após vinte anos na metrópole e sem conseguir se inserir na lógica neoliberal, retorna à sua cidade natal, talvez acreditando reencontrar-se com as suas raízes, porém o suicídio cometido logo nos primeiros dias de seu regresso evidenciam a sua sensação de não-lugar. A narrativa termina, quando após o suicídio de Nelo, Totonhim também vai em busca de melhoria de vida e parte para São Paulo.

Por sua vez, *O cachorro e o lobo* retoma a história do romance *Essa terra*, quando, após 20 anos, Totonhim faz uma rápida visita ao Junco, graças ao aniversário de 80 anos de seu pai. Perdido em memórias, constata a chegada do progresso a sua terra natal. Nesse regresso passageiro, Totonhim faz um paralelo entre o Junco de vinte anos atrás e a do tempo presente e até mesmo entre aquele Totonhim sertanejo, cheio de sonhos e expectativas que vislumbrava nas luzes da cidade grande o caminho para sair da pobreza, e o Totonhim de agora, com 40 anos, casado, com dois filhos e empregado no Banco do Brasil (aterrorizado pela possibilidade de perder o emprego), que conquistara junto com a esposa a compra de um apartamento, pago em 15 anos. Em seu regresso, observa, in lócus, as mudanças ocorridas no lugar, a chegada do progresso. A cidade já tem luz, eletrodomésticos, posto telefônico, casas começam a ter arquitetura mais modernas, a estrada ganhou asfalto. Percebe que partir para cidades maiores, especialmente São Paulo, já não é novidade, mas uma situação rotineira.

Para fechar a trilogia, em *Pelo fundo da agulha* Totonhim, agora aposentado, divorciado e em um quarto de hotel, novamente imerso em fragmentos de memórias, refaz a sua trajetória de vida. É, pois, uma viagem introspectiva, um diálogo com o “eu” mais íntimo, no qual revisita seus sonhos pretéritos, seus amores, suas relações familiares, como foi se constituindo através de suas escolhas e

dos lugares pelos quais passou e foi perpassado, enfim é um acerto de contas com o tempo. Segundo o autor, Pelo fundo da agulha foi a tentativa de

fazer uma reflexão sobre este crepúsculo do mundo em que vivemos. Um mundo pós-utópico, pós-modernista, pós-tudo. Entendo que por trás dos impasses do personagem Totonhim não estão apenas os meus próprios. Nem apenas da minha geração. O que me parece é que de repente nos vemos todos — jovens, adultos e velhos — numa espécie de encruzilhada do tempo, em busca de uma saída para o futuro. E onde está esta saída? Eis a questão (TORRES, site pessoal).

Como vimos, há um dialogismo constitutivo na trilogia torresiana. Dado a esse dialogismo, leremos as obras como um continuum, tendo Pelo fundo da agulha como o fio condutor de uma costura enviesada da trilogia, posto que representa a fase de vida mais amadurecida do personagem e oportuniza a revisita a lugares, questões e conflitos postos em suas precursoras.

Com esse trabalho, acreditamos seguir os rastros de Deleuze (1974), pois ao discutirmos os significados sobre o nordeste como constructos sócio-histórico-culturais colocaremos a transparência da linguagem em questão, operando nos signos linguísticos e dissecando significantes e significados, assim como os rastros de Derrida nos convida a problematizar as bases que compõe o pensamento e a linguagem ocidentais, que funcionam de maneira binária e hierarquizada e revestem-se de uma falsa essência, pura, verdadeira e divina. Entendemos a dicotomia nordeste/sul como um binarismo que naturaliza a inferioridade do Nordeste.

É preciso questionar constantemente a linguagem e os seus pressupostos, atentar aos seus significados construídos. Dessa forma, problematizaremos como o espaço nordestino, através da linguagem, foi e é significado cultural e historicamente, quais as relações de poder que perpassam esses significados, quais investimentos ideológicos lhes foram feitos, assim como questionar se esse espaço é ressignificado pela escrita torresiana. Nas palavras de Agamben (2005), será um esforço para pensar/utilizar a língua como o lugar da política, de montar um discurso que fragilize e desconstrua os pressupostos hegemônicos.

A problematização e desconstrução dos pressupostos hegemônicos ocorrem à medida que tomamos consciência (crítica) daquilo que formou as nossas subjetividades e ordem sociocultural, isto é, a linguagem e a racionalidade irracional metafísica. A literatura, para Barthes, constitui-se como uma potente arma para desestabilizar os sentidos que já estão dados na e através da linguagem, fomentadora por excelência de reflexões que nos permitam reelabora-los, graças as suas três forças: a *mathésis*, sua forma singular de dialogar com outras ciências, sem elas se curvarem em uma reflexão infinita do próprio saber; a *mimésis*, a representação do irrepresentável (o real); a *sémiosis*, o jogo que ocorre através dos signos.

Enfim, é inegável o potencial literário no descortino de nossos (pre)conceitos. As formas de significar o mundo e a nós exige uma estética da experiência, haja vista que “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006, p. 17) é uma tarefa inegavelmente literária. E é devido a isso que embarcaremos no mundo proposto pela trilogia de Torres para pensar as estruturas de poder e de significação desse nosso espaço nordestino.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da infância e origem da história*. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005, 188p.
- ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. *A seca no imaginário nordestino – de problema a solução (1877-1922)*. Unicamp: Dissertação de Mestrado 1988.
- ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. *A invenção do Nordeste e outras artes*. Recife: FJN, Ed. Massangana; São Paulo: Ed. Cortez, 1999.
- ANJOS, Moacir dos. Vinte notas sobre identidade cultural no nordeste do Brasil. *Anais do Encontro de Arte Latina*. UFRJ, 2000. Disponível em <http://www.pacc.ufrj.br/artelatina/home.html>
- BARTHES, Roland. *Aula*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Coutrix, s/d.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- DELEUZE, Gilles. *A lógica dos sentidos*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- DERRIDA, Jacques. *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- TORRES, Antônio. *Essa terra*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1979.
- TORRES, Antônio. *O cachorro e o lobo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- TORRES, Antônio. *Pelo fundo da agulha*. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- WALTER, Roland. A ficção de Antônio Torres e João Ubaldo Ribeiro: entre o deslocamento e a relocação num espaço não fronteiriçado. In.: NOVAES. Cláudio Cledson; SEIDEL. Roberto Henrique, (Org.). *Espaço nacional, fronteiras e deslocamentos na obra de Antônio Torres*. UEFS editora, Feira de Santana, 2010.

PETROLÂNDIA VELHA: ENTRELACES DA MEMÓRIA E FIAÇÕES HISTÓRICAS

Laíze Siqueira Silva¹

Resumo: O objetivo deste trabalho é analisar a ideia de Cultura, baseada em diversas concepções, sejam elas de sentido teórico, etimológico, comum etc., que o termo tem recebido. Também se busca pensar a relação entre “cultura” e “natureza”, ampliando a uma reflexão entre estas e a “memória”. Deste modo, o estudo tem como base bibliográfica o texto “A Cultura é Algo Comum 1958” de Raymond Williams (2015), “Versões de Cultura” de Terry Eagleton (2000), com vistas em “A natureza do Espaço” de Milton Santos (2006) e, considerações sobre as memórias de Petrolândia Velha, cidade pernambucana, inundada pelas águas do Rio São Francisco no ano de 1988. Indica-se, portanto, que dentre outras acepções, a cultura influencia e é influenciada pela natureza, bem como na construção das memórias. E que, chega a conservar certa cumplicidade com o Estado, o que consiste em não manter uma total integração com a sociedade, embora não esteja completamente dissociada. Dentro desta perspectiva, pode ser vista em sua função social até como um dispositivo hegemônico, a chamada cultura de dominação.

Palavras-chave: Cultura. Natureza. Estado. Memória. Petrolândia Velha.

INTRODUÇÃO

O estudo realizado por meio desta pesquisa reflete sobre alguns aspectos relacionados à concepção do que seria “cultura” na visão teórica de pensadores que buscam estudar a relação entre cultura e sociedade: Raymond Williams, pesquisador e crítico literário galês, e Terry Eagleton, filósofo, crítico literário, considerado um dos pais dos estudos culturais britânicos. Reflete-se também sobre as memórias marcadas pelas mudanças ocorridas na natureza do lugar de origem do sujeito, as quais são consequências da ação da cultura, mostrando o quanto somos influenciados por ela. Como também um olhar em Milton Santos, que assegura: “Os tempos sociais tendem a se superpor e contrapor aos tempos naturais” (2006, p. 158).

Em um mosaico de pertinentes concepções, passo a passo vai se desenvolvendo a temática correspondente. Assim, o conteúdo se desenvolve em dois tópicos e um subtópico. O primeiro, trata justamente da associação, por ventura, existente entre a cultura, a natureza e as memórias. Neste caso, entra em evidência a história de Petrolândia Velha – PE, trabalhada no projeto de pesquisa que está sendo desenvolvido pela autora deste trabalho científico, intitulado: “Petrolândia Velha: Entrelaces da Memória e Fiações Históricas”, que surgiu a partir de conversas com ribeirinhos petrolandenses, remanescentes da “Antiga Cidade”, em que se torna perceptível a consideração de perda e a demonstração saudosa com que rememoram a vida de outrora.

¹ Mestranda do programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Literatura, produção cultural e modos de vida. Endereço eletrônico: laizesiqueira@hotmail.com.

Consequentemente, o segundo tópico traz a seguinte reflexão “Cultivamo-nos ou somos cultivados?”, numa alusão a inter-relação existente entre cultura e Estado, que sugere uma espécie de convencimento das ações exercidas sobre a sociedade. Sobre isso, Eagleton (2000, p. 18) afirma: “O Estado encarna a cultura, a qual, por sua vez, estrutura a nossa humanidade comum”. Deste modo, leva-se a pensar: será que as ideias defendidas individualmente são nossas ou somos cultivados pelas ideias do outro?

Assim, vai se traçando fios de pensamentos numa analogia de conceitos abordados em Terry e Williams, ambos pensadores da cultura popular, como defende o próprio Williams (2015, pág. 12) “Então, quando os marxistas dizem que estamos vivendo em uma cultura moribunda, e que as massas são ignorantes, eu tenho que perguntar como já o fiz, de que lugar do mundo eles vêm. Uma cultura moribunda, massas ignorantes, não foi isso que aprendi, nem o que vejo”.

Por esses e outros viés de pensamentos se darão procedimento os estudos subsequentes.

CULTURA, NATUREZA E MEMÓRIA

A NATUREZA DO LUGAR EM QUE SE VIVERA, TRANSFORMADA ATRAVÉS DA CULTURA

“A natureza produz Cultura, que altera a natureza”
(EAGLETON, 2010, p. 13)

Com o intuito de pensar a cultura, a princípio, Raymond Williams (2015) parte de suas memórias, falando do lugar de origem, as experiências, sua vida de infância, a cultura daquele lugar. Sobre isso escreve: “Crescer naquele lugar era observar a configuração de uma cultura e seus modos de transformação” (WILLIAMS, 2015, p. 04). Fala também sobre suas gerações antecessoras, que foram expulsas de suas terras, de suas casas, passando a conviver com novas relações sociais, novos tipos de trabalho, gerando mudanças no convívio daquelas pessoas.

As memórias podem ser completamente afetadas pelas transformações das ondas de situações vivenciadas por cada indivíduo. E assim como a cultura afeta e modifica a natureza, as “lembranças” são “modificadas” pela vivência que o sujeito passa a ter com o novo, obrigando-o a criar ou recriar uma nova realidade, um novo sentimento positivo ou negativo, dependendo do que os resíduos do passado signifiquem ou tenha significado para esse sujeito.

Pensando na história de Petrolândia Velha, nota-se uma resistência dos ex-moradores quanto ao abandono daquilo que lhes é tão significativo: não apenas o que estava no plano do real, do natural, mas talvez daquilo que a cultura transformou na própria natureza do lugar como também o que fora construído no imaginário, no subjetivo de cada petrolandense. Isso, trata-se da história

desta antiga cidade pernambucana, dantes localizada no submédio São Francisco, que no ano de 1988 seus habitantes receberam a bombástica notícia, por intermédio da Companhia Hidroelétrica do São Francisco – CHESF, que todo o território municipal seria inundado por consequência da construção da usina hidroelétrica “Luiz Gonzaga”.

Assim sendo, todos os moradores deveriam abandonar tudo que até então havia sido construído por algumas gerações. O exílio acontece, levando consigo o sentimento de perda, as marcas de uma cultura arada, plantada, semeada no âmago dos exilados. Uma memória que perpassa, transcende o material, o físico e reflete em uma representatividade do “ser”, que a partir dessa desterritorialização não será mais o mesmo, embora, não consiga se desvencilhar completamente de sua história, a conduz para a construção de uma nova trajetória.

Partindo desse processo de construção e reconstrução de uma identidade territorial, é provável que, “se a natureza é sempre de alguma forma, cultural, então as culturas são construídas a partir do tráfico incessante com a natureza a que chamamos trabalho” (EAGLETON, 2000, p. 14). Logo, talvez seja esse tráfico incessante com a natureza, que produza afinidade, o apego ao lugar de origem, que fora transformado ou formado a partir do trabalho, ato que permite cultivar, desenvolver a própria cultura. Por isso, cada detalhe é relembado com esmero, cada pedaço e recanto deste ambiente são memoráveis, já que se trata de uma construção que é parte individual e coletiva destes personagens, nesse caso especificamente, referindo-se aos ribeirinhos de Petrolândia Velha.

Para Milton Santos,

quando tudo era meio natural, o homem escolhia da natureza aquelas suas partes ou aspectos considerados fundamentais ao exercício da vida, valorizando, diferentemente, segundo os lugares e as culturas, essas condições naturais que constituíam a base material da existência do grupo (SANTOS, 2006, p. 157).

Assim, “esse meio natural generalizado era utilizado pelo homem sem grandes transformações. As técnicas e o trabalho se casavam com as dádivas da natureza, com a qual se relacionavam sem outra mediação”. No entanto, o homem vai mudando a natureza e até mesmo impondo-lhe lei, como acontece com a cidade supracitada, em que o curso do rio é desviado através das técnicas que atenderão os interesses do desenvolvimento.

Conquanto, para Eagleton (2000, p. 14), “as cidades erguem-se a partir de areia, madeira, ferro, aço, pedra água, e outros materiais semelhantes, sendo, assim, tão naturais quanto as idílicas paisagens rurais são culturais”. Nelas o “fabrico manual” permite que sejam entalhadas e impressas ideologias, crenças, valores bem particulares ou não, de dada comunidade, isto é, que pode ser

considerado como uma cultura própria ou como uma mistura de culturas, que como lavoura crescera, florescera continuamente no seio de uma sociedade.

Ainda conforme o pensamento eagletoniano, vale salientar, que “Os seres humanos não são meros produtos dos meios envolventes, mas estes também não são totalmente moldáveis pela arbitrária automodelação dos primeiros” (EAGLETON, 2000, p. 15). Dentro deste pensamento, é possível perceber que nenhum dos dois é necessariamente agente suficiente sobre o outro. Há um entremeio que permite transitar entre ambos, que diz muito sobre as limitações, bem como sobre as ações e inter-relações que circulam entre os seres humanos e esse meio onde se inserem.

Já a cultura pensada como *autocultura* caminha entre dualidades que estão relacionadas à “matéria do eu”, tornando-se uma condição de autocontrole e ao mesmo tempo de execução em si próprio. Deste modo, a relação existente entre natureza e cultura pode ser pensada como um processo passivo e ao mesmo tempo ativo, em que o indivíduo se assemelha a natureza à maneira que se permite ser moldado e, se afastando dela, aproxima-se da cultura à medida que produz essa transformação, modelagem de si.

Dentro desta perspectiva, a “memória” poderá estar imbrincada em uma relação bem próxima a este conceito. Logo, retrata um passado em que o indivíduo foi construtor e, simultaneamente, foi construído por ele. Assim, as memórias de Petrolândia Velha, presentes não apenas na mente e na oralidade de seus munícipes, como também em vídeos, documentários, arquivos culturais etc., deixam entrever essa associação, em que passo a passo aquela pequena cidade, banhada pelo sol sertanejo e pelas águas São Franciscanas era construída e, talvez numa proporção equivalente, imprimia ou gerava em seus construtores uma dependência não só como condição de fonte de sobrevivência, mas também como fonte emotiva, enfincando raízes culturais no íntimo, no consciente dos que hoje vivem essas lembranças.

Entretanto, os moradores acabaram sendo convencidos a abandonarem seu chão, e então, surge à reflexão do parágrafo seguinte.

CULTIVAMO-NOS OU SOMOS CULTIVADOS?

Eagleton lança o seguinte pensamento: “cultivarmo-nos, contudo, pode não ser apenas algo que fazemos a nós próprios. Pode também ser algo que nos é feito, e não menos pelo estado” (EAGLETON, 2000, p. 17). Isso remete a heterogeneidade que forma a sociedade civil, e que o estado se apropria da cultura para conciliar as divisões “apaziguando seu rancor e refinando as suas

sensibilidades” (EAGLETON, 2000, p. 18). Desta maneira, a cultura é vista em certa supremacia quanto à política.

No entanto, “a cultura, ou o estado, são uma espécie de utopia prematura que abole a luta a um nível imaginário para que ao nível político não seja necessário fazê-lo” (EAGLETON, 2000, p. 18). Por este viés, para os petrolandenses da antiga cidade, serem ludibriados a acreditarem que a transposição para a nova Petrolândia era sinal de progresso a esta comunidade, faz jus à ideia de uma cultura capitalista manipulada pelo Estado. Assim, abandonar todo um constructo de vida em troca de uma “nova civilização”, idealizada, construída pela cultura hegemônica, a cultura do outro, revela ainda mais que “o estado é a presença do universal no domínio individual da sociedade civil” (EAGLETON, 2000, p. 19).

Isso se configura em uma ordem política que modela o humano em uma configuração passiva, súdita, capaz de aceitar e muitas vezes se acomodar, acreditando não ter como lutar contra o poder que favorece os interesses capitalistas, desprezando as camadas populares e seus modos de vida.

Sendo assim, torna-se compreensível que cultivar-se exige determinadas condições e na maioria delas depende-se do Estado, levando esta ação a um âmbito político.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para tanto, é salutar dizer, que a humanidade científica, acadêmica e popular tem visto a cultura, no meio dos séculos, com uma gama de possibilidades e diversidade de sentidos.

Williams (apud EAGLETON, 2000, p. 20), além de compreender “cultura” em três sentidos modernos: “*CIVILIDADE* – raízes etimológicas no trabalho rural. *CIVILIZAÇÃO* – acepção de um processo geral de progresso intelectual, espiritual e material. *COSTUME E MORAIS* – boas maneiras e comportamento ético”, também, e de forma mais concisa, entende cultura, a partir das criações, das colaborações humanas, como modo de vida. E, deste modo, desconsidera a supremacia de uma cultura em detrimento de outra.

Em Terry (2000), a cultura é primeiramente pensada como um conceito que deriva da natureza, dando a ideia de cultivar, habitar, cultuar, tanto em um sentido denotativo como figurado no desenvolvimento do saber. Logo em seguida, aparecem outras significações como cumprimento de regras, desconstrução entre si e a natureza, determinismo orgânico e autonomia do espírito, tensão entre fazer e ser feito, negação de determinação, arma ideológica, uma ideia do outro, forma de vida, entre outras tantas.

Portanto, notifica-se também, que a natureza produz cultura e ao mesmo tempo é modificada por ela, e, as memórias são construídas pela cultura ao mesmo tempo podendo sofrer consequências por parte desta. Fala-se da cultura como dominação, exercida pelo poder do Estado, que não averigua o valor do que pertence ao outro, desrespeitando o direito de posse até daquilo que os sujeitos pensam ser próprio, como na história de deslocamento descrita no segundo tópico deste artigo, em que fora mais sensato se chegar a um acordo com o Estado, do que revidar as condições que lhes foram impostas, sem escolhas, presenciar o direito, que junto a cidade fora sucumbido pelas “águas”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- EAGLETON, Terry (2000). *A ideia de Cultura. Temas e Debates*, Col. Memórias do Mundo, Lisboa, 173 p.
- WILLIAMS, Raymond. *Recursos da esperança: Cultura, democracia, socialismo*. Editado por Robin Gable; Introdução de Robin Blackburn; Trad. Nair Fonseca; João Alexandre Peschanski. São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- SANTOS, Milton, 1926-2001. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.(Coleção Milton Santos; 1).

SABERES (AUTO) BIOGRÁFICOS: LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

Lourdes Couto de Melo¹

Resumo: A pesquisa aqui apresentada consiste na narração da experiência vivencial relatada por professores alfabetizadores da rede municipal e pela construção de ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais de letramento e alfabetização. Com essa experiência, estudamos a relação com os alunos e demais professores e compreendemos que a aprendizagem é algo coletivo, contínuo e que requer problematização, demonstrando, assim, a importância e o papel do método autobiográfico no âmbito da pesquisa de histórias de vida. Almejamos analisar as dimensões das práticas pedagógicas nos primeiros anos do Ensino Fundamental I com idade de 06 e 07 anos, na cidade de Alagoinhas-Bahia, e discutir as questões que permeiam o cotidiano escolar do professor alfabetizador, com ênfase nos desafios enfrentados em sala de aula. Levando em conta as práticas de alfabetização e letramento implicadas em atividades voltadas para a leitura e retextualização. Esperamos que a referida pesquisa possa trazer reflexões e discussões a respeito dessa constante inquietude na busca de meios para desenvolver uma prática pedagógica significativa e fundamentada teoricamente.

Palavras-Chave: Experiência. Prática pedagógica. (Auto) biografia. Alfabetização. Letramento.

A (auto)biografia expressa o “escrito da própria vida”, caracterizando-se como oposta a biografia, porque o sujeito desloca-se numa análise entre o papel vivido de ator e autor de suas próprias experiências, sem que haja uma mediação externa de outros. As histórias de vida adotam e comportam uma variedade de fontes e procedimentos de recolha, podendo ser agrupadas em duas dimensões: os diversos documentos pessoais (autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais), e as entrevistas biográficas (orais ou escritas). Portanto, se faz necessário o aprofundamento dos estudos nesse campo, embora havendo hoje na literatura uma diversidade significativa de estudos e de aplicações, porém, ele é profícuo em possibilidades para se pensar a formação de adultos em geral e, particularmente, a formação de professores.

Sendo assim, minha pesquisa terá como tema a relação do seu memorial de formação com memoriais de formação de docentes. Observa-se que, no campo da produção de subjetividade, que as experiências de vida apresentam um potencial formador. Implicar-se com o movimento biográfico e suas relações com as práticas de formação que utilizam as histórias de vida, as narrativas de formação como férteis para a compreensão do desenvolvimento profissional, das dimensões de formação, da profissionalização docente e suas interfaces com a construção da identidade profissional e a auto formação.

Os estudos foucaultianos possibilitam olhar as formas de subjetivação. Permite também pensar o ato da escrita como uma técnica que desencadeia a relação do sujeito consigo mesmo. O registro

¹ Mestranda/Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural/UNEB Campus II. Endereço eletrônico: lourdinhacouto@hotmail.com.

das atividades pedagógicas propicia a reflexão e a revisão da prática, promovendo transformação no modo de se compreender a atividade docente e é neste processo que a subjetivação ocorre.

Assim, falar em produção da subjetividade significa dizer que esta última não é entendida como origem, mas como um processo, de acordo com a configuração sócio histórica em que se situa. Ao invés de ideologia, prefiro falar sempre em subjetivação, em produção de subjetividade. (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 25)

O sujeito é algo do domínio de uma suposta natureza humana, com suas próprias ideias. Os autores acima propõem ao contrário a essa ideia de uma subjetividade de natureza industrial, maquina, ou seja, essencialmente fabricada, modelada, recebida, consumida. Porque tudo que é produzido pela subjetivação capitalística, tudo que nos chega pelos equipamentos, pela família, pela linguagem, não é uma questão de ideia, trata-se de grandes máquinas produtivas. Só é diferente para as pessoas que não incorporaram a esse processo capitalístico, outros modos de representação do mundo, a outros setores da vida social, numa sociedade de outro tipo. Assim, gente que desenvolve qualquer tipo de trabalho pedagógico ou cultural, atua de alguma maneira na produção de subjetividade. E todos eles se encontram de alguma maneira envolvidos numa posição política e micropolítica fundamental. A garantia dessa micropolítica aquela que constrói novos modos de subjetividade, que singulariza não se encontra nesse tipo de ensino. É preciso entrar no processo de singularização, ou seja, ir contra uma posição massificada. Os indivíduos são o resultado de uma produção de massa. O indivíduo é serializado, registrado, modelado. (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 31)

O desenvolvimento pessoal da construção identitária de profissionais da docência, histórias de vida/memorial, entendidas como instrumento de (auto)formação, de pesquisa e de intervenção, no contexto da formação docente. As marcas formadoras de sua profissão com minhas marcas que me formaram; percebe sua constituição enquanto professores no cotidiano de experiências e práticas escolares. Ao pensar sobre a trajetória de uma educadora podemos, como Josso (2010), compreender “a vida como um campo de formação”. As escolhas profissionais, a formação acadêmica, até mesmo as relações com as pessoas determinam e ao mesmo tempo são contingências que pode definir quem somos e o que fazemos no mundo sempre em constante movimento. O passado explica a intencionalidade presente, permite compreender o que pode vir a acontecer e a intencionalidade presente explica o passado e permite compreender o que ainda não ocorreu.

São raríssimos os textos autobiográficos, exceto por algumas entrevistas, publicadas em revistas acadêmicas, em suplementos culturais ou coletâneas específicas, além dos memoriais

acadêmicos, como exigência de alguns concursos públicos. Recentes abordagens críticas sobre histórias de vida destacam a forma como autobiografias começam a ser escritas e utilizadas para a expansão do número de escritores pelas diversas esferas culturais e profissionais, assim como uma forma renovada de estruturar a auto representação.

Nesta perspectiva, a autobiografia, que em primeiro momento pode ser vista somente como um retrato profissional de seus autores, tem sua ótica ampliada. Acredito que esses mesmos textos autobiográficos podem oferecer elementos para a compreensão da maneira como historiadores constroem nosso acesso ao conhecimento do passado, ou seja, os próprios textos históricos se tornam professoras escritoras.

Nesse sentido, a possibilidade de narrar o vivido ou passar ao outro sua experiência de vida, torna a vivência que é finita, em infinita. Graças a existência da linguagem, a narrativa pode se enraizar no outro. Sendo assim, a narrativa é fundamental para a construção da noção de coletivo. A forma oral de comunicar ressignifica o tempo vivido, as coisas da vida, e concomitantemente a ela, emerge o passado histórico das pessoas a partir de suas próprias palavras. É nesse ambiente onde a cultura, o território e a política se chocam que Kafka criou sua obra. E é a partir desses conflitos que Deleuze e Guattari discutem a literatura menor a partir de Kafka:

Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior. Mas a primeira característica, de toda maneira, é que, nela, a língua é afetada de um forte coeficiente de desterritorialização. Kafka define nesse sentido o impasse que barra aos judeus de Praga o acesso à escrita, e faz de sua literatura algo de impossível: impossibilidade de não escrever, impossibilidade de escrever em alemão, impossibilidade de escrever de outro modo (DELEUZE, GUATTARI apud Kafka. p. 25).

Deleuze e Guattari chamam de literatura menor é uma literatura revolucionária. Por si só, esta linguagem é ativa e revolucionária do ponto de vista criativo. A literatura menor fundada no coração de uma literatura estabelecida, de uma literatura de mestres promove certa forma de fazer literário que não se prende aos limites de um território (cultural, linguístico, estético). A questão fundamental e política de uma literatura menor evoca o problema daqueles que vivem em uma língua que não é a sua, ou que não se entendem com a língua maior da qual se deve servir. Trata-se do problema dos imigrantes, das minorias, e que se torna o problema de uma literatura menor.

O ato de escrever sobre a própria prática, no entanto, funciona, aqui, como elemento auxiliar da memória e, ao mesmo tempo, como forma de auto avaliação das ações praticadas em sala de aula. Trata-se de um efeito do discurso do professor, especificamente, precisa deixar claro qual foi sua aprendizagem pessoal e, por fim, o mais importante, necessita proceder a auto avaliação.

A utilização da autobiografia para a condução desse artigo mostrou-se trabalhosa, arriscada, mas, ao mesmo tempo, muito pertinente para o desenvolvimento de vários aspectos. A autobiografia foi também pertinente ao desenvolvimento da consciência de que os sentidos mudam conforme as formas do dizer, que a narrativa não é a vida, que as narrativas são as versões possíveis da vida. A narrativa, mesmo autobiográfica, é também construção, elaboração que se dá a partir da perseguição de uma memória autobiográfica sujeita a uma memória do dizer, que é histórica e social. Se assim não o fosse, como explicar a existência de uma zona de silenciamento que impede o preenchimento de um lugar sintático, por exemplo? Acima de tudo, o percurso trilhado com a escrita da autobiografia e a reflexão sobre as formas de dizer contribuem para o autoconhecimento do sujeito e a construção de aspectos da sua identidade atual e projetar possibilidades futuras.

Assim como a vida, a escrita e os processos educacionais não se realizam de uma vez, é preciso tempo para elaborá-los, é preciso ir trilhando um caminho, fazendo escolhas, reformulando direções, tecendo um fio da meada, construindo sentidos, experiência, conhecimento. A escrita, nesse sentido, teria uma importante função de transformação, ou seja, operava como prática processadora daquilo já dito, lido ou praticado, de modo a afirmar, reescrever ou criar novos elementos de constituição de si, o que denota para a escrita dessa época a possibilidade que as pessoas tinham de se relacionar com a autoridade tradicional, não como uma verdade que se deve crer e seguir, mas como algo que se deva experimentar e combinar junto à singularidade e possibilidades de outras verdades nela contida além, é claro, com a particularidade das circunstâncias que determinam o seu uso.

O ato de escrever sobre a própria prática, no entanto, funciona, aqui, como elemento auxiliar da memória e, ao mesmo tempo, como forma de auto avaliação das ações praticadas em sala de aula. Trata-se de um efeito do discurso do professor, especificamente, precisa deixar claro qual foi sua aprendizagem pessoal e, por fim, o mais importante, necessita proceder à auto avaliação.

Muitos professores que atuam nas escolas não se dão conta da importante dimensão que tem o seu papel na vida dos alunos. Nesse sentido, um dos aspectos que se quer ressaltar é a importância da formação do professor e da compreensão que ele deve ter em relação a esse assunto. Pois, não há como acontecer na escola uma educação adequada às necessidades dos alunos sem contar com o comprometimento ativo do professor no processo educativo.

Mudar essa realidade é necessário para que uma nova relação entre professores e alunos comece a existir dentro das escolas. Para tanto, é preciso compreender que a tarefa docente tem um papel social e político insubstituível, e que no momento atual, embora muitos fatores não contribuam para essa compreensão, o professor necessita assumir uma postura crítica em relação a sua atuação a do ser “educador”. Nessa perspectiva, jamais poderá ser compreendido o trabalho

individual do professor desvinculado do seu papel social, dessa forma estaria descaracterizando o sentido e o significado do trabalho docente.

Assim, quanto mais o professor compreender a dimensão do diálogo como postura necessária em suas aulas, maiores avanços estarão conquistando em relação aos alunos, pois desse modo, sentir-se-ão mais curiosos e mobilizados para transformarem a realidade. Quando o professor atua nessa perspectiva, ele não é visto como um mero transmissor de conhecimentos, mas como um mediador, alguém capaz de articular as experiências dos alunos com o mundo, levando-os a refletir sobre seu entorno, assumindo um papel mais humanizador em sua prática docente. Organizar uma prática escolar, considerando esses pressupostos, é sem dúvida, conceber o aluno um sujeito em constante construção e transformação que, a partir das interações, tornar-se-á capaz de agir e intervir no mundo, conferindo novos significados para a história dos homens.

Quando se imagina uma escola baseada no processo de interação, não se está pensando em um lugar onde cada um faz o que quer, mas num espaço de construção, de valorização e respeito, no qual todos se sintam mobilizados a pensarem em conjunto. Na teoria de Vygotsky, é importante perceber que como o aluno se constitui na relação com o outro, a escola é um local privilegiado em reunir grupos bem diferenciados a serem trabalhados. Essa realidade acaba contribuindo para que, no conjunto de tantas vozes, as singularidades de cada aluno sejam respeitadas. Portanto, para Vygotsky, a sala de aula é, sem dúvida, um dos espaços mais oportunos para a construção de ações compartilhadas entre os sujeitos. A mediação é, portanto, um elo que se realiza numa interação constante no processo ensino aprendizagem. Pode-se dizer também que o ato de educar é nutrido pelas relações estabelecidas entre professor-aluno. A escola pode ser considerada como um dos espaços essencialmente propícios e, talvez, único capaz de desenvolver e elevar o indivíduo intelectual e culturalmente dentro de uma sociedade. Entretanto, as relações estabelecidas no contexto escolar entre alunos e professores têm exigido bastante atenção e preocupação por parte daqueles que encaram a escola como espaço de construção e reconstrução mútua de saberes. Nesse sentido, acredita-se que uma das tarefas das equipes pedagógicas de qualquer escola, é a criação de estratégias eficazes, no sentido de promover uma formação continuada, a qual possibilite uma relação pedagógica significativa e responsável entre professores e alunos, garantindo a todos a melhoria no processo ensino aprendizagem.

Entretanto, os educadores convivem com uma estrutura de sistema escolar que evolui a passos lentos e com uma realidade escolar em que ainda prevalece o modelo de ensino no qual os alunos continuam reproduzindo os ensinamentos do professor, sendo quase imperceptível um ensino interativo que pressuponha um outro papel para o aluno e o professor; logo, é preciso

repensar o papel dos professores. O contexto vivenciado no desenvolvimento das práticas pedagógicas de alfabetização vem desafiando os professores a transpor concepções arraigadas, de um ensino tradicional, que acredita na centralização docente como modo de promover e controlar o avanço da compreensão do sistema da escrita pela criança, para então, compreendê-la como sujeito cognoscente, isto é, que busca ativamente o conhecimento do mundo à sua volta.

A realização de atividades de forma mecânica e descontextualizada coloca o aluno como sujeito passivo que espera receber informações para que possa aprender, desconsiderando que a criança pensa, interpreta, observa, possui muitas ideias formadas antes de chegar à escola. Portanto, é fundamental que os sujeitos envolvidos no processo de ensino entendam a escola como uma organização dinâmica, permitindo que se construam novas aprendizagens e, a partir dessas aprendizagens, encontrem respostas capazes de colaborar para a compreensão da complexidade que envolve o sistema escolar.

Portanto, é fundamental que os sujeitos envolvidos no processo de ensino entendam a escola como uma organização dinâmica, permitindo que se construam novas aprendizagens e, a partir dessas aprendizagens, encontrem respostas capazes de colaborar para a compreensão da complexidade que envolve o sistema escolar.

O estudo focalizado neste texto abrange discussões sobre as experiências de aprendizagem ao longo da carreira, o conhecimento, as habilidades, o ensino, a formação inicial e continuada, as expectativas e necessidades de professores alfabetizadores. Neste sentido, as categorias consideram momentos e acontecimentos “charneira” (JOSSO, 2004), a partir do que dizem os professores alfabetizadores sobre a inserção e continuidade como alfabetizadoras. O professor não é um robô que só executa e aplica técnicas aprendidas, mas é sim, um ser humano que como qualquer outro possui sua história individual, suas certezas, seus valores e sua personalidade.

As pesquisas autobiográficas têm ganhado espaço nos estudos educacionais, por trazerem diversas contribuições para a área e possibilitar o enfrentamento da racionalidade técnica que ainda permeia alguns cursos de Formação Docente. Importante ressaltar que os saberes aprendidos na escola não são apenas conceituais, mas também atitudinais referentes às características de um professor. Na maioria das vezes o que aprendemos por meio das atitudes tem um impacto mais intenso sobre as nossas vidas do que as aprendizagens conceituais. Por este motivo, é importante considerarmos os saberes que os professores adquirem por meio dos modelos de professores que tiveram.

REFERÊNCIAS:

AGAMBEM, Giorgio. *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte/MG: Editora UFMG, 2005.

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: *Obras Escolhidas, magia e técnica, arte e política*. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia*. Vol. I. São Paulo: Ed. 34. 2004.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2014.

JOSSO, Marie-Chistine. *Caminhar para Si*. Trad. Albino Pozzer; coord. Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010a.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 1999.

A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA À LUZ DA CRÍTICA CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Marcio Santos da Conceição¹

Resumo: O presente ensaio tem como objetivo apresentar as contribuições teórico-metodológicas decorrentes das aulas de metodologia em crítica cultural para um projeto de pesquisa intitulado “A prática docente no quilombo: preservação ou rompimentos culturais?” O texto foi construído buscando as possibilidades de entrecruzamento das ideias de autores da crítica cultural e a fundamentação teórico-conceitual do projeto. Acredita-se que o pensamento rizomático de Deleuze e Guattari (1995), a valorização da experiência de Agamben (2008), o valor dado aos detalhes na investigação de Ginzburg (1990), os perigos do mal de arquivo ao discutir a memória presente nas narrativas de Derrida (2001), poderão contribuir de maneira singular como aporte teórico-metodológico da pesquisa em construção, que pretende configurar-se como uma atitude decolonial, como uma desobediência epistêmica. O ensaio apresentará a justificativa da pesquisa e um pouco da sua gênese, em seguida os fundamentos iniciais do ponto de vista teórico-conceitual e posteriormente as ideias dos autores estudados no mestrado em crítica cultural, tentando fazer um esboço das possíveis contribuições dos mesmos na elaboração do texto final da pesquisa.

Palavras-chave: Educação Quilombola. Estudos Culturais. Metodologia.

INTRODUÇÃO

Este projeto de pesquisa nasceu de reflexões acerca da formação docente, iniciadas durante o período de formação na Especialização em Estudos Linguísticos e Literários que terminei no final de 2010. Ao final dessa especialização escrevi um artigo intitulado “Escrita de si, narrativas do itinerário escolar e formação docente”. Em 2011, ao me inscrever no Mestrado em Teologia, na Faculdade EST, no Rio Grande do Sul, descobri que poderia dar continuidade às pesquisas nessa mesma área, por haver uma linha de pesquisa ligada à Educação e Religião dentro desse mestrado. Essa pesquisa deu origem à minha dissertação de mestrado à qual intitulei “Narrativas do itinerário escolar de professoras negras e suas implicações na práxis pedagógica” que defendi em dezembro de 2013.

Ingressei em 2017.1 no Mestrado em Crítica Cultural e pretendo aprofundar as questões ligadas à Educação Quilombola, porém sob uma nova perspectiva. A pesquisa passou a se chamar “A prática docente no Quilombo: preservação ou rompimentos culturais?”, e está sendo construída a partir de um novo referencial teórico. Portanto, este ensaio é uma tentativa de aproximação do meu objeto de pesquisa com a proposta da disciplina Teorias e Críticas da Cultura, ministrada durante esse primeiro semestre. A motivação para escolha do tema nasceu no meu grupo de pesquisa o qual apresentarei a seguir.

¹ Mestrando em Crítica Cultural pela UNEB – Campus II, Especialista em Estudos Linguísticos e Literários pela Faculdade Santíssimo Sacramento e Graduado em Letras, Francês pela UNEB – Campus II. E-mail: msconceicao18@gmail.com.

O Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagem e Resiliência – GEREL, do qual sou membro desde o período da minha especialização, propôs uma discussão em dois campos: na literatura e na prática pedagógica. Eu optei pelas questões voltadas à prática pedagógica. E, por ser um trabalho com o método autobiográfico, assumi o desafio de fazer a pesquisa numa comunidade rural e quilombola, num distrito de Alagoinhas, por duas razões: primeiro, por se tratar de um espaço de resistência e, segundo, porque a educação do campo ainda não tem tido uma atenção devida por parte do Governo, ou seja, foi também uma opção política.

Esses elementos despertaram meu interesse em trabalhar com os percursos formativos e a prática docente de uma professora dessa região. Desta forma, a opção por uma professora da zona rural é uma “tentativa de fazer com que as narrativas não sejam o privilégio de alguns protegidos da rejeição social, mas que haja um princípio democrático da tarefa educativa” (DOMINICÉ, 2008, p. 23).

A pesquisa tem uma preocupação em discutir não somente a formação docente, mas busca trazer o diferencial que o estudo das narrativas de vida de educadores tem trazido no campo da formação nesses últimos vinte anos. As narrativas contribuem para a valorização da identidade do professor e da importância da subjetividade no seu processo formativo, contrapondo-se a um modelo cartesiano de formação, onde, muitas vezes, o professor é visto como um mero transmissor do conhecimento elaborado por outros.

Partindo desse pressuposto a pesquisa quer responder a seguinte pergunta norteadora: “O docente negro que atua numa comunidade quilombola reproduz o modelo eurocêntrico presente na prática pedagógica tradicional?”

Os objetivos da pesquisa são: a criação de um banco de dados autobiográfico de uma educadora negra, destacando a sua formação básica, sua formação profissional e sua atuação enquanto professora primária; identificação dos instrumentos didático-pedagógicos utilizados pela profissional para o desenvolvimento de suas atividades em sala de aula; análise do material recolhido à luz da crítica cultural, apresentando as possíveis dificuldades de rompimento com o modelo tradicional de ensino e suas implicações na vida do estudante.

BREVE ESBOÇO DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-CONCEITUAL

NARRATIVAS DE FORMAÇÃO E OS SABERES PRODUZIDOS PELOS PROFESSORES

As experiências com a abordagem (auto)biográfica na formação docente têm recebido contribuições fundamentais de Josso (1988, 2004), de Souza (2006, 2008) e de Nóvoa (2004), entre outros, que defendem que, através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento

sobre si, sobre os outros e o cotidiano, o qual se revela através da subjetividade, da singularidade das experiências e dos saberes. Através dessa abordagem, podemos compreender que a formação é um processo que não se dá de forma linear e que não é somente dentro do mundo acadêmico que os saberes dos professores são construídos e sim, através da inter-relação desses com o espaço sociocultural do qual são oriundos. Segundo Josso:

Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. Contudo, é também um modo de dizermos que, neste *continuum* temporal, algumas vivências tem uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural (2004, p. 48).

Para aprofundar a reflexão sobre esses saberes produzidos pelos professores, a pesquisa dialoga com Miguel Arroyo (2011) e Maurice Tardif (2012). Este último argumenta e vem reforçar a ideia de que “se deve levar em conta o conhecimento do trabalho dos professores, seus saberes cotidianos, pois desta maneira pode-se desconstruir a ideia tradicional de que os professores são apenas transmissores de saberes produzidos por outros grupos”. Desta forma, é possível pensar uma formação docente mais consequente e também mais próxima da realidade. Em seu livro “Saberes docentes e formação profissional”, Tardif também aborda a importância de se recolocar a subjetividade dos professores no centro das pesquisas sobre o ensino.

[...] a racionalidade técnica impôs uma separação entre o eu profissional do eu pessoal. A transposição dessa atitude do plano científico para o plano institucional contribuiu para intensificar o controle sobre os professores, favorecendo o seu processo de desprofissionalização (NOVOA, 1992, p. 15, apud SOUZA, 2006, p. 34)

Constatamos que há, nos últimos anos, uma grande preocupação centrada nas habilidades e nas competências dos educadores. Para Nóvoa (2014), “as abordagens autobiográficas podem ajudar a compreender melhor as encruzilhadas em que se encontram atualmente os professores e a delinear uma profissionalidade baseada em novas práticas de investigação, de ação e de formação”.

Souza nos diz que

Novos conceitos para compreensão do trabalho docente surgiram com os estudos educacionais, cujas abordagens de pesquisa passaram a reconhecer o professor como sujeito, trazendo à tona a necessidade de se investigar os saberes de referência dos professores sobre suas próprias ações e pensamentos caracterizando-os, inclusive, como sujeitos de um saber e de um fazer inerentes à profissão (SOUZA, 2014, p. 36).

Segundo esse autor, a importância da formação docente advém, nesses últimos anos, da compreensão de que, à medida que os professores são tratados como sujeitos da formação e não como técnicos transmissores do conhecimento, a sua prática tornar-se-á mais consequente. Foi a partir daí que comecei a traçar de maneira mais clara este projeto de pesquisa que pretende analisar

de que forma aquilo que somos e fazemos em sala de aula está ligado àquilo que vivenciamos no decorrer das nossas experiências escolares.

A partir desse aporte teórico é que intento saber de que maneira as escolhas feitas pela educadora da comunidade rural e quilombola, no seu universo profissional, têm relação com as experiências apreendidas dentro e fora dos ambientes formais de ensino, e em que medida essa docente negra que atua na comunidade quilombola reproduz o modelo eurocêntrico presente na prática pedagógica tradicional? Parto do princípio que a desconstrução desse modelo eurocêntrico, pode-se configurar uma desobediência epistêmica, uma atitude decolonial.

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA À LUZ DA CRÍTICA CULTURAL

O RIZOMA COMO MODELO EPISTEMOLÓGICO

O modelo do rizoma é uma criação dos autores Gilles Deleuze e Félix Guattari em seu livro *Mil Platôs* em 1980, como segunda parte do *Capitalismo e Esquizofrenia*, rompendo com o historicismo do século XIX (DOSSE, 2010, p. 209). O livro é um tipo de cartografia das micropolíticas e que permitem restituir os modos de articulação entre os processos de subjetivação e os aparelhos institucionais, fazendo emergir a produtividade potencial dos grupos-sujeitos.

Para Dosse (2010), os autores já deixam claro, desde o título, que o termo *platô* dá a ideia de planície, zona plana de onde dificilmente saberíamos onde fica o começo e o fim, tampouco os limites.

Contudo, *Mil Platôs* não tem como referência direta a disciplina geográfica, mas tem como horizonte uma verdadeira física “no sentido da (meta)física bergsoniana, ou melhor, de geografia da phisis. [...] É uma maneira de relembrar a importância do acontecimento para sua filosofia, mas segundo uma lógica que não tem mais nada de cronológico nem de evolutivo (DOSSE, 2010, p. 210).

A partir dessa ideia os autores vão utilizar de um método enunciado no início do seu texto que é o Rizoma. Um modelo descritivo adotado de algumas plantas cujos brotos podem ramificar-se em qualquer ponto, que é uma contraposição ao modelo histórico linear vigente. Tomando esse modelo como base os autores, chamarão essa atitude de antifundacionismo ou antifundamentalismo.

A relação desse modelo do rizoma com a produção do conhecimento parte do princípio que assim como no Rizoma, que se contrapõe a um modelo binário ou totalitário, uma vez que de qualquer parte da planta podem surgir novos brotos, assim também é no campo epistemológico, seja necessário valorizar todas as contribuições teóricas não precisando necessariamente que as mesmas sigam linhas de pensamento lineares, como num modelo arbóreo tradicional onde tudo deriva de um

mesmo centro, desconfigurando assim a importância da(s) diferença (s), da multiplicidade de olhares.

Partindo desse pressuposto, a análise das narrativas de professores pode buscar inspiração para compreender que a construção dos saberes não se dá de forma linear e que a própria vida narrada sob diferentes óticas, seja ela do ponto de vista profissional, da formação ou pessoal, pode “ser desmontável, conectável, reversível, modificável com várias entradas e saídas, com suas linhas de fuga [...]” assim como no rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 32).

O MAL DE ARQUIVO: MEMÓRIA E PODER

As narrativas são fruto da memória, e a memória é a própria essência do psiquismo, segundo Derrida (2001, p. 185). Freud estudou os processos de arquivamento de informações no psiquismo humano. Como ficavam gravados os processos de percepção em memórias conscientes e inconscientes. (TELLES, 2002)

Derrida questiona, em seu texto *Mal de Arquivo*, como seriam esses registros, os arquivos, numa era tecno-científica como a que vivemos. Porém o que nos interessa do texto para a atual pesquisa, e o que nos chamou a atenção, foi, inicialmente, as indagações sobre o próprio conceito de arquivo, que significa ao mesmo tempo, começo e comando.

Derrida mostra a dupla raiz da palavra *arquivo*, *arkhê*, que implica *começo* e *comando* (*arconte*, o que comanda). Esses significados linguísticos expõem uma verdade social e histórica - a relação entre o poder e o arquivo. É o poder quem detém o arquivo, é ele quem dispõe das informações, organizando uma história dentro de seus interesses, o que – evidentemente - tem decisivas consequências políticas (TELLES, 2002).

Derrida faz uma ligação entre o que acontece na historiografia com o que acontece com a própria psicanálise. Tomando como base a obra de Freud e suas descobertas sobre o inconsciente, o autor questiona se as nossas memórias também não passariam por um processo de negação, de repressões, consciente ou inconscientemente uma vez dado o poder institucional nas nossas vidas. A essa negação de elementos da memória de certos acontecimentos, ele chamará de *Mal de Arquivo*, o que para o autor, nos conduzirá a uma pulsão de morte.

Essa percepção poderá contribuir muito para a análise das narrativas da professora, atentando para um outro elemento trazido pelo autor Carlo Ginzburg, a importância dos detalhes presentes de maneira implícita no discurso da mesma, detalhes que, muitas vezes, fogem da atenção do pesquisador, mas que podem estar intrinsecamente presente na linguagem.

OS DETALHES NA INVESTIGAÇÃO SEGUNDO CARLO GINZBURG

Em seu livro “Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história”, no capítulo intitulado “Sinais: raízes de um paradigma indiciário”, Ginzburg (1990) nos apresenta um convite a repensar nossas formas de investigação. O autor se inspira no método de três figuras: o historiador Giovanni Morrelli, o investigador Scherlok Holmes e o psicanalista Sigmund Freud.

Segundo Ginzburg, as ciências sociais deixam muito a desejar em relação aos detalhes na pesquisa, e toma como fonte de inspiração o método moreliano que ficou muito conhecido pelo “perfeccionismo” dos detalhes, que muitas vezes são renegados pelos pesquisadores. Segundo Morrelli,

[...] é preciso não se basear, como normalmente se faz, em características mais vistosas, portanto mais facilmente imitáveis, dos quadros: os olhos erguidos para o céu dos personagens de Perugino, o sorriso dos de Leonardo, e assim por diante. Pelo contrário, é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia: os lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés. (GINZBURG, 1990, p. 144)

Esse olhar moreliano sobre a investigação em Educação, por exemplo, nos faz perceber a necessidade de estarmos atentos a detalhes, presentes nos discursos dos professores, pois a própria linguagem as vezes não dá conta de forma direta, de expressar aquilo que se almeja, sendo necessário que busquemos aquilo que está “escrito nas entrelinhas”.

No que se refere a Freud e sua ligação com o método moreliano, pode-se dizer que para o psicanalista, os ensaios de Morelli representaram um método investigativo centrado nos resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores e esses dados eram muitas vezes, capazes de fornecer uma chave de compreensão de elementos triviais do espírito humano (GINZBURG, 1990, p. 146). Como não retomar aqui a ideia de Mal de Arquivo, pensada a partir de Derrida?

Essa mesma atenção precisa ser dada no momento da coleta do material didático utilizado pela docente negra no seu ambiente de trabalho. Quantas vezes nos deparamos com um material dentro das comunidades quilombolas que não traz nenhum diferencial em relação aos utilizados pelas escolas da zona urbana, ou que foram produzidos para comunidades quilombolas rio-grandenses onde a realidade é completamente diferente? Por que não pensar nesses casos, no que for possível, uma contribuição para redimensionar esses materiais ou, até mesmo, construir com a comunidade quilombola algo que os represente?

INFANCIA E HISTÓRIA: A IMPORTÂNCIA DE VALORIZAR A EXPERIÊNCIA

Giorgio Agamben começa seu texto “Infância e História: ensaio sobre a destruição da experiência”, afirmando que o homem moderno foi expropriado de fazer e transmitir experiências. Segundo o autor, a experiência tem o seu correlato não no conhecimento, mas na autoridade, ou seja, na palavra e no conto, e hoje ninguém mais parece dispor de autoridade suficiente para garantir uma experiência, e se dela dispõe, nem ao menos o aflora a ideia em fundamentar em uma experiência de autoridade (AGAMBEN, 2008, p. 21).

O projeto da ciência moderna, fortemente influenciado pelo pensamento cartesiano, buscou muito mais o experimento do que a experiência, valorizando assim as ciências exatas em detrimento das humanas, transpondo assim, a experiência para fora do homem (AGAMBEN, 2008).

A contribuição do pensamento de Agamben para a pesquisa com o projeto sobre a educação quilombola encontra-se sobretudo na valorização das experiências da professora, que através dos relatos autobiográficos passa a ser vista como sujeito da sua própria formação, sublinhando a importância dos seus saberes construídos dentro e fora dos ambientes formais de ensino.

O trabalho com as narrativas, com as histórias de vida, nos faz valorizar as subjetividades, o que se contrapõe fortemente a um modelo cartesiano de pensar a investigação. Modelo esse, criticado por Gaston Bachelard que critica fortemente as epistemologias clássicas fruto dessa forma de pensamento.

Um outro elemento importante no texto de Agamben é a correlação entre Infância e História. Para o autor, uma dá origem à outra. “Se o homem é um ser histórico, é apenas porque há uma infância do homem” (RABINOVICH, 2005). Para falar, o homem precisa se expropriar da infância para se constituir como sujeito da linguagem. Segundo Rabinovich (2005) “o humano é a passagem da língua pura para o discurso e este transito é o que chamamos de História”.

Tomando como fonte de inspiração Bienveniste (1972), o autor nos faz compreender que “na linguagem e pela linguagem, o homem se constitui como sujeito. A subjetividade é a capacidade do locutor de se posicionar como um “eu” (BENVENISTE, 1972, apud AGAMBEN, 2008). Essa é a experiência proposta a partir das narrativas das experiências da professora negra quilombola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O arcabouço aqui apresentado não esgota nem um aprofundamento acerca do pensamento dos autores já citados, nem exclui a possibilidade de outras contribuições como, por exemplo, a do pensamento genealógico, de Michel Foucault. Porém como a pesquisa se encontra em fase de

construção fez-se necessário uma escolha, mesmo que provisória desse referencial teórico metodológico.

As leituras acerca de outras temáticas como as representações sociais, o corpo e a docência, trarão provavelmente a necessidade de repensar a pesquisa, porém as contribuições desde já aqui apresentadas, permitirão desde já, uma qualidade melhor tanto para seleção quanto para o trato dado ao material pesquisado.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- ARROYO, Miguel. *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens*. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- 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.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo projeto*. Trad. Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- DERRIDA, Jacques. *Mal de arquivo: uma impressão freudiana*. Trad. Claudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- DOMINICÉ, Pierre. Prefácio. In: *Biografia e Educação: Figuras do indivíduo-projeto*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- DOSSE, François. *Gilles Deleuze e Felix Guattari: biografia cruzada*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In.: NOVOA, António; FINGER, Mathias. *O método (auto)biográfico e a formação do sujeito*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- ROBINOVICH, Elaine Pedreira. Infância e história: destruição da experiência e origem da história. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*. 2005; 15: 119-123.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: FAPERJ/QUARTET, 2008.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. *O conhecimento de si: Estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- TELLES, Sergio. *Mal de arquivo: as vicissitudes da memória segundo Derrida*. Disponível em www.polbr.med.br/ano02/psi0202.php. Acesso em 09.09.2017.

CULTURA COMO AÇÃO POLÍTICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS PROJETOS ESTRUTURANTES DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA BAHIA

Mozart Aubert Nascimento Coelho¹

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa surgiu, inicialmente, de minhas inquietações sobre como a política está inserida no cotidiano do brasileiro comum. Percebi uma variedade de conceitos distintos sobre esse fenômeno e comecei a refletir sobre a necessidade de um entendimento mais amplo da noção de política ou da esfera do político.

No processo de construção do objeto de pesquisa decidi realocar minhas reflexões para o fenômeno político no ambiente escolar, mais precisamente para um conjunto de ações nomeadas pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia como Projetos Estruturantes. Tratam-se de ações culturais nas quais os alunos teriam possibilidade de desenvolver outras habilidades além daquelas fomentadas nas disciplinas tradicionalmente inseridas no currículo escolar. Essa é uma problemática a ser explorada nessa pesquisa. Considero que os Projetos Estruturantes da Rede Estadual de Ensino podem ser uma forma oportuna de avaliarmos a inserção do debate sobre a cultura no ambiente escolar. Oficialmente, os Projetos Estruturantes se constituem na possibilidade de o estudante utilizar diversas formas de arte para problematizar questões que lhe sejam importantes e, em seguida, tomá-los como instrumento de verbalização de suas ideias. É importante tentar entender como os estudantes se apropriam, ou não, dos projetos como instrumento de reflexão, contestação ou luta.

A NOÇÃO MODERNA DE JUVENTUDE.

Devemos reconhecer a complexidade da noção de juventude e conseqüentemente encará-la como um fenômeno plural, pois há uma multiplicidade de valores, especificidades culturais, tempos históricos e subjetividades em geral que devem ser reconhecidas. Dessa forma, acredito ser mais conveniente usarmos a terminologia *juventudes* quando em referência à parcela mais jovem da população. Futuramente iremos estabelecer o devido recorte a esse termo. Como regra, utilizarei o termo no singular sempre que fizer alusão à etapa cronológica que antecede a idade dos 30 anos, demonstrando que comumente existe essa representação social simplificada dessa etapa da vida.

¹ Mestrando em crítica cultural. Endereço eletrônico: aubert83@gmail.com.

Utilizarei a expressão “juventudes” para salientar o caráter múltiplo e complexo inerente a essa parcela importante da população.

De uma forma geral, a atitude de categorizar os indivíduos em grandes grupos oferece riscos.

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de de várias identidades. Algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. (HALL, 2015, p. 11)

Existe uma gama de perspectivas para a análise da juventude como uma etapa da vida humana, uma delas se dá a partir de uma ótica funcionalista (GROPPO, 2011, p. 11). Esse posicionamento oferece riscos, uma vez que a “rebeldia” ou simplesmente as diferenças percebidas por meio da comparação com a idade adulta tendem a serem vistas como um desequilíbrio. O erro é estabelecer o comportamento típico do adulto como parâmetro sadio. Desse modo, poderíamos facilmente cair na tentação de ignorar que a distinção social entre jovens e adultos pode ela mesma ser fruto de relações de poder e controle. Teríamos, de um lado aqueles que classificam, e de outro os que são classificados, os primeiros controlando as instituições que possuem significativa capacidade de criar discursos com pretensão de verdade. Assim, ao adulto caberia determinar o que é funcional e tratar os indivíduos compreendidos como disfuncionais. Essa interpretação de viés foucaultiano é certamente a antítese da perspectiva funcionalista.

Podemos perceber a juventude como uma noção construída historicamente e que por isso é um reflexo de contextos históricos e sociais.

Acredita-se que foi somente no século XVIII que os párocos passaram a manter seus registros com exatidão que um Estado moderno exige de seus funcionários de registro civil. A importância pessoal da noção de idade deve ter-se afirmado à medida que os reformadores religiosos e civis a impuseram nos documentos, começando pelas camadas mais instruídas da sociedade, ou seja, no século XVI, aquelas camadas que passavam pelos colégios (ARIÈS, 1986, p. 30).

Ariès nos mostra que a noção de infância, e conseqüentemente de juventude, é historicamente constituída. “O sentimento de preocupação com a idade moral e pedagógica, o comportamento no meio social, são ideias que surgiram já na modernidade [...]” (BARBOSA; MAGALHÃES, 2008, p. 3). Eventos como a Revolução Industrial tiveram um papel importante no delineamento das fases da vida. É nesse contexto que surge a escola, como instituição que possui a incubência de preparar os indivíduos para a idade adulta, a idade do

trabalho produtivo. A sociedade ocidental foi paulatinamente se estratificando também a partir do quesito idade. Além daqueles que produziam surgiu um segmento social de indivíduos que deveriam ser separados do mundo adulto e treinados para exercer uma profissão. Os jovens, sobretudo as crianças, passaram a ser vistos a partir da alcunha de “*seres em formação*”.

A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA.

Seres em formação é uma noção central nesta argumentação que desenvolvo, uma vez que indicaria não apenas a temporária incapacidade de atuação como indivíduo economicamente produtivo, mas também a desqualificação do indivíduo como um cidadão. O jovem seria então o indivíduo inapto para atuar na esfera da política, pois lhe faltaria a maturidade e o preparo para se responsabilizar pela vida de outros e a sua própria.

Nesse quadro, o jovem que discorda dos adultos seria compreendido como rebelde, indivíduo a quem não foram devidamente transmitidos os conteúdos necessários para a boa inserção na vida em sociedade. Neste ponto, há de se concordar com a tese de que a escola possui sim uma “função social”, a sociedade lhe atribui essa missão. Reconhecendo o papel socialmente concedido à escola convém refletirmos sobre a possibilidade, ou não, de vincular os jovens à noção de despreparo ou mesmo imaturidade política.

É importante salientar que a escola que temos hoje não é uma instituição neutra. Vejo como imprescindível uma contextualização sócio-histórica para então percebermos o papel assumido pela escola.

A educação tornou-se o fundamento para o ordenamento do mundo moderno, que ocorre de cima para baixo, das classes dominantes para as classes populares; dos adultos (em ordem estabelecida) para as crianças e adolescentes (*seres em formação*) (MAGRO, 2002, p. 65).

Seguindo esse raciocínio, a teoria de Pierre Bourdieu sobre a educação se mostra de grande valia. Segundo seu pensamento, a escola efetua uma relação de dominação não apenas no âmbito das gerações, mas também, e principalmente, no âmbito das relações de classe. Creio que as imposições e as ideologias que elas geram se dão não apenas no âmbito das relações de classe, mas na cultura como um todo, como relações de gênero, embate entre gerações e etc.

Nesse contexto poderiam os Projetos Estruturantes se configurarem como ações de afirmação de subjetividades e instrumentos de ação política? Em tese a possibilidade de uma mudança na atuação desenvolvida pela escola depende principalmente da atuação de agentes internos a ela. Isso

porque as políticas públicas em educação inclinam-se historicamente a seguir a lógica dominante na sociedade atual, a saber a ideologia neoliberal que tem no mercado de trabalho o seu foco.

JUVENTUDE APOLÍTICA?

Em primeiro lugar, percebo a pertinência de nos indagarmos acerca do costumeiro discurso das juventudes contemporâneas como politicamente apáticas. Comumente comparam as recentes gerações com aquela dos anos de 1960, no Brasil, nos EUA e França, por exemplo. Nos Estados Unidos destaco o movimento hippie, que se contrapôs ao modelo de sociedade de consumo fortalecido naquele país no pós-guerra. Não é rara a percepção dos jovens das gerações posteriores à dos anos de 1960 como sendo mais conservadores e até mesmo apolíticos.

Na França, aponto o Movimento de maio de 1968, no qual universitários se uniram, inicialmente, para reivindicar mudanças no setor educacional e cujas agitações conquistaram o apoio de outros segmentos da sociedade francesa, como o Partido Comunista Francês e a federação dos sindicatos daquele país, resultando na queda do presidente Charles de Gaulle. No Brasil, as mobilizações juvenis se deram principalmente por meio do confronto ao regime militar, principalmente a partir de instituições estudantis e artísticas.

Aqui, chegamos a um ponto importante a ser problematizado em pesquisa. As juventudes contemporâneas no Brasil são realmente politicamente apáticas? Uma hipótese é que a própria sociedade teria estabelecido meios convencionais de participação política. De um lado, determinadas instituições seriam apontadas como os lugares ideais para disputas por poder. Nesse sentido, a política se daria nas instituições formais como parlamento, partidos políticos, relações entre os poderes constitucionais, na ocasião das eleições e outras. Por outro lado, a esfera política teria sido ampliada para as ruas, espaços de grandes manifestações populares. Nesse estado de coisas, o indivíduo que não se insere em nenhuma dessas esferas se vê, ou é visto, como alijado da política. de diversas correntes e interesses políticos. Alguns autores (Souza 2011, Magro 2002, Mesquita, Padilha e Silva 2016) argumentam por uma forma distinta de fazer política recorrente entre os jovens. Para compreender essa especificidade é necessário ampliar a noção de política. Desse modo, é comum o pensamento de que jovens de gerações passadas eram mais idealistas e que a atual geração é marcada pelo hedonismo. “A relação dos jovens com a sociedade pós-moderna se dá de um modo um tanto conflituoso uma vez que prevalecem os estereótipos de incapazes, rebeldes e muitas vezes irresponsáveis” (SOUZA, 2011, p. 86).

Estudos de Antropologia política (Goldman e Palmeira, 1996 e Heredia, et al, 2002) demonstram que a política se dá não apenas no âmbito das grandes instituições e eventos extraordinários, mas também na prática cotidiana, nas casas, escolas e em atividades de produção cultural, por exemplo.

Enfim, se, como vimos, a evolução dos trabalhos da ciência política brasileira sobre o fenômeno eleitoral se caracteriza por uma progressiva 'de-sociologização' do objeto, é preciso deixar claro que a reintrodução da dimensão sociológica por parte dos antropólogos não equivale, de forma alguma, a um retorno ao tipo de reducionismo sociologizante que os cientistas políticos têm toda razão em desejar ultrapassar. Trata-se, antes, de tentar captar processos que poderíamos denominar de microsociológicos ou micropolíticos, desde que estes termos não sejam entendidos de forma equivocada (GOLDMAN; PALMEIRA, 1996, p. 8).

Em síntese os estudos de antropologia política apontam para a necessidade de ampliar o campo de visão do pesquisador, de modo que seja possível perceber processos políticos que até bem recentemente eram ignorados, sobretudo, pelos estudos da ciência política tradicional.

CULTURA E POLÍTICA

Em primeiro lugar é necessário delinear um conceito de cultura. Essa tarefa não é tão simples como parece, pois, nos referimos a um dos conceitos que mais receberam interpretações. Para a tarefa que proponho aqui, creio que seja proveitoso iniciar minha argumentação a partir do conceito antropológico de cultura e posteriormente mostrar como se constrói a abordagem característica da crítica cultural. Assim como na Crítica cultural, a Antropologia tem esse conceito como centro de suas reflexões. No caso dessa ciência, é quase impossível separar seu desenvolvimento do desenvolvimento desse conceito.

Na Antropologia a evolução do conceito de cultura se deu, em um primeiro momento, como uma resposta necessária aos determinismos biológico e geográfico. Em seus primórdios, a Antropologia era um instrumento que buscava propiciar o conhecimento dos povos os quais os viajantes europeus passaram a ter contato a partir do século XVI.

“A gênese da reflexão antropológica é contemporânea à descoberta do Novo Mundo. O renascimento explora espaços até então desconhecidos e começa a elaborar discursos sobre os habitantes que povoam aqueles espaços” (LAPLANTINE, 2007, p. 37).

A questão central no debate era sobre a “humanidade” daqueles povos. As diferenças culturais eram muito grandes e muitos europeus passaram a considerar aqueles indivíduos como em um estágio intermediário entre animais e humanos. A discussão conceitual em torno da noção ou

conceito de cultura ainda não existia naquele momento e as reflexões características da crítica cultural só viriam muitos séculos depois, inicialmente no século XIX, mas especialmente no século XX.

Apenas no século XVIII os estudos sobre os homens e mulheres se intensificam, sobretudo com a contribuição de filósofos do movimento iluminista. Alguns pensadores começam a perceber a necessidade de uma perspectiva mais ampla de humanidade. No entanto, novos termos passaram a ser utilizados. Alguns povos deixariam de ser chamados de selvagens e passaram a ser primitivos. “O indígena das sociedades extraeuropeias não é mais o selvagem do século XVIII, tornou-se o primitivo, isto é, o ancestral do civilizado, destinado a reencontrá-lo” (LAPLANTINE, 2007, p. 65).

A colonização passou a ditar os primórdios da Antropologia a partir de uma perspectiva evolucionista. As diferentes sociedades passaram a ser escalonadas entre dois opostos, selvageria e civilização. Os parâmetros para a gradação das culturas eram as culturas ocidentais. As ciências humanas tinham como parâmetro os métodos das ciências da natureza, sobretudo, da biologia. Os seres humanos estariam inseridos na mesma ordem natural que define a evolução dos animais. Os efeitos desse pensamento são importantes haja visto que no século XX a aproximação das ideias darwinistas no campo das humanidades fortaleceu ideias perigosas, foi um dos pilares do nazismo, por exemplo.

Apenas no século XX a cultura passou a ser vista de outra maneira pela Antropologia, se fortalecendo a tese de que as diferenças sociais não seriam fruto de uma evolução social e se por diferenças culturais. O relativismo cultural passa a ser o princípio norteador da disciplina.

Na área da Crítica Cultural a cultura assume um caráter mais político, existe um componente de tensão que muitas vezes fica velado, mas está sempre presente. Nos autores mais explorados, como Fredric Jameson, Walter Benjamin, Theodor Adorno, por exemplo, há sempre a tentativa de situar o espaço da cultura no campo da luta política. É justamente nesse sentido que podemos investigar os Projetos Estruturantes, buscando observar se essas ações podem ser compreendidas como possuidoras de uma dinâmica política e, caso positivo, como se dão os processos presentes nessa dinâmica.

CONSIDERAÇÕES

Vivemos um momento delicado no que se refere à organização do ensino médio no Brasil. Há um forte movimento no sentido de desvalorização de disciplinas como Filosofia, Sociologia, Educação Física e Artes, marcado pela medida provisória nº 746, de 2016. O governo federal dá um passo adiante no sentido de ampliar a carga horária mínima para o ensino médio, mas não disponibiliza

meios, inclusive financeiros, para a concretização desse plano. Não há investimentos suficientes na formação e valorização dos professores, no incremento da estrutura das escolas e também na diversidade de conteúdos e disciplinas na formação do futuro egresso da educação básica.

Nesse contexto é importante estudar os Projetos Estruturantes, buscando demonstrar em que contexto podemos inserir essas ações e como se configuram as subjetividades dos agentes sociais envolvidos. Percebo a necessidade de um maior conhecimento desses agentes, tentando compreender seus anseios e as formas específicas de fazer cultura e política.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: Destruição da experiência e origem da história*. Trad. Henrique Burigo. — Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BARBOSA, Analedy Amorim; MAGALHÃES, Maria das Graças S. Dias. A concepção de infância na visão philippe ariès e sua relação com as políticas públicas para a infância. *Revista Eletrônica de Ciências Sociais, História e Relações Internacionais*. v. 1, n. 1 (2008). Disponível em <<https://revista.ufrr.br/examapaku/article/view/1456/1050>>
- BARREIRA, Irllys; HEREDIA, B & TEIXEIRA, Carla. (Org.). *Como se fazem eleições no Brasil*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002
- BENJAMIM, Walter. *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica*. Trad. Francisco de Ambrosio Pinheiro Machado. Porto Alegre: Zouk, 2014.
- BOURDIEU, Pierre. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrênio (Org.). *Escritos de educação*. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- GOLDMAN, Marcio; PALMEIRA, Moacir. *Antropologia, voto e representação política*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1996.
- GROPPO, Luís Antonio. Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes. In: SOUZA, Janice Tirelli Pontes; GROppo, Luís Antônio (Org.). *Dilemas e contestações das juventudes no Brasil e no mundo*. Florianópolis: UFSC, 2011.
- HALL, STUART. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2015.
- JAMESON, Fredric. *Pós-Modernismo: A lógica cultural do capitalismo tardio*. Trad. Maria Elisa Cevalco. São Paulo: Editora Ática, 2004.
- LAPLANTINE, François. *Aprender Antropologia*. Trad. Marie-Agnès Chauvel. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- MAGRO, Viviane Melo de Mendonça. Adolescentes como autores de si próprios: Cotidiano, educação e Hip Hop. *Cad. Cedes, Campinas*, v. 22, n. 57, agosto/2002, p. 63-75 63. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- MESQUITA, M. R.; Bonfim, J; Padilha, E; Silva. *Juventudes e participação: compreensão de política, valores e práticas sociais*. *Psicologia & Sociedade*, 28(2), 288-297
- SOUZA, Sirley Aparecida de. Juventudes: É possível falar em cultura juvenil? In: *I Seminário Internacional de representações sociais, subjetividade e educação*. Curitiba. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4252_2299.pdf, acesso em 04/12/2017.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE CRIANÇAS QUILOMBOLAS

Patrícia da Silva Maciel¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir o processo de fortalecimento da leitura e construção identitária de crianças quilombolas através da contação de histórias, trazendo um pouco sobre a importância de contar histórias para as crianças, com intuito de que as mesmas se identifiquem e se valorizem na sua cultura e etnia. Enfatiza, também, a importância da formação do educador nesse processo para a escolha das leituras e dos contos que serão trabalhados com as crianças. Para enriquecer essa discussão, este trabalho busca dialogar com autores que contribuem com a temática proposta, procurando entender como esse processo de contar histórias pode ser positivo na formação de crianças negras no que diz respeito à leitura e construção identitária.

Palavras-chave: Leitura. Construção identitária. Contação de histórias. Formação do educador.

INTRODUÇÃO

Ler é uma prática que proporciona ao indivíduo pensar e descobrir novos horizontes, permitindo-o viajar na própria imaginação, além de ampliar os conhecimentos, “o imaginário legitima formas de compreensão das identidades. Sendo a política expressão de uma ordem moral vigente, as mudanças valorativas ocorrem nas práticas sociais ao longo do tempo, criando novos imaginários sociais.” (BINJA, 2015, p.54). Por isso, é importante despertar o prazer pela leitura na infância para que a criança perceba o valor do ato de ler.

O imaginário social é constituído pelas percepções das pessoas de sua existência social, ou seja, de como elas integram e entram em acordo, das práticas sociais que as representam, que estão baseadas em noções normativas de vida. O imaginário social acaba envolvendo um senso moral de expectativas de comportamento que cada um tem em relação aos outros, que permitem cumprir e validar determinadas práticas coletivas (BINJA, 2015, p. 54).

A criança brinca com a imaginação e a fantasia, gosta de ouvir e ler histórias, tornando-as realidade, no entanto, se faz necessário por parte do professor escolher livros de histórias, ou contos que permitam a criança se ver nos personagens, nas situações e lugares que são relatados nas histórias. A leitura através da contação de histórias pode ser importante para a criança quilombola, pois poderá ajudar a mesma a enfrentar o preconceito e o racismo. Por isso, é de fundamental importância a formação do educador, pois os mesmos precisam estar inseridos nessa realidade com uma visão crítica e se sensibilizarem para com a criança, tendo muito cuidado na escolha do material que será trabalhado, principalmente com as leituras e contos escolhidos. Os professores precisam entender que as crianças, jovens e adultos negros necessitam ter voz para saírem da posição de

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus II.

colonizado, posição que é imposta pela sociedade racista, ajudando-os a se reconhecerem e valorizarem a sua cultura, seus costumes e tradições, pois “no mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa. (FANON, 2008, p 104)

O ato de contar histórias se dá em diversos lugares, por diversas pessoas, pois é uma tradição antiga. De alguma maneira, a criança acaba ouvindo histórias, que pode acontecer em diversos cenários, e contadas pelos pais, avós, tios e outros, e que são fundamentais para o desenvolvimento da mesma. Porém esse trabalho se preocupará em abordar a contação de histórias e o processo de letramento que ocorrem no âmbito escolar, entendendo quais as contribuições que a contação de histórias pode trazer para a construção identitária da criança quilombola, assim como fazer parte do processo de letramento.

[...] as práticas de letramento são constitutivas da identidade e da personalidade [...], quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar. (STREET, 2006, p.466)

Portanto, esse estudo será subsidiado por autores que discutem letramento, contação de histórias, formação do educador e construção identitária.

DESENVOLVIMENTO

Para compreender o processo de letramento e construção identitária através da contação de histórias é de fundamental importância discutir e analisar o papel do educador nesse processo, pois o mesmo tem uma função social muito relevante na formação da criança. Esse educador precisa estar sempre refletindo sobre a prática docente, pois essa mesma prática interfere de maneira positiva ou negativa no processo de ensino e aprendizagem, tendo um grande impacto na vida da criança, principalmente no âmbito da formação do pensamento crítico.

A prática pedagógica do educador precisa estar pautada de forma clara e em argumentos plausíveis sobre o que é educação, porque essas ações serão traduzidas no momento de realização de planos de aulas, escolhas de material didático e, também, no seu comportamento, influenciando ou contribuindo na forma de pensar e no comportamento da criança. Mas para uma prática consciente e crítica cabe aos professores refletirem sobre as práticas de letramento, ter o cuidado de não reproduzir um letramento dominante como a única forma de letramento e compreender que existem outras práticas de letramento, pois:

[...] Quando outros letramentos são reconhecidos, como, por exemplo, nas práticas de letramento associadas a crianças pequenas ou a diferentes classes ou grupos étnicos, eles são apresentados como inadequados ou tentativas falhas de alcançar o letramento próprio da cultura dominante: exige-se então a atenção remediadora, e os que praticam esses letramentos alternativos são concebidos como culturalmente desprovidos (STREET, 2006, p. 472).

O professor pode proporcionar situações interativas nas aulas, auxiliando os alunos, em especial a criança, na descoberta de si e do mundo, pois as questões sociais e culturais estão direta ou indiretamente implantadas no processo de aprendizagem, assim, significando uma atitude de abertura à realidade, porque ter um senso de realidade deve ser também, uma preocupação básica do sujeito do conhecimento (LUCKESI, 2007, p. 85). Para tal fim, recomenda-se que o professor na sua prática pedagógica reflita e a direcione para uma análise crítica, principalmente dos materiais didáticos, para proporcionar um processo de leitura mais interativo, incluindo a contação de histórias no exercício das aulas, ajudando a criança, principalmente a quilombola, vivenciar e experimentar uma aula descontraída, criativa e contextualizada, fazendo parte do seu cotidiano, da sua vida de aluno e cidadão crítico, para que essa mesma criança não se torne um sujeito despreparado e alienado em relação a sua história, permitindo-a se empoderar para enfrentar uma sociedade burguesa e impositiva. Segundo Frantz Fanon (2008, p. 194), “a alienação intelectual é uma criação da sociedade burguesa [...] proibindo qualquer evolução, qualquer marcha adiante, qualquer progresso, qualquer descoberta.”

Para tanto, é primordial proporcionar práticas de letramento contextualizadas à criança para possibilitar a capacidade de pensar na realidade e todo o contexto social, pois “os processos de letramento não podem ser entendidos simplesmente em termos de escolarização e pedagogia: eles são parte de instituições e concepções sociais mais abrangentes (STREET, 2006, p. 475), podendo proporcionar-lhes o estímulo necessário para pensar na sua condição de ser humano pertencente a um espaço que é próprio da sua cultura e “será também na escola que a criança aprenderá atitudes em relação ao seu grupo e a outros grupos raciais representativos em sua sociedade, que são sustentados pela família e pela sociedade mais ampla.” (Coleção a COR DA CULTURA, v.1, p. 83). Partindo desse pressuposto, os professores precisam saber que ensinar não é apenas transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (FREIRE, 1999, p. 52).

É importante discutir, ainda, a necessidade de o professor conhecer e pensar como se constrói a identidade de um indivíduo, saber que “a identidade, então, costura [...] o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e previsíveis” (HALL, 2006, p. 12), além de saber quais são suas

referências e se são positivas ou negativas, e quais são os espaços que fazem parte para que se possa trabalhar com textos e contos que permitam a criança a identificar-se no seu cenário cultural.

É a ausência de referência positiva na vida da criança e da família, no livro didático e nos demais espaços mencionados que engarça os fragmentos de identidade da criança negra, que muitas vezes chega à fase adulta com total rejeição a sua origem racial, trazendo-lhe prejuízo à sua vida cotidiana (ANDRADE, 2005, p. 120).

Por isso, é muito importante fazer uma análise criteriosa dos meios de comunicação que servem como apoio didático, como filmes, livros, gibis, revistas, etc., que serão utilizados pelas crianças como apoio pedagógico, pois “[...] ao término da socialização primária a criança terá construído um mundo subjetivo, bem como terá incorporado” papéis sociais básicos, seus e de outros, presentes e futuros e adquiridos as características fundamentais de sua personalidade e identidade “(Coleção A COR DA CULTURA, v1, p. 84).

No entanto, é relevante que o professor saiba identificar o contexto social e psicológico das crianças.

Assim, o professor precisa analisar e compreender as características de desenvolvimento psicológico e social de seus alunos para que seu ensino seja eficiente e eficaz. Assim, conhecendo o contexto dos alunos, o professor poderá usar uma linguagem adequada e contextualizada (MORETTO, 2003, p. 112).

Para que o professor tenha consciência da sua contribuição na formação de uma criança negra é relevante participar de formação continuada, principalmente, para trabalhar conteúdos da cultura afro-brasileira, desenvolvendo uma educação para as relações etnicorraciais, abordando temáticas etnicorracial como conteúdos multidisciplinar e interdisciplinar, construindo projetos pedagógicos que possibilitem a valorização dos saberes comunitários e a oralidade como instrumento de processos de aprendizagem, promovendo o fortalecimento da auto-estima da criança. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo (2004).

A contação de histórias trabalhada na escola poderá ser uma prática de letramento que estimule a criança para o entendimento da importância dos valores e respeito às diferenças, assim como a ajudando nas descobertas de si e fazendo parte do processo de letramento ideológico, pois “letramento é descobrir a si mesmo pela leitura e pela escrita, é entender-se, lendo ou escrevendo (delinear o mapa de quem você é), e é descobrir alternativas e possibilidades, descobrir o que você

pode ser.” (MAGDA SOARES, 2016, p. 43), possibilitando a criança negra a entender as diversidades das culturas e dos modos de ser, valorizar as etnias e estimular o imaginário. Nesse contexto, a contação de histórias colabora na formação de leitores e avulta as etnias, secundando para o entendimento da diversidade cultural, tornando possível à criança, através dos contos, construir seu modo de ser, sua identidade, dando sentido a tudo que está ao seu redor, porque somos seres históricos, e “o ser humano é não apenas um ser que conta histórias e ouve histórias, mas, sobretudo é um ser que faz histórias” (SANT’ANNA, 2011, p. 14)

A identidade, vista a partir da sua mobilidade e mutação, é formada e transformada continuamente em relação às formas por meio das quais o sujeito é representado ou interpelado nos sistemas culturais que o rodeiam. Ela é definida historicamente, o sujeito assume diferentes identidades em distintos momentos, identidades que não são unificadas em torno do “eu” coerente, e muitas vezes contraditória (BINJA, 2015, p. 73).

Quando a criança está inserida no processo de letramento, é proporcionada a mesma capacidade de informar-se, refletir, pensar, e saber selecionar aquilo que é de interesse e relevante para a sua vida se descobrindo como cidadão, pois “Letramento é informar-se através da leitura, é buscar notícias e lazer nos jornais, é interagir com a imprensa diária, fazer uso dela, selecionando o que desperta interesse, divertindo-se com as tiras de quadrinhos” (SOARES, 2016, p. 42).

Utilizando a contação de histórias como prática de letramento, a leitura passa a ser mais prazerosa e capaz de proporcionar a criança através das imagens e dos enredos, identificarem valores e crenças por meio de combinações simbólicas se reconhecendo nas obras infantis, sendo sem dúvida um fator crucial para a construção da identidade, pois a mesma permite ampliar os horizontes, ajudando a desenvolver a capacidade de fazer relações, comparações, dar sugestões, além de conduzir o professor a perceber conflitos existentes nas relações estabelecidas entre as crianças, em especial a criança negra, que é alvo da mídia que impõe padrões estéticos eurocêntricos. A obra literária se torna um caminho para a criança se fortalecer enquanto cidadão porque:

Toda obra literária, porém, transmite mensagens não apenas através do texto escrito. As imagens ilustradas também constroem enredos e cristalizam as percepções sobre aquele mundo imaginado. Se examinadas como conjunto, revelam expressões culturais de uma sociedade. A cultura informa através de seus arranjos simbólicos, valores e crenças que orientam as percepções de mundo. E se pensarmos nesse universo literário, imaginado pela criação humana, como um espelho onde me reconheço através dos personagens, ambientes, sensações? “Nesse processo, eu gosto e desgosto de uns e outros e formo opiniões a respeito daquele ambiente ou daquele tipo de pessoa ou sentimento” (LIMA, 2005, p. 101-102)

Por que não trabalhar com livros de histórias que abordem questões étnico-raciais, com personagens negros, mas que adotem papéis que não façam a criança se sentir melhor ou pior em

relação sua raça. Existem livros infantis que trazem personagens negros, mas quase não se vê nas escolas, existindo, assim, uma violência simbólica. Segundo Frantz Fanon (2008), em seu livro *Pele negra, máscaras brancas*, é necessário cessar as ações antirracistas, acabando com as máscaras brancas, definindo a mente das crianças diante às raízes africanas. Não se pode pensar que há problemas em contar histórias de escravos, mas sim na abordagem que se faz ao tema, pois de acordo com Heloísa Lima (2005, p. 109) “o problema não está em representarmos a imagem negra nesta ou naquela expressão. A diferença para uma criança não negra está no número de opções em que ela se vê para elaborar sua identidade. Em todo o leque dessa oferta, podemos encontrá-las, nas mais diferentes formas e jeitos”. Já não acontece o mesmo com a criança negra que “encontra imagens pouco dignas para se reconhecer, o que não está na profissão, mas na altivez, simpatia, inteligência, enfim, integridade como pessoa e não apenas bobice como configuração”(LIMA, 2005, p. 109).

É necessário, que o professor assuma uma postura antirracista, visto que “o racismo veda o acesso a tudo (educação, saúde...) isso, limitando para alguns segundo seu fenótipo, as vantagens, benefícios e liberdades que a sociedade outorga livremente a outros, também em função de seu fenótipo” (MOORE, 2007). Assim, poderá contribuir com uma educação, em termos gerais, vinculada às matrizes culturais diversificadas, pois fazem parte da formação da identidade do indivíduo, porque “para dar conta a nossa identidade precisamos ter uma compreensão daquilo que tem importância crucial para nós, e é, concomitantemente, saber a posição em que nos colocamos.” (BINJA, 2015, p. 53). Pois é de suma importância trabalhar com estratégias que permitam a criança respeitar os valores positivos que surgem do confronto das diferenças e, assim, desativando a carga negativa de preconceitos que são marcados pela visão discriminatória para haver o respeito aos direitos humanos, assim, “[...] qualquer estudo de práticas de letramento deve por isso situar as atividades de leitura e escrita em contextos mais abrangentes e em motivações para o uso” (BARTON, 2000, p. 6).

[...] é o respeito às matrizes culturais a partir das quais se constrói a identidade dos alunos, com atenção voltada para tudo aquilo que vá resgatar suas origens e sua história, como condição de afirmação de sua dignidade enquanto pessoa, e da especificidade da herança cultural que ele carrega [...] (MOURA, 2005, p.78)

É por meio da educação, principalmente na infância, que se podem encontrar caminhos para banir o racismo, que está entranhado nas questões econômicas, políticas e culturais, pois são esses racistas que usufruem dos privilégios sociais negados aos negros. A escola é uma instituição que pode, sim, por intermédio dos professores em sala de aula e com um planejamento pautado nas questões antirracistas, incentivar a criança a perceber que não é necessário mudar seu fenótipo para se sentir aceita em uma estrutura dominante e sociorracista. A criança negra não pode estar inserida

em um processo de tentar um embranquecimento, mas ser preparada para agir em prol de uma mudança das estruturas sociais, no entanto:

O negro não deve mais ser colocado diante desse dilema: branquear ou desaparecer, ele deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir; ou ainda, se a sociedade lhe cria dificuldades por causa de sua cor [...] (MOORE, 2007, p. 95).

Entende-se que a instituição escolar é um espaço de possibilidades de libertar a humanidade da barbárie e da escravização lançada pela indústria cultural na sociedade e semiformação enraizados no processo de escolarização, mas, por outro lado, a escola reproduz condições para a desigualdade, individualismo e conformismo que, também levam a barbárie. Por isso, os professores necessitam, através de eventos e práticas de letramento, formar cidadãos capazes de pensar sobre si e sobre o mundo, e isso pode ser possível trabalhando com contação de histórias, com temas diversos e pautados no contexto social, ético e na contemporaneidade para que o mesmo possa ser flexível e respeitar a cultura do outro.

A contação de histórias permite o encontro com o eu, pois é através dela que o sujeito se identifica e se projeta nos personagens, relacionando sua vida aos enredos, aos cenários e aos aspectos culturais que estão embebidos nessa literatura. Por isso, é de suma importância trabalhar a literatura e contos com crianças, pois permite que as mesmas se construam num processo individual e, também, no coletivo, assim o processo de contar histórias precisa conter uma cultura de tratamento igualitário, respeitando a singularidade e suas dimensões familiares, culturais e sociais.

[...] não cabe elevar a cultura in abstracto a uma norma nem a um assim chamado valor, pois os protestos de teor semelhante – devido justamente à sua enorme arrogância – cortam as relações de todo o cultural com a busca de uma vida digna de seres humanos e contribuem para aquela neutralização do espírito que, por sua vez, aniquila a formação cultural (ADORNO, 2005, p. 17).

O processo literário é um bem cultural, pois é resultado de criação artística, tornando-se instrumento de formação intelectual e afetiva, principalmente para crianças em plena fase de aprendizagem, além de contribuir no processo de formação cultural, propiciando o espírito de liberdade, determinismo, resistência, mudança e construção de identidades.

Todas as culturas devem incluir práticas como prestação de cuidados à infância, a educação, a assistência social, a comunicação e o apoio mútuo, pois de outra forma não poderiam reproduzir-se e seriam incapazes, entre outras coisas, de desenvolver actividades de exploração (EAGLETON, 2003, p. 38).

A contação de histórias permite a criança pensar na realidade e todo o contexto social, tendo-a como estímulo para pensar na sua condição de ser humano pertencente a um espaço cheio de contradições sociais e de uma diversidade exacerbada, mas essas histórias devem ser vistas pelas crianças como algo que o liberte, percebendo a história como um produto cultural com o qual possa

interagir de forma significativa, pois tem um papel relevante no desenvolvimento intelectual de crianças.

A indústria cultural não permite que o indivíduo fuja da normalidade do óbvio, tornando os sujeitos sem rostos, sem personalidade e sem individualidade. Esses sujeitos passam a usar as mesmas coisas, assistir aos mesmos filmes, ler os mesmos livros, e se destoar desse fluxo passa a ser discriminado, pois a indústria cultural se aproxima da publicidade, ou seja, vende um ideal, vende um produto, tornando reacionária e um mecanismo de dominação cultural.

CONCLUSÃO

Diante das reflexões realizadas, percebe-se que não há mais espaço para uma educação engessada, formal e descontextualizada. É preciso adequar o currículo as necessidades sociais e culturais da criança, para que a mesma possa se firmar e se sentir segura enquanto cidadão de direitos, e a literatura é um caminho para essa formação, pois é uma “arte que povoa a imaginação, e por isso, tem o seu espaço na formação da mente plástica do ser que ela tem acesso” (ANDRADE, 2005, p.118).

O ato de contar histórias possibilita relacionar questões sociais aos conteúdos que são necessários para o bom desenvolvimento escolar de uma criança, pois:

[...] a educação formal desagrega e dificulta a construção de um sentimento de identificação, ao criar um sentimento de exclusão para o aluno, que não consegue ver qualquer relação entre conteúdos ensinados e sua própria experiência durante o desenvolvimento do currículo [...] (MOURA, 2005, p. 74).

É relevante ressaltar, também, a fundamental importância de cessar o racismo e o preconceito. É muito importante inculcar na criança a capacidade de entender a magnitude do respeito às diferenças de raça, etnias, crenças, e condições sócio econômicas, para tentar acabar com o ódio existente nas pessoas devido aos comportamentos racistas.

Segundo Carlos Moore (2007, p. 289):

O preconceito, medos e ódios seculares que o racismo gerou ao longo dos tempos se têm enraizados no imaginário coletivo dos diversos povos e sociedades, formando incríveis labirintos de sentimentos inconfessos de repulsa automática contra o segmento de origem africana e de insensibilidade para com seus interesses e anseios.

Enfim, inserir a contação de histórias nas aulas como forma de ajudar na construção da identidade é muito valiosa para as crianças quilombolas, pois as identidades são construídas a partir das relações sociais, ou seja, as mesmas se dão nos espaços familiares, escolares religiosos, além das relações culturais e históricas, podendo ser construídas e reconstruídas. (HALL, 2003). Logo, quando

a criança precisa sair da sua comunidade para estudar em outros ambientes diferentes dos seus, poderão se posicionar enquanto indivíduos que se reconhecem e tem orgulho da sua raça, pois “[...] nas escolas, o racismo se expressa de múltiplas formas: negação das tradições africanas e afro-brasileiras, dos nossos costumes, negação da nossa filosofia de vida de nossa posição no mundo, da nossa humanidade” (CASTRO, 2006, p. 182). Desta forma, a criança precisa estar fortalecida para se expressar sem medo e receio o seu fenótipo.

A contação de histórias pode possibilitar cessar o preconceito no ambiente escolar, pois é o primeiro espaço social fora da família em que a criança se depara com as diferenças, não deixando que esse espaço se torne um lugar de sofrimento, tornando-a desestimulada. É muito importante incutir na criança a capacidade de entender a magnitude do respeito às diferenças de raça, etnias, crenças e condições sócio econômicas, para tentar acabar ou minimizar com o ódio existente nas pessoas. Por isso, é relevante que os professores assumam um papel reflexivo junto às crianças, problematizando situações de poder para tentar resgatar elementos emancipatórios da razão na condição de esclarecimento e libertação, orientando a criança e o jovem para a força de um pensamento crítico da instrumentalização da cultura na sociedade capitalistas e, como futuro consumidor, saiba analisar o cenário político e social em que está inserido. “O consumidor torna-se a ideologia da indústria da diversão, de cujas instituições não consegue escapar” (ADORNO, 1985, p. 17).

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ANDRADE, Inaldete OPinheiro. Construindo a auto-estima na criança negra. KABENGELE, Munanga (Org.). *Superando o Racismo na escola*. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- BINJA, Elias. *Multiculturalismo: a identidade do sujeito nas tensões sociais contemporâneas em Charles Taylor*. São Paulo: LiberArs, 2015.
- BUSATO, Cléo. *Contar & Encantar: pequenos segredos da narrativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- BRASIL. Ministério da educação/ Conselho Nacional de educação. CP/DF Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.
- CARVALHO, Eliane. Relações raciais no cotidiano escolar: implicações para a subjetividade e a afetividade. In: *Saberes e fazeres*, v.1: modos de ver/ coordenação do projeto Ana Paula Brandão. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

- CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. *Relações raciais na escola: reprodução de desigualdade em nome de igualdade/* coordenação de Miriam Abramovay e Mary Garcia Castro. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violência nas Escolas, 2006. 360 p.
- EAGLETON, Terry. *A Ideia de Cultura*. Trad. Sofia Rodrigues. 1.ed. Oxford, 2003.
- FANON, Frantz. *Pele Negra, máscaras brancas*. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008. 194 p.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HALL, Stuart. *Da diápora: identidades e mediações culturais*. SOVIK (Org.). Belo Horizonte: UFMG; Brasília: UNESCO no Brasil, 2003.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. Ed. Trad. Tomaz T. da Silva e Guarira L. Lourenço. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LIMA, Heloísa Pires. Personagens Negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. KABENGELE, Munanga (Org.). *Superando o Racismo na escola*. 2ed. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- LUCKESI, Cipriano. et al. *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- MOORE, Carlos. *Racismo e Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. 320 p.
- MORETTO, Vasco Pedro. *Construtivismo: a produção do conhecimento em aula*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- MOURA, Glória. O direito a diferença”. KABENGELE, Munanga (Org.). *Superando o Racismo na escola*. 2 ed. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA: reprodução de desigualdade em nome de igualdade/* coordenação de Miriam Abramovay e Mary Garcia Castro. – Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violência nas Escolas, 2006. P.360.
- SABERES E FAZERES*, V.1: modos de ver/ coordenação do projeto Ana Paula Brandão. – Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. 116 p.: Il. color. - (A cor da cultura)
- SANT’ANNA. Affonso Romano. Contação de estórias: vida e realidade. PRIETO, Benita. (Org.). *Contadores de Histórias: um exercício para muitas vozes*. 1 ed. Rio de Janeiro, 2011. 240 p.
- STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Revista de Filosofia e Linguística Portuguesa*, n.8, p. 465-488, 2006.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. 128 p.

(MULTI) LETRAMENTOS NA SALA DE AULA: TENSÕES E CONTRADIÇÕES

Rosiane Pimenta Borges¹

Resumo: Com o advento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), o uso das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem tem sido um grande desafio para os estabelecimentos de ensino se adequarem a nova realidade. A escola, enquanto espaço de aprendizagem, precisa estar aberta para as múltiplas possibilidades de produção e recepção de conhecimentos e também explorar as diversas formas do uso social da leitura e da escrita que esse espaço oferece. Além disso, é preciso problematizar o uso das tecnologias digitais nesse espaço; atentar para a forma como se agencia o olhar na produção do objeto de estudo, isto é, como se deve pensar o uso das tecnologias digitais nas práticas escolares: como um dispositivo de controle, no qual poucos ainda têm acesso, questionando o uso, a partir da produção; ou se estamos simplesmente reproduzindo tudo o que já foi dito, reforçando ainda mais a sua hierarquização. Desse modo, o objetivo desse estudo é discutir o uso das tecnologias digitais nas práticas escolares e problematizar de que maneira isso pode impactar (ou não) para o letramento digital dos estudantes. A pesquisa será desenvolvida no colégio Modelo Luis Eduardo Magalhães, no município de Alagoinhas (BA), e o *corpus* da pesquisa será constituído por professores e estudantes. A metodologia de investigação seguirá uma orientação qualitativa de pesquisa de cunho Etnometodológico e a coleta de dados dar-se-á através da pesquisa de campo, observações e entrevistas estruturadas. O estudo da pesquisa apoiar-se-á em Mignolo (2008), Bachelard (1996), Kleiman (2003), Lévy (2009), dentre outros. Espera-se que esse estudo possa colaborar para aberturas e enfrentamentos no modo do fazer científico em torno dos Estudos Culturais.

Palavras-Chave: Crítica Cultural. (Multi) letramentos na sala de aula. Novas Tecnologias. Tensões e Contradições.

INTRODUÇÃO

À princípio, o objeto de estudo parte da hipótese de que o letramento não se refere apenas ao processo da leitura e da escrita, mas as diversas práticas de interação social que podem ocorrer dentro e fora do contexto escolar. Segundo Kleiman (2003, p. 20), “o fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”. Desse modo, propõe a autora, o letramento pode acontecer em vários espaços e de forma bem diferente do que normalmente é legitimado nas escolas. O ambiente escolar, nesse sentido, seria apenas um dos meios de letramento, dentre vários outros existentes.

Situadas no contexto da sociedade contemporânea, o uso das tecnologias digitais nos mais variados espaços de construção e (des)construção de conhecimentos, pode potencializar diferentes modos de ler e formas de escrever, constituindo, assim, uma ferramenta significativa para a

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), Linha de Pesquisa: Letramento, Identidades e Formação de Educadores. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Maria Neuma Mascarenhas Paes. Endereço eletrônico: rosii_ane@hotmail.com.

construção da autoria, da escrita colaborativa e também da formação de um sujeito culturalmente multifacetado dentro desse processo.

Acredita-se que a escola é a principal responsável para oportunizar o contato do aluno com os multiletramentos, isto é, o contato dele com diferentes suportes e mídias de textos escritos e não ficar restrita somente ao uso do texto impresso como se apenas através dele houvesse aprendizagem, de fato, significativa.

O interesse por esse assunto, justifica-se, pessoalmente, por representar uma continuidade de inquietações e estudos realizados no curso de graduação em Letras, pela Universidade do Estado da Bahia, desde o ano de 2007. Durante o curso me apropriei dos estudos da leitura, da escrita e das práticas de letramento em suas múltiplas interfaces. Pretendia com isso refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem, as suas implicações no campo da educação, assim como problematizar de quais formas essas práticas interagem e se articulavam dentro e fora do contexto das relações sociais.

Posteriormente, como discente no curso de Pós-Graduação em Mídias na Educação, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, no ano de 2011, tive a oportunidade de realizar diversos estudos e leituras sobre o uso das tecnologias digitais na sala de aula, observando as possibilidades de aprendizagem que emergiam diante delas.

Enquanto professora e agente do letramento, comecei a (re)pensar como eu poderia articular tudo o que eu vinha aprendendo e agregar nas atividades cotidianas da escola em que lecionava na disciplina de Língua Portuguesa. O objetivo era fazer com que os meus alunos participassem das várias práticas sociais que utilizavam a leitura e a escrita. Paralelamente, comecei a elaborar nesse ambiente, projetos, propostas de atividades e planos de aulas referentes aos estudos das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

A minha prática no contexto da sala de aula foi de grande relevância para a construção de um novo olhar diante do que eu vinha pesquisando. E mesmo alcançando resultados significativos no meu ambiente de ensino, naquele momento, pude constatar que os entraves foram desafiadores no desenvolvimento da pesquisa. A escola ainda consegue minimizar certas práticas de letramento e isso me fez perceber que existe um longo caminho a ser percorrido quando se fala em trabalhar com as tecnologias digitais na sala de aula. E foi com esse objetivo de investigar mais atentamente o porquê disso e quais as subjetividades imbricadas nesse processo, que nasceu, a priori, esse estudo.

Como discente do Programa de Mestrado em Crítica Cultural (UNEB) e encorajada por essas inquietações, passei a confrontar o que eu já vinha pesquisando, as tecnologias digitais, com os

estudos da Crítica Cultural, observando, assim, as possibilidades de aproximações, tensões e fricções que emergiam diante delas, afinal pensar como Crítica Cultural é esvaziar todo o seu discurso e partir literalmente para uma guerra que começa através da sua linguagem e isso não é fácil, principalmente, quando precisa desmontar com discursos hierárquicos e hegemônicos construídos no decorrer da sua vida acadêmica.

E foi a partir dessa demarcação e à luz da crítica cultural que surgiram outras inquietações que redesenham o meu objeto de pesquisa e o modo como eu pensava as práticas de letramento digital na sociedade, tais como: que conceito eu tenho de cultura digital? Como a cultura digital me constitui, enquanto sujeito? Como pensar o uso da tecnologia como um dispositivo de controle e ao mesmo tempo uma ferramenta da crítica cultural? De que forma o uso das tecnologias digitais é realmente efetivo nas práticas escolares? Como as escolas e os professores veem o uso da tecnologia? Que recepção os meus alunos têm de leitura e escrita a partir do uso dessas ferramentas? Como o uso das tecnologias digitais na sala de aula pode impactar (ou não) o modo de vida dos estudantes, contribuindo, assim, para o seu letramento digital?

Mignolo (2008), em *Desobediência epistêmica*, nos convida a pensar na necessidade de uma desobediência teórica como o principal caminho de mudança, pois os elementos da colonialidade ainda são encontrados no padrão de conhecimento hegemônico da sociedade atual.

Para o autor, “o caminho para o futuro não pode ser construído das ruínas e memórias da civilização ocidental e de seus aliados internos” (p. 290). Logo, atrevo-me a dizer que nós, enquanto pesquisadores, devemos desconfiar das nossas certezas, do que está pronto e enraizado e romper constantemente com os paradigmas, provocando pequenos abalos sísmicos na nossa forma de ver e estar no mundo.

Desse modo, apresentarei nesse *paper*, ainda que de forma breve, algumas reflexões do meu projeto de pesquisa, amparado pelas minhas inquietações constituídas no decorrer do Programa da Crítica Cultural, das discussões construídas durante as aulas e nos Seminários Interlinhas, além do olhar teórico de alguns estudiosos que agenciam essas questões.

O CIBERESPAÇO: ESPAÇO DE TRAVESSIAS E DESLOCAMENTOS

A presença dos recursos tecnológicos na sociedade, especificamente a internet, vem moldando a maneira dos indivíduos se comunicarem, se relacionarem e construírem conhecimentos. O homem, a partir dessa interação, constrói a realidade comunicacional, instaura novos

conhecimentos e reescreve a sua história a partir das diversas potencialidades que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) apresentam neste contexto.

A cibercultura ou cultura digital caracteriza-se por um espaço de interações que tem provocado constantes trocas simbólicas nas maneiras de pensar e conviver na sociedade. A comunicação se dá através de nós de conexões e desmaterialização do espaço e do tempo, deslocando não somente objetos e corpos, mas também pensamentos e fluxos comunicativos em rede. Como assinala Lévy (2009, p. 49), “É virtual toda entidade ‘desterritorializada’, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem, contudo, estar ela presa a um lugar ou tempo em particular.”

A multiplicidade semiótica de constituição e circulação dos textos ancorada pela tecnologia digital e o seu aparato de recursos tecnológicos, como *smartphones*, *notebooks* e a rede *web*, aponta para a construção de uma cultura formada por sujeitos fluidos e cambiantes que transitam em diferentes espaços ao mesmo tempo. A identidade dos sujeitos a partir desse emaranhado de conexões torna-se instável, principalmente, pelo fato das redes de interfaces serem abertas e flutuantes, o que pode transformar os seus contextos de significados e usos.

Nesse sentido, se o uso das tecnologias digitais contribuiu para a aproximação das pessoas e se constituiu como um relevante veículo de informação e comunicação, possibilitando novos contextos de relações sociais e culturais ativas; em contraponto, se tornou também um objeto de constante problematização e contradição, uma verdadeira máquina de guerra e de controle social que desde muito cedo invade as nossas vidas e impõe de forma determinista maneiras de pensar, formas de se relacionar e padrões de consumir, ou como dizia Baudrillard (1981), “vivemos numa teia de simulacros que exercem poder real sobre as nossas vidas.”

Nessa linha, não podemos perder de vista o caráter crítico e a intencionalidade dessa Pesquisa, das construções subjetivas que estão imbricadas nesse processo da escrita, afinal pensar como Crítica Cultural é esvaziar todo o seu discurso e partir, literalmente, para uma guerra que começa através da sua linguagem.

Por outro lado, de acordo com Boaventura de Sousa Santos (2005), vivemos no campo de possibilidades e dentro desse campo precisamos criar outras alternativas e outros modos de vida possíveis que apontem para além do que já existe. Por isso, depreende-se da ideia do autor, a importância de pensar também nas coisas como construções abertas e desmontáveis, fazer novos arranjos de ressignificação. Precisamos sim nos deter nas condições que nos são dadas, mas ir além delas. Potencializá-las e ressignificá-las.

Do mesmo modo, Deleuze e Guattari (1995) criaram o conceito de rizoma para se referir à teoria do método das multiplicidades. “O rizoma não é um objeto de reprodução”, funciona como o ponto de partida para se pensar nas multiplicidades. “O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada”. Numa perspectiva rizomática, “não começa nem conclui, se encontra sempre no meio, entre as coisas”. O rizoma não fixa pontos e nem ordens, há apenas linhas e trajetos de diversas semióticas, estados e coisas, e nada remete necessariamente a outra coisa.

Dessa forma, pode-se inferir da ideia dos autores que o nosso olhar deve ser metodologicamente rizomático, isto é, aberto para as múltiplas possibilidades de criação, construção e reconstrução de sentidos. O fazer científico deve ser completamente desmontado, esvaziado, constantemente deslocado e reinventado, como um mapa aberto que está sempre se modificando, “plenamente reversível, conectável, sem início e nem fim”. Precisa, sobretudo, circular por outros territórios e descentralizar com os limites discursivos e hierárquicos da aprendizagem.

Sendo assim, por que não pensar também o uso das mídias digitais como um elemento importante na produção e circulação do conhecimento? Por que não discutir o uso das tecnologias digitais e a sua relação com o letramento na contemporaneidade? Por que não trazer uma reflexão das relações de poder que se configuram nesses novos espaços sociais, a partir do uso dessas ferramentas?

Segundo Bachelard (1996), em *A Formação do espírito científico*, ao longo da nossa pesquisa, nos deparamos com vários obstáculos epistemológicos que muitas vezes impedem um olhar crítico e um espírito científico. Um desses obstáculos, segundo o autor, seria o conhecimento geral das coisas, o predomínio de um olhar generalizado, um encantamento de ideias vagas. Por isso, subentende-se da ideia do autor, que ao longo da nossa produção, é necessário romper com os continuísmos, desmontar com os obstáculos epistemológicos e pensar nas coisas como construções abertas.

[...] toda cultura científica deve começar, como será longamente explicado, por uma catarse intelectual e afetiva. Resta, então, a tarefa mais difícil: colocar a cultura científica em estado de mobilização permanente, substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer enfim à razão razões para evoluir (BACHELARD, 1996, p. 24).

Nessa perspectiva, espera-se de um pesquisador e crítico cultural, um “espírito inventivo”, capaz de “deformar conceitos primitivos” e flagrar no nosso campo de estudo o entre-lugar que possa identificar os eventos que provocam as feridas. Espera-se ainda uma inversão de conceitos na descoberta de possibilidades, uma busca de proposições, afinal devemos desconfiar das nossas certezas e convicções, ou seja, se não é isso e nem aquilo, então é uma construção.

É importante salientar que o objetivo desse estudo não é problematizar somente a relação de forças que envolve o uso das tecnologias digitais nas práticas escolares, ou como ocorre o processo da leitura (impressa e/ou digital), nessas trocas simbólicas e discursivas de usos, muito pelo contrário, o objetivo é pensar também no uso dessas tecnologias como um espaço de ressignificação e de possibilidades para a produção e circulação do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar numa sociedade contemporânea que se caracteriza por rápidas e sucessivas transformações, é pensar também numa educação que atravessa a era digital, criando diversas possibilidades de expressão e comunicação, além de diferentes formas de interagir, comunicar, informar e educar. Entretanto, é preciso problematizar o uso que se faz das tecnologias digitais nos diversos espaços sociais, atentar se realmente é efetivo nas escolas ou se opera apenas como mais um dispositivo de controle social e um meio de reprodução e/ou alienação dos sujeitos.

Em suma, que possamos ressignificar também o papel das tecnologias digitais nesse processo de circulação cultural, não apenas como um dispositivo reducionista de controle social ou uma ferramenta com fim em si mesma, mas também como um lugar de possibilidades que aponte para além do que já existe, e dentro desse universo de possibilidades, funcione como uma ferramenta de crítica cultural capaz de mobilizar, desmontar e transgredir.

Para concluir, mas deixando um mapa em aberto, cheio de fendas e inquietações, acredito que as práticas de letramento digital na escola perpassam por uma série de tensões e enfrentamentos. Todavia, vivemos na era da sociedade da informação e a nossa escola não pode fechar os seus muros para isso, tampouco furtar dos alunos o direito a esse acesso.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAUDRILLARD, Jean. *Simulacres et Simulation*. Paris: Galilée, 1981.

DELEUZE, Gilles & GUATARRI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 6ª ed. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003. 294p.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 2009.p.49.

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

SANTOS, Boaventura dos. Introdução: para ampliar o cânone da produção. In.: *Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2005, p. 23-32.

**POR UMA LITERATURA MENOR NA SALA DE AULA: O CANTO DO MOVIMENTO DE MULHERES
TRABALHADORAS RURAIS (MMTR) DE INHAMBUPE**

Sandra Freitas de Carvalho Cruz¹

Por uma literatura menor na sala de aula: o canto do Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais de Inhambupe é o título de um artigo apresentado na disciplina: Linguagens na sala, oferecida no curso de mestrado em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II. No presente trabalho, encontramos um esboço prévio do que pretende ser melhor discutido, pesquisado e analisado, no meu projeto de mestrado. Projeto este, que tem o mesmo título do artigo.

No trabalho em questão, inicialmente é exposto o processo de sedimentação comportamental no que se refere as construções de gênero nas sociedades, sobretudo nas que sofreram forte influência da cultura ocidental, como é o caso do Brasil, colonizado pelos Portugueses. Em seguida, apontamos para a importância dos Movimentos sociais feministas no processo de desconstrução dos estigmas limitantes que foram atribuídos ao sujeito feminino, enfatizando o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR) de Inhambupe. Além de pensarmos os cantos produzidos pelas mulheres integrantes deste Movimento como arma de luta, refletindo sobre a importância dessa literatura “menor” estar presente nas salas de aula, visto que nos cantos percebemos um forte potencial literário, cultural e político. Assim, trabalhar com os cantos na sala de aula poderia contribuir para a construção e desconstrução das subjetividades dos sujeitos que compõem a escola. Para tanto, seria necessário mobilizar todo corpo escolar e extrapolar as redações dos currículos escolares, que norteiam as atividades pedagógicas do professor.

Nossas relações interpessoais são reguladas por construtos sociais, instituídos e solidificados por meio de várias instituições como, escola, igreja, associações e pela educação familiar. Nesse sentido vivemos imersos em um emaranhado de conceitos, tais como: o que é ser homem, o que é ser mulher, o que caracteriza uma pessoa como bonita ou feia, inteligente ou não. Estes conceitos, quase sempre conseguem nos aprisionar, nos condenando a viver dentro dessas “normas”, esforçando-se para vedar nossos olhos, o que muitas vezes, pode nos impedir de ver o outro como ser humano, despido desses marcadores sociais.

Na edificação desses conceitos, os valores atribuídos aos grupos sociais foram diferenciados. Na relação homem/mulher, por exemplo, o homem teria a tarefa de trabalhar fora do lar para

¹ Mestranda em crítica cultural. Endereço eletrônico: sanuneb@hotmail.com.

alimentar a família e participar das decisões políticas, porém as mulheres deveriam cuidar das atividades domésticas, da educação das crianças, mantendo-se no espaço privado, não cabendo a estas participar das decisões políticas. Nessa divisão, as atribuições conferidas ao sexo masculino são mais valorizadas. Segundo Jailma Moreira:

uma subjetividade cultural\real construída, como demonstramos, sob o signo da desigualdade, uns podendo e recebendo uma valoração positiva, geralmente o sujeito masculino, e o outro, geralmente o sujeito feminino, recebendo uma negação e um desvalor (2012, p. 5).

Nesse contexto, a atuação da mulher na construção das sociedades torna-se historicamente quase invisível. Assim, há um processo de apagamento do sujeito feminino não só no âmbito da história, mas também nas relações diárias, o que exige um esforço por parte das mulheres para que possam transitar em todos os espaços, públicos e privados e mais que circular, precisam esforçarem-se para ter o direito de falar e principalmente de serem ouvidas. Tudo isso é mantido por meio de uma estrutura dicotômica, homem/mulher, que se enraizou nas sociedades, sobretudo, nas colonizadas pelos povos ocidentais.

Nesse contexto, os Movimentos Feministas têm sido de fundamental importância no processo de desconstrução do pensamento patriarcal. Na segunda metade do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos as mulheres começaram um movimento reivindicando o direito de votar e melhores condições de trabalho nas fábricas. O movimento feminista segue se espalhando e se ampliando. Nesse processo de construção, o movimento ficou marcado por dois momentos: o primeiro foi movido pelos direitos de votar e o segundo, iniciado na década de 60, abriu-se o debate sobre o caráter social da diferença de gênero, rompendo com a afirmação de que a mulher nasceu com características como: protetora, calma, recatada, maternal e o homem, um sujeito viril, dominador. Essas características não se explicam mais por uma concepção biológica. Assim, o movimento feminista constrói sua base filosófica, que questiona as justificativas naturalistas para a condição de exclusão social a que a mulher foi submetida ao longo da história.

No Brasil, o movimento feminista também se inicia com a luta pelo direito das mulheres ao voto, no século XX. Durante a ditadura militar muitas mulheres morreram pela democracia. O ano de 1975 foi considerado Ano Internacional da Mulher pela Organização das Nações Unidas - ONU. Apesar disso, o movimento feminista aqui no Brasil ainda luta contra a violência doméstica e pela criação de políticas públicas para proteger as mulheres. Nessa luta, a fundação, em 1985, da Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher (DEAM) foi um dos resultados mais importantes obtidos, com a atuação do Movimento Feminista. Assim, “o Movimento Feminista Brasileiro foi e é

importante força social para despertar a consciência das mulheres para seus direitos e para questões que as cercam e as afetam direta e indiretamente” (HEILBORN, 2010, p. 50).

Nessa perspectiva, o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais de Inhambupe vem dando sua contribuição para as mulheres do município. Por meio de uma base articulada, essas mulheres conseguiram fazer sua documentação, que até então a maioria delas não tinha, se tornaram oficialmente lavradoras e assim conseguiram empréstimos, além de lutarem contra a violência doméstica. Com o Movimento, essas mulheres buscaram respeito, valorização, políticas públicas, melhorias na saúde, direito a liberdade, a participação política e, sobretudo, a garantia dos direitos humanos.

O Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR) de Inhambupe surgiu em 1987, principalmente porque as mulheres trabalhavam na roça, assim como os homens, colhendo maracujá e ganhavam menos, muitas não recebiam nada por isso, pois não eram reconhecidas como trabalhadoras. Graciete Santos em seu texto “As relações de Gênero na agricultura familiar” (2007), afirma que “nesse modo de produção, as mulheres sofrem opressão, pois o patriarcado opera na invisibilidade de sua condição de trabalhadora”. Por isso que as mulheres seguem lutando. Em 1988, houve o primeiro Encontro Estadual em Salvador, do qual as mulheres trabalhadoras rurais de Inhambupe já participaram. Todavia, o Movimento só foi legalizado em 1996 e registrado como “MMTR Sem Medo de Ser Feliz,” em 2003.

O Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR) de Inhambupe, faz reuniões periódicas na sede do Movimento, em Inhambupe, lideradas por Maria Helena Leys, para discutir as necessidades do grupo; criar estratégia para que as mesmas sejam atendidas; planejam as apresentações culturais do grupo, criam cantos, leem cantos já escritos pelo MMTR-NE, ensaiam a cantoria e as coreografias. Nos cantos, elas convidam outras mulheres a integrarem-se ao Movimento, a conhecerem seus direitos e falam sobre suas lutas e conquistas. Assim, os cantos se confundem com o texto vida dessas mulheres e funcionam como arma de luta contra a sociedade patriarcal excludente. Osmar Moreira em seu livro, “A luta desarmada dos subalternos” (2016), afirma:

Por uma lógica paradoxal, deve-se enfrentar os simulacros e os fetichismos, assumir a lógica do copista e fazer do fragmento o signo de uma totalidade perdida, levar a literatura a funcionar entre os analfabetos e mediar a proliferação dos diários. (p. 39).

Isso nos faz pensar que para mudar os simulacros que nos cercam como verdades _ construindo muralhas que tentam limitar a circulação das mulheres, seu empoderamento social, econômico e político, por exemplo _ precisamos levar a literatura a agir sobre os analfabetos e

proliferar seus diários. Muitas dessas mulheres que participam da produção dos cantos do MMTR de Inhambupe são analfabetas e seus contos são diários, onde elas registram o que sofrem no seu dia-a-dia para sobreviver em uma sociedade capitalista e patriarcal, extremamente excludente. Elas reivindicam o direito de ocupar vários espaços: na economia, na política, na produção cultural e artística; falam dos seus direitos e instigam outras mulheres a participarem do Movimento e se juntarem a luta. Como elucida Osmar Moreira: "... cada ser humano, pobre e explorado, pode, em seu local de exploração, dispor desses signos e avaliar suas formas e ocorrências - quem os produz, sob que vontade - e movimentar uma outra semiótica de deslocamento e reversão" (2016, p. 102). Assim, é no seu lugar de mulher, trabalhadora rural explorada que as mulheres do MMTR de Inhambupe buscam por meio de ações articuladas, deslocar o sentido do ser mulher. No seu canto isso fica evidente.

Nesse contexto, o Canto do MMTR de Inhambupe, enquanto linguagem, tem o propósito de interagir com os ouvintes, de influenciá-los, chamando sua atenção para a importância do Movimento e para a necessidade de inserção das mulheres nas relações sociais, visibilizando a mulher trabalhadora rural em meio a tantos outros atores sociais. Nesse sentido, a escola seria um importante instrumento de circulação dos cantos do MMTR de Inhambupe. Todavia, quase sempre, na sala de aula, a linguagem é utilizada para reforçar estigmas e sustentar modelos hegemônicos dos atores sociais. Segundo Denise Portinari (1989, p. 18), citada por Guacira Lopes, no livro, *Corpo, escola e identidade*, (200, p. 68):

Nas escolas, não apenas as diversas áreas ou disciplinas foram produzidas sob a perspectiva masculina heterossexual (e, então, tradicionalmente, deixam de fora os saberes, as experiências e os problemas das mulheres e dos grupos homossexuais); mas todos os "textos", no sentido amplo do termo, são geralmente, construídos sob essa ótica.

Assim, a instituição escolar durante toda sua história, de diversas formas _ nas brincadeiras escolares durante a educação infantil, ao exigir um comportamento apropriado para o homem e outro para a mulher, ao trabalhar em sala alguns textos que reforçam a relação dicotômica homem/mulher, entre outras formas _ reafirmam os estigmas presentes nas relações de gênero. Nessa perspectiva, podemos inferir que o canto do MMTR de Inhambupe, enquanto discurso que protesta essa dicotomia, se lidos, analisados e discutidos nas salas de aula, poderiam interferir na construção das subjetividades do educando, poderiam influenciar na ampliação da visão do que é ser mulher. Segundo Passos:

Uma educação comprometida com uma nova ordem social precisa ser capaz de romper com conceitos universais e imperativos morais e investir em uma prática que respeite a subjetividade e proporcione ao indivíduo o exercício da liberdade. Esse compromisso implica na existência de um(a) novo(a) educador(a), de novos

conteúdos programáticos, na ressignificação do processo de avaliação, enfim, em uma nova prática educativa (2011, p. 56).

Nessa perspectiva, a escola precisa discutir gênero, raça, sexualidade e outras questões, fazendo isso, sobretudo, de forma articulada com o que os alunos vivenciam no dia-a-dia e não apenas trabalhando os conteúdos limitados dos currículos escolares, os quais trazem como indicação de leitura apenas os textos literários canonizados e muitas vezes utilizam roteiros de leitura padronizados, sem preocupação com o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos.

Assim, nesse processo de construção do saber escolar, a produção cultural da comunidade, na qual a escola está inserida, geralmente, não é considerado como conhecimento digno de ser discutido em sala de aula. Os cantos do MMTR de Inhambupe não eram trabalhados nas aulas, até o ano de 2008, fato que possivelmente se manteve. Além disso, em boa parte da história do Movimento as mulheres foram proibidas de entrar nas escolas. Todavia, nestas escolas têm filhas (os), netas (os), sobrinhas (os), entre outros parentes das mulheres integrantes do MMTR de Inhambupe. Os educandos ouvem os cantos dessas mulheres em casa, conhecem suas lutas, vivenciam a violência doméstica, veem a dificuldade das mulheres trabalhadoras rurais de serem reconhecidas como trabalhadoras e não apenas ajudantes dos maridos, mas a escola despreza todos esses fatores que compõem aqueles sujeitos que estão nas salas de aula. Denize Zoghbi, em seu texto: “Mulher negra, identidade e educação” diz:

O que tem pontuado o cenário da educação brasileira, é a possibilidade quanto a atividade que os educadores podem exercer com seus estudantes em sala (distintas modalidades e níveis de ensino). Estas atividades têm de apresentar proximidade com os interessados, envolver-se no seu cotidiano, provocar conhecimento e, principalmente nas escolas públicas em que a maioria dos estudantes é negra, encaminhar os dados históricos e culturais de fontes confiáveis para interação professor\assunto\estudante\vida (2016, p. 94).

Logo, uma prática pedagógica emancipatória, que vise a formação de estudantes críticos, os quais se reconheçam enquanto sujeitos integrantes da sociedade e, como tal, capazes de intervir no meio em que vivem, precisa aproximar o educando da comunidade, o conhecimento escolar deve estar articulado com o texto\vida. Nesse sentido, é necessário discutir as relações de gênero na escola, partindo, por exemplo, de dados estatísticos, relatos de mulheres e também da literatura, a qual não é simplesmente um objeto de admiração, que fica longe dos indivíduos, que nada tem a ver com suas vidas, ao contrário, a literatura é produto dessas vidas e objeto de enunciação, inclusive para os grupos sociais marginalizados. Nesse contexto, podemos questionar: como vem se reconstruindo o conceito de literatura na contemporaneidade? Quem a produz? O canto do Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR) pode mesmo ser considerado uma literatura? Porque muitas literaturas ditas populares não são discutidas nas salas de aula? Para Jailma Moreira:

“[...] podemos considerar como violência também o silêncio imposto a diversas autoras de nossa literatura que por vezes tem a sua produção literária menosprezada e invisibilizada” (2012, p. 11). Assim, sufocar o canto do MMTR de Inhambupe é um ato de violência.

Diante do exposto, podemos nos questionar por que, então, os cantos do MMTR de Inhambupe não estão nas escolas. Obviamente pensamos de imediato nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento normativo que define o que é essencial os alunos aprenderem. Em partes sim, neste documento, há todo um conhecimento padronizado exigido pelo Ministério da Educação daqui do Brasil para os alunos aprenderem, porém nos parâmetros encontramos brechas que permitem ao professor ampliar um pouco mais o leque de conteúdos trabalhados em sala.

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Contudo, quase sempre as aulas são pautadas exclusivamente nos textos literários canonizados e nos livros didáticos. Para Elizete Passos, o atual modelo de educação confere muita importância ao mundo livresco “sendo o livro tomado como fonte de verdade, em detrimento de outras formas de apreensão do mundo” (2011, p. 50). Todavia, o que se tem verificado ao analisar as representações de gênero e outros grupos nestes livros é que: “muitas dessas análises têm apontado para a concepção de dois mundos distintos (um mundo público masculino e um mundo doméstico feminino), ou para a indicação de atividades “características” de homens e atividades de mulheres.” (LOURO, 1997, p. 70).

Logo, o trabalho com o livro didático deve ser bem conduzido e não pode assumir o status de verdade. Assim, uma literatura local produzida por um grupo marginalizado e sem prestígio pode ter um bom efeito na construção do conhecimento e no desenvolvimento do pensamento crítico do educando. Nesse processo, o professor tem papel fundamental, porque ele tem contato direto com o aluno, ele elabora a aula e ao selecionar os textos a serem lidos em sala, podem agregar textos não canonizados como os cantos do MMTR de Inhambupe. Porém, o professor pode não estar preparado para trabalhar essas questões, além disso, a direção da escola pode intervir nesse processo. Infelizmente, em muitas escolas aqui no Brasil, o conteúdo trabalhado pelo professor ainda é monitorado e limitado. Todavia, para Elizete Passos:

Nem o/a educador(a) nem o conteúdo programático devem ser mais importantes do que a realidade, o que não significa desconhecer o valor do conteúdo sistematizado, mas sim, apresentá-lo como fruto do trabalho de seres humanos de carne e osso que precisa ser usado como ajuda para se entender e organizar as experiências, o que pressupõe mudanças nos planos tanto individual quanto social (2011, p. 57).

Nessa perspectiva, os planos de aula devem ser elaborados levando em consideração os alunos daquela comunidade, pensando não só nos conteúdos, mas também, nas relações interpessoais, dentro e fora da sala de aula. Nesse sentido, discutir gênero, partindo da literatura produzida por mulheres daquela comunidade, como os cantos do MMTR de Inhambupe, poderia funcionar como uma ferramenta eficaz no processo educativo e sobretudo de construção de subjetividades, incluindo a formação pessoal do próprio professor que também foi educado numa perspectiva patriarcal.

Sendo assim, a educação é um processo complexo que precisa estar sempre sendo reavaliado, e os planos de aula precisam ser elaborados e aplicados de acordo com o momento histórico e com a necessidade dos alunos, não pode ser dada como um bloco homogêneo, pronto e acabado, adaptável a toda realidade e a todos os grupos sociais. Logo, pensar em uma educação que funcione, é pensar em todo um sistema que compõe a escola, desde as estruturas físicas das escolas, até os alunos, diretores, corpo técnico e professores; que precisam também serem capacitados para lidarem com tanta diversidade. Além dos currículos escolares mais flexíveis. Contudo, para pensarmos de forma mais aprofundada o porquê dos cantos do Movimento de Mulheres Trabalhadoras (MMTR) de Inhambupe e outras literaturas marginalizadas estão fora da sala de aula, exigiria um processo de pesquisa e investigação muito maior. Por hora, inquietar-se com a forma como a educação é conduzida no Brasil é o suficiente.

REFERÊNCIAS

- HEILBORN, Maria Luiza. Políticas públicas e Gênero. Gestão de políticas públicas em gênero e raça/ GPP- GeR Módulo II: Rio de Janeiro, 2010.
- LIMA, Maria Leone. Educação e práticas pedagógicas: gênero e diversidade na sala de aula. In: *Ensino e gênero: perspectivas transversais*. Salvador: UFBA - NEIM, 2011.
- LOURO, Guacira Lopes. A emergência do gênero. In: *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 25, p. 59-76, jul./dez. 2000.
- LOURO, Guacira Lopes. A construção escolar das diferenças. In: *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- MOREIRA, Jailma dos santos Pedreira. Reescrita de si: produções de escritoras subalternizadas. In: *Anais Eletrônicos do IV Seminário Nacional Literatura e Cultura*. São Cristóvão/SE: GELIC/UFFS, 2012, p.1-12. Disponível em: http://200.17.141.110/senalic/IV_senalic/textos_completos_IVSENALIC/TEXT0_IV_SENALIC_195.pdf Acesso em 15 de jul. de 2017.
- MOREIRA, Osmar. *A luta desarmada dos subalternos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

PASSOS, Elizete; ROCHA, Nívea e BARRETO, Maribel. Gênero e educação. In: *Ensino e gênero: perspectivas transversais*. Salvador: UFBA - NEIM, 2011.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Disponível em: www.portal.mec.br/docman/julho - 2013.

SANTOS, Graciete. As relações de gênero na agricultura familiar. In: *Transformando as relações trabalho e cidadania: Produção, reprodução e sexualidade*. São Paulo: CUT/BR, 2007.

ZOGHBI, Denise Oliveira e SANTOS, Ana Fátima Cruz dos. Mulher negra, identidade e educação. In: *Devir negro*. Salvador: EDUNEB, 2016.

MOVIMENTO DAS MULHERES TRABALHADORAS RURAIS – SEM MEDO DE SER FELIZ: Livreto de canto do Movimento. Bahia, março. 2003.

SALVE O DIA INTERNACIONAL DA MULHER - TRABALHADORA RURAL DECLARE SUA PROFISSÃO. Livrinho de Cantos. Bahia, março. 2007.

O ESTADO DA ARTE DO LETRAMENTO DE MULHERES: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROJETO DE PESQUISA

Zislene Santos Bahia¹

Resumo O referido trabalho aplicou a pesquisa bibliográfica do tipo Estado da Arte para análise de conteúdo da produção científica sobre *letramento de mulheres*, na plataforma CAPES. A pesquisa foi realizada no período compreendido entre os anos de 2012 a 2016, e esperou-se um mínimo de domínio sobre a repercussão da temática com objetivo de aprimorar o projeto *Estudo de práticas de letramento com mulheres de baixa escolaridade da comunidade do Miguel Velho*. Os resultados obtidos, chamaram atenção para obras e autores até então desconhecidos, outros ainda não lidos e a inclusão de instrumentos de geração de dados que não foram abordados no projeto de pesquisa. O Estado da Arte também contribuiu para a inclusão de questões sobre gênero-raça como parte de discussões importantes no trabalho, pois essa abordagem não foi encontrada em nenhuma das catorze pesquisas selecionadas no portal.

Palavras-Chave: Estado da arte. Letramento. Mulheres.

INTRODUÇÃO

Pesquisadores brasileiros vêm se utilizando, nos últimos anos, da metodologia conhecida pela denominação 'estado da arte'. Essa metodologia, de caráter bibliográfico, se embasa na busca por trabalhos acadêmicos defendidos em Cursos de Mestrado e Doutorado e propõe o mapeamento e discussão de uma certa pesquisa em variados campos do conhecimento com o objetivo de perceber os diferentes aspectos, dimensões, períodos e em que circunstância estas produções têm sido feitas. Aqui, ela é percebida como uma pesquisa realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, porém muitas dessas pesquisas de denominação "Estado da Arte" também são reconhecidas:

por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado. (FERREIRA, 2002, p.258).

O pouco conhecimento acerca do universo de estudos e pesquisas envolvendo a temática "letramentos de mulheres" e a necessidade de aprimorar o meu projeto de pesquisa foram os motivos que fizeram com que fosse utilizado o método do Estado da arte. A metodologia ajudaria a responder questões, ainda não definidas no projeto de pesquisa, tais como: quais os autores e obras mais relevantes que tratam da temática Letramento? Qual a metodologia mais adequada para o que me propusera fazer no projeto pesquisa? Como tema "Letramento de mulheres", está sendo tratado nas teses e dissertações? Em que períodos a temática aparece com mais frequência? Em quais

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (Pós-crítica/UNEB), linha de pesquisa Letramento e formação de educadores. Orientadora: Profa. Dra. Lícia Maria Lima Barbosa. Endereço eletrônico:zislenebahia@uol.com.br.

universidades e regiões o tema aparece em maior quantidade? A partir da pesquisa realizada no Portal de Banco de teses e dissertações da Capes, esperava-se que, como pesquisadora, tivesse um mínimo de domínio sobre a repercussão do tema letramentos de mulheres e assim, como enfatiza Ferreira, estaria eu sustentada e movida “pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito” (FERREIRA, 2002).

A PESQUISA SOBRE LETRAMENTOS DE MULHERS NO PORTAL CAPES

Ao acessar o Banco de teses e dissertações da CAPES² no dia 30 de setembro de 2017, sábado, utilizei como critério básico de pesquisa o termo *Letramentos de mulheres*, que foi devidamente colocando no campo “Busca Básica”, sem qualquer outro critério, resultando em 37.200 trabalhos encontrados sobre letramentos de mulheres cadastrados até então. Cabe ressaltar, que no Banco de teses e dissertações da CAPES os trabalhos acadêmicos estão disponíveis a partir do ano de 2012. Portanto, a pesquisa foi feita nos cinco anos em que a Plataforma foi alimentada. Como seria inviável analisar todas as 37.200 pesquisas acadêmicas indicadas no banco da CAPES, passei a utilizar outro critério metodológico, para o recorte e aprofundamento da minha pesquisa, que estabeleceu teses e mestrados dos anos de 2012, 2013, 2014, 2015 e 2016, prioritariamente da Área de Educação. Os resultados foram refinados e obtive o número de quatrocentos e setenta e três pesquisas.

Dos trabalhos encontrados na pesquisa, selecionei os que tratavam sobre os letramentos de mulheres filtrando, a partir da leitura dos dados básicos e resumos postados, e identificando quais desses possuíam o enfoque no ensino de mulheres, a fim de manter uma relação temática com o objeto da minha pesquisa, que é “Estudo da prática de letramento de mulheres”. A partir da construção desses critérios (letramento, ensino de mulheres e arquivo disponível na plataforma sucupira), passei a analisar página por página dentro do resultado encontrado na busca básica, tudo buscando identificar os trabalhos que atendiam a tais parâmetros.

Para a identificação das primeiras dissertações e teses foi necessário a leitura de vinte e quatro páginas, sendo cada uma com vinte trabalhos acadêmicos em cada página. Cabe registrar que cada página de resultado, do banco de pesquisa da Capes, possui vinte trabalhos listados, sendo que para identificação dos trabalhos que seriam analisados, tive que pesquisar em vinte e quatro páginas, ou seja, observei quatrocentos oitenta referências e, em alguns casos, resumos de trabalhos acadêmicos. Nessa análise gastei em torno de oito horas, divididas nas tardes dos dias 30 de

² A Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e que possui papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todo o Brasil.

Setembro e 01 de Outubro de 2017.

A partir da leitura de cada uma das vinte e quatro páginas, levando em conta o título do trabalho acadêmico, o resumo e, nos casos em que havia pertinência temática e texto disponível na plataforma Sucupira, pude identificar catorze trabalhos acadêmicos que inicialmente condiziam com a proposta do meu projeto. Um outro critério importante para a escolha dos trabalhos foi identificar, na escrita dos resumos, referência à mulheres que estão nas “bordas” da sociedade: negras, lésbicas, idosas, trabalhadoras do campo.

ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS A PARTIR DA PESQUISA NO PORTAL DA CAPES

A partir dos resultados dessa pesquisa, foi construído um quadro comparativo levando em consideração os seguintes dados: Trabalho – Ano; Autor/autora; Título e a Instituição na qual o mesmo foi defendido. O resultado dessa pesquisa preliminar do Estado da arte na Plataforma CAPES, evidencia que existem mais dissertações (nove), do que teses (cinco) cadastradas no banco da Capes, quando a abordagem é Letramentos de Mulheres. Uma tese na Região Nordeste (Bahia), e duas na Região Sudeste (Rio de Janeiro).

Ademais, analisando as universidades nas quais tais trabalhos acadêmicos selecionados com a temática foram defendidos, se percebe a prevalência na Região Sudeste, com seis trabalhos, seguida da Região Nordeste com cinco trabalhos, a Região Sul com duas dissertações e a Região Centro Oeste com apenas uma dissertação. Tais dados revelam, sobre a temática letramento de mulheres, uma sutil prevalência da produção acadêmica, disponível no Banco da CAPES, para as Regiões Sudeste e Nordeste do país (totalizam onze dos catorze trabalhos), em relação à Região Sul e Centro-Oeste (três trabalhos).

Outro detalhe, refere-se ao período/ano de 2012, onde nenhum trabalho está disponível para leitura no banco de teses/dissertações, com a temática letramentos de mulheres para área a Educação. Ao procurar informações sobre determinado título, o sistema não oferece o link dos detalhamentos das teses/dissertações, trazendo a informação que o trabalho seria anterior à Plataforma Sucupira. Isso acontece com todos os trabalhos dos pesquisadores cujos trabalhos estão com data de 2012.

Outra constatação, é que das quatrocentos e setenta e três pesquisas acadêmicas encontradas nos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016, apenas catorze estão disponíveis para leitura e se encaixam no tema letramentos de mulheres da EJA. Nas outras quatrocentos e cinquenta e nove, o letramento está voltado para o ensino em outras modalidades (Educação Infantil,

Educação Superior), abordando sujeitos outros, além do termo aparecer associado a tecnologia (letramento digital), formação de professores e outros temas. Quanto ao sujeito “Mulheres”, estes aparecem, na maioria dos trabalhos acadêmicos, ligadas a questão da violência, sexualidade e saúde. As pesquisas que tratam sobre o ensino e aprendizagem desse público são bastantes restritas.

Foi comprovado com a leitura detalhada dos catorze trabalhos acadêmicos, que todos os pesquisadores utilizaram a abordagem qualitativa e de vertente etnográfica. Em sua maioria usando como geração de dados: observação participante, entrevistas semiestruturadas, notas em diário de campo, aplicação de questionários, registros audiovisuais, registros fotográficos e coleta de documentos institucionais.

Outra constatação feita, a partir da metodologia Estado da arte, foi que trabalhos voltados para os “letramentos”, numa perspectiva crítica da concepção de aprendizagem da escrita como algo essencialmente escolar, universal e neutro (Street,2004), somente começam a ser registrados na plataforma CAPES a partir do ano de 2014. Foram encontrados sim, trabalhos acadêmicos sobre letramento em 2013, no entanto, num viés diferenciado do que se propõe a minha pesquisa, que é compreender como adultos não alfabetizados lidam com a escrita na escola ou fora dela, ou seja, o letramento como prática social, o múltiplo, daí o termo “letramentos” colocado no campo de pesquisa, ao invés de “letramento”, no singular. Essa constatação, sugere que a influência dos novos estudos do letramento trazidos por pesquisadores estrangeiros e brasileiros (Tfouni,1988; Kleiman e Signorini, 2000; Freire 1975; Soares1998; Street1995), somente tiveram um impacto maior em trabalhos acadêmicos voltados para o letramento com prática social na referida plataforma, a partir do ano de 2014. Apesar disso, as dissertações e teses que aparecem a partir desse ano são em número muito pequeno, para a relevância da temática.

Após essas observações, passei a fazer o levantamento da bibliografia utilizada em cada um desses catorze trabalhos acadêmicos, identificando quais eram as obras e autores mais utilizados e citados pelos pesquisadores brasileiros em suas dissertações e teses.

Nesse trabalho, de levantamento da bibliografia, foram dispensadas em torno de três horas, compreendendo a leitura das referências de cada um dos catorze trabalhos acadêmicos (em anexo). A leitura seguiu os seguintes critérios: obras cujo títulos abordavam metodologia de pesquisa, as obras e autores que tratavam de letramento e mulheres das “bordas”, cuja a última edição fosse partir do ano 2000. Foi feito esse recorte e em seguida o levantamento de tais obras/autores e relacionando-os.

Com tal análise, listei todas as referências com base no recorte já explicitado, bem como indiquei aquelas que se repetiam (marcadas em negrito no quadro abaixo), ou seja, que foram mais utilizadas entre os pesquisadores, resultando em um quadro esquematizado em colunas separadas pelos seguintes dados: Autor/Autora; Quantidade de citações da obra (QT.); Livro/Obra/Artigo e Ano.

Após a leitura das referências bibliográficas dos trabalhos acadêmicos, a partir do critério de edição do ano 2000, percebi que teria de abrir exceção para a obra de Paulo Freire (1976) “Pedagogia do Oprimido” citada por três vezes conforme o quadro acima. O nome do autor aparece por sete vezes, sendo que a obra cujo título é: “Pedagogia do Oprimido” é citada por três pesquisadores e “A importância do Ato de Ler” por dois. Apesar de terem passado quarenta e três anos, desde a primeira edição (1974), a obra é considerada uma referência importante para a temática letramento embora o referido termo fosse ainda desconhecido da década de 1970. Outra autora que aparece sete vezes nas bibliografias é Ângela Kleiman. A sua obra “Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola” é citada em duas pesquisas acadêmicas. O nome de Magda Soares aparece oito vezes nas catorze dissertações/teses analisadas. O seu livro “Letramento: um tema em três gêneros” aparece três vezes. Ela está em iguais condições de preferência com o autor inglês Brian Street que é citado oito vezes, sendo que a sua obra: “Perspectivas interculturais sobre o letramento” é mencionada por quatro pesquisas acadêmicas. A pesquisadora Roxane Rojo também aparece por quatro vezes nas pesquisas analisadas, a sua obra “Letramentos múltiplos, escola e inclusão social”, é citada três vezes. Quanto às obras que tratam da metodologia da pesquisa, observa-se uma diversidade de títulos e autores, mas o destaque vai para obra “Etnografia da Prática Escolar”, de Marli André. A autora aparece em dois trabalhos. Em relação a obras que sugere nos títulos se dirigir as questões femininas o número é bastante restrito, apenas duas: “Gênero, poder e empoderamento das mulheres” e “O feminino e o Sagrado”. Os dois estarão entre os livros que estarei lendo para aprimorar o projeto.

Desse apanhado inicial, selecionei cinco obras para a leitura e aperfeiçoamento sobre o que pretendo discorrer sobre o tema no Capítulo 2 e 3, fixando como critérios: as mais citadas, as que ainda não havia sido lidas, as que tratem do empoderamento da mulher. Nesse trabalho de seleção das obras, que seriam efetivamente pesquisadas, e utilizadas como fonte para construção dos meus capítulos devo ter gastado mais duas horas de estudo/pesquisa. Vale ressaltar que a grande maioria das obras e autores mais citados da lista já são do meu conhecimento e a maioria fundamenta o meu projeto. Quanto as obras que se referem a metodologia da pesquisa selecionei a obra de Marli André, por ser a mais citada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a pesquisa utilizando a metodologia denominada Estado da Arte, no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pude perceber a necessidade de ampliar as minhas leituras com obras em que foram abordados temas como mulheres e letramento os quais não tinha conhecimento. Alguns autores já eram conhecidos, mas as obras citadas nas dissertações e teses não estavam na minha lista de leitura. Portanto, será imprescindível a leitura das obras de Brian Street, Stuart Hall, Marli André, Angela Kleiman, Magda Soares e Ana Alice Costa, citadas na maioria das produções acadêmicas e que ainda não foram lidas. A pesquisa contribuiu para inclusão de instrumentos de coleta de dados que não estavam contemplados no meu projeto, tais como: observação participante, entrevistas semiestruturadas, notas em diário de campo, aplicação de questionários, registros audiovisuais e registros fotográficos. E finalmente o Estado da Arte também contribuiu para a inclusão de questões sobre gênero-raça como parte de discussões importantes no trabalho, pois essa abordagem não foi encontrada em nenhuma das catorze pesquisas selecionadas no portal.

REFERÊNCIAS

- CAPES.Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acessado em 30 de setembro de 2017.
- FERREIRA, Norma. S. D. A. As pesquisas denominadas "Estado da Arte". *Rev. Educação & Sociedade*, 79, ano XXIII, ago. CEDES, Campinas – SP, 2002.
- STREET, Brian. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

Anexo 1- Pesquisa inicial na qual constam os catorze primeiros trabalhos acadêmicos que atendiam aos critérios preliminares fixados, conforme já explicitado.

Estado da Arte – Letramento mulheres – Pesquisa inicial				
Trabalho - Ano	Autor (a)	Título	Área de Concentração	Instituição
Tese - 2015	RITTI, Rosalinda Carneiro de Oliveira.	“A gente cria todo dia! A gente cria vida!” Pesquisar com mulheres mães na periferia	Educação	Universidade Federal de Juíz de Fora
Tese - 2016	MATEUS, Kergileda Ambrosio de Oliveira.	Modos de vida e Convívio Escolar: O Assentamento Rural de Santa Helena - São Carlos-SP	Educação	Universidade Federal de São Carlos
Dissertação -2013	D'AROS, Marlene Schüssler	A vez e a voz de Mulheres mães com Filhos e ou Netos Institucionalizados- Curitiba	Educação	Universidade Federal do Paraná
Dissertação – 2014	SANTOS, Ednei Carvalho dos.	Práticas e Eventos de Letramento em uma Comunidade Remanescente de Quilombolas: Mesquita'	Educação	Universidade de Brasília
Tese 2014	PEREIRA, Aurea da Silva	Tempo de Plantar, Tempo de Colher: Mulheres Idosas, Saberes de si e Aprendizagens de Letramento em Saquinho	Educação	Universidade do Estado da Bahia
Dissertação 2014	ARAÚJO, Vanda Almeida da Cunha	Os Sentidos da Escolarização para Mulheres no Rural de Feira de Santana/Bahia: Narrativas Trajetórias e Sonhos de Mulheres da EJA.	Educação	Universidade Estadual de Feira de Santana

Dissertação 2016	FERREIRA, Maria Raquel Dias Sales.	Mulheres Quilombolas e Culturas do Escrito: Voz e Letra na Comunidade Quilombola do Mato do Tição	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais
Dissertação 2016.	MACHADO, Marianne Christina.	Escrita de Mulheres Idosas: identidade e empoderamento	Educação	Universidade Federal do Maranhão
Dissertação 2013	FORTES, Ana Carolina Magalhães.	A Escola e Educação Não Escolar: experiências da mulher lésbica afrodescendente -Teresina	Educação	Universidade Federal do Piauí
Dissertação 2016	CRUZ, Maria do Carmo Alves da.	As invisíveis Necessárias: Trabalho e Educação das Mulheres Catadoras de Materiais Recicláveis em São Luís- MA	Educação	Universidade Federal do Maranhão
Dissertação 2015	SOUZA, Nina de Paula Martins Monteiro de	Mulheres da EJA: Entre Sonhos e Desafios da Continuidade na Escolarização de Alunas da Rede Municipal de Seropédica- RJ	Educação	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Dissertação 2013	JAHN, Elisiane de Fátima	Mulheres camponesas Idosas e Suas Leituras das Cartilhas do Movimento De Mulheres Camponesas/RS	Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Tese 2013	CHAGAS, Claudia.	Mulheres negras - Tecendo identidades com cabelos e artefatos culturais: uma questão para os currículos Rio de Janeiro 2013	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Tese 2014	MATTOS, Silva Zaine	Narrativas de Mulheres das Classes Populares: Modos de Subjetivação e Educação Escolar	Educação	Universidade Federal de Juiz de Fora

Anexo 2 - Pesquisa geral na qual constam todas as obras referenciadas das catorze teses e dissertações pesquisadas que abordam letramento, mulheres e pesquisa.

Referencial teórico – letramentos mulheres– Pesquisa geral			
Autor/Autora	QT.	Livro/Obra/Artigo	Ano
ANDRÉ, Marli.	02	<i>Etnografia da Prática Escolar.</i>	2011
ANGROSINO, Michael.	01	<i>Etnografia e observação participante.</i> 2009.	2009
AMORIM, M.	01	<i>O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas</i>	2004
ARROYO, Miguel G.	01	<i>Outros sujeitos, outras pedagogias</i>	2012
BUNZEN, C.	01	<i>Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural.</i>	2010
BAGNO, M.	01	<i>Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística.</i>	2007
BORTONI-RICARDO, Stela Maris	01	O professor pesquisador: introdução a pesquisa qualitativa	2008
BAGNO, Marcos.	01	Língua materna, letramento, variação e ensino.	2002
CARVALHO, Marlene.	01	<i>Alfabetizar e Letrar: um diálogo entre a teoria e a prática.</i>	2008
COSTA, Ana Alice Alcântara.	01	<i>Gênero, poder e empoderamento das mulheres</i>	2009
DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S	01	<i>O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens</i>	2006
GOODY, Jack; WATT, Ian.	01	As consequências do letramento	2006
KLEIMAN, A. B.	01	<i>Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares para o letramento escolar.</i>	2010
KLEIMAN, Ângela B.	02	<i>Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.</i>	2005
KLEIMAN, Ângela B.	01	<i>O feminino e o sagrado</i>	2005
KLEIMAN, Ângela B	01	<i>Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.</i>	2012

KLEIMAN, Ângela B	01	<i>Interseções entre a Linguística Aplicada e os Estudos de Letramento: desenhos transdisciplinares, éticos e críticos de pesquisa</i>	2015
HALL, Stuart	02	A identidade cultural na pós-modernidade	2006
MARINHO, Marildes	01	Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito.	2010
FERREIRA, N. S. de A.	01	As pesquisas denominadas “estado da arte”.	2002
FERRARO, Alceu Ravello.	01	História inacabada do analfabetismo no Brasil.	2009
FREIRE, Paulo.	02	A importância do ato de ler: em três artigos que se completam	2009
FREIRE, Paulo.	01	Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa	2005
FREIRE, Paulo	03	Pedagogia do Oprimido	1974
FREIRE, Paulo	01	Educação como prática da liberdade	2005
ROJO, R. H. R.	01	Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola.	2012
ROJO, R. H. R.	03	Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.	2009
SANTOS, Cosme B. dos.	01	Letramento e senso comum: a popularização da linguística na formação do professor.	2011
SOARES, M. B.	02	Letramento e escolarização:	2004
SOARES, Magda.	01	Alfabetização: acesso a um código ou acesso à leitura?	2001
SOARES, M. B.	02	Letramento e alfabetização: as muitas facetas	2015
SOARES, M. B.	03	Letramento: um tema em três gêneros	2003
STREET, Brian V	04	Perspectivas interculturais sobre o letramento	2006
STREET, B	02	Letramentos Sociais: abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento.	2014
STREET, B	02	Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas.	2010
RICHARDSON, Roberto Jarry.	01	Pesquisa social: métodos e técnicas	2010
TRIVIÑOS, Augusto N. S.	01	Introdução à pesquisa em ciências sociais	2002

Anexo 3 – As obras selecionadas foram aquelas que atenderam aos critérios previamente fixados: obras mais citadas não lidas.

Referencial teórico – Letramento Mulheres – Obras Selecionadas			
Autor/Autora	Q	Livro/Obra/Artigo	A no
ANDRÉ, Marli.	2	<i>Etnografia da Prática Escolar.</i>	2011
COSTA, Ana Alice Alcântara.	1	<i>Gênero, poder e empoderamento das mulheres</i>	2009
HALL, Stuart	2	A identidade cultural na pós-modernidade	2006
STREET, Brian V	4	Perspectivas interculturais sobre o letramento	2006
STREET, B	2	Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas.	2010