

SEMINÁRIO INTERLINHAS

Volume 4, número 1 • jan./jun. 2016 • ISSN

ANAIS

ANAIS

SEMINÁRIO INTERLINHAS — 2016.1
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CRÍTICA CULTURAL (PÓS-CRÍTICA)

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

Período: 9 e 10 de junho de 2016

ANAIS

SEMINÁRIO INTERLINHAS — 2016.1
Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica)

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

Período: 9 e 10 de junho de 2016



Alagoinhas, 2016



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-Coordenação: Profa. Dra. Elisangela 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 e Seminário interdisciplinar de pesquisa (SIP) 2016.1:
(09 de 10 de junho de 2016, Alagoinhas/ BA)/

Anais: Organizadora: Vyrna Isaura Valença Perez; Universidade do
Estado da Bahia. Programa de Pós- Graduação em Crítica Cultural,
Graduação de Letras com habilitação em Língua portuguesa e Literaturas.
Alagoinhas: Fábrica de Letras, 2016.

339p. il.

1. Literatura – Crítica e interpretação- Congressos. 2. Literatura –
Congressos. 3. Linguagem e línguas - Congressos. 4. Cultura- Congressos. I.
Perez, Vyrna Isaura Valença. II. Universidade do Estado da Bahia. Programa
de Pós- Graduação em Crítica Cultural, Graduação em Letras com
habilitação em Língua portuguesa e Literaturas. III. Título.

CDD 801.95

Biblioteca do Campus II / Uneb
Bibliotecária: Iza Christina P. de A. Costa - CRB: 5/1042

Créditos: Anais do Seminário Interlinhas

Organização: Vyrna Isaura Valença Perez

Projeto gráfico: Roberto H. Seidel

Editoração: Gislene Alves da Silva, Vanessa Chaves Maciel

Revisão: Marcelise Lima de Assis, Silvana Nascimento Lianda

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 — 2016.1, do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II
Alagoinhas, Período: 9 e 10 de junho de 2016

Conselho Científico Fábrica de Letras:

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

Comissão Organizadora:

Vyrna Isaura Valença Perez

Comissão de Divulgação [blog, site]:

Vyrna Isaura Valença Perez

Comissão de Infra-Estrutura:

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

SUMÁRIO

<i>Apresentação</i>	13
<i>Ailton Leal Pereira</i>	15
De qual África eles falam? A Crítica Cultural e o discurso emergente sobre a Lei 10639/03 nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio	
<i>Alisson Gomes da Silva Nogueira</i>	21
O currículo de escolas de Cruz das Almas (BA) e o diálogo com a Lei 10.639/03: uma proposta de qualificação das práticas pedagógicas.	
<i>Anderson Cleiton Sales Rocha</i>	29
O escritor amador e a produção literária de Carolina Maria de Jesus: uma questão de política cultural	
<i>Arleide Farias de Santana</i>	37
Quilombo do Buri: territorialidade e (re) existência	
<i>Dilcinéa dos Santos Reis</i>	51
A imagem do ouvinte sobre a cultura e identidade surda	
<i>Edilange Borges de Souza</i>	57
Memórias de professoras aposentadas: o desvelar da identidade docente nas escolas da roça	
<i>Edisvânio do Nascimento Pereira</i>	67
Griôs sisaleiros: das tradições e saberes orais aos projetos culturais	
<i>Edite Nascimento Lopes</i>	77
A cultura afro-brasileira e africana na prática pedagógica dos professores em escolas públicas de Alagoinhas (BA) com base na Lei 10.639/2003	
<i>Edmario Nascimento da Silva</i>	83
Para quem não sabe aonde quer chegar, qualquer caminho serve.	
<i>Eider Ferreira Santos</i>	89
Educadoras teodorenses: entrelaçando vidas e formação docente	
<i>Eliane Bispo de Almeida Souza</i>	95
Permanência da cultura de cantar versos na memória de um grupo de trabalhadores do povoado Monte Alegre em Rio Real (BA) na contemporaneidade	
<i>Érico da Silva França</i>	103

Ponto do Beiju: cultura, modos de produção e subalternidade	
<i>Evani dos Santos Dias</i>	109
Ser ou não ser professora, eis a questão: entre discursos e vivências de estudantes do curso de formação em Letras Uneb Campus II	
<i>Fagner Costa e Silva</i>	115
Dos estudos literários à crítica cultural: a politização do olhar	
<i>Francinéia Santana de Oliveira</i>	121
Indisciplina ou transgressão: as contradições do discurso hegemônico na relação professor-aluno em uma escola pública de Alagoinhas (BA)	
<i>Francisco Gabriel Rego</i>	127
Enunciação e subjetividade no documentário Bicicletas de Nhanduru: um olhar para a linguagem verbal e audiovisual nas narrativas tradicionais indígenas.	
<i>Gleica Helena Sampaio Machado</i>	141
O Alienista e Dom Casmurro: a recriação das obras literárias através do gênero narrativo contemporâneo, história em quadrinhos	
<i>Hadson Bertoldo Sales Lima</i>	147
Cantoria: a peleja da cultura popular e das identidades	
<i>Jacira Maria Veloso dos Santos</i>	159
A proposta de intervenção exigida no ENEM sob a perspectiva da crítica cultural	
<i>João David Santos Liro</i>	163
Processo de escolarização do sujeito surdo: uma questão institucional	
<i>José Ricardo da Hora Vidal</i>	167
Fragmentos do eros feminino: representações eróticas nas narrativas de Anaïs Nin e Ana Ferreira	
<i>Joselia Santos da Silva</i>	173
O grito da periferia inscrito na arte: a luta pela autoafirmação e a denúncia social através do movimento hip hop	
<i>Juliana Miranda</i>	179
Da hostilidade horizontal ao empoderamento feminino: uma reflexão metodológica sobre a resistência a violência em canções de protesto de bandas feministas	
<i>Jussara Keila Nascimento de Souza</i>	191
As repercussões das pesquisas em letras na iniciação científica do DEDC II – Uneb	
<i>Marcela Ferreira Lopes</i>	201

A produção cinematográfica local: temáticas afins	
<i>Marcelise Lima de Assis</i>	209
A face transgressora do movimento <i>Os poetas na praça</i>	
<i>Marcos Mauricio Gondim Gomes</i>	215
Quando um corpo abjeto invade a sala de aula: a busca por uma pedagogia queer mais discursiva	
<i>Maria Aparecida Santos de Souza/mestranda</i>	221
Contos e crônicas de Lima Barreto: uma potência poética no contexto da 10.639/03	
<i>Marilene Lima dos Santos</i>	229
A cidade de Salvador: literatura e televisão— uma leitura de <i>Os Pastores da Noite</i>	
<i>Michelli Maia Moreira</i>	235
O processo sociocultural do ensino da língua portuguesa e a prática pedagógica	
<i>Nadja Silva Brasil Santos</i>	243
Literatura, gênero e diversidade: um olhar sobre o livro didático de língua portuguesa da educação básica	
<i>Olandiara de Aragão dos Santos</i>	249
Sentidos e significados das práticas de letramento no/para o grupo <i>Pisadinha do Pé Firme</i>	
<i>Oyama dos Santos Lopes</i>	257
O samba de <i>Batatinha</i> : tudo começa na ponta dos dedos e com uma caixa de fósforos	
<i>Patrícia Rocha de Araujo</i>	265
Varal radiofônico: a literatura de cordel como produto radiofônico no território do Sisal.	
<i>Paula Ferreira da Silva</i>	271
Produção cultural periférica de Alagoinhas(BA): a relação entre política e produtores culturais	
<i>Priscila Lima de Carvalho</i>	279
Proposta do tema identidades sexuais e de gênero no espaço escolar, sob a perspectiva literária.	
<i>Reijane Maria de Jesus Oliveira</i>	285
Mitos afro brasileiros e identidade negra	
<i>Silvana Nascimento Lianda</i>	291
Crônicas contemporâneas de autoria feminina: um olhar sobre os modos de produção	

e recepção de Martha Medeiros

Silvane Santos Souza 297

Multiletramentos na contemporaneidade: análise das práticas docentes voltadas para formação do sujeito-leitor na era da cibercultura

Sônia da Silva Cabral 303

Caminhos para construção e compreensão de práticas de letramento na EJA por meio da pesquisa: um estudo nas turmas do PROEJA do IF Baiano Campus Catu — (BA)

Taiane Emanuele S. Mota 315

Imagens do feminino na obra *Um Copo de Cólera*

Tâmara Rossene Andrade Bomfim 319

Os sujeitos do reisado de Ibotirama — da invisibilidade à resistência da cultura popular

Vanessa Nascimento Machado 327

Educação e sexualidade como prática de empoderamento feminino

Vyrna Valença Perez 331

Uma perspectiva crítica e rizomática do FIES – fundo de financiamento ao estudante do ensino superior

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*.

Estamos realizando a primeira edição do Seminário Interlinhas 2016.1, portanto, como uma estratégia para discutir os nossos modos de produção, visando a qualificação de nosso Programa. Além disso, como uma forma de ouvirmos os estudantes que iniciaram no Pós-crítica em 2015 e 2016 acerca da reestruturação e do desenvolvimento de seus projetos de pesquisa, uma vez que o Seminário Interlinhas possibilita um momento de revisão de suas propostas, a partir das reflexões estabelecidas ao longo das disciplinas e da orientação sistemática estabelecida com os orientadores.

A comissão organizadora

DE QUAL ÁFRICA ELES FALAM? A CRÍTICA CULTURAL E O DISCURSO EMERGENTE SOBRE A LEI 10639/03 NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO

Ailton Leal Pereira¹

A discussão da diversidade tem sido objeto de várias pesquisas no âmbito educacional e estas têm gerado muitas reflexões, cuja intencionalidade tem sido a melhoria do ensino como todo. Partindo dessa premissa, pretende-se realizar uma análise sobre o ensino de história da África, promulgada pela Lei 10639/03 ao instituir o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo das escolas públicas e privadas em todo território nacional, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

A referida análise será realizada a partir dos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, como uma proposta necessária à compreensão da historiografia Africana, perpassando pelas noções conceituais de descentramento, estratégia, gramatologia, margem, com a intencionalidade de trazer o residual para questionar as hierarquias.

A temática em questão terá como pressuposto a pesquisa bibliográfica que contemple questionamentos como: em que medida os/as professores/as de Língua Portuguesa do ensino médio tem conhecimento sobre a história da África? Quais textos nesses livros didáticos apresentam a contribuição do povo africano para o Brasil e a humanidade numa perspectiva positiva? Qual discussão de representação do povo africano tem sido cotejada nesses livros didáticos? Quais termos e conceitos sobre as relações raciais no Brasil são possíveis de serem trabalhados nos livros em questão? Sob qual discurso esteve assentado àqueles que historicamente contribuíram na elaboração dos livros didáticos do Ensino Médio de Língua Portuguesa? Estes e outros questionamentos possibilitarão a construção de uma pesquisa que não esteja assentada sob as amarras do cientificismo do século XIX, antes, mobiliza-lo para uma abertura no campo da metafísica e levantar os obstáculos epistemológicos, colocando-os no limiar da desconstrução, tornando possível em um dado momento a inversão hierárquica da historiografia africana. Afinal ao referir-se à crítica do conceito hegeliano de história e da noção de totalidade expressiva, Althusser, afirma que não existe uma história única, mas histórias deslocadas e diferenciadas.

¹ Mestrando no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II.

A EMERGÊNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA

Estamos assistindo a um processo de transnacionalização mundial, determinado pelas novas formas de produção e integração econômica, política e cultural de nações. Esse movimento tem correspondido a uma condição que vem no sentido contrário ao surgimento das reivindicações da aceitação de particularismos culturais e étnicos, implicando no surgimento de novos nacionalismos, da xenofonia, do reconhecimento da singularidade das minorias. Essas influências têm perpassado a educação que por vezes tem estado a serviço do mercado, como sinalizou Chauí (1996), quem quiser penetrar vitoriosamente no mercado será excelente; quem não conseguir, será inessencial. Percebe-se que para a lógica do mercado há temas, critérios, objetivos, válidos ou não. Romper essa lógica do já estabelecido para operar novas conexões tem sido uma das tarefas desta pesquisa, havendo a necessidade de “sacudir” aquilo que historicamente tem sido ensinado no Ensino da história oficial, o silenciamento, senão o apagamento da historiografia africana.

Entretanto, as resistências para a implantação no currículo das universidades e a oferta de cursos de formação continuada, tem sido outro aspecto que precisa ser analisado, pois se não há cursos iniciais e de formação que contemple o ensino de História da África, a legalização estará reduzida apenas a mais uma promulgação estabelecida e o ensino dessa área de conhecimento continuará sendo abordada a partir de temas transversais e/ ou sob a perspectiva das datas comemorativas.

Diante do exposto, é possível afirmar que a representação de um microuniverso social escolar que reflete muitos padrões de comportamento, conflitos e contradições que permeiam a sociedade em que vivemos, é também um espaço que pode ser potencialmente utilizado para a reinvenção da história da África. Desse modo, a temática em estudo virá contribuir para uma melhor compreensão dos nossos alunos sobre os processos de formação da sociedade brasileira e estes, como multiplicadores do conhecimento sobre a formação e contribuições da cultura Africana para o Brasil. Acredita-se que a partir de uma participação engajada de diversos setores da sociedade civil organizada na luta pelos direitos sociais e raciais ao longo dos anos, o negro possa deixar ser visto sob um olhar estereotipado de uma cultura que se autodefiniu e ainda se autodenomina como “cultura civilizada e dominante”.

A CRÍTICA CULTURAL E O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA

Penso que nesse momento torna-se oportuna a necessidade de situar o objeto de pesquisa e sua relação com o Programa em Crítica Cultural. Passou-se por momentos bastante significativos de

debates e discussões teóricos desestabilizando as certezas preconcebidas e ideias cristalizadas. Nesses encontros discutiu-se Foucault, Bachelard, Jacques Derrida, Althusser, Agamben, Deleuze, Guattari, Bhabha, Carlos Moore, Fanon, e tantos outros trazendo noções conceituais e procedimentos metodológicos válidos para que o estudante que inicia na crítica cultural inicie uma compreensão ampliada sobre seu objeto de estudo, “sacudindo” a tantos quanto tem ingressado no programa, tornando impossível a manutenção da proposta inicial.

Vale ressaltar aqui algumas dessas noções que têm contribuído para as alterações nas maneiras de abordagens do objeto em questão e sua relação com aquilo que propõe o Programa em Crítica Cultural.

Temos uma estratégia metodológica rizomática em Deleuze e Guattari (1995), de grande relevância a toda e qualquer pesquisa que pretenda realizar uma abordagem que se proponha a desestabilizar o *estabelecido*, o *definido*. Afinal, o que caracteriza o rizoma é justamente a compreensão de que não há começo nem fim, nem centro, nem periferia, antes estruturas de passagens concebidas por desvios e atalhos. Essas passagens, no entanto, consistem em linhas de fugas que mudam de natureza e não se deixa reconduzir nem ao múltiplo e nem tampouco ao uno, como propõe a metafísica. Desse modo, o rizoma não é decalque de conceitos, nem tampouco objeto de reprodução. Trata-se de um mapa aberto, que está constantemente se desmontando, modificável, com múltiplas entradas e saídas.

A relevância do método rizomático está em criticar o desenho do presente, os modos lógicos e retóricos de funcionamento das coisas, possibilitando na escrita de um texto uma leitura cruzada, em que um texto é visto por meio de outro texto como bem asseverou Althusser. O rizoma constrói uma espécie de mapa de localidades, tonando-se um campo aberto para experimentação. Nunca se deixa reconduzir ao uno, a totalidade, a lógica ocidental. Portanto, um conceito necessário porque mobiliza nossa visão periférica sobre o devir cotidiano, bem como a nossa capacidade de reagir ao inesperado.

Para Deleuze e Guattari, o rizoma é um *sistema aberto*, para o qual atua como criações de redes, permitindo-nos circular por outros territórios, mobilizando conceitos das ciências sociais e humanas, domínios diferentes, possibilitando a construção de pensamentos que se desenvolvam a partir de multiplicidade, não tendo nenhuma relação com as limitações discursivas das ciências que se esgotam em si mesmas, no fechamento do seu campo disciplinar e quando muito invertem o sinal.

Carlos Guinzburg (1990) discute o método a partir do paradigma indiciário, diante do irracionalismo do século XIX e XX. Esse método consiste em passar do conhecido para o

desconhecido, trazendo para cena aquilo que foi negligenciado. Trata-se de seguir os rastros como no caso do perito em obra de artes que atenta não para aquilo que está visível, antes para os indícios, os rastros. Esse método interpretativo tem como análise os dados marginais, os vestígios, os resíduos, permitindo apreender uma imagem mais aproximada de uma dada realidade. O objeto de pesquisa em foco nos permite afirmar que o pesquisador precisa de algumas qualidades como faro, golpe de vista, espírito investigativo, atenção para o que está nas bordas, pois é a partir das margens que se encontram a chave para a compreensão das nossas relações humanas.

Outro método necessário para a nossa pesquisa sem dúvidas tem sido aquele discutido por Jacques Derrida (2001), tais noções conceituais propostas pelo autor contribuirá numa abordagem que leve em consideração a oposição dos conceitos clássicos, de estrutura centrada, origem e presença. Enquanto operação que consiste em denunciar num determinado texto, aquilo que é valorizado em nome de uma autoridade, a desconstrução nos possibilita a compreensão de uma pesquisa onde as coisas se desfazem diuturnamente. O método da desconstrução estará sempre atento à margem enquanto transbordamento de um limite. O fora e o dentro se reescrevem e não se separam, questionando a existência de centro.

Desse modo, essa revisão teórica tornou-se imprescindível porque a Crítica Cultural, a qual se configura a partir de alguns textos aqui elencados, não pretende ser uma ciência racional, desvinculada da realidade social, antes uma *ciência menor* que seja ao mesmo tempo prática-teórica, aberta para outras racionalidades. Certamente os teóricos aqui mobilizados, apesar de suas nuances divergentes, nos permitem entender que as convicções, as totalizações, a fixação dos conhecimentos são *cárceres*. Elas não só aprisionam a nossa *vontade de potência*, mas negligenciam as outras culturas, destroem as minorias sociais, subjulgam os corpos e mantêm as assimetrias sociais e econômicas.

Vale ressaltar ainda que o método em mapas é completamente oposto ao decalque que aprisiona a produção do conhecimento. Aquele implica numa experimentação a partir do real, levando-nos a questionar primeiro a representação da realidade, para atingi-la em sua profundidade. Através de Derrida, por exemplo, vimos à relevância de opor um conceito ao outro. Já em Deleuze vimos que não se trata mais de fazer a dialetização, mas de por em movimento o conceito, no sentido de abrir conexões entre os campos, tendo como princípio o mapa, o qual é sempre remontável. Assim, pretende-se um método de trabalho que seja como um mapa, um campo aberto de experimentação e político, um lugar incômodo com o modo restrito de funcionamento da metafísica sobre o ensino da Cultura Afrobrasileira e África.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parto da crença que ainda é possível pensar uma escola que não esteja cega às demandas sociais, uma escola que não intervém, que não se mobiliza mesmo vivendo numa sociedade que tem exigido de todos, posicionamentos engajados e politicamente responsáveis. Tem-se a impressão que esse *modelo* de escola tem sido como um barco sobre as ondas do mar sem um timoneiro, que vai pra qualquer lugar que a onda quer levar.

É a partir dessa não conformidade com uma dada realidade que a referida pesquisa se propõe também na construção de sujeitos políticos emancipados em busca de uma sociedade menos injusta e mais igualitária. Uma escola que não se deixe reconduzir ao *uno* (metafísica), mas que ampliem suas redes com trocas de saberes acadêmicos e populares. Essa instituição que pensamos não está dissociada da comunidade. Ela está comprometida com todo o fazer cultural da sociedade: dimensão simbólica, cidadã e econômica, cultural.

O ensino da Cultura Afrobrasileira e Africana promulgada pela Lei não deve servir de arranjo curricular, precisa compor urgentemente o Currículo oficial das escolas com a intencionalidade de possibilitar discussões seja por meio de projetos, palestras, atividades extra ou intra-escolar, envolva a sociedade e atores sociais interessados por uma compreensão mais acertada sobre a contribuição do povo africano para a humanidade e para a sociedade brasileira. Sabe-se que tem sido um grande desafio, pois estamos vivenciando no cenário nacional um momento bastante “nebuloso”, onde já temos tido indício de que o Ensino da Cultura Afrobrasileira e Africana vem sendo ameaçada, podendo deixar de ser ministradas nas escolas e universidades.

Enquanto isso, estamos na luta engajada com outros tantos colegas de profissão por uma educação que priorize a diversidade, a desconstrução do pensamento essencialista seja na escola, em nossa comunidade ou em qualquer instância da vida cotidiana, sem esquecer que aqueles que buscam o cerceamento ainda partilham da ideia dicotômica, dominado — dominadores.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo e outros ensaios*. Trad. Vinicius N. Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

BRASIL. *Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro 1996*. Estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo Interministerial. *Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana- Lei 10639/2003*. Brasília, 2008.

- BRASIL. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Etnicorraciais*. Brasília: MEC/Secad, 2006.
- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia*. 2 ed. Salvador: Secretaria de Cultura, Fundação Pedro Calmon, 2009.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Introdução: Rizoma. In: *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Ana Lúcia Oliveira. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995, p. 7-37.
- DELEUZE, Gilles. Em que se pode reconhecer o estruturalismo? In: *O Século XX*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- DERRIDA, Jacques. Semiologia e gramatologia - Entrevista a Julia Kristeva. In: *Posições*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FANON, Franz. A experiência vivida do negro. In: *Pele negra, máscaras brancas*. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 103-126.
- FIORIN, José Luiz. *Reflexões para o estabelecimento de uma política para as humanidades*. Revista da ANPOLL, n. 4, jan/jun, 1998, p. 301-321.
- GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História*. São Paulo: Cia das Letras, 1990. p. 143-179.
- SANTIAGO, Silvano. Análise e Interpretação. In: *Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural*. 2 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000, p. 200-219.

O CURRÍCULO DE ESCOLAS DE CRUZ DAS ALMAS (BA) E O DIÁLOGO COM A LEI 10.639/03: UMA PROPOSTA DE QUALIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.

Alisson Gomes da Silva Nogueira¹
Orientadora: Dra. Lícia Maria de Lima Barbosa²

Resumo: Este projeto de pesquisa se propõe a ampliar os olhares sobre as práticas pedagógicas, levando em consideração à implementação da lei 10.639/03, em escolas de nível fundamental II, na cidade de Cruz das Almas — BA, elegendo como locus da pesquisa a escola Centro Educacional Cruzalense (CEC), a qual foi escolhida por ser uma das mais disputadas dentro do ensino público pela população local. Não pretendo delimitar a aplicabilidade da lei às disciplinas das Ciências Humanas e linguagens, mas buscar perceber de que forma a escola, em todos os âmbitos, constrói espaços de formação para além do currículo oficial visando o cumprimento da lei 10.639/03. Para isso, proponho a observar a escola em sua estrutura física e curricular, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas, além de analisar a documentação de que dispõe. Por isso demarco como recorte temporal os anos que sucederam a implementação da lei 10.639/03, de 2003 até 2016.

Palavras – Chave: Lei 10639/03, Currículo, Relações etnicorraciais.

O presente texto trata da formulação do objeto dessa pesquisa em diálogo com o campo teórico da crítica cultural. E para isso não há como dissociar a trajetória do interlocutor nessa história de construção e desterritorialização³. Para isto, iniciamos apontando o lugar de um sujeito que é objeto no que se refere a construção de si no âmbito da pesquisa.

Repensando os nossos lugares e nossa postura diante do fazer acadêmico, pontuo, com base nas ideias de Agamben⁴, que é no campo da história que o ser humano está localizado e, por isso, pode ser compreendido em sua essência. Para isso não há possibilidade de desprezar a linguagem como elemento fundamental para a análise de como este humano se situa no mundo, sobretudo, referindo-se à construção de um saber. A experiência não pode ser desprezada frente a ideia de que a linguagem é a própria experiência. Por isso, ouvimos a experiência para dela se distanciar, mas sem perdê-la de vista⁵.

¹ Mestrando no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II. Endereço eletrônico: alissonnogueira@yahoo.com.br.

² Doutora em Estudos Étnicos e Africanos pelo Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos — Posafro da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Endereço eletrônico: pedrobeninho@yahoo.com.br.

³ É da experiência se constituiu um objeto que é submetido a desterritorialização de seus pilares teóricos conceituais, para novamente se territorializar numa nova perspectiva. É nesta perspectiva, na lógica de Agamben e Deleuze que concebemos a Desterritorialização.

⁴ AGAMBEN, Giorgio. Infância e história: destruição da experiência e origem da história. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

⁵ GIORGIO, Agamben. Infância e história: destruição da experiência e origem da história. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

DE UM SUJEITO NA PESQUISA A UM SUJEITO DE PESQUISA

Parto do pressuposto de que o lugar do interlocutor é fundamental para os eventuais trabalhos que venha a desempenhar. Consequentemente os questionamentos levantados tendem a ser os que o tocam cotidianamente e por isso o incomodam. Neste sentido, inicio demarcando qual o lugar de meus incômodos e questionamentos.

Este é o de emergência constante de conflitos diversos. Uma trajetória marcada por histórias que foram dispersadas no imaginário popular pelas teorias sociais do século XIX e início do XX, que visavam consolidar lugares sociais para negras e negros, que haviam de negar sua história e o reconhecimento de si. É do lugar de um Negro de pele clara na sociedade brasileira contemporânea que surgem os conflitos que propiciaram a construção da problemática desta pesquisa e consolidação de sua identidade.

Lugar que Renato Ortiz, quando trata da mestiçagem e de seu caráter mitológico fundante em nossa nação, aponta como “real e simbólica”. Para ele, a ideia de mestiçagem refere-se em fatos concretos a condições sociais e históricas onde as questões referentes a etnias que se formaram no país simbolicamente, agem em conformismo com projetos de criação do sentimento nacionalista que deveriam ser dispersos e, ao mesmo tempo, estariam concatenados à construção da nação⁶.

Assim a teoria do branqueamento ocupou a minha realidade familiar, onde se preferia o *branco*, pois seria o passaporte para a liberdade e, por conseguinte possibilidade de se *limpar a barriga*⁷. Os mestiços deveriam se inserir numa sociedade branca para que pudessem ascender socialmente e assim ganhar representatividade social. Mas ao mesmo tempo, este lugar se apresentava como um não lugar, visto que passaria a não ser identificado pelos dois grupos sociorraciais, *Branco e Negro*.

O racismo sobre o mestiço não se apresentava de forma direta, sobretudo quando não tinha uma identidade afirmativa, a branquitude o negava por não obedecer a seus padrões sociais e estéticos. Guattari, em texto intitulado, *Subjetividade e história*, nos informa que há um direcionamento político bem demarcado para que a subjetividade seja produzida em escala coletiva, não como somatória de indivíduos que tem algo em comum, mas um interesse comum que é partilhado e construído como única via possível (GUATTARI 1986, p. 29)⁸. E nessa produção de

⁶ ORTIZ, Renato. Cultura brasileira e identidade nacional. São Paulo: Brasiliense, 2006.

⁷ Frase utilizada por minha avó paterna (negra) ao justificar a escolha afetiva por meu avô (branco). Cito esta frase por se colocar como problemática e importante na construção de meu objeto de pesquisa e na própria constituição da identidade social do interlocutor.

⁸ GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. Micropolítica: Cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

subjetividade, estão inseridas as ideias de construção de uma identidade que não tinha representação nem lugar.

Minha formação teve início no Centro Educacional Cruzalmense, escola da rede municipal da cidade de Cruz das Almas Bahia, graduei-me em Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), sou Homossexual Negro e passei por um árduo processo de auto-reconhecimento, sobretudo quando se leva em consideração toda a construção de negação de si, tanto no âmbito da sexualidade quanto no reconhecimento racial.

Foi no período em que estive ligado à UEFS que me envolvi com o Diretório Acadêmico do curso de História e na militância estudantil negra, por meio do NENNUEFS (Núcleo de Estudantes Negras e Negros da UEFS), movimentos que me fizeram construir a minha identidade, que não se mostrava sólida, nem tampouco diziam muito de como me representava. O meu corpo e minhas vivências estavam envolvidos na representação de “uma história única”⁹. O que era extremamente perigoso, pois nos “bancos escolares” não existiam representações que dialogavam com a minha trajetória, nem com as encruzilhadas que me percorriam. A partir do momento em que referências afirmativas passaram a ocupar o meu cotidiano me vi obrigado a repensar este lugar no mundo.

Com a graduação veio a inversão de papéis, ao ocupar o lugar do professor ao invés do lugar de estudante, na escola Municipal Otaviano Ferreira Campos, no município de Feira de Santana/Bahia, onde pude observar problemas na educação pública do lugar de quem media a construção do saber. No entanto, a minha formação estava se mostrando insuficiente para contemplar as vivências daqueles estudantes que partilhavam de experiências, muitas vezes bem próximas às minhas, que pareciam distantes das que discutíamos nos bancos da universidade.

A partir de meu lugar no NENNUEFS repensei o currículo da disciplina de História. Pois os estudantes negros e as estudantes negras necessitavam de representações, pois compunham um espaço onde não se tinham referências positivas no que tange a sua identidade racial no currículo escolar. O NENNUEFS constitui-se, para mim, um espaço de educação não formal. Este foi me dando suporte no enfrentamento do racismo e no que diz respeito a questões que permeavam os meus conflitos identitários, o que me possibilitou a reconstrução de um currículo que não representava os estudantes daquela periferia.

Foi neste momento que o possível passou a ocupar o cenário da realidade, onde o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira constituía, mesmo que minimamente, o cotidiano de

⁹ utilizado pela romancista Chimamanda Ngozi Adichie, numa conferência por ela proferida, para o TED (Tecnologia, Economia, Designer) de título O Perigo de Uma Única História. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc>.

jovens que eram levados a repensarem as relações sociais em que estavam inseridos e, sobretudo, ocuparem os espaços enquanto sujeitos. Eram os “Jovens Griots” que nasciam no bairro Novo Horizonte, em Feira de Santana. Stuart Hall, em texto intitulado *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*, onde reflete o lugar da cultura no contexto das tendências e direções contraditórias da mudança social em relação ao novo milênio, apontando para uma “cultura” da desregulamentação onde a esfera cultural é controlada e regulada, nos aponta o fato de que é nas ciências sociais, em particular na sociologia, o que se considera diferenciador da “ação social” – é que ela requer e é relevante para o significado. [...]. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. [...]. Contribuem para assegurar que toda ação social é “cultural”, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação¹⁰.

E foi justamente nessa fronteira entre o pensamento e a *prática pedagógica* que a aplicação da lei 10639/03¹¹ se mostrou possível a partir da prática docente, em que o elemento raça podia ser enquadrado, não como problema, mas como noção de empoderamento e ruptura dos limites que colocavam o fazer docente distante da realidade dos indivíduos e onde à escola se eximia o papel de contribuinte na formação das identidades com base no reconhecimento.

Ao perceber a receptividade dos estudantes à proposta pedagógica desenvolvida, outro lugar do espaço escolar demonstrou maior problema: a sala dos professores. Este espaço foi preponderante para reforçar minha inquietação e insatisfação com a educação brasileira no que se refere ao tratamento às questões de reconhecimento da diversidade e de gestão nas relações étnico-raciais. Nesta, e em todas as escolas que pude trabalhar, pude constatar o desinteresse de uma parte considerável dos professores, além da existência de uma lacuna substancial no currículo da escola. Além disso, dificilmente apresentavam um conhecimento atualizado acerca da legislação referente à educação e sobre temas e “histórias” que deveriam ser tratadas em salas de aula. As salas de professores se mostravam como espaços exclusivos para comercialização de produtos “Avon e Natura”, ou como lugar de falar dos estudantes como “monstrinhos” e outros termos pejorativos.

¹⁰ HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez.

¹¹ Lei que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: [http://www .planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm).

Neste sentido, a sala de professores demarcava o lugar de quem debate a indisciplina dos estudantes sem levar em consideração as motivações e a procura por soluções para superá-las ou amenizá-las.

É dessa experiência na escola básica que parte minha problemática. Mas o preponderante na construção do objeto foi a delimitação do lugar e do recorte temporal. A minha trajetória já estava direcionada para pensar as questões raciais no âmbito da escola básica. Mas onde? E como? Assim, voltar para meu “berço” era o necessário. Comecei a refletir sobre minha formação inicial e a questionar como a lei 10639/03 poderia estar sendo aplicada no Centro educacional Cruzalense. Havendo estudado na escola até o ano de 2008, me inquietou pensar as relações étnico-raciais naquela escola nos anos que sucederam: haveria mudanças? E os estudantes? Se reconheciam, ou, como eu, continuavam a se negar? Mas, e os professores? Havia mudado o quadro desde minha passagem pela escola? Mantiveram seus estudos? Modificaram as posturas pedagógicas? E o Currículo escolar? Permanecia o mesmo? Como as ações do Estado para a implementação da lei 10639/03 chegavam até o município de Cruz das Almas? Será que, em caso de efetiva aplicação da lei, havia mudança social perceptível? E como os sujeitos das histórias se viam? Essas questões motivaram a escolha daquele espaço para a realização da pesquisa em andamento no âmbito deste programa.

DE UMA PROBLEMÁTICA A UMA METODOLOGIA POSSÍVEL — É CRÍTICA CULTURAL?

O discurso acerca do estereótipo pode ser encarado como “assertivo, repetitivo, é uma fala arrogante, uma linguagem que leva à estabilidade crítica, é fruto de uma voz segura e autossuficiente que se arroga o direito de dizer o que é o outro em poucas palavras (Albuquerque Júnior, 2009, 30).

Foi dessa forma que Durval Muniz de Albuquerque definiu a ação dos discursos na construção e consolidação de estereótipos sobre o Nordeste. Em “A invenção do Nordeste e outras artes”, Muniz pensava sobre o nascimento do Nordeste enquanto um lugar identitário, embora tenha um problema aparentemente distante do proposto para esta pesquisa, o seu trabalho colaborou demais para a construção de minha problemática de estudos. O conflito já pairava no cotidiano, agora precisava resolvê-lo. Daí deslocava as assertivas de Durval Muniz para pensar o espaço escolar como construtor e reproduzidor de identidades forjadas em discursos que legitimavam lugares de poder, historicamente construídos e demarcados, para negras e negros. O centro Educacional Cruzalense, até o ano de 2008, não colaborava com a aceitação identitária de seus estudantes. Vivíamos um

currículo tradicional e eurocêntrico e, para pensarmos sobre a ótica de Agamben¹², pautada na construção de um saber Cartesiano e metódico, como no século XIX.

Por isso nesta pesquisa em andamento, decidi ampliar o olhar sobre as práticas pedagógicas, levando em consideração a implementação da lei 10639/03, em escolas de nível fundamental II na cidade de Cruz das Almas — (BA), elegendo como lócus da pesquisa a escola Centro Educacional Cruzalmense (CEC). Para isso utilizamos como documento base para a realização da pesquisa o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana¹³, que trata das questões referentes à aplicação da lei 10639/03, Diretrizes cujo parecer foi emitido da Profa. Dra. Petronília Beatriz Gonçalves e Silva e outros pesquisadores, no qual os mesmos apontam para a necessidade de se estudar a cultura afro-brasileira e a história da África, a fim de compreender como a identidade, história e o próprio corpo negro foram excluídos durante a história de nosso país. Seguiremos alguns princípios das Diretrizes para a Educação Étnico-Raciais, sobretudo no tocante à “Consciência política e histórica da diversidade”¹⁴.

Destacam-se nestes princípios algumas orientações que devem conduzir à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história. Dentre estas orientações, podemos citar a promoção de conhecimento e valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural do país, que por meio do diálogo, visando uma sociedade justa, que crie condições de conduzir à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem. Este princípio deve promover ainda, por meio de questionamentos e análises críticas, a desconstrução de conceitos, ideias e comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento e pelo mito da democracia racial (BRASIL, 2004).

Neste sentido não pretendo delimitar a aplicabilidade da lei às disciplinas das Ciências Humanas e linguagens, mas buscar perceber de que forma a escola, em todos os âmbitos constrói

¹² AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

¹³ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>.

¹⁴ Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf.

espaços de formação para além do currículo oficial visando o cumprimento da lei 10639/03. Por isso o recorte temporal em nossa pesquisa os anos que sucederam a sua promulgação.

Para tentar responder a nossa problemática, pretendemos realizar inicialmente entrevistas semiestruturadas para levantarmos as noções sobre a lei 10639/03, de funcionários, estudantes e professores, a fim de mapearmos o cenário atual da escola e de seu currículo no tocante a ação dos professores. Pretendemos ainda fazer uma análise dos registros de que dispõe a escola desde o ano de 2003 até os dias atuais sobre projetos, materiais didáticos, paradidáticos, dentre outros e atividades que ponham em destaque a cultura afro-brasileira e dos africanos no Brasil. Estes dados serão analisados qualitativamente, a fim de compreendermos os sentidos que as abordagens pedagógicas geram nos estudantes, bem como mapear a formação e preparação dos professores para as relações étnico-raciais na escola, sobretudo dos profissionais das chamadas “ciências duras” (exatas e biológicas). E pensando sobre a impossibilidade ou não efetividade na aplicação da legislação em questão, propomos a elaboração de formação de professores para a efetiva aplicação da lei 10639/03.

Pretendemos utilizar no diálogo entre os dados e o campo teórico da crítica cultural os discursos de Stuart Hall, no que se refere as dinâmicas de um mundo globalizado e as organizações identitárias (HALL, 2002), além de Homi Bhabha, sobretudo quando constrói sua análise sobre o sujeito colonizado e o colonizador, apontando para questões que reafirmam a lógica de dominação sobre seus conceitos de “estereótipo” e “mímica”, estrategicamente utilizados para a manutenção de uma estrutura baseada em opressões (BHABHA, 2005). Além desses dois pilares teóricos conceituais, outros nomes como Foucault, Bourdieu, Chartier, Fanon, Nilma Gomes, Amós Souza, Agamben, Saviane, Deleuze, Guattari, dentre outros ocuparão nossos estudos a fim de fomentar nosso debate.

Esta é apenas a nossa proposta inicial, visto que ao adentrar no campo da crítica cultural novas abordagens se apresentaram como possíveis na análise dos dados no campo metodológico. A ideia de construção do saber a partir de um campo *rizomático*¹⁵ mostrou-se possível, sobretudo pensando as disputas sociorraciais num campo subjetivo em que o que estão em destaque são os lugares de poder.

¹⁵ DELEUZE, G e GUATTARI, F. Mil Platôs. 2 ed. São Paulo: Editora34, 1996. v. 1.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

E da experiência se constituiu um objeto que é submetido a desterritorialização de seus pilares teóricos conceituais, para novamente se territorializar numa nova perspectiva. Com novas abordagens, que talvez deem conta de ver e ouvir os sujeitos da educação cruzalmense. É com base na *desconstrução*¹⁶ que o presente trabalho objetiva analisar e produzir sentidos no Centro Educacional Cruzalmense.

Ainda não disponho de análise sobre o campo de estudo e materiais para análise. Neste momento inicial, deparo com a imersão de nossas perspectivas e experiências no campo teórico e metodológico da crítica cultural, que ainda anseio por desbravar. Este projeto certamente possui fragilidades, no entanto ele ganha um novo elemento a cada dia, com cada leitura, com cada experiência vivida no programa do mestrado. E este de fato é o caminho. O meu lugar é o lugar de meu objeto e por isso nos repensamos e nos refazemos a cada instante. E neste sentido lacunas precisam ser preenchidas para que ele se apresente de maneira sólida e consistente. Os conflitos por hora são os que localizam o projeto de pesquisa no campo teórico da Crítica Cultural. Mas este é um problema que logo será resolvido, visto que é a experiência de Agamben que provocou a Desconstrução de Derrida e logo em seguida Carlos Moore nos inseriu no campo das relações étnico-raciais do lugar de quem problematiza e cria alternativa de resistência.

Assim, pretendo realizar, em minha pesquisa, uma crítica cultural no âmbito das Relações Étnico Raciais, mesmo que para isso seja necessário, mais uma vez, demarcar o lugar de Resistência.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.
- ALBUQUERQUE, Durval Muniz de. *A invenção do Nordeste e outras artes*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. *Resolução CEP/CP 1/2002, de 17 de junho de 2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 2004. Disponível em: <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/77/35>. Acesso em: 08 jun. 2016.
- DELEUZE, G e GUATTARI, F. *Mil Platôs*. 2 ed. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: Cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- HALL, Stuart. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez.
- ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

¹⁶ DERRIDA, Jacques. *Posições*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

O ESCRITOR AMADOR E A PRODUÇÃO LITERÁRIA DE CAROLINA MARIA DE JESUS: UMA QUESTÃO DE POLÍTICA CULTURAL

Anderson Cleiton Sales Rocha¹
Orientador: Dr. Osmar Moreira²

Resumo: Este *paper* tem por objetivo apresentar como o projeto está constituído a partir do lugar de fala da Crítica Cultural. O objetivo geral da pesquisa é analisar as bases teóricas em que se costuma configurar o amadorismo na literatura de margem, tendo como exemplo a produção literária de Carolina de Jesus e a sua relação com a política cultural capaz de intervir (ou não) nos modos de produção literária. Os objetivos específicos que permitirão desenvolver o tema são: destacar o sentido de amadorismo na produção literária; pôr em relação amadorismo e a produção literária de Carolina de Jesus; ressaltar o imbricamento entre democracia, representatividade e cultura etnocêntrica; averiguar se há posições de cerceamento à produção literária amadora e como isso se manifesta. Metodologicamente, essa pesquisa de natureza qualitativa e pautada na crítica cultural é norteadada a partir do seguinte problema: como a produção literária de Carolina Maria de Jesus permite refletir acerca do contexto em que vive o(a) *escritor(a) amador(a)*. Portanto, espera-se que esta pesquisa desvele os meios pelos quais a desigualdade cultural, social e econômica é legitimada, arrombando assim os portões que fecham o acesso aos meios de produção cultural e rompendo os grilhões e mordanças que tentam impedir a liberdade de criação dos escritores e escritoras.

Palavras-Chave: Carolina Maria de Jesus. Escritor Amador. Literatura. Participação Democrática. Políticas Culturais.

INTRODUÇÃO

O projeto *O escritor amador e a produção literária de Carolina Maria de Jesus: uma questão de política cultural* se propõe a analisar a complexa estrutura social que, cada vez mais, permite a criação e utilização de estratégias para excluir ou, pelo menos, dificultar a inserção de produtores de cultura que não se deixam estandardizar pelas normas impostas por aqueles que ocupam o “centro” ou o “topo” dessa mesma estrutura — a exemplo do que ocorreu com a produção literária de Carolina Maria de Jesus.

O projeto também pretende falar de enfrentamento aos empecilhos impostos ao fazer literário e gritar que há possibilidades —por meio das políticas culturais — de se abrir o campo de criação literária para os escritores, bem como de permitir a liberdade de criação destes. Não é exagero dizermos que as entradas de acesso aos meios de produção cultural precisam estar arreganhadas a todos quanto quiserem adentrá-las. Esperamos que de alguma forma, nossa discussão possa abrir portões (principalmente os simbólicos) permitindo que todos não só se reconheçam e sejam reconhecidos como produtores de cultura, mas também encontrem a possibilidade de produzi-la

¹ Mestrando no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II.

² Docente no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II.

sem mordanças. Afinal, não é possível construir uma sociedade mais igualitária sem a participação democrática, inclusive, na área de cultura que tem potencial para agrandar e problematizar o mundo e, por isso mesmo, é objeto de manipulação: umas vezes, para divulgar o que pensa uma determinada e limitada classe de pessoas; outras vezes, para enriquecer quem não reconhece a sua importância, mas, somente o valor mensurável, aquele que vai para o caixa e que é guardado nos cofres transbordantes dessa matéria suja, obtida pela exploração daquilo que não pode ser medido.

Diante desses pressupostos, pode-se perceber que a temática deste projeto coaduna com a linha escolhida para direcionar minha pesquisa, pois busca discutir literatura, produção cultural e modos de vida, uma vez que, estuda as representações literárias e os modos de produção das minorias, problematizando formações discursivas e embates epistemológicos. Sendo assim, a relação de Carolina de Jesus com a linha de pesquisa e o amadorismo na literatura se torna explícita ao visualizar a situação dessa escritora que despejada na favela do Canindé estava, provavelmente, excluída de qualquer incentivo à produção literária. Em outras palavras, ao olhar as dificuldades impostas à Carolina para a produção literária pode-se olhar também para as dificuldades impostas aos escritores anônimos (Carolinas) de hoje, dos quais Carolina é, de certa forma, precursora.

DESENVOLVIMENTO

Visto que termos ou conceitos teóricos podem assumir variedades de significado, faz-se necessário esclarecer como e o que se pensa por “política cultural”, que dê conta da temática escolhida para este projeto. Considera-se pertinente, a sugestão feita por Alexandre Barbalho quando propõe entender *política cultural* como o “universo das políticas públicas voltadas para a cultura implementadas por um Governo” (BARBALHO, 2011, p. 25), diferenciando-a de *políticas de cultura*, as quais “se referem às disputas de poder em torno dos valores culturais ou simbólicos que acontecem entre os mais diversos estratos e classes que constituem a sociedade” (BARBALHO, 2011, p. 26).

É preciso ressaltar que a distinção acima foi trazida não para dividir a explanação do tema em polos, trabalhando em um dos lados. O que se pretende é delinear os conceitos para construção de argumentos fundamentados, tendo como foco “a atuação do Estado e dos governos e de suas políticas públicas” (BARBALHO, 2011, p. 26) como também as “disputas políticas entre os diversos agentes do campo cultural no estabelecimento de suas normas” (BARBALHO, 2011, p. 26).

Em *Cultura e Democracia*, Marilena Chauí não só problematiza as várias concepções de “cultura” como também demonstra as contradições que cercam a mesma, no sentido de que

diferentes concepções de “cultura” levam a diferentes práticas políticas e sociais e de organização das classes.

Por meio da consistente análise empreendida pela ensaísta torna-se clara a existência de uma *divisão cultural*, entretanto, nem sempre ela é nitidamente percebida dentro da sociedade; Marilena Chauí atribui essa ocultação à forma de operar da *cultura de massa* ou *indústria cultural*, que atua basicamente de quatro modos, a saber: primeiro, separa as obras em “caras” ou “baratas”, “raras” ou “comuns”, isto é, destina algumas obras aos “privilegiados” e outras à “massa”. Desse modo, ‘em vez de garantir o mesmo direito de todos à totalidade da produção cultural, a indústria cultural sobredetermina a divisão social acrescentando-lhe a divisão entre elite “cultura” e massa “inculta”.’ (CHAUÍ, 2007, p. 29).

Segundo, “contraditoriamente em relação ao primeiro aspecto, cria a ilusão de que todos têm acesso aos mesmos bens culturais” (CHAUÍ, 2007, p. 29-31), quando, na verdade, as informações e os tipos de abordagens que lhes será dado já foram previamente selecionados com o intuito de atingir e modelar o consumidor/espectador/leitor que se deseja. Terceiro, ‘inventa figuras chamadas “espectador médio”, “ouvinte médio” e “leitor médio”, às quais são atribuídas certas capacidades mentais “médias”, [...] e certos gostos “médios”’ (CHAUÍ, 2007, p. 31), de forma que oferta ao consumidor, o mesmo com cara de novo, aquilo que lhe é comum, fácil de deglutir e de agradá-lo, de seduzi-lo para a compra. Quarto, “define a cultura como lazer e entretenimento.” (CHAUÍ, 2007, p. 32). Na visão da autora, “o entretenimento distingue-se da cultura quando entendida como trabalho criador e expressivo das obras de pensamento e de arte” (CHAUÍ, 2007, p. 33), enquanto que ele contém como características o “repouso” e o “passatempo”.

Após explicitar os modos de operar da indústria cultural, a ensaísta declara que eles apropriam-se

[...] das obras culturais para consumi-las, devorá-las, destruí-las, nulificá-las em simulacros. Justamente porque o espetáculo se torna simulacro e o simulacro se põe como entretenimento, os meios de comunicação de massa transformam tudo em distração (guerras, genocídios, greves, festas, cerimônias religiosas, tragédias, políticas, catástrofes naturais e das cidades, obras de arte, obras de pensamento). Este é o mercado cultural (CHAUÍ, 2007, p. 34).

Falar em indústria cultural ou cultura de massa é falar, ao menos, em dois aspectos: primeiro, em uma ditadura do mercado que impõe padrões e atribui supostos *valores* forjados pela lógica do consumo, na qual, “a mercadoria “cultura” torna-se algo perfeitamente mensurável. A medida é dada pelo número de espectadores e de vendas, isto é, o valor cultural decorre da capacidade para agradar” (CHAUÍ, 2007, p. 41); segundo, em um processo de massificação que busca silenciar vozes dissonantes, pois, “massificar é o contrário de democratizar a cultura, ou melhor, é a negação da

democratização da cultura.” (CHAUÍ, 2007, p. 37). Ou seja, todo o processo imposto pela cultura de massa reforça a divisão cultural, dificultando o direito ao exercício da democracia cultural, conseqüentemente, do acesso aos meios de produção cultural. Por isso é que Marilena Chauí chama atenção para a necessidade de o Estado conceber a cultura como “*um direito do cidadão e, assim, assegurar às pessoas o direito de acesso às obras culturais produzidas, particularmente o direito de fruí-las, de criar as obras, ou seja, produzi-las, e o de participar das decisões sobre políticas culturais.*” (CHAUÍ, 2007, p. 42). Já que, “afirmar a cultura como um *direito* é opor-se à política neoliberal, que abandona a garantia dos direitos, transformando-os em *serviços* vendidos e comprados no mercado e, portanto em privilégios de classe.” (CHAUÍ, 2007, p. 46). Ainda segundo a autora, isso é possível quando a política cultural é

definida pela idéia de *cidadania cultural*, na qual a cultura não se reduz ao supérfluo, ao entretenimento, aos padrões do mercado, à oficialidade doutrinária (que é ideologia), mas se realiza como direito de todos os cidadãos, direito a partir do qual a divisão social das classes ou a luta de classes pode manifestar-se e ser trabalhada porque, no exercício do direito à cultura, os cidadãos, como sujeitos sociais e políticos, diferenciam-se, entram em conflito, comunicam e trocam suas experiências, recusam formas de cultura, criam outras e movem todo o processo cultural (CHAUÍ, 2007, p. 45)

Ainda sobre essa questão, pode-se trazer à cena, Maria Elisa Cevasco, em *Dez Lições sobre Estudos Culturais*. Nessa obra, a autora se dedica concomitantemente a explicar a formação e desenvolvimento dos Estudos Culturais e a criticar as formas de acesso aos meios de produção cultural, orientada por uma pergunta essencial: “Quem atribui valor cultural e para quê?” (CEVASCO, 2008, p. 22). Para defender a ideia da participação democrática, de forma que haja “condições para que todos sejam produtores de cultura, não apenas consumidores de uma versão escolhida por uma minoria” (CEVASCO, 2008, p. 54), Maria Elisa se baseia nas formulações de Raymond Williams sobre — o que ele denomina — “cultura comum”, a qual não pode acontecer por meio da

[...] extensão geral do que uma minoria quer dizer e acredita, mas a criação de uma condição em que as pessoas como um todo participem na articulação dos significados e dos valores, e nas conseqüentes decisões entre este ou aquele significado ou valor (WILLIAMS, 1958 apud CEVASCO, 2008, p. 54)

Dessa forma, “a luta pela cultura comum implica então a luta por uma sociedade em comum, sem divisões de classes, e a oposição às formas correntes de desigualdade.” (CEVASCO, 2008, p. 56). Trata-se de deixar vir à tona a diversidade de opiniões, interpretações, valores mediante discussões realizadas de modo mais igualitário, aceitando que “todos” produzem cultura e assumindo que “todos” devem ter o direito e “o poder de interpretar e de usar criativamente signos e formas de organização da cultura” (CEVASCO, 2008, p. 110).

É em meio a esse contexto que se torna mais claro entender como Carolina de Jesus — mulher negra, marginalizada, mãe solteira, “pobre”, “semialfabetizada”, “favelada” e escritora — pode servir de motivo para a implementação de políticas culturais de fomento à criação literária construídas com participação do(s) escritor(es) amador(es), visto que, a figura de Carolina aponta para o escritor amador, porque ela seria uma exceção à regra dentro da produção literária brasileira, em outras palavras, provavelmente, a escritora estaria em situação semelhante a de tantas escritoras e escritores anônimos se — por força do *destino* ou pela *curiosidade* própria a um jornalista — Audálio Dantas não tivesse colocado em foco a produção daquela catadora de papel — pelo menos é o que parece demonstrar o próprio percurso dela após ser “descoberta” pelo repórter em 1958³.

Não obstante o sucesso que seu livro intitulado *Quarto de despejo: diário de uma favelada* obteve ao ser lançado em 1960 — vendendo seiscentos exemplares na noite de autógrafos, dez mil exemplares na primeira semana, totalizando mais de cem mil exemplares no primeiro ano, números que lhe atribuíram a designação de best-seller —, os livros seguintes não receberam a mesma atenção e Carolina foi ainda rejeitada pelos críticos e a elite da época, recebendo críticas como a de Wilson Martins que chegou a afirmar que ela “queria ser escritora sem saber escrever”. Lançado em 1961, o livro *Casa de Alvenaria: diário de uma ex-favelada*, que relatava seu trajeto depois de sair da favela para uma casa de classe média no bairro de Santana, Zona Norte paulistana, não foi bem recepcionado. Publicados por conta própria em 1963, *Provérbios* e *Pedaços da Fome* não tiveram repercussão e *O Brasil para os Brasileiros* foi ridicularizado pela imprensa.

É possível depreender desse acontecimento que, para aquele público leitor, Carolina era mais um “objeto de consumo”, “uma novidade, uma fruta estranha”, “um animal curioso” — como atesta o próprio Audálio, em entrevista ao blog *Socialista Morena* — do que uma escritora em ascensão. De fato, em fevereiro de 1977, Carolina morreria pobre e praticamente esquecida, isolada num sítio. Somente na década de 1990, a literatura de Carolina Maria de Jesus seria redescoberta, graças ao empenho do pesquisador brasileiro José Carlos Sebe Bom Meihy e do norte-americano Robert M. Levine, que juntos publicariam o livro *Cinderela negra: a saga de Carolina Maria de Jesus*.

Diante do exposto, pontua-se que, esta pesquisa partirá do exemplo de Carolina Maria de Jesus para pensar o conceito de amadorismo na literatura de margem e repensar a situação do

³ É possível encontrar na internet muitas informações seguras acerca da vida e obra de Carolina Maria de Jesus, no entanto, os dados apresentados a seguir foram coletados, principalmente, em três sites, sendo que, o primeiro é mais completo por ser parte do projeto “Vida por Escrito — Organização, classificação e preparação do inventário da obra de Carolina Maria de Jesus”, contemplado pelo Edital Prêmio Funarte de Arte Negra, categoria Memória, em 2013: (1) <http://www.vidaporescrito.com/> (2) <http://www.socialistamorena.com.br/carolina-maria-de-jesus-100-anos-da-autora-do-classico-quarto-de-despejo/> (3) <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/leituras/conto-das-ruas>

escritor amador, direcionando o olhar para as políticas culturais construídas democraticamente com a participação do escritor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegado a este ponto, constata-se a importância de um trabalho teórico que vá de encontro aos processos de exclusão, que desvele os meios pelos quais a desigualdade cultural, social e econômica é legitimada, ou as estratégias utilizadas pelo (que finge ser) mais *forte* para (tentar) dominar o (que se quer) mais *fraco*. Em uma sociedade dividida em classes — cuja participação de seus membros é restrita e, às vezes, inexistente — uma das estratégias utilizadas é fazer com que as políticas culturais estejam direcionadas por um conceito vertical e centralizador de *Cultura*. Quando isso acontece, a política cultural reproduz a *divisão cultural*, apresentando o pensamento de uma classe como pensamento de toda a sociedade. As classes dominantes tendem não só a legitimar essa *divisão cultural* para que sirva aos seus interesses, mas tendem também a ocultá-la e reforçá-la pela indústria cultural. Então, é possível interpretar que um primeiro passo a ser dado em direção à transformação dessa realidade é a abertura, o acesso aos meios de produção cultural, ou seja, a ideia de cultura enquanto um direito do cidadão, visto que, todos obterão a oportunidade de interferir nas decisões sobre política cultural e de escolher significados, símbolos, signos, e de atribuir valores, enfraquecendo assim a divisão cultural.

A escritora Carolina Maria de Jesus é exemplo de como a cultura de elite e a cultura de massa cerceiam os meios de produção cultural. Ao ajustar-se o foco de análise sobre a sua produção literária vê-se que aquilo que foi dito, de forma geral, acerca da *divisão cultural* ganha características específicas quando impostas à literatura, criando duas categorias básicas que pretendiam amordaçar a escritora. De um lado, impondo-se um conceito vertical e centralizador de cultura, a literatura passa a ser pensada a partir da cultura da elite, daqueles que ocupam os centros ou os topos da sociedade, excluindo obras que não se assemelham aos modelos *estéticos* — tal concepção é perceptível na postura da crítica e da elite daquela época; por outro lado, a indústria cultural seleciona e manipula as obras transformando-as em simples objeto de consumo, de passatempo e de entretenimento — isso fica demonstrado no modo como a obra de Carolina foi recepcionada e logo depois *descartada*. Dessa forma, identifica-se a necessidade de criar novas situações que sirvam de alternativa para o escritor, de modo que: 1. Ele não se veja obrigado a *vender seu trabalho*, seu processo criativo e que possa escolher não ser marionete nas mãos do mercado. 2. Que a sua obra ao ser pensada e trabalhada possa trazer as vozes das diversas *particularidades*, dos diversos pontos

de vista, não tendo que se sujeitar ao que uma determinada classe dominante pensa e quer como certo.

Por que não seriam essas *novas situações* incentivadas por políticas culturais construídas democraticamente com a participação do escritor? Assim, haveria uma comissão composta por membros do Governo, mais especificamente, do Ministério da Cultura, da sociedade civil e dos escritores, para que em conjunto definissem, de forma transparente e democrática, os critérios de seleção de projetos. Dessa maneira, falar de participação democrática em construções de políticas culturais é falar de enfrentamento aos dois empecilhos impostos ao fazer literário, pois ele busca por meio das políticas culturais abrir o campo de criação literária para os escritores, bem como permitir a liberdade de criação destes.

A mudança que desejamos é bem *simples* e realizável: substituir 4 letras por 3 letras; se por um lado, *trocar* a quantidade numericamente maior por uma numericamente menor parece ir contra o que pretendemos, que é a inserção e crescimento cada vez maior de opiniões/interpretações; por outro, ao contemplarmos o signo e seu sentido (pelo menos em uma acepção) que aponta para a coletividade das ações, entende-se o deslocamento de lugares que pode ser realizado por essa troca. Cabe explicar que tal deslocamento ultrapassa o campo semântico e vai afetar o campo prático de atuação e interferência humana. De forma simplificada dizemos: “do ‘para’ para o ‘com’”, isto é, de políticas culturais “para” os escritores para políticas culturais “com” os escritores. Nesse sentido, reivindicando-se políticas de fomento à criação literária que sejam construídas “com” os escritores e “com” toda a sociedade interessada, tem-se uma política cultural, realmente, democrática.

REFERÊNCIAS

- BARBALHO, Alexandre. Políticas e indústrias culturais na América Latina. In: *Revista Contemporânea*. Rio de Janeiro: UERJ, 2011. p. 23-35.
- CEVASCO, Maria Elisa. *Dez Lições: sobre os estudos culturais*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.
- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia*. Salvador: Prefeitura de Salvador/Secretaria municipal de Educação e Cultura; Governo da Bahia/Secretaria de Cultura, 2007.

SITES CONSULTADOS

- <http://www.vidapoescrito.com/> Acesso em: nov, 2015.
- <http://www.socialistamorena.com.br/carolina-maria-de-jesus-100-anos-da-autora-do-classico-quarto-de-despejo/> Acesso em: nov, 2015.
- <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/leituras/conto-das-ruas> Acesso em: nov, 2015.

QUILOMBO DO BURI: TERRITORIALIDADE E (RE) EXISTÊNCIA

Arleide Farias de Santana¹
Orientador: Dr. Arivaldo Lima²

Resumo: A proposta inicial de pesquisa em questão surgiu da curiosidade em relação à formação da população do município de Pedrão-Ba e, em especial, do povoado Buri, localizado neste município, recentemente reconhecido enquanto comunidade remanescente de quilombos pela Fundação Cultural Palmares. No decorrer da pesquisa, foram observados alguns elementos que merecem destaque: um processo de reinvenção a partir das demandas do processo de reconhecimento; emergência de lideranças femininas e o conflito em torno de símbolos e práticas culturais tidas como relativamente negras. Assim, uma reflexão acerca dos elementos aqui apresentados, conjugados aos conceitos de identidade, narrativas e cultura popular torna-se o objetivo principal desse trabalho.

Palavras-Chave: Cultura. Identidade. Quilombo. Reinvenção.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se pauta na inquietação acerca da formação da população do município de Pedrão (BA), em especial, do povoado Buri, no que tange aos seus aspectos étnico-raciais e culturais, definidos por suas heranças africanas, o que favoreceu o seu reconhecimento pela Fundação Cultural Palmares, enquanto remanescentes de quilombo.

Assim, o interesse neste estudo é interpretar as estratégias para a apropriação deste lugar — Buri — como espaço de pertencimento, destacando alguns aspectos importantes: um processo de reinvenção a partir das demandas do processo de reconhecimento; conflitos em torno de símbolos e práticas culturais tidas como relativamente negras e a emergência de lideranças femininas na comunidade³.

Antes do aprofundamento do estudo das citadas estratégias, é pertinente dar um mergulho ao redor das possíveis raízes do nome *Buri* e da comunidade que recebe este nome, enquanto quilombola. Fazer um levantamento acerca das raízes dessa comunidade e sua denominação requer uma volta ao passado, à história e sua relação com a memória.

Apesar de existir um desejo comum de entendimento entre a memória e a História, não há confiança total entre elas. A História desconfia da memória, devido aos seus esquecimentos e esta desconfia da reconstituição feita por historiadores tornando o passado conflituoso. Esse

¹ Mestranda no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II. Endereço eletrônico: arleidfarias@hotmail.com

² Docente no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II.

³ Importante enfatizar que o estudo mais aprofundado dessas estratégias será apresentado trabalho final da dissertação.

esquecimento, no entanto pode ser traduzido como um momento que propicia uma recriação da narrativa (COSTA, 2016), não sendo, portanto motivo para a desconfiança. No que se refere ao conflito, este sempre vem ao presente, através de uma lembrança incontrolável, que se apodera desse presente tornando-se o próprio. A lembrança passa a ser o presente (SARLO, 2007). Lembranças assim muitas vezes vêm sob a égide da história monumental, tradicional que controla esse presente através de seus mecanismos de poder: etnocentrismo, patriarcalismo, entre outros. E durante séculos isso tem acontecido.

Apesar dessa tentativa de controle do pensamento, através da museificação, repetição, reprodução — denominado por Nietzsche como “história dos antiquários” — nas últimas décadas percebe-se uma mudança, certo enfraquecimento desse “passado monumental”, com o surgimento da história cultural e social, que não se limita apenas a narrar os fatos esquecidos pelo historicismo, mas se aproxima mais do cotidiano do sujeito, acreditando na reelaboração de suas vivências. Essa mudança se dá devido a variação das fontes ou à importância atribuída à história oral na academia (SARLO, 2007). E é justamente baseada em fontes orais que farei aqui uma interpretação — não uma reconstituição — das possíveis raízes da comunidade quilombola Buri, suas experiências e seus novos desafios diante da contemporaneidade.

A FORMAÇÃO DO BURI

Situado a quatro quilômetros da sede do município de Pedrão-(BA), o Buri tem uma população formada basicamente pelas famílias Belon e Souza. Como ocorre na maioria dos agrupamentos rurais, a população do Buri se reproduz através de relações de parentesco altamente endógenas, sendo muito comum, casamentos entre pessoas da mesma família.

A história desta comunidade se encontra na memória dos moradores, sobretudo dos mais idosos: Dona Honorina de Souza, Dona Maria de Souza, Dona Josefa de Souza, Dona Isabel Lisboa, senhor Pedro Belon, dona Zulmira de Souza Belon⁴ e senhor Frutuozo Belon netos de Manoel Bellon⁵, este o ente central do mito fundador da comunidade. Também consta em documentos da família, a compra destas terras por Manoel Bellon, pelo valor de Rs.100\$000 (Cem mil Réis) do senhor Joaquim

⁴ Honorina, rezadeira da comunidade. Tinha as rezas na memória e além disso improvisava ou criava outras, segundo a afirmação de Margarida Belon, sua filha. Dona Zulmira, lalorixá na comunidade. Dona Honorina e Dona Zulmira já são falecidas.

⁵ De acordo informações das lideranças locais o sobrenome *Bellon* tem origem germânica, mas quem recebe esse nome é o patriarca, que segundo as narrativas do Buri, foi os donos das terras herdadas por seus descendentes na comunidade, apesar da distinção no que se refere à grafia. Bellon com dois LL e Belon com um L. O “Bellon” do patriarca tem o nome com dois “ll”, o “Belon” dos descendentes tem apenas um “l”.

da Silva Cravo ainda no século XIX. Manoel Bellon era casado com Maria da Conceição Belon, que fora escravizada e trabalhava na sede da Fazenda Buri. Novas informações apontam que ele foi escravo de um professor. Segundo a documentação registrada em 1912 pelo escrivão Manoel Serapião da Silva, consta que o casal Manoel e Maria da Conceição Bellon teve vários filhos, sem quantificá-los. Um dos documentos é um inventário, certificando que a herança foi deixada por Maria da Conceição Belon para um dos seus filhos. Soma-se a estas informações que Manoel Bellon teria comprado essas terras e mais duas casas na sede do município, hoje Pedrão (BA) com o dinheiro da alforria (SOUZA, 2015). Esta última informação creio estar equivocada, pois o negro comprava sua alforria, não ficava com o dinheiro. Mas, como as relações entre senhores e escravos eram bem mais complexas do que o que imaginamos e há possibilidade da existência de um espaço para negociações entre senhores e escravos no período da escravidão (REIS, 1997), pode ser que foi-lhes dada a alforria sem o pagamento e ele pode ter usado esse dinheiro para outros fins. No entanto essa versão ainda é uma interrogação, pois a existência desses espaços de negociações não era uma constância, principalmente no que se refere às alforrias, pois segundo Lacy Maia, os senhores dificultavam esse e outros direitos como a Lei do Ventre Livre, Sexagenária, dentre outras, inclusive desrespeitando decisões judiciais, protelando a escravidão até o último momento da abolição (MOTA, 2011). Ainda é importante destacar que, mesmo depois de todas as dificuldades possíveis para obter a liberdade, o ex-cativo tinha uma liberdade limitada, apresentando-se como uma relação indefinida entre liberdade e escravidão na sociedade brasileira oitocentista.⁶

Dessas informações, dúvidas, interrogações pairam acerca dos meios em que o patriarca Manoel Bellon adquiriu as terras da comunidade do Buri. Eis um bom exemplo da desconfiança que a História tem em relação à memória e também a captura distorcida do passado pelo presente com o intuito de torná-lo coerente num novo contexto (SARLO, 2007). Nesse sentido, vale enfatizar que um discurso sobre a memória será sempre incompleto, pois, ao mesmo tempo ela pode desprezar ou vivificar determinados fatos e coisas (FERREIRA, 2003).

O senhor Pedro Belon, neto do patriarca, afirma que as terras do Buri foram adquiridas pelo seu pai, que casou com a filha do patrão e comprou as terras com o resultado das “quinzenas” – uma espécie de corveia — na fazenda que ele morava. Nas palavras do senhor Pedro:

Meu pai foi quinzenheiro do meu avô e depois casou com minha mãe, a filha do patrão! Sabe o que é quinzenheiro, não é? Ele trabalha em quinze e quinze, dando

⁶ Esse tema profundamente discutido na obra de Robério Souza, “Se eles são livres ou escravos”: Escravidão e trabalho livre nos canteiros da Estrada de ferro de São Francisco. Bahia, 1858-1863, na qual ele destaca as conexões entre a escravidão e as experiências de liberdade durante o século XIX e no período pós-abolição, especificamente no canteiro de obras da construção da *Bahia and San Francisco Railway*.

um dia de trabalho de graça. Hoje todas as terras não estão na família por que os herdeiros venderam.

Essa versão acaba se adequando à informação de que a agricultura de subsistência era incentivada na América pelos escravocratas para a redução dos custos nas *plantation*, sendo esse costume institucionalizado a ponto dos senhores de escravos concordar com o direito de propriedade dos trabalhadores cativos sobre a produção, estendendo este direito à terra cultivada por eles (MINTZ & PRICE, 2003).

Diferentes informações ou interpretações comprovam o trabalho árduo de reconstituição de memórias, na qual pode ficar lacunas. No entanto o que parece ser lacunas são atualizações dos ecos do passado pela presença, performance e a marca pessoal do narrador (COSTA, 2015). Nesse sentido, “a rememoração do passado [...] não é uma escolha, uma condição para o discurso, que não escapa da memória nem pode livrar-se das premissas impostas pela atualidade à enunciação [...] É uma ligação, provavelmente inevitável, do passado com a subjetividade que rememora no presente.” (SARLO, 2007, p.49). Assim, todo trabalho baseado em memórias, a fim de uma tentativa de reconstituição do passado, inclusive no que se refere às origens de algo, requer cautela, pois muito do que se supõe como historicamente ocorrido, há algo que ainda não passou de “poderia ter sido.” (AGAMBEN, 2008).

Diante do devir, no campo das possibilidades, surgem novas informações em torno da referida comunidade, dentre elas, o fato dessa população ter sido reconhecida enquanto remanescente de quilombos dever-se, dentre outros elementos, aos seus aspectos étnicos-raciais e culturais definidos por suas raízes africanas e aos vestígios de engenhos de cana de açúcar, que deveriam ser consideradas pontos turísticos históricos do município estudado, nas atuais fazendas América, Escola e laçu (na qual também existe uma lagoa conhecida pelas lendas de que negros “fujões” foram lançados em suas águas, segundo depoimentos de moradores daquela localidade). Sobre essas ruínas Jorge Galdino afirma:

Na Fazenda laçu, há uma triste lembrança. Nos fundos da sede (porão) encontra-se uma senzala que lembra o período do Brasil colônia ou imperial. Esse grupo de habitação para escravo é o único que ainda existe na região. Os pavimentos em condições precárias têm espaço reduzido pouco mais de um metro de altura. Era ali que os escravos passavam os momentos terríveis de tortura aplicada pelos “senhores de engenhos” (GALDINO, 2009, p. 28).

Importante lembrar que não só no laçu, mas em outras fazendas do município de Pedrão, também foram encontrados indícios da escravidão, inclusive nas terras do Buri, onde há vestígios de três senzalas e materiais daquela época como: correntes, ferros, tijolos que foram usados para

possíveis construções. No entanto essas novas informações não desqualificam a pesquisa do autor e sim a fortalece como indiciador de novos trabalhos.

O estudo dessas ruínas não é o objetivo principal desse trabalho, mas serve como marcas da presença negro-africana na região, incidindo na existência de influências africanas nas manifestações culturais, patrimônio imaterial, além da possibilidade de que a fazenda onde encontra as citadas ruínas — Iaçú — ter sido a fazenda-sede das comunidades ao redor, inclusive do Buri, contrariando as informações de que houve uma fazenda-sede na própria comunidade estudada.

Diferentes versões aparecem quando se refere a origem da comunidade do Buri, dependendo do olhar e interesse e proximidade do pesquisador ao seu objeto de estudo. Assim, a formação do Buri será fincada nas terras burienses sob a mitificação anacrônica do patriarca Manoel Bellon ou está nas terras da fazenda conhecida como Iaçú? Além disso, se levarmos em consideração o fato de que em outras regiões do município de Pedrão há indícios da existência de Casas Grandes e Senzalas, outras versões surgirão.

Assim, como já foi dito, é possível observar diferentes pensamentos na comunidade do Buri em relação a suas origens que são passados de geração a geração. No entanto, nada garante que as novas gerações serão fiéis às antigas, pois o passado e as experiências dos velhos podem não servir para orientar os jovens da nova geração, devido [...] às novas técnicas da modernidade, contribuindo para o não entendimento entre as experiências (LE GOFF, 1995), cujos interesses, desafios e perspectivas são completamente diferentes. No entanto não podemos esquecer que o tradicional e as novas tecnologias têm andado convenientemente de mãos dadas sem muitos conflitos (CANCLINI, 2000).

O NOME “BURI”

Ao iniciar este estudo sobre a comunidade do Buri do município de Pedrão/BA, descobri que o nome “Buri” é recorrente em comunidades caracteristicamente quilombolas. Atualmente na Bahia há pelo menos três comunidades de mesmo nome oficialmente reconhecidas: uma no município de Magorogipe; outra no município de Conde; e uma terceira em processo de reconhecimento no município de Alagoinhas. Poderia ainda acrescentar a esta lista a comunidade do Burizeiro (também reconhecida) no município de Araçás. Essa coincidência foi um incentivo para investigar a razão de a comunidade do Buri receber este nome.

O nome Buri, segundo relatos de Sonildes Souza da Silva⁷, tem origem de uma planta, que existia em grande quantidade na região e serviam de refúgio para os escravos em fuga. Posteriormente em conversa com o senhor Valmir Victor dos Santos⁸, este afirmou que a planta Buri é uma palmeira que em noites de luar suas folhas brilham e fazem certa zoadá que já assustou muitas pessoas. E pode ser que por isso foram usadas como esconderijos de escravos fugidos. Na mesma época, o senhor Pedro Belon enfatiza que esta planta ainda tem importância na região, sendo utilizada nos cultos católicos, principalmente na missa de Domingo de Ramos⁹.

Narrativas burienses deixam transparecer que o Buri foi formado por escravos fugidos, no entanto, levando em consideração que os indícios de Casa-Grande e senzalas são encontrados nas proximidades — cerca de 4 Km ou menos — do Buri aqui estudado, creio que esta comunidade não foi um território de foragidos e sim de remanescentes, o que destrói a armadilha ideológica que vê os quilombos apenas como um lugar de fuga. Como isso seria possível? A fuga já não faz parte do repertório das estratégias da atual luta quilombola. Fugir no contexto atual significa, literalmente, alienar-se (SILVA, 2011) e esse não é o interesse da comunidade do Buri.

Recentemente, em um novo encontro com as mesmas pessoas na comunidade do Buri, observei que elas já tinham novas denominações acerca da planta Buri: que a região recebeu este nome devido a quantidade de uma planta chamada Buriti. Os mais velhos relatam que ouviram de seus avôs que as terras receberam o nome de Buri devido a grande quantidade de palmeiras Buriti (SOUZA, 2015, p. 23). Numa rápida pesquisa na internet pode se encontrar tal informação. Poderia a internet está sendo utilizada pelo presente como estratégia para a reconstrução de um passado? Creio que sim, pois hoje não é possível perceber uma comunidade de forma isolada, desconectada das novas tecnologias.

É provável que o nome esteja ligado tão somente à vegetação mesmo, a exemplo de candeal, coqueiral e tantas outras tantas das comunidades Brasil a fora. Todavia é direito da comunidade ressignificar seu mito criador de acordo com suas necessidades atuais, ainda que muitos confundam isto, o “mito”, com “mentira”.

⁷ Uma das lideranças da comunidade do Buri, envolvida na luta pelo reconhecimento da comunidade enquanto comunidade quilombola. Entrevista concedida no dia 15-08-2010.

⁸ Valmir Victor dos Santos, 59 anos, babalorixá residente em outra comunidade, chamada Patrimônio do município de Pedrão (BA).

⁹ Domingo de Ramos é uma festa móvel cristã celebrada no domingo antes da Páscoa. A festa comemora a entrada triunfal de Jesus em Jerusalém, um evento da vida de Jesus mencionados na Bíblia.

REINVENÇÃO DO BURI

A identidade quilombola, ainda hoje se reveste de uma lira imaginativa que recria um espaço romantizado a serviço das necessidades presentes de quem as evoca. No limite entre o que se tem/é e, conseguir/ser, inventa-se a figura arquetípica do quilombola, o guerreiro negro que resistiu tenazmente à escravidão consciente de sua humanidade, de sua negritude e do seu direito à cidadania.

Esta comunidade estudada, por onde tenho transitado, tem um interesse sincero de saber “o que é o quilombola”, para melhor se preparar para receber o Outro — representantes do Estado, Proprietários de terras, o pesquisador —, no entanto, já captaram o princípio midiático da coisa e está muito adiantada no seu processo de “reinvenção”. Na verdade percebe-se um jogo de representação que alguns grupos fazem de si mesmos e uns dos outros (PEREIRA, 2002). E o modo que qualquer um de nós nos posicionamos diante das coisas, das pessoas e dos fatos variam de acordo com nossas necessidades imediatas.

São dessas necessidades imediatas que surge na comunidade do Buri o desejo de mostrar-se quilombola que já são, enfatizado pela existência de um processo de conscientização no que se refere ao significado dessa identidade, iniciativa de Angélica Maria Ferreira de Souza — uma das lideranças na comunidade —, com constantes reuniões, eventos, tentando incentivar os jovens acerca da importância dos aspectos culturais como o do samba de roda, capoeira, os quais em si mesmos são práticas pedagógicas, como afirma Rago.

[...] É isso que torna a cultura tão central no mundo contemporâneo; é nisso — e a partir disso — que estão falando aqueles que tratam os espaços e as práticas culturais como espaços e práticas que são também pedagógicas. Ao falarem em pedagogias culturais, eles estão salientando como e o quanto, fora dos espaços estritamente institucionalizados, se ensinam, se aprendem e se naturalizam determinadas verdades, visões de mundo e práticas sociais (RAGO, 2008, p. 18).

Possivelmente, a tentativa de conscientização elaborada por Angélica Belon, esteja sobrecarregada de uma auréola imaginativa acerca do que significou o quilombo do passado (local do negro fugido), legitimado por fragmentos de memória que gerações anteriores fizeram questão de apagar, podendo enfraquecer o discurso e as ações na cobrança da titulação oficial do seu território junto ao Estado. No entanto, essa é uma estratégia de sobrevivência num contexto da exclusão social, numa guerra desigual.

É importante focar aqui como se dá esse processo de reinvenção da comunidade do Buri: Durante as festividades que comemoravam o reconhecimento oficial da Comunidade Quilombola do

Buri (Pedrão-Ba)¹⁰ junto à Fundação Cultural Palmares algumas cenas me chamaram atenção, dentre elas a presença do folguedo bumba-meu-boi — e eram dois — no entanto esse folguedo se desenrolava completamente fora do contexto, na comunidade não é comum aquela prática e sim na sede do município, durante a tradicional festa do Padroeiro do município, no mês de janeiro de todos os anos. Ali o boi era tão somente o “boi”, sobretudo por ser aquela uma “brincadeira” nova na comunidade.¹¹

Na manifestação do bumba-meu-boi, o boi e “Maria Fateira”, uma personagem, normalmente representada por um homem e ambos são insultados pelas pessoas, principalmente crianças. Tanto o boi, quanto a “Maria Fateira” se defendem perseguindo os insultadores. Quase todas as noites da festa do padroeiro — são nove noites — o bumba-meu-boi sai depois da missa e no último dia depois do cortejo do boi ocorre a matança, onde é distribuído vinho para os participantes.

No caso da manifestação na comunidade do Buri, simbolicamente, aquele boi poderia estar representando o quilombola que muitas vezes se veem obrigado a se fantasiar para o Outro — governo, proprietários do governo — para mostrar-se apto a ser reconhecido enquanto quilombola.

Posterior ao bumba-meu-boi ou bumba boi, iniciou-se a apresentação do samba de roda. A festa estava no auge: os homens tocavam e cantavam; as mulheres batiam palmas e cantavam enquanto dançavam se alternando no centro da roda. Todos vibravam numa mesma frequência, numa mesma pulsação quando, de súbito, as lideranças pediram silêncio aos presentes e que todas as câmeras fossem desligadas. Automaticamente cessaram as palmas, cessaram os cantos, olhei para o lado e logo compreendi o que se sucedia: o patriarca fundador da comunidade, um ex-escravo morto há quase um século, havia acabado de incorporar em uma jovem médium¹² a fim de participar

¹⁰ A comemoração aconteceu no dia 16/11/2013, mas o reconhecimento se deu no 24/01/2013 num documento conjunto com a comunidade da Gameleira (código do IBGE 2924108) —

¹¹ Talvez o “boi” seja a manifestação cultural mais difundida (e estudada) no Brasil, onde, dependendo de um conjunto de fatores, varia na forma, ganhando período de apresentações, performances, significados e nomes variados: *Bumba-meu-boi* ou *bumba-boi* no Maranhão, *boi-bumbá* no Amazonas e Pará, *boi-duro* em algumas regiões da Bahia, *boi pintadinho* no Rio de Janeiro, *boi-de-mamão* em Santa Catarina, *boi calemba* no Rio Grande do Norte e cavalo marinho na Paraíba. Na variante mais famosa, os brincantes encenam o *auto do boi* onde contam a história de um boi especial muito estimado por seu dono, um fazendeiro que possuía muitos empregados e escravos dentre eles o *Pai Francisco* (ou *Nego Chico*) que para satisfazer um “desejo” de *Catarina*, sua esposa gestante, acaba matando o boi. Descoberto o crime o Nego Chico foge e logo é perseguido pelos capangas do fazendeiro com o auxílio dos indígenas. Capturado, Chico é castigado severamente, todavia é redimido do seu delito quando, no final da dramatização, com a ajuda de pajés, restitui a vida ao boi.

¹² Adriana dos Santos, uma jovem tímida, de vinte e poucos anos, ainda extenuada pela incorporação, me disse que havia resistido muito a desempenhar essa função. Infelizmente a entrevista foi interrompida a pedido dela que sente a volta de seu Bellon.

daquela celebração. Considero aquele o momento foi o ponto alto do festejo e que, até onde se sabe, não constava na vasta programação.

O velho Manoel Bellon¹³, que acabara de chegar chamando um a um, saudando e aconselhando seus descendentes como quem estivesse semeando harmonia na comunidade. Crianças, adultos, idosos, todos ouviam a tudo com uma postura de profundo respeito. Eis um símbolo de natureza nitidamente coletiva: o mito fundador da comunidade retroalimentando-se. Creio que neste caso, enquanto representação simbólica cultural, a entidade já não representa o indivíduo, e sim apropria coletividade, a afirmação da comunidade unificada.

Além desses outro fato também mereça destaque que foi a representação da liberdade a partir de um personagem — um negro robusto — que durante a comemoração ficou acorrentado sendo ao final das falas das lideranças e autoridades presentes, foi retiradas as correntes, simbolizando o negro, o quilombola livre!

A incorporação de seu Manoel Bellon se deu independente do olhar cético de uns e intolerantes de outros. Da mesma forma a brincadeira do boi se deu indiferente do olhar crítico de que supostamente pudesse ver nele um folgado transplantado. Em tempos de assunção da identidade quilombola mais uma entidade para nos aconselhar do que uma deidade para nos castigar. Mais vale um boi para nos carregar (pela fantasia) do que a realidade para nos assombrar. O real e a fantasia, por sua relatividade, são noções complementares e ambivalentes que dependem muito da ação instintiva manifesta na criação dos arquétipos: o quilombola forte, unido, respeitador das tradições e consciente do seu papel frente à comunidade.

Paralelo à conscientização através dos aspectos culturais, a implementação da Lei 10.639/03, em longo prazo, às outras ações afirmativas podem proporcionar ao sujeito buriense um aprendizado que facilite o seu reconhecimento cultural, além de inserir a escola na luta em favor da autoidentificação consciente desse sujeito, enquanto afro-descendente quilombola, a partir da valorização da história do Buri e suas tradições.

A escola, que tem sido um dos instrumentos de dominação, reprodutora da ideologia dominante conservadora e que tem contribuído no subjulgamento da cultura afro-brasileira, paradoxalmente, provavelmente ela será utilizada como espaço de desconstrução de conceitos eurocêntricos, rupturas com padrões hegemônicos de conhecimentos voltados para a reprodução de ideias já aceitas e consagradas (GINZBURG, 2010), transformando-se no local no qual poderão ser

¹³ De acordo informações das lideranças locais o sobrenome *Bellon* tem origem germânica e vem do antigo senhor do velho patriarca. Ao que parece seus descendentes fazem questão de mantê-lo tendo realizado, inclusive, um levanto heráldico dos brasões da família que ficou exposto durante os festejos.

discutidas questões contemporâneas inseridas na realidade da comunidade, promovendo assim, a inclusão e relações sociais diversificadas. Pelo menos é o que se pretende as lideranças do Buri, o que tenho observado no decorrer da pesquisa.

O PAPEL DA MULHER NO PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO QUILOMBOLA

Nesse processo de conscientização da comunidade acerca da identidade quilombola, percebi a presença constante de mulheres nas lideranças, seja no setor religioso, na política na organização de eventos, surgindo a necessidade de mostrar neste trabalho o empoderamento dessas mulheres.

Embora tenha ciência da existência de outra comunidade quilombola liderada por mulheres (Oiteiro, Alagoinhas-BA), esses matriarcados não são uma constância. Abre-se assim um leque de estudos que vai do “protagonismo negro” ao, se assim podemos chamar, “protagonismo negro feminino”. Os caminhos desse estudo podem ser tortuosos, mas vale a pena ser trilhado. Nesse sentido, os estudos culturais podem (e devem) servir de guia nos labirintos, atalhos e descaminhos desta empreitada.

Em sua obra *Da diáspora: identidades e Mediações Culturais*, (HALL, 2003), faz um questionamento acerca de qual momento propício para se colocar a questão da cultura popular negra. Em seguida, mostra-se crente em três eixos desse momento: o primeiro refere-se ao deslocamento dos modelos europeus da alta cultura, da Europa enquanto sujeito universal: o surgimento dos EUA enquanto potência mundial e centro de produção e circulação global das culturas e um terceiro que percebo como consequência dos dois primeiros, o processo de descolonização do Terceiro Mundo e as lutas negras pela descolonização das mentes dos povos da diáspora negra. É nesse terceiro ponto que possivelmente esse tópico insinuado neste artigo pode estar inserido: o papel das mulheres negras na luta pelo reconhecimento e desenvolvimento de uma comunidade quilombola na contemporaneidade.

Quando os olhares se voltam para o feminismo, por exemplo, as lacunas aparecem e percebemos o quanto as mulheres e suas lutas foram apagadas pela grande narrativa escrita à mão masculina patriarcal, (PEDREIRA, 2010, 143) ao longo da história. E com intuito de amenizar a força do patriarcalismo na escrita sobre mulheres que surge a possibilidade de fazer uma reflexão acerca da participação feminina na luta pelo reconhecimento e desenvolvimento do Buri enquanto remanescente quilombola, estudo que será aprofundado no trabalho final, resultado dessa pesquisa.

No entanto, impossível trabalhar o papel de mulheres numa comunidade quilombola e não levantar outros aspectos culturais, políticos e religiosos que marcam o cotidiano, a vida dessas mulheres.

ASPECTOS RELIGIOSOS DO BURI:

Do ponto de vista religioso, a comunidade do Buri pouco se difere das demais comunidades rurais. Nelas, todas as matrizes da religiosidade popular historicamente encontram guarida, pois as crenças não são os únicos elementos definidores do caráter comunitário. O entrecruzamento das religiões no Buri é evidente e enriquecedora. No entanto, a presença dos cristãos-evangélicos tem sido uma ameaça ao futuro das comunidades quilombolas. E, se uma destruição implica na desagregação comunitária, nada mais justo que nestes tempos de lutas pela manutenção de posse dos territórios, elas ganhem centralidade.

O enfrentamento com o inimigo externo (forças conservadoras) é difícil, no entanto não há uma comparação justa no que diz respeito aos estragos internos causados pelos religiosos intolerantes que através de seus preconceitos, tentam impedir o reconhecimento consciente da identidade quilombola. Por outro lado, talvez prováveis conflitos possam trazer convenientes transformações na comunidade, pois o posicionamento do indivíduo de afastamento ou de interação com o outro é que vai definir o desenrolar cultural (PEREIRA, 2002).

Na comunidade do Buri, os evangélicos não se sentem inseridos na luta pelo reconhecimento da comunidade enquanto quilombola, inclusive até o momento não consegui colaboração destes na realização desta pesquisa. Na comunidade também foram observados alguns conflitos são associados à religião católica, pois em um dos eventos da Comunidade, durante uma missa, o padre condenou o evento por ter ocorrido no entorno da Capela de Nossa Senhora D'Ajuda, por ter ocorrido no mesmo evento uma manifestação ligada à religião do candomblé. Algumas pessoas se referem a este ocorrido como uma demonstração preconceituosa, outras já se referem ao posicionamento do pároco como uma ação de cuidado e respeito à prática do candomblé e às pessoas envolvidas no evento.

O fato é que, apesar dos prováveis conflitos religiosos na comunidade, é percebida uma intrínseca ligação entre a religião católica e o candomblé e isso acontece, possivelmente, devido ao grau de parentesco que há na comunidade e a maioria das pessoas que hoje se denominam católicos ou evangélicos, já receberam orientação da líder da religião do candomblé na região, Dona Zulmira

Belon¹⁴. Esse cuidado ou orientações dedicados à família e aos seguidores da religião é uma característica forte de candomblecistas, sendo comum entre eles, a preocupação de zelar pela saúde espiritual dos membros dessa comunidade (COSTA, 2015).

CONCLUSÃO

Iniciei esse texto fazendo uma apresentação da comunidade do Buri, bem como suas possíveis origens, além de levantar alguns aspectos da comunidade considerados relevantes no processo de afirmação da identidade quilombola como um processo de reinvenção, a insurgência de lideranças femininas, além de alguns conflitos em torno de práticas reconhecidamente negras. No entanto não foi possível o aprofundamento dessas temáticas, reservado para um estudo próximo.

Reconhecer uma comunidade rural e quilombola enquanto uma comunidade homogênea é no mínimo ingenuidade, uma impossibilidade, levando em consideração que desde seus primeiros agrupamentos, o quilombo era rico em diversidade étnico-cultural. E a realidade do Buri não é diferente, o que não deve passar despercebido. Necessário analisar as inter-relações culturais híbridas que podem demarcar novos direcionamentos à formação de identidades (CANCLINI, 2005). A invenção do novo quilombola está pautada no que há de mais antigo e concreto: o poder da imaginação, que influenciado pelos meios modernos contribui para uma nova significação social.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte. UFMG, 2005.
- COSTA, Edil Silva. *Ensaio de malandragem e preguiça*. Curitiba: Appris, 2015
- COSTA, Edil Silva. *Sete estudos de literatura oral e cultura popular*. Salvador: EDUNEB, 2016.
- FERREIRA, Jerusa Pires. *Armadilhas da memória e outros ensaios*. Cotia: Atelier Editorial, 2003.
- GINZBURG, Jaime. *Sociologia e Crítica Literária*. v. 12; n. 2. Rio de Janeiro: Alea Estudos Neolatinos, 2010.
- HALL, Stuart. Identidade cultural e seu legado teórico. In: *Da Diáspora: Identidade e Mediações Culturais* (Org.). Liv Sovik; Trad. Adelaine La Garcia Resende ; et al. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.
- MOTA, Iracy Maia. *Sentidos da liberdade e encaminhamento legal da abolição: Brasil e Cuba- Notas iniciais*. Revista de História Comparada. Rio de Janeiro, 2011.

¹⁴ Informações concedidas por Renilda Belon no dia 31-10-2015.

PEREIRA, Edmilson de Almeida, GOMES, Núbia Pereira Magalhães. Janelas em movimentos: cultura popular e processos de transformação. In: *Flor do não esquecimento: cultura popular e processo de transformação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

REIS, João José. *Identidade e diversidade étnicas nas irmandades negras no tempo da escravidão*. Tempo. v. 2, n. 3. Rio de Janeiro, 1996, p.7-33.

SARLO, Beatriz. *Tempo passado: cultura de memória e guinada subjetiva*. Belo Horizonte: UFMG, Cia das Letras, 2007.

SILVA, G. B. *Comunidades Quilombolas: O reconhecimento e a identificação frente ao processo de globalização e massificação cultural*. 2015, 143f. Dissertação (Mestrado em Crítica Cultural), Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas, 2011.

SOUZA, A.M.F. *Educar para Identificar-se: O papel da educação quilombola no processo de reconhecimento da população da Comunidade do Buri*, 2015, 105f. Monografia (Curso de Pedagogia). Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas, 2015.

SOUZA, Ângela Maria Freire de Lima. ARAS, Lina Brandão de (Org.). *Mulheres e movimentos: estudos interdisciplinares de gênero*. Salvador: EDUFBA: NEIM, 2004.

SOUZA, Robério Santos. *Se eles são livres ou escravos: escravidão e trabalho livre nos canteiros da Estrada de São Francisco: Bahia, 1958-1863*, Campinas, S.P [s.n]. 2013. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

A IMAGEM DO OUVINTE SOBRE A CULTURA E IDENTIDADE SURDA

Dilcinéa dos Santos Reis¹

Orientadora: Dra. Maria Nazaré Mota de Lima²

Resumo: O presente trabalho tece considerações acerca da cultura surda sob a visão do ouvinte e do sujeito surdo. O não ser surdo implica ver a cultura e a identidade surda com um olhar discriminatório, que não permite ver esse indivíduo como sujeito de direitos, mas sim como um deficiente. Esse trabalho se fundamentará em estudos voltados à cultura, comunidade e identidade surda, percorrendo teóricos voltados aos estudos culturais, bem como as ciências sociais. Metodologicamente, ele caminhará pela linha da observação e entrevistas, a fim de captar um olhar mais crítico da questão, no intuito de contribuir para a construção de percepções outras sobre o surdo, a ponto de vê-lo como um ser diferente e não deficiente.

Palavras-Chave: ouvinte; identidade surda; cultura surda

INTRODUÇÃO

Falar em cultura e identidade surda em uma posição de ouvinte é extremamente delicado, pois, nos remete a ser avaliada pela comunidade surda politizada nas quais tiverem posse desse trabalho. Tentarei aqui colocar a minha visão enquanto professora ouvinte e pesquisadora da área da surdez mediante o que já venho observando há mais de dezesseis anos em contato com esses grupos.

Falar desses dois temas nos permite, em um primeiro momento, trazer alguns conceitos acerca dessas palavras, para que possamos a partir daí fazermos uma discussão acerca delas. Assim, esse trabalho tecerá algumas considerações acerca da cultura e identidade surda sob a visão do ouvinte e do sujeito surdo.

Para a realização desse trabalho utilizarei alguns autores da crítica cultural, bem como teóricos surdos que estudam e analisam as questões voltadas para a identidade e cultura surda e ainda a visão das ciências sociais sobre o referido tema.

AFINAL, O QUE PODEMOS CHAMAR DE IDENTIDADE?

Na elaboração desse trabalho encontrei diversos conceitos sobre identidade, mas alguns me chamaram mais atenção, porém, antes de termos esses conceitos na ponta da língua, faz-se necessário refletirmos acerca do que Lima nos traz quando ela nos leva a refleti que:

¹ Mestranda no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II.

² Docente no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II.

Identidade, uma palavra mágica que serve para tudo? Quem sou de onde venho, o que faço com quem estou, quem são os meus... Estas são indagações que persistem na história da humanidade de modos diversos, onde a cultura tece e atravessa nossos pensamentos, modos de vida, ideias, relações, tendo a linguagem como fio condutor de nossas reflexões e ações (LIMA, 2015, p. 37).

A autora nos leva a perceber que para compreendermos a identidade, faz-se necessário entender primeiro o conceito de cultura, para posterior a isso, compreender a vida do povo surdo. A autora ainda nos chama a atenção quando nos diz que

debater sobre identidade, sobressai o fato de que uma pessoa não possui uma única identidade, fixa, imutável. A identidade a rigor, são identidades múltiplas, complexas, convivendo em um contexto de diversidade étnica racial, de gênero, sexualidade e regionalidade (LIMA, 2015, p. 40).

Dessa forma, a autora nos aponta que estamos vivendo num mundo pós-moderno, onde através da globalização, os conceitos, a forma de ver esse mundo, foi se modificando, ou melhor, se resignificando, onde podemos tomar como base, o iluminismo (mercantilismo, absolutismos, democracia) até os tempos atuais. Assim, Hall vem corroborar com Lima quando ele diz que:

As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado (HALL, 2003, p. 7).

No tocante dessa discussão, percebo a necessidade de historicizar as mudanças recorrentes a identidade por conta do tempo, pessoas e modelos, fundamentada em Hall e Lima. Dessa forma, Lima apud Hall, nos diz que o sujeito do Iluminismo era concebido como um “[...] indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades da razão, de consciência e ação” (HALL, 2003, p. 11). Enquanto que no interacionismo simbólico, emerge-se uma noção de sujeito sociológico, uma concepção interativa da identidade do eu. Porém, na era pós-moderna, muda-se radicalmente as concepções de sujeito e, por isso, as identidades. Daí, não se falar em identidade, mas identidades (LIMA, 2015, p.45). Já no âmbito da Psicologia Clássica, identidade é um tema bastante explorado enquanto algo inerente à personalidade do indivíduo (LIMA, 2015, p. 43).

Nesse sentido, trazer uma única concepção de identidade nesse trabalho, não tornaria uma leitura interessante, pois, Hall colabora e conclui com o meu pensamento quando ele afirma que o sujeito está se tornando fragmentado: composto não de uma única, mas de várias identidades (HALL, 2001, p. 14). Dessa forma, não podemos ver o sujeito surdo com um único tipo de identidade, mas sim de várias, pois, ele só se torna diferente do ouvinte, no que diz respeito a comunicação, onde ele se utiliza da Língua Brasileira de Sinais — Libras, nos demais aspectos, eles são iguais.

QUAL O CONCEITO DE CULTURA?

Falar de cultura nesse trabalho é de suma importância, pois é ela que irá colaborar nesse trabalho ao conceito de identidade. Dessa forma, conceituar cultura é algo que se torna complexo quando levamos em consideração os tempos e espaços, pois eles nos fazem ter a concepção de cultura em diversos olhares, além disso, trazer a teorização sobre ela é resultar uma história particular que inclui os escritos de vários pesquisadores que tenham suas próprias ideias em relação a essa temática (STROBEL, 2015, p. 15).

Levando em consideração ao conceito de cultura de forma unitária, Frederick Schiller (apud EAGLETON, 2005), assinala que:

A cultura é a estrutura daquilo que é chamado de hegemonia, que molda os sujeitos humanos às necessidades de um tipo de sociedade politicamente organizada, remodelando — os com base nos atuantes dóceis, moderados, de elevados princípios, pacíficos, conciliadores.

Ou seja, nessa teoria, a cultura se torna sabedoria grandiosa ou uma arma ideológica, uma forma isolada de crítica social (STROBEL, 2015, p. 21), onde identidade e cultura são vistas como essencialistas, substancialistas, prontas e puras para esse grupo hegemônico (SOUZA, 2006, p. 2).

Entretanto, na teoria pós-moderna, alguns teóricos como Joannann Herder (apud EAGLETON, 2005) pensou-se em pluralizar o conceito de cultura, ou seja, vendo-a através de diversas nações e períodos, bem como de diferentes culturas sociais e econômicas dentro da sua própria nação. Contudo, outros teóricos pós-modernos como Stuart Hall se dedicam a interagir de forma profunda no interior delas. Assim, considerar a questão cultural no plural admite multiplicidade de manifestações de grupos culturais mais amplos (STROBEL, 2015, p. 22.). Dessa forma, Hall (1997) corrobora com Strobel quando ele nos afirma que na teoria do campo dos Estudos Culturais, a cultura que temos determina uma forma de ver, de interpelar, de ser, de explicar e de compreender o mundo.

O QUE ENTÃO SERIA CULTURA E IDENTIDADE SURDA?

Com tudo o que foi apresentado acima, podemos dizer que, segundo Strobel, cultura surda é:

o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modifica-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando com suas percepções visuais, que contribuem para as definições das identidades surdas e das almas das comunidades surdas. Isso significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (STROBEL, 2015, p. 29.).

Com tudo isso que foi historicizado acerca da cultura, nos permite perceber que a cultura surda nada mais é do que a forma como surdo busca viver no mundo do ouvinte, buscando adequar à vida de modo que ele se sinta incluído.

Já em relação à identidade surda, Gladis Perlin no chama atenção quando nos diz que, as identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com maior ou menos receptividade cultural assumida pelo sujeito (PERLIN, 2004, p. 77-78). Dessa forma, as identidades surdas vão ganhando formas, de acordo com a inserção do surdo no meio no qual ele está, ou seja, inserido, por exemplo, se ele for inserido em grupos de ouvintes terá uma identidade construída, se estiver inserido em um grupo de surdos terá outro tipo de identidade e assim por diante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentar os conceitos de cultura e identidade surda nos faz perceber quão importante são essas definições para os estudos culturais surdos, pois, ela nos faz perceber que se tentássemos ir em busca de mostrar a cultura e identidade surda na era moderna, não obteríamos êxito, pois, a grande massa ouvintista não permitiria, como aconteceu em 1800 em Milão, ano em que a Língua de Sinais deixou de ser permitida na União Europeia.

Dessa forma, como ouvinte, professora e pesquisadora da área da surdez, compreendo que no tempo pós-moderno os ouvintes estão mais abertos a entender que o sujeito surdo tem uma cultura, tem suas identidades próprias, essas que deverão ser respeitadas e entendidas. Buscar cada vez mais enquanto ouvinte, se aprofundar nos estudos da área da surdez, o tornará um sujeito mais humano, mais crítico cultural, capaz de discutir assuntos voltados à surdez e a outras áreas, pois estudar a área da deficiência torna o indivíduo um ser plural.

E para finalizar algo que se encontra inconcluso, trago uma fala da surda Karin Strobel que define tudo que nós discutimos até aqui nesse trabalho: “A formação da identidade surda é construída a partir de comportamentos transmitidos coletivamente pelo povo surdo, que ocorre espontaneamente quando os sujeitos surdos se encontram com outros membros surdos em comunidades surdas” (STROBEL, 2015, p. 29).

REFERÊNCIAS

EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. Trad. Sandra Castelo Branco. Editora UNESP, 2005.

HALL, Stuart. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo*. Educação e realidade: cultura, mídia e educação, v. 22, n. 3, jul/dez, 1997.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

LIMA, Maria Nazaré Mota de Lima. *Relações Étnicos Raciais na Escola: o papel das linguagens*. Salvador: EDUNEB, 2015.

PERLIN, Gladis. O lugar da cultura surda. In: LOPES, Maura Corcini; THOMA, Adriana da Silva (Org.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

STROBEL, Karin. *A imagem do outro sobre a cultura surda*. 3 ed. Florianópolis: Ed. UFSC, 2015.

MEMÓRIAS DE PROFESSORAS APOSENTADAS: O DESVELAR DA IDENTIDADE DOCENTE NAS ESCOLAS DA ROÇA

Edilange Borges de Souza¹

Orientadora: Dra. Maria de Fátima Berenice da Cruz²

Resumo: A presente pesquisa objetiva realizar um estudo autobiográfico com professoras aposentadas de escolas da roça com o intuito de colher, através de suas memórias, as imagens e representações que elas fazem de si e do exercício da docência no ambiente rural. Visto que a singularidade que o ambiente da roça apresenta, demanda um estudo para que possamos detectar os ganhos e as perdas de uma docência voltada para um currículo que se quer diferenciado, mas que por vezes o Sistema Educacional ignora tal necessidade. Desse modo, a pesquisa é qualitativa e utilizará o método autobiográfico como base para desenvolvermos descrições e analisarmos as falas de caráter confessional das depoentes. Para isso, usaremos instrumentos de coletas como: entrevistas narrativas e grupos focais. E como instrumentos de análise serão utilizadas a análise de conteúdo e do discurso. Assim sendo, demarco a relevância dessa pesquisa como um observatório de interpretação da memória de professoras da escola da roça, vislumbrando encontrar caminhos mais precisos para promovermos um estudo teórico que minimize os conflitos curriculares e didáticos advindos da prática pedagógica desse profissional.

Palavras-Chave: Educação. Roça. Docência. Identidade. Memórias

CONSIDERAÇÕES INICIAIS:

A memória é deveras um pandemônio, mas está tudo lá dentro, depois de fuçar um pouco o dono é capaz de encontrar todas as coisas (BUARQUE, 2009, p. 41).

A memória é um cofre onde estão guardadas histórias de uma vida e destas as experiências formadoras carregadas de valores, representações, marcas positivas e negativas... Ou seja, as memórias desenham um percurso que atravessa obstáculos, dificuldades, medos, momentos felizes, e tristes, construções e desconstruções.

Como enfatiza Buarque (2009), na epígrafe que anuncia esse artigo, fuçando a memória encontramos tudo o que queremos e até o que não queremos. Assim, é no fuçar das memórias que encontro a minha infância na roça, brincando com a areia do quintal, no balanço pendurado nas árvores construído por meu pai ou curtindo com minhas irmãs a rede na varanda. E são elas, as minhas memórias, que me levam a tecer esse diálogo sobre a educação na roça apresentando alguns processos que a configuram, como por exemplo, as histórias de vida de professoras aposentadas e o percurso que elas trilharam na construção da identidade docente uma vez que estas não eram professoras por formação, eram leigas e suas habilidades para exercer o Magistério eram as mínimas.

¹ Mestranda no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II. Endereço eletrônico: langeborgess@hotmail.com

² Docente no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II. Endereço eletrônico: fatimaberenice@terra.com.br

Vale salientar e acredito ser importante externar a minha utilização do termo *roça*. A roça é o espaço onde nasci, cresci, comecei construir o meu aprendizado, conheci a escola multisseriada, criei gosto por ela e pela e amada professora “leiga”. Assim sendo, trata-se de uma questão inteiramente de identidade pessoal. Na minha concepção a roça não é apenas um lugar de labuta, de trabalhos árduos. Esse termo é muito estigmatizado por muitos, até mesmo pelos sujeitos que vivem nestes espaços, mas entendo o porquê. Evocando minhas memórias de criança ainda no ensino fundamental, já estudando na cidade, constantemente muitos colegas diziam “lá veem as formigas... quem mora na roça é formiga”. Todavia eu quase nunca me encontro falando: “eu moro na zona rural”, ou “eu vou para a zona rural”. Ainda em meio as minhas memórias, lembro-me das primas dizendo: “esse final de semana iremos todos para roça.” Desse modo, o termo roça significa o meu lugar de pertencimento, o espaço de configuração da minha subjetividade.

A profissão docente é impregnada de sentidos desde o tornar-se docente ao desempenho do fazer docente. Sentidos estes construídos nas relações familiares, na comunidade e nos diversos outros fazeres, por isso se considera que a pesquisa autobiográfica atualmente se configura como a mais adequada no cenário dos estudos relacionados à educação, esta que é intimamente ligada à formação de sujeitos. Nesta concepção Delory-Momberger (2011, p. 49) ressalta:

Na verdade, a relação entre pesquisa biográfica e formação é uma relação privilegiada e mesmo uma relação original, pois foi no quadro de formação que emergiu a ideia de que “fazer história de vida”- ou seja, construir uma narrativa de sua própria existência- podia, em certas condições, ter um efeito formador e abrir possibilidades de transformação. [...] A partir da narrativa pessoal, a corrente das histórias de vida traduz e transpõe no domínio da formação um processo mais geral, que é aquele da maneira pela qual os indivíduos se apropriam do mundo histórico, social, cultural no qual eles vivem.

Assim sendo, o excerto acima evidencia a maneira intensa que a autobiografia favorece as pesquisas no âmbito educacional, pois ela engloba essencialmente a originalidade, a reflexão e a ressignificação das histórias vividas. A educação é um campo minado de subjetividades, de complexidade e de troca mútua entre sujeitos. Assim sendo, desenvolver este estudo é também revelar as vivências e a diversidade presente no cotidiano rural, sobretudo aquelas que se configuram no espaço escolar, como a pedagogia desenvolvida nas classes multisseriadas e a partir dela a constituição da identidade docente das professoras.

Trata-se de uma pesquisa que toma como base os pressupostos teóricos metodológicos da pesquisa qualitativa e do método (auto)biográfico com o uso das entrevistas narrativas como técnica escolhida para a coleta de dados.

A pesquisa conta com a colaboração de duas professoras aposentadas uma da Comunidade rural de Quizambu, Menta³,Alagoinhas Ba e outra da comunidade rural de Sítio Novo, Mar,⁴ Ouriçangas Ba.

Falar da história da educação na roça é sem dúvida essencial para poder entender como esta se configurou neste espaço que na maioria das vezes sempre foi deixada para planos segundos, como ressalta Rios (2015, p. 25) “nestes espaços, a educação sempre foi silenciada e relegada a segundo plano”. Desse modo, poderemos perceber através das memórias narradas pelas professoras aposentadas o reflexo do fazer docente experienciados por elas no processo de escolarização dos muitos cidadãos moradores das mais diversas comunidades rurais dentre estas Sítio Novo e Quizambu.

Rios (2015) evidencia o processo inicial de escolarização nestes lugares tidos como pacatos, distantes, isolados, entre outros rótulos, assim sendo a partir da abordagem da autora apresento um breve histórico da trajetória da educação na roça.

O ruralismo pedagógico surge entre 1910/1920 que tinha como objetivo adequar as escolas às condições locais fazendo com que o homem do campo aprendesse de acordo ao seu contexto e permanesse na roça, assim também era uma maneira de conter um alto número de pessoas evadindo para a cidade. Desse modo, vão surgindo as estratégias de formação para professores atuarem nas escolas rurais. Nessa perspectiva Rios (2015) evidencia: “[...] começa-se a surgir a preocupação específica com a formação específica do (a) docente rural [...]”. Muitos programas são criados, a formação se faz urgente e necessária e no ano de 1930 surge em Feira de Santana a primeira escola normal rural da Bahia e seu objetivo segundo Rios (2015, p. 28) “era formar docentes capazes de exercer o magistério primário na zona rural”.

Todavia, em muitas localidades rurais ou pode-se até dizer a maioria delas no território brasileiro não contavam com docentes formados para atuarem nas salas de aulas. Assim por longas décadas quem assumiam estas salas de aula geralmente era alguém com os sabres mínimos, mas considerados pela comunidade e também pelas autoridades a pessoa ideal para contribuir na formação de meninos e meninas das escolas na roça.

³ Menta é uma flor que significa memória por seu cheiro ser duradouro e forte, assim para caracterizar a colaboradora por ter uma memória presente, por ser uma mulher forte, dona de autonomia singular escolhi essa metáfora para assim também homenagear a pesquisa cujo objeto de estudo são as memórias.

⁴ colaboradora recebe este nome na pesquisa por possuir uma riqueza imensa de vivências presentes nas suas narrativas.

LIGANDO MEMÓRIA, HISTÓRIA E ORALIDADE

A narrativa de si permite a cada um se ver e ver o outro, numa produção de imagens configuradas para o próprio sujeito que se narra de modo que este se revela e cria a imagem que ele tem dele para ele e dele para o outro, ou seja, é um jogo que produz, sobretudo, a reflexão de si. Neste sentido, Delory-Momberger (2008, p. 56) afirma que:

O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si. Portanto, a narração não é apenas o instrumento da formação [...] a narração é o lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida.

Assim sendo, a partir do exposto pretendo buscar através das histórias de vida de professoras aposentadas da roça e que desenvolveram o exercício da docência neste espaço, a constituição indenitária destas no percurso pessoal e profissional, a partir dos seus modos de vida produzidos e (re)construídos ao longo dessa trajetória, que segundo Nóvoa, (1991, p. 123) “a história da profissão docente é indissociável do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e do papel que eles jogam na manutenção da ordem social. Os docentes não vão somente responder uma necessidade social, mas também vão criá-la.” O autor vem reforçar a concepção que identidade profissional docente se constitui nas relações entre a pessoa e suas vivências particulares e profissionais. A identidade se constrói e se transmite.

Desse modo, as narrativas apontam sinais de (re)construção, de imagens, de práticas no fazer e do ser docente, apontam os desafios e os enfrentamentos de recriar, de planejar e até mesmo de mudar de posturas profissionais e pessoais oportunizando novas maneiras de aprender e compartilhar conhecimentos. As narrativas desvelam, sobretudo, como as relações sociais são administradas. Nessa perspectiva Bosi (2009, p. 17) enfatiza a importância dessas relações afirmando que: “[...] a memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe, com a escola, com a igreja, com a profissão, enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo.” O que Bosi apresenta é defendido por Halbwachs (1990), pois para o autor a memória coletiva dirige-se a uma identidade coletiva configurada pelas imagens e ideologias representadas por um grupo, que para Pereira (2013, p. 98). “A memória coletiva diz respeito a um acontecimento que teve lugar na vida de um determinado grupo; e que em um determinado momento o grupo evoca as lembranças vivenciadas.” Nessa mesma concepção Halbwachs (1990) evidencia que cada memória individual é um ponto ligado a memória coletiva e que os nossos movimentos de entrada e saída (grifos meus) vão desligando esses pontos de coletividade, pois sempre tendemos a pertencer a novos grupos, daí isso nos conduz a evocar lembranças passadas que se tornam pertinentes para explicar as ações do grupo atual, assim ele ressalta, “é como se elas (as

lembranças) não pudessem escapar aos outros se não na condição de escapar também a nós próprios.” (HALBWACHS, 1990, p. 49).

É nesse tocante que a história, a memória e a oralidade estão ligadas, por isso se faz importante apresentar esses conceitos, para melhor compreensão e consistência deste trabalho. Nesse sentido, a importância de discutir sobre oralidade principalmente para as pesquisas autobiográficas é porque, “A oralidade pode ser classificada como uma das características mais primárias da raça humana. Oralidade no sentido de que tudo começa pela própria boca. As primeiras relações com o mundo externo, por exemplo, acontecem na fase oral, ainda na infância” (CUNHA, 1999p. 143). Ou seja, a memória é o ponto de configuração da história e a oralidade é concretização destas por meio da fala. Como ressalta Marcuschi,

A oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita o grande meio de expressão e de atividade comunicativa. A oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia. Ela será sempre a porta de nossa iniciação à racionalidade e fator de identidade social, regional, grupal de indivíduos (MARCUSCHI, 2005, p. 36).

Nessa perspectiva, Marcuschi (2005) ressalta que a oralidade é a prática social com objetivos comunicativos, realizada pela fala, essa, considerada representação e uso da língua, sendo que há uma diversidade de utilização da língua, como a escrita, as imagens, os sinais por exemplo. O autor reforça a ideia de que a oralidade é parte imprescindível da linguagem humana e que as outras formas de linguagens são apenas elementos aditivos às práticas comunicativas.

Desse modo as palavras de Przybylski,(2014, p. 77) são significativas para reforçar a concepção que memória, história, oralidade se entrecruzam, pois “A pesquisa aqui apresentada entende que a literatura não precisa ser só escrita: ela é também oral. Faz parte dela a escuta, a fala, a escrita e a leitura, porque todos esses pilares serão formadores das histórias que os sujeitos irão narrar”

Nessa mesma concepção ZILBERMAN (2006, p. 124) evidencia:

O narrar, por sua vez, supõe a presença de ouvintes, e estes não são indivíduos isolados, mas o grupo: a narração só tem sentido se dirigida ao coletivo. Pela mesma razão, depende da oralidade [...] A oralidade é igualmente expressão mais credenciada da memória, conforme o estudo sobre o narrador, aproximando não apenas as palavras e os seres, mas também as pessoas, falantes e ouvintes.

Portanto, partindo dessa concepção onde vidas e narrativas estão entrecruzadas que ao evidenciar as experiências de vida-formação narradas pelas professoras poderemos identificar os retratos das escolas da roça e, sobretudo, dar visibilidade ao papel desempenhado por estas mulheres que contribuíram significativamente para formação de muitos cidadãos para o exercício ativo dos papéis sociais.

MEMÓRIAS DE PROFESSORAS APOSENTADAS: O LUGAR DAS NARRATIVAS E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

A memória, por natureza, remete ao passado, razão por que se associa à história. (ZILBERMAN 2006, p. 117)

Diante exposto, apresento a construção, de num novo papel identitário de mulheres antes lavradoras, donas de casa, esposas, mães e que num certo momento se tornam e se identificam como professoras. Nessa perspectiva, Rios (2011, p. 130) evidencia,

A identidade é construção social, movimento dialético, que explica o homem como constituído por determinações sociais, históricas e culturais. A identidade social (pessoal e coletiva) se constitui nas dinâmicas dessas relações, nas experiências de vida de cada indivíduo e/ou grupo social, com a estrutura social, sobretudo com os outros.

Assim, com base na inferência citada é válido considerar identidade humana se constitui como fenômeno social e traz consigo outras identidades que são pressupostas, padronizadas ou previamente definidas. Para cada papel social, há identidade pressuposta, que pode ser posta e repostada.

Dessa forma, segundo as concepções de Hall, (2002) não se tem uma identidade definida, somos formados por identificações fragmentadas, porque perpassam constantemente por diversos processos passíveis de mudanças e o autor afirma que “esses processos de mudança são tomados em conjunto, representam um processo de transformação tão fundamental e abrangente que somos compelidos a perguntar se não é própria modernidade que está sendo transformada” (HALL, 2002, p. 9-10).

Nesta concepção de Hall, no que tange a questão da identidade, Boaventura Santos (2005) enfatiza que hoje as identidades culturais não são rígidas, muito menos imutáveis. O autor afirma que estas são resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação. Dai o autor ressalta que identidades são identificações em curso. O autor defende a ideia que a questão da identidade é semifictícia e seminecessária. Assim, Santos (2005) destaca que à questão da identidade se traduz sempre numa reinterpretação fundadora configurada num enorme jogo de polissemia, estas identidades são plurais e são dominadas pela obsessão da diferença e pela hierarquia das distinções. Desse modo, define-se as identidades como pontos móveis, temporário obedecendo às posições que os sujeitos ocupam reafirmando as práticas discursivas que constroem para si e para os outros. Assim, Rios (2011, p. 140) evidencia que: “como construção social e discursiva, a identidade é uma ficção, uma ilusão, um pertencimento inventado e, sobretudo, um efeito de poder em que alguém pode falar em nome do outro, dizer quem é o outro, estabelecer o seu “regime de verdade”.

Nessa concepção, Santos também ressalta que o que sabemos de novo sobre os processos de identidade e de identificação, mesmo não sendo muito, é, contudo, precioso para avaliar as transformações pelas quais passa a teoria social em função da quase obsessiva preocupação com a questão da identidade que a tem dominado nos últimos tempos e que, tudo leva a crer, continuará a dominá-la no tempo atual.

Seguindo a linha dos discursos acima, Canclini (2005) evidencia que “a identidade surge, na atual concepção das ciências sociais, não como uma essência intemporal que se manifesta, mas como uma construção imaginária que se narra”. Assim as identidades vão se desenhando, se definindo de acordo aos papéis desenvolvidos e assim as experiências vão gerando aprendizagens colocando as subjetividades num lugar significativo e a cada dia estas vão se configurando pelas múltiplas diferenças que vão emergindo das práticas discursivas, sociais, culturais e assim os espaços de tempo e formação da/dos docência/ docentes vão se compondo. Como podemos perceber na voz da professoras:

Ser professora? Como ser professora se não estudei para ser professora? Meu sogro disse: pra ser professora não precisa de estudo basta saber ler e escrever (Menta)

Comecei a ser a ser professora aqui assim: tinha uns jovens que queriam aprender alguma coisinha e sabiam que eu sabia passar alguma coisa e me pagavam uma merrequinha para eu dar aulas para eles. Comecei ensinando particular.

Um vereador, passando por aqui ficava invocado me vendo ensinar os meninos nessa mesma sala aqui.

Em 1964 ele me conquistou para ensinar, mas eu já ensinava particular de 60 a 63. Quando ele ficava me conquistando eu dizia: eu não sei ensinar, eu não sou professora formada.

Dai ele dizia, mas que nada d. Mar eu sei que a senhora aqui tem condições de ensinar que os meninos aqui não sabe de nada. Eu encontrei a senhora ensinando particular ensinando até bem, as quatro operações de conta, pode fazer um ditadozinho, uma cópia... assinar o nome já tá de bom tamanho... eu to gostando muito da maneira da senhora ensinar. Vou arrumar uma escola pra senhora ensinar.

E eu continuei a dizer: eu não quero de jeito nenhum. Não tenho estudo para ser professora.

Quando é um dia eu to aqui ele chega pra me levar pra Ouriçangas. Fez os meninos pegar o cavalo e me montar para ir pra Ouriçangas. Cheguei lá dei minha assinatura e passei a ensinar o b-a-bá (Mar, 78 anos)

Consoante as narrativas apresentadas Rios (2015, p. 40) ressalta:

[...] identidade é uma política de posições e de sentidos, logo a maneira como os (as) docentes se posicionam ou são posicionados nos discursos escolares produz a forma de ser e estar desses sujeitos no mundo, estando presentes, por tanto, em suas histórias de vida- formação- profissão.

Nessa perspectiva criar estratégias e assumir uma nova identidade foi necessário, num espaço (roça) que segundo Rios (2015) só começa a ser pensado constitucionalmente nas primeiras décadas do século XX e por sinal com lançamentos residuais. Assim, identidade de professora vai sendo criada e recriada no contexto da sala de aula.

[...] dava aula a “migué” [...] eu não preparava aula eu imaginava o que ia fazer e pegava o livro [...] seguia os livros, elas davam tipo um guia, os livros didáticos [...] não sabia de nada, elas orientavam um pouco na secretaria, mas era um boletim uma coisa assim [...] depois que eu peguei toda base do ensino botei mais pra lá [...] Sim, aí depois que eu me formei eu preparava aula todo dia [...] depois que eu fiz o curso eu comecei a fazer certo preparava aulas e tudo [...] resultado: voltei como formada se eu já fazia tudo aí dobrei [...](Menta)

A identidade docente é evidenciada na fala da professora no momento em que há mobilidade do lugar de leiga para professora concursada. O lugar de leiga é revelado como um entre-lugar na profissão, um lugar de passagem, de constituição social da profissão na roça. A formação acadêmica reforça/ efetiva a identidade de professora.

As estratégias pedagógicas criadas e recriadas no cotidiano da sala de aula também formam o alicerce identitário das professoras que inicialmente diziam: “[...] eu não sei ensinar, eu não sou professora formada [...]” (Mar) e no constante movimento das práticas se afirmam professoras com habilidades e competências, e que desenvolveram seus papéis com responsabilidade e compromisso conseguindo assim alcançar os objetivos a missão que lhes foram designadas:

A maneira que eu ensinava a ler era assim: assim que eu matriculava eu já pedia o abc. A primeira coisa que eu começava ensinar era o nome e as letras do abc. Depois eu passava para o b-á-ba, b-é-bé, b-í-bi... E eu ainda tinha essa maneira de perguntar: b com a? B com o”.
Os meninos aprenderam soletrando. E hoje? Os meninos hoje não aprendem mais a soletrar.
Hoje tem palavras que menino separa é o pecado que ele separa tipo transporte... agora se ele lesse soletrando...eu também ensinava soletrar batendo na mesa. Trans-por-te. Quantas sílabas tem a palavra transporte? Tartransportete...
Sem soletrar ele não aprende (Mar)

O que podemos perceber ao longo das narrativas é que as professoras produziram sua profissão em meio à escola da roça que elas construíram a partir dos movimentos de formação, marcando as diversidades e os desafios da profissionalização conquistada na docência da/na roça, encontrando-se ainda num movimento contínuo de busca pela visibilidade desta profissão, algo que não restringe apenas à docência nos espaços rurais, mas em todos os demais espaços de atuação dos profissionais da educação.

Despertando suas memórias as professoras ao falarem de si das suas experiências como professoras da roça puderam se ver na representação dos seus papéis. Historicizaram, ao narrarem como se configurou o início da escolarização no meio rural; apontaram a constituição da identidade

docente formada pela experiência cotidiana nas salas de aula da roça assim como desenharam os retratos da escola e a importância de criar e recriar o fazer docente nestes espaços.

As narrativas autobiográficas das professoras revelam os impactos que elas causaram nas comunidades e denunciam que é preciso se pensar na educação para sanar a crise que perpassa no processo de ensino aprendizagem. Pois, nas entrelinhas elas dizem: “eu não era professora formada, mas consegui formar alunos não apenas só lendo e escrevendo, mas também com outras habilidades e hoje o que está acontecendo?”

As narrativas evidenciam como o falar de si é significativo e resignificativo, pois exige um trabalho de reflexão sobre práticas experimentadas. Desse modo este estudo trouxe para o cenário papéis que muitas vezes são esquecidos e que as memórias despertam. Esse trabalho não foi apenas um exercício de lembrar por lembrar, foi um exercício de reconstrução, reflexão e formação. Desse modo, Bosi, (1994, p. 55) ressalta: “lembrar não é só reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho”.

REFERÊNCIAS:

BOSI, Ecléia. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. 3 ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

BUARQUE, Chico. *Leite derramado*. São Paulo: Cia das Letras, 2009

CANCLINI, N.G. *Consumidores e cidadãos: Conflitos multiculturais da globalização*. 4 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

CUNHA, Mágda. O receptor idealizado pelo discurso radiofônico: uma análise do emissor em “Gaúcha Hoje” e “Flavio Alcaraz Gomes Repórter”. In *Rádio no Brasil: Tendências e Perspectivas*. DEL BIANCO, Nélia; MOREIRA, Sonia Virgínia (Org.). Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro/ Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R0711-1.pdf>

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.

DELORY-MOMBERGER,Christine. Os desafios da pesquisa auto biográfica em educação. In: *Memória (auto)biografia e diversidade* (Org.). SOUZA, Elizeu Clementino de. Salvador, EDUFBA. 2011.

HALL, Stuart. *A identidade Cultural na pós- modernidade*. Trad. Tomaz da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MARCUSCHI, Luis Antônio. *Da fala para a escrita*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. *Profissão docente na roça*. Salvador: EDUFBA, 2015.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. *Professores da cidade, alunos da roça: identidades e discursos na escola*. Revista da FAEEBA – Educação Contemporaneidade, Salvador, v. 20, n. 36, p. 127-136, jul./dez, 2011.

PEREIRA, Àurea da Silva. *Narrativas de vida de idosos: memórias, tradição oral e letramento*. EDUNEB, Salvador, 2013.

PRZYBYLSKI, Mauren Pavão *O narrador urbano digital em foco: o caso de Marco Almeida, o Maragato*. Texto Digital, Florianópolis, 2014. v. 10. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital>. Acesso em: 12 dez. 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. In: *Pela mão de Alice – O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2005.

ZILBERMAN Regina. *Memória entre oralidade e escrita*. v. 41, n. 3. Porto Alegre: Letras de Hoje, PUCRS, 2006.

GRIÔS SISALEIROS: DAS TRADIÇÕES E SABERES ORAIS AOS PROJETOS CULTURAIS

Edisvânio do Nascimento Pereira¹

Orientadora: Dra. Edil Silva da Costa²

Resumo: Esta pesquisa, ainda em fase inicial, pretende observar as tradições e saberes orais dos Griôs Sisaleiros no Assentamento Lagoa do Boi, mais conhecido como povoado Rose, em Santaluz/Bahia. Trata-se de um projeto cultural, coordenado por pessoas da referida comunidade e nasce a partir da articulação dos saberes e fazeres dos seus moradores, junto às ONGs³ locais e regionais. Sendo uma comunidade predominantemente oral, busca-se fazer uma abordagem, a partir dessas experiências e saberes, das influências para os projetos culturais nos modos de produções artísticas, na cultura local e afirmação identitária dos moradores. Será utilizado a pesquisa observação participante, com entrevista semiestruturada, bem como análise documental. Espera-se contribuir para melhor compreender os modos de vida e produção cultural do Povoado Rose, assim como reunir dados para futuras pesquisas.

Palavras-Chave: Griôs. saberes orais. cultura local. ressignificação. identidades.

INTRODUÇÃO

O povoado Rose é uma área de Assentamento de Reforma Agrária, localizada na zona rural do município de Santaluz, no Território de Identidade do Sisal⁴, distante 258 km de Salvador. A comunidade é denominada Projeto de Assentamento Lagoa do Boi conforme dados do INCRA⁵. Entretanto, os assentados optaram por chamá-lo de Povoado Rose, em homenagem a Roseli Celeste Nunes da Silva, uma líder camponesa, que morreu em um conflito de terra, no início do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), na década de 80, no Rio Grande do Sul. Desse modo, procura-se respeitar a importância simbólica que seus moradores dão a essa referência e opta-se por chamá-lo também de Povoado Rose. É oportuno esclarecer que diferentemente da maioria dos Assentamentos de Reforma Agrária no Brasil, o Rose, não foi oriundo da mobilização do MST, mas, da articulação de um conjunto de Sindicatos de Trabalhadores Rurais e Agricultores Familiares, que integram a Fundação de Apoio aos Trabalhadores Rurais da Região do Sisal (FATRES).

¹ Mestrando no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II. Endereço Eletrônico: edisvanionascimento@yahoo.com.br

² Docente no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II.

³ Organizações não Governamentais.

⁴ Criado em 2002, é composto por 20 municípios e ocupa uma área territorial de 21.256,50 quilômetros quadrados. Sua população é de 582.165 habitantes. Somente em 2004, a espacialidade Território do Sisal, passa a ser reconhecida oficialmente no mapa da Bahia. A divisão dos Territórios é um acontecimento recente, fruto da Política Territorial criada no primeiro mandato do Governo Lula. O Território da Cidadania é uma estratégia de desenvolvimento regional sustentável e garantia de direitos sociais voltados às regiões do país que mais precisam, com o objetivo de levar o desenvolvimento econômico e universalizar os programas básicos de cidadania. Em: <http://www.territoriosdacidadania.gov.br>

⁵ Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

Convém dizer que “Griôs sisaleiros⁶ das tradições e saberes orais aos projetos culturais”, é uma iniciativa, que emerge a partir de nosso olhar, enquanto pesquisador e sujeito que integra estes movimentos e tem a pretensão de fazer uma abordagem, a respeito dos saberes dos mestres, por meio da pesquisa de observação participante, com entrevista semiestruturada. A ideia é discutir a partir dessas experiências e dos projetos culturais, como se dão os modos de produções artísticas e se há ressignificação da cultura do povoado Rose.

Para este estudo, observa-se também, além da pesquisa de campo, toma-se como corpos da pesquisa o banco de dados do IMAQ⁷ e da LIDER⁸ Organizações não Governamentais, que desenvolvem projetos culturais no povoado Rose e em áreas de assentamentos do Território do Sisal. Reunimos materiais produzidos, como: cópias de projetos desenvolvidos na comunidade, fotos, relatórios de atividades, matérias e reportagens veiculadas na imprensa local, regional e nacional, desenhos, pinturas, roteiros de peças teatrais, xilogravuras, literaturas de cordel, contos, causos e livros produzidos através da articulação e da vivência da comunidade com instituições parceiras.

Quanto ao percurso metodológico, opta-se pela pesquisa de observação participante, com entrevista semiestruturada. Para Marconi e Lakatos a pesquisa de observação participante,

[...] consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste (MARCONI; LAKATOS, 1990, p. 82).

Por se tratar de um objeto, o qual, o pesquisador possui relações enquanto incentivador e mediador, desde 2006, pode trazer certa facilidade. Mas, ao mesmo tempo, faz um chamado, para um trabalho mais cauteloso acerca da metodologia proposta por Marconi e Lakatos, o que nos instiga recorrer às contribuições do teórico da comunicação Marcondes Filho. Este autor define a importância do observador participante, ao dizer que consiste em não haver,

[...] como estudar a comunicação estando fora dela, como um objeto estranho, distante, em outro contexto de espaço e tempo. Por isso a área da comunicação é substancialmente diferente das outras áreas humanísticas, a linguística, a psicologia, as ciências humanas em geral (MARCONDES FILHO, 2008, p. 152).

⁶ A palavra griot é provavelmente de origem francesa, significa mestre do saber oral, e passou a ser empregada na África para conceituar os animadores públicos, ou seja, pessoas responsáveis pela transmissão de saberes para as novas gerações, através da história oral. No Brasil, a palavra foi adaptada para a nossa língua – Griot para Griô – contudo, não alterou o seu significado. O termo sisaleiro é derivado da palavra sisal, planta nativa da caatinga do qual é extraída a fibra para confecção da corda de sisal e outros derivados.

⁷ Instituto Maria Quitéria.

⁸ Liga Desportiva e Cultural dos Assentamentos da região sisaleira.

Quanto ao aporte teórico, buscamos caminhar à luz de estudiosos, como: Stuart Hall, Hampâté-Bá, Zygmunt Bauman e outros que nos permitem pensar a respeito do saber oral, identidade e modos de produção, como um exercício capaz de empoderar o conhecimento, construir e compartilhar saberes comum a todos e que possam ser vivenciados em diversos contextos sociais.

CULTURA POPULAR E IDENTIDADE: BREVES REFLEXÕES

Para melhorar a nossa percepção, sobre o uso de termos utilizados pelos moradores do povoado Rose, como, cultura popular, recorreremos a Roger Chartier (1995). O autor esquematiza a conceituação, reduzindo a sua abordagem, para duas formas de interpretação:

[...] concebe a cultura popular como um sistema simbólico coerente e autônomo, que funciona segundo uma lógica absolutamente alheia e irreduzível à da cultura letrada. O segundo, preocupado em lembrar a existência das relações de dominação que organizam o mundo social, percebe a cultura popular em suas dependências e carências em relação à cultura dos dominantes. Temos, então, de um lado, uma cultura popular que constitui um mundo a parte, encerrado em si mesmo, independente, e, de outro, uma cultura popular inteiramente definida pela sua distância da legitimidade cultural da qual ela é privada (CHARTIER, 1995. p. 179).

Para o estudioso, essas duas formas de explicação, necessariamente não se confluem, podendo ocorrer também, o uso de ambas pelo mesmo autor e na mesma obra. Enquanto Stuart Hall observa que a cultura popular, é vista conforme as suas relações de forças sociais onde,

[...] há uma luta contínua e necessariamente irregular e desigual, por parte da cultura dominante, no sentido de desorganizar e reorganizar constantemente a cultura popular, para cercá-la e confiar suas definições e formas dentro de uma gama mais abrangente de formas dominantes. Há pontos de resistência e também momentos de superação. Esta é a dialética da luta cultural. Na atualidade, essa luta é contínua e corre nas linhas complexas da resistência e da aceitação, da recusa e da capitulação, que transformam o campo da cultura em uma espécie de campo de batalha permanente, onde não se obtém vitórias definitivas, mas onde há sempre posições estratégicas a serem conquistadas e perdidas (HALL, 2003, p. 254).

Identidade é outra terminologia bastante utilizada pelos moradores do Povoado Rose. Acerca disso, convém-nos, evocar o teórico cultural e sociólogo jamaicano Stuart Hall. Ele diz que identidade surge de uma falta de inteireza que é ‘preenchida’ “[...] a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos sermos vistos por outros” (HALL, 1999, p. 39). Ainda conforme o mesmo teórico, “[...] continuamos buscando a ‘identidade’ e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude” (HALL, 1999, p. 39).

Nota-se a partir da visão de Stuart Hall, a existência de uma dificuldade, quanto à conceituação de identidade, enquanto identidade fixa, de modo que, o sociólogo considera o termo como, “[...]”

demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e compreendido na ciência social contemporânea” (HALL, 2005, p. 8). E por fim, o sociólogo polonês, Zygmunt Bauman (2005) alerta-nos para o fato de que as identidades “[...] flutuam no ar, algumas de nossas próprias escolhas, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas” (BAUMAN, 2005, p. 19).

SABERES E EXPERIÊNCIAS QUE RESSIGNIFICAM A CULTURA LOCAL

O movimento diverso e o universo de saberes e fazeres dos mestres da oralidade, articulados com as lideranças da própria comunidade, proporcionaram o estabelecimento de parcerias com Organizações não Governamentais, e assim, nasceram os projetos culturais, que permitiram a transformação de um acervo historiográfico e se configurou nas produções desses bens, serviços e produções culturais, já catalogados.

Deve-se ressaltar que, muitas pessoas integrantes da comunidade, não tiveram a oportunidade de ir para a chamada escola formal, para concluir o ensino médio, um curso profissionalizante ou mesmo superior. Porém, essas colocações não podem ser aplicadas aos filhos e filhas dos assentados, pois este cenário tem mudado consideravelmente, no qual, se pode observar a presença de jovens e adultos ocupando os espaços do conhecimento (escola/universidade). Trouxemos a informação acerca das pessoas que não foram à escola formal, concluir os seus estudos, para explicarmos que embora não tenham o chamado saber científico, são detentores de um vasto conhecimento, que chamaremos aqui de “saber oral”.

O pensador da tradição oral africana, Amadou Hampâté-Bá, diz que, “[...] a fala é um dom de Deus. Ela é ao mesmo tempo divina no sentido de descendente e sagrada no sentido de ascendente” (HAMPÂTÉ-BÁ, 1982, p. 155). Isso nos faz pensar que a oralidade, adquire uma importância de maior significado, ao passo que reconhecemos a palavra, como uma capacidade pertencente ao ser humano e que em qualquer lugar, ou sociedade, ela sempre precede à escrita.

Com a percepção e olhar voltados para as práticas articuladas pelos moradores do povoado Rose, o IMAQ desenvolveu o projeto Expressões Sertanejas⁹ e este teria configurado enquanto possibilidade efetiva de revalidação, reconhecimento, valorização e divulgação das diversas práticas artístico-culturais, perpassando pela historicidade da comunidade, passando por suas vivências culturais tradicionais e indo até a criação de bens e produtos autorais (IMAQ, 2005).

⁹ Ponto de Cultura Expressões Sertanejas, convênio firmado entre o IMAQ e o Ministério da Cultura – MinC, através do Programa Cultura Viva, cujo objetivo é apoiar projetos culturais em todo país.

Observa-se que foram criados e desenvolvidos instrumentos técnico-pedagógicos, para a rememoração e valorização do patrimônio histórico-cultural da comunidade, interferindo nos processos de conscientização da identidade sócio/cultural — os mais diversos perfis artístico/culturais e matrizes históricas e socioculturais locais (IMAQ, 2005). É neste contexto, que nasce o Projeto Griôs Sisaleiros. Este surge como resultado das interações empreendidas pelo Projeto Expressões Sertanejas, permitindo a reafirmação cultural firmando a história e a base formativa da população da comunidade de Rose.

Convém dizer que grande parte dos Griôs da Comunidade de Rose, é formada por pessoas idosas, que passam os seus conhecimentos, através da oralidade, para crianças, jovens e adultos da comunidade. As atividades acontecem através de oficinas realizadas toda semana. De acordo com José Roque Saturnino de Lima¹⁰, o projeto é importante porque “[...] isso tem permitido a interação entre os moradores, e também a gente vê o fortalecimento da identidade e o crescimento do valor dos saberes e dos fazeres culturais da comunidade” (LIMA, entrevistado em 2010). Sobre estes argumentos, o teórico africano Hampâté-Bá, contribui ao se referir às tradições orais africanas dizendo que,

Quando falamos em tradição em relação à história africana, referimo-nos à tradição oral, e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apóie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, principalmente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos (HAMPÂTÉ-BÁ 1982, p. 81).

Para o mesmo autor, as tradições, saberes e fazeres orais, são “a grande escola da vida”. A respeito deste ponto de vista, com o olhar voltado para a cultura do saber e do fazer oral, trazemos algumas contribuições de personagens integrantes do projeto Griôs Sisaleiros. Trata-se de relatos a respeito do desenvolvimento das suas atividades no Projeto, bem como, a sua relevância para a comunidade, reforçando a ideia de ressignificação da cultura local e a afirmação identitária do Povoado Rose:

[...] como eu trabalho com crianças de oito anos, é eles não tem esse conhecimento, e eu estou transmitindo para eles, então eu acho muito bom. Porque a gente sabe que na zona rural às vezes, tem muita família que tem dificuldade na sobrevivência, né? E com esse ponto, de cultura de alimento, eu acho que acaba a maioria da fome, porque a gente usa tudo que a gente tem na

¹⁰ Formado em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia, através do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária). Morador do Povoado Rose desde a ocupação e implantação do Assentamento. É poeta, cordelista e contador de causos. Diretor da Liga Desportiva e Cultural dos Assentamentos e integrante de diversos Conselhos municipais e estaduais, dentre eles, o de Cultura. Exerce a função de Griô aprendiz, trabalhando oficinas de contações de causos, elaboração de cordel, xilogravuras, peças teatrais, composições musicais e organização dos materiais coletados para o acervo cultural da comunidade e do projeto.

roça é usado, a casca do aipim, a casca da banana, a folha do aipim, a folha da batata, da abóbora, enfim tudo é aproveitado. [...] E hoje agente tem o prazer de passar isso para os meninos, pois a alimentação deles vai ser bem melhor e a gente sabe que desnutrição vai acabar. A desnutrição do corpo e da mente (M.J.D.M¹¹, ENTREVISTADA EM 2007).

A narrativa da entrevistada faz-nos perceber que, o trabalho por ela desenvolvido, trata-se de uma atividade interessante realizado no Rose. Na engrenagem do projeto, ela desempenha o importante papel de repassar os seus conhecimentos de arte culinária, se apropriando da matéria prima existente, na roça da comunidade. Ela nos permite perceber também, a diversidade de saberes e fazeres dos mestres, ao desempenharem suas funções. A dona M.J.D.M revela receitas que utiliza para a confecção de pratos, se apropriando de produtos que estão ali mesmo na sua área de convivência, sem a preocupação de comprar ingredientes industrializados. A mestra, além de trazer aspectos significativos no tocante à cultura, à preservação dos seus valores e conhecimentos, faz-nos perceber também, o comprometimento com o bem estar, saúde e com a qualidade de vida dos moradores do Assentamento.

Conforme descreve em sua narrativa, Dona M.J.D.M, nos possibilita refletir acerca do Projeto Griôs Sisaleiros, como um instrumento comprometido com a melhoria das condições de vida dos moradores do Rose, por incentivar o desenvolvimento de atividades, utilizando-se de recursos naturais existentes na própria área do assentamento. Na medida em que, as oficinas vão acontecendo, as crianças capacitadas pela entrevistada, se apropriam de conhecimentos ligados à arte-culinária e assim, estes saberes se multiplicam e se ressignificam.

Contudo, chama ainda a atenção, uma frase da entrevistada, quando diz: “[...] a gente sabe que a desnutrição vai acabar. A desnutrição do corpo e da mente”. Utilizemo-nos da frase da entrevistada, para metaforizar, pensando também que a partir da existência do projeto, o risco do desaparecimento dos saberes seja reduzido, por imaginarmos que este tem contribuído para a vivacidade dos saberes orais dos seus mestres, que estão repassando para os mais jovens.

Já o Mestre P.I.C, faz revelações que nos permite termos uma ideia, de como era a vida destes senhores e senhoras, antes e após o Projeto.

[...] ói... eu posso dizer que eu andava meio desanimado, meio... Meio triste até. As vez sentia um desânimo danado. Num tinha alegria mais. Até meu cavaquinho, eu

¹¹ Desde a instalação do Assentamento em 1989 ela reside na comunidade de Rose. Durante a sua vida dedicou-se ao Ofício de parteira por muitos anos, quando muitas mães ainda não tinham acesso aos hospitais da cidade, era ela que socorria as mães que entravam em trabalho de parto e muitas crianças do assentamento e de regiões vizinhas nasceram sob os seus cuidados. Sempre foi dona de casa, adoradora das cantigas de roda, se dedicando inclusive a compor algumas destas cantorias. No Projeto exerce a atividade de Griô responsável pelas oficinas de culinária regional e alternativa, fototerapia, benzedeira, música de raiz e artesanato em fibra de sisal e pindoba.

pouco bulia nele. Sabe? Mas tu vê? Adespois que nós cumecemos fazer as roda de prosa, os movimento (emocionado) a despois que vimos com a associação, com o IMAQ. Adespois que chegou os projeto, esses, esses projeto, fez com que nós saísse de casa, nós visse que nós sabemos um bocado de coisa boa e que nós pode passar pros meninos. Então, é muito bom! Nós hoje já vê a comunidade, os menino, as menina, o povo, os véios saindo das casa pra mode tá com a gente. Hoje, pego no meu cavaquinho com alegria, toco, ensino, faço cantoria e me sentino alegre demais. Home! Isto é bonito demais! Fico muito sastifeito [...] (P.I.C¹², ENTREVISTADO EM 2010).

Com o depoimento de seu P.I.C, podemos perceber dois cenários existentes no povoado Rose, o primeiro, antes das movimentações e chegada dos projetos, quando, havia desmotivação, principalmente dos senhores, por não terem atividades para realizar e já não reunirem condições de ir ao trabalho da roça, se encontravam recolhidos em suas casas, se sentindo isolados.

O segundo aspecto, é que, com a chegada dos projetos culturais, estimula-se, uma movimentação bastante significativa, onde os moradores passam a participar de atividades culturais, cada um mostrando as suas habilidades, organizando as rodas de conversa, as rodas de samba, as contações de histórias entre outras. E neste movimento, são inseridas pessoas de todas as faixas etárias, residentes do povoado Rose.

José Luiz da Silva Lima¹³ se refere ao Projeto Griôs Sisaleiros, como algo que se notabilizou em revelar e dar valor à trajetória da organização social e histórica da comunidade Rose, segundo ele,

[...] foi a partir do Projeto dos Griôs Sisaleiros, foi revelada e valorizada toda uma trajetória sociocultural, histórica e política de indivíduos e grupos, que efetivamente influenciaram decisivamente para a organização de todo um processo de construção social que serve como referencial para a vida nestas comunidades. E no Povoado Rose isso não foi diferente (ENTREVISTADO, 2014).

José Roque Saturnino de Lima, que integra os projetos culturais e é Griô aprendiz, destaca os impactos do Projeto, na comunidade, no que tange à ressignificação da identidade cultural do Rose,

[...] o principal impacto que tem trazido para as comunidades, tem sido a reapropriação da identidade cultural das pessoas que por motivo do avanço tecnológico, da cultura artística considerada de massa e o modismo passou muito tempo negando suas raízes culturais e vendo seu principal bem sendo esmagando. [...] pudemos concretizar um sonho comunitário de refazer a história cultural da comunidade era o momento de trazer de volta as rodas de contação de causos, de reinventar a vida, de integrar a comunidade. [...] partindo da nossa realidade. Um povo sem “memória” é um povo que aos poucos vai perdendo sua verdadeira identidade, [...] vimos crianças e adolescentes mobilizando os líderes e mestres da comunidade para escrever, por no papel a história da comunidade, transformar em peça de teatro, em artes plásticas, em cordel, xilogravura, letras de músicas dentre outros ramos do conhecimento (LIMA, ENTREVISTADO EM 2010).

¹² Morador do assentamento desde 1989. Na época da entrevista tinha 70. anos. Lavrador aposentado. Atua com Contações de causos e histórias da região, instrumentista, rezas, músicas e cantorias.

¹³ É Psicólogo formado pela Faculdade de Tecnologia e Ciências – FTC em Feira de Santana. Diretor Executivo de Projetos e Extensão do IMAQ.

Em sua fala, o José Roque ressalta que apesar das dificuldades enfrentadas, puderam concretizar o sonho comunitário de “refazer” a história da comunidade cultural. Dessa forma, pode-se supor que, com a chegada do Projeto, a comunidade passa a revivificar a sua própria história. Percebe-se também, o cuidado em observar sempre a realidade da comunidade. A este sentido, notamos que os idosos, os donos de saberes oralizados, estavam desmotivados, sem ânimo para sair de suas casas. Entretanto, a partir do projeto, surge a oportunidade de dar-lhes espaço de voz e de estas vozes, ecoarem e repassarem saberes para os mais jovens. Tornando-se então, um ambiente de trocas de saberes e de vivências de experiências.

José Roque ao dizer que “[...] Um povo sem memória é um povo que aos poucos vai perdendo sua verdadeira identidade [...]” e ao enfatizar que crianças e adolescentes mobilizaram os líderes e mestres da comunidade para escrever, permite-nos dizer que a presença do projeto, aliado às vontades e aos saberes dos mestres ressignificam a cultura da comunidade e traz de volta o sentimento de pertença quanto à sua identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos depoimentos coletados até o momento, podemos notar a existência de mudanças consideráveis na comunidade, quanto aos modos de produções artísticas, levando-nos a crer que, diante dessa diversidade de movimentações, o Projeto Griôs Sisaleiros têm contribuído para a ressignificação da cultura do Povoado Rose no município de Santaluz.

Constatamos que a partir dos saberes e fazeres orais, presentes na comunidade Rose em Santaluz e através de suas articulações, aliadas à capacidade de estabelecer parcerias, contribuem para a ressignificação da cultura local, na busca de uma afirmação identitária de seus moradores.

Verificamos nos moradores de Rose a compreensão de que para se viver em comunidade, existe a necessidade de haver o partilhamento de ideias e objetivos numa perspectiva de coletividade. Eles têm procurado fazer acontecer a implementação de projetos, que visam colaborar para o fortalecimento da vida social, cultural e comunitária de sua respectiva localidade.

Estes tipos de comportamentos permitem-nos pensar que podem contribuir para a ressignificação dos seus valores identitários e culturais locais, quanto a sua história de vida e seus modos de produções, sem negar ou esquecer a história dos seus antepassados.

Esse estudo, embora estando em fase inicial, aponta para uma perspectiva, a qual nos leva a crer que o movimento cultural pode ter possibilitado mudanças para a cultura e a vida da

comunidade pesquisada. Mas ao mesmo tempo, sugere-nos que nos aprofundemos nos estudos, em busca de investigar quanto às experiências dos mestres da oralidade, suas artes de se articularem, na tentativa de dar novos significados à cultura do povoado Rose em Santaluz/Bahia.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zigmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.
- CHARTIER, R. *Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico*. Estudos Históricos, n.16, p. 179-192, 1995.
- COELHO, Teixeira. *Dicionário crítico de política cultural*. São Paulo: Iluminuras, 1997.
- HALL, Stuart. *Identidade Cultural na pós-modernidade*. trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaciara Lopes Louro. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.
- HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Trad. Adelaine La Guardiã Resende; et al. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.
- HAMPATE-BA, A. Tradição viva. In: KIZERBO, J. *História geral da África: metodologia e pré-história da África*. São Paulo: Ática/Paris, UNESCO, 1982.
- IMAQ. Instituto Maria Quitéria. *Projeto Expressões Sertanejas*. Feira de Santana-Ba. IMAQ, 2005. 28p.
- IMAQ. Instituto Maria Quitéria. *Projeto Griôs Sisaleiros*. Feira de Santana-BA: IMAQ, 2007. 27p.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos da metodologia científica*. 3ª São Paulo: Atlas, 1991.
- MARCONDES FILHO, Ciro. *Para entender a comunicação: contatos antecipados com a nova teoria*. São Paulo: Paulus, 2008.

ENTREVISTAS

- LIMA, José Luiz da Silva. Entrevistado, 2012. Entrevistador: Edisvânio do Nascimento Pereira. Santa Luz, 2010. Gravador digital estério zoom. Entrevista concedida para o programa Expressões Sertanejas da Rádio Comunitária Santa Luz FM.
- LIMA, José Roque Saturnino de. Entrevistado, 2010. Entrevistador: Edisvânio do Nascimento Pereira. Santa Luz, 2010. Gravador digital estério zoom. Entrevista concedida para o programa Expressões Sertanejas da Rádio Comunitária Santa Luz FM.
- M.J.D.M. Entrevistada, 2007. Entrevistador: Edisvânio do Nascimento Pereira. Santa Luz, 2010. Gravador digital estério zoom. Entrevista concedida para o programa Expressões Sertanejas da Rádio Comunitária Santa Luz FM.
- P.I.C. Entrevistado, 2010. Entrevistador: Edisvânio do Nascimento Pereira. Santa Luz, 2010. Gravador digital estério zoom. Entrevista concedida para o programa Expressões Sertanejas da Rádio Comunitária Santa Luz FM.

A CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ALAGOINHAS (BA) COM BASE NA LEI 10.639/2003

Edite Nascimento Lopes¹

Orientadora: Dra. Lícia Maria de Lima Barbosa²

Resumo: Através desta pesquisa, pretende-se compreender os obstáculos e os desafios para construção de conhecimento sobre história e cultura afro-brasileira e africana nas práticas pedagógicas de professores atuantes em duas escolas públicas de Alagoinhas Bahia. Com a implantação da lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade dessa temática no ambiente escolar, percebem-se grandes dificuldades encontradas por partes de alguns professores na hora de aplicar os conteúdos em sala de aula, muitos desses educadores, não possuem cursos de formação sobre a temática e muito menos incentivo do Estado ou Município para que essa carência seja suprida. Diante destes fatos, acabam reproduzindo em suas práticas pedagógicas situações incoerentes sobre a história e cultura afro-brasileira e africana. Levando para sala de aula, conteúdos eivados de preconceitos e a ideia de uma África homogênea, que pouco contribui para entender a cultura afro-brasileira e africana. Neste aspecto, é preciso desmistificar a ideia de África monolítica, ainda enraizadas nas práticas pedagógicas de inúmeros professores. Para que possam construir conhecimento voltado para essa área para além dos saberes escolares e de fato contribuir para a consolidação da lei 10.639/03. Pela natureza do objeto que se pretende estudar e pelos objetivos deste projeto, trata de uma pesquisa qualitativa com inspiração nos princípios etnográficos, na qual pretende-se utilizar como instrumentos de coleta de dados a observação e a entrevista.

Palavras Chave: Cultura Afro-Brasileira e Africana, Ensino, Práticas Pedagógicas, Lei 10.639/03.

INTRODUÇÃO

Falar da história e da cultura dos povos africanos é indispensável para compreender as heranças, a origem de determinados costumes e tradições deixadas no Brasil. A luta dos negros e seu papel na constituição da identidade nacional trouxeram contribuições para que a implantação da lei 10.639/03 estabelecesse de forma legal o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo oficial da Rede de Ensino:

A demanda da comunidade afro-brasileira por *reconhecimento*, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10639/2003, que alterou a Lei 9394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas. Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na

¹ Mestranda no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II. Endereço eletrônico: editylopes@hotmail.com.

² Docente no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II. Doutora em Estudos Étnicos e Africanos pelo Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos — POSAFRO da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Endereço eletrônico: pedrobeninho@yahoo.com.br.

sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino (DCN, 2013, p. 499).

Qual sentido possui a prática pedagógica para os educadores? Como o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana é trabalhado nas práticas pedagógicas? Os educadores tomam como base o dispositivo legal 10.639/03 para inserir a temática em sala de aula?

DESENVOLVIMENTO

Acredita-se que a adoção do método qualitativo pautados em valores etnográficos, e em outros princípios científicos, permitiu compreender os obstáculos e os desafios para construção de conhecimento sobre história e cultura afro-brasileira e africana nas práticas pedagógicas de professores atuantes em duas escolas públicas Alagoinhas (BA), com elementos fornecidos pela lei 10.639/03. Em entrevistas realizadas com professores da rede municipal de ensino de Alagoinhas, identificou-se que cerca de 60% dos entrevistados não participaram de nenhuma formação específica sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. O que lhes foi oferecido resumiu-se a uma palestra, oficina ou seminário, que, segundo eles, não lhes forneceu embasamento necessário para propor o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira a partir de uma ótica diferente das representações que construíram ao longo de suas vidas. Salienta-se que os estudos de outras culturas nos espaços escolares são extremamente relevantes para compreender o processo de formação da identidade brasileira:

Não podemos negar que a oficialização do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo da rede pública de ensino do país é um marco no sentido de introduzir na educação brasileira a valorização de nossa história e a participação de outras culturas, além da europeia. Entretanto, a essa demanda acrescentada na LDB cumpre também a tarefa de fortalecer e promover a reconstrução das relações étnico-raciais no ambiente escolar em todo o país (SILVA, 2010, p. 7).

A falta de informação e formação que auxiliem o professor sobre determinadas questões envolvendo o ensino de história da África, corroboraram para que a implementação da Lei se tornasse ainda mais distante das salas de aula. Sendo assim, é necessário ressignificar os saberes docentes no que tange a questão do ensino da história africana e da cultura afro-brasileira, os professores em análises, carecem repensar sua formação a partir de sua própria prática pedagógica:

Significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem

a inovações porque preches de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 1999, p. 19).

No que tange a questão dos saberes docentes, remete-se ao processo ensino e aprendizagem e a relação teoria e prática. Acredita-se, que a escola, ocupa um espaço distinto para a construção do conhecimento e o professor se encarrega de aprimorar esses conhecimentos com o exercício de sua prática pedagógica:

Procurando identificar quais conhecimentos são desenvolvidos pelo professor ao atuar, no âmbito da cultura escolar e das condições mais adversas do seu trabalho. Também busca especificar e estudar as necessárias articulações desses conhecimentos do professor tanto com a prática, quanto com os conhecimentos teóricos acadêmicos da formação básica. Tais articulações possibilitam o desenvolvimento da capacidade reflexiva, que favorece o compromisso com o ensino de qualidade e a competência para atuar (GUARNIERI, 1997, p. 6).

Os problemas e desafios que aparecem na hora de produzir conhecimento na área de história e cultura afro-brasileira e africana, são decorrentes de representações construídas, em geral, a partir da percepção exterior, assentadas em mitos e preconceitos. As sociedades africanas, por exemplo, podem até ser vizinhas, mas possuem hábitos, costumes e práticas totalmente distintas. Não são, portanto, passíveis de serem homogeneizados sob a perspectiva dos negros, ou mesmo de africanos. A África não é o lugar da violência, guerras, fomes, doenças, desordem e ausência de civilização.

A recusa do passado científico e tecnológico dos povos africanos, por parte dos estudiosos do final do século XIX, deram a impressão ao restante do mundo de que os povos do continente africano não tiveram nenhuma contribuição para o conhecimento universal. Isso fica bem claro quando nos deparamos com representações eivadas de preconceitos, que colocam a África como um continente eternamente pré-histórico, bárbaro, cujos habitantes são desprovidos de sabedorias, incapazes de construir ou transmitir conhecimentos, lugar de Sol ardente, com paisagens sem belezas, onde se encontram vários animais selvagens. Vista dessa forma, a África é o “não lugar”, e não oferece as mínimas condições para sobrevivência de seres humanos. Só os selvagens, acostumados com tal “lugar”, que conseguem viver em tais condições. Durante muito tempo o ocidente conseguiu transmitir a imagem de que o desenvolvimento, o progresso, a civilização e, sobretudo, os valores culturais sempre fizeram parte de suas sociedades (BOAHEN, 2010).

Nesse aspecto, as práticas pedagógicas dos professores, que enfrentam problemas para compreender a dinâmica da cultura afro-brasileira, enquanto formação da sociedade brasileira a partir da heterogeneidade cultural não considera que:

A diversidade cultural é a riqueza da humanidade. Para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua. Por isso, a escola tem que ser local como ponto de partida, mas tem que ser internacional e intercultural como ponto de chegada. Escola autônoma significa escola curiosa, ousada, buscando dialogar com todas as culturas e concepções de mundo. Pluralismo não significa ecletismo, um conjunto amorfo de retalhos culturais. Significa, sobretudo diálogo com todas as culturas, a partir de uma cultura que se abre às demais (GADOTTI, 2001, p. 386).

É válido salientar que não se pode estudar o continente africano baseando-se nos valores ocidentais. Deve-se levar em consideração todo seu passado cultural e histórico, para que seja evitado o equívoco cometido por muitos estudiosos, que rejeitaram por muito tempo os milhares de anos de tradição dos povos africanos. O que se percebe é que a história desses diferentes povos ainda é desprezada por alguns estudiosos, uma vez que muitos deles privilegiam a historiografia vinda por parte do ocidente, alegando que o referido continente não dispõe de fontes para ser estudadas. Argumentos como esses, eivados de concepções eurocentristas, não dão conta de que as heranças culturais da África contribuíram de forma significativa para a formação de várias civilizações em outros continentes. Ademais, os vários registros culturais, que foram deixados aqui no Brasil por esses povos, que corroboraram de forma significativa para o alargamento da cultura afro-brasileira (TONIOSSO, 2011). É nesse sentido, que as Leis de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, destacam que é imprescindível uma mudança de postura por parte dos educadores das escolas públicas. Carecem se preparar e se instrumentalizar para garantir a consolidação da temática nas salas de aulas. Nas escolas públicas, onde foram realizadas a pesquisa, percebeu-se que os professores continuam enfrentando desafios na hora de aplicar conteúdos sobre a história da África e da cultura afro-brasileira:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas particularmente Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares (BRASIL, 2004, p. 21).

Os professores carecem não só de uma formação voltada diretamente para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, mas sim, de um incentivo maior por parte dos órgãos competentes, para que possam produzir conhecimento para além do que traz os manuais didáticos.

CONCLUSÃO

Dessa forma, o continente africano vem sendo discriminado, marginalizado e estereotipado nas representações feitas por diferentes agentes da cultura ocidental. Estas imagens chegam até nós, e ao próprio continente africano, impregnados de valores eurocentristas. Quase sempre a África é colocada na condição de coitadinha, seja na mídia ou fora dela, os povos africanos são tratados de forma homogênea, como se fossem simplesmente negros, ou, africanos. Estes estereótipos e clichês envolvem relações de interesses e poder que de certa forma contribuem para o discurso discriminatório. Acredita-se que é possível produzir conhecimento nessa área com confiança, dinamismo, responsabilidade social e consciência histórica. Só assim, a escola será vista como um espaço sociocultural em que o fazer docente contribui de forma significativa para o processo ensino e aprendizagem. E o aluno poderá atuar como sujeito crítico e consciente de suas ações dentro do cenário brasileiro.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: DF, Outubro, 2004.
- BOAHEN, Albert Adu (Org.). *História Geral da África*. v. 7 — África sob dominação colonial, 1880-1935. Brasília, UNESCO/ MEC, 2010.
- GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo. Ática. 2001.
- GUARNIERI, M.R. O início na carreira docente: Pistas para o estudo do trabalho do professor. In: *Anais da Anped*. 1997.
- PIMENTA, S.G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.
- SILVA, Priscila Kelly de Alencar. et al. *História e cultura afro-brasileira: caminhos pedagógicos abertos pela lei federal Nº 10639/03 no combate ao preconceito racial*. 2010.
- TONIOSSO, José P. *Ensino de história e cultura afro-brasileira: da legislação à prática docente*. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão Preto, 2011.

PARA QUEM NÃO SABE AONDE QUER CHEGAR, QUALQUER CAMINHO SERVE.

Edmario Nascimento da Silva¹

Orientador: Dr. Roberto Henrique Seidel²

Resumo: Pretende-se apresentar um caminho teórico para interpretar a compreensão que os editores de livros do território 18 — Alagoinhas, que podem se inscrever na esteira da economia criativa, têm do papel de suas editoras dentro do contexto do grande mercado editorial, destacando de que forma a produção de bens culturais regionais representados pelos livros e outras formas de produção de linguagem escrita, bem como as estratégias para a divulgação e distribuição desses bens, podem apontar para uma experiência questionadora das práticas capitalísticas que capturam e subjagam a produção cultural local e regional. Para isso, a articulação com teóricos como Giorgio Agamben, Guattari e Deleuze e Roberto Seidel podem possibilitar a criação de uma metodologia, uma estratégia de leitura da experiência e sua ressignificação para o campo da crítica cultural.

Palavras-Chave: Bens culturais. Experiência. Linguagem.

Para início de conversa, impõe-se colocar que não é tarefa fácil para qualquer pessoa que pretenda desenvolver alguma pesquisa, o empreendimento de refletir até a maturação, ou até a convicção, qual será o percurso metodológico, qual caminho acredita ser necessário trilhar para alcançar seus objetivos e quem serão seus companheiros nessa empreitada.

Quem tenciona fazer uma excursão por territórios desconhecidos ou pouco conhecidos, necessitará de pelo menos ter às mãos um plano e um mapa, ainda que rudimentar, para estabelecer um conhecimento mínimo acerca das terras em que pretende se aventurar, tendo clareza de que o “mapa não é o território”³.

Em uma clara referência a obra *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carrol, o título que nomeia esse trabalho tenta trazer um primeiro questionamento, uma provocação que pode funcionar de duas formas: a primeira dá conta da necessidade de se definir a priori aonde se quer chegar e, por via de consequência, como se pretende chegar, utilizando que caminho e quais instrumentos, equipamentos, materiais e ideias. Nesse sentido, seria antecipar a visão daquilo que se quer alcançar, dos resultados que se quer obter e em quanto tempo se pretende fazer isso. Aqui, tem-se por certo que se chegará a algum lugar porque ele já está dado antes mesmo do início da viagem.

¹ Mestrando no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II.

² Docente no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II.

³ DELEUZE, Gilles. GUATTARI. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

Um outro modo possível de ver a provocação proposta, e sempre deixando em aberto ao exercício da interpretação das possibilidades outras que se possa pensar, segue por via diversa. Propõe questionar se é possível definir antecipadamente o lugar aonde se quer chegar, via de regra, o caminho e instrumentos, equipamentos, materiais e ideias necessários na aventura. Será possível antever o ponto de chegada? É preciso que se diga: não se quer dizer que é desnecessário se preparar e que não se deve pensar sobre o caminho e estratégias para se alcançar algum resultado. O que se quer é inocentemente pensar sobre como equilibrar preparação e descoberta, o previsto e o imprevisto, o pensado e o inédito.

Está claro que se trata de pensar sobre o ato de pesquisar. Este implica em estabelecer um objeto, um problema, hipóteses, objetivos, metodologia, cronologia e resultados que se pretende alcançar. Mas também requer flexibilidade, sensibilidade, atenção, percuciência, paciência e reflexão constante para, ao dar a partida, ter o olhar atento para perceber que tudo que se pensou inicialmente pode estar equivocado ou inadequado, que o caminho pode não ser o escolhido, que a estratégia pode estar errada, que o objeto se apresenta outro, que o tempo não é o que se pensava e que os resultados em nada se parecem com o esperado. Se for esse o caso, embora se soubesse o lugar em que se desejava chegar e os passos que se pretendia dar até ele, caminhou-se por onde não se previa e desembarcou em terra totalmente diferente.

Com isso, pode-se dizer que, apenas depois de concluída a viagem será possível, olhando para trás, dizer qual foi o caminho trilhado e, olhando para o presente, dizer em que lugar se chegou.

Como se pretende apresentar a proposta de um caminho teórico para a pesquisa, fica desde logo estabelecido que o esforço para produzi-lo pode ou não, ao final, corresponder àquilo de fato se realizou.

Ultrapassado esse preâmbulo que se entendeu necessário, voltemo-nos para a discussão central.

Embora já reconhecendo ser contraditório o que se vai colocar aqui, pretende-se partir da ideia de experiência como ferramenta metodológica. O que se quer pensar é de que forma os sujeitos envolvidos na produção de bens culturais, simbolizados nessa pesquisa principalmente pelo livro, situados dentro de um segmento do mercado de produção de bens que se pode identificar como sendo da economia criativa, podem ou não interpretar a sua prática como sendo questionadora do modo de produção capitalista.

Na obra *Infância e História*, Agamben (2008), no estudo que carrega o mesmo nome da obra, sugere que a experiência é algo que o ser humano da contemporaneidade desconhece, posto que foi

expropriado dessa possibilidade pela ciência moderna, que converteu a experiência em experimento, impondo um conhecimento racional ou racionalizado que passou a substituir a imaginação. Construiu-se, a partir dessa racionalização, um sujeito que se reconhece como um eu pensante, que cogita das possibilidades, mede, pesa, quantifica, caracteriza, nomina, e estabelece as regras para todas as coisas. A experiência deslocou-se para fora do homem.

Ao analisar o papel da experiência, traz a linguagem como sendo o seu lugar próprio. É na linguagem e por meio dela que o ser humano pode se constituir enquanto sujeito. A linguagem permite ao ser humano criar sentidos e significados, esvaziar os sentidos e significados estabelecidos e criar novos, ressignificar e, portanto, experimentar. A experiência na linguagem e através dela situa o ser humano historicamente, desnaturalizando tudo que foi arbitrariamente determinado. Cria rupturas entre o que se pode considerar como dimensão natural e dimensão cultural.

É a linguagem quem introduz a cultura no mundo, emancipando o ser humano da natureza, liberando-o para interagir com outros indivíduos e, conjuntamente, criar significação para o meio que o circunda e todas as relações que se estabelecem entre essas interações, tornando-o ser histórico produtor de cultura.

Assim é que a experiência se produz ao se romper o silêncio, identificado como sendo a infância, e que, portanto, não se refere a uma etapa possível de situar no tempo passado, superada no ser humano, mas um traço permanente que avoca para si a potência criativa e transformadora da linguagem.

É a partir dessa noção de experiência em Agamben que se pretende partir. Em uma tentativa de movimento interpretativo, analisar a percepção dos agentes envolvidos na produção de bens culturais sobre o seu fazer, como eles significam as suas práticas ou se estão alheios, mergulhados em uma infância quanto às arbitrariedades engendradas pelo modelo capitalista de produção da cultura, expropriados de seu papel histórico.

Dialogando com esse movimento, busca-se articular a noção de rizoma esposada por Guattari e Deleuze, tentando pensar a experiência a partir de uma perspectiva arborescente, rompendo com o pensamento binário-cartesiano, para enxergar pontos de entrada e saída da linguagem.

Considerando o recorte da economia criativa como um Território, onde os sujeitos articulam-se e promovem agenciamentos decifrando os códigos que o compõem e se comunicando a partir deles, articulando estratégias que garantam a sua existência como sujeitos históricos ao mesmo tempo em que se ocultam, fazendo o jogo capitalístico e buscando implodi-lo.

Completando o banquete, convidamos Seidel⁴ a composição do percurso metodológico através da noção de experiência, ao afirmar a necessidade “de contato direto com esses produtores, sentir da forma como sentem, ver como vêm” de modo a escapar da pura teorização sobre o fazer e o seu significado, ancorando-se na dinâmica própria do agente, daquele que de fato realiza para construir uma noção que seja fidedigna dos “processos de criação, produção e recriação, sobre suas dinâmicas internas”.

Não se poderia concluir com algum acerto qualquer coisa acerca da experiência sem a participação na própria experiência. Perceber como a experiência relacionada a produção do livro com a dinâmica local, os significados atribuídos por quem os produz à forma como os produz e para aqueles em seu entorno, suas estratégias para a distribuição e circulação enquanto bem cultural, é capturada e subjugada ou não pelo mercado editorial capitalístico, pois como nos diz Seidel, “ao ganhar o mercado, [...] acaba por servir aos propósitos da fetichização: ela vira um fetiche”.

Retomando-se a discussão inicial, não é possível aprioristicamente determinar o que se irá encontrar ao longo do trajeto da pesquisa, se os rumos serão de fato aqueles desejados, se o modelo interpretativo que se pretendeu traçar para dissecar o objeto de estudo manteve sua coerência, se o problema mostrou-se consistente e se os resultados alcançaram a finalidade pretendida.

De fato, o que se pode dizer é que ao se defrontar com situações silenciadoras, estar-se-á diante de oportunidades de experimentar, de por em prática a teoria de que a experiência nasce do silêncio, e refletir sobre o que daí surgiu, do rompimento desse silêncio, da significação dada para o momento e qual papel foi desempenhado pela linguagem.

Ou se confirma a profecia autorrealizável que se quis encontrar ao traçar rigorosamente, dentro dos padrões estabelecidos pela ciência para a construção do conhecimento racional, tido como único válido e desejável, viável e capaz de alguma consideração; ou se alcançará minimamente a chance da experiência, onde o exercício da linguagem para romper o silêncio deseja a imaginação, aspira desvencilhar-lhe daquilo que oprime e sufoca a “voz” para fazer brotar algo, ainda que um tartamudeio, mas que se alcançou com independência, sem imposições e arbitrariedades.

De qualquer modo, tem-se quase por certo que o final da jornada, à conclusão do trabalho, devolver-se-á com intensidade vazios, silêncios, abismos e interrogações que podem ou não instigar e fazer querer, sonhar, desejar, aspirar por uma experiência capaz de satisfazer-lhes.

⁴ SEIDEL, Roberto Henrique. *Embates simbólicos: estudos literários e culturais*. Recife: Bagaço. 2007.

REFERÊNCIAS

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

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

SEIDEL, Roberto Henrique. *Embates simbólicos: estudos literários e culturais*. Recife: Bagaço. 2007.

EDUCADORAS TEODORENSES: ENTRELAÇANDO VIDAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Eider Ferreira Santos¹

Orientadora: Dra. Maria de Fátima Berenice da Cruz²

Resumo: O presente projeto objetiva investigar histórias de vida e formação de professoras do município de Teodoro Sampaio, dando ênfase à educação recebida na família e na escola, entendendo como estes espaços sociais contribuíram para a constituição da trajetória de vida dessas mulheres como educadoras no contexto teodorenses. Para tal, fazem-se os seguintes questionamentos: De quais maneiras a educação familiar e escolar contribuíram/contribuem na/para formação de mulheres como educadoras, nos seus fazeres pedagógicos, no contexto do município de Teodoro Sampaio? De quais modos essa formação influencia em sua identidade docente? Pesquisa de abordagem qualitativa com enfoque na investigação de histórias de vida através do método (auto)biográfico, tendo como instrumento entrevistas narrativas com as professoras estudadas e/ou com familiares, bem como os arquivos pessoais e outros documentos, inclusive das instituições por onde as pesquisadas tenham passado. Instrumentos esses, amparados pela Resolução 466/2012, que dispõe sobre a pesquisa com seres humanos. Nesse sentido, busca-se problematizar, nesse primeiro momento, algumas questões em torno da formação docente a partir dos aportes teóricos da crítica cultural, de modo que novas possibilidades possam ser trazidas à tona.

Palavras-Chave: Educadoras. Histórias de vida. Formação.

INTRODUÇÃO

Educadoras teodoreses: entrelaçando vidas e formação docente surgiu a partir do meu ingresso como membro do GEPHEG-Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Gênero. O grupo possui caráter interdisciplinar e interinstitucional envolvendo a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), a Universidade do Estado da Bahia (UNEB-Campus II) e a Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB), núcleo de Itapetinga, e desenvolve a pesquisa intitulada *Educadoras Baianas: saberes e experiências de práticas pedagógicas de professoras da educação básica*, pesquisa essa aprovada e financiada pelo CNPQ.

A partir do meu contato com o grupo de pesquisa e com as discussões a respeito das relações entre educação e gênero comecei a refletir sobre alguns aspectos concernentes a gênero, educação e formação. Anteriormente a isso, porém, comecei a notar que há um grande contingente de mulheres imersas na carreira do magistério, seja na educação básica ou superior, e que no contexto do município de Teodoro Sampaio-Ba, minha cidade natal, essa realidade não é diferente.

Nesse contexto, surgiu então desejo de pesquisar histórias de vida de professoras a partir do projeto *Educadoras Teodoreses: entrelaçando vidas e formação docente* cujo objetivo é investigar

¹ Mestrando no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II. Endereço eletrônico: eiderferreira@hotmail.com.

² Docente no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II. Endereço eletrônico: fatimaberenice@terra.com.br.

histórias de vida e de formação de professoras do município de Teodoro Sampaio, dando ênfase à educação recebida na família e na escola, problematizando como esses espaços sociais contribuíram/contribuem na/para a constituição da trajetória de vida dessas mulheres como educadoras no contexto teodorenses.

Busca-se entender o que levou essas mulheres a escolher a docência como profissão, problematizar como a educação recebida na família e na escola contribuíram/contribuem na constituição da identidade subjetiva dessas professoras e tensionar de que maneira a educação recebida na família e na escola influenciou/influencia na identidade docente dessas mulheres.

Tal investigação é de grande relevância por buscar problematizar a trajetória de vida e formação dessas mulheres a partir das narrativas de cunho memorial que, na contemporaneidade, se apresentam como importante espaço de compreensão de si, como meio legítimo de conhecer-se. Tal exercício contribui significativamente para a valorização da trajetória de mulheres na carreira do magistério, ao tempo que contribui para o empoderamento dessas profissionais.

Ao mesmo tempo é preciso pensar a formação como um processo que se dá bem antes do ingresso nos cursos de profissionalização, seja na vida escolar, ou em outros espaços formativos. “Dessa forma, a abordagem biográfica prioriza o papel do sujeito na sua formação, o que quer dizer que a própria pessoa se forma mediante a apropriação de seu percurso de vida, ou do percurso de sua vida escolar” (BUENO, 2002, p. 22).

Caminhando na mesma direção Josso (2004) afirma que as histórias de vida tornam-se lugar para a compreensão da formação do profissional docente, pois todas as histórias particulares, sejam da infância, das aprendizagens, ao serem trazidas a tona “sinalizam que ser humano é também criar as histórias que simbolizam nossa compreensão das coisas e da vida” (JOSSO, 2004, p. 43). Fazer o sujeito, nesse caso as professoras, trazerem suas experiências, acaba proporcionando às mesmas não apenas contar o que a vida lhe ensinou, mas “o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida” (JOSSO, 2004, p. 43).

Desse modo, a contemporaneidade se apresenta como tempo de valorização das experiências e das subjetividades e, ao mesmo tempo, oportuniza às profissionais da educação “refazer seus próprios percursos, e a análise dos mesmos têm uma série de desdobramentos que se revelam férteis à instauração de práticas de formação” (BUENO; *et al*, 1993, p. 308).

Segundo Vianna (2001) a docência se constituiu como uma profissão predominantemente feminina, afinal, desde o século XX é grande a presença de mulheres no exercício do magistério.

Pouco a pouco essas mulheres que estavam, em grande parte no ensino primário, começam a adentrar nos diversos níveis e modalidades de ensino.

Todavia, mesmo com essa presença maciça de mulheres no âmbito educacional, durante muito tempo poucas foram as abordagens entre gênero e trabalho. Isso porque insistiam em ver a escola como uma esfera perpassada quase exclusivamente por diferenças de classe, desconsiderando dimensões como gênero, geração e etnia/raça” (VIANNA, 2001, p. 88).

Nesse sentido, o exame do magistério sob a ótica das relações de gênero se apresenta como algo recente e, ao mesmo tempo, bastante sedutor porque “apresenta reflexões interessantes sobre diversos aspectos: trabalho e identidade docente, formação, currículo, construção do magistério, organização docente, entre outros temas” (VIANNA, 2001, p. 88).

Por essas razões e levando-se em consideração o protagonismo feminino no contexto da educação brasileira, bem como a importância das histórias de vida como fonte de compreensão das dimensões da vida, especialmente no que se refere ao contexto escolar, lugar da diversidade, faz-se necessário pesquisar as histórias de vida e formação de professoras e chega-se aos seguintes questionamentos: De quais maneiras a educação familiar e escolar contribuíram na/para formação de mulheres como educadoras, nos seus fazeres pedagógicos, no contexto do município de Teodoro Sampaio? De quais modos essa formação influencia em sua identidade docente?

Na tentativa de responder tais questionamentos lança-se mão do método (auto)biográfico, tendo como instrumento de pesquisa, entrevistas narrativas com as professoras estudadas e/ou com familiares, amigos e ex-alunas dessas profissionais.

Nesse primeiro momento, entretanto, lança-se mão das discussões e métodos da crítica cultural que tem sido base para o amadurecimento da discussão aqui empreendida e para a observação de outros aspectos que podem ser explorados no decorrer da pesquisa.

ENTRELAÇANDO HISTÓRIAS DE VIDA, FORMAÇÃO DOCENTE E O MÉTODO CRÍTICO CULTURA

Nas linhas que se seguem apresenta-se uma reflexão a respeito da problemática até aqui empreendida, tendo como lastro principal as discussões promovidas na disciplina Metodologia da Pesquisa em Crítica Cultura, as quais serviram para mobilizar questões outras em tono da problemática de pesquisa, bem como um olhar diferenciado para as questões a serem problematizadas; um olhar que seja panorâmico ou metodologicamente rizomático, fugindo de toda forma de pensar verticalizada como defendem Deleuze e Gattari (1995) em Rizoma. Uma produção do conhecimento que fuja de uma origem linear, onde qualquer ponto pode ser conectado a

também qualquer outro ponto, não fixando-se, não havendo ponto e nem ordem definida: “ um rizoma não cessaria de conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais” (DELEUZE; GATTARI, 1995, p. 5).

O pensar rizomático nesse caso é de crucial relevância, afinal é o único modo de pensar os diferentes aspectos propostos nesse estudo, afinal discutir história de vida de professoras envolve questões de gênero, formação e espaços onde as mesmas foram formadas, o que certamente, resultará numa teia de informações que fogem de apenas uma área de conhecimento ou da produção de conhecimento disciplinar, pois o pensar rizomático traz consigo o princípio da multiplicidade, ou seja, da inexistência de unidade. É sempre uma trama, não existindo pontos ou posições definidas: “Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas.” (DELEUZE; GATTARI, 1995, p. 5). Apenas desse modo será possível o entrelaçamento entre histórias de vida e formação, o que do ponto de vista disciplinar e positivista seria impossível.

Um dos recursos para que isso aconteça é a própria linguagem, pois é por meio dela que toda experiência vem à tona. Um dos primeiros aspectos que merece ser discutido é a (rea)propriação da experiência problematizado por Agamben (2005). É necessário trazer à tona as experiências dos sujeitos, nesse caso das professoras pesquisadas, pois segundo o autor há uma incapacidade do homem moderno de traduzir os acontecimentos em experiência e não uma má qualidade da vida contemporânea. Em tempos anteriores não havia nada de extraordinário, afirma o autor, mas o cotidiano “constituía a matéria-prima da experiência que cada geração transmitia à sucessiva” (AGAMBEN, 2005, p. 22). É preciso, nesse sentido, incentivar as professoras pesquisadas à pensar seu próprio cotidiano e, ao mesmo tempo, torna-lo matéria prima para a produção de conhecimento.

Isso, por sua vez, resultará na valorização da experiência como fator de relevância para a produção de conhecimento que, durante muito tempo foi substituído pelo experimento. Para Agamben (2005), essa expropriação da experiência esteve relacionada ao projeto de ciência moderna, em certo sentido, porque a mesma transferiu a noção de experiência para a de experimento e, por isso, aos instrumentos e aos números, deixando a experiência completamente fora do homem, o que resultou, na verdade, na perda do valor da “experiência tradicional”.

O problema da experiência, resvala em questões relativas a linguagem porque somente por meio da linguagem é que o homem constrói o seu lugar, sua percepção: “é na linguagem que o sujeito tem a sua origem e o seu lugar próprio, e que apenas na linguagem e através da linguagem é possível configurar a percepção transcendental como um *eu penso*” (AGAMBEN, 2005, p. 56). É na linguagem que o homem se constitui como sujeito e, portanto, é através dela que ele constrói sua

história e, por isso, sua experiência. Desse modo, as histórias de vida tornam-se um meio das professoras pesquisadas não apenas rememorar sua formação enquanto sujeito e profissional, mas acima de tudo como uma meio de apropria-se de sua experiência para produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, utilizar-se da linguagem como estratégia para reinventar novos conceitos e sentidos.

Pensar a linguagem do ponto de vista de Agamben (2005) é esvaziar todos os sentidos já fixados e, como uma criança, estar livre dos sentidos estabelecidos para, com liberdade, propor novos rumos à produção do conhecimento. É por meio dessa mesma linguagem que será possível repensar as questões em torno da noção de formação docente que, desde sempre, tem sido considerada apenas do ponto de vista formal, acadêmico, desprezando-se todas as demais vivências, experiências e subjetividades dos sujeitos, especialmente as subjetividades do ser feminino e sua profissionalização.

É por meio da linguagem que será possível perseguir os rastros, os indícios da formação, ou seja, aquilo que há muito não foi notado para que possam ser trazidos à tona, de forma a se gerar novos sentidos e contribuições, pois como afirma Ginzburg “[...] é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis [...]” (GINZBURG, 1989, p. 144), de modo que “[...] os nossos pequenos gestos inconscientes revelem nosso caráter mais do que qualquer atitude formal, cuidadosamente preparada por nós” (GINZBURG, 1989, p. 146). As histórias de vida são esses sinais que precisam ser detectados e trazidos à tona nas cenas da formação docente.

Cabe, pois, um repensar do termo *formação*, afinal “um obstáculo epistemológico se incrusta no conhecimento não questionado” (BACHELARD, 1996, p. 19) para, então, desmontar a ideia que se têm do termo, gerando uma *(de)formação* desse sentido fixado para que novas possibilidades possam ser trazidas à tona, ou seja, pensar, por exemplo, uma *(re)formação* (propor uma reflexão a respeito da formação de si, causando uma reterritorialização) para, então, resultar numa *(trans)formação* (formação em sentido novo e plural, rizomático).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faz-se necessário, portanto, ampliar as discussões em torno das questões relativas a formação de mulheres enquanto educadoras, levando-se em consideração não apenas os aspectos formais, escolarizados e institucionalizados dessa formação, mas também as contribuições da educação familiar como campo de formação identitárias do sujeito enquanto ser subjetivo e suas contribuições ao “ser profissional”.

Nesse íntere, o método (auto)biográfico, através das narrativas de si, torna-se de crucial relevância no desenvolvimento de tal investigação, pois através de suas narrativas as professoras pesquisadas poderão rememorar os aspectos de sua formação docente, fazendo elas mesmas seu percurso formativo, ao mesmo atempo que oportunizarão a si resignificarem suas histórias e formação enquanto mulheres no exercício do magistério.

Por fim, cabe destacar a importância das teorias e discussões da crítica cultural como um método de relevância para o tratamento adequado dos eventos que surgirão no decorrer da pesquisa, de modo que os mínimos aspectos antes escamoteados possam ser trazidos à tona para serem problematizados, resignificados, gerando novos sentidos em torno da noção de formação de mulheres enquanto educadoras.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. Infancia e história: ensaio sobre a destruição da experiência. In: AGAMBEN, Giorgio. *Infancia e história: ensaio sobre a destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: UFMG, 2005, p. 19-78.

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

BUENO, Belmira Oliveiro. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. In: *Revista Pesquisa e Educação, USP*, 2002, p. 11-30.

BUENO, Belmira Oliveira; et al. *Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores*. In: *Revista Psicologia USP: São Paulo*, 1993, p. 299-318.

DELEUZE, Gilles; GATTARI, Félix. Rizoma: introdução. In: *Capitalismo e esquizofrenia*. Ed. 34, 1995, p. 1-18.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: *Mitos, emblemas, sinais*. São Paulo: Cia das Letras, 1989, p. 143-275.

JOSSO, Marie-Christine. As experiências ao longo das quais se formam identidades e subjetividades. In: *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 37-46.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. In: *Cadernos Pagu*. 2011, p. 81-103.

PERMANÊNCIA DA CULTURA DE CANTAR VERSOS NA MEMÓRIA DE UM GRUPO DE TRABALHADORES DO POVOADO MONTE ALEGRE EM RIO REAL/BA NA CONTEMPORANEIDADE

Eliane Bispo de Almeida Souza¹
Orientadora: Dra. Edil Silva Costa²

Resumo: Pretendo discutir sobre a arte de cantar versos que amenizava a dura jornada de trabalho braçal desempenhada pelos agricultores do Povoado Monte Alegre em Rio Real/BA. Ao investigar a função social das cantigas, ressalto a produção poética em dois momentos específicos: como uma forma de diversão, em reuniões noturnas, e como cantos de trabalho, durante o cooperativismo entre eles. Nas entrevistas, são registrados não só os versos das cantigas que sobrevivem na memória dos idosos, mas têm especial atenção os depoimentos sobre a produção das cantigas e a memória de uma performance que subsiste. Desse modo, busco interpretar as interpretações das lembranças dessa cantoria, presentes nas memórias dos antigos moradores de Monte Alegre. Para análise dos materiais de pesquisa, respaldo-me em estudos das poéticas orais e da crítica cultural, a exemplo de Paul Zumthor, Jerusa Ferreira Pires, Nestor Garcia Canclini, Stuart Hall, Fausto Colombo, Edil Silva Costa, Antônio Cândido, dentre outros.

Palavras-Chave: Cantigas. Cooperativismo. Memória. Monte Alegre. Poéticas orais.

INTRODUÇÃO

Com esta pesquisa, busco investigar as reminiscências da arte de cantar versos que acontecia no Povoado Monte Alegre em Rio Real/BA. Até o momento não há registros da continuidade dessa tradição. Ela permanece na memória dos moradores mais velhos do povoado, os quais relembram os momentos da juventude que eram animados por versos ritmados, em forma de quadras. Por volta da década de 50, eles cantavam enquanto trabalhavam na agricultura e quando se reuniam como forma de diversão.

As letras das canções lembradas pelos agricultores entrevistados durante a pesquisa refletem marcas da cultura em que os versos eram proferidos. Assim, pretendo, ao analisar os textos de cultura (cantigas e narrativas), compreender o sentido que tinha essa atividade cultural para a comunidade no período em que esses versos eram cantados e investigar porque alguns versos ainda são guardados na memória dos colaboradores da pesquisa.

Ao pesquisar sobre as canções que marcaram a cultura de cantar versos no povoado em estudo, percebi que, além de analisar as letras dessas canções para compreender o sentido dessa manifestação cultural, eu precisava também ouvir o discurso dos narradores sobre a atividade cultural que eles desempenhavam na juventude. Assim, utilizo-me da história oral como metodologia

¹ Mestranda no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II. Endereço eletrônico: elianebasouza@hotmail.com.

² Docente no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II.

para gravar, por meio de áudio e vídeo, entrevistas com os moradores mais velhos da comunidade Monte Alegre sobre as reminiscências da arte de cantar versos. Então, por meio de uma entrevista semiestruturada, passei a conversar com eles, a ouvi-los e aguçá-los a lembrar como era que acontecia a cantoria. Segundo a pesquisadora Maria Ignez Novais Ayala (2013):

Quando se privilegia a fala dos cantadores e dançadores e sua atuação nas brincadeiras, o que se exige cuidadosa observação, vão surgindo peças de um grande quebra-cabeça, que revelam, entre fios da memória, que essas práticas culturais se vinculam intimamente com suas vidas, com a história de seus versos, de seus cantos, de seus passos (AYALA, 2013, p. 126).

As narrativas que coletei serviram-me como fonte de informações sobre uma manifestação cultural que marcou o passado de alguns sujeitos da comunidade. Essas narrativas ajudaram-me a compreender o sentido das canções e o contexto em que elas eram proferidas. Marcas da cultura local são expressas nos relatos e nas canções coletadas.

As cantigas eram cantadas com as pessoas em movimento, seja no ritmo do trabalho, quando eram cantadas durante o dia, seja como uma brincadeira à noite, em que davam-se as mãos e rodavam em forma de ciranda ou abraçados trocando os pares, conforme o ritmo da música.

A pesquisa sobre a permanência da cultura de cantar versos na memória de um grupo de agricultores do povoado Monte Alegre ainda está em andamento. Por ora, busco discutir, com esse texto, um recorte da pesquisa que se refere ao uso das cantigas para suavizar a execução do trabalho braçal na agricultura, bem como as formas de cooperação que existiam na comunidade pesquisada.

A comunidade do Monte Alegre tem como economia a agricultura e a pecuária. No período da cantoria, as atividades desempenhadas pelos pequenos agricultores, durante o preparo do solo, plantio e colheita, eram realizadas de forma braçal. O refrão da canção que segue reflete sobre o trabalho que eles desempenhavam na roça ao tirar da terra o sustento da família:

Tava na roça trabalhano, ô minha nega
Quando meu amor passou
Ele passa me chamano, ô minha nega
Êta, vou ver o meu amor.

As estrelas do céu corre, ô minha nega
Corre tudo em carreirinha.
Assim corre o meu segredo, ô minha nega
Da tua boca pra minha.

Menina, minha menina, ô minha nega
Se eu pedir, você me dá
Um abraço e um beijinho, ô minha nega
E o seu colo pra eu deitar.

A cantiga acima, assim como as demais cantigas coletadas, é constituída por um refrão, que é cantado por todos, e por quadras, que são declamadas por cada um dos participantes. As quadras sempre retratam a temática amorosa, já o refrão discute, além do amor, assuntos diversos referentes à cultura local.

A cantoria se fazia presente no momento que estavam reunidos para desempenhar um trabalho que exigia ajuda mútua. Eles cantavam enquanto exerciam seus afazeres para suavizar a lida diária na agricultura. As letras dos versos retratam a temática amorosa. Ao falar de amor, eles se envolviam numa áurea de encantamento e, com isso, até esqueciam que o trabalho era pesado.

O desenvolvimento tecnológico na agricultura ainda não tinha chegado para eles no período da cantoria dos versos, conforme ficou subentendido nos relatos. Eles desempenhavam atividades agrícolas de forma manual, sem máquinas que pudessem facilitar o serviço. Na tentativa de ajudar uns aos outros na execução dessas tarefas, os moradores organizavam mutirão. O pesquisador Antônio Cândido (1971), ao discutir sobre o cooperativismo entre os caipiras por ele pesquisado, que resultou no livro *Parceiros do Rio Bonito*, afirmou que:

As várias atividades da lavoura e da indústria doméstica constituem oportunidades de mutirão, que soluciona o problema da mão de obra nos grupos de vizinhança, suprimindo as limitações da atividade individual ou familiar. E o aspecto festivo, de que se reveste, constitui um dos pontos importantes da vida cultural do caipira (CANDIDO, 1971, p. 68).

Como salientado por Cândido, esse momento de encontro torna-se um momento festivo. Embora estivessem desenvolvendo um trabalho pesado, eles expressavam alegria por meio dos versos cantados. O chamado para um mutirão era mesmo que um convite para participar de um momento em que poderiam reencontrar os amigos e prestar uma ajuda, além de compartilhar juntos dos alimentos servidos nesse dia, sem contar na cachaça que era servida. Sobre o mutirão, Cândido (1971) explicou que:

Consiste essencialmente na reunião de vizinhos, convocados por um deles, a fim de ajudá-lo a efetuar determinado trabalho: derrubada, roçado, plantio, limpa, colheita, malhação, construção de casa, fiação, etc. geralmente os vizinhos são convocados e o beneficiário lhes oferece alimentos e uma festa, que encerra o trabalho. Mas não há uma remuneração direta de espécie alguma, a não ser a obrigação moral em que fica o beneficiário de corresponder aos chamados eventuais dos que o auxiliaram. Este chamado não falta, porque é praticamente impossível a um lavrador, que só dispõe de mão-de-obra doméstica, dar conta do ano agrícola sem cooperação vicinal (CANDIDO, 1971, p. 68).

Esses encontros em forma de mutirão aconteciam como uma solução encontrada pelos agricultores para executar uma atividade que exigia rapidez, a exemplo de taipa de uma casa, ranca de amendoim, bata de feijão ou milho e a feitura da farinha, por exemplos.

No povoado Monte Alegre havia duas formas de cooperação entre eles: o batalhão e as tardes. De acordo com os depoimentos coletados, o batalhão tinha características semelhantes ao mutirão descrito por Antônio Candido (1971) na obra citada anteriormente. Ele acontecia quando o dono do serviço convidava vizinhos, compadres e comadres para lhe ajudarem na execução de uma tarefa que exigia esforço coletivo. E, como forma de gratidão, o dono do serviço ofertava a seus convidados comida farta, desde o café da manhã, ao almoço e lanche, sem contar a cachaça que era a bebida servida. Para aqueles que gostavam, o aguardente lhes dava energia, revigorando suas forças e esquentando o corpo.

Esses encontros não tinham hora para acabar. Enquanto tivesse serviço, todos estavam dispostos a ajudar. Nessa reunião de pessoas, a cantoria se fazia presente. Eles cantavam, riam e se divertiam enquanto exerciam as atividades braçais.

Diferentemente do batalhão que reunia homens e mulheres, a forma de cooperação chamada *tarde* era constituída só por mulheres, as quais se reuniam depois do almoço para ajudarem umas as outras nos trabalhos da agricultura. Essa forma de ajuda apenas em meio turno foi uma maneira encontrada para a dona do serviço não precisar gastar recursos oferecendo almoço para as suas amigas. A forma de agradecimento era se comprometer em participar nas tardes das pessoas que lhes prestaram ajuda, até fechar o círculo. Sobre esse tipo de cooperativismo, Antônio Candido (1971) explicou que:

A troca de trabalho se dá quando um vizinho é requisitado para auxiliar o outro e fica seu devedor de uma parcela de tempo igual a que recebeu, podendo-a requerer quando julgar conveniente, pois o cômputo de semelhante serviço se faz rigorosamente, como se fosse dívida monetária (CANDIDO, 1971, p. 127).

Na comunidade Monte Alegre, as tardes eram muito mais que troca de serviço. O trabalho não acontecia com o mesmo rigor descrito acima. Conforme relato abaixo, as mulheres viam nesse encontro muito mais que um compromisso em retribuir uma ajuda prestada em um momento anterior, mas como uma forma de reencontro em que elas poderiam desenvolver suas atividades diárias na roça e se divertirem cantando enquanto trabalhavam.

A gente cantava... A gente cantava nas roça, trabalhano, fazeno batalhão. Era assim: uma ruma de pessoa ia pra roça de uma hoje, quando era na outra semana, tal dia é de fulana de tal. Aí ia todo mundo. Era assim que a gente trabalhava como uma associação. A gente vivia numa associação assim... Vai ter a tarde de fulana de tal... Todo mundo tomava as saideira, as bebida... A gente cantava quando limpava a terra de enxada. Era cada enxada batida! (risos) (Dona Zefinha³ de Biite, 69 anos).⁴

³ A colaboradora Dona Josefa é uma lavradora aposentada.

⁴ Para dar ênfase ao discurso dos colaboradores, utilizo o mesmo espaçamento e tamanho de letra.

Antônio Cândido sinalizou outra forma de mutirão no livro *Parceiros do Rio Bonito* muito semelhante com as tardes, em que o beneficiado não tinha condições de oferecer comida aos que estavam dispostos a prestar-lhe serviço. Essa forma particular de mutirão era denominada pelos caipiras de terno, que recebeu a seguinte explicação por Cândido (1971):

Era o caso de vizinhos, percebendo que um deles estava apurado de serviço, combinarem entre si ajudá-lo, sem aviso prévio. [...] a diferença estava não apenas na motivação do auxílio (espontâneo, não convocado), mas, também, no fato do beneficiado não dar festa, e muitas vezes a falta de recursos para promovê-lo é que o havia impedido de fazer a convocação (CANDIDO, 1971, p. 69).

Como descrito acima, os problemas financeiros eram gritantes a ponto de não terem condições de oferecer comida a quem lhe prestou ajuda. Para amenizar as dificuldades encontradas, era comum a comunidade se reunir em diferentes maneiras de cooperação para prestar ajuda a quem precisava. Mesmo não dispondo de condições favoráveis para ajudar com bens materiais, a força de trabalho era uma forma de colaboração para amenizar a situação precária vivenciada pelos membros do grupo. Antônio Candido (1971) fez o seguinte comentário sobre a importância da solidariedade entre os membros de um grupo:

A existência de todo grupo social pressupõe a obtenção de um equilíbrio relativo entre as suas necessidades e os recursos do meio físico, requerendo, da parte do grupo, soluções mais ou menos adequadas e completas, das quais depende a eficácia e a própria natureza daquele equilíbrio (CANDIDO, 1971, p. 23).

Os moradores do Povoado Monte Alegre, diante dos problemas enfrentados por eles, encontravam alternativas para enfrentar as dificuldades reunindo-se no batalhão ou nas *tardes*. Esse tipo de solidariedade culminou por unir as pessoas, criando laços de amizade. Sobre esses laços de afetividade que surgem por meio de ações solidárias, Ayala (2013) argumentara que:

Esta solidariedade muito grande, fundida em vida comunitária com fortes laços de afetividade que se constrói no dia-a-dia difícil no mutirão cotidiano da vida em que “uma mão lava a outra”, é responsável pela força que supera as dificuldades e refaz o ânimo através da alegria dos momentos festivos em que se dança, em que se ri, em que se diverte para aguentar as novas dificuldades de sempre. É esta resposta alegre que mantém a vitalidade de boa parte dos brasileiros e dá o troco à dominação pela própria insistência em se manterem em pé rindo (AYALA, 2013, p. 129).

Nessas reuniões para se ajudarem, eles aproveitavam para expressar suas ideias por meio da cantoria. Os colaboradores lembram que sua juventude foi marcada por muito trabalho pesado, mas também por muitas canções que tornavam seus dias mais alegres. Esses encontros eram animados por canções no estilo das cantigas de roda. “É curioso o fato de, nas comunidades narrativas, os trabalhadores serem formigas-cigarras, pois cantam e narram causos e contos durante seus afazeres...” (COSTA, 2010, p. 121). Ao cantar durante a execução do trabalho, esses moradores

utilizam-se da oralidade para disseminar a cultura local. A animação proporcionada pelas cantigas ajudava a tornar o trabalho pesado menos cansativo, conforme depoimento de dona Ducarmo:

Na espalha de milho, os homi ia bater o milho e a gente ia brincar roda. Os terreiro era tudo limpo. Quando terminava de brincar roda ia... quando terminava de bater o milho, aí a gente ia tirar capuco, cantando (Dona Ducarmo⁵, 76 anos).

A cooperação entre eles era uma forma de haver o encontro. Vários saberes são trocados e disseminados quando as pessoas estão reunidas para um determinado fim. Na canção que segue, o refrão sinaliza que durante o dia, os moradores estavam ocupados com a lida diária do trabalho e só à noite é que eles tinham a oportunidade de se divertirem:

O café torrando lá
E o cheiro passando cá
De dia não tenho tempo
De noite passeio lá.

Eu joguei meu lenço pra cima
Ele ficou no espaço
Deus me livre que eu não faço
Travesseiro do seu braço.

Mandei uma carta pro céu
E lá veio o despacho
Os olhos como os teus
Procuro aqui e não acho.

Desse modo, pode-se afirmar que as cantigas de roda quando eram cantadas durante o dia suavizavam a execução do trabalho na agricultura. Já quando eram cantadas à noite, tinham a finalidade de propiciar um encontro entre os membros da comunidade e uma oportunidade para que os jovens se enamorassem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte de cantar versos no Povoado Monte Alegre era uma forma de manifestação da cultura local em que os jovens, na época da cantoria, se divertiam enquanto trabalhavam na agricultura. Cada encontro era encarado por eles como um momento festivo em que teriam a oportunidade de reencontrar os amigos para juntos desempenharem um trabalho coletivo.

As dificuldades financeiras vivenciadas por eles acabaram unindo-os na busca de alternativas para superarem os problemas da vida cotidiana. E a cooperação foi uma das alternativas encontradas por eles para ajudarem-se uns aos outros.

⁵ Dona Maria do Carmo dos Santos é uma lavradora aposentada.

Ao expressarem seus saberes, valores e crenças por meio da letra dos versos, eles se divertiam e encantavam enquanto trabalhavam e cantavam. Além de disseminar a cultura local, as cantigas de roda aqui analisadas também representavam a união, a socialização, a ajuda mútua, sem contar que para eles era também uma brincadeira.

As mudanças culturais contribuíram para que a arte de cantar versos seja uma manifestação que permanece apenas na memória dos moradores mais velhos da comunidade pesquisada. As reminiscências dessa cantoria trazem lembrança de um tempo encantado pela melodia das canções.

REFERÊNCIAS:

AYALA, M. e AYALA, M.I. *Cultura popular no Brasil*. São Paulo, Ática, 1987.

AYALA, Maria Inez Novais. A cultura popular em uma perspectiva de análise. In: FERNANDES, Frederico Augusto Garcia. *Oralidade e literatura: manifestações e abordagens no Brasil*. Londrina, 2013. p. 101- 133.

CÂNDIDO, Antônio. *Parceiros do Rio Bonito*. São Paulo: Duas cidades, 1971.

COSTA, Edil Silva. Narrativa, testemunhos e modos de vida. In: Lima, Ari. *Estudos de Crítica Cultural*. Salvador: quarteto, 2010.

COSTA, Edil Silva. *Ensaio de Malandragem e Preguiça*. 1.ed. Curitiba: Appris, 2015.

PONTO DO BEIJU: CULTURA, MODOS DE PRODUÇÃO E SUBALTERNIDADE

Érico da Silva França¹

Orientador: Dr. Osmar Moreira dos Santos²

Resumo: Os estudos culturais de comunidades suplantadas pela história e cultura hegemônicas são imprescindíveis para conhecer/aprofundar a história de minorias e de comunidades periféricas, através dos modos de produção, da estética, dos símbolos e das linguagens. O Ponto do Beiju, afamado pela produção do beiju e também de marcas identitárias singulares, é uma dessas comunidades subalternas. A leitura e interpretação (por meio da pesquisa-ação e inspiração etnográfica) dos modos de vida e produção (documentos impressos, iconográficos e vídeos) como práticas socioeconômicas e estéticas contra-hegemônicas pontobeijuzenses constituem-se na principal finalidade desse trabalho. Foram/são/serão indispensáveis para a confecção do “Projeto Ponto do Beiju” a apropriação de conhecimentos inerentes a economia solidária, política neoliberal e construção identitária (social e histórica). Os resultados esperados são a produção de um memorial dos beijuzeiros pontobeijuzenses e seus modos de produção e a colaboração para a efetivação de políticas públicas que agreguem valor ao fabrico do beiju.

Palavras-Chave: Comunidades periféricas. Cultura contra-hegemônica. Estudos culturais. História de minorias. Produção do beiju.

INTRODUÇÃO

Conta-se que em meados da década de 1950, a beira da estrada (Rodovia Alagoinhas-Salvador, BR 110), por meio de uma barraca de beijus (que também servia com “terminal” ou “ponto” de transportes de pessoas e de mercadorias), surgiu a comunidade do Ponto do Beiju, uma unidade de organização humana e referencial na produção do beiju, quitute de origem indígena e derivado da mandioca (importante rizoma da gastronomia/culinária brasileira, antes mesmo da chegada dos europeus, principalmente os portugueses).

Mas, afinal em que se constitui, “originalmente”, o beiju? O beiju ou *mbeiu* é um bolo, que tem sua existência atrelada à arte culinária dos indígenas brasileiros. É feito de massa de mandioca ou tapioca muito fina e, significa “o enroscado”, “o franzido”. Apesar de ser uma criação dos indígenas, recebeu — ao longo dos tempos — novos sabores, cores e novas técnicas para o seu preparo, além de ser disseminado dentro e fora do território brasileiro.

Sobre os modos de produção e criação culinária, considera-se que a arte de confeccionar alimentos — no caso da comunidade alagoinhense, o beiju — está intrinsecamente ligada à cultura de um povo e, depois do idioma (língua), a comida pode ser considerada o mais importante elo de ligação entre o homem e a cultura, uma vez que “comer serve para nutrir o corpo, nutrir o espírito e

¹ Mestrando no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II. Endereço eletrônico: ekifranca@gmail.com.

² Docente no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II.

estabelecer contatos com antepassados, com os seus deuses” (LODY, 2005, p. 70). Por exemplo, quem nunca — num momento de “farra gastronômica” — rememorou acontecimentos, pessoas importantes...?

Os ideais, as perspectivas e a própria trajetória de uma determinada comunidade revelam-se na atividade prática de produção da obra e, enfatiza que de “um lado a obra recebe da natureza o seu vigor, de outro é na comunidade que ela persiste, ao ter seus efeitos reconhecidos como belos e perfeitos” (SODRÉ, 2001, p. 103).

É possível destacar que a produção do beiju é uma das principais, senão a primordial engrenagem, a mola propulsora, a força motriz responsável pela formação e manutenção — espiritual e material — da “Terra dos Beijus”, em Alagoinhas (BA), uma vez que do beiju “nascera” a comunidade e a iguaria continua sendo o principal patrimônio cultural da região. Já parou para imaginar como seria o nome da/e a região se não fosse o quitute originário da mandioca? Esse trabalho (com certeza) não estaria sendo confeccionado de uma maneira tão excitantemente saborosa.

CULTURA E MODOS DE PRODUÇÃO PONTIBEIJUZENSES

Apesar de fazer parte do patrimônio cultural da comunidade alagoinhense, tanto o beiju como os seus modos de produção, ao longo dos anos, não permaneceram pudicos, inalterados, intactos. Com quase setenta anos de história e cultura, a comunidade se reinventou e criou novas possibilidades para continuar existindo como a comunidade-referência do beiju, dentro de uma dinâmica do capital, onde o produtor da mercadoria popular é guiado pelas leis do mercado e, o “produto destina-se a coincidir com a própria expressão do desejo público, para permitir a completa realização do capital” (SODRÉ, 2001, p. 114-115).

Originada, a partir da necessidade de sobrevivência da população “que lá chegou — tudo indica que na década de 1950” e de uma barraca de beiju na Rodovia Alagoinhas-Salvador, BR 110, que também servia como ponto alternativo de transporte, atualmente, o Ponto do Beiju, não se resume a barracas e nem o comércio à venda do beiju tido como tradicional (seco). À beira da “rodagem” localizam-se estabelecimentos comerciais, onde são vendidos beijus saborizados, coloridos e multiformes, além de produtos naturais e industrializados, tais como: água de coco, frutas, refrigerantes, biscoitos etc.

Como já fora referido, as transformações no processo produtivo do beiju, na comunidade alagoinhense, inserem-se intimamente na ordem social e cultural em torno do capital, em que o

conceito de “transformação cultural” é uma maneira suave de dizer que algumas “formas e práticas culturais são expulsas do centro da vida popular e ativamente marginalizadas” (HALL, 2013, p. 274). Nesse sentido, a reforma capital-modernizante estabelece o descarte ou ressignificação de práticas culturais e as transformações do povo.

Entretanto, as modificações realizadas no âmbito da cultura popular não são – necessariamente – impostas, uma vez que os “populares” não são “tolos culturais”, ao contrário, são conscientes e notadamente capazes de verificar como as realidades são reorganizadas, reconstruídas e remodeladas. De acordo com Hall (2013), as alterações culturais propostas pela cultura dominante não agem sobre o povo como se o mesmo fosse uma tela em branco.

Pode-se afirmar também que as formas culturais não podem ser relacionadas com o inteiro e coerente, totalmente corrompidas ou plenamente autênticas, uma vez que são deveras contraditórias no âmbito popular. Assim sendo, pode-se/deve-se “gritar”, “esbravejar”, “concluir” que os aspectos culturais pontobeijuzenses constituem-se num “feixe de diferentes linhas de significados ou de forças, podendo sempre aliciar outras, constituindo uma rede cuja tessitura será impossível interromper ou nela traçar uma margem” (SANTIAGO, 1976, p. 22).

Assim sendo, a invocação do termo “cultura”, de maneira superficial, desprovida de interpretação aprofundada, pode desviar a atenção para as contradições sociais e culturais existentes, além das fraturas e oposições que existem dentro de um conjunto. “Nesse ponto, as generalizações de caráter universal da ‘cultura popular’ se esvaziam, a não ser que sejam colocadas firmemente dentro de contextos históricos específicos” (THOMPSON, 1998, p. 17).

A interpretação da cultura e dos modos de produção do beiju pontobeijuzenses podem notabilizar-se pelas tensões e oposições entre o que pertence e o que não pertence ao domínio da cultura dominante e da cultura local. Por exemplo, o quitute confeccionado da massa de mandioca (beiju), considerado a maior expressão identitária da comunidade alagoinhense, fora inserido numa dinâmica do capital, uma vez que para continuar existindo os saberes e fazeres relacionados a sua confecção foram recriados várias vezes.

É preciso destacar que o capitalismo é um modo de produção baseado no individualismo, na propriedade privada, na exploração da mão-de-obra e na competição, em que os que satisfazem os consumidores são os vencedores, enquanto os que não conseguem suprir os desejos “materiais e espirituais” da sua clientela estão fadados ao alijamento ou desaparecimento dentro da “seleção natural capitalista”.

Na comunidade alagoinhense, muitos artífices do beiju que não se adequaram/adequam as inovações e técnicas criativas baseadas nos modos de produção capitalista tiveram/tem suas produções reduzidas ou deixaram/deixam de produzir a iguaria. Diante desse quadro, qual seria – para os beijuzeiros “de pouca produtividade” ou ex-beijuzeiros – a alternativa ao modelo de produção de caráter capitalista, se assim o quisessem?

Conforme Singer (2002, p. 10), “se toda economia fosse solidária, a sociedade seria muito menos desigual”. A economia solidária baseia-se nos princípios de propriedade coletiva (ou associação do capital) e no direito a liberdade individual. Contudo, mesmo numa perspectiva solidária, existiriam/existem cooperativas e associações que prosperariam/prosperam mais que outras, em função “do acaso e das diferenças de habilidade e inclinação de pessoas que as compõem” (SINGER, 2002, p. 10).

Então, qual seria a vantagem do modo de produção solidário para a economia capitalista? Os colaboradores (empregados) inseridos no modelo de caráter capitalista são remunerados de acordo com a função que exercem e de maneira bastante desigual, uma vez que da interação realizada entre os trabalhadores (que vendem sua força de trabalho) e os empresários (responsáveis por comprar essa força) nasce um escalonamento de salários, baseado nas funções, expectativas de carreira e disputas de ascensão (promoções).

No contexto da economia solidária, os partícipes não recebem salários, realizam retiradas, a partir da receita obtida. Assim sendo, os sócios, de maneira coletiva e em assembleias definem se as retiradas serão realizadas de maneira igualitária ou não. “Há empresas em que a maioria opta pela igualdade das retiradas por uma questão de princípio ou então porque os trabalhos que executam são idênticos, ou quase” (SINGER, 2002, p. 12).

É preciso destacar o papel democrático e autogestor no âmbito da economia solidária. Sendo pequena, uma empresa solidária é organizada, a partir de assembleias, convocadas em curtos espaços de tempo e de acordo com as necessidades. Diferentemente das empresas pequenas, as grandes empresas elegem delegados, entre os sócios, que se reúnem para representar e tomar decisões em nome de todos.

Na comunidade pontobeijuzense, percebe-se uma dificuldade imensa para a formação de uma economia de caráter solidário. Os beijuzeiros da localidade não possuem uma “voz uníssona” em defesa da produção do beiju e também sofrem com a falta de apoio de órgãos públicos. Para alguns moradores, a cegueira dos órgãos públicos e a falta de unidade entre os produtores

favoreceram/favorecem a sensível diminuição da produção e comercialização beijuzeira na localidade, no decorrer do tempo.

A Companhia de Desenvolvimento e Ação Regional (CAR), entidade do Governo do Estado da Bahia, em 2013, recebeu uma solicitação da Coordenadora de Agricultura Familiar da cidade de Alagoinhas-Bahia, a construção da Casa de Fécula do Ponto do Beiju, cuja finalidade seria comprar e negociar os produtos dos agricultores familiares, como beijos e bolos. Além do referido, a busca de recursos junto a CAR para a construção de casas de beijos individuais para os beijuzeiros inseridos em associações também se constituiria em objetivo.³

Até o presente momento, a construção não foi concluída. O espaço reservado a Casa de Fécula está abandonado e os investimentos — de alguma maneira — não foram repassados. Assim sendo, a produção do beiju e demais derivados da mandioca na comunidade continua baseada nas práticas familiares, em que as famílias produtoras possuem as suas roças e os meios e técnicas necessários — como as casas de farinha — para a confecção dos produtos.

É preciso ressaltar que em Alagoinhas-Bahia existem cerca de sessenta comunidades, distribuídas dentro do município, zonas rurais e distritos próximos a sua sede, habitadas, principalmente por “famílias de agricultores familiares remanescentes de quilombolas e de famílias assentadas por programas de Reforma Agrária”⁴ e que vivem, principalmente, da cultura da mandioca, produto que possui uma tradição centenária no município alagoinhense, constituindo-se no alimento básico dessas populações.

CONSIDERAÇÕES

O presente trabalho notabiliza-se por fazer parte de uma pesquisa extremamente excitante e saborosa, desenvolvida desde 2006 e, que fora partícipe de programas como a Iniciação Científica da Universidade do Estado da Bahia (2008-2009/2009-2010), além de seus resultados servirem para a confecção de um estudo monográfico denominado de *O Ponto do Beiju: trabalho, cultura e memória da culinária em Alagoinhas* do curso de Licenciatura Plena em História.

É preciso ressaltar que, mais do que discutir os modos de produção e cultura na comunidade alagoinhense do Ponto do Beiju, o presente estudo projeta algumas possibilidades de problemáticas

³ Informações extraídas do site da Prefeitura Municipal de Alagoinhas-Bahia. Disponível em: <http://www.alagoinhas.ba.gov.br/index.php?link=visualiza_noticia&id_noticia=4349>. Acesso em: out. 2015.

⁴ Mandioca: subsistência, tradição e potencial de mercado. Revista Aciá Divulga, Ano 2, nº 15, junho de 2010, p.20.

a serem desbravadas, lidas e interpretadas nos campos da historiografia e da crítica cultural a respeito dos modos de produção local, dada a importância do tema para os estudos culturais de comunidades suplantadas pela história e cultura hegemônicas, compondo, assim, um potencial para aprofundar a história das minorias e das comunidades periféricas, através dos modos de produção, da estética, dos símbolos e das linguagens.

A ampliação dos conhecimentos sobre o Ponto do Beiju e da cidade de Alagoinhas-Bahia, por meio de uma nova perspectiva, os modos de produção da culinária pontobeijuzense, especificamente, a confecção de beijos, também é de grande importância, uma vez que os conteúdos discutidos podem contribuir para que outros estudos históricos e crítico-culturais sejam realizados sobre a temática. Além de tornar-se um alerta para que as problemáticas identificadas possam ser incluídas nas políticas públicas de incentivo ao trabalho local e, assim, o beiju e seus modos de produção serem reconhecidos por órgãos públicos como o Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e pela sociedade, em geral, como patrimônio cultural.

REFERÊNCIAS

FRANÇA, Érico da Silva. *O Ponto do Beiju: trabalho, cultura e memória da culinária em Alagoinhas*. Alagoinhas-Bahia: Universidade do Estado da Bahia (UNEB), 2010.

HALL, Stuart. Notas sobre a desconstrução do popular. In: HALL, Stuart. *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

LODY, Raul. Diga-me o que comes que te direi quem és. In: *Seminário gastronomia em gilberto freyre*, 2005, Recife. Anais Recife: Fundação Gilberto Freire, 2005.

Mandioca: subsistência, tradição e potencial de mercado. *Revista Acia Divulga*, Ano 2, n. 15, junho de 2010.

SANTIAGO, Silviano. *Glossário de Derrida*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.

SINGER, Paul. *Introdução à economia solidária*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2002.

SODRÉ, Muniz. *Reinventando a cultura: a comunicação e seus produtos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

THOMPSON, E.P. *Costumes em comum: estudo sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

SITES

<http://www.alagoinhas.ba.gov.br/index.php?link=visualiza_noticia&id_noticia=4349. Acesso em: out. 2015.

<http://www.alagoinhas.ba.gov.br/index.php?link=visualiza_noticia&id_noticia=6107.

Acesso em: out. 2015.

SER OU NÃO SER PROFESSORA, EIS A QUESTÃO: ENTRE DISCURSOS E VIVÊNCIAS DE ESTUDANTES DO CURSO DE FORMAÇÃO EM LETRAS UNEB CAMPUS II.

Evani dos Santos Dias¹

Resumo: Trata-se do relato sobre o processo de construção da pesquisa de mestrado. A pesquisa se justifica por analisar, as experiências de formação de estudantes do curso de licenciatura em letras, no que se refere à formação de professoras na atual conjuntura de desvalorização da profissional de educação. Para tal parte-se das seguintes questões: Quem são as jovens que desejam a formação como professora? O que as leva a querer a carreira docente diante de discursos constantes de desvalorização profissional? A pesquisa tem como objetivo analisar e refletir a formação de professoras partindo de interpretações autobiográficas e relatos de formação intelectual no que se refere à condição feminina e o trabalho de magistério.

Palavras-Chave: professora, discursos, formação.

A CONSTRUÇÃO DO PROJETO: O PROBLEMA

Sou professora da rede municipal e particular de ensino há 16 anos. Durante minha trajetória, desde a minha opção pelo magistério, passando pela minha formação e até o momento atual, vi muitas colegas desistirem de ser professoras, como também tenho visto as que resistem bravamente, mas fazendo desta resistência um ato muito mais de sacrifício do que de luta pela educação. Nunca conheci, como educadora, outro discurso que não seja o da vitimização ou do sacerdócio no que se referem ao exercício docente, ambos os discursos são extremamente desestimulantes e cruéis. Diante disso, comecei a questionar a mim mesma: por que sou professora se a todo o momento só escuto palavras de desestímulo, violência, desencanto, se a todo o momento parece que estou exercendo uma profissão que não deveria exercer?

Ao me questionar descobri por que sou professora. Por que estou no centro do rio, trazendo aqui Guimarães Rosa, não estou em nenhuma margem. Não me vejo nem como vítima, muito menos como salvadora da pátria. Estou no entre lugar e assim sempre me senti, mesmo inconscientemente e talvez por isso nunca desanimasse com nenhum desses discursos, nunca desejei ser outra coisa que não fosse ser PROFESSORA. E do meio deste rio, observando as margens, quero questionar os que se ancoram a elas. Será que estão ancorados com medo de navegar? Com receio de descobrir um novo olhar? Ou talvez por pavor de ficar a deriva? Partindo dessas inquietações surge o projeto de pesquisa intitulado “Ser ou não ser professora, eis a questão: entre discursos e vivências de estudantes do curso de formação em letras UNEB Campus II”.

¹ Mestranda no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II. Endereço eletrônico: eva-dias@live.com.

Tal projeto traz como problema a seguinte questão: Por que tantas jovens ainda buscam a formação docente, diante de tudo que desfavorece o magistério, e como vivenciam a experiência do “ser ou não ser professora” frente aos discursos de constante desvalorização da profissional de educação? Perante esta questão, trago a possibilidade de uma terceira margem sobre esses discursos que nos impõe uma profissão amarga, hostil, mas necessária. Diante de um cenário social de constante desestímulo ao exercício da docência, pensar nas estudantes que ainda buscam a formação docente, suas dúvidas e expectativas, é proporcionar uma possibilidade de mudança nesse contexto de desvalorização e abandono da profissão docente.

Esse estudo propõe um olhar sobre “ser professora” a partir das vivências de estudantes do curso de formação em Letras da UNEB campus II levando em consideração concepções e referências sobre: identidade(s) (HALL, 2007), percebendo que não existe sujeito sem discurso e nem identidade sem sujeito (ORLANDI, 2008). Avaliando as representações construídas no cotidiano pelo sujeito, em um determinado contexto (ARRUDA, 2003). Percebendo sentidos e significados que atribuídos ao exercício da profissão docente atuam no conflito de querer ser ou não ser professor (LEMOS, 2009).

DO INGRESSO NO MESTRADO

O interesse pelo Mestrado em Crítica Cultural surge do desejo de ampliar minha qualificação profissional, bem como de aprofundar meus conhecimentos teóricos no que se refere à formação de professores, para que desta forma como educadora, eu possa contribuir para uma práxis educacional mais eficiente e transformadora.

Optei pela linha 2 de pesquisa em Crítica Cultural pois, esta propõe o estudo de linguagens, processos de letramento e formação de professores, a partir da perspectiva étnico-racial, de gênero, sexualidades, classe, considerando os sentidos de políticas públicas, deslocamentos e repercussões nas práticas educativas e na sociedade o que me fez identificar a inserção da minha pesquisa e do questionamento apontado, pois ao investigar sobre as experiências de formação no curso de letras e as jovens que querem seguir a carreira docente, mesmo diante de um cenário de desvalorização, proponho uma crítica ao discurso presente que fortalece a inferiorização da mulher na condição de professora, bem como aponto para a produção de um estudo sobre a mulher incorporado a pesquisa educacional.

Ingressar no mestrado foi uma experiência desafiadora desde o processo de formulação do projeto até as etapas da seleção. Aponto essa experiência como desafiadora, pois, ela me colocou em lugares que antes pareciam distantes para mim como graduanda e profissional de educação.

Estar no mestrado exige um novo posicionamento e a capacidade de não mais estar entre dicotomias, se colocar em um novo lugar, o de pesquisadora. René Barbier diz que o pesquisador desempenha, então, o seu papel profissional numa dialética que articula constantemente a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e a arte. O pesquisador então, é antes de tudo um sujeito autônomo e, mais ainda, um autor de sua prática e de seu discurso.

A REFORMULAÇÃO DA PESQUISA: MÉTODO EM MAPAS

Partindo dos elementos teóricos assimilados até aqui, em *Crítica Cultural*, pretendo fundamentar algumas noções que conduzam a compreensão do meu objeto de pesquisa. Ao discutir sobre formação docente, partindo da perspectiva do “ser ou não ser professora” aponto esta questão como uma construção social, marcada por rupturas e fragmentações. Partindo desse pressuposto proponho em minha pesquisa um olhar sobre Rizoma de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), que apontam uma estratégia metodológica rizomática. Tal metodologia adquire importância por que conduz a um olhar não totalitário e que questiona a lógica ocidental. Na perspectiva da minha pesquisa o rizoma então, abre a possibilidade para ver a profissão docente fora da dicotomia vitimização/sacerdócio, fora de um paradigma de desvalorização.

Jacques Derrida em sua concepção sobre a implosão da dialética contribui, dentro da discussão da formação docente, com o pensamento do deslocamento e desconstrução dos discursos que sustentam a ideia de que “ser professora” é ser submissa a um sistema que a explora e resistente às dificuldades impostas pela realidade precária da educação do país, marcando sua trajetória com discursos que falam sobre exploração, vitimização e detenção de um saber que a obriga a um sacerdócio. Diante dessas construções ideológicas Derrida contribui quando afirma que o processo da desconstrução se dá quando, se desordena a “ordem interna” de um texto, nesse caso a ordem de discursos que induzem as jovens em formação docente, a assumirem para si uma rejeição a ser professora ajudando a promover uma visão negativa e estereotipada sobre o exercício da docência.

Carlos Ginzburg (1990) oferece como método a investigação minuciosa dos detalhes que muitas vezes passam despercebidos no processo de pesquisa. Propõe sairmos dos incômodos da contraposição entre racionalismo e irracionalismo priorizando os vestígios e os sinais que conduzam a uma pesquisa mais profunda e menos centralizada na obviedade. O que me leva a pensar que, ao

discutir as vivências de jovens em formação, se faz necessário conhecer os detalhes que não estão ditos, sair da objetividade dos discursos e percorrer os caminhos das entrelinhas.

Gaston Bachelard propõe o método do pensamento partindo da psicanálise e contribuindo para o conhecimento do objeto a ser pesquisado. De maneira mais precisa, detectar os obstáculos epistemológicos é um passo para fundamentar os rudimentos da psicanálise da razão.

A escrita autobiográfica também se apresenta como uma metodologia na minha pesquisa. A construção de autobiografias possibilita a socialização de experiências, estimula operações mentais, linguísticas e comportamentais, além de orientar e estruturar a experiência social e de formação das jovens em formação docente do curso de letras. Segundo Mombberger a biografização constitui o objeto de uma atividade incessante, em termos de representações de si e dos outros.

Diante dessas implicações proponho o seguinte roteiro/ mapa que surgiu durante o processo de reformulação do meu projeto:

- a) Avaliação do meu papel como estudante de mestrado e a relevância da minha pesquisa em crítica cultural no que se refere à formação de professores;
- b) Revisão e inserção de novas referências durante o processo de reformulação do projeto de pesquisa;
- c) Participação em grupos de estudos para amenizar as dificuldades encontradas, bem como partilhar leituras;
- d) Revisão da metodologia que será utilizada na análise de dados da pesquisa;
- e) Permitir-se conhecer sem julgar e entender que não existem caminhos ou verdades definidas;

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Ângela. Representações sociais: dinâmicas e redes. In: ALMEIDA, Ângela Maria Oliveira et al (Org.). Teoria das representações sociais: 50 anos. Brasília, 2011.

HALL, Stuart. *A identidade em questão: Identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP& A Editora, 2001.

LEMOS, José Carlos Galvão. Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: trabalho docente e a construção da identidade profissional. Tese de doutorado. UNICAMP, São Paulo, 2009.

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

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

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História*. 1. reimpressão. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

DOS ESTUDOS LITERÁRIOS À CRÍTICA CULTURAL: A POLITIZAÇÃO DO OLHAR

Fagner Costa e Silva¹

Resumo: O projeto de mestrado, O romance morreu: Rubem Fonseca e a construção do personagem autobiográfico, teve sua gênese teórica no campo dos Estudos literários e migrou para uma perspectiva Crítico cultural. O trabalho que se segue apresenta uma abordagem panorâmica de como este processo de migração se deu, mostra as principais dificuldades encontradas na reformulação da pesquisa, a qual deixou de ter uma predominância de análise estética da obra e adquiriu contornos político/cultural. O texto também aborda o trajeto que o discente percorreu no primeiro semestre na investigação do conceito de Crítica cultural e seus crivos, e como esta busca transformou seu olhar na apreciação do objeto de trabalho.

Palavras-Chave: Crítica cultural. Migração. Personagem Autobiográfico. Estudos literários.

“A crítica cultural não é uma crítica ‘cultural’” (JUSTINO, 2015, p. 11). Para quem deseja adentrar nos estudos pautados pela crítica cultural, a afirmação em destaque é no mínimo frustrante. Luciano Barbosa Justino², ao prefaciá-lo livro *Primeiros passos de um crítico cultural (2015)*, de Osmar Moreira dos Santos, explica sobre a composição da área, não se fechando em nenhum conceito clarividente, utiliza um procedimento metodológico no qual deixa as definições trabalhadas sempre abertas. Duas outras teóricas corroboram com tal procedimento na tentativa de elucidação do que seria Crítica cultural: Eneida Maria de Souza (2012), que embora elenque em seu texto *Crítica cultural em ritmo latino americano* modos de atuar na área, suas origens e até seus princípios metodológicos, também não fecha a definição do espaço crítico cultural, e Nelly Richard (2005), reconhecida estudiosa do campo, que fala em seu texto sobre o caráter pluridisciplinar e muticultural da área, também deixa os conceitos que poderiam se referir ao universo de estudo da crítica cultural em aberto.

De início, para um neófito, como eu, esta postura pode causar um certo desconforto. Recém chegado ao campo, é comum procurar sua conceituação para alicerçar o objeto de trabalho, entre outras coisas, é importante ter uma perspectiva crítica cultural para escrever uma dissertação em um mestrado que leva o nome da área. Entre buscas e rizomas não consegui fechar tal conceito, não cheguei ao fim do primeiro semestre com êxito de encontrar um verbete satisfatório para campo de estudo. Talvez encontremos alguns, que satisfaçam os não muito exigentes, mas, ao contrário do que a área dos Estudos literários, que tem seu método de trabalho autoexplicativo em seu nome, nesse cenário, os espinhos são constantes para descrever sua atuação, e mesmo figuras que dedicam sua

¹ Mestrando no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II. Endereço eletrônico: bitencourt65@hotmail.com

² Santos (2015).

vida a muito mais tempo do que eu, a este campo do conhecimento, também reconhecem a dificuldade de conceituá-lo, como o professor Dr. Roberto Henrique Seidel

Não se pode considerar o conceito de crítica, nem tampouco o de crítica cultural como auto-evidentes, uma confusão mental prontamente se estabelece [...] Essa confusão pode ser explicada parcialmente por conta do adicional do adjetivo “cultural”- visto a própria noção de cultura estar longe de ser consensual (SEIDEL, 2008, p. 1)

Foi procurando aqui e ali, observando os protagonistas das definições, passando por muitos teóricos, anotando apressadamente as tentativas de definições dos professores que chego a uma parcial “conclusão”, inspirada no roqueiro filósofo Raul Seixas (1974) que diz: “Tem gente que passa a vida inteira travando uma inútil luta contra os galhos, sem saber que é lá no tronco que esta o coringa do baralho”. Antes de chegarmos aos fins (acredito que jamais chegaremos de fato), é importante compreender a engrenagem que movimenta o funcionamento da área e se chegarmos a um consenso sobre o campo (ou se formos aos galhos), ele se fecha, e com seu fechamento, poderá bloquear novas tentativas de estudos de outros objetos, com isso, a perspectiva de estudo pautada no campo da crítica cultural, se assemelha a idéia de Trotsky sobre revolução permanente, temos que nos ressignificar constantemente, a crítica cultural é nutrida pela transdisciplinaridade e a progressão das disciplinas que compõe seu corpo, inevitavelmente contribui para o desenvolvimento de sua sistemática, portanto, encontra-se sempre em transformação, e cabe a seus membros acompanhar tal progresso.

No decorrer deste primeiro semestre, assistindo as aulas do mestrado em Pós Crítica, tendo acesso a inúmeros teóricos, misturando as citações, sintomas de *dejavu* em diferentes leituras de diferentes componentes curriculares, se aprofundando em determinados temas, conhecendo a superfície de outros, se destaca uma impressão quase constatada; A política no campo teórico-acadêmico é encarada de maneira concreta, e assim como nos Estudos culturais ela mescla-se com a teoria³, trata-se de uma disciplina de ação, que procura entender como o conhecimento produzindo nas discussões em sala de aula poderá mudar a realidade fora dela, de maneira muito particular, isso foi o que mais mexeu comigo, tentar unir meu trabalho teórico com a ação. E partindo desta inquietação, surgiu o questionamento que fiz durante este tempo: Como meu projeto, genuinamente teórico (aparentemente), e pautado em um texto ficcional, poderia se transformar também um projeto político e de ação?

³ Souza (2012).

Encontrando-me no “tronco da árvore”, sigo algumas pistas, como um caçador faz com sua preza⁴, excluo e aceito algumas hipóteses, tento superar obstáculos epistemológicos que surgem no caminho⁵, busco frestas de sombras nas luzes do tempo da pesquisa⁶, e através delas tento vislumbrar um processo de análise para um objetivo que ao mesmo tempo possa ter um viés político e estético. Que se debruce sob a composição da obra artística, procurando enxergar as singularidades do autor enquanto produtor do texto ao tempo em que analisa as particularidades com social, com o local que a obra foi produzida, com as denúncias que fez ou deixou de fazer, e tentar comparar o cenário em que o documento/obra foi concebido com os dias que a pesquisa foi elaborada.

O silêncio é reacionário, e é reacionária qualquer atividade intelectual produzida hoje no Brasil, se não levar em conta o cenário político que o país atravessa, seja qual tema for abordado, temos, sempre que nos for dada oportunidade, alertar aos nossos leitores sobre o risco que corre o estado de direito e todas as conquistas sociais alcançadas nas últimas décadas. Meu trabalho não pretende se privar de fazer denúncias desta natureza, e será por esse caminho que devo me inserir numa crítica social e cultural, rompendo as barreiras entre teoria e prática, espero que meus escritos possam se somar com as vozes críticas no país, formando uma multidão pensante e indignada, não uma massa⁷, almejando dias melhores.

Foi inevitável não modificar o olhar sobre o meu objeto de pesquisa, influenciado pelos teóricos estudados em sala de aula, nas discussões com os colegas ou nas retóricas dos professores, minha perspectiva de trabalho transformou-se, partindo dos Estudos literários para a Crítica cultural, não chamaria de uma migração completa, já que parte significativa do alicerce teórico deverá se encontrar nesta primeira área, não pretendo abandoná-la, refutá-la ou negá-la, talvez criticá-la em alguns pontos, mas minha intenção é contribuir com sua ressignificação em algumas proposições e associada à teoria presente na área da Crítica cultural fazer uma análise precisa dos elementos políticos e teóricos.

Minha pesquisa encontra-se momentaneamente no patamar de profunda transformação ao que tange o olhar sobre o objeto analisado, o qual parte do teor ficcional que Rubem Fonseca traz em seu romance autobiográfico, *José Rubem Fonseca* (2011), e no seu livro de crônicas, *O romance Morreu* (2007), observamos que a construção de suas memórias pode ser fundada através de romances lidos durante sua vida, estas acabariam se misturando às histórias que viveu na infância,

⁴ Ginzburg (1989).

⁵ Bachelard (2005).

⁶ Agambem (2009)

⁷ Willians (2014)

sendo assim, o forjamento de seus personagens autobiográficos nos textos analisados, seriam baseados em narrativas ficcionais criadas pelo próprio escritor ou em obras que lera durante sua vida.

Com tal fato comprovado pelos métodos da pesquisa, o projeto pretende fazer um diálogo entre tais produções bio-ficcionais com informações documentalizadas sobre a vida do autor, a exemplo de sua filiação política-ideológica, tentando compreender se o recurso de ficcionalizar suas memórias não seria uma estratégia para ocultar fatos de sua vida dos seus textos autobiográficos, se os discursos não ditos⁸ são importantes para a compressão de sua estratégia de escrita.

A pesquisa pretende analisar a obra do autor enquanto teórico da experiência, e não apenas como um produtor de algum gênero específico de texto, as obras em foco serão observadas sobre o prisma documental/ficcional como uma manifestação da memória ficcionalizada, mas procurando compará-la com fatos, depoimentos, escritos teóricos fora da ficção de Rubem Fonseca. Seus relatos de experiências serão analisados sobre o viés teórico dos escritos de Giorgio Agamben (2005), para o qual:

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

Tendo posto que a concretude da experiência se faz no seu relato escrito, e fora dele paira a especulação. O principal problema que a pesquisa se propõe analisar é verificar se as obras José Rubem Fonseca (2011) e o Romance Morreu (2007), expõe Rubem Fonseca enquanto teórico da experiência e se seus discursos ficcionalizantes seriam uma estratégia para ocultar fatos de sua vida, desta forma, o autor fundaria uma “realidade” com base na sua subjetividade artística, o que mais uma vez corrobora com os argumentos de Agamben no que diz:

Se o artista busca, agora, em um conteúdo ou em uma fé determinada, a própria certeza, ele vive uma mentira, porque sabe que a pura subjetividade artística é a essência de qualquer coisa; mas se busca nela a própria realidade, ele se vê na condição paradoxal de ter que encontrar a sua própria essência exatamente naquilo que é inessencial, de encontrar o próprio conteúdo, naquilo que é apenas forma. A sua condição é, por isso, a dilaceração radical: e, fora dessa dilaceração, nele tudo é mentira (AGAMBEN. 2013, p. 96)

Rubem Fonseca busca sua essência naquilo que é inessencial, sua narrativa autobiográfica estar ao mesmo tempo dentro e fora do campo da ficção, de modo que funda realidades, mascara

⁸ Foucault (2009).

fatos vividos, contamina⁹ seu texto e suas memórias com um labirinto de citações e referências de incontáveis campos do conhecimento, e desta forma, faz de sua narrativa uma teia transdisciplinar. Este texto rizomático¹⁰, precisa de uma teoria rizomática para mapeá-lo, de uma perspectiva teórica que não se feche dentro dos seus muros, que se desloque sempre que for necessário. Assim, enquanto pesquisador, contínuo com um objeto de trabalho que me acompanha há quase oito anos, desde a graduação, passando por duas especializações, mas que agora viverá uma nova fase, em que o olhar lançado sobre ele possuirá elementos além de teóricos literários, políticos e transdisciplinar, deslocando-se um pouco do campo da análise estética e inserindo-se no crítico cultural.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e História: Destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- AGAMBEN, Giorgio. *O homem sem conteúdo*. Belo Horizonte. Autêntica, 2013.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. In: *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Ana Lúcia Oliveira. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- FONSECA, Rubem. *José Rubem Fonseca*. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2011.
- FONSECA, Rubem. *O romance morreu: Crônicas*. São Paulo: Cia das Letras, 2007.
- RICHARD, Nelly. *Globalización académica, estudios culturales y crítica latinoamericana*. En libro: *Cultura, política y sociedad Perspectivas latinoamericanas*. Daniel Mato. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005. p. 455-470. Acceso al texto completo: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/mato/Richard.rtf>.
- SANTOS, Osmar Moreira dos. *Primeiros passos de um crítico cultural*. Salvador. Eduneb, 2015.
- SEIDEL, Roberto H. Crítica cultural, Crítica social e debate acadêmico e intelectual. In: *Revista de linguagem, cultura e discurso*. v. 5, n. 9. Julho a dezembro de 2008. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4998460.pdf>.
- SOUZA, Eneida Maria de. *Tempo de pós-crítica: Ensaio*. Belo Horizonte. Editoraufmg. 2012.

⁹ Santos (2015).

¹⁰ Deleuze e Guattari (1995).

INDISCIPLINA OU TRANSGRESSÃO: AS CONTRADIÇÕES DO DISCURSO HEGEMÔNICO NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ALAGOINHAS (BA)

Francinéia Santana de Oliveira¹

Resumo: Este texto tem como propósito apresentar a problemática do projeto de pesquisa, cujo título é “Indisciplina ou Transgressão: As contribuições do discurso hegemônico na relação professor-aluno em uma Escola Pública de Alagoinhas (BA)”. A intenção é analisar o discurso do sujeito aluno de uma escola do Ensino Fundamental do município de Alagoinhas (BA), que se contrapõe à estrutura disciplinar da instituição Escola. Para tanto, tomou-se como aporte teórico, no campo da crítica cultural, os estudos de Derrida (2001) que questionam os discursos binários e hierárquicos, propondo uma desconstrução a partir da atividade de inversão e do deslocamento dos discursos; Mignolo (2008) quando ele nos convida à “Desobediência Epistêmica”, a “aprender a desaprender”, a olhar em diversas perspectivas; o pensamento rizomático de Deleuze e Guattari (1997), que tem como princípio as construções discursivas, que podem ser modificadas e ressignificadas a todo tempo; nos estudos de Foucault (2004), por meio dos quais ele analisa as formas de poder que permeiam a sociedade. No campo da pedagogia tomar-se-á como suporte Aquino (1996), que discute o conceito de indisciplina. No que diz respeito à psicologia, o trabalho respaldar-se-á em Skinner (1953/2001), que define o comportamento como o resultado da interação organismo-ambiente, dentre outros teóricos. Desta forma, é possível concluir que o estudo ensejado neste projeto promoverá um repensar (es) sobre o conceito de indisciplina e suas implicações na relação professor-aluno.

Palavras-Chave: Crítica Cultural. Construções discursivas. Discurso hegemônico. Sujeito aluno.

A indisciplina tem se constituído como um dos mais sérios, complexos e desafiadores problemas das escolas brasileiras. Um estudo realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) mostrou que os professores brasileiros, quando comparados a docentes de várias outras partes do mundo, gastam mais tempo em suas aulas na tentativa de controlar os atos de indisciplina dos alunos que trabalhando os conteúdos.

Algumas teorias justificam que os alunos são indisciplinados por natureza outras afirmam que as circunstâncias os estimulam a assumirem comportamentos desviantes. Acreditando que há, subjacente a estas teorias, outras pistas que fazem com que eclodam na sala de aula apenas os “sintomas” da indisciplina pelos alunos, busco, através desta pesquisa, suporte nos estudos voltados para a Crítica Cultural por entender que há uma controvérsia, entre o que a ciência (o pensamento hegemônico) categoriza e o que o olhar de um pesquisador que se encarregar de lançar um olhar rizomático para a questão desta temática. Sendo a Crítica Cultural um lugar onde os sentidos podem ser múltiplos, cabe investigar as questões relativas à indisciplina que podem estar imbricadas na relação aluno/professor/escola.

¹ Mestranda no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II.

Desta forma, um estudo neste sentido se torna pertinente, uma vez que a indisciplina em sala de aula na maioria das escolas têm sido, sem dúvida, uma das maiores preocupações existentes entre os educadores em todo o Brasil. Os problemas com a indisciplina consistem em uma realidade do cotidiano de quase todas as escolas, seja ela pública ou privada. É muito comum ouvir reclamações de professores quanto aos comportamentos de alguns alunos, que são, muitas vezes, vistos como os responsáveis pela indisciplina. Para muitos profissionais da área de educação esse é o aspecto mais difícil para quem leciona, mesmo alguns professores mais experientes possuem dificuldade em “controlar” uma sala de aula.

É notável que a indisciplina em sala de aula, traz um misto de sentimentos aos docentes, como preocupação, impaciência, indignação, sentimento de incapacidade, entre outros. Muitos professores afirmam que o comportamento apresentado por certos alunos prejudica de forma excessiva o andamento do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. Os prejuízos expostos pela maioria consistem em barulhos excessivos, a não realização dos exercícios propostos para a sala ou casa, a desobediência, sem falar que a indisciplina de um aluno pode influenciar aos demais, criando um clima de bagunça total.

A indisciplina escolar é um fenômeno multifacetado, dinâmico que tem modificado suas características ao longo das últimas décadas. Nesta perspectiva, percebe-se que alguns teóricos já se debruçaram sobre esta questão e que pesquisas só avançam a este respeito. Segundo Aquino (1999), “O conceito de indisciplina, como toda criação cultural, não é estático, uniforme, nem tampouco universal. Ele se relaciona com o conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história, entre as diferentes culturas e numa mesma sociedade”.

As manifestações da indisciplina escolar hoje se diferenciam daquelas observadas em décadas anteriores não apenas pela sua intensidade, mas pela sua complexidade, o que dificulta uma atuação mais efetiva na resolução do problema (AQUINO, 1996b).

A indisciplina escolar apresenta, atualmente, expressões diferentes de tempos atrás. Isso acontece, por exemplo, quando uma turma de alunos, mesmo formada por grupos divergentes entre si, são capazes de se organizar e estabelecerem as mais diversas atitudes indisciplinadas coletivas. Muitas vezes, alunos contestam orientações pedagógicas dos professores ou da escola, evadem as aulas de certo professor ou são capazes de intimidar um professor a ponto de forçar que este abandone a escola.

No entanto, afirmar sem fundamentação, apenas baseado no julgamento moral, nos valores pessoais e no pensamento científico que o problema se origina na atitude dos alunos, sem sequer questionar outras possibilidades para esta ação é no mínimo simplista.

Para o senso comum, a indisciplina se resume ao mal comportamento dos alunos devido à falta de limites em casa ou ao contexto familiar propriamente dito. No entanto, a Psicologia comportamental considera a indisciplina como um produto das relações estabelecidas entre indivíduos e ambiente. Sendo que ambiente é considerado tudo aquilo que afeta o sujeito. Essa abordagem da Psicologia entende que é a partir das consequências de cada comportamento que este pode aumentar ou diminuir a sua frequência.

Por um lado, Skinner (1953/2001), define o comportamento como o resultado da interação organismo-ambiente, só podendo ser entendido a partir da identificação das circunstâncias em que ocorre. Dessa forma, O comportamento é uma unidade interativa que deve ser investigada sistematicamente.

Por outro, Foucault (2004) analisa as formas de poder, a força que uns tem sobre os outros e sobre como o poder permeia toda a sociedade e não é caracterizada apenas por uma classe social, podendo ser praticada por qualquer cidadão (FOUCAULT, 2004). O autor se dedica a compreensão da disciplina, tomando a transformação dos corpos humanos em dóceis e produtivos, ou seja disciplinados.

Neste sentido, Foucault (2004, p. 133) afirma que:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, um manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. [...] A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. [...] Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada.

Assim, Foucault explica que partir da indução ao trabalho a sociedade capitalista institui uma nova maneira de disciplinar os corpos e torná-los obedientes. O autor analisa a disciplina como um posicionamento de obediência do ser humano. Para exemplificar, pode-se observar a maneira como a escola é apresentada ao aluno, geralmente no primeiro dia de aula os docentes estabelecem regras e tudo o que deve ser cumprido por ele. Sendo assim, a escola estigmatiza

Na tentativa de docilização dos corpos, a escola passa a aplicar dispositivos disciplinares os quais apresentam características que devem ser destacados. Uma delas se refere à questão

organizacional de espaço. A própria arquitetura escolar segue esse modelo de adestramento, pois nesse espaço existe uma visibilidade a fim de permitir a observação constante dos comportamentos dos indivíduos.

Entende-se que o ambiente escolar é individualizado, recortado, classificado e finalmente hierarquizado, já que ali há ofícios distintos: o de ensinar e o de aprender. As carteiras são dispostas de forma que todos os aprendentes estejam de frente àquele que é o dono do saber e oferecerá o conhecimento. Mesmo que a disposição da classe seja em círculo, o centro continua sendo o ensinante, fazendo com que fique claro a quem são determinados os papéis escolares.

Para Foucault, “a vigilância hierárquica disciplinar não é um poder que se detém por alguém, não é uma propriedade, é relacional e funciona numa rede de relações de alto a baixo, de baixo ao alto e também lateralmente” (FOUCAULT, 2004, 143-148).

Diante do que foi colocado, questionamos se a indisciplina não poderia se configurar como algo latente no sujeito/aluno? Ou como um sintoma originado na relação professor-aluno? Como a crítica cultural poderia ajudar a pensar a questão da indisciplina?

Este estudo se utilizará da revisão da literatura e do estudo de caso: uma escola pública municipal em uma turma de 7º ou 8º ano do Ensino Fundamental, com histórico de indisciplina atestado pelos professores e direção da escola.

Neste sentido, importa investigar quem são esses sujeitos, quem são os professores que apontam como indisciplinados e por quê? Para tanto, os procedimentos de pesquisa seriam: observação direta e entrevista semiestruturada com alunos e professores, apontando para uma pesquisa descritiva. Esta terá como base os relatos e a observação dos atores: professor e aluno em sala de aula.

Assim, serão utilizados autores da metodologia Crítico-Cultural para investigar as brechas do discurso, as rasuras feitas a partir do método incendiário que consiste em analisar os pormenores mais ignorados, os sinais e pistas. “Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição” (GINZBURG, 1990, p. 179).

Desta forma, o método indiciário é fundamental para a execução desta pesquisa devido ao seu caráter investigativo que nos estimula a não tomar nada como algo fixo e findável. A partir desse método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais considerados sem importância e triviais, pode-se descobrir o que está subjacente a indisciplina na sala de aula.

Ao mesmo tempo, essa pesquisa terá como embasamento os estudos de Gilles Deleuze e Félix Guattari que rompem com a tradição filosófica da busca pelo que é transcendental no ser como uma essência escondida e unitária para entender o pensamento como uma inter-relação de conceitos que se cruzam e se completam, quando pontuam que a explicação da realidade se dá com uma multiplicidade sem recorrer a uma unidade e a um sujeito constituinte de significado, para se referir as individualidades produzidas pelas transformações incorporais como uma “individuação sem sujeito” (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Assim, conclui-se que esta pesquisa encetada pelo projeto em discussão seguirá uma análise rizomática no tocante ao conceito de indisciplina pelos alunos em sala de aula. O rizoma é o modo de realização do pensamento como uma inter-relação de conceitos. O conceito é múltiplo na sua composição e nas relações que estabelece com outros componentes e conceitos. Assim como as raízes de um bulbo, o pensamento se expande em linhas e “nó” ilimitados. Trata-se, portanto, não da busca de unidades, mas de individualidades.

Busco então com esta pesquisa elaborar um plano de consistência na análise da temática, vislumbrando “a intersecção de todas as formas concretas”, melhor dizendo, é um plano que não tem nada de consistência ou de solidez, pois ele não para de crescer, produzir territórios e desterritorializações, não para de acontecer, de dobrar-se.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

AQUINO, Julio Groppa. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: *Indisciplina na escola*. São Paulo: Summus, 1996.

AQUINO, Julio Groppa. Autoridade docente, autonomia discente uma equação possível e necessária. In: *Autoridade e autonomia na escola*. São Paulo: Summus, 1999.

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

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

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir — a história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 2004.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

SKINNER, B.F (2001). *Ciência e comportamento Humano*. Trad. J. C. Todorov e R. Azzi. São Paulo: Martins Fontes (Trabalho original publicado em 1953).

ENUNCIÇÃO E SUBJETIVIDADE NO DOCUMENTÁRIO *BICICLETAS DE NHANDERU*: UM OLHAR PARA A LINGUAGEM VERBAL E AUDIOVISUAL NAS NARRATIVAS TRADICIONAIS INDÍGENAS.

Francisco Gabriel Rego¹
Orientador: Dr. José Carlos Felix²

Resumo: O presente artigo trata das formas enunciativas no documentário *Bicicletas de Nhanderu (2011)*, produção realizada pelo Coletivo Mbyá-Guarani de cinema. Inicialmente, buscamos situar as enunciações verbais no discurso mítico da comunidade, presentes nas narrativas de caráter tradicional, e a sua relação com protocolos audiovisuais desenvolvidos na instância imagética. O confronto entre essas duas dimensões elucida uma complexa relação entre as enunciações verbais, engendradas nos discursos narrativos, e a enunciação documental, decorrente das circunstâncias de apropriação dos recursos audiovisuais de produção pela comunidade indígena. Na última parte, atentamos para os desdobramentos e a problemática na representação dos sujeitos, operacionalizada pela linguagem tanto verbal quanto audiovisual das narrativas indígenas contemporânea.

Palavras-Chave: Documentário. Formas enunciativas. Narrativa indígena contemporânea.

1. QUESTÕES PRELIMINARES

Recentemente, dentro da pletera de produções audiovisuais, a produção cinematográfica centrada nas questões e temáticas indígenas vem tomando para si o papel de refletir acerca da complexidade das produções audiovisuais contemporâneas no Brasil. De diversas formas, e com inúmeras nuances, o epíteto “indígena” para designar um filão da produção cinematográfica demanda por si só um gesto de tensionamento. Em primeira instância, a problemática envolta na conceitualização da noção de identidades na contemporaneidade em já evidencia, a rigor, uma das várias tensões arroladas no âmbito da cultura contemporânea, sobretudo, no que diz respeito às suas modulações midiáticas. É evidente que o uso corriqueiro do termo indígena evidencia, à primeira vista, sua imbricada aproximação com outras expressões da popular ou mesmo tradicional. Muito embora tais nomenclaturas carreguem em si a dificuldade de abarcar ou mesmo “traduzir” algo muito mais complexo, típicas do processo que envolve as especificidades desenvolvidas ato de nomear e agrupar. Nomeia-se e define-se um agrupamento conceitual tendo por base modelos estabelecidos pelos protocolos formais de definição. Todavia, a alcunha “indígena” seria, em certo sentido, uma estratégia discursiva para se nominar um conjunto de convenções conceituais e formais desenvolvidas no cinema. Compreender tais estratégias discursivas e seus protocolos formais desenvolvidos no documentário nos possibilita examinar as tensões e as dinâmicas dessas formas

¹ Mestrando no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus: Endereço eletrônico: francisco1gabriel@gmail.com.

² Docente no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II. Pesquisador pelo grupo Pós-Teoria, UNEB/PÓS-CRÍTICA. Endereço eletrônico: jcfelixjuranda@yahoo.com.br.

representacionais, bem como seus possíveis sentidos desenvolvidos tanto pelo cinema, por meio de sua linguagem, como operacionalização dos meios da comunicação de massa.

Assim, o que designamos de “cinema indígena” é de fato para usar uma expressão de Brasil (2012), uma categoria de “experiências dispares”. Isto é, um rótulo complexo, que, de alguma maneira, nos informa sobre e acerca dos indígenas, ao mesmo tempo em que também nos releva as formas como lidamos com as alteridades e subjetividades presentes no cinema. A ideia de fronteira é novamente aqui trazida no sentido de apontar para as dimensões e os limites semânticos engendrados pelo cinema documental, quando comparado a um conjunto de protocolos estabelecidos para a operacionalização da linguagem audiovisual. De certo, assim como falamos dos limites estabelecidos nas concepções desenvolvidas acerca de um *modus operandi* do que venha a ser o cinema documental, poderíamos apontar para o estatuto da linguagem cinematográfica, e a própria complexidade desse termo, no desenvolvimento de narrativas constituídas por sujeitos fora das formas vigentes de apropriação das potencialidades e recursos audiovisuais. Nas produções indígenas estariam em jogo, por conseguinte, uma problematização das formas tradicionais ocidentais de concepção das imagens e a “tradição escópica ocidental constituída na tensão entre um modo de representação tradicional vinculado à tradição ocidental e um modo selvagem de se produzir representações” (BRASIL, 2012, p. 114).

Como no caso de uma “antropologia reversa”, desenvolvido por um cinema que se volta constantemente para si e para o outro, o olhar indígena constitui formas que possibilitam a produção de sentidos por parte dos indígenas, bem como de leituras oriundas de espaços fora das formas idiossincráticas. De certa maneira, o produto documental apresenta-se em uma constante negociação que envolveria diversas instâncias: do externo para o externo, do interno para o externo, do interno para o interno, do externo o externo. A ideia do sentido aqui expressa, se coaduna com a própria ideia de subjetividade expressa nessas realizações, apresentadas (e representadas) sobre a mesma lógica da negociação. Aqui, o modo de produção narrativo ocidental, cinema e o documentário, seria, via de regar, o *locus* para o exercício de uma alteridade branca e ocidental. Assim como, por meio de documentários, a antropologia ocidental constituir-se-ia, em primeiro momento, como uma modulação discursiva de caráter imagético próprio de cinema e das mídias visuais responsável por abordar o elemento estrangeiro: o indígena, em uma lógica inversa, este, ao estar de posse das mesmas formas e meios de produção de imagens acerca de si e do outro, seria capaz de constituir também, por meio das imagens com um estatuto de outro, diferente do ocidental; mas com peculiaridades próprias e tensionamentos específicos.

De que maneira essa apropriação se distancia e se aproxima das formas tradicionais de conceber imagens contemporâneas, sob o prisma da tradição imagética ocidental? Um rápido olhar nas recentes produções documentais de temática indígena no país aponta para o emprego de uma estratégia na qual os sujeitos são trazidos à baila nessas produções como um traço marcante das formas operatórias da linguagem cinematográficas. A linguagem, como a própria expressão documental, seria o espaço ativo para a percepção dos sujeitos envolvidos nos processos de constituição do produto fílmico documental, tendo em vista as formas de produção e recepção, bem como as tensões ao nível da produção de sentidos no contemporâneo. Diante da emergência das formas de massificação, os processos de significação são transformados, “isto porque a comunicação de massa se interessa, de certo modo e em virtude de certos meios, pela produção e transmissão de formas simbólicas” (THOMPSON, 2000, p. 166-167). As expressividades das produções indígenas podem ser observadas para a cultura e as formas de interação entre as duas manifestações culturais envolvidas: a indígena e ocidental. Aqui, tais instâncias se interpolam constantemente, constituindo uma imbricada relação de interdependência na qual uma não poderia jamais ser dissociada outra. Do mesmo modo, a interpretação desse fenômeno parece evidenciar uma importante questão: o de tornar evidente os sentidos desenvolvidos pelo intérprete, frente aos sentidos desenvolvidos pela comunidade. A interpretação recairia sobre os sentidos, por meio de uma relação entre o plano expressivo e a dimensão dos sentidos. A interpretação apontaria dessa maneira, para os limites de quem interpreta, do sujeito que opera a linguagem na constituição de sentidos equivalentes ao espaço objetivado; mas também para uma ênfase nos sentidos dos sujeitos-intérpretes frente aos sujeitos interpretados.

A subjetividade constituir-se-ia então como um traço marcante da cultura e de seus fenômenos interpretativos, como um modo próprio de evidenciar as especificidades dos modos de produção de sentido tendo por base a linguagem operacionalizada em discurso e representação. Como sujeitos materializados na superfície da representação por uma linguagem transformada em discurso, as narrativas tradicionais responderiam pelas formas próprias dos indígenas em relacionarem-se dentro da própria comunidade, desenvolvendo estratégias representacionais; mas também, na narrativa constituindo ao nível do cinema, formas próprias de diálogo com uma realidade cultural que lhe seria externa. Tal conflito ocorre também no âmbito dos sentidos desenvolvidos nas expressões dessas narrativas tanto do ponto de vista da linguagem verbal quanto audiovisual. Nesse sentido, a exemplo do que será examinado no documentário *Bicicletas de Nhanduru*, na próxima seção, os sujeitos aparecem nos documentários tendo em vista duas características básicas, como sujeito representador e representação. Essa dimensão dupla e

convergente também poderia ser desenvolvida em outros protocolos de linguagem expressos por essas produções: a linguagem verbal e audiovisual.

As tensões inerentes as formas autorrepresentativas indígenas envolveriam uma forma própria de constituir narrativas que tensionariam essas duas formas de linguagem, por meio de enunciações, tanto do ponto de vista verbal quanto documental. As produções indígenas observadas nesse artigo, parecem se voltar para o estatuto da linguagem cinematográfica, operacionalizadas nas formas narrativas ao nível da comunicação de massa. Nesse caso, a representação das formas enunciativas, vinculadas as realizações Mbiá-guaranis envolveriam as formas de uma enunciação ligada ao documental, constituída pela articulação, pelos sujeitos representados, da potencialidade dos recursos audiovisuais, na constituição de discursos. Assim, duas formas de sujeitos aparecem no filme, o da representação e do representado, duas formas de enunciação estariam presentes, uma verbal e outra documental. É por meio dessas duas formas operatórias das linguagens que outros arranjos complexos incluem as expressividades comuns à representação documental, bem como às especificidades das comunidades em um modo de enunciar aquilo que chamaríamos de tradição narrativa. Nesse aspecto, voz e performance estariam expressas nas enunciações verbais pelas circunstâncias próprias do sujeito enunciadore dos discursos aqui envolvidos: audiovisual e verbal.

2. AS MODULAÇÕES DA ENUNCIÇÃO DOCUMENTAL

Como ponto principal das marcas enunciativas do documentário *Bicicletas de Nhanduru*, além dos traços da subjetividade, podemos observar para as condições sócio históricas de produção e recepção do produto audiovisual. As circunstâncias de produção da imagem documental estariam evidenciadas no sujeito câmera as condições de “conservação da lógica em discurso, ou seja, a passagem de um conjunto de simples virtualidade a um objeto concreto e localizado” (CASSETTI apud SPINELLI, 2010, p. 81). Os sujeitos, no caso os Mbiá-guaranis, ao apropriarem-se das formas expressivas audiovisuais, atentariam para o agenciamento semântico, constituindo por novas mobilizações de sentidos, tendo por base as circunstâncias próprias de passagem da língua ao discurso documental. No posicionamento da câmera, por exemplo, a enunciação ficaria evidente na especificidade de tentar reproduzir hábitos dos indígenas, como a caminhada, e o uso de câmeras posicionadas ao chão, bem como especificidades no trato dos atributos da linguagem audiovisual, como o *zoom*, artifícios que visam a posicionar um sujeito operante dos recursos de registro dentro de uma ampliação desses recursos empregados no filme. Observa-se, para tanto, uma delimitação de um sentido semântico para essas articulações. Os sentidos expressos pela apropriação dos recursos evidenciam uma dimensão semântica para o documentário indígena, como o que define Brasil

(2012), uma articulação constante entre campo e extracampo, como forma de evidenciar tensionamento e a reflexividade entre culturas, envolvidas no processo de constituição de sentido: a câmera aqui parece anunciar uma metáfora — a de constituir uma dobradura com um forte traço reflexivo, falando de uma cultura, falando de outra (imagem 1).



Imagem 1 — O sujeito que conta as histórias míticas.

O agenciamento de sentido, por parte de um sujeito operante, nos possibilita observar também o papel da recepção no ato enunciativo, e, a sua evidenciação no enunciado. Assim, como a figura estabelecida do locutor da enunciação do discurso mitológico, um outro deve ser observado aqui: o do documentarista, constituindo tendo por base as especificidades do processo de produção do produto fílmico e as formas de recepção dentro da sociedade. Para Metz, “a enunciação é um ato em que certas partes do texto deixam inscritos no seu enunciado as marcas dessa enunciação” (1991, p. 20). Aqui, as marcas dos processos de constituição e veiculação do filme estariam evidenciadas na constituição dos enunciados fílmicos, e, em se tratando do documentário, as especificidades desse agenciamento de sentidos perceptível na articulação própria da linguagem, convencionalmente definida para o documentário.

A enunciação, como ato de competência subjetiva, se constituiria em uma evidenciação do enunciador pela apropriação, desenvolvida no âmbito da operacionalização linguística. Por conseguinte, encontrar o espaço da enunciação no documentário, é observar os processos de subjetivação constituídos ao nível da linguagem, diante dos seus processos de semantização (BENVENISTE, 1989): uma forma de operacionalização tendo em vista a mediação da língua por meio de um sujeito do discurso. Nesse sentido, observar os enunciados é lançar um olhar para os traços de subjetividade constituídos em enunciador materializado e plasmado na dimensão da linguagem. Os enunciados constituem, dessa maneira, um olhar para os rastros das subjetividades na linguagem diante do processo de constituição de sentido, tendo por base uma articulação discursiva da linguagem. Do mesmo modo, observar o enunciador, evocado nos processos de enunciação, é

perceber a língua ao possibilitar a passagem da “competência à performance das estruturas virtuais da língua ao discurso”. Contudo, é fundamental um deslocamento do olhar que busque situar os sujeitos nos traços e nacos presentes nos enunciados, evidenciado pelas formas circunstanciais de operacionalização audiovisual. Diferente de outras formas documentais, as produções indígenas, a rigor, desenvolveriam, por meio de estratégias narrativas específicas, mecanismos para tornar os sujeitos evidentes no enunciado. O enunciado nos possibilitaria perceber, dessa maneira, as especificidades do processo de enunciação, bem como as peculiaridades na constituição de sentidos. Dessa perspectiva, os atributos espaço-temporal e sócio históricos estariam evidenciados nos enunciados, nas formas operatórias da linguagem em discurso.

A enunciação, dessa maneira, é o lugar do posicionamento do sujeito na linguagem, por meio da constituição de discursos, fundado na ideia de operacionalização da linguagem pelo sujeito, e a definição de um posicionamento espaço-tempo para esse eu do discurso. Dentro dessa lógica enunciativa, sentidos são agenciados de modo a constituir um *modus operandi* próprio de relacionar o plano expressivo da linguagem e seus sentidos. Na linguagem poder-se-ia perceber o vestígio do sujeito, perceptível pelo ordenamento discursivo, pelo arranjo textual, pela enunciação narrativa. Dessa maneira, a condição de percepção da enunciação estaria presente na percepção das especificidades textuais que nos possibilitariam perceber o tempo e o espaço do sujeito na linguagem. Nesse sentido, a condição temporal marcada pelo uso de tempos verbais, estudado por Benveniste (2008) na língua francesa, nos possibilita compreender a especificidades do tempo narrativo articulado na enunciação. Diante das possibilidades expressivas do sintagma linguístico no texto, evidenciado então na articulação de um sujeito em um processo enunciativo, documentário *Bicicletas de Nhanduru* teria como objeto principal as possibilidades expressivas na linguagem verbal. Sendo assim, se a linguagem configurar-se-ia como espaço para a performatização própria do sujeito no processo de constituir novos sentidos, parece próprio apresentar que seria não apenas a dimensão da linguagem e suas materialidades, mas também o limite para o processo de enunciação: o significante se relaciona necessariamente com o significado.

A linguagem seria, por conseguinte o limite e a possibilidade para a enunciação, sendo o próprio estatuto da linguagem a condição basilar para a enunciação. A enunciação, e a percepção do modo como os sujeitos relacionam-se com a linguagem, evidencia uma possível prevalência da linguagem frente a ideia de sujeito. Poderíamos realmente apontar para essa prevalência como uma categorização do sujeito? Outra pergunta, melhor formulada seria: Quem teria vindo primeiro o sujeito ou a linguagem? O passo importante para um olhar acerca dos processos enunciativos, não seria necessariamente uma identificação dos sujeitos operantes, semantizadores, mas o de observar

que a linguagem como um processo ativo e intersubjetivo, os quais encontram nas enunciações um componente importante de posicionamento da linguagem por novos sujeitos e novas formas de constituir significados. O que chamamos de enunciação não seria um ato necessariamente definido pelo sujeito, mas pela linguagem com um ente autônomo, mas pelas tensões provocadas por uma reação e as constantes fissuras e marcas provocadas pela apropriação de sujeitos no processo de operacionalizar e confere sentido a si e do seu entorno, tendo por base a linguagem e os modos de significações sejam herdadas e/ou negociadas, tanto em uma perspectiva diacrônica quanto sincrônica.

Ao observarmos a enunciação no cinema, podemos nos deter para as formas como as histórias são contadas e de como as especificidades espaciais e temporais dão conta de constituir e formar sentidos na linguagem audiovisual. A apropriação do modo específico da linguagem empregada no documentário nos possibilita atentar para as especificidades do uso dessa tradição narrativa, bem como a dimensão de suas estratégias de utilização dos protocolos convencionalmente estabelecidos para essa forma de cinema. Evidenciamos aqui que aquilo que comumente chamamos de linguagem audiovisual estaria ligado às lógicas estabelecidas de determinação e constituição do produto fílmico. Ou seja, ao uso sintagmático específico e tomado ao nível do consenso, como algo estabelecido, lógica e funcionalmente. Uma dimensão capaz de desenvolver sentidos dentro de uma perspectiva diacrônica e sincrônica, comum à ideia de tradição cinematográfica. A linguagem verbal, por sua vez, também se desenvolveria de forma semelhante, tendo a seu desenvolvimento sintagmático e semântico constituído em uma escala sincrônica e diacrônica.

O agenciamento de sentido por parte de um sujeito operante nos possibilita vislumbrar o papel preponderante da recepção também para o ato enunciativo, e, por conseguinte, a sua evidenciação no enunciado. Assim como a figura de uma forma estabelecida de um locutor da enunciação, um outro atuante desse processo, deve ser evidenciado aqui: o alocutário, constituindo, no caso do documentário, tendo em vista a especificidade do processo de produção do produto fílmico e as formas de recepção dentro da sociedade, se constituindo como o sujeito destinatário do discurso desenvolvido pelo documentário. Tal ideia de recepção deve ser considerada dentro da lógica dinâmica que faz com que os diversos pontos do ato enunciativo estejam presentes e influenciando um ao outro. Para Metz “a enunciação é um ato em que certa parte do texto deixa inscrito no seu enunciado as marcas dessa enunciação” (1991, p. 20). Aqui, as marcas dos processos de constituição e veiculação do filme estariam evidenciadas na constituição dos enunciados fílmicos, e, em se tratando do documentário *Bicicletas de Nhanduru*, as especificidades desse agenciamento

de sentidos, como se verá a seguir, estariam presentes na constituição dos discursos documentais empregados pela articulação de uma linguagem própria, convencionalmente definida.

3 SUJEITOS ENUNCIADOS NO DOCUMENTÁRIO *BICICLETAS DE NHANDERU*

É assim que, partindo da enunciação linguística, Benveniste define a enunciação cinematográfica como “apropriação das possibilidades expressivas oferecidas ao cinema, a fim de dar corpo e consistência a um filme” (apud Spinelli, 2010, p 78). A apropriação dos recursos audiovisuais, suas ferramentas, seu meio expressivo, bem como a complexidade das interações do indivíduo com a máquina, constituem o próprio sentido de materialidade do recurso audiovisual. Podemos então dizer que uma observação do enunciador no cinema estaria, de modo amplo, expresso também na relação entre sujeito e tecnologia, como características básicas para um estudo das formas enunciativas desenvolvidas no cinema documental.

Dessa maneira, situamos o documentário *Bicicletas de Nhanderu* no processo discursivo da enunciação cinematográfica documental em circunstâncias de apropriação dos recursos audiovisuais pelos indígenas. Tais especificidades diretamente nos dizem das formas como a ferramenta expressiva relaciona-se com o sujeito e engendrando uma simbiose entre homem e máquina que parece delinear uma técnica de apropriação das especificidades da comunidade e se estendendo, por conseguinte, nas dimensões temporais e espaciais da comunidade e dos sujeitos. As circunstâncias de produção da imagem documental evidenciam a constituição de sujeitos operantes dinamizadores de temporalidades e espacialidades, responsáveis por forjar os traços dos sujeitos na relação ativa com a linguagem. É nessa perspectiva que o sujeito da câmera apresentar-se-ia como o constituidor de enunciações, por meio dos seus traços evidenciados nos enunciados documentais.

Neste aspecto, no documentário, a câmera que se move sendo estabilizada pelo realizador no chão, tem o papel fundamental como forma de expor os sujeitos no enunciado fílmico. A apropriação dos recursos é evidenciada pelo aspecto físico da câmera opondo de modo os sujeitos a lógica da entrevista em forma de depoimento. Ficamos então com a imagem de um depoimento que não acontece, que poderia ter acontecido, mas pela intencionalidade narrativa, prefere-se ater aos processos de constituição da imagem por meio de aspectos descritivos da tomada (imagem 2).



Imagem 2 – Aspectos descritivos da tomada.

Neste rápido trecho, o sujeito portador de câmera é o sujeito que medeia as potencialidades do recurso com suas formas de subjetivação ao nível da tribo. Ao longo do documentário, ficamos sabendo que o narrador das tradições dos Mbiá é contado por este personagem central constituindo aos moldes da realidade as formas de subjetivação inerentes ao grupo, por meio de recurso da não atuação.

É por meio dessa estratégia que o espectador é informado acerca dos aspectos discursivos das tradições Mbiá, nas suas formas de significação do espaço-tempo, pela constituição de um ritual próprio para interpretar os fenômenos naturais. O “símbolo ritual” parece ser aqui dinamizado pelas formas dos indígenas interpretarem os atributos naturais tendo em vista sua performance (TUNER, 2005). Neste aspecto, os sentidos presentes na ritualística Mbiá parecem se relacionar com o símbolo da imagem audiovisual pelas performances dos personagens, que, além de apresentar os aspectos descritivos da espiritualidade indígena, também apresenta os sentidos desenvolvidos pela instância simbólica presente nas narrativas de cunho oral.



Imagem 3 — Tomadas que registram o cotidiano da aldeia.

Apontamos, desta forma, as dimensões dos sentidos como ponto de tensão entre as formas operatórias apresentadas pelo documentário: oral e audiovisual. Desta forma, nos questionamos

sobre as formas de sentidos desenvolvidos por cada uma destas instâncias em particular, se constituindo como ponto fundamental para a definição das enunciações no documentário.

Do ponto de vista da técnica, prevalecem os aspectos característicos de outras produções indígenas, como a presença de entrevistas realizadas na própria comunidade. Neste aspecto, o confronto documentado com o encadeamento das imagens se apresenta tendo em vista as peculiaridades no trato da dimensão audiovisual, como livre manejo da câmera enquanto as entrevistas acontecem, abordando outros aspectos constitutivos da comunidade: como o espaço, outros personagens fora do campo inicialmente abordado, e as formas de vida típica desta comunidade (imagem 4).



Imagem 4 — Sujeitos constituídos ao nível da linguagem Audiovisual.

Aqui, o recurso parece indicar uma ampliação do campo de registro que extrapolaria as formas tradicionais de registro audiovisual, como por exemplo, o falar direto para a câmera. Neste aspecto, muito embora a câmera seja dotada de autonomia, o sentido produzido parece ser claro: o de indicar que a câmera é um objeto operacionalizado por um sujeito em constante interação com o espaço e com os membros. Ou seja, é que a mediação do sujeito que conduz a entrevista traduzindo-se como um ponto marcante no documentário. Outro sentido aqui expresso parece ser o de que a relação com o audiovisual deverá ocorrer necessariamente por meio de uma intermediação por parte de um dos membros da comunidade. A estratégia enunciativa seria a de tornar a operacionalização audiovisual semelhante a um olhar de dentro da comunidade, à semelhança dos sujeitos da comunidade, criando assim um forte sentido de pertencimento por meio da operacionalização dos recursos como câmera na mão, elipses temporais e falta de sincronia nos cortes.

Diante do exposto, o sujeito representado pelo documentário pode ser compreendido em duas categorias perceptíveis nas relações estabelecidas na comunidade por meio de um sentido de cotidiano: 1) em sua relação espaço-tempo; 2) em relação às narrativas míticas comuns ao grupo. As

narrativas espirituais dos Mbiá-guaranis são fundamentais para a dimensão diegética, pois são enunciações das narrativas espirituais que estruturam o documentário. As enunciações dos sujeitos apresentados pela tomada circunstancial da câmera parece constituir notadamente uma dimensão descritiva para a narrativa, nos dizendo das formas específicas da comunidade, suas problemáticas e tensões contemporâneas. Desta maneira, os sujeitos representados pelo documentário desenvolveriam enunciações que nos dizem da problemática social e histórica dos Mbiá, diante das transformações espaciais vividas por eles em seu processo de adaptação e sua afirmação da sua condição enquanto sujeitos em constante conflito com a sociedade externa.

Nesta perspectiva, essas duas formas de discursos parecem se relacionarem e se tencionarem na constituição da representação dinamizada, sobretudo, pela expressão da linguagem verbal. O diálogo das enunciações míticas e cotidianas parece dinamizar o processo de apropriação dos recursos audiovisuais que constroem, por conseguinte, uma mediação destas duas formas de enunciações. Em ambos os processos enunciativos, os aspectos circunstanciais do tempo-espaço deixam-se inscrever nos enunciados verbais, do meio de constituição de uma discussão que denota a perda do espaço cada vez mais presente, enfatizando a necessidade da luta por parte dos Mbiá-guarani, e um discurso de deslocamento temporal como a passagem do tempo, evidenciado na fala dos índios mais velhos, como detentores de uma voz tradicional, em constante diálogo com os dizeres.

É diante da linguagem verbal representada pelo documentário que os sujeitos da cultura Mbiá-guarani se posicionam como falantes de um mundo enunciado pelas narrativas tradicionais. Nesse aspecto, como aponta Brasil (2012), o uso de uma “linguagem mítica e prosaica” estaria na base do falar e do conversar indígena. Como atenta o autor, “a conversação é um dos principais ‘dispositivos’ de articulação entre campo e extracampo”, pois evidencia as formas de contato dos sujeitos por meio das especificidades da língua e da sua operacionalização. Ao nível da linguagem verbal, as enunciações são responsáveis por dotar os índios das dimensões semânticas de “dentro” da tribo, sendo responsáveis por reposicionarem os sujeitos indígenas de modo a constituírem discursos sobre e para os demais indígenas. Em um diálogo de dentro para dentro, as enunciações verbais são responsáveis por delinear as espacialidades, temporalidades e as circunstâncias das constituições das narrativas míticas, que reposicionam os sujeitos da comunidade como pertencentes a uma tradição, marcando uma historicidade e os tensionamento inerentes a uma contemporaneidade. Nesse caso, a constituição de sentidos por parte dos sujeitos na operacionalização da linguagem se diferenciaria do agenciamento desenvolvido pelas enunciações ao nível do documentário. Como uma apropriação dos sentidos expressos nas enunciações verbais, as enunciações documentais remodelam e

reconfiguram o plano semântico de caráter verbal, delineando aquilo que poderíamos chamar de um agenciamento de sentidos.

Ainda no campo das enunciações verbais, as presenças dos diálogos como forma de evidenciar as narrativas tradições parecem apontar para o estatuto da linguagem operacionalizada no plano verbal. Aqui, apresentados quando da interação dos índios, os índios mais velhos com os demais, evidenciam as formas de permanência dessas narrativas, apropriadas em diferentes gerações. Nesse aspecto, a operacionalização da linguagem em discurso narrativo é marcada pelo constante processo de semantização por parte de quem narra recriação e remodelação dos sentidos narrativos pelo jogo estabelecido ao nível das formas. Nesse sentido, apontaríamos para um possível estatuto para o termo tradicional como o de ser moldado por diferentes locutores em processos de rearranjo de sentidos. Os planos dos sentidos constituíssem como um plano moldado pelos constantes atos enunciativos, que, por sua vez, convertem-se em marcas no enunciado.

Nas produções indígenas, ao contrário do filme de ficção, a enunciação é evidenciada no enunciado. Tal proposta busca assentar as formas de produção e realização do documentário de modo a apontar as marcas temporais e espaciais como uma forma de constituição de uma legitimidade desses documentários. Tais estratégias representativas têm como premissa básica uma relação entre enunciador verbal e documental, constituído na ideia de apropriação por parte das dimensões audiovisuais frente às verbais. No documentário *Bicicletas de Nhandaru*, o plano semântico, estabelecido pela constituição do filme, desenvolve-se tendo por base as narrativas contidas pelos indígenas de caráter verbal, arrolados à dimensão imagética, audiovisual, como uma alegoria dos modos tradicionais narrativos desenvolvidos pela fala. Nesse caso, a imagem da natureza buscou enfatizar o que é dito pelos narradores e mostrado pela câmera. A ideia de uma constituição imagética que evidenciasse uma referência das narrativas pode ser observada pelas imagens de natureza, que passam a constituir sentidos próprios no plano da expressão audiovisual. É assim que as narrativas para a comunidade, em constante diálogo entre os membros, podem constituir significados distintos na representação imagética.

Seria na dimensão imagética que se desenvolvem uma negociação ativa tendo por base a linguagem e os enunciados nele desenvolvidos pelas enunciações. Não nos pareceria difícil afirmar nesse momento o argumento de que o documentário representa sujeitos notadamente vinculados aos modos de comunicação verbal, desenvolvendo estratégias enunciativas própria dos discursos tradicionais – “do discurso mítico, da palavra profética” – e os sujeitos operacionalizados na linguagem audiovisual, expressa em termos de documentário. Ou seja, a construção de formação

discursiva criadora de uma espécie de estatuto, para os documentários indígenas, pautada no tensionamento entre formas enunciativas verbais e imagéticas.

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas: Pontes, 2000.

BRASIL, André. *Mise-en-abyme da cultura: a exposição do “antecampo” em Pi’õnhitsi e Mokoi Tekoá Petei Jeguatá*. Revista Significação. São Paulo, 2013.

BRASIL, André. *Bicicletas De Nhanderu: Lascas Do Extracampo*. Devires, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 98-117, Jan/Jun 2012.

METZ, Christian. *A significação do cinema*. Trad. Jean Claude Bernadet. São Paulo: Perspectiva, 2006.

METZ, Christian. *L’nonciation impersonnelle ou le site du film*. Meridiens Klicksiek, 1991.

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social e crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SPINELLI, Egle Müller, *As marcas da enunciação no cinema*. Revista Significação. São Paulo, 2010.

TURNER, Victor. *Floresta de símbolos: aspectos do ritual Ndembu*. Niterói: EdUFF, 2005.

FILMOGRAFIA

Bicicletas de Nhanderu (2011), realizado pelo Coletivo Mbyá-Guarani de Cinema.

O ALIENISTA E DOM CASMURRO: A RECRIAÇÃO DAS OBRAS LITERÁRIAS ATRAVÉS DO GÊNERO NARRATIVO CONTEMPORÂNEO, HISTÓRIA EM QUADRINHOS

Gleica Helena Sampaio Machado¹

Orientador: Dr. José Carlos Félix²

Resumo: Nos últimos anos, várias obras de diversos autores têm sido adaptadas para as Histórias em Quadrinhos. Diante disso, o presente projeto de pesquisa intenta uma análise comparativa entre as obras literárias *Dom Casmurro* e *O Alienista*, de Machado de Assis, e adaptações em quadrinhos em diferentes versões dessas respectivas obras, visando examinar os processos de reescrita dessas obras literárias, ao serem transpostas para um gênero narrativo contemporâneo – História em quadrinhos. Para tal, serão analisadas as modulações entre os elementos formais, o texto verbal (narrador/ponto de vista, personagens, enredo, tempo e espaço) e o texto imagético (traço do desenho, cor, disposição dos balões e enquadramento), característica própria dos quadrinhos. Nesse primeiro contato com o curso em Crítica Cultural o projeto sofreu alterações, inquietações, e principalmente questionamentos, os quais darão andamento à pesquisa.

Palavras-Chave: Adaptações; história em quadrinhos; obras literárias.

1 INTRODUÇÃO

O prazer pela leitura das Histórias em Quadrinhos tornou o gênero objeto de estudo da pesquisa, visando contribuir nesse campo de estudo que vem ganhando cada vez mais força e visibilidade, tentando examinar e refletir no que concerne aos elementos constituintes/especificidades da HQ. Solange Ribeiro (2007, p. 197) afirma que no ano de 1950 já havia editoras que publicavam adaptações quadrinísticas de obras literárias bastante conhecidas. Partindo daí o presente projeto selecionou duas obras de Machado de Assis, *O Alienista* e *Dom Casmurro*, para examinar o processo de adaptação que tais obras passaram ao serem transpostas para a HQ.

São três as adaptações selecionadas da obra *Dom Casmurro*, a primeira da editora Devir (2012), Felipe Greco roteirista e Mario Cau desenhista, a segunda da editora Ática (2012), Ivan Jaf roteirista e Rodrigo Rosa desenhista, e a terceira da editora Nemo (2013), Wellington Srbek roteirista e José Aguiar desenhista. Quanto à outra obra em questão, *O Alienista*, são quatro as adaptações, a primeira da editora Escala Educacional (2006) (pertence à série Literatura Brasileira em Quadrinhos), Francisco Vilachã roteirista e desenhista e Fernando Rodrigues responsável pelas cores, a segunda da editora Ibp Jovem (2013), roteirista e desenhista Lailson de Holanda Cavalcanti, a terceira da editora Ática (2008), Luiz Antonio Aguiar roteirista e Cesar Lobo desenhista, e a quarta da editora Agir (2007), Fábio Moon e Gabriel Bá. É válido ressaltar que, no decorrer da realização da pesquisa, serão

¹ Mestranda no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II. Endereço eletrônico: estudante.gleica@hotmail.com.

² Docente no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II. Grupo de pesquisa pós-teoria.

definidas quais as adaptações permanecerão durante o estudo das mesmas, pois não necessariamente o trabalho dará conta de traçar um estudo comparativo com todas as sete adaptações.

Partindo do pressuposto que essas adaptações são gestos de reescrita e recriação de obras escritas por Machado de Assis no século XIX, quais processos de adaptação tais obras literárias passaram ao serem recriadas/reescritas através do gênero narrativo contemporâneo, História em Quadrinhos?

2 PROCESSO DE RECONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE PESQUISA

A proposta inicial contida no projeto submetido à seleção do pós-crítica, (Linha de pesquisa: Literatura, Produção Cultural e Modos de Vida) intentava um estudo comparativo entre as obras de Machado de Assis, *O Alienista* e *Dom Casmurro*, e adaptações em quadrinhos dessas, buscando discutir a relevância desse gênero partindo da ideia de que a HQ não é uma literatura menor, mas poderia na verdade levar o leitor a conhecer as obras das quais foram adaptadas.

Já no primeiro contato com o curso em Crítica Cultural, os questionamentos começaram a surgir de forma que aos poucos essa ideia inicial contida no projeto apenas tornava o estudo comparativo num processo cíclico, visto que tal afirmação mostrava dependência dos quadrinhos em relação aos textos fontes de tais adaptações, pois seriam apenas os quadrinhos como ferramentas para o leitor ter contato com tais obras.

Diante disso, a proposta começou a ser redesenhada, o estudo comparativo permanece, porém agora com outra abordagem, pois objetiva examinar o processo de adaptação pelo qual obras literárias passaram para se apresentarem num gênero contemporâneo — as histórias em quadrinhos. Para isso é necessário o estudo dos elementos do texto verbal dos dois gêneros (narrador, ponto de vista predominante, enredo, personagens, marcação da pessoa do discurso) e do texto imagético contido na HQ (cor, desenho, disposição dos balões). Tal estudo será de grande relevância para compreender não somente o processo de reescrita, mas também como que adaptações em quadrinhos de obras literárias escritas no século XIX que tiveram e ainda têm grande repercussão, conseguem envolver leitores que já conheciam o texto fonte, de forma que, mesmo se tratando da mesma narrativa, consiga entregar ao público-leitor algo de novo e atraente. E quanto ao público que não conhecia a narrativa a partir do texto-fonte, conhecerá a releitura da obra literária através de um gênero contemporâneo, e isso não se trata de um prejuízo.

Cabe aqui dizer que o processo de adaptação enquanto recriação e reescrita, traz também várias possibilidades de releitura, e conseqüentemente amplia as possibilidades interpretativas. Nessa perspectiva, Santiago Garcia (2012) propõe uma discussão sobre a interpretação da HQ, referenciando Mitchell o autor afirma que ao ler e interpretar os quadrinhos, não há como examinar os elementos gráficos visuais e os elementos verbais de maneira totalmente isolada, afinal se trata de um gênero narrativo que não é somente verbal, como também não é apenas visual. Dessa forma, é inegável que *O Alienista* e *Dom Casmurro* ao serem recriados através dessas especificidades da HQ, apresentarão possibilidades de interpretação antes não perceptíveis, e talvez aí esteja algo novo e atraente entregue ao público-leitor, como dito anteriormente.

No que diz respeito ao processo de adaptação de um gênero para outro, é importante refletir sobre a abordagem apontada por Irina Rajewsky (2012), sobre intermedialidade, essa está presente na mudança de uma mídia para outra, nesse caso *Dom Casmurro* e *O Alienista*, que se transportam para a HQ, uma nova mídia, e isso faz com que essa reescrita não seja mais a obra fonte, mas também não deve ser considerada uma cópia, trata-se da obra num novo suporte.

Nessa perspectiva Giorgio Agambem (2013), afirma que ao considerar uma obra de arte autêntica/original não significa que ela seja completamente diferente de qualquer outra obra artística, pois segundo o autor a obra artística possui proximidade com sua origem. Dessa forma, é possível compreender que mesmo se tratando de adaptações de narrativas literárias anteriormente escritas, as HQs não desmerecem a sua autenticidade.

A pesquisa contará também no seu levantamento bibliográfico com estudiosos do gênero História em Quadrinhos dentre os quais, Paulo Ramos e Waldomiro Vergueiro que em seus estudos trazem propostas de como trabalhar as Histórias em Quadrinhos em sala de aula, outros escritores da área como Patricia Pina, Leila Iannone, Will Eisner, Scott McCloud, que trazem abordagens no que concerne às características dos elementos que constituem o gênero, e o histórico da HQ apontando possibilidades de interpretação e ampliação do campo de estudo do objeto em questão.

3 PRÓXIMOS PASSOS DO ESTUDO COMPARATIVO

É importante refletir também nos próximos passos da pesquisa sobre as reescritas, nesse caso em quadrinhos, de obras literárias, muitas vezes já bastante conhecidas, o objetivo dessas, estaria no diletantismo pela arte, ou numa visão meramente mercadológica, um interesse editorial baseado nas compras dessas obras. Não necessariamente estando tais objetivos completamente apartados. Nessa perspectiva Paulo Ramos, escritor de vários livros e artigos sobre o gênero em questão, HQ, afirma

no prefácio da adaptação da obra *Dom Casmurro*, por Felipe Greco (roteirista) e Mario Cau (desenhista) que:

[...] esta obra demorou quase seis anos entre concepção e publicação. Embora esteja incontornavelmente inserida nesse contexto editorial, a história em quadrinhos se diferencia pelo detalhamento que procurou dar em relação ao texto original, algo facilmente percebido na leitura das 232 páginas do livro (RAMOS, 2012, p. 5)

O interesse mercadológico que envolve o mercado editorial é explicado pela própria lógica capitalista que movida pela urgência econômica busca alcançar cada vez maiores índices de produção e venda. Corroborando Frederic Jameson (2004) que a produção estética conta com a urgência econômica em produzir sempre mais, novas séries, produtos novos, capazes de atrair uma clientela cada vez maior. E em se tratando de editoras, buscarão apostar em exemplares que tem grandes possibilidades de atrair o máximo de leitores/compradores. Nisso Felipe Lindoso afirma que:

As economias são poucas, e existe a necessidade de continuar editando para faturar algo, até o momento em que essa roda trava e a pequena editora fecha. Ou, nos casos melhores, acerta-se em um título que vende bastante, ou no segmento certo do mercado, e a empresa editorial consegue a uma velocidade de cruzeiro. Capacidade pessoal de desenvolvimento de uma linha editorial também conta, assim como o marketing pessoal, que pode atrair investidores que jogam também com o charme das editoras (2004, p. 114)

Contudo, tais afirmações não invalidam a possibilidade de produções que ainda envoltas nesse contexto mercadológico, sejam movidas principalmente pelo prazer da produção artística, assim como citado por Paulo Ramos anteriormente, no prefácio da HQ, recriação de Mario Cau e Felipe Greco da obra de Machado de Assis *Dom Casmurro*.

Esse processo de reescrita faz suscitar alguns questionamentos que começam a surgir antes mesmo de partir para o estudo comparativo, cabe aqui o exemplo do mistério que ronda a obra de Machado de Assis, *Dom Casmurro*, embora alguns leitores façam suas suposições, em toda a obra não se tem a certeza se houve ou não a traição, porém ao ser escrita em outro gênero, e nesse caso com a aparição da imagem, como tal mistério conseguirá se sustentar na HQ? Ou ainda como a análise psíquica contida na descrição dos personagens de *O Alienista*, por Machado de Assis, conseguirão se apresentar nas cores, nos traços e nos personagens dos quadrinhos?

Para responder a tais questionamentos é importante pensar que ao se apresentar num novo suporte, a obra em questão pode oferecer novas possibilidades no processo interpretativo do objeto — HQ. No que concerne à interpretação, é importante destacar, que o processo interpretativo não se constitui apenas no fechamento do texto em si, é necessário levar em conta além da leitura, as releituras, as relações que tal obra pode estabelecer através do diálogo com outros textos, e nesse

contexto de recriação, o diálogo estabelecido entre reescrita e texto fonte. Nesse sentido Silvano Santiago afirma:

Dessa forma, chegamos a dois princípios diretores da interpretação, segundo Michel Foucault, é ela uma tarefa infinita, porque nunca se pode completar, mas não se completa porque não há nada para se interpretar, isto é, nada de primeiro para ser interpretado. Tudo já é interpretação. Assim sendo, a interpretação sempre se volta a si mesma, criando este movimento de circularidade que será então definidor do movimento do conhecimento humano (2000, p. 215).

CONSIDERAÇÕES

É válido ressaltar que, no decorrer do estudo comparativo, outras indagações surgirão além dessas, afinal é justamente esse processo contínuo de questionamentos que dão continuidade à pesquisa. Nessa perspectiva corrobora Gaston Bachelard (1996, p. 19) que se não existem perguntas, não há também o espírito científico, pois ao deixar fluir o instinto conservativo com a opção pelas respostas concretas, a pesquisa perde seu caráter de processo contínuo. Dessa forma, as indagações e modificações que a pesquisa está passando e ainda há de passar apenas a caracteriza e não a prejudica.

Os quadrinhos têm alcançado cada vez mais espaço no campo de estudo desse gênero, são inúmeras as contribuições que tais abordagens têm trazido para o trabalho com HQ, esse modo de produção contemporâneo que oferece ricas possibilidades no processo interpretativo dessas obras artísticas. Nessa perspectiva, Santiago Garcia afirma:

Os quadrinhos como forma artística não têm nada de vulgar nem de infantil. Ao contrário, eles são sofisticadíssimos. Os quadrinhos não são um híbrido de palavra e imagem, um filho bastardo da literatura e a arte que foi incapaz de herdar as virtudes de seus progenitores. Os quadrinhos pertencem a uma estirpe distinta, e se realizam em um plano diferente daquele em que se realizam cada uma dessas artes. Têm suas próprias regras e suas próprias virtudes e limitações, que mal começamos a entender (2012, p. 301)

Sendo assim, através do estudo comparativo em questão, a pesquisa busca através da reflexão sobre os processos de transposição da recriação de *O Alienista* e *Dom Casmurro*, contribuir para o reconhecimento do trabalho com as histórias em quadrinhos. Refletir sobre essas recriações é também pensar no objetivo de quem recria, e acima de tudo buscar compreender os modos de produção e como eles se influenciam.

Cabe aqui dizer, que tais reflexões e respostas que por ora serão dadas aos questionamentos, não visam o fim dessa pesquisa, mas objetivam ampliar as possibilidades do trabalho com as HQs, e para isso os questionamentos deverão continuar surgindo, pois como foi dito anteriormente, é esse processo inacabado que norteia a vida do pesquisador.

REFERÊNCIAS:

- AGAMBEN, Giorgio. *O homem sem conteúdo*. Trad. Cláudio Oliveira. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996)
- CAVALCANTI, Lailson de Holanda. *O Alienista: em quadrinhos/ O alienista/ Machado de Assis*. São Paulo: IBEP, 2013.
- EISNER, Will. *Narrativas Gráficas de Will Eisner*. Trad. Leandro Luiz Del Manto. São Paulo: Devir, 2005.
- GARCÌA, Santiago. *A Novela Gráfica*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Martins fontes selo Martins, 2012.
- GRECO, Felipe. *Dom Casmurro/ Machado de Assis*. Ilustrações Mario cau. São Paulo: Devir, 2012.
- IANNONE, Leila Rentroia; IANNONE, Roberto Antonio. *O mundo das histórias em quadrinhos*. São Paulo: Moderna, 1994.
- JAF, Ivan; *Dom Casmurro/ Machado de Assis*. Arte Rodrigo Rosa. São Paulo: Árica, 2012.
- JAMESON, Frederic. A lógica Cultural do Capitalismo Tardio. In: *Pós-modernismo*. 2 ed. Editora Ática. 2004.
- LINDOSO, Felipe. *O Brasil pode ser um país de leitores?: política para a cultura/ política para o livro*. São Paulo: Summus, 2004.
- LOBO, Cesar. *O Alienista/ baseado no original de Machado de Assis*. Arte Luiz Antonio Aguiar. São Paulo: Ática, 2008.
- McCLOUD, Scott. *Desenhando Quadrinhos*. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2008.
- MOON, Fábio. *O Alienista/ Machado de Assis: adaptação de Fábio Moon e Gabriel Bá*. Rio de Janeiro: Agir. 2007.
- OLIVEIRA, Solange Ribeiro de. Literatura e as Outras Artes Hoje: o texto traduzido. In: *Literatura, Outras Artes e Cultura das Mídias*. n. 34. Belo Horizonte: USFM, 2007.
- PINA, Patrícia Katia da Costa. *Literatura em quadrinhos: arte e leitura hoje*. Curitiba: Appris, 2012.
- RAJEWSKY, Irina O. Intermedialidade, intertextualidade e “remediação”: uma perspectiva literária sobre a intermedialidade. In: DINIZ, Thais Flores Nogueira (Org.). *Intermedialidade e estudos interartes: desafios da arte contemporânea*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012. p. 16-45
- RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2012.
- SANTIAGO, Silviano. *Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural*. 2 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- SBERK, Wellington. *Dom Casmurro de Machado de Assis*. Ilustrações José Aguiar. São Paulo: Ed. Nemo, 2013.
- VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: RAMA, A.; VERGUEIRO, W (Org.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2010^a, p. 31-64.
- VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, A; VERGUEIRO, W (Org.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2010^b, p. 7-29.
- VILACHÃ, Francisco S. *O Alienista/ baseado no original de Machado de Assis*. Adaptado por Francisco S. Vilachã. São Paulo: Escala Educacional, 2006.

CANTORIA: A PELEJA DA CULTURA POPULAR E DAS IDENTIDADES

Hadson Bertoldo Sales Lima¹

Resumo: A dissertação Associação de Trovadores e Violeiros da Região do Sisal da Bahia e os Vestígios da Cultura Popular objetiva estudar a arte popular da cantoria a partir do recorte da Associação. A cantoria traz em si a vertente oral das práticas musicais da poesia e cultura popular, performatizada nas simbologias da viola, no timbre das vozes e em cada nota tocada, marcas da expressividade e teatralidade dos cantadores. Os poetas populares transitam entre as qualidades de poetas que cantam improvisos e /ou poetas que escrevem. A pesquisa, em andamento, aborda a cultura popular e identidade tomando como referência a manifestação artística da cantoria, a partir da metodologia de observação pela Etnografia e seu conjunto de técnicas capazes de captar as experiências em polos. O aporte teórico será pautado nas discussões de Luís Câmara Cascudo, Marilena Chauí, Stuart Hall, Elba Ramalho, Suely Rolnik, João Sautchuk, dentre outros. Espera-se como resultado perceber como e quando fluem os processos de formação das figuras identitárias.

Palavras- *Chave:* cantoria, cultura popular, identidade

A arte popular da cantoria é uma prática da poesia oral e da cultura popular, performatizada pelos cantadores. Faz parte da simbologia dessa expressão cultural, além da viola e cada nota tocada, o timbre das vozes dos cantadores. Essas vozes são muitas vezes marcadas pelo exagero e teatralidade desses poetas na produção dessa arte peculiar. A riqueza e maestria com que são criados os improvisos, nas pelejas entre cantadores, despertam a curiosidade do público — como também da academia — em conhecer o rico universo da cultura popular.

No entanto, compreender esse universo e estudar suas práticas envolve, entre outros movimentos, investigar a formação das identidades dos cantadores, uma vez que esses poetas populares ocupam diversos papéis sociais. Eles transitam assim entre as qualidades de poeta e as atividades que exercem em seu cotidiano. Enquanto cantadores, também apresentam uma diversidade de papéis, ora como poetas que cantam improvisos e /ou que escrevem, ora sendo confundido com poetas que produzem outros gêneros musicais ou textuais.

Assim o presente trabalho busca abordar a cultura popular e identidade tomando como referência a manifestação artística da cantoria e as práticas sociais dos cantadores, tendo como recorte de observação a ASTROVERES- Associação dos Trovadores e Violeiros da Região do Sisal, que realiza desde 1986 um encontro, com o intuito de “resgatar” os festivais e “preservar” as manifestações culturais da região.

Tal pesquisa faz-se pertinente pela possibilidade de buscar na cantoria, manifestação da cultura popular, a possibilidade de partilhar e investigar os sinais de transformações e deslocamento

¹ Mestrando no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II. Endereço eletrônico: hadsonbertoldo@hotmail.com

das identidades do grupo estudado. A metodologia traz a possibilidade de observação pela Etnografia.com conjunto de técnicas, e que em sentido amplo é capaz captar as experiências em pólos

PARECE, MAS NÃO É: A ARTE PECULIAR DO IMPROVISO

Embora tenha forte representatividade na Região Nordeste brasileira e ser nessa região que se encontram os maiores representantes do gênero poético, é comum ter a ideia vaga do que seria a cantoria, por quem é produzida e como aqui chegou. É comum a confusão entre as fronteiras com outros gêneros musicais nordestinos que a cantoria cruza, como é o caso do coco de embolada, os aboios ou mesmo o cordel. São todas formas que se aproximam em suas identidades musicais, mas também se distanciam ao percorrer e delimitar símbolos que lhes são próprios.

João Sautchuk (2012), em seu estudo etnográfico acerca da cantoria apresenta e traz algumas formas poéticas musicais que mantêm identidades temáticas e formas simbólicas que se aproximam e se distanciam da cantoria através da apresentação dos padrões estéticos estruturais dessas práticas culturais nordestinas.

Sobre a forma poética do coco de embolada o autor classifica como um desafio poético que também acontece entre dupla, acompanhado por instrumento, que diferente da cantoria não será a viola, mas sim o pandeiro. Mesmo tendo modalidades de estrofes parecidas ou mesmo incomuns à cantoria, o coco de embolada tem como maior característica o uso do humor “o principal atrativo é o humor surpreendente de piadas e rápidas sobre o companheiro de versos ou sobre algum assunto” (Sautchuk, 2012, p. 3). Os emboladores também usam da prática do improviso de versos, mas o interesse principal é manter o ritmo intenso das estrofes humorísticas de modo a atrair a atenção da plateia.

Segundo autor, em sua pesquisa ele percebeu que esse interesse, o atrativo e diferencial do coco de embolada também é o ponto chave para os cantadores expressarem “superioridade” em relação aos emboladores, é que para os primeiros o investimento no uso do humor “baixo” faz com que os segundos fiquem em um patamar inferior no domínio do improviso com temáticas diferentes. Não cabe aqui a busca por uma hierarquização ou mesmo classificação entre melhor ou pior, mas demarcar as diferenças existentes entre as manifestações citadas

É percebida a mesma prática com outro gênero que comumente a cantoria é comparada, ou mesmo confundida, o cordel. Os cantadores alegam a maior utilização do tempo pelos cordelistas em suas criações, e isso possibilita contatos com fontes de inspirações e assim desenobrece os produtos

finais. A cantoria e o cordel são gêneros que têm seus aspectos entrelaçados no que tange à história como também na prática de execução, mas são em essência distintos. Sobre esse debate, Elizabeth Travassos (1997) traz a cantoria como vertente oral do complexo de práticas musicais da poesia popular da Região Nordeste do Brasil, segundo a autora o cordel seria a outra vertente dessa prática, a vertente escrita. Sendo ambas vertentes que partilham de um agente aglutinador responsável pela construção da cantoria. Assim aponta:

Embora se gabem de não recorrer a essas fontes escritas ao improvisos – e muitas vezes os folhetos são vistos com fonte envelhecidas- a maioria dos cantadores admite que a leitura ou a audição dos poemas impressos foi um componente importante de sua formação (TRAVASSOS, 1997, p. 535).

Percebe-se a importância da produção escrita na formação da cantoria e dos cantadores. O processo inverso também ocorre “a produção escrita, por sua vez, inclui grande número de criações poéticas que se pretendem o registro escrito dos combates de cantoria” (TRAVASSOS, p. 535) o que forma o quadro social de valores e princípios sociais que extrapolam o contexto da cantoria. Quanto à prática, muito das modalidades de estrofes utilizadas no cordel são bem comuns na cantoria, ambas compartilham da utilização incomum de regras de métricas e de rimas e ambas estão associadas ao universo social e temático do Nordeste e da vida no sertão.

Sautchuk (2012) ainda traz um terceiro gênero que pode assemelhar-se à cantoria, o aboio. Chamado de também de canto de trabalho de Vaqueiro, esse gênero é utilizado pelos vaqueiros para reunir o gado no pasto, podendo deslocar-se de espaço e chegar ser utilizado ao contexto de espetáculos de realização de vaquejadas por duplas que utilizarão do improviso para entoar as chamadas “toadas de vaquejada”. Os padrões estruturais de cada gênero apresentado não podem e nem devem servir como padrão de classificação ou mesmo na criação de uma hierarquia, uma vez que cada um tem sua peculiaridade, notoriedade e é dono de um espaço dentro das representações culturais nordestinas

Estando umbilicalmente ligados à região Nordeste, datam da segunda metade do século XIX os primeiros registros dos poemas narrativos e dos desafios cantados nessa região. No início, os estudos relacionados à cantoria não estiveram identificados como manifestação resultante da cultura local, mas sim como permanência de uma tradição cultural europeia, o que causou a negligência das dimensões de tal manifestação.

Em terras brasileiras, Cascudo (1970), elenca em suas produções e publicações elementos que revelam os principais acontecimentos culturais e literários que agitaram o cenário cultural da região Nordeste na década de 20: o modernismo e o regionalismo. Sobre o segundo, o autor, através de um

levantamento de atividades e produções, buscou estabelecer os elementos iniciais para a construção da identidade e da tradição literária oral local.

Através desse estudo, Luiz da Câmara Cascudo vem definir cantoria sertaneja como “o conjunto de regras, de estilos e de tradições que regem a profissão do cantador” (p. 128), Travassos (1997) complementa “em termos simples, a cantoria é a arte de cantar versos improvisados, por dois repentistas que se acompanham à viola, em estilos alternados” (p. 537). Quem faz poema é poeta. O repentista seria um poeta capaz de acompanhar o movimento entre a tradição e as transformações do contemporâneo, fazendo, ao mesmo tempo, de forma cantada e musicada— por meio da sua viola — a bela junção entre a música e a palavra, dando raiz aos seus poemas/repentes.

O lirismo e aproximação com o campo é algo incomum à expressão cultural oriunda do velho continente. Chegando aqui no Brasil, a cantoria ganha traços próprios se consolidando como uma vertente da poesia popular oral. A expressão cantoria é a junção que surge dos versos feitos na hora, repentinos, “de repente” e, com o repentino cantar de tais versos, estes já são acompanhados ao som inconfundível das violas- instrumentos inseparáveis dos cantadores repentistas. Daus (1982) acrescenta:

É um desafio entre algumas pessoas, na maioria das vezes duas pessoas, no qual cada um tem que encontrar uma resposta para os versos de desafio do oponente [...] as estrofes são geralmente improvisadas, mas frequentemente os cantadores empregam também passagens tradicionais aprendidas de cor, quando convém ao contexto do tema tratado (p. 8).

A partir do diálogo entre o modo de produção da manifestação, o sujeito que produz e o contexto em que é produzido, Sautchuk (2012) traz o agenciamento dessas esferas na construção da cantoria e situa: “o termo cantoria designa o gênero poético-musical, a situação de sua apresentação e o campo social formado por cantadores e seus ouvintes (p. 1)”.

A grande relevância e diferencial dessa abordagem estão relacionadas às situações sociais que são trazidas não somente entre os cantadores, e suas vivências e suas experiências como tais, mas as relações existentes como a plateia, que deixa um pouco de si na interação com os cantadores.

MARCAS E SÍMBOLOS DA CANTORIA

Para alguns pesquisadores, nossa poesia popular floresce através dos trovadores europeus do século XI, que buscavam, através de seus versos, levar alegria aos senhores feudais entediados em seus imensos castelos sombrios. Daí o uso do termo “ trovador ” ao poeta da arte peculiar da cantoria. Não sendo o grande objetivo desse texto a busca pelo possível surgimento da cantoria, trago o juízo

de Sauchuk (2012) não apenas em admitir a ideia da cantoria como desdobramento histórico do trovadorismo provincial e ibérico, mas apontando para o movimento de um olhar mais apurado acerca de tal episteme, “sobretudo, é necessário olhar criticamente as ideias de ‘origem’ e ‘herança’, e identificar com rigor quais processos sociais estariam envolvidos na atualização dessas práticas de poesia cantada no decorrer dos séculos” (p. 5).

Recorrendo a Câmara Cascudo, o antropólogo e folclorista traz sua importante contribuição acerca dessa rica manifestação ao trazer o duelo travado pelos cantadores vão além dos palcos quando o assunto é o acesso à educação. Cascudo então mostra esses universos quando diz que os cantadores ‘analfabetos’ utilizavam e socorriam a memória daquilo que ouviram falar, conservando uma resposta pronta já dita por outros cantadores para aproveitar no momento oportuno, já os ditos ‘alfabetizados’ a bibliografia exigida eram histórias sagradas, episódios bíblicos, dentre outros.

Quanto aos debates, duelos ou pelejas, esses são desenvolvidos entre as duplas de cantadores que são desafiados, no momento, a abordarem sobre temas que vão de conteúdos críticos da atualidade a temas de amor e descrição de suas vidas cotidianas, o que Sautchuk (2012) vem chamar de “diálogo poético”. Segundo o autor, esse “diálogo” é regido por regras de métricas e rimas, travando um esforço por constante criatividade e por convencer as plateias do poder de criação do artista. O autor ainda aponta o “caráter dialógico” das apresentações uma vez que essas impõem uma certa dependência mútua entre os artistas desafiados que consiste na parceria em entoar e acompanhar, simultaneamente, um ao outro com suas violas, ao mesmo tempo que não pode deixar de lado a disputa- que caracteriza e representa o gênero poético-musical.

Outra característica que nos chama atenção na cantoria é a enunciação: as vozes dos cantadores, a voz é o elemento central de tal manifestação. A espetacular teatralidade, o timbre vocal- atuação da voz cantada na transmissão da mensagem- e volume, fogem ao estilo suave que costumamos ouvir em músicas que não são de cantorias de repente, mas são essas as armas da expressão do ser cantador. Ainda Elba Ramalho (2001) chama a atenção para a análise de questões relativas ao volume, ao tempo, a dinâmica e timbre de como serão proferidos os versos, pois esses irão demonstrar o grau de desenvoltura e experiência do cantador.

José Dettoni (2013) em seu estudo antropológico da cantoria vem dizer que para o cantador/repentista/trovador não há tempo ruim para inspiração que arte a consiste e se firma do improviso. Assim, afirma que “o improviso é parecido com o coração. Parece que a outra categoria preparo, é semelhante à inteligência. Esta sim, precisa para preparar-se estudar, ensaiar, viver o pré, prever. Ele (o repentista), nunca está preparado e sempre está pronto” (p. 13). Dettoni traz a

essência da manifestação, que na ausência de preparo e prontidão pode levar ao insucesso de quem está na disputa.

Quanto à métrica utilizada na cantoria de viola há gêneros e regras para a sua fiel execução. Assim, a enunciação dos versos segue um estilo de estrutura métrica bastante utilizada: a sextilha. Para Ramalho (2001) a sextilha consiste no estilo de fazer versos seguindo uma lógica, a lógica seriam três versos contendo duas frases. A autora ainda aponta que a lógica da sextilha fez com que se tornasse o estilo mais popular entre os catadores, por possibilitar uma variedade de toadas e se adaptar aos mais variados conteúdos temáticos dos debates. Mais do que conhecer e fazer uso das estruturas métricas, o repente envolve habilidades na composição e apresentação. Transcendendo os moldes, firma-se na construção e manutenção de imagens pessoais de um eu mais forte, mais inteligente, mais corajoso e mais poderoso que o parceiro de peleja ou mesmo da plateia.

Diante de todas as propriedades, símbolos e marcas, a cantoria expressa, assim, traços de um eu marcado pelo estilo que expressa o popular, conseguindo, sempre, um diálogo com o novo. Em que momento a cultura popular foi valorizada? Como era vista? Em meio ao processo de globalização, o que seria “popular” e como são demarcados os limites das identidades? É o que se propõe o tópico seguinte, respondendo esses questionamentos através da dimensão global a local.

O PALCO DA CULTURA E IDENTIDADE

Aquilo que hoje conhecemos como tradição cultural popular, surge no século XIX com a corrente artística nomeada Romantismo. A designação ocorreu devido ao fato de que foi nesse momento histórico que houve a consolidação e fortalecimento dos Estados nações com a busca da unidade de língua, religião, território, política, o que refletiu, assim, no âmbito cultural.

Se os Estados nações eram regidos pelo sistema social e econômico capitalista, estes estariam divididos em classes sociais: burguesia capitalista, pequena burguesia e proletariado. A dicotomia socioeconômica trouxe para o campo cultural as principais formas de produção do sistema em questão, consequências que são perceptíveis até os dias atuais. Para arte e cultura incidiu na divisão da distinção em dois principais tipos de representações: a erudita ou de elite- destinada aos intelectuais e artistas de classe dominante- a burguesia- e a popular ou ingênua que seria destinada aos trabalhadores urbanos e rurais representada pelo proletariado.

A exaltação ao modo de vida do trabalhador camponês e à forma de produzir sua cultura ganhou destaque no cenário europeu no fim do século XVIII e início do século XIX, quando intelectuais em reação ao Iluminismo elitista, contra a tradição e à razão, classificaram o povo como

interessante e exótico. Burke (1989) elucida tal momento da seguinte maneira: “Os artesãos e camponeses decerto ficaram surpresos ao ver suas casas invadidas por homens e mulheres com roupas pronúncias de classe média, que insistiram para que cantassem canções tradicionais ou contassem velhas estórias” (p. 26)

A “descoberta”, o interesse pela cultura popular tinha razões históricas de serem baseadas nos âmbitos estéticos, políticos e econômicos. A razão estática pautava-se na revolta contra a arte, fazendo com que o “polido” passasse a ser classificado como algo pejorativo e o “selvagem” passou a ser sinônimo de elogio. Esse movimento parece acontecer atualmente, quando observamos uma hibridização das culturas populares e eruditas já não sendo mais possível organizá-las e classificá-las nessas duas categorias.

Nas Américas tal processo também foi percebido. Nas economias dos países da América Latina, na década de 20, iniciou-se uma reorganização de sua economia e um reajuste de suas políticas. O novo panorama, encharcado de ideologia da classe em ascensão, mostra não só na economia e política a necessidade de mudança, como também no campo do comportamento, fazendo com que as sociedades latinas busquem incorporar ao seu modo de vida das “nações modernas”, a nação europeia. Ao novo projeto, comenta Martín-Barbero (1997):

Surge assim um novo nacionalismo, baseado na idéia de uma cultura nacional, que seria a síntese da particularidade cultural e da generalidade política, da qual as diferentes culturas étnicas ou regionais seriam expressões. A nação incorpora ao povo, transformando a multiplicidade dos desejos das diversas culturas num único desejo: participar do sentimento nacional (p. 217)

Martín-Barbero (1997) em seu estudo revela a importância do Estado no processo do projeto modernizador e que este se mostrou protagonista na estrutura política necessária. Então, a heterogeneidade dos países latinos sofreu um processo de funcionalização, havendo, assim, a folclorização da cultura local para ser oferecida como curiosidade aos estrangeiros, a essa ação foi percebida uma estratégia funcionalizada da política centralista.

Entrando no debate do que seria popular versus o erudito, chegamos ao entorno que irá classificar e distinguir os tipos de arte e cultura não é o fato de serem oriundas da elite ou dos trabalhadores, mas sim a maneira que estas são realizadas, como aponta Chauí (2009, p. 289): “a distinção foi concebida (e continua a sê-lo, até hoje) como diferença na forma e na qualidade das próprias artes”. Assim, as principais diferenças eram apontadas levando em consideração a complexidade da elaboração- a arte popular é mais simples e menos complexa do que a erudita no que compete à forma e complexidade. E se estende quanto à relação com o novo e o tempo, a popular tende a ser tradicional e repetitiva, a erudita propõe algo de vanguarda, voltada ao futuro.

Ainda sobre o mesmo repertório, cabe-nos ainda trazer Hall (2003) desconstruindo o “popular” e a dicotomia popular/erudito. Em seu ensaio intitulado *“Notas sobre a desconstrução do popular”*, o autor traz a dificuldade na abordagem com o que seria cultura, como também o conceito de popular, aponta para o fato que foi no decorrer da transição do capitalismo agrário para o desenvolvimento do capitalismo industrial que houve uma luta em torno da cultura dos trabalhadores, das classes trabalhadoras e dos pobres — ponto importante para as mudanças das forças sociais, na cultura, na tradição e no modo de vida das classes populares.

O capital tinha interesse na cultura das classes populares porque a constituição de uma nova ordem social em torno do capital exigia um processo mais ou menos contínuo, mesmo que intermitente, de reeducação no sentido mais amplo. E a tradição popular constituía um dos principais locais de resistência as maneiras pelas quais a “reforma” do povo era buscada (p. 247-248).

É a partir desse interesse que a cultura popular passa a ser atrelada à tradição e mal interpretada como retrógrada e conservadora. Assim, Hall propõe a “transformação” como centro do estudo da cultura popular e que essa transformação se dá do processo de persistência — da luta por manter o tradicional— com as diversas relações ocasionadas no contato com o outro. Assim, o autor investe na perspectiva de que “A cultura popular não é, num sentido puro, nem as tradições populares de resistência a esses processos, nem as formas que as sobrepõem. E o terreno sobre o qual as transformações são operadas” (p. 248).

Sobre esse olhar, devemos interpretar o estudo da cultura popular pelos seus interesses duplos de se mostrarem como exemplos da tradição, mas que também se mostra interessada no novo, o que Hall vem chamar de dialética da contenção/resistência. Essa abordagem de cultura popular faz- nos sair da ideia de algo estável e fechado, levando-nos a pensar como uma atividade desmontável e remontável.

Percebemos no decorrer do tempo o remodelamento dessa manifestação. Desde sua origem com os trovadores europeus configurando-se como expressão de grande influência, repercussão e notoriedade no antigo mundo até a sua chegada ao Brasil e fortalecimento na região Nordeste, refletindo, nos repentes, o modo de vida e as identidades vinculadas ao contexto sociocultural desse espaço.

São nesses espaços que irá morar a ideia de universalidade proposta pela globalização, onde se pregará Estados sem limites territoriais, autônomos e soberanos e nações com cultura unificada fabricantes de identidades violentadas e submissas, como aponta Giddens (2002) “As instituições modernas diferem de todas as formas anteriores de ordem social quanto a seu dinamismo, ao grau em que interferem com hábitos e costumes tradicionais, e a seu impacto global.” (p. 9), o autor traz a

perspectiva de que é impraticável a dissociação a constituição das sociedades modernas, em sua máquina atual, sem levar em conta as consequências trazidas pela globalização ou os riscos sociais imprimem tanto no espaço em que estamos inseridos como no nosso reconhecimento, em nossa identidade.

Para que esse processo ocorra as multinacionais são os atores hegemônicos e a mídia será o palco usado por elas. Então é introduzida uma ideologia de forma camuflada e maciça de consumismo e de que o mundo é uma “aldeia global”, nos levando à crença da existência de fluxos culturais e identidades compartilhadas, quando na verdade ao se analisar a fundo esse processo de troca de cultura não acontece de forma recíproca consolidando, assim, nas colônias culturais a servidão às regras da indústria cultural. Observa-se a fragmentação do núcleo de percepção do local, mudanças no padrão de produção e consumo da cultura. Há, assim, uma redefinição na contra imagem dos sujeitos, e novas e globalizadas identidades começam a ganhar espaços no colapso decorrente da busca pela homogeneização dos modos de produção das culturas.

Tomando como recorte as figuras dos cantadores, percebemos o trânsito na construção de suas identidades. Primeiro que estes são a descrição da ambiguidade do processo de globalização, uma vez que se trata de representantes da cultura local e da cultura regional, mas que em sua maioria são analfabetos ou semi-analfabetos, ou seja, sofrem com a fase negativa de tal processo. São personalidades que expressam o saber de um povo através da literatura popular, mas que não se perfilham como tal por não ter reconhecimento legal da categoria, não conseguindo, por vezes, tirar o sustento diário.

Alguns aspectos são importantes para chegar ao conceito de identidade e sua dimensão como aponta Kathryn Woodward: “a identidade é, na verdade, relacional e a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades” (2000, p. 19). Chega-se a um aspecto importante no processo de concepção da identidade que é o da criação de um sistema classificatório, onde as representações são esclarecidas, mostrando os limites entre dois grupos em oposição conseguindo, assim, chegar à delimitação da identidade na individualidade dos grupos. O cantador só é cantador porque não é cordelista, pois a partir de Woodward (2000), as identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas. Assim, o ser violeiro requer uma postura própria, com peculiaridades. Aquele que se intitula cantador faz uso do exagero, da teatralidade, transparecendo na expressão do corpo sentimentos diversos que lhes são acompanhados pelo tema abordado e pela viola sendo essa um símbolo associativo ao violeiro, a viola.

Ao pensarmos a sociedade e os reflexos de sua formação, nos damos conta de como o capitalismo tardio trouxe consigo poderosas forças estratégicas que deságuam na projeção das identidades- uma matéria prima sem contorno definido.

Na constante busca pelo entendimento de uma identidade no atual momento em que vivemos, Rolnik (1997) aponta que a exacerbada desestabilização nas identidades causada pelo processo de globalização em um lado e do outro a busca pela persistência identitária acaba por desaguar nos rios perigosos do esvaziamento. Pois o quando não se consegue criar um papel perfeito exigido pela lógica vigente do mercado resultado é a proliferação de subjetividades sem contorno definido, aterrorizadas, desassossegadas e vulneráveis à morte traumática das identidades.

POSSÍVEIS CONSIDERAÇÕES

A globalização como produto do sistema capitalista, faz acreditar que os sujeitos vivem numa aldeia global levando a sua transformação, através da aniquilação de sua identidade, individualidade e aplanamento de suas manifestações.

De um lado a existência, na própria sociedade, da perpetuação das lutas de classes, fundamenta o existir da diferenciação das culturas popular e da elite e a busca incessante da aproximação da primeira aos “padrões” impostos pela segunda, para, assim, ter seu merecido reconhecimento.

A cantoria, a arte com características marcantes e de representantes da cultura popular brasileira, entra nos centros urbanos e consegue conquistar seu espaço, ainda que de forma marginal, no mundo do rádio, da televisão e do disco. Rendendo-se, ao mercado capitalista e à ideologia da indústria cultural-expressão usada para indicar uma cultura baseada na ideia e na prática do consumo.

A mídia tem um importante papel na busca por esse “prestígio”, devido ao maior consumo de música popular urbano comercial por todas as camadas sociais em todas as regiões. São representantes da cultura popular e não se enquadra — por ser original— em pastiche e nem como erudita, mas que também não se engessa como cultura de massa por não seguir a lógica do capitalismo tardio.

Em meio a tal dúvida verifica-se, de forma tímida, a busca por parte de um pequeno grupo de Trovadores, Violeiros e Cantadores por condições de permanência de identidade frente a todo esse processo. Sem ter discernido se o que buscam é ser aclamados pelas plateias midiáticas ou a

conservação daquilo que para muitos é mais que uma forma de expressão, é um estado de espírito do ser cantador.

A presente discussão se faz importante no sentido de trazer uma abordagem acerca das representações das identidades dos cantadores no contexto atual. Sendo de sumário valor na concretização da cidadania plena dos indivíduos envolvidos em tal pesquisa, pois através da sua autoafirmação cultural e de sua identidade, esses, se reconhecem em seu núcleo, em seu lugar e são capazes de agir, questionar e transformar o espaço no qual está inserido. Além de partir da análise por um viés que se desloca do ranço do modelo etnocêntrico marxista e se aproximando da abordagem sobre a natureza da cultura na formação das identidades.

REFERÊNCIAS

BURKE, Peter. A descoberta do povo. In: *A Cultura popular na Idade Moderna: Europa, 1500-1800*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

CÂMARA CASCUDO, Luís da. Cantoria. In: *Vaqueiros e Cantadores*. Porto Alegre: Ed. de Ouro, 1970.

DAUS, Ronald. Desafios e poemas épicos. In: *O Ciclo Épico dos Cangaceiros na Poesia Popular do Nordeste*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1982.

DETTONI, José. *O repente: valores antropológicos da arte efêmera*. São Paulo: LiberArs, 2013.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 2002.

HALL, Stuart. Notas sobre a desconstrução do “popular”. In: *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Liv Sovik (Org.). Trad. Adelaine La Guardia Resende; et al. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

SUTCHUK, João Miguel. *A poética do improviso: prática e habilidade no repente nordestino*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2012.

ROLNIK, Suely. *Taxicômanos de identidade: Subjetividade em tempo de Globalização. Uma insólita viagem à subjetividade. Saberes nômades*. Campinas: Papirus, 1997.

TRAVASSOS, Elizabeth. Notas sobre a Cantoria, (Brasil). In: *Portugal e o Mundo: O encontro de Culturas na Música*. Lisboa: Dom Quixote, 1997;

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Tomaz Tadeu da Silva (Org.). Petrópolis: Vozes, 2000.

A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EXIGIDA NO ENEM SOB A PERSPECTIVA DA CRÍTICA CULTURAL

Jacira Maria Veloso dos Santos¹

Criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, o ENEM foi reformulado em 2009, visando abertura das oportunidades de acesso ao Ensino Superior. Para a elaboração do ENEM é usada uma matriz de competências. A palavra competência está ligada à capacidade do estudante de dominar a norma culta, compreender fenômenos naturais, enfrentar situações-problemas, construir argumentações consistentes e elaborar propostas que atentem para as questões sociais. A cada competência corresponde um conjunto de habilidades que seriam a demonstração prática dessas competências.

A matriz de referência traz um conjunto de 120 habilidades, sendo 30 para cada uma das áreas que compõem o exame; linguagens e códigos, ciências humanas, ciências da natureza e matemática. A matriz de referência de Redação não possui habilidades, porém conta com um conjunto de cinco competências específicas, bem como níveis de conhecimentos associados a elas:

- a) Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita;
- b) Compreensão da proposta de redação;
- c) Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista;
- d) Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários à construção da argumentação;
- e) Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Antes de ser o exercício de uma competência, o ato de escrever é uma maneira de ocupar o sensível e dar sentido a esta ocupação. A escrita é o instrumento de poder ou a via real do saber. Dentre as cinco competências adotadas na avaliação do texto dissertativo-argumentativo que é exigido na prova de Redação do ENEM, a de número cinco, que pede uma “elaboração de proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos”, é a mola propulsora de minha pesquisa.

¹ Mestranda no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II. Endereço eletrônico: ci-veloso@hotmail.com.

Etimologicamente, o vocábulo “intervir” nos remete à ideia de atuar diretamente, agindo ou decidindo, e emitir, expor opinião. A partir disso, percebe-se a importância que a produção escrita nesse exame passa a ter na vida de uma juventude tão carente de ideais, de experiências.

A proposta de intervenção corrobora para que o educando atue diretamente na sociedade, oportunizando-o a se tornar um sujeito crítico, autônomo, dono de sua própria história, propondo atos de resistência, de enfrentamento às barbáries que nos assolam cotidianamente. Um dos mais importantes personagens, na construção dessa proposta de intervenção é o professor, indivíduo que apesar dos inúmeros contratemplos que os assolam, ainda é o grande incentivador do desenvolvimento das práticas discursivas dos nossos educandos. Estudar, questionar, investigar mais de perto as formas, as estratégias, e por que não dizer, os discursos que permeiam as estratégias usadas pelos professores no ensino às normas que compõem a proposta de produção textual do ENEM, o texto dissertativo- argumentativo, podem conduzir o educando a descoberta de que ele pode ser autor de sua própria história.

Como bem nos afirma Santiago (1936) “escrever é deixar a palavra falar sozinha, o que ela só pode fazer escrevendo” (p. 217). É preciso retificar noções do cotidiano e refletir sobre os conhecimentos construídos. É preciso se deter na “diversidade, ou melhor, na singularidade inimitável das escritas individuais” (GINZBURG, p. 161). O que se escreve fica, se transforma, viaja, seduz, encanta, questiona. É a função social da escrita em jogo.

No componente curricular Língua Portuguesa — Redação tem-se constatado a necessidade de se enfatizar a produção escrita que desenvolva as competências. Segundo dados divulgados pelas mídias em geral, nos últimos tempos, essa proposta de intervenção, isto é, a falta dessa proposta de intervenção, é o que tem ocasionado redações com notas mínimas e/ ou zeradas. Como os temas das produções são de cunho social, situado no contexto, é o momento do educando ser crítico e que pense em melhorias com nexos e não soluções vazias, sem propósito para o problema em questão.

É o momento de conscientizar o educando sobre o poder que a escrita possui. A escrita que transgride, que liberta os “dispositivos” que os agenciam. É preciso que se reconheçam como sujeitos de direitos, se manifestem com autonomia, em produções de discursos independentes. O educando não deve se limitar a propor uma tese sobre a temática. É preciso apresentar um parecer com uma resolução para a questão. Essa intervenção na esfera social precisa traduzir sua experiência sobre o mundo, sem transgredir valores como cidadania, liberdade, solidariedade, diversidade cultural. De acordo com Philip Perrenoud, competência é ter a capacidade de mobilizar recursos para tentar resolver algo. A escrita pode, nesse sentido, incluir ou excluir quem vai ingressar no Ensino Superior.

Uma proposta de intervenção na vida social deve refletir os conhecimentos de mundo, não rompendo com valores. Um parágrafo apenas em um texto que pode evidenciar uma visão crítico-político-estética do educando. Uma visão competente na escrita e, principalmente, na vida.

Mas, ser competente na vida é apenas saber estruturar um texto? Dominar a norma culta? Não. Ser competente, na verdade, é:

- a) se apropriar das ferramentas de poder;
- b) afirmar a vida;
- c) posicionar-se;
- d) evitar o estrangulamento da potência de criar, de intervir na sociedade;
- e) propor atos de resistência, de enfrentamento às barbáries da vida;
- f) perceber os despejos linguísticos, culturais e territoriais;
- g) saber dizer não.

Que essa proposta de intervenção se dê também em seu cotidiano como cidadão, na busca por uma participação mais efetiva na sociedade. Um crítico cultural deve fortalecer sua atitude crítica diante de um mundo tão desigual. Esse fortalecimento só pode se dar através de uma arma poderosíssima: a educação, que pode levar a um processo de desconstrução. Desconstruir para construir. Derrubar mitos e enxergar conceitos: raça, etnia, igualdade, identidade, aceitação, posicionamentos, dentro de uma sociedade machista e preconceituosa. Ativar a potência do pensar. Pensar é um ato de resistência, de enfrentamento. O desafio do pensamento contemporâneo é repensar através da linguagem. Ao escrever, o mundo passa a estar em nossas mãos. Absorvo, produzo discursos, rompo com um modelo que cada vez mais se impõe. Ao produzir meu discurso me posiciono, escapo da dominação imposta por anos de barbáries.

Barbáries que se escondem no dia a dia: negativismo, desemprego, violências, torturas, etc e que podem ser combatidas com uma mudança de postura: a atenção a tudo que nos rodeia, a fatos que podem parecer insignificantes, supérfluos, mas que podem abrir novas ideias, novos caminhos, novos rizomas.

REFERÊNCIAS

- GINBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Cia das Letras, 1990.
- INEP/MEC.ENEM. *Documento básico*. Brasília, 1999.

MEC/SEMTEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais- Ensino Médio*. Parte I- Bases Legais. Brasília: 1999.

SANTIAGO, Silvano. Análise e Interpretação. In: *Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural*. 2 ed. Rio de Janeiro, Rocco, 2000, p. 200-219.

PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO SUJEITO SURDO: UMA QUESTÃO INSTITUCIONAL

João David Santos Liro¹

Resumo: Esse texto pretende discutir os obstáculos que surgem ao longo do processo de escolarização do sujeito surdo. Tais obstáculos também estão relacionados a questões institucionais e precisam ser superados através de propostas de intervenção subsidiadas pelas políticas de inclusão. Essas políticas devem proporcionar experiências que valorizem a interação entre ambas: a cultura do surdo e a cultura do ouvinte. Obstáculos que se relacionam com questões cognitivas e pedagógicas são encarados por esse indivíduo no intuito de adquirir as técnicas de leitura e escrita “impostas” como regra para estar incluso socialmente de maneira letrada e proativa sob um sistema hegemônico que exclui e desconsidera o diferente. Utilizando a metodologia da pesquisa descritiva e a pesquisa de campo pretende-se investigar e colher informações essencialmente importantes para a análise dos desafios nesse processo de escolarização dos surdos recorrendo também aos suportes teóricos das revisões bibliográficas que trazem conceitos importantes para ressignificar, através de uma visão da crítica cultural, os termos apresentados nas palavras-chaves desse texto.

Palavras Chave: Obstáculos linguísticos; Sujeito surdo; inclusão; escolarização.

INTRODUÇÃO

Para dar início à temática proposta neste texto, faz-se necessário, antes, conceituar o que se costuma chamar de escolarização. Este termo é, comumente, usado para significar o processo escolar de aprendizado das letras, da aquisição das técnicas de leitura e escrita, mas não apenas isso, como também aprender a viver em regras sociais dentre outras coisas.

É consensual afirmar que é responsabilidade da escola o processo de aprendizagem da escrita, sendo a escola e a escolarização responsáveis pela alfabetização do ser, juntamente com a responsabilidade de torná-lo um ser letrado. Se esses objetivos não forem alcançados a escola e o processo de escolarização são apontados como falhos (SOARES, 2013)

A aquisição das técnicas de leitura e escrita, ou seja, alfabetização, assim como o uso eficaz dessas habilidades no âmbito social, letramento, faz parte desse processo de escolarização pelo qual todo cidadão deve vivenciar numa necessidade de se fazer proativo e incluso socialmente. Contudo, esse processo de escolarização torna-se um obstáculo bem maior quando se trata da inclusão do sujeito surdo nesse universo normativo da leitura e da escrita justamente por alguns fatores de ordem tanto cognitivos quanto pedagógicos se comparados com os obstáculos enfrentados por integrantes de um grupo social quantitativamente majoritário reconhecidos enquanto experienciadores naturais de uma cultura ouvinte “privilegiados” pela instituição escolar que adota um modelo educacional que “contempla” suas necessidades, mas se encontra despreparada no que

¹ Mestrando no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II.

tange à eficácia de um modelo que contemple o sujeito surdo sem desconsiderar suas especificidades enquanto sujeito participante de uma cultura própria, a saber, a cultura surda.

Ao considerar que todo cidadão deve vivenciar essa experiência faz-se necessário voltar um olhar para o processo de escolarização das pessoas com necessidades especiais, em particular, o sujeito surdo que, por também ser cidadão proativo, tem sido, nos últimos anos, alvo de pesquisas por parte de grupos que se dedicam a aprofundar-se e disseminar mais sobre esse sujeito, sua língua, sua cultura e, principalmente, seu processo “inclusivo” nos vários contextos sociais e, em especial, no contexto escolar. Abrem-se aspas para destacar que, por mais proativo que esse indivíduo seja, os rótulos que lhes são impostos socialmente de invalidez e/ou incapacidade o torna excluído e marginalizado, e ainda que subjetivamente, a sociedade termina por acostumar-se com esse cenário, como afirma Dario Chaves em sua publicação na revista *Língua Portuguesa*.

Alguns possuem mais, enquanto que outros se encontram excluídos desse contexto. E estar excluído desse contexto é o mesmo que estar excluído da sociedade, marginalizado. Marginalizado do trabalho, da cultura, dos direitos e deveres. E ficamos acostumados com esse universo de excluídos que se forma, criando uma barreira entre “nós” e “eles” (CHAVES, 2016, p. 3)

Dessa forma, enquanto pesquisador, surgiu um questionamento durante observações feitas em sala de aula de ensino regular no período integral de trabalho como intérprete da *LIBRAS*- Língua Brasileira de Sinais para alunos surdos no *CETEP/LN*- Centro Territorial de Educação Profissional/Litoral Norte, onde se percebia as dificuldades e desafios no processo de “inclusão” do aluno surdo de modo geral no contexto escolar, mas principalmente no aprendizado dos conteúdos disciplinares e em especial na aquisição da modalidade da escrita em língua portuguesa. Diante disto, surge o seguinte questionamento: Como se dá o processo de escolarização regular do sujeito surdo numa instituição que afirma “adotar as políticas de inclusão” da educação especial? Levando em consideração que boa parte dos alunos surdos, estudantes do *CETEP/LN*, é oriunda do Centro Educacional Nova Esperança, uma escola que adota um modelo de ensino bilíngue, porém sobre a qual se suspeita a não eficácia na aplicabilidade desse modelo. O sujeito surdo, ao concluir o ensino fundamental, migra para uma escola de ensino regular, no caso o *CETEP/LN*, passando a ser imerso num processo “violento de inclusão” ao ter que adquirir e/ou avançar nas habilidades oferecidas e exigidas por esse currículo, principalmente na aquisição das regras da língua portuguesa e termina por sujeitar-se a um sistema hegemônico que se apresenta com uma falsa ideia de inclusão, mas que, na verdade, só exclui, pois desconsidera as especificidades desse sujeito surdo que traz consigo língua e cultura próprias que devem ser consideradas. Em *Infância e história* Agamben afirma:

A violência sem precedentes do poder humano tem a sua raiz última nessa estrutura da linguagem... trata-se de uma impossibilidade de falar a partir de uma língua, isto é, de uma experiência- através da morada infantil na diferença entre

língua e discurso- da própria faculdade ou potência de falar (AGAMBEN, 2008, p. 14)

É importante considerar que o indivíduo surdo não está assujeitado ao processo de “inclusão” nos moldes convencionados pelo pensamento hegemônico, que é “incluir para ser igual”. Ao contrário disto, ele é sujeito e interfere também no processo de apropriação e uso linguístico, porém utilizando pela sua condição especial de surdo, as suas especificidades.

[...] o adolescente entra na aula [...] com conhecimentos empíricos já constituídos: não se trata, portanto, de adquirir uma cultura experimental, mas sim de mudar de cultura experimental, de derrubar os obstáculos já sedimentados pela vida cotidiana (BACHELARD, 1996, p. 23)

Com isso, para que se considerem suas especificidades, faz-se necessário trazer à discussão àquilo que será entendido como “Obstáculos linguísticos”. Para se pensar o processo de escolarização desse sujeito surdo dentro dos moldes desse sistema hegemônico, deve-se averiguar quais são esses obstáculos impostos, os quais se relacionam com questões cognitivas e pedagógicas, pela forma com que se tem trabalhado a língua portuguesa com o sujeito surdo, buscando entender as implicações subjacentes a este processo com as ferramentas da crítica cultural. Dessa forma, a crítica cultural nos convida a enxergar além do óbvio e por detrás do que nos está posto, e a perceber onde estão as brechas, buscando, como num rizoma, rotas de fuga [...] o rizoma é feito somente de linhas: linhas de segmentaridade, de estratificação, como dimensões, mas também linha de fuga ou de desterritorialização (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 15).

Ao deslocar o olhar e utilizar uma metodologia que traga também para o centro da discussão não apenas o sujeito surdo, mas outros personagens essenciais que perpassam esse cenário de escolarização como no caso do professor e do interprete de LIBRAS, é que se faz necessário buscar essas linhas de fuga para analisar esse processo de escolarização do sujeito surdo. Através de uma perspectiva da crítica cultural, lança-se um olhar sobre essa cultura marginalizada que deve ser trazida ao centro das discussões sobre exclusão numa tentativa de afirmação dessa cultura. E para isso, autores como Giorgio Agamben, Gilles Deleuze, Silvano Santiago, dentre outros, serão como suporte teórico para proporcionar um olhar sobre o assunto e para ressignificar os conceitos dos principais termos destacados ao longo das discussões sobre essa temática, tais como: escolarização, inclusão, obstáculos epistemológicos, identidade surda.

CONCLUSÃO

Dessa maneira, vale concluir que, além da proposta de descolonialização do ensino linguístico para o sujeito surdo, existe também uma proposta de caráter político e de intervenção

social/educacional no que tange à viabilidade dos direitos dos surdos de experienciar uma prática pedagógica planejada pelas instituições que seja capaz de proporcionar uma interação entre as culturas surda e ouvinte de maneira eficaz valorizando ambas as culturas numa perspectiva de interação bilíngue.

REFERÊNCIAS

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

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: Contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

CHAVES, Dario. *Educação é inclusão. Inclusão escolar: As dificuldades na educação de deficientes junto aos demais alunos*. Ed. Escola, 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs- Capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

FRAGMENTOS DO EROS FEMININO: REPRESENTAÇÕES ERÓTICAS NAS NARRATIVAS DE ANAÍS NIN E ANA FERREIRA

José Ricardo da Hora Vidal¹
Orientador: Dr. Paulo César Garcia²

Resumo: O *paper* fala sobre o erotismo feminino nas narrativas de Anaïs Nin e Ana Ferreira dentro de uma perspectiva da crítica feminista. O objetivo principal dessa pesquisa é fazer uma análise comparativa entre os textos de Anaïs Nin e Ana Ferreira, identificar como as mulheres expressam o seu erotismo através da narrativa. Pretende-se também refletir a escrita literária tendo em mente as personagens femininas, quem fala e como falam nesses contos, a fim de considerar o erotismo feminino, tendo em vista como discurso constrói o sujeito formalizando sentidos estereotipados e normalizados.

Palavras Chaves: Erotismo Feminino. Crítica Feminina. Anaïs Nin. Ana Ferreira.

Essa pesquisa sobre o erotismo feminino nas narrativas de Anaïs Nin e Ana Ferreira surge como um desdobramento das pesquisas que foram realizadas para o meu TCC no curso de Letras/Inglês na UNEB *campus* I (2009) e na minha monografia de Especialização em Estudos Linguísticos e Literários na UFBA (2011) sobre a literatura erótica de autoria feminina, a partir da análise dos contos de Anaïs Nin.

O motivo que levou a esse estudo sobre narrativas eróticas de autoria feminina é que a pesquisa procuraria aumentar a fortuna crítica desses textos, dentro de uma perspectiva da crítica feminista. Para tanto, serão confrontados os textos teóricos sobre erotismo de autoria de Alberoni, Paz e Bataille com as proposições críticas de Nelly Richard, Simone de Beauvoir, Alexandra Kolontai, Judith Butler e Gayatri Spivak para a análise dos contos das autoras supracitadas. Mas, saliento, esse é um referencial teórico que ainda está em construção, da mesma forma que o referencial metodológico.

Antes de continuar, faz-se necessário esclarecer sobre o lugar de fala do pesquisador. Pode parecer incomum que um homem, adulto, heterossexual, eurodescendente possa se interessar por tal tema em que existe uma aura de discurso político demarcado, como a questão da autoria de gênero feminino. Mas o interesse pela pesquisa vem exatamente de concepções críticas sobre o tema: Primeiro, de todos os referenciais da cultura patriarcalista, o erotismo traz alguns discursos que reproduzem a naturalização do corpo como ideal para o relacionamento entre o homem e a mulher, incorporando o binarismo cada vez mais fluente. Por outro, lado a potência erótica mostra um corte

¹ Mestrando no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II.

² Docente no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II.

com a idealização do feminino, visto como anjo, quando se visualiza a imagem da mulher distante de ser sagrada e reportada no seio da profanidade, ou seja, de corpos estendidos ao prazer e aos desejos de mulheres e de homens, quebrando alguns paradigmas, certamente que a literatura é o princípio cultural em que rege papéis estabelecidos e os rompidos na sociedade. Autoras mulheres notabilizam escritas que falam do poder feminino, libertando das travas estabelecidas e das hegemonias masculinas. A minha pretensão como leitor e crítico das obras de Anaïs Nin e Ana Ferreira segue como um dissidente analista de discurso que aporta terrenos férteis para o quanto e como a ficção dessas autoras tem força de discurso que trabalha com eixos que transversalizam modos atuantes de falas da mulher. Ainda que Spivak faça algumas objeções sobre a fala do subalterno seja ouvida, a minha interferência como leitor da crítica feminista é por um direcionamento em torno de como cada vez mais as mulheres são assoladas em várias causas que carecem de visibilidade da cultura ocidental. Portanto, é preciso falar das e com as margens, o que quer a mulher, pode e pensa, tendo em mente o discurso das autoras com as quais dialogo.

Anaïs Nin foi uma escritora franco-norte-americana de ascendência hispano-dinamarquesa, nascida em Paris, em 21 de fevereiro de 1903 e que alternou sua vida adulta entre Europa e América até se estabelecer definitivamente nos EUA, na segunda metade do século XX, vindo a falecer em Los Angeles, em 14 de janeiro de 1977. Casou-se com Hugh Parker Guiler em março de 1923. Sua vida sentimental foi muito movimentada, ficando famoso seu caso amoroso com Henry Miller e a esposa dele June, cujo *affair* ficou registrado pela própria Anaïs Nin no seu livro “Henry & June”; também foi amante de Otto Rank, seu psicanalista. Conviveu com intelectuais como Rebecca West, Thurema Sokol, Paul Eluárd, André Breton e D. H. Lawrence. Sua obra se compõe de diários que ela começou a escrever desde os 11 anos de idade, romances, contos e ensaios. Dentre seus escritos, destacam-se *Uma Espiã na Casa do Amor* (romance), *Casa do Incesto* (poema em prosa), *Henry e June*, *Fogo e Incesto* (diários não-expurgados que abrange os períodos de outubro de 1931 a março de 1937), *Delta de Vênus* e *Pequenos Pássaros* (ambos, coletâneas de contos) – todos eles produzidos em língua inglesa. Neles, se observam a influência da literatura de Djurna Barnes e David Herbert Lawrence, do Surrealismo e da Psicanálise freudiana. Um dos aspectos que marcou a literatura de Anaïs Nin é o erotismo, presente tanto na ficção como nos seus diários. Dentre as suas obras de ficção, destacam-se os livros “Delta de Vênus” e “Pequenos Pássaros”, escritos por Anaïs Nin por encomenda de um anônimo que exigiu desta autora e de outros escritores, textos focalizados na temática erótica.

Ana Ferreira, paulista de Ribeirão Preto, é escritora, dramaturga, autora das peças “As Priscilas de Elvis”, “Dueto do Crime”, “Close Show” e dos livros “Amadora” (2001) e “Carne Crua” (2004) –

além ter participado da antologia “50 Tons de Amor e Prazer”. “Amadora” é um livro híbrido: apesar de ter sido lançado como romance, os capítulos foram escritos de tal forma que se apresentam como contos eróticos autônomos entre si, cujo tênue fio-condutor está no fato de que o caleidoscópio de aventuras fragmentadas de Ângela (protagonista e narradora) compõe o mosaico de uma personagem em cuja certidão de nascimento não consta o nome do pai (o que a fará fantasiar ser uma *nefilin*, filha de anjos, fantasias alimentadas pelas memórias da mãe, escritas em uma pasta amarela). Por isso mesmo, ronda o fantasma de que o grande amor de sua vida (apelidado como “Don Juan”) seja seu meio-irmão pelo lado paterno.

O objetivo principal dessa pesquisa é fazer uma análise comparativa entre os textos de Anaís Nin e Ana Ferreira, identificar como as mulheres expressam o seu erotismo através da narrativa, à luz da crítica feminista. Dando continuidade aos objetivos, pretende-se refletir a escrita literária tendo em mente as personagens femininas, quem fala, como falam nesses contos, a fim de considerar o erotismo de autoria feminina como um polo contra-hegemônico da sexualidade humana – tendo em vista que o discurso constrói o sujeito, formalizando sentidos estereotipados e normalizados.

A pesquisa aos textos literários de autoria feminina terá foco na revisão bibliográfica seguida de uma análise crítica dos *corpora*. Os contos serão confrontados entre si e com os textos teóricos sobre Erotismo e Crítica Feminista.

A base teórica dessa pesquisa, inicialmente, parte do princípio de que os conceitos de continuidade / descontinuidade propostos por Alberoni, que no livro “O Erotismo” avança com os modelos apresentados por Georges Bataille e Octávio Paz.

No livro *A dupla chama: amor e erotismo*, Octávio Paz considera que o erotismo “é exclusivamente humano: é a sexualidade socializada e transfigurada pela imaginação e vontade dos homens” (PAZ: 1994). Deste modo, o sexo entre seres humanos também ganham a dimensão do prazer, da representação, da subversão e dos sentimentos, principalmente o amor. Desviando da função reprodutiva ‘prescrita’ pela natureza ou Deus, segundo a Teologia, a sexualidade passa a ser, no erotismo, um terreno onde a imaginação humana reina. Por isso Octávio Paz aponta para a multiplicidade do erotismo, a dizer que o mesmo “varia de acordo com o clima e a geografia, com a sociedade e a história, com o indivíduo e o temperamento” (PAZ, 1994). Ao contrário dos animais, que realizam o ato sexual uniformemente, o ser humano vive sua sexualidade de várias formas, executando a união sexual em várias posições e experimentando novas experiências para o ato.

Aliás, a visão do erotismo como algo exclusivo do ser humano e além do instinto animal também é defendido por Georges Bataille, em seu livro “O Erotismo”, que vê no erotismo a vitória da vida mesmo na morte.

Alberoni mostra que o erotismo não é uma experiência monolítica e universal para todos os gêneros e orientações sexuais humanas. Antes, existe uma dialética em que o gênero masculino construiria fragmentariamente a sexualidade; enquanto, no gênero feminino seria construído socialmente com um todo contínuo. Segundo Francesco Alberoni,

Não existe apenas uma raiz do erotismo, mas duas. Uma mais profundamente presente nas mulheres e a outra nos homens. A primeira tende a produzir uma comunidade de vida, unida pelo amor. A segunda, ao contrário, não tem projetos, vive de fragmentos (ALBERONI, 1987, p. 77).

Neste caso, o erotismo feminino pode ser descrito como excessos do corpo, que se constroem como reação para saciar o anseio da masculinidade o ato sexual, o que levaria a um “*decréscimo de interesse para com a mulher*” (ALBERONI, 1987), realizado por ter atingido o êxtase do orgasmo. Este comportamento é entendido psicologicamente como uma espécie de rejeição de ser tratada apenas como corpo. Portanto, o desejo erótico feminino é expresso englobando também a relação afetiva como vetor importante da sexualidade. Conseqüentemente, os sentidos do tato e do olfato ganham importância: “*a mulher quer a presença física do seu homem, sentir suas mãos sobre a sua pele, [...] sentir o seu cheiro, sentir a mistura de seus cheiros*” (ALBERONI, 1987). As mulheres veem o erotismo como um todo: o ato sexual deve estar conjugado ao amor e a ternura.

Para a análise dos contos, essa perspectiva interessa na medida em que eles participam no modo de construção da narrativa erótica de autoria feminina. Essa perspectiva encontra ressonância com o que Nelly Richards propõe sobre a feminização da escrita. Ou seja, a continuidade erótica feminina seria mais um aspecto de “uma erótica do signo”- no caso, a continuidade não seria vista como um determinante biológico do ser mulher, mas como marcas textualizadas do feminino que ative o princípio de identificação simbólico-cultural. Segundo a autora:

Uma tese como esta – que recusa toda coincidência natural entre determinante biológico (ser mulher) e identidade cultural (escrever como mulher) – nos permite explorar brechas e os desarmes da representação, que se produzem entre a experiência do gênero (o feminino) e sua representação enunciativa [...]. Esta des-substancialização do feminino é indispensável para que a pergunta “literatura de mulheres” não caia na armadilha do essencialismo, que amarra sexo e identidade a uma determinação originária (RICHARDS, 2002).

Contudo, se fez necessário aprofundar mais a noção do que seria esse feminino. Esse questionamento mais amplo sobre gênero pode ser visto em Judith Butler, quando, prefácio de seu livro *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*, afirma:

O 'feminino' já não parece mais uma noção estável, sendo o seu significado tão problemático e errático quanto o seu significado de 'mulher', e também porque ambos os termos ganham esse significado problemático apenas em termos relacionais (BUTLER, 2016).

Aliado a noção teórica, há ainda a compreensão de como a leitura pode ser apresentada nos textos das autoras. Nesse ponto, o aporte teórico de Gayatri Spivak se faz notar para o andamento da pesquisa, quando ela questiona os dois possíveis sentidos que a palavra "representação" pode ter: "*vertretung*", um "falar por" que se relaciona com dimensão política, com a suposição de conhecimento e substituição do representado, "*darstellung*", uma "re-presentação", que se relaciona a dimensões estéticas e de encenação. Para a crítica cultural, interessaria interpretar (como Silviano Santiago utiliza esse termo no texto "*Análise e Interpretação*"), trazer as linhas forças que esses textos eróticos de autoria feminina mostram, não apenas re-presentando uma *performance* estética da sexualidade, mas como uma afirmação da sexualidade feminina através da escrita, um "falar por" uma sensibilidade que o patriarcado obscureceu ao longo dos milênios na sociedade ocidental.

Como o trabalho se encontra em fase inicial, o estudo terá questionamentos mais aprofundados sobre o *corpus* teórico e crítico, além do percurso metodológico como um aprofundamento e desenvolvimento melhor das metodologias.

REFERÊNCIAS

- ALBERONI, Francesco. *O erotismo*. Trad. Elia Edel. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.
- BATAILLE, Georges. *O erotismo*. Trad. Antonio Carlos Viana. Porto Alegre: L&PM, 1987.
- BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo: Fatos e Mitos*. Trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Círculo do livro, 1990.
- BEAUVOIR, Simone. *O Segundo Sexo: A experiência vivida*. Trad. Sérgio Milliet. v. 2. São Paulo: Círculo do livro, 1990.
- BIDARRA, Clemara. *Erotismo múltiplas faces*. São Paulo: LCTE, 2006.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero. Feminismo e subversão de identidade*. 10 ed. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- FERREIRA, Ana. *Amadora*. São Paulo: Geração Editorial, 2001.
- KOLONTAI, Alexandra. *A nova mulher e a moral sexual*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- NIN, Anaïs. *A Fugitiva*: Trad. Lúcia Brito e Haroldo Netto. Porto Alegre: L&PM, 2012.
- NIN, Anaïs. *A Casa do Incesto & Outras Histórias*: São Paulo: Rosa dos Ventos, 1991.
- NIN, Anaïs. *Debaixo de uma Redoma*. Trad. Maria Ondina Braga. 3 ed. Lisboa: Vega, 1990.
- NIN, Anaïs. *Delta de Vênus: histórias eróticas*. Trad. Lúcia Brito. Porto Alegre: L&PM, 2006.
- NIN, Anaïs. *Delta of Venus*. Nova York: Penguin Books, 1990.

NIN, Anaïs. *Fire, from "a journal of love". The previously unpublished unexpurgated diary (1933-193)*. Nova York: Harcourt Brace & Company, 1995.

NIN, Anaïs. *Fogo de um diário amoroso: O diário completo de Anaïs Nin, 1934-1937*. Trad. Guilherme da Silva Braga. Porto Alegre: L&PM, 2011.

NIN, Anaïs. *Fome de Amor (Ladders to fire): Erotica for Anaïs Nin*. Trad. Marli Berg. Rio de Janeiro: Artenova, 1981.

NIN, Anaïs. *Incesto de um diário amoroso: O diário completo de Anaïs Nin, 1932-1934*. Trad. Guilherme da Silva Braga. Porto Alegre: L&PM, 2008.

NIN, Anaïs. *Henry & June. Diários não-expurgados de Anaïs Ninn (1931-1932)*. Trad. Rosane Pinho. Porto Alegre: L&PM, 2007.

NIN, Anaïs. *La Casa dell'Incesto*. Trad. Maria Caronia. 6 ed. Milão: Giangiacomo Feltrinelli Editore Milano, 2008.

NIN, Anaïs. *Little Birds*. Nova York: Penguin Books, 2002.

NIN, Anaïs. *Pequenos pássaros: histórias eróticas*. Trad. Haroldo Netto. Porto Alegre: L&PM, 2007.

PAZ, Octavio. *A dupla chama amor e erotismo*. Trad. Wladir Dupont. São Paulo: Siciliano, 1994.

RICHARDS, Nelly. *Intervenções Críticas: Arte, Cultura, Gênero e Política*. Trad. Romulo Monte Alto. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Trad. Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

O GRITO DA PERIFERIA INSCRITO NA ARTE: A LUTA PELA AUTOAFIRMAÇÃO E A DENÚNCIA SOCIAL ATRAVÉS DO MOVIMENTO HIP HOP

Joselia Santos da Silva¹

Orientador: Dr. Roberto Henrique Seidel²

Resumo: Neste projeto de pesquisa, propõe-se entender a periferia enquanto um espaço de criação de novas subjetividades através do movimento hip hop, uma vez que as produções artísticas de tal movimento, o rap e o *graffiti*, apresentam posicionamentos de resistência buscando autoafirmação dos grupos periféricos. Pretende-se investigar como os valores atribuídos à cultura marginal foram construídos discursivamente, fazendo com que essa cultura, de forma rizomática, sem ir para o enfrentamento que o colocaria em uma posição binária, assumia um lugar de fala que o identifica como espaço discursivo. Visto dessa forma, a cultura dominante perde seu status de universal e passa a ser apenas uma voz a mais no contexto social. O projeto busca investigar de que forma o movimento hip hop se configura como uma potência de transformação da realidade e emancipação dos jovens da periferia. As duas expressões artísticas do hip hop, rap e *graffiti*, através da linguagem busca suscitar o pensamento crítico a respeito da realidade da periferia e fazer com que as pessoas desse espaço se vejam representadas e identificadas. Nesse sentido, a pesquisa investigará o movimento hip hop como uma manifestação cultural que trabalha uma lógica diferente da lógica da cultura dominante, portanto, não se considera menor. A arte da cultura hip hop se constitui como a possibilidade de escapar da subjetividade padrão e fazer da periferia o lugar da criação de novas subjetividades. Para desenvolver tais reflexões a pesquisa se respaldará em Deleuze, Guattari, Derrida, entre outros.

Palavras-Chave: A potência da cultura marginal. Cultura dominante. Subjetividades. Movimento hip hop. Rap e *graffiti*.

Neste projeto de pesquisa, propõe-se entender o movimento hip hop e suas expressões artísticas, o rap e o *graffiti*, enquanto espaço de criação que tenta romper com as subjetividades impostas pela cultura dominante buscando a autoafirmação e emancipação da periferia. Pretende-se investigar como os valores atribuídos à cultura marginal foram construídos discursivamente, fazendo com que essa cultura, de forma rizomática, sem ir para o enfrentamento que a colocaria em uma posição binária, assumia um lugar de fala que a identifica como espaço discursivo. Visto dessa forma, a cultura dominante perde seu status de universal e passa a ser apenas uma voz a mais no contexto social.

As expressões artísticas do movimento hip hop, rap e *graffiti* surgem como uma potência que se constitui no espaço criativo, como expressão da realidade na qual a periferia está imersa. Essas criações artísticas do movimento hip hop assumem, assim, o papel social de denúncia, expressando

¹ Mestranda no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II. Endereço eletrônico: josy.ssilva@hotmail.com.

² Docente no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II.

as revoltas, as ideias, a visão desse mundo que, apesar de se situar à margem, encontra-se inserido na totalidade social.

O hip hop surgiu no final dos anos 60 em Nova York e chegou ao Brasil na década de 80. Aos poucos o hip hop foi organizado e transformou-se em um movimento cultural composto por quatro elementos, são eles: A dança (*break*), a música (*rap*) cantada pelo MC, a arte plástica (*graffiti*) e o DJ, responsável pelo som que é a base para a composição do rap e execução da dança. O rap surgiu inicialmente na Jamaica por volta da década de 60 e chegou aos Estados Unidos por volta de 1970.

O rap e o *graffiti* através da linguagem busca suscitar o pensamento crítico a respeito da realidade da periferia e fazer com que as pessoas desse espaço se vejam representadas e identificadas. Nesse sentido, a pesquisa investigará o movimento hip hop como uma manifestação cultural que trabalha uma lógica diferente da lógica da cultura dominante, portanto, não se considera menor. A arte da cultura hip hop se constitui como a possibilidade de escapar da subjetividade padrão e fazer da periferia o lugar da criação de novas subjetividades.

Na sociedade convivem em conflito a cultura dominante, representada por aqueles que detêm o poder econômico, a elite, e a cultura marginal, representada por aqueles que estão à margem, excluídos e silenciados. A primeira foi instituída como universal, única, padrão. Enquanto a segunda é avaliada negativamente, é desvalorizada e, por isso, colocada à margem da sociedade.

Como representante da cultura marginal o movimento hip hop se iniciou no Brasil em 1980 e vem se afirmando como um movimento social, político e cultural de resistência das periferias. Tal movimento possui o compromisso social de luta e protesto contra a desigualdade social, racial e o abandono que a periferia é submetida. Nesse sentido, o rap e o *graffiti* enquanto elementos do movimento hip hop expressam o grito da periferia que está mostrando sua cultura, construindo a consciência crítica a respeito da realidade.

Nesse sentido, é pertinente uma análise que busque entender a importância desse movimento artístico enquanto cultura marginal, que luta pela autoafirmação e pelo espaço dentro de uma sociedade comandada pela cultura dominante que usufrui de todos os privilégios e detém o poder de controle social.

A partir do que foi colocado, será investigada como a linguagem é articulada na arte do rap e do *graffiti* como potência criativa de resistência, transformação da realidade e emancipação dos jovens da periferia. Além disso, será interpretada a transformação das manifestações artísticas do movimento hip hop em práticas violentas e ofensivas pelo imaginário da cultura dominante.

A periferia é um espaço marcado pela estigmatização e abandono por parte do poder público. O discurso oficial, da cultura dominante, se apropria da visão negativa que se construiu a respeito das periferias para difundir e perpetuar o estigma sobre os jovens moradores de favelas. De acordo com essa visão, a periferia é o lugar próprio de pessoas pobres, sem educação e violentas. Seguindo essa lógica, a periferia não produz cultura, ou melhor, não possui cultura.

Partindo disso, é pertinente tratar do conceito de marginalidade que se mostra bastante amplo. O termo “marginal” vem sendo utilizado para designar as produções artísticas dos sujeitos que estão excluídos socialmente e nas suas produções representam as suas experiências como forma de desabafo e protesto contra as injustiças sociais. Por outro lado, a literatura marginal também representa a produção artística que está fora do circuito canônico, ou, ainda, aquela que retrata a realidade dos grupos excluídos da sociedade, aproximando-se desta através do emprego da linguagem coloquial.

Dessa forma, o movimento hip hop e seus elementos artísticos surge na periferia para quebrar o silêncio, deixar sair o grito de protesto, de denúncia, de desabafo, convidando a comunidade periférica a pensar criticamente a respeito de suas condições sociais e lutar pela autoafirmação, pelo seu espaço na sociedade.

O rap ganhou popularidade, o *graffiti* está à mostra para toda a sociedade, inclusive para os representantes da cultura dominante, que acredita e difunde a ideia de que a periferia só tem violência. Para eles o rap e o *graffiti* não são considerados como arte e sim como música de criminosos, o primeiro e ato de vandalismo, o segundo.

Partindo do método desconstrutivista de Derrida (2001), será enfatizada a cultura marginal, a periferia, mas para isso não utilizaremos da inversão, visto que esta apenas inverterá as dicotomias cultura dominante/cultura marginal e centro/periferia. Portanto, optaremos pelo deslocamento dessas oposições como forma de fugir do discurso classificatório e instaurar a possibilidade do novo.

Diante do que foi colocado, a pesquisa em questão busca analisar a periferia como um lugar possível de criação, no caso criação de novas subjetividades que escapem da subjetividade imposta pela cultura dominante. A linguagem aqui será o meio pelo qual as rupturas dos significados impostos serão operadas, uma vez que a linguagem é, também, o lugar da desconstrução, da criação e da experiência.

Além disso, o rap será analisado enquanto uma arte que possibilita a inscrição das singularidades dos sujeitos da periferia, que dá vida as suas experiências e que se constitui como um meio no qual emerge uma nova subjetividade. No rap as vozes marginais contam sua história,

assumindo o seu lugar de fala, mostrando para a sociedade o outro lado da história da periferia, aquela que ninguém contou e que está apagada pelas marcas de uma única história incansavelmente repetida sobre a favela e os sujeitos que a ela pertencem.

O movimento hip hop enquanto movimento político e cultural da periferia é um espaço de possibilidades para criação de novas formas de vida, novas maneiras de interpretar a realidade através da arte, seja a música (rap), o *graffiti*, a literatura. Nesse sentido, tal movimento se demonstra de forma rizomática, uma vez que se abre para diversas possibilidades e conexões, criando novas formas de linguagem para interpretar, refletir sobre o mundo e criar resistência diante dos desafios.

Outra questão a ser observada em relação ao movimento hip hop é o processo de desterritorialização e reterritorialização, uma vez que as expressões artísticas de tal movimento surgiram em outro espaço e tempo e aos poucos foram adentrando o território brasileiro, operando assim um processo de reterritorialização.

É interessante ressaltar o conceito de cultura marginal, uma vez que este perpassa ou mesmo constitui o projeto de pesquisa apresentado aqui. O conceito de cultura, segundo Chauí (2009), vem do verbo latino *colere*, que significa o cultivo. Com o passar do tempo o conceito de cultura evoluiu e passou a designar o mesmo que civilização. De acordo com a autora:

[...] Com o Iluminismo, a cultura é o padrão ou o critério que mede o grau de civilização de uma sociedade. Assim, a cultura passa a ser encarada como um conjunto de práticas (artes, ciências, técnicas, filosofia, os ofícios) que permite avaliar e hierarquizar o valor dos regimes políticos, segundo um critério de evolução (CHAUÍ, 2009, p. 24-25).

Nesse contexto a cultura servia para medir o grau de evolução da sociedade baseando-se no modelo ocidental, dessa forma, a cultura que fugisse a esse padrão era vista como primitiva.

Na segunda metade do século XX a cultura passa a ter um sentido mais abrangente, como nos afirma Chauí:

A cultura passa a ser compreendida como o campo em que os sujeitos humanos elaboram símbolos e signos, instituem as práticas e os valores, definem para si próprios o possível e o impossível, a direção da linha do tempo (passado, presente e futuro), as diferenças no interior do espaço (a percepção do próximo e do distante, do grande e do pequeno, do visível e do invisível), os valores – o verdadeiro e o falso, o belo e o feio, o justo e o injusto – que instauram a idéia de lei e, portanto, do permitido e do proibido, determinando o sentido da vida e da morte e das relações entre o sagrado e o profano (CHAUÍ, 2009, p. 28-30).

O conceito de cultura é um tanto complexo, uma vez que ao falarmos de cultura temos que, inevitavelmente, lembrar que a cultura é submetida a divisões assim como a sociedade é dividida em classes. Dessa forma, podemos falar em cultura dominante, cultura popular, cultura marginal, etc. Na

pesquisa a qual o projeto se propõe será tomada como foco a cultura marginal, que tem como forte representante o movimento hip hop.

O conceito de cultura marginal está ligado à produção artística e cultural de grupos marginalizados que através da arte se posicionam como porta-vozes da realidade da periferia. Nesse sentido, segundo Nascimento (2009):

[...] o hip hop brasileiro é abordado como um modo singular de apropriação do espaço urbano e do agir coletivo dos moradores das periferias urbanas e está associado às experiências dos jovens afrodescendentes (NASCIMENTO, 2009, p. 93).

Desse modo, o movimento hip hop enquanto representante da cultura marginal assume o papel social e político de lutar pela autoafirmação dos grupos periféricos, fazendo ecoar através da arte o grito da periferia. Embora essa arte seja considerada menor pela cultura dominante, ela se configura como a voz da periferia, a voz que denuncia, que desabafa, que protesta e luta pela transformação da realidade.

REFERÊNCIAS

- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia*. Salvador: Governo da Bahia, Secretaria de Cultura, 2009.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- DERRIDA, Jacques. *Posições*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: Cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- NASCIMENTO, Érica Peçanha do. *Vozes marginais na literatura*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

**DA HOSTILIDADE HORIZONTAL AO EMPODERAMENTO FEMININO: UMA REFLEXÃO
METODOLÓGICA SOBRE A RESISTÊNCIA A VIOLÊNCIA EM CANÇÕES DE PROTESTO DE BANDAS
FEMINISTAS**

Juliana Miranda¹

Orientadora: Dra. Carla Patrícia Bispo de Santana²

Resumo: Este projeto promove o diálogo de questões relacionadas com feminismo e música de protesto, problematizando, dentro do contexto da violência contra a mulher, a hostilidade horizontal para evidenciar uma estratégia comum de quem promove a violência contra a mulher. A partir desta problemática e dos conteúdos trabalhados no componente curricular Metodologia da Pesquisa em Crítica Cultural, serão analisados os discursos sobre a resistência a violência, a construção da sororidade e o empoderamento feminino produzidos por mulheres compositoras, integrantes de bandas brasileiras feministas, especialmente do movimento Riot Grrrl. Esta pesquisa encontra suas bases dentro dos estudos feministas da contemporaneidade, pois é possível, através de um tema nada novo, porém bem atual, observar aspectos ainda persistentes no contexto atual, tais como: competitividade entre as mulheres; a violência contra e entre mulheres; a tomada de consciência no que se refere a politização das relações de amizade e o empoderamento feminino; e a arte como instrumento de crítica social, evidenciando o modo como as mulheres representam as desconstruções e as ressignificações do seu cotidiano em suas produções artísticas, neste caso a música.

Palavras-Chave: Canções de protesto feminista; empoderamento feminino; hostilidade horizontal; feminismo.

INTRODUÇÃO:

Esta pesquisa intitulada provisoriamente de “Da hostilidade horizontal ao empoderamento feminino: a resistência a violência em canções de protesto de bandas feministas” nasceu a partir da monografia de minha autoria defendida durante a graduação cujo título é: “As violências contra a mulher denunciadas em canções de protesto de bandas de mulheres feministas”. Neste trabalho a temática discutida envolveu a violência contra a mulher em seus mais diversos modos: urbana, doméstica, familiar, intra-familiar e institucional, em geral violências cujos agressores são exclusivamente homens. A discussão buscava evidenciar como as canções de protestos feministas têm tratado deste tema e contribuído para a visibilidade desses casos que em muitas vezes ficam omissos perante a justiça. Este será o ponto de largada para a discussão que esse novo projeto se propõe a fazer.

Definir a violência requer certa habilidade, apesar de esta ser muito frequente em nossos dias atuais. De acordo com a socióloga Heleieth Saffioti a violência consiste na “[...] ruptura de qualquer

¹ Mestranda no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II. Endereço eletrônico: julianasami@gmail.com.

² Docente no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II.

forma de integridade da vítima: integridade física, integridade psíquica, integridade sexual, integridade moral” (SAFFIOTI, 2004, p. 17). Pode-se pensar na violência também pela escala do poder, em que ela acontece seguindo a hierarquia do mais forte para o menos forte. Ser forte neste sentido não é necessariamente possuir maior força física, embora este aspecto seja relevantemente comum, ser forte pode estar relacionado ao status social, econômico, cultural e etc., de determinadas pessoas/grupos. A violência contra a mulher é uma ação muito comum neste ciclo, nesta instância da violência há algumas características evidentes que restringe e direciona o ato da violência a uma vítima em especial: a mulher. Os autores deste tipo de agressão são, na grande maioria dos casos, homens, que sustentados pela ideologia do patriarcado exercem suas forças contra as mulheres, que de acordo com a escala hierárquica são naturalmente mais frágeis e por tanto passíveis ao seu controle.

O título deste projeto sugere a ideia de hostilidade horizontal para nomear um tipo específico de violência contra a mulher em que a mulher, ainda no papel de vítima, exerce sobre outra mulher o papel de opressora, o termo escolhido referencia o artigo de Denise Thompson (2003) “Uma discussão sobre o problema da hostilidade horizontal”. Para Thompson “a hostilidade horizontal é uma forma de poder-como-dominação entre e em meio às mulheres” (THOMPSON, 2011, p. 3), deste modo é possível compreender que o papel de opressor nem sempre está relacionado diretamente a uma figura masculina, muitas das vezes são as mulheres, também vítimas de tal estratégia de opressão, quem oprime suas iguais, agindo como agentes mantedoras do sistema patriarcal de opressão contra as mulheres. Dentro desse contexto de hostilidade horizontal, é válido salientar que o discurso utilizado para a opressão de mulheres pelas mulheres são extensões de um discurso estritamente machista, que é utilizado por homens para desqualificar as mulheres.

A problemática que emerge nesta pesquisa corresponde a dois fatores que considero fundamentais para a ruptura da violência contra e entre as mulheres: a sororidade e o empoderamento feminino. Sororidade é um termo que vem sendo utilizado de modo frequente atualmente e significa, em linhas gerais, cumplicidade, solidariedade ou simplesmente amizade entre mulheres. Sobre o empoderamento, pode-se pensá-lo como sendo uma forma de autonomia, em que através da democratização da educação, da inclusão das mulheres no mercado de trabalho, no cenário político e a garantia legislativa dos seus direitos, há algumas maneiras delas serem independentes e insubmissas ao patriarcado. Deste modo surge a seguinte problemática: De que modo a música de protesto de bandas feministas, através da sororidade e do empoderamento feminino, contribui para a ruptura e resistência das violências contra as mulheres promovidas pelo patriarcado?

O movimento Riot Grrrl representa bem os conceitos de sororidade e empoderamento e por isso foi escolhido para dar voz aos discursos de resistência que esta pesquisa pretende abordar. Surgido nos Estados Unidos na década de 90 através da iniciativa das bandas Bratmobile e Bikini Kill, nasceu como contra-discurso ao movimento punk, que era um movimento predominantemente masculino (MELO, 2013). Este movimento representa habilmente o feminismo jovem, pois inclui em seus temas a luta contra o patriarcado, a homofobia e o feminismo burguês. As Riot Grrrls conseguiram através de suas músicas protestantes ultrapassar os limites do feminismo teórico, expondo situações reais cuja vivência dizia respeito a todas as garotas, principalmente as que não se enquadravam nos padrões normativos impostos pela sociedade.

Através da análise dos discursos artísticos que farão parte deste estudo buscar-se-á evidenciar os movimentos culturais que visam desconstruir certos estereótipos construídos no meio social. Desse modo, a música de protesto feminista, através do discurso artístico, instaura uma nova percepção em torno do feminismo e suas manifestações. Essa nova percepção aponta para outro aspecto importante da realização deste estudo: perceber o lugar de fala das mulheres no cenário artístico marginal e o modo pelo qual o feminismo tornou este lugar possível. Dessa forma, através da análise discursiva das letras das músicas, será verificado o feminismo atuando enquanto um ativismo em movimento ativo e não apenas como uma teoria, bem como o efeito didático e emancipador proveniente desses construtos artísticos com resultados sociais.

Neste paper, reflexões acerca dos modos de produções culturais artísticas, da cultura que abastece a ideologia de gênero, que alimenta a violência contra a mulher e outras problemáticas relacionadas à temática serão realizadas a partir das leituras realizadas durante o componente curricular “Metodologia da Pesquisa em Crítica Cultural” do Mestrado em Crítica Cultural.

Discutir feminismos e relações de gênero é algo que pode ser realizado de várias maneiras perpassando inúmeras vias, aqui a via escolhida encontra-se embasada nos estudos feministas contemporâneo, pois se configura em uma atividade constante de movimento, remetendo-se ao passado para compreendê-lo, entendendo assim o presente e possibilitando a construção de medidas para modificá-lo. Mas, além disso, a via escolhida por este estudo busca trazer para a discussão o feminismo enquanto prática cotidiana de mulheres que vivenciam o feminismo e, através de produções culturais, neste caso a música de protesto, transformam essas vivências em armas para refletir e denunciar as práticas violentas sob as quais estão sujeitas a todo momento.

Em seu ensaio sobre a destruição da experiência intitulado por *Infância e História* (2005), Giorgio Agamben fala sobre a importância da experiência para os estudos científicos e como o sujeito contemporâneo tem se expropriado das suas experiências através das desconsiderações em relação às trivialidades do cotidiano. Se por um lado essa expropriação da experiência supervalorizou as teorias científicas, por outro tornou possível a discussão sobre a importância das experiências tanto para o sujeito do senso comum, quanto para o sujeito da ciência, deste modo “[...] a ciência moderna abole esta separação e faz da experiência o lugar — o método, isto é, o caminho — do conhecimento” (AGAMBEN, 2005, p. 28). Este ponto, em que Agamben afirma ser a experiência um instrumento necessário para a ciência, muito interessa a esta pesquisa, pois ao tratar da temática em questão é fundamental evidenciar que se trata de um movimento que emerge a partir de experiências de mulheres que fazem das suas vivências e das de outras mulheres, mais do que meras estatísticas.

Infelizmente, a violência de gênero é algo recorrente a realidade das mulheres, de acordo com pesquisa realizada pela Fundação Perseu Abramo (2010) 40% das mulheres brasileiras assumiram já ter sofrido algum tipo de violência específica, apesar de estudiosas como Safiotti, por exemplo, acreditarem que 100% das mulheres já foram alvos de violências de gênero, só não as reconheceram como tal. O feminismo enquanto teoria abarca essa discussão refletindo sobre suas consequências, mas o feminismo enquanto experiência prática cotidiana mobiliza mulheres em prol de medidas que possam proporcionar as mulheres que não têm acesso aos espaços acadêmicos e conhecimentos capazes de motivá-las a reconhecer as violências, denunciá-las e criar mecanismos de defesa e resistência.

A canção de protesto feminista, meio utilizado neste estudo para evidenciar esse feminismo empírico, é uma estratégia de mulheres artistas de promover militância social, denunciando e propondo medidas para o rompimento da cultura machista e patriarcal. A linguagem, neste contexto, é utilizada como forma de protesto, denunciando as violências cometidas contra as mulheres e reivindicando melhorias no que diz respeito às condições das mulheres. Para Agamben, transformar a experiência em linguagem é uma forma de se constituir enquanto sujeito, pois “é na linguagem que o sujeito tem a sua origem e o seu lugar próprio, e que apenas na linguagem e através da linguagem é possível configurar a apercepção transcendental como um ‘eu penso’” (AGAMBEN, 2005, p. 56). Deste modo surge então o sujeito da ação que busca promover mudanças transformando em linguagem as experiências vividas, criando, através disso, armas contra o ciclo cultural da violência que existe contra e entre as mulheres.

Se pela linguagem o sujeito se constitui, por ela é possível também constituir o outro, e neste sentido, “o outro” é aquele que não fora ouvido para se colocar enquanto o “eu”. Em *O Segundo Sexo*, Simone de Beauvoir (1970), ao discutir sobre a desvalorização do ser feminino, exterioriza o conceito do “Um” e do “Outro”, que demonstra habilmente a relação estabelecida por esses dois pólos: o homem e a mulher:

Nenhum sujeito se coloca imediata e espontaneamente como inessencial; não é o Outro que definindo-se como Outro define o Um; ele é posto como Outro pelo Um definindo-se como Um. Mas para que o Outro não se transforme no Um é preciso que se sujeite a esse ponto de vista alheio. De onde vem essa submissão na mulher? (BEAUVOIR, 1970, p. 12).

A partir dessa ideia, pode-se perceber a construção ideológica criada do ser mulher, em que “sua dependência não é consequência de um evento ou de uma evolução, ela não aconteceu” (BEAUVOIR, 1970, p. 13), ou seja, esta imagem estereotipada do ser mulher não foi algo que simplesmente aconteceu, foi imposta por uma sociedade patriarcal que utilizou do poder da linguagem para criar significações binárias sobre os gêneros e torna-las naturais a partir da transmissão dessa ideologia.

A importância de politizar a linguagem e os signos para poder desconstruí-los já foi bem compreendida pelo feminismo. Pensar nas canções de protesto feministas como um agente promotor de ruptura das significações que deturpou a realidade sobre o ser mulher, é pensar no deslocamento que a mulher protagonizou ao longo dos séculos preenchendo os lugares, refazendo e desfazendo as simbologias que o patriarcado fizera sobre elas. Se por muito tempo a música não foi um espaço de predominância feminina, até o ano de 2006 as mulheres representavam apenas 20% dentro do cenário musical brasileiro³, ao se apropriar desse meio de produção artística, para ter o poder de fala, as mulheres conseguiram produzir novos sentidos para si próprias, sentidos estes que de acordo com Deleuze (s/d) são reflexos do deslocamento e da ausência de um estado fixo que possibilita que os significados se construam de acordo com as singularidades do sujeito, deste modo, esses novos sentidos possuem um caráter rizomático que faz do sujeito um ser de identidades múltiplas e questionáveis, capaz de se relacionar com outros sentidos estando sempre em processo de construção e desconstrução.

Em *Introdução: Rizoma* (1995), Deleuze e Guattari tratam do conceito de rizoma como sendo um sistema aberto, sem começo nem fim, constituído apenas por atalhos, desvios e rotas de fuga. O rizoma possui tentáculos que conectam todas as coisas, ao passo que pode também se romper e criar fragmentos que irão se conectar a outras partes, o que não implica dizer que essas estruturas

³ Pesquisas realizadas pelo grupo Rumos Itaú Cultural Música, em 2009.

são instáveis, mas sim que estão sujeitas a multiplicidades. Deste modo, de acordo os autores, dentro do rizoma não há dicotomia “[...] não existe dualismo ontológico aqui e ali, não existe dualismo axiológico do bom e do mau [...] Existem nós de arborescência nos rizomas, empuxos rizomáticos nas raízes.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 14). Se as relações são compostas por rizomas e dentro deles não cabe a dicotomia, podemos a partir daí repensar as relações de gênero, rompendo com o binarismo imposto pelo patriarcado e criando rotas de fugas para que a heterogeneidade se estabeleça.

A crítica, em *Introdução: Rizoma*, é sobre a relação entre o eu, a imagem do mundo, ou a representação, e o livro, assim os autores colocam o livro como sendo imitação do mundo e da arte, em suas palavras:

O mundo tornou-se caos, mas o livro permanece sendo imagem do mundo [...] Na verdade não basta dizer Viva o múltiplo, grito de resto difícil de emitir. Nenhuma habilidade tipográfica, lexical ou mesmo sintática será suficiente para fazê-lo ouvir. É preciso fazer o múltiplo [...] (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 4).

Para o contexto desta pesquisa, basta substituir o livro pela música de protesto feminista e teremos uma crítica pensada no terreno arborescente da crítica cultural. As canções aqui abordadas apontam para um eu fragmentado pela violência e que, ao mesmo tempo, se conecta a outros fragmentos formando peças fundamentais para o funcionamento da engrenagem do empoderamento feminino, através das denúncias das violências e do apoio mútuo entre as mulheres e tornando-se assim, múltiplas.

São os trabalhos propostos a observar os movimentos culturais como forma de engajamento político e social. No Brasil, grande parte destes trabalhos pautou-se na repressão sofrida durante todo o período em que os militares tomaram as rédeas do país, controlando e censurando toda produção artístico-cultural da época. Silvano Santiago, em seu artigo *Democratização no Brasil* (2004), propõe uma discussão acerca da arte versus cultura brasileira, os mecanismos de censura e a política, pensando nesses aspectos como sendo componentes importantes para a construção da democratização no Brasil. Embora o mérito da democratização não tenha sido de nenhum grupo específico, Santiago deixa transparecer a importância da população jovem para que essa mudança pudesse enfim acontecer, desta forma, afirma que:

A transição deste século para o seu “fim” se define pelo luto dos que saem, apoiados pelos companheiros de luta e pela lembrança dos fatos políticos recentes, e, ao mesmo tempo, pela audácia da nova geração que entra, arrombando a porta como impotentes e desmemoriados radicais da atualidade. Ao luto dos que saem opõe-se o vazio a ser povoado pelos atos e palavras dos que estão entrando (SANTIAGO, 2004, p. 2)

O século cujo qual Santiago se refere é o séc. XX e o “luto dos que saem” pode ser entendido como os esquerdistas vencidos pela censura imposta pelo sistema ditatorial. Ao se referir ao “vazio a ser povoado” Santiago busca evidenciar a decadência existente no que diz respeito às movimentações culturais da época. O movimento jovem, ganha aqui um destaque fundamental, pois, a partir deste *vazio* a ser preenchido os jovens puderam unir forças em prol de uma cultura adversaria que não fora representada nem pelo espaço político-ideológico até então ocupado pelo regime militar, nem ao lado dos esquerdistas renitentes e suas patrulhas ideológicas. O novo fenômeno multicultural que se instalava construía a passos lentos, porém firmes, novas e plurais identidades sociais e neste aspecto “a arte abandonava o palco privilegiado do livro para se dar no cotidiano da vida” (SANTIAGO, 2004, p. 4).

Os próximos passos dados pelo viés artístico surgiram do interesse em estudar universos condizentes com realidades específicas de cada um, neste sentido a arte tomou um rumo politizado em que cada grupo seguiu suas próprias ideologias e construíram suas próprias militâncias. Ainda em seu artigo, Santiago cita Caetano Veloso para demonstrar de que forma a arte pode ser um incômodo para determinados grupos sociais:

Suas idéias [de Caetano Veloso]⁴ sobre o papel do artista na sociedade, sobre arte e engajamento, sobre a função política e erótica da obra de arte, sobre a produção e disseminação do conhecimento no espaço urbano escapam ao ramerrão do livro. E é por isso que, se não se sente patrulhado, sente que incomoda um número cada vez maior de pessoas, como na história do elefante. É o que constata: “o que mais incomoda [as pessoas]⁵ é a minha vontade de cotidianizar a política ou de politizar o cotidiano.” (SANTIAGO, 2004, p. 06)

É partindo deste incômodo que Caetano Veloso expressa na frase citada por Santiago, que este trabalho envereda seus caminhos para a escrita feminina, aqui através das composições, que durante longos anos sofreram repressão e que ao se libertar tomou posse de discursos que, por contradizer o que se entendia por natural, proporcionou um verdadeiro incômodo, abalando para sempre a estrutura social tradicional.

É nesse contexto, do cotidiano expresso pela arte, que as canções de protesto feministas se materializam, elucidando de forma veemente que o pessoal também é político e que, por essa razão, as violências cometidas contra as mulheres precisam ser expostas para então poderem ser combatidas. Permeando esta arte produzida por mulheres é possível observar o modo como a subjetividade dessas mulheres se mistura às produções. É como se a obra fosse dotada de tal liberdade a ponto de se confundir com a realidade subjetiva da mulher que a criou e também da

⁴ Grifo meu.

⁵ Grifo do autor.

mulher que a aprecia, afirmando assim a analogia existente na vida de diferentes mulheres. A arte, enquanto esse encontro de mulheres diferentes, mas que compartilham das mesmas violências cotidianas, se mostra como uma poderosa arma contra o sistema patriarcal, viabilizando que experiências vivenciadas pelas mulheres possam ser expostas e refletidas a fim de uma criação memorial coletiva que colabore com o fim da violência contra as mulheres.

Agamben, em *O homem sem conteúdo* (2013), discute a questão da essência e do conteúdo nas obras de artes pensando o artista enquanto um terrorista, que possui a habilidade de fazer a leitura dos perigos, dando forma a ele e apresentando-o de modo provocador cuidando de não limitar suas interpretações. Assim, a experiência da arte é para o autor a tomada da consciência da subjetividade do sujeito e se “[...] apenas o homem seja capaz de experiência significa, por conseguinte, que apenas o homem determina sua ação [...]” (AGAMBEN, 2013, p. 125). E é no campo da ação que as canções de protesto feministas se apresentam em maior potência, uma vez que os discursos proferem sobre a vontade de mudança abrangendo uma militância que vai do fazer artístico para a práxis cotidiana das mulheres, deste modo “[...] que o homem seja capaz de práxis significa que o homem quer a sua ação e, querendo-a, a atravessa até o limite; a práxis é o *ir através até o limite da ação, movida pela vontade, ação desejada*” (AGAMBEN, 2013, p. 127).

A guisa de elucidação, cabe informar aos leitores deste paper, que este estudo se refere a um tipo específico de canção de protesto feminista, deste modo, quando se fala em canção de protesto feminista é ao estilo Riot Grrrl a que se refere. A importância dessa informação se dá quando Agamben critica dentro do que ele classifica ser o juízo estético, através do pensamento kantiano, o problema que a representação do belo pode se dar entre artista e espectador:

[...] parece que a cada vez que o juízo estético tenta determinar o que é belo, ele tem nas mãos não o belo, mas a sua sombra, como se o seu verdadeiro objeto fosse não tanto aquilo que a arte é, mas aquilo que ela não é, não a arte, mas a não arte (AGAMBEN, 2013, p. 78)

As Riot Grrrls utilizavam-se da ideologia “faça você mesma”, que por sinal surgiu de uma adaptação da ideologia punk “faça você mesmo”, para incentivar as meninas que não sabiam tocar instrumentos musicais, mas que tinham muito para falar. Devido às temáticas politizadas com letras sobre situações que afetam a vida das mulheres, como, por exemplo, a violência, o objetivo das Riot Grrrls não era o de produzir uma música esteticamente bonita, que agradasse aos ouvintes apenas pela representação do belo, fazer barulho era o principal objetivo, uma vez que o desconforto sonoro poderia representar as conjunturas retratadas nas canções. Por este motivo a música das Riot Grrrls alternava-se em dois ou três acordes, em ritmos frenéticos e em um intervalo de tempo que quase nunca ultrapassava os 60 segundos.

Ao romper com essa estética proposta pelas indústrias fonográficas, a canção de protesto feminista instaura uma nova percepção sobre o ser mulher na música, seja enquanto compositora, musicista ou tema, em paralelo a isso há toda uma militância que possibilita que essas canções possam ser estudadas e ressignificadas em outros contextos, pois, para Agamben, o juízo estético é exercido pelo espectador, deste modo:

[...] tudo aquilo que o espectador pode encontrar na obra de arte é, agora, mediado pela representação estética, que é ela própria, independentemente de qualquer conteúdo, o valor supremo e a verdade mais íntima que explica a sua potência na própria obra e a partir da própria obra (AGAMBEN, 2013, p. 70).

Dentre os aspectos que Agamben traz de relevante para essa discussão, pensar no deslocamento possível nos conceitos relacionados à arte é um exercício libertador, que estimula o pensamento crítico fazendo da arte um suporte fundamental para ampliar as discussões políticas e sociais, transformando, deste modo, qualquer ser humano em artista que cria e enfrenta o efeito da sua própria criação.

CONSIDERAÇÕES

Dentre as dificuldades que encontrei ao longo dessa reflexão, talvez a maior, foi manter a devida distância entre meu lugar enquanto pesquisadora e meu objeto de pesquisa. Tenho paixão pelo tema que me proponho discutir, no quesito canção de protesto e feminismo, ao passo que sinto a necessidade de inserir no âmbito cultural a questão das violências contra as mulheres. Ao longo da minha pesquisa agreguei ao tema alguns conhecimentos pessoais que sinto que precisam ser revisitados, uma vez que os conhecimentos adquiridos só podem ser modificados e nunca destruídos. Deste modo é preciso pensar cientificamente, problematizar e destruir as opiniões infundadas, que muitas vezes preenchem as linhas dos estudos cujo pesquisador já possui algum conhecimento prévio. Bachelard (1996) aponta o problema como um grande aliado do espírito científico, para ele o conhecimento se faz a partir de uma pergunta e “se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico.” (BACHELARD, 1996, p. 18). E nesse aspecto, sinto que muitas perguntas ainda precisam ser feitas acerca deste assunto.

Carlo Ginzburg (1990), ao abordar o surgimento do paradigma indiciário como um modelo epistemológico que possui sua importância ligada ao seu caráter investigativo, me estimula a buscar nessa temática, já conhecida por mim, uma natureza móvel e infundável que me surpreende a cada novo olhar. Neste contexto é como se em cada linha das canções de protesto feministas que busco estudar uma cena de crime se instaurasse e somente com esse olhar clínico do investigador que procura na obra artística algo que está além do visível é que o conhecimento começará a se

concretizar. Assim, o autor afirma: “Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição.” (GINZBURG, 1990, p. 179).

Dentro deste paradigma indiciário e da importância das problemáticas para o desenvolvimento de qualquer estudo, me deparo com outra inquietação, da qual ainda não tenho solução. Silviano Santiago em *Análise e interpretação* (2000), com o propósito de esclarecer a metodologia para a pesquisa em teoria da literatura, busca diferenciar dois conceitos que até então soavam próximos para mim, o conceito de análise e o conceito de interpretação. Meu objetivo geral neste estudo foi elaborado a partir da ideia de análise, ideia esta que dialoga com a ideia de análise colocada por Santiago, decompondo o objeto de estudo e o recompondo explicando ou explicitando seu significado. No entanto, começo a pensar se não seria mais cabível partir do conceito de interpretação, uma vez que interpretar, segundo o autor, é uma tarefa infinita, pois os textos possuem caráter polissêmico, o que impossibilita o crítico de supor que mais nenhuma discussão possa ser realizada sobre tal objeto, uma vez que a interpretação não dará conta da totalidade de qualquer que seja o texto. Essa incerteza me motiva a refletir mais sobre esses aspectos para as próximas discussões que virão em outros momentos.

Concluo esse paper, reafirmando que ainda neste cenário hostil, de violência e inferiorização, muitas mulheres ousam não se calar e expor o que pensam e o que vivem. E esta pesquisa, busca observar e evidenciar o modo pelo qual a música de protesto tem servido como forma de disseminação destas vozes em meios populares. As representações cânones evidentes no feminismo e suas teorias afastam de certo modo a possibilidade de um feminismo mais democrático, que atinja as esferas descentralizadas da sociedade. Ao se apropriar de um discurso artístico construído em um espaço marginalizado, o feminismo se torna algo menos teórico, uma vez que o próprio cotidiano revela situações práticas para as ideologias feministas, abrindo espaço para um feminismo empírico, que busca, através da própria vivência, uma nova forma de se pensar a identidade feminina.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

AGAMBEN, Giorgio. *O homem sem conteúdo*. Trad. Cláudio Oliveira. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2013.

BACHELARD, Gaston. A noção de obstáculo epistemológico. In: *A formação do espírito científico*. Trad. Estela S. Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BEAUVOIR, Simone. *O Segundo Sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

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

DELEUZE, Gilles. Em que se pode reconhecer o estruturalismo? In: *O Século XX*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História*. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

MELO, Erica. *O feminismo não morreu- as riot grrrl*. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/artemis/article/view/16646>. Acesso em: 23 de junho de 2016.

SAFFIOTI, Heleieth. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANTIAGO, Silvano. A Democratização no Brasil (1979-1981): Cultura versus Arte. In: *O cosmopolitismo do pobre: crítica literária e crítica cultural*. Belo horizonte: Ed. UFMG, 2004.

SANTIAGO, Silvano. Análise e interpretação. In. *Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

THOMPSON, Denise. *Uma discussão sobre o problema da hostilidade horizontal*. Disponível em: <https://www.google.com.br/url>, acesso em 11 de novembro de 2015.

AS REPERCUSSÕES DAS PESQUISAS EM LETRAS NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO DEDC II – UNEB

Jussara Keila Nascimento de Souza¹
Orientadora: Dra. Elisângela Santana²

Resumo: Propõe-se investigar como alguns egressos do Curso de Letras do DEDC- II/UNEB, ex-bolsistas de Iniciação Científica, concebem pesquisa e em que medida os estudos de IC realizados por eles contribuíram para a sua formação acadêmica, profissional e, por conseguinte, impactaram o campo linguístico-literário. Busca-se fazer uma revisão bibliográfica, com base em teóricos das áreas de Letras, da Crítica Cultural e das Ciências Humanas e Sociais, seguida de uma pesquisa qualitativa, em que se discutam as relações entre saberes acadêmicos construídos nos cursos de Licenciatura em Letras e a atuação dos seus egressos, ex-bolsistas de IC, em sala de aula como educadores. O presente trabalho estabelece um diálogo entre reflexão e prática de ensino, com vistas a avaliar as contribuições da pesquisa de IC para o processo de formação docente, recorrendo-se à aplicação de questionário e entrevista.

Palavras-Chave: Iniciação Científica, Formação de educadores, Pesquisa.

APRESENTAÇÃO

A origem da palavra pesquisa vem do Latim. O verbete *perquisitum* significa procurar por toda parte; informar-se bem; inquirir, segundo Busarello (1998, p. 169). Uma pesquisa é um processo de construção do conhecimento que tem como metas principais gerar novos conhecimentos e/ou corroborar ou refutar algum conhecimento pré-existente. Pesquisa é um conjunto de atividades que têm por finalidade a descoberta de novos conhecimentos no domínio científico, literário, artístico etc.

Partindo do pressuposto de que a pesquisa deve ser também um dos pilares nos currículos dos cursos de licenciatura em Letras, entende-se que a sua presença é de fundamental importância para formação dos graduandos que serão futuros professores desta área. Ao que parece, é essa a finalidade do programa de Iniciação Científica (IC) da UNEB, uma vez que permite, por meio da execução de subprojetos de pesquisa orientados por professores da referida instituição, a introdução dos estudantes de graduação, desde cedo, em atividades de caráter acadêmico-científicos.

Há, entretanto, um paradoxo enfrentado pela sociedade atual: a necessidade da pesquisa no espaço acadêmico frente às demandas que a universidade impõe x a falta de interesse de alguns estudantes por estudos que exigem aprofundamento e dedicação, transitoriedade x durabilidade, conhecimento durável x conhecimento transitório, conforme assegura Bauman (2001) acerca dos tempos líquidos e modernidade líquida. Em Letras, as pesquisas podem se dividir entre as

¹ Mestranda no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II.

² Docente no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II.

construções teóricas do campo literário e linguístico. Sempre há a possibilidade de interação entre tais campos, como as diferentes literaturas, fonética, fonologia, variação linguística, semântica e pragmática, texto e discurso, além de áreas relacionadas, como psicolinguística e tradução. Concomitante a isso, as IES (Instituições de Ensino Superior) tiveram uma maior visibilidade das pesquisas em Letras a partir da política de IC.

As pesquisas realizadas no âmbito da Iniciação Científica são de grande relevância para a formação do graduando e, em meio a tudo isso, os cursos de formação de professores, e, mais especificamente, os cursos de licenciatura em Letras encontram-se diante do desafio de produzir conhecimento com base, não apenas no saber solidificado, absoluto, mas sobretudo, com base num saber construído a partir de pesquisas de diferentes tipos.

Partindo do pressuposto de que os projetos de IC contribuem para a formação de estudantes dos cursos de Licenciaturas, especificamente, de licenciados em Letras e, por conseguinte, de professores de Línguas e Literaturas, durante a escrita do projeto e da dissertação, questionou-se: Será que os estudantes da Iniciação Científica na área de Letras do DEDC-II, UNEB concebem pesquisa de modo a contribuir para o campo linguístico-literário e para a formação acadêmica e/ou profissional desses graduandos?

Pretendeu-se investigar como a pesquisa foi sendo concebida na Iniciação Científica desenvolvida no curso de licenciatura em Letras — Língua Portuguesa e Literaturas no Campus II da Uneb e quais as suas contribuições para o campo linguístico-literário, levando em consideração as temáticas abordadas, os pressupostos teóricos adotados, as metodologias empregadas e as áreas de investigação escolhidas e citadas pelos entrevistados. Trata-se, portanto, de um estudo qualitativo, com base em entrevistas realizadas com estudantes, que inclui questionário com ex-bolsistas de IC.

Ao fazer uma revisão bibliográfica sobre a concepção de pesquisa apresentada nas disciplinas de Metodologia da Pesquisa, Teorias da Cultura e da Crítica Cultural, Políticas de Letramento e Linguagens na sala de aula no Curso de Mestrado em Crítica Cultural, procedeu-se um levantamento das pesquisas na graduação de Letras da UNEB, no âmbito da Iniciação Científica, a partir de dados documentados pelo NUPE, com vistas a identificar como a pesquisa é concebida nesses estudos, quais impactos trazem para a formação de futuros educadores desta área e que repercussões acarretam para essa Instituição de Ensino Superior, investigando se os egressos estão apropriando-se da pesquisa, se estão desenvolvendo e produzindo conhecimento.

O trabalho se justifica pela importância da pesquisa na formação dos graduandos em Letras e pelo fato de a Iniciação Científica constituir-se num grande e profícuo estímulo para o

desenvolvimento do espírito crítico nos estudantes do curso de Letras e para a investigação de temas relativos não só à língua e às literaturas, mas à cultura e às políticas voltadas para o campo linguístico-literário e para a área de Educação.

Sabe-se que a pesquisa científica tem grande importância em qualquer área de estudo, uma vez que possibilita ao pesquisador examinar um determinado objeto de investigação e dele extrair conhecimento. Com base nesse entendimento, espera-se que os resultados a serem alcançados com essa pesquisa confirmem a hipótese de que o aprofundamento dos estudos na área de Letras, por meio de pesquisas de iniciação científica, é de extrema relevância para o enriquecimento intelectual dos estudantes egressos dos cursos de Letras do DEDC II e, por conseguinte, para as suas carreiras acadêmico-científico e profissional.

A metodologia utilizada é a da pesquisa qualitativa, que integra debate sobre um olhar metodológico na perspectiva da pesquisa-ação na formação de professores, entrevistas, questionários e encontros com as mestrandas, (ex) bolsistas de Iniciação Científica. Trata-se de um estudo baseado nos referenciais teóricos que discutem o papel da pesquisa na formação e na prática de educadores pesquisadores na visão de Stella Maris Bortoni-Ricardo, Magda Soares, Ângela Kleiman, Marli André e no prisma da crítica cultural sobre as questões de Letramento, identidades e formação de Educadores: Claudio Pinto Nunes, Osmar Moreira e Áurea da Silva Pereira, entre outros.

Ao compartilhar histórias pessoais numa sala de aula de uma Instituição Particular, estudantes que provavelmente em um futuro próximo passariam a ser educadores, durante as aulas de Estágio Supervisionado ilustraram a principal pedra no caminho do Centro de Ensino Superior, suas concepções de pesquisa, o estranhamento da ideia de seguir carreira na pesquisa científica da linguagem dentre os próprios estudantes da licenciatura em Letras, que não sabiam que havia pesquisa nesta área, pensavam ser algo dos cursos das ciências exatas produzir ciência, certamente devido ao descrédito dado às pesquisas na área de Letras por outros campos do conhecimento. Argumenta-se que diferentemente das Instituições privadas que não incentivam a pesquisa, a UNEB em Alagoinhas-BA é um lugar privilegiado de produção de conhecimento que tem como finalidade realizar um trabalho que desenvolva o pensamento, amplie horizontes e estabeleça intertextualidade e autonomia intelectual.

Para isto, no primeiro capítulo, mostram-se algumas concepções de pesquisa refletindo no sentido de que não há um só procedimento para dirigir e orientar o pensamento crítico, a exploração, a invenção, a construção do conhecimento científico e o papel do pesquisador. Segundo Xavier (2014), uma das maiores preocupações de todo estudante que ingressa em um curso universitário é aprender a falar a língua da academia, a credibilidade da ciência depende da clareza e

objetividade da linguagem veiculada em gêneros textuais específicos, a transparência na transmissão da informação gera mais credibilidade à ciência e viabiliza o acesso e o usufruto dos benefícios das descobertas e das invenções tecnológicas.

Este capítulo inicial trata das questões metodológicas nas áreas de Ciências humanas e sociais aplicadas, mas especificamente da Iniciação Científica, de estudantes percorrendo caminhos e fazendo escolhas na organização do trabalho Unebiano em Alagoinhas-BA, abordando, de forma sucinta, o processo de operacionalização da pesquisa científica. De certa maneira, o capítulo trará elementos e questões fundamentais propostas por Arruda (2011) e Nilda Alves (1992) para uma compreensão do momento educacional atual, ao refletir criticamente sobre a realidade imediata e o compromisso do Educador como sujeito participante e transformador da sociedade.

No segundo capítulo, o referencial teórico aborda as Teorias críticas apresentadas ao longo do mestrado em Crítica Cultural da UNEB e apresenta diferentes modos de descoberta. A disciplina de Metodologia da Pesquisa expôs algumas propostas de reflexões teóricas para os educadores/mestrandos em Crítica Cultural ampliarem suas ações no processo de ensino-aprendizagem, ao direcionar seus estudos para a conquista de um espaço que valorize o processo de interlocução, privilegiando o enfoque da concepção de pesquisa apresentada por estudantes por meio de estudos, discussões e interpretações sobre a real possibilidade de unir teoria e prática.

Depois, o capítulo final é um estudo dos resultados obtidos durante a pesquisa na UNEB-Campus II, Alagoinhas-BA, partindo da consideração de que aprender não é mero processamento de informações, mas que tem a ver com descobertas com a resignificação de saberes e a construção de identidades, que promove um encontro do estudante com a cultura como uma maneira de interagir com o mundo e de construir a sua personalidade como pesquisador.

ALGUMAS CONCEPÇÕES DE PESQUISA: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO E O PAPEL DO PESQUISADOR

No livro *Formação de Professores — Pensar e fazer*, a questão colocada por Nilda Alves (1992), para o sistema capitalista é: Como habilitar um pouquinho mais sem adicionar a categoria de conscientização das minorias? A hipótese apresentada aqui é que uma vez que o sistema capitalista não pode deixar de habilitar um pouquinho mais, o capital vai querer controlar um pouquinho mais a universidade e o estágio curricular para diminuir os subsídios para discussão, de forma a garantir a veiculação de seu projeto político na universidade, que é fonte de produção de conhecimento novo, de tecnologia e de cultura.

Entre as agências de ensino superior, devem-se distinguir as instituições privadas da universidade enquanto centro de ciência, cuja difusão deve ser feita através de atividades de ensino, pesquisa e extensão. As funções da universidade devem ser repensadas e trabalhadas, levando-se em conta as exigências da realidade concreta da sociedade em um mundo em constante metamorfose e caos.

Esta colocação evidencia de modo mais crítico, os postulados da universidade no mundo contemporâneo. Todo o resto decorrerá daí, se compreendermos a universidade como uma instituição que deve ser capaz de produzir um estilo diferenciado de saber produzido por sujeitos situados e datados historicamente, de refletir e que poderá formar uma instituição realmente aberta à cultura, na medida em que o avanço de uma sociedade passa precisamente pela formação de cidadãos.

Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero, na comunicação apresentada no Seminário de Avaliação do Estágio Curricular na UFPB (1991), já corroborava com as discussões de que uma das maneiras da universidade desenvolver melhor o ensino, a pesquisa e a extensão, é através da formação de homens aptos a desempenharem funções especializadas em todas as áreas do conhecimento. E essa formação de homens deve caracterizar-se como a preparação de cidadãos pensadores, que procuram constantemente novos rumos.

Por consequência, a universidade pública, além de ser uma instituição que produz conhecimento, cultura e tecnologia, é a instância onde se devem formar pessoas, cidadãos. Mais que habilitar discentes para atuar como profissionais no mercado de trabalho, ela deve formá-los para influir sobre a realidade onde vão atuar, numa perspectiva de mudança, a partir de um olhar crítico da atualidade.

Nesse processo, é primordial a transmissão do espírito de pesquisador, os questionamentos dos que buscam ideias inovadoras, onde são possibilitadas condições para que esses indivíduos consigam uma formação correspondente aos seus interesses, às suas finalidades e também de seu papel social, num processo de transmitir o fundamental do patrimônio cultural e científico da humanidade ao longo da história.

Novos desafios são postos à educação. Contudo, o primeiro passo sempre é o mais difícil. Não raro faltam informações necessárias e orientações básicas. Busca-se articular conceitos sobre práticas pedagógicas e didáticas com base nos professores e alunos e sua formação para a pesquisa numa abordagem teórica e metodológica dos autores da crítica cultural.

Diante disso, faz-se oportuno saber o que os cursos de Letras da Universidade do Estado da Bahia propõem como objetos de pesquisa nesta área específica. Na formação universitária brasileira, depara-se com cursos de graduação que focam apenas o ensino e outros, sobretudo, nas instituições públicas, entendem que o ensino não pode e não deve dissociar-se principalmente da pesquisa.

O professor Francisco Edmar Cialdine Arruda (2011) inicia a reportagem de capa da revista *Conhecimento Prático Língua Portuguesa* trazendo o conhecimento de que há pesquisa em Letras e que a tipificação das pesquisas dependerá do objeto a ser investigado que pode e deve trazer características inovadoras. A pesquisa pode ser desenvolvida com diferentes tipos no que se refere a ensino, pesquisa e extensão, dando foco ao que propõem os cursos de Letras. Na área de Letras, manter-se atualizado envolve participar de congressos, de grupos de estudos ou mesmo fazer pesquisas.

A matéria de capa “E tem pesquisa em letras?!” da revista procura desmistificar os caminhos das pesquisas em Letras e fornece as indicações básicas para quem se interessar pelos rumos acadêmicos. Este artigo enfoca especialmente as práticas de pesquisa e reflexões intelectuais realizadas na área de Letras e tem como objetivo apontar estratégias de ciências enquanto ação direta, pois não adianta escrever textos acadêmicos bem e, até mesmo, publicá-los em revistas importantes, se não se sabe representá-los adequadamente em relação à ocupação dos espaços epistemológicos, abrindo novos campos de trabalho e trabalhos de campo.

A reportagem traz sugestões técnicas de como tornar o trabalho mais objetivo, diferencial e rizomático, permitindo tanto conhecer os conteúdos quanto a qualidade do texto que é destinado aos estudantes, professores e profissionais que trabalham com linguagens em geral e que precisam produzir projetos de pesquisa enquanto técnica metodológica de arrombamento, ao escrever e apresentar trabalhos científicos em congressos do mundo acadêmico diante do imperialismo cultural decadente.

Xavier (2014) ensina que uma das maiores preocupações de todo estudante que ingressa em um curso universitário é aprender a falar a língua da academia. A credibilidade da ciência depende muito da clareza e objetividade da linguagem utilizada para revelar à sociedade os resultados de suas pesquisas, veiculadas em gêneros textuais específicos como: artigo, resumo, resenha, monografia, tese, dissertação, TCC, projeto e slide.

O modo de explicação dos acontecimentos humanos e dos fatos naturais, bem como a transparência na transmissão da informação, também gera mais credibilidade à ciência e viabilizam o acesso e o usufruto dos benefícios das descobertas e invenções tecnológicas. Esta dissertação trata

das questões metodológicas, mostra as características dos acadêmicos de Letras com e/ou sem vocação para a pesquisa, da possibilidade da formação para um outro perfil de educador mapeando e explorando os núcleos de cultura.

A pesquisa sempre fez parte do dia a dia do ser humano. Mas, a procura por respostas de forma criteriosa, sistêmica e evidente apenas foi iniciada depois da criação do método científico. Entretanto, mesmo privilegiando a aprendizagem do conhecimento científico em detrimento dos demais tipos de conhecimento, a sociedade precisa da sabedoria popular e dos demais conhecimentos para o seu cotidiano.

A palavra ciência nos remete à outra palavra do mesmo domínio semântico: conhecimento, que, em sentido amplo, significa qualquer tipo de saber. De modo limitado, ciência quer dizer o conhecimento colhido, comentado e demonstrável a partir da observação, da verificação e da experimentação permanente, sendo assim, toda ciência gera conhecimento científico.

CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

O psicanalista e escritor Rubem Alves, no livro *Filosofia da ciência*, aponta os riscos associados ao pensamento científico e seu status, à criação e ao cultivo de mitos, dentre eles os potenciais do cientista, a ideia de que este pensa melhor do que os 'homens comuns': "o cientista virou um mito: e um mito inibe o pensamento, e é perigoso, pensa por nós" (ALVES, 2000, p. 10). Ele aponta que é possível descobrir essa ordem de forma racional, através do que ele denomina simbolicamente de modelos de ordem e continua: "O poder do pensamento está em simular o real (modelos) antes que as coisas aconteçam" (ALVES, 2000, p. 25).

Segundo Rubem Alves, o encargo da epistemologia é fazer com que o estudioso se naturalize com a ordem na ocasião aceita pela comunidade científica, com as consecutivas revoluções pelas quais a ordem aperfeiçoou. Ordenança compreendida como sendo a teoria da ciência, como moldes e perspectivas teóricas sobre o saber científico. Entretanto, o problema é exatamente construir uma ordem ainda invisível, oculta, de uma desordem visível e imediata, pois a observação só oferece pistas, a imaginação é o artista que dá. O autor aborda a história da ciência, observa-se que a filosofia esteve pautada pela busca de entender a finalidade e os sentidos das coisas, das ferramentas da moda, das religiões, do trabalho, etc.

Naquela época, ao surgir alguma problemática, o único meio era perguntar as autoridades daquele tempo, os até então detentores da verdade: filósofos e teólogos, em quem depositam sua fé. Pensando nisso, o discurso da ciência pode ajudar para uma maior emancipação dos homens e da

sociedade, desde que carregado de criticidade. Como a aproximação ao real incessantemente pressupõe entendimento, o argumento colocado é: “A natureza tem o que dizer, mas não toma a iniciativa, só fala se perguntada” (ALVES, 2000, p. 91). As explicações e as respostas do conhecimento religioso (das mais diversas religiões) estavam carregadas da subjetividade humana (realidade/finalidade=“Deus quis”), a problemática era que “elas não podiam ser testadas e corrigidas pela experiência” (ALVES, 2000, p. 87).

O pensamento indutivo revoltou-se com a ciência medieval que se inclinava a adicionar o conhecimento da natureza através do pensamento dedutivo: “Mas o que amplia o conhecimento é o raciocínio (método) indutivo” (ALVES, 2000, p. 121). Pelo método da indução, a quem investiga cabe a observação, a classificação e, partindo disso, fazer conclusão; no raciocínio indutivo começa do essencial para o universal. Na ilusão do empirismo positivista: “Busca-se uma linguagem onde o homem seja silencioso e expresse somente o que os fatos lhe permitem dizer” (ALVES, 2000, p. 142). O devaneio do empirismo era a de que a indução tornaria os pesquisadores fidedignos aos objetos estudados: observando, constatando, obtendo, concluindo. Assim sendo, a ciência moderna constrói o mito da objetividade neutra desvinculada da subjetividade do investigador.

“Se não é possível testar, não é conhecimento científico, pois não é possível que a teoria seja corrigida ou aperfeiçoada pela experiência” (ALVES, 2000, p. 185). Com essa frase, o autor destaca o que distingue o discurso da ciência dos demais discursos em questão e os avanços produzidos pela ciência ao desenvolvimento da humanidade. É no diálogo que os sujeitos se constroem como mobilizador de ideias, provocador de reações, de argumentos, de geração de hipóteses, de saber perguntar e, fundamentalmente desconstruir como princípio fundante deste processo interativo.

Acreditamos que o papel das agências formadoras deve ser o de criar condições para que o educando construa conhecimentos que lhe permitam conviver harmonicamente com seus semelhantes, pessoal e profissionalmente. Mas para tanto, é necessário que o corpo docente seja qualificado para contribuir efetivamente na formação de sujeitos numa dimensão emancipatória, assumindo uma significativa responsabilidade social. A pesquisa, a partir desta perspectiva, ganha significação, através dela, co-habitam educador e educando, numa postura dialética, onde os papéis são ressignificados – sujeitos pesquisadores.

REFERÊNCIAS:

ALVES, Nilda (Org.). *Formação de Professores — Pensar e fazer*. 11 ed. V. 30. Ed. Cortez, 1992.

ALVES, Rubem. *Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

ANDRÉ, Marli(Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 12 ed. Campinas: Papirus, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BORTONI-Ricardo, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BUSARELLO, Raulino. *Máximas latinas para seu dia-a-dia*. 2. ed. Florianópolis : Ed. do Autor, 1998.

NUNES, Claudio Pinto (Org.). *Didática e formação de professores*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.

PEREIRA, Áurea da Silva. *Práticas de pesquisa autobiográfica: letramentos, memórias e narrativas*. Curitiba: CRV, 2015.

A PRODUÇÃO CINEMATOGRAFICA LOCAL: TEMÁTICAS AFINS

Marcela Ferreira Lopes¹

Orientador: Dr. José Carlos Felix²

Resumo: Como parte dos estudos desenvolvidos para a pesquisa da dissertação, neste trabalho discute-se o argumento de que o cinema nacional brasileiro – entendido aqui como produções audiovisuais inseridas num contexto mundial, intercultural e que tentam preservar formas narrativas genuinamente locais – apropria-se mais obstinadamente de algumas temáticas como as relacionadas à seca no nordeste e as de caráter histórico, seja para construir uma tradição e, portanto, alinhar ideologicamente uma história comum a esta cinematografia, seja para fortalecer o imaginário coletivo de nação através de seus produtos na medida em que fomenta a noção de que há elementos genuinamente brasileiros e locais a serem preservados. *Que horas ela volta?* (2015), de Anna Muylaert, é o filme escolhido para desenvolver as discussões, uma vez que é a mais recente produção local a chamar a atenção da mídia e dos espectadores e, por esse motivo, tem sido tratado como um trabalho com força suficiente para revigorar as discussões em torno de aspectos comuns da sociedade brasileira, a exemplo do trabalho doméstico e seus desdobramentos. Adorno (2005), Bernardet (2007) e Yúdice (2004) são alguns dos referenciais teóricos dispensados a este estudo.

Palavras-Chave: Cinema nacional. *Que horas ela volta?* Temáticas locais.

INTRODUÇÃO

No momento em que a expansão e disseminação das tecnologias de comunicação de massa atingem seu auge e promovem um fluxo cada vez mais ininterrupto de bens culturais ao redor do globo, ou, nas palavras de Yúdice (2004, p. 25), numa época de “cultura de globalização acelerada”, o Brasil se depara com o filme *Que horas ela volta?* (2015), de Anna Muylaert sacudindo a audiência local e internacional (mídia, crítica e público) ao reinserir, na ordem do dia, temáticas vistas como enraizadas na sociedade brasileira e que estavam supostamente abandonadas pelo cinema nacional. O filme é visto como redentor de uma classe marginalizada da sociedade ao mostrar a empregada doméstica Val (Regina Casé) assumindo a direção da própria vida após anos de serviços prestados a uma família da elite paulistana com quem só mantinha afinidades sinceras com o jovem Fabinho (Michel Joelsas) – que criara em substituição à criação da própria filha Jéssica (Camila Márdila), de quem se manteve afastada por longos anos para garantir-lhe o sustento; ao mesmo tempo em que rompe o ciclo de produção de empregadas domésticas e babás nordestinas em São Paulo justamente quando Jéssica deixa o estado de Pernambuco e vai ao encontro da mãe com intenção de prestar vestibular numa faculdade de elite.

¹ Mestranda no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II. Endereço eletrônico: mfl.marcela@gmail.com.

² Docente no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II. Doutor em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP. Endereço eletrônico: jcfelixjuranda@yahoo.com.br.

O sucesso atribuído ao filme é fruto, entre outros fatores, da temática abordada. Assim, ao ser reverenciado por estimular discussões sobre a estrutura básica da sociedade brasileira – fortemente estratificada em classes, desde sua formação até os dias atuais, também vem à tona a ideia corrente de que o cinema brasileiro é mais bem sucedido quando aborda determinados temas. Esses temas seriam responsáveis por traduzir nas imagens em movimento o nosso dia a dia, quem somos, como vivemos, como transformamos a realidade cotidiana e, acima de tudo, como nos percebemos enquanto *comunidade imaginada* (ANDERSON, 2008). Tudo isso espelhado nas personagens-padrão que representam, cada uma, um tipo social facilmente encontrado no dia a dia. Nesse sentido, o que se verifica desde que Jean-Claude Bernardet escreveu *Brasil em tempo de cinema* em 1967 (uma das obras responsáveis pelo registro do cinema feito no Brasil na época) é que o cinema local promove debates sobre a sociedade brasileira com obras que retratam o Nordeste (seca, cangaço, religiosidade, etc.), as favelas cariocas e a vida urbana, geralmente concentrada no Sudeste, tendo as idiossincrasias da classe média como eixo central. Opinião semelhante à de Luiz Zanin Oricchio (2008) que inclui, além destas, as produções que revisitam nosso passado histórico e as que ressignificam nossa identidade nacional.

A partir da regularidade temática, é possível vislumbrar uma tradição – ainda que incipiente – na cinematografia brasileira, uma vez que tal regularidade fornece elementos capazes de alinhar ideologicamente uma história comum a esta cinematografia ao mesmo tempo em que fortalece o imaginário coletivo de nação através de seus produtos, na medida em que fomenta a noção de que há elementos genuinamente brasileiros e locais a serem preservados, ainda que inseridos num contexto mundial, intercultural como pressupõe a ideia de cultura globalizada. No momento em que as tradições estão fragilizadas pela rapidez com que a cultura tem sido transformada e consumida como mercadoria em escala global, o sucesso de *Que horas ela volta?* força a audiência a olhar mais detidamente para aspectos comuns da sociedade brasileira, a exemplo do trabalho doméstico e seus desdobramentos, ainda vistos como genuinamente locais.

Para este trabalho, desenvolvido como parte dos estudos necessários à pesquisa da dissertação, *Que horas ela volta?* será analisado com base nos estudos de Adorno (2005), Bernardet (2007), Yúdice (2004), entre outros. Além disso, entrevista realizada com a diretora do filme para o programa televisivo *Estação Plural*, da TV Brasil, fornecerá elementos pertinentes sobre a realidade extra fílmica necessários à compreensão mais significativa da produção.

A COMPOSIÇÃO TEMÁTICA DE *QUE HORAS ELA VOLTA?*

A afirmação de que o cinema brasileiro é mais bem sucedido (entenda-se: inserido nas discussões cotidianas em todas as camadas sociais e em qualquer parte do país) quando aborda temas específicos da realidade brasileira o sentencia à obrigatoriedade de oferecer sempre uma análise crítica do país e, portanto, ter uma correspondência direta e imediata com o real, pois é, em última instância, a própria vida do espectador que está sendo representada na tela, conforme assinala Bernardet (2007, p. 32):

Um cinema nacional é para o público uma experiência única, pois é visto com olhos bem diferentes daqueles com que é visto o cinema estrangeiro. [...] Ele é oriundo da própria realidade social, humana, geográfica etc. em que vive o espectador; é um reflexo, uma interpretação dessa realidade [...] o filme nacional implica o conjunto do espectador, porque aquilo que está acontecendo na tela é ele ou aspectos dele, suas esperanças, inquietações, pensamentos, modos de vida, deformados ou não.

O diálogo com o público ficou assim subentendido na medida em que se buscou criar uma identificação especial entre o cinema local e o espectador brasileiro através da supervalorização de características eleitas como selo da autenticidade do produto nacional. Nesse sentido, valorizar o cinema pelo que reproduz de singular ou genuíno de um país contribui, de fato, para assegurar a identificação do público com a obra (como demonstra o sucesso de *Que horas ela volta?*), mas também reforça a ideia de que a identidade nacional é única e homogênea em todo o território, na medida em que disciplina o espectador a reconhecer-se somente em determinadas narrativas. A realidade construída e ajustada pelo cinema a partir dessa premissa dialoga com o que Adorno (2005) chama de *semicultura*. Para o autor, a semicultura “delineia uma tendência” presente na formação cultural contemporânea, qual seja, a de absorver a natureza própria da formação cultural oferecendo em troca conteúdos tratados com a superficialidade necessária à manutenção de “clichês já prontos”. Ou seja, a partir do momento em que o cinema nacional constrói sua força simbólica por meio de determinadas temáticas e do tratamento dado a elas, e insiste em ser porta-voz desse modelo, acaba por impedir que outras narrativas dialoguem com a audiência com a mesma representatividade. Não por acaso, o filme escolhido para representar o início da retomada das atividades cinematográficas no país, após um longo período de pouca produtividade no setor, é o satírico *Carlota Joaquina, princesa do Brasil* (1995) de Carla Camurati. Luiz Zanin Oricchio (2008, p. 142) explica o sucesso inesperado dessa produção com o seguinte argumento:

Tentou-se interpretar de várias maneiras esse sucesso inesperado. O desejo nacional de debochar dos poderosos, num tempo em que (como ainda hoje) a política gozava de baixo conceito, talvez tenha parte de responsabilidade no êxito imprevisto. A criatividade inegável da diretora e as interpretações engraçadas de Marieta Severo, como a desbocada e luxuriosa Carlota Joaquina, e de Marco

Nanini, como o glutão e semi-idiota D. João VI, também contribuíram. O gosto nacional pela caricatura talvez não possa ser excluído das explicações para o sucesso.

Situação semelhante é verificada com o lançamento de *Que horas ela volta?* O país não está em um bom momento sócio-político e a classe dos trabalhadores domésticos ganhou projeção nacional nos últimos anos com a chamada *PEC das Domésticas*, sancionada recentemente pela *Lei Complementar 150/2015*, garantindo a esses profissionais direitos trabalhistas historicamente negligenciados à categoria, e com o sucesso inquestionável da novela *Cheias de charme*, produzida pela Rede Globo em 2012. Ou seja, ainda que não intencionalmente, o imaginário coletivo estava bastante sensibilizado com o assunto há algum tempo, tornando o momento propício para levar a história às telonas.

O conhecimento da realidade brasileira foi fator determinante para que Anna Muylaert lançasse *Que horas ela volta?* em 2015. Segundo a diretora relata em entrevista ao programa *Estação Plural*,

[...] ele (o filme) obteve um resultado muito bacana. Eu acho que foi um alinhamento de equipe também e de elenco muito bom e chegou num momento que o Brasil... também onde ele, né, foi importante porque ele conseguiu ser objeto de debate de todos os setores da sociedade. Talvez, né, se o filme tivesse saído dez ou vinte anos antes... a mesma história... tivesse um outro destino, porque, hoje, a Jéssica é um personagem real, né, e talvez seja a primeira vez que ele foi pro cinema.

Pelo menos dois aspectos chamam atenção no comentário acima. O primeiro refere-se ao fato de que o filme trabalha com a realidade factual. Anna afirma ter levado quase vinte anos para encontrar o momento certo. Ela não queria repetir o destino previsível destinado a mulheres como Val e Jéssica. Por isso, esperou a sociedade mudar esse destino para que o filme também pudesse variar a história. Assim, somente quando inúmeras Jéssicas puderam ir à universidade dentro de certa normalidade, ou seja, “é um personagem real”, e não tornar-se mais uma babá, ou até mesmo amante do patrão, como o filme insinua, a história encontra seu roteiro ideal. A meu ver, isso demonstra que o cinema está mais comprometido em retratar a realidade do que intervir diretamente sobre ela. É apenas o reforço positivo de um comportamento a ser fixado: primeiro Jéssica ganha um bônus ao assumir o direito de escolha — vai à universidade; depois, um bônus por ir à universidade — vai ao cinema. A intervenção deveria ter ocorrido há quase vinte anos, quando a diretora afirma ter começado a pensar no filme. Se naquela época era incomum as filhas de trabalhadoras domésticas e demais assalariados irem à universidade e romper o ciclo de subempregos, o filme poderia ter assumido a responsabilidade de apresentar-lhes essa alternativa, avizinhar um futuro iminente ao invés de aguardar a chegada desse futuro para exibi-lo.

O segundo aspecto diz respeito ao fato de que Muylaert chama para si o ineditismo da temática: “[...] talvez seja a primeira vez que ele foi pro cinema”; atitude que, segundo Bernardet, compromete o trabalho coletivo, inerente ao cinema, dada a necessidade do eterno recomeço. De acordo com o autor, o filme isolado parece ser uma característica singular do cinema brasileiro dos anos 1950 e 1960 e, tudo indica que, a partir do momento em que Muylaert sinaliza a possibilidade de Jéssica ser um personagem original no filme, *Que horas ela volta?* reproduz invariavelmente esse modelo:

Mas a tônica da história do cinema brasileiro é o caso isolado, o filme isolado. Encontramos, cá e lá, bons e importantes filmes, como *Ganga bruta* (Humberto Mauro, 1933), mas não encontramos, no cinema brasileiro, a construção e o desenvolvimento de uma obra contínua. [...] Assim, não foi possível, culturalmente, desenvolver uma cinematografia, dar prosseguimento a uma temática, criar estilos. [...] As experiências, tanto técnicas quanto de produção ou de expressão, em vez de se acumularem e enriquecerem, deperecem, e cada diretor tem de começar mais ou menos do zero (BERNARDET, 2007, p. 30)

O principal mérito de *Que horas ela volta?* parece ser o ingresso de Jéssica na universidade. De fato, é provável que não haja outro filme sobre o trabalho doméstico que mostre a filha da empregada sendo aprovada em uma universidade de elite, mas não é a primeira vez que o ciclo de criação de domésticas é rompido no cinema. A diferença está na forma como ocorre. Em 2001, o filme *Domésticas*, de Fernando Meirelles e Nando Olival, apresenta o universo dessas empregadas numa outra perspectiva. Concentrado no dia a dia de cinco mulheres, o filme expõe tanto suas rotinas nas casas onde trabalham quanto detalhes de aspectos psicológicos – sonhos, medos, dúvidas, necessidades e o modo como lidam com a realidade pessoal e coletiva, tudo isso entrelaçado ao funcionamento de uma rede de subempregos, do qual ser doméstica é apenas mais um no sistema: motoboys, faxineiras(os), zeladores, entregadores de pizza e motoristas auxiliam na composição do universo das domésticas. Kelly é uma personagem similar à Jéssica. Ela briga com a mãe Créo por esta querer fazê-la aceitar a vaga de babá em uma das casas. Sem opção, a adolescente aceita o emprego. Durante o banho de sol das crianças, enquanto ela as balança no brinquedo, passa a introdução da música *Capítulo 4 versículo 3*, dos Racionais MC's:

A cada quatro pessoas mortas pela policia, três são negras
Nas universidades brasileiras
Apenas 2 por cento dos alunos são negros
A cada quatro horas, um jovem negro morre violentamente
Em São Paulo
Aqui quem fala é Primo Preto, mais um sobrevivente

A música reflete os pensamentos de Kelly, pois enquanto as palavras são pronunciadas, ela toma consciência do que está fazendo e, para não fazer parte dessa estatística, deixa as crianças nos balanços, tira o avental e sai de cena. Outros aspectos na composição do filme de Anna Muylaert

também poderiam ser usados para invocar a continuidade tanto da temática quanto do estilo nacionais, pois estão presentes em ambos os filmes e fazem parte do imaginário nacional sobre a estrutura das relações entre patrões e empregadas domésticas: o fato de retratarem o cotidiano de trabalhadores assalariados e a vida urbana e periférica de uma grande cidade; o lugar onde se passa a história — São Paulo — destino comum a muitos nordestinos que sonham com uma vida diferente e a cozinha enquanto ambiente específico das domésticas. Em vista disso, a singularidade de *Que horas ela volta?* está na forma como Muylaert mobiliza esses elementos na organização da narrativa.

A conhecida dicotomia *casa grande versus senzala*, por exemplo, se constitui em um dos principais elementos na composição do filme e está representada pelos opostos *cozinha versus piscina*. A cozinha é a porta de entrada para o universo de Val, enquanto a piscina é o elemento simbólico de sua opressão e representa a distância existente entre ela, a filha e os donos da casa. As ambivalências criadas a partir da triangulação das relações interpessoais mediadas por esses dois ambientes estruturam a diegese do filme. Dessa forma, é possível notar que o cotidiano de Val é tensionado em, pelo menos, quatro segmentos paralelos: Val — Jéssica; Val — patrões; Jéssica — donos da casa; Val — Val. Assim, quando o filme começa exibindo na tela a piscina da casa, com vários brinquedos espalhados e depois Fabinho, ainda criança, entra em cena cruzando a paisagem de um lado a outro do quadro, seguido de Val trajando o uniforme branco característico das babás, sabe-se de imediato o que ela não é.

Embora tenha acesso a qualquer ambiente da residência, Val parece estar, na maioria das vezes, na condição de invasora do território alheio. A consciência do não pertencimento faz com que ela aproprie-se do espaço de modo superficial: quando na piscina, ou acompanha Fabinho ou está limpando o lugar ou aconselhando Jéssica a comportar-se de acordo com sua condição social; já no banheiro do quarto principal, experimenta furtivamente um creme de Bárbara; na sala, aparece limpando os vidros; e na hora das refeições, apenas entra no recinto quando solicitada a retirar a mesa ou pegar mais alguma coisa. Até mesmo o sorvete serve de ilustração para este cenário, pois ela apenas se permite consumir o produto mais barato.

Em outro ponto da entrevista, Anna faz referência aos três segmentos representados na história e o modo como foram recepcionados na audiência do filme, numa clara alusão ao caráter universalizante da obra pelo fato de ter sido “objeto de debate de todos os setores da sociedade”. Ela chama atenção para a catarse provocada em cada segmento, a exemplo das empregadas domésticas que, ao assistirem ao vídeo, tiveram um momento de tomada de consciência, na medida em que se viram representadas por Val podendo reconhecer, através da personagem, o grau de humilhação a que estão submetidas em seus ambientes de trabalho. A escolha do elenco é outro

aspecto relevante da organização da narrativa. Anna destaca sua preocupação em escolher atores que representassem personagens reais e não apenas respondessem a uma demanda estética. Para a diretora, a busca pela perfeição estética do elenco torna um filme superficial demais por reforçar os estereótipos existentes. Nesse sentido, Val, Bárbara e Jéssica são personagens reais, na medida em que se distanciam do modelo hegemônico de beleza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta breve digressão sobre as temáticas afins no cinema brasileiro contribuem para a pesquisa da dissertação, na medida em que ilustra o modo como o cinema nacional se apropria de determinados temas e os trabalha de variadas formas em suas produções. A recorrência temática possibilita falar em tradição uma vez que é possível constatar que os filmes nacionais abordam principalmente o Nordeste, as favelas cariocas, a vida urbana, entre outros. No entanto, é possível verificar que o cinema feito no Brasil tende a valorizar aspectos considerados criativos e inéditos como características a serem valorizadas. Isso é possível constatar na fala de Anna Muylaert quando ela sinaliza a possibilidade de Jéssica estar no cinema pela primeira vez com o filme *Que horas ela volta?* embora saibamos que em outras produções, a exemplo do filme *Domésticas*, a quebra na continuidade da profissão entre mãe e filha também ocorre. Dessa forma, é possível constatar que o filme *Que horas ela volta?* apresenta características que corroboram com o pensamento homogeneizante da cultura, uma vez que tem a pretensão de ser inédito e atingir toda a sociedade em seu conjunto. Por outro lado, há elementos que o distanciam da lógica dominante, como o fato de dar a Jéssica um lugar social diferente do lugar destinado às filhas das empregadas nas narrativas; ou a composição das personagens não responderem a uma demanda estritamente estética; ou, ainda, por possibilitar a discussão da organização social brasileira com o intuito de quebrar paradigmas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Teoria da semicultura*. Porto Velho: Edufro, 2005.

BERNARDET, Jean-Claude. *Brasil em tempo de cinema: ensaio sobre o cinema brasileiro de 1958 a 1966*. São Paulo: Cia das Letras, 2007.

Cineasta Anna Muylaert no Estação Plural. Disponível em <https://www.youtube.com/watch>. Acesso em 02 de junho de 2016.

YÚDICE, George. *A conveniência da cultura: usos da cultura na era global*. Trad. Marie-Anne Kremer. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.

ORICCHIO, Luiz Zanin. Cinema brasileiro contemporâneo (1990-2007). In: BAPTISTA, Mauro. MASCARELLO, Fernando (Org.). *Cinema mundial contemporâneo*. Campinas: Papirus, 2008.

Racionais MCs. Capítulo 4 versículo 3. Disponível em <https://www.vagalume.com.br/racionais-mcs/capitulo-4-versiculo-3.html>. Acesso em 05 de junho de 2016.

A FACE TRANSGRESSORA DO MOVIMENTO OS POETAS NA PRAÇA

Marcelise Lima de Assis¹

Orientador: Dr. Washington Luís Lima Drummond

O interdito intimida,
mas a fascinação introduz a transgressão
(Georges Bataille 1987, p. 45)

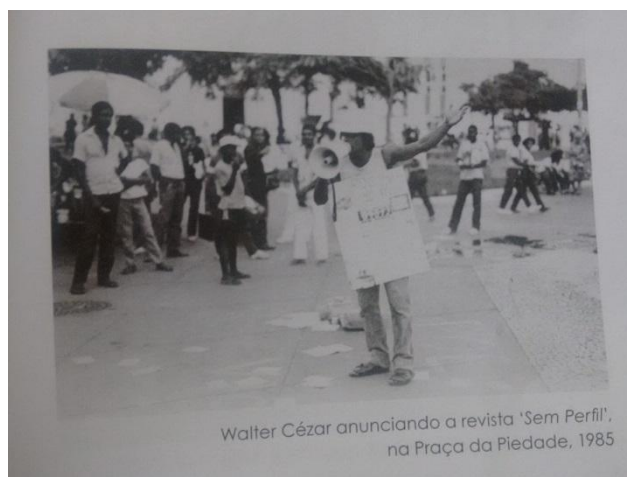
Entre a transgressão e a tradição, como descreve Douglas de Almeida (2015)² organizador do livro que reúne alguns poemas dos artistas do *Movimento Poetas na Praça*, podemos fazer algumas leituras iniciais, uma vez que este ainda é um trabalho inicial de pesquisa. Transgressor em relação às tradições do próprio tempo, não para negá-lo, mas para afirmá-lo, tendo em vista uma resignificação a partir da transgressão. O grupo mostrou-se determinado a constranger a realidade do tempo, não somente questionar o estado, o qual vivia ainda em momento de ditadura, mas toda e qualquer forma hegemônica, hierarquia, de viés moral, burocrático etc.

O movimento nasceu na rua - Praça da Piedade em Salvador Bahia no ano de 1979 -, levou poesia para o povo na/da rua, e mais, queria chamar o povo para o espaço de poesia, e para ver a poesia em cada momento de suas vidas, buscava pela liberdade na sua mais alta voz, construíram uma voz coletiva de poesia popular, pautado no engajamento e enfrentamento aos ditames vividos pelas ditaduras, além de discutirem sobre literatura e artes de um modo geral, buscaram romper com as questões de forma dos textos, questionar o conservadorismo nas artes, constrangendo o viés mais acadêmico de produção e escrita que se queria hegemônico e institucionalizado, tinha em seus textos expressões que eram lidas como radicais para sua época, uma vez que questionavam a moral que pretendia e ou anulava o povo e o corpo daquilo que ele pode.

Nos conceitos Bataillianos, a transgressão aparece como uma investida informe, nesse sentido, o movimento os poetas na praça recriou o lugar para a poesia do seu tempo, tirando as dos livros para coloca-las nas praças, tirando-as do jogo de formas na escrita, como podemos observar na imagem que segue

¹ Graduada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e literaturas. Mestranda em Crítica Cultural. Endereço eletrônico: lisy_assis@hotmail.com

² ALMEIDA, Douglas de. *Movimento poetas na praça: entre a transgressão e a tradição*. Organização Douglas e Almeida. Salvador: Câmara Municipal, 2015.



Na fotografia notamos um dos membros do grupo com o que eles chamam de ‘instrumento de trabalho’³, alto-falante que usavam para recitar os poemas em praça pública, “dentro desta política de divulgação do tipo de trabalho que estão desenvolvendo, já levaram a seis cidades interioranas a poesia de praça. Somente em Euclides da Cunha mais de duas mil pessoas para ouvir e aplaudir a poesia”⁴. Percebemos assim, que uma militância política em mergulhos literários motivou o movimento, quanto mais eram reprimidos pelo estado, mais forte se faziam e mais pessoas se reuniam a eles. Desse modo, cabe uma indagação: o que pode uma ditadura e ou qualquer forma de interdito? E o que pode um corpo afastado daquilo que ele pode? A quicá de alguma resposta, ela pode anular, silenciar um povo/corpo, como aconteceu na década de 1970, na qual a palavra ficou em crise - como pode despertar neles a vontade de potência e ação contra a repressão como ocorreu com o movimento em questão.

Tradutores de um tempo através da oralidade, da escrita, do corpo, da rua, contribuíram, a seu modo, para o fim de todo aquele momento de repressão em que vivia o Brasil, podemos aqui, chama-los de poetas do engajamento, atrelados com as questões sociais. Para Douglas de Almeida (2015, p. 17) em prefácio do livro sobre o movimento, diz que “[...] a arte tinha que deixar de ser elitista e um privilégio de poucos”. Ou melhor, era preciso levar a arte para as ruas, popularizar a poesia, constranger a realidade a qual viviam por meio da declamação dos textos de modo espontâneo, com performances corporais e com muito humor, criando uma ação e estilo político-cultural para o movimento.

³ Ver Jornal A Tarde, em 20 de novembro de 1979 reportagem ‘Na praça, no meio do povo, eles mantêm o valor da poesia’ por Jolivaldo Freitas – disponível também em livro organizado por Douglas de Almeida, página 125, referenciado anteriormente.

⁴ Ver Jornal A Tarde, em 20 de novembro de 1979 reportagem ‘Na praça, no meio do povo, eles mantêm o valor da poesia’ por Jolivaldo Freitas.

Suas publicações eram por meio de mimeógrafos, forma que os produtores tinham de fazer circular suas artes naquela época, segundo Douglas de Almeida (2015), a primeira antologia se deu em 12 de Setembro de 1979 com apoio do Instituto Cultural Brasil Alemanha. Assim, Douglas de Almeida (2015), a partir de seu conhecimento e por ser parte do movimento, dentre as diversas fases que passou o movimento, ele destaca três:

[...] o primeiro, de 1979 até 1982, como um grupo mais fechado e politizado; o segundo, de 1983 a 1986, com uma característica de movimento, ou seja, com subgrupos com propostas distintas; e o terceiro, de 1987 até 1989, caracterizado por posturas mais individualistas e pela sua gradativa diluição. (ALMEIDA, 2015, p. 18).

Como todo movimento, os poetas na praça também tiveram seus momentos específicos durante o tempo, uma vez que, cada tempo possui especificidades peculiares tanto em estado nacional, quanto local, nesse sentido, percebe-se que após o final da ditadura militar o grupo se diluiu, mostrando ainda mais sua marca de resistência ao tempo. A primeira fase foi marcada pelo lema *abaixo a ditadura*, a segunda pela *diversidade* e a terceira pela *fragmentação*. Historicamente, sendo um movimento dos anos 1980, se insere no que ficou chamado de poesia marginal dos anos 1970.

Pensar o conceito de transgressão em Georges Bataille a partir da face literária do movimento em estudo é pensar não a negação de tudo que foi produzido antes, mas, sua afirmação. Se a arte era elitizada, se ela era para poucos, como vimos anteriormente, e o movimento se colocou nas ruas, podemos supor que o problema poderia girar em torno das editoras e academias. Nada muito afirmativo, visto que, aqui, estamos abrindo caminhos para uma busca posterior. Estariam as editoras limitadas às suas próprias temáticas? Estariam as academias julgando o que é ou não um fazer literário? Estaria o pensamento dos poetas na praça questionando alguma norma vigente no mundo editorial? São inquietações que posteriormente poderão ser problematizadas através de um estudo aprofundando dos poemas, das imagens, das performances, por meio também de entrevistas – pois entendemos que não dá para separar a arte do artista, sendo ele um ser social.

Em um primeiro momento podemos ler que havia a resistência às imposições do estado, muitos dos poetas foram presos, tiveram seus instrumentos de trabalho presos com a justificativa de que eles declamavam poemas obscenos, o que levou Jorge Amado a comentar que “só o povo pode censurar os poetas, deixando de ouvi-los ou de lê-los”⁵, em outro momento, no mesmo noticiário o

⁵ Ver o capítulo de publicação dos cartazes e jornais sobre o movimento em livro organizado por Douglas de Almeida e que está referenciado no final do texto, mas especificamente na notícia: Polícia, em Salvador, não quer poetas declamando na praça, Jornal O globo, 12 de Julho de 1982.

comentário – “A alegação de versos obscenos foi apenas o pretexto que encontraram, mas o que queriam mesmo era acabar com os poemas sociais”⁶.



Como vimos no poema-imagem, havia uma rejeição aos poetas na praça, pois eles pareciam ameaçar a estrutura social, o texto e a imagem levantam questionamentos sociais, sobretudo de consciência de classe, de levar o trabalhador a entender que ele é objeto de exploração do signo do capital. Mas, diante de toda censura, tentativa de expulsão, os poetas continuavam resistindo na cidade.

Para Georges Bataille (1987, p. 42) “a transgressão não é a negação do interdito, mas o ultrapassa e o completa” entendendo interdito aqui como proibição que normatiza a vida cotidiana, que organiza o corpo social, o que em Bataille está atrelado às questões religiosas. Para ele “não existe interdito que não possa ser transgredido” (1987, p. 42) assim, podemos entender que o interdito existe para ser transgredido. Se pensarmos no movimento os poetas na praça, diríamos que, quando é entendido como movimento *heterogêneo*, nos remete a toda uma diversidade, nas palavras de Jolivaldo Freitas, no jornal *À tarde* podemos ler:

Todos os dias, dez ou mais poetas estão se reunindo na Praça da Piedade, em recitais improvisados. O público é heterogêneo. Mas aos poucos se torna cativo. São os vendedores ambulantes, comerciantes, lojistas, bancários, estudantes e os moradores locais, que toda as tardes, na boca da noite, sentam nos bancos, fazem roda, ouvem, criticam e aplaudem os versejadores. (FREIRAS, Josivaldo. Na praça, no meio do povo, eles mantêm o valor da poesia. À tarde, 20 de novembro de 1979)⁷.

Assim, para Drummond (2015, p. 206) heterologia é um termo oriundo da anatomopatologia e está ligado à morbidez dos tecidos, em Bataille ele é entendido “como uma espécie de economia dos

⁶ Ver na referencia da nota número 6.

⁷ Ver em livro organizado por Douglas de Almeida nas referências deste texto.

resíduos, de restos não assimiláveis, por vezes abjetos, que rompem e esgarçam as estruturas homogêneas, afirmando aquilo que não pode ser recuperável e que corrompe as formas”. Assim, pensar o heterogêneo em Bataille nos remete ao movimento informe, o qual trabalha como um operador, “não para imaginar o sem forma, mas para denunciar e desqualificar as formas vigentes em sua implicação com o que se espera no domínio social, político e estético”. (DRUMMOND, 2015, p. 208). Sendo o movimento os poetas na praça uma ação heterogênea, o que para Drummond, 2015, p. 207 “é a oposição a qualquer possibilidade de representação homogênea da realidade”, esta afirmação se faz pertinente para pensarmos ao que essa heterogeneidade resistia no campo literário, sobretudo baiano, uma vez que o contexto social do movimento é baiano, como se dava o modo de produção homogêneo do sistema literário da época etc., respostas que teremos no decorrer da pesquisa, ou não, visto que estamos adentrado a um mundo investigativo, o que não nos coloca diante de certezas à priori, se assim fosse, não haveria razão de ser uma pesquisa de caráter científico.

REFERENCIAS:

ALMEIDA, Douglas de. *Movimento poetas na praça: entre a transgressão e a tradição.* (Org.). Douglas e Almeida. Salvador: Câmara Municipal, 2015.

BATAILLE, Georges. *O erotismo.* Trad. Antonio Carlos Viana. Porto Alegre: L&PM, 1987.

DRUMMOND, Washington. Sacrifício das formas: da estética ao sujeito. *Revista Ideação*, n. 31, jan./jun. 2015.

QUANDO UM CORPO ABJETO INVADE A SALA DE AULA: A BUSCA POR UMA PEDAGOGIA QUEER MAIS DISCURSIVA.

Marcos Mauricio Gondim Gomes¹

JUSTIFICATIVA:

A atual pesquisa baseia-se em observação do pesquisador sobre a presença de uma aluna travesti em uma sala de aula do segundo grau do turno vespertino em uma escola pública localizada no subúrbio ferroviário do município de Salvador, mais precisamente no bairro do Lobato, no qual faço parte integrante do quadro dos Docentes, e como a inserção e a inclusão desta aluna tem causado transformações no pensamento do corpo de funcionários inclusive dos docentes da escola, que mostram claramente não saber lidar com as questões de gênero no contexto da pedagogia na sala de aula.

Percebe-se ainda, através de pesquisas realizadas em periódicos, internet e associações LGBTs (Lésbicas, Gays, bissexuais e transgêneros), que o Brasil não possui nenhuma política pública voltada especificamente para a inclusão de gays e lésbicas no ambiente escolar, a não ser o decreto lei nº 7.388, de 9 de dezembro de 2010 que descreve, sobre outros aspectos, o trato pelo nome social, com a inclusão deste quando sinalizado pelo requerente, desta forma pretende-se rever o projeto pedagógico desta instituição, monitorando palestras e cursos que auxiliem na formação do corpo docente no tangente ao trato do gênero, avaliando os avanços decorrentes da implantação deste projeto de intervenção, inclusive recorrendo a avaliação do decreto supra citado e as vigências em questão para respaldar a manutenção desta aluna na sala de aula procurando evitar a evasão escolar tanto dela como também de possíveis outros/as alunos/as trans que possam vir a fazer parte desta unidade de ensino.

Outro fator preponderante e que conta como entrave para o levantamento de dados é a não existência de estudos ou números estatísticos nas associações LGBT ou órgãos do governo no Brasil sobre a evasão escolar de gays e lésbicas provocada pela violência e pelo bullying, desta forma se faz necessário incluir na pesquisa um levantamento sobre o grau de instrução da comunidade de travestis, buscando desta forma levantar dados fidedignos a cerca da escolaridade trazendo desta forma à tona um debate mais acirrado sobre a realidade deste público no Brasil. Por se tratar de uma questão ainda vista com grande preconceito e vergonha pelas famílias em geral, percebe-se a grande

¹ Mestrando no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II.

problemática quando tentamos tratar desta questão no ambiente doméstico. Porém não se pode negar que infelizmente a escola ainda se apresenta com um espaço heterossexista homofóbico, com cotidianas demonstrações de discriminação sofrida por aqueles que não estão de acordo com as normas falocêntricas, incluindo neste panorama as ironias por parte dos professores e funcionários que buscam exigir dos/as alunos/as um comportamento condizente com o que julgam ser normal.

QUESTÕES DE PESQUISA E FUNDAMENTOS:

Segundo Beauvoir (1980), “a mulher não nasce mulher e sim se torna mulher”, e é partindo deste pressuposto que podemos afirmar que o ser humano nasce com o sexo definido biologicamente, porém o gênero é visto e pesquisado pelos estudiosos da teoria Queer como um construto social, que deve ser focado fora do contexto dicotômico do Masculino x Feminino, e desta forma de acordo com o que foi descrito anteriormente e com estudos feitos através de ampla bibliografia, é louvável compreender que as questões relativas a este projeto de pesquisa perpassam pela necessidade de orientar e intervir na pedagogia atual buscando inserir nessa perspectiva um trabalho mais amplo sobre as questões de gênero e sexuais, que pretendem que sejam tratadas em um contexto multidisciplinar dentro da escola, sendo necessário propor um trabalho inicial as intervenções a partir da semana pedagógica do ano de 2016, procurando com esta estratégia buscar colaboração junto ao corpo docente no que diz respeito as questão problema norteadora dessa investigação: trabalhar o corpo docente na formação para uma pedagogia de inserção e inclusão, atendo-se desta forma a criar um ambiente propício para o aprendizado destes seres abjetos que segundo Butler (1999) são visto pela sociedade com seres atípicos.

Assim, é pertinente ainda ressaltar que a questão problema serve como ponto de partida para testar uma nova forma de trabalho pedagógico baseado em autores de renome como Michel Foucault, Jacques Derrida, Judith Butler, Guacira Louro, Tomaz Tadeu da Silva, João Silvério Trevisan entre outros.

Conforme Louro (2008, p. 27-28), “...as chamadas “minorias” sexuais estão muito mais visíveis e, conseqüentemente, torna-se mais explícita e acirrada a luta entre ela e os grupos conservadores.”. Sendo assim as escolas não escapam da invasão destas minorias embora tentando mantê-las sobre o seu domínio através da normatização da educação e de uma pedagogia arcaica e conservadora. Porém na mesma velocidade e parecendo andar na contra mão do progresso, esta mesma pedagogia mostra não conseguir alcançar os avanços sociais, perceptível este argumento, quando sabemos que os problemas relativos ao gênero ficaram fora dos Planos Nacional de Educação. E por não saberem

tratar destes novos discentes que chegam a cada dia mais nas escolas a procura de um acolhimento, e por outro lado, não estando estes alunos de acordo com as normas vigentes da sociedade, acabam por esbarrar por muitas vezes em ambientes hostis pautados em modelos conservadores e falocêntricos.

O que se percebe empiricamente é que ao tentar fazer parte da escola, estes alunos/as ainda sofrem muitas discriminações e são tratados/as como seres inferiores dentro do campo acadêmico, correndo o risco desta forma de se marginalizarem, através da exclusão social, que muitas vezes tem início no próprio ambiente familiar e se propaga através dos estabelecimentos de ensino, forçando desta forma estes atores sociais a recorrer a trabalhos de menor valia social incluindo a prostituição, deixando claro neste comentário que não existe nenhum intuito de marginalizar a profissão de prostituta, todavia, esta deveria ser uma escolha profissional e não uma imposição social advinda da discriminação de gênero.

Dado este motivo, o atual trabalho pautasse na adoção da procura por uma pedagogia voltada aos estudos Queer, na qual em nenhum momento busca a adequação destes alunos aos modelos heteronormativos, e sim a inclusão e a inserção destes atores no contexto escolar através de diálogos abertos em sala de aula trazendo a tona as questões de gênero e sexuais.

OBJETIVOS:

Como objetivo geral pretende-se conduzir uma intervenção com base nas relações interpessoais entre professor/a aluno/a que possibilitem formar uma confiança, buscando perceber a necessidade do tratamento de gênero, neste caso específico como feminino, iniciando pela adesão de todo o corpo docente na utilização do nome social, inclusive com a inserção do campo “Nome Social”, na ficha de matrícula dos discentes da unidade escolar, e da utilização de espaço próprio para a colocação do nome social dentro da caderneta escolar. Visando conscientizar todos os funcionários da necessidade deste comportamento como forma de respeito à pessoa da aluna em questão.

Desta forma buscam-se provocar uma reflexão do comportamento destes professores quanto ao trato da aluna em sala de aula e também construir a consciência dos alunos, colegas desta aluna, sobre a necessidade do trato do gênero para a boa formação e a continuidade dos estudos da mesma e de outros trans que venham a procurar a unidade escolar, provocando debates acerca das diferenças e das várias formas de fobias dentro das salas de aula, chamando atenção para a pior das lgbtfsobia que é a transfóbia.

METODOLOGIA:

No âmbito da metodologia, pretende-se utilizar para este trabalho a abordagem qualitativa, com enfoque na pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Os instrumentos para coleta dos dados da pesquisa bibliográfica serão levantadas a partir dos estudos de autores renomados, na pesquisa documental será realizada através da análise de Leis e na pesquisa de campo pretende-se utilizar as técnicas: de observação participante e do questionário não estruturado, que receberam análise quantitativa.

Esta investigação perpassará pelos caminhos do paradigma fenomenológico com abordagem qualitativa, os quais segundo Alvarenga (2011) esse tipo de pesquisa baseia-se no rigor científico determinado por um desenho preciso e definido, que se utiliza mais o método indutivo, onde procura compreender as ações e atitudes dos sujeitos envolvidos no estudo, não procurando validar teorias nem generalizar suas descobertas. Triviños (2011) corrobora afirmando que esse tipo de investigação exige participação dos próprios sujeitos investigados em sua realidade e suas próprias vivências. Neste sentido, compreende-se que nesse enfoque interessa conhecer como as pessoas pensam, sentem e agem; suas experiências, suas atitudes e crenças.

Para tanto, esta investigação com abordagem quantitativa será realizada com enfoque na pesquisa bibliográfica que é uma etapa essencial em todo trabalho científico, que fundamenta todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico que se baseará todo o trabalho. Este tipo de pesquisa consiste no levantamento, seleção, análise, revisão de literatura e organização de informações relacionadas ao tema.

É indispensável, portanto, antes de todo e qualquer trabalho científico fazer uma pesquisa bibliográfica exaustiva sobre o tema em questão. Cervo e Bervian (1996) afirmam que “[...] a pesquisa bibliográfica é meio de formação por excelência”. Como trabalho científico original, constitui a pesquisa propriamente dita na área das Ciências Humanas.

É necessário destacar que a pesquisa bibliográfica enriquece e fundamenta as pesquisas científicas, vale evidenciar que este tipo de investigação proporciona ao pesquisador conhecimento sobre o tema e segurança no campo empírico, na análise dos dados e nos resultados da pesquisa.

Ademais, vale destacar a necessidade para este estudo de perpassar pela pesquisa de campo, que para Triviños (2011) é uma fase realizada após os estudos bibliográficos, portanto, nesta fase o pesquisador aplica o que foi fundamentado e planejado e permite continuar embasando o que esta sendo pesquisado, para que no desenvolvimento do estudo científico possa descrever com

conhecimento e veemência as situações reais e explicar as ocorrências dos fenômenos em suas respectivas causas e feitos de forma fidedigna.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Estelbina Miranda. *Metodologia da Investigação Quantitativa e Qualitativa – Normas Técnicas de apresentação de Trabalho Científico*. 3 ed. Versão em Português, Cesar Amarilhas. Assunção. Py: A 4 Diseños, 2011.

BEAUVOIR, Simone. *O Segundo sexo — fatos e mitos*. Trad. Sérgio Milliet. 4 ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1980.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do 'sexo'*. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 151-172.

CERVO, Amando Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. *Metodologia científica*. São Paulo: Makron Books, 1996.

DERRIDA, Jacques. *Margens da filosofia*. Porto: Rés-Editora.

FOUCAULT, Michel. *A história da sexualidade 1: a vontade de saber*. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TREVISAN, João Silvério. *Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade*. 3. ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Editora Record, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2011.

CONTOS E CRÔNICAS DE LIMA BARRETO: UMA POTÊNCIA POÉTICA NO CONTEXTO DA 10.639/03

Maria Aparecida Santos de Souza¹
Orientadora: Dra. Maria Anória J. Oliveira²

Resumo: Pretendemos, através da presente pesquisa, compartilhar a etapa dos estudos realizados, focalizando a produção do escritor Lima Barreto que se refere à resignificação identitária negra. Faremos também discussões acerca do letramento, o tomando como ponto de partida para mediar o processo de ensino/aprendizagem das relações etnicorraciais. Em sequência, recorreremos à fundamentação teórica e crítica concernente à literatura negra/afro-brasileira, à negritude e às relações etnicorraciais; pontuaremos a importância da obra do autor no contexto atual, mediante análise de sua produção, o que nos dará possibilidade de perceber que alguns escritos barretianos podem suprir a necessidade racial excluída e render em suas narrativas formas de letrar para educação etnicorracial. Dentre os/as estudiosos/as da área, nos fundamentaremos em Berd (1988), Bhabha (2005), Cosson (2009), Cuti (2009; 2010; 2011), Fonseca (2006), Nascimento (2002), Soares(2003), Telles (2005), entre outros.

Palavras-Chave: Contos Barretianos. Lei 10.639/03. Letramento. Relações etnicorraciais.

INTRODUÇÃO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foram aprovadas em 2004 num propósito de combater o preconceito racial em ambientes escolares e, conseqüentemente, nos outros espaços sociais, buscando oferecer uma política educacional reparatória, através da valorização da identidade, cultura e história dos nossos ancestrais africanos. Tal fato foi resultado de décadas de lutas contra o sistema educacional hegemônico, uma vez que, por longo período de tempo, abordagens de cunho etnicorraciais foram excluídas do ensino brasileiro, principalmente em se tratando da cultura negra, pois esta sinalizava os grupos marginalizados

Diante dessa problemática, pretendemos, através da pesquisa aqui ressaltada, atestar a relevância social da obra de Lima Barreto, evidenciando a sua atualização e, por conseguinte, a sua contribuição para a valorização da história e cultura afro-brasileira (Lei 10.639/03). Por meio do presente escrito, compartilharemos a etapa dos estudos realizados até então, focalizando os contos do escritor Lima Barreto mais pertinentes à demanda atual, no que se refere à resignificação identitária negra. Considerando a produção barretiana como um campo fértil para abordarmos as complexas relações etnicorraciais, selecionamos aqui um limitado *corpus* para fins de análise, partindo da hipótese de que os textos de Lima Barreto são de extrema relevância social no contexto atual brasileiro. Dentre seus contos, nos deteremos sobre as narrativas que, a nosso ver, seguem

¹ Mestranda no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II. Endereço eletrônico: cidasouza83@yahoo.com.br.

² Docente no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II.

atuais, por potencializarem nossas negras poéticas. Focalizando esse intento, faremos discussões acerca do letramento, o tomando como ponto de partida para mediar o processo de ensino/aprendizagem das relações etnicorraciais, uma vez que narrativas literárias que contemplem a questão racial podem suscitar a desconstrução do olhar pejorativo e estereotipado atribuído ao negro. Nos demais, pontuaremos a importância da obra do autor, efetivaremos a análise e recorreremos à fundamentação teórica e crítica concernente à literatura negra/afro-brasileira, à negritude e às relações etnicorraciais.

FUNDAMENTAÇÃO CRÍTICA E TEÓRICA: ALGUMAS NOÇÕES

Para identificarmos dentre os contos barretianos se os mesmos ressignificam as identidades negras, considerando o contexto atual (Lei Federal 10.639/03), precisamos antes adentrar no universo dos teóricos que perpassam a pesquisa, aqueles que melhor conceituam e explicitam termos e situações históricos e atuais inerentes ao estudo em construção.

Partindo do pressuposto de que a Lei 10639/03 surge num intuito de dar visibilidade às questões etnicorraciais, é importante apropriar-se desse conceito para construir discussões que favoreçam a valorização das diferenças raciais. Edward Telles (2003) conceitua o termo etnicorracial como sendo grupo humano com características socioculturais específicas ou próximas, podendo descrever a origem do indivíduo. Dessa forma, é entendido que pelo fato dessas diferenças fisionômicas, que nos remetem a nossa ancestralidade africana, serem negadas e silenciadas pelo sistema do branqueamento, faz-se necessário buscar uma política (podendo ser esta de letramento) que contemple o ensino da história e cultura negra/afro-brasileira.

As expressões negro e afro-brasileiro são usadas frequentemente para referendar as heranças deixadas aqui no Brasil do negro proveniente do continente africano. Maria Nazareth Fonseca (2006) conceitua essas expressões, pontuando sua relevância. A literatura nomeada como negra ou afro-brasileira daria visibilidade aos escritores negros, às questões etnicorraciais e identitárias, problematizando a exclusão do afro-brasileiro e seus diversos fazeres e enfrentamentos cotidianos. Apesar de manterem extremos próximos e em muitos casos serem tratadas por iguais, existe diferença entre a denominação literatura negra e literatura afro-brasileira. Segundo Maria Nazareth Fonseca (2006), a primeira pode ser definida como a integração, no trabalho criativo da linguagem (literatura), da autoafirmação do negro, buscando a desconstrução da imagem pejorativa que lhe foi atribuída. Já a literatura afro-brasileira reflete indícios histórico-culturais da África no ato criativo da literatura produzida no Brasil. Esse último aproxima outra denominação, a qual expressa as

mudanças ocorridas na diáspora, vinculando-as nas matrizes africanas, sendo denominada literatura afro-descendente.

Nesse patamar de abordagens, a literatura de Lima Barreto vem como forte instrumento para confirmar e dar voz a cultura negra/afro-brasileira, visibilizando o sujeito étnico negro-brasileiro no que tange ao desenvolvimento da literatura brasileira. Luiz Silva Cuti (2009) esclarece que o sujeito étnico racial é aquele que debate pela afirmação do posicionamento de uma etnicidade, promovendo a interdiscursividade em prol da identidade nacional. É possível perceber tal fenômeno em alguns contos de Lima Barreto, o que possibilita trazê-lo como parceiro no ensino da história e cultura afro-brasileira, já que esse sujeito barretiano contextualiza sua subjetividade, envolvendo-se nas abordagens através da linguagem literária. Cuti (2010) também problematiza os termos negro-brasileiro e afro-brasileiro dentro do contexto literário e ressalta que negro ou negro-brasileiro, dentro do caráter literário, está para a luta pela valorização de sua identidade, pela resistência aos padrões de branqueamento e pelo fim das hierarquias raciais que configuram no racismo e discriminação.

É sabido que apenas a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira não garante sua aplicabilidade efetiva, pois há uma complexidade de fatores que envolvem o percurso até atingir sua execução, podendo citar alguns mais próximos como: a resistência em agregar os conteúdos referentes à história e cultura africana nas disciplinas curriculares; despreparo docente frente a questão racial; falta de recursos pedagógicos destinados a essa problemática; ausência de uma política de letramento etnicorracial. Diante das implicações, faz-se necessário pensar no letramento como possibilidade de ensino da história e cultura negra/afro-brasileira de maneira significativa. Dentre as múltiplas formas de letramento, tomaremos como mediador do ensino etnicorracial o letramento literário, buscando nas materialidades das narrativas barretianas as facetas do negro. Para tanto, é necessário nos apropriarmos do significado desse processo denominado letramento, sendo este:

o desenvolvimento para além da aprendizagem básica, das habilidades, conhecimentos e atitudes necessários ao uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita. [...] o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos (SOARES, 2003, p. 89-91).

Sendo assim, os usos que se faz da escrita (letramento) dentro de um contexto sociorracial fortalecem as ações destinadas ao ensino significativo da cultura negra/afro-brasileira, pois o letramento, bem como afirma Magda Soares, pode afirmar, desconstruir e visibilizar valores presentes ou marginalizados em contextos sociais. Para que esse caminho de letramento

eticorracial seja percorrido e chegado ao destino, é necessário que o docente não apenas incentive a leitura dos contos barretianos de caráter negro/afro-brasileiro, mas também se envolva junto com os discentes nas práticas sociais de leitura e escrita, possibilitando a relação entre o que está escrito e o que acontece na sociedade.

Segundo Rildo Cosson (2009, p. 67), letramento literário é “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”, ou seja, a utilização de textos da literatura num processo para além de leitura, podendo entender e dar sentidos aos fatores sociais, inclusive a questão racial. O letramento literário, mediante textos protagonizados por negros, funcionará como forma de combate à ideologia do embranquecimento, ao mesmo tempo em que mediará o processo de ensino/aprendizagem das relações etnicorraciais, valorizando a história e cultura negra/afro-brasileira. Dessa forma, estaremos usando o letramento literário como meio de efetivar o ensino da história e cultura negra/afro-brasileira, instigando aos discentes a fazer uso das narrativas barretianas, envolvendo-as nas práticas sociais para reconstruir as realidades marginalizadas pelas diversas formas de racismo e discriminação, passando a afirmar uma condição discursiva e ativa de ressignificação identitária negra. Sendo o letramento os vários usos que fazemos da escrita, essa ação pode viabilizar a aplicabilidade da lei 10639/03, uma vez que o letramento estimula a leitura para além das práticas escolares e constrói conhecimentos de mundo.

A leitura dos contos barretianos atinge o senso etnicorracial dos sujeitos, podendo redirecioná-los às práticas sociais diferentes da ideia equivocada sobre a cultura negra/afro-brasileira mantida nesses últimos séculos, estendendo a esse aspecto às questões sociais enfrentadas e superadas pelo negro. Para isso, faz-se necessário que o docente incentive a prática de leitura dos contos de Lima Barreto, incluindo como metodologia o letramento literário, pensando em formas de ler, compreender e abordar o negro em seus múltiplos aspectos e não apenas como simples referência da culinária, dança, artesanato e período escravagista. Essa apropriação discursiva estaria, assim, dialogando com os ideais de negritude abordados por Zilá Berd (1988), onde a valorização do negro é também sustentada pelo autorreconhecimento das marcas visíveis nos sujeitos (conscientização racial), num propósito de destruir os estereótipos que nos foram empregados durante séculos, ou seja, acabar com as rotulações pejorativas que causam ideia de inferioridade, de negatividade e que são reproduzidas, involuntariamente, no processo educacional, quando omitimos ou excluimos a figura do negro nas abordagens de ensino.

O NEGRO NO CONTO BARRETIANO

O conto de Lima “*Opiniões de Gomensoro*”, retirado do livro “*Contos completos de Lima Barreto*”, organizado por Lilia Moritz Schwarcz, é, segundo a autora da coletânea, um escrito incompleto que aborda ideias vagas do escritor, as quais contemplam o negro e contraria os paradigmas sociais da época. A leitura desse conto nos fomenta questionamentos a respeito das condições de desigualdades impostas entre negros e brancos, bem como manifesta um ideal de valorização intelectual do negro.

Os negros fizeram a unidade do Brasil.
O negro é recente na terra.
Os negros quando ninguém se preocupava com arte no Brasil eram os únicos (Gonzaga Duque, Arte brasileira).
Os produtos intelectuais negros e mulatos, e brancos não são extraordinários mas se equivalem, quer os brancos venham de portugueses, quer de outros países.
Os negros diferenciam o Brasil e mantêm sua independência, porquanto estão certos que em outro lugar não tem pátria.
Se um viajante, saiu etc. etc., sem saber a história de seu passado, e fosse visitar os árabes atuais, negaria qualquer capacidade intelectual a eles.
A capacidade mental dos negros é discutida a priori e a dos brancos, a posteriori.
A energia só tem revelado depois de lenta submissão (hunos, plebe romana, bárbaros em geral).
A coragem é da mesma maneira.
O português que humilde entre nós é um povo valente, o fim a que se propõe obriga-o a curvar-se□.
Discutindo a incapacidade mental desta naquela raça, temos o ar de dizer com o poeta grego_ os bárbaros, gente vil que não ama a filosofia e a ciência; ele se dirigia ao avô de Kant e ao tio de Descartes.
Se a feição, o peso, a forma do crânio nada denotam quanto a inteligência e vigor mental entre indivíduos da raça branca, porque excomungar o negro?
Os anjos, quando no platô da Bactriana, nada valiam imigrando, após séculos de fermentação vibraram numa cultura superior, porque os negros transportados de África pelo tráfico não desenvolveram uma civilização, ou concorreram para ela? Esse fenômeno de mudança de hábitat é importante para o estudo.
A ciência é um preconceito grego, é ideologia, não passa de uma forma acumulada de instinto de uma raça, de um povo e mesmo de um homem.
Se há três geômetras etc. etc.
(BARRETO, 2010, p. 602-603)

Através dos paradigmas indiciários (pistas, detalhes) do conto acima, podemos superar o obstáculo epistemológico (conhecimento não questionado) referentes às questões raciais, pondo em evidência o negro como espírito científico, ou seja, como aquele que tem a potência de criar, como sujeito étnico. Tal fato é percebido logo no início da narrativa, onde podemos sinalizar a valorização do negro/afro-brasileiro enquanto sujeito de participação ativa na construção do território brasileiro, pondo em evidência a capacidade criativa e intelectual do negro no mesmo patamar do branco.

Na viagem literária do conto, a afirmação da identidade local é ressaltada de maneira deslocada ao dizer que “*os negros diferenciam o Brasil e mantêm sua independência, porquanto*

estão certos que em outro lugar não tem pátria". Provavelmente, Lima intencionou uma reflexão do choque cultural que os negros tiveram ao reconstruíram sua cultura aqui no Brasil, pois houve uma agregação ou apropriação de outras culturas, inclusive dos próprios africanos que eram retirados de locais diferentes da África, os quais tinham manifestações específicas em cada região.

Outra passagem interessante dá-se na maneira irônica de Lima Barreto se referenciar ao português como humilde e valente. Isso nos possibilita caracterizá-lo como dominador que perderá sua "majestade", pois diante da resistência e luta do negro, em algum momento o branco terá que aceitá-lo como sujeito ascendente, que supera a situação subalterna que lhe foi forçada e mostra sua força intelectual. Ao abordar essa questão intelectual, o escritor critica as atribuições de inferioridade mental baseadas na formação do crânio (primitivo) que recaem sobre o negro, questionando a ideia de incapacidade e pondo em evidência o estado de exceção, muitas vezes reproduzido hoje.

Por fim, o conto deixa lacunas no imaginário do leitor, ao mesmo tempo em que fomenta a visibilidade do sujeito étnico e a valorização do negro/afro-brasileiro.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Alguns escritos barretianos podem suprir a necessidade racial exclusiva e render em suas narrativas formas de letrar para educação etnicorracial, isso dependeria de fatores como: a seleção de textos literários que abordam o negro tal como proposto na lei 10639, a reprodução em massa desses textos para que alunos tenham acesso e preparação docente para abarcar esse processo de letramento literário, tal como é explicado por Cosson (2009). É importante ressaltar que esse processo não seria algo estático e determinista, uma vez que o letramento parte de situações vividas para ser realizado nas estâncias sociais. Diante das abordagens feitas, ficou claro que os textos literários para leitura e problematização racial podem suscitar o caráter denunciador e ressaltar as qualidades positivas do negro enquanto cidadão, reportando nas narrativas as lutas contra o sistema hierárquico racial. Essa proposta de letrar para educação etnicorracial deve contemplar narrativas que explorem as injustiças sociais, o modo de vida das classes populares e marginalizadas, mas também as situações de superação e resistência, que sirvam para dar respostas a muitos questionamentos, tendo em vista a construção crítica-social e o fomento ao reconhecimento e respeito à cultura e história negro/afro-brasileira.

REFERÊNCIAS

BERD, Zilé. *O que é negritude*. Editora Brasiliense, 1988.

BRASIL. *Plano Nacional de Implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana*. Secretaria especial de Políticas de Promoção da Igualdade racial. Brasília: MEC, 2009.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Ed. Contexto, 2009.

CUTI, Luis Silva. *A consciência do impacto nas obras de Cruz e Souza e Lima Barreto*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CUTI, Luiz Silva. *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010.

CUTI, Luis Silva. *Lima Barreto*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

DIRETRIZES e *bases da educação nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em 18/10/2015.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Literatura Negra, Literatura Afro-brasileira: como responder à polêmica? In: LIMA, Maria Nazaré; SOUZA, Forentina. *Literatura Afro-brasileira*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Contos completos de Lima Barreto*. São Paulo: Cia das Letras, 2010.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

TELLES, Edward Eric. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociolinguística*. Rio de Janeiro: Fundação Ford, 2003.

A CIDADE DE SALVADOR: LITERATURA E TELEVISÃO — UMA LEITURA DE *OS PASTORES DA NOITE*

Marilene Lima dos Santos¹

Orientador: Dr. Washington Luís Lima Drummond²

Resumo: O trabalho “A cidade de salvador: literatura e televisão- uma leitura de *os pastores da noite*”, tem a pretensão de fazer um estudo crítico dos modos de produção do romance *os pastores da noite* de Jorge Amado (1964), e de algumas cenas da adaptação da obra realizada pela TV Globo, de autoria de Claudio Paiva com direção de Maurício Faria e Sergio Machado (2002). O objetivo maior dessa pesquisa é apresentar um estudo sobre a cidade do Salvador nas obras, literária e televisiva, enfocando a história da cidade de Salvador como história do povo negro baiano. A pesquisa fundamenta com teóricos como Schwarcz (2010), Drummond (2012), Portella (1961), Pellegrini (2008) Hall (1997), dentre outros. Dessa forma, espera-se realizar uma abordagem crítica sobre a cidade de Salvador, sobre a construção dos personagens negros nas séries em estudo e suas experiências pelas ruas, becos e ladeiras da cidade baiana.

Palavras-Chave: Cidade. Crítica cultural. Negro. Os pastores da noite.

INTRODUÇÃO

Este artigo propõe primeiramente, apresentar os resultados obtidos na pesquisa em andamento e refletir sobre as estratégias metodológicas para conclusão e defesa da dissertação. Trata-se do desenvolvimento do projeto aprovado em 2015, no programa de Pós-graduação em Crítica Cultural, pela Universidade do Estado da Bahia— UNEB, campus II, Alagoinhas.

Durante os dois semestres cursados, o projeto de pesquisa tem passando por transformações, sempre buscando adequações e perspectivas com as quais eu possa dialogar a pesquisa atual com os conhecimentos adquiridos na graduação, período em que fui bolsista de Iniciação Científica atuando no projeto coordenado pelo professor Gildeci Leite, no qual tinha por objetivo o estudo da literatura de Jorge Amado com vista aos aspectos da afro-brasilidade presentes nas obras.

As alterações do projeto de pesquisa mencionadas acima ocorreram quando na disciplina “Metodologia da pesquisa em Crítica Cultural”, buscávamos alinhar as nossas pesquisas à proposta do programa de Pós-graduação em Crítica Cultural e também com os diálogos e orientações recebidas no grupo de pesquisa Pós-teoria e as orientações com o professor Washington Drummond.

Atualmente a pesquisa encontra-se em uma fase de formatação, com objeto de estudo definido, com boa parte da fortuna crítica sobre a obra de Jorge Amado lida e algumas leituras dos fundamentos teóricos para o desenvolvimento dos três capítulos que irão compor o texto final da

¹ Mestranda no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II.

² Docente no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II.

dissertação de mestrado. Diante disso, na próxima seção farei um apanhado das mudanças ocorridas na pesquisa, assim como dos novos rumos do projeto em andamento.

SOBRE A PESQUISA EM ANDAMENTO

A proposta inicial de trabalho era pensar os aspectos significantes sobre a cidade de Salvador, sobre o negro presentes na obra *Os pastores da noite* (1964), que são metaforizados e que tem sido deslocados pelo Estado, pelas as agências de turismo e pela mídia global, os quais buscam transformar a estética ficcional da cidade numa invenção e máquina de circulação de uma identidade afro-baiana, sobretudo em espetáculo cultural para atender as exigências mercantis.

O deslocamento desses aspectos significantes da literatura, de certa forma tem sido transformado em espetáculo cultural, surgindo dessa forma, uma ideia de Baianidade. Entretanto, as imagens e discursos ficcionais da cidade moderna, já não encontram respaldo na realidade local, transformaram-se em imagens sem referência, o que Drummond (2005) considera como *fantasmagoria*, a baianidade transformou-se em um mito, trata-se de uma identidade em ruínas.

A reinvenção modernista da cidade, pelos artistas citados, já nesse momento torna-se *fantasmagoria*. Assume proposição inversa daquela a qual se destinava ao compor com as novas formas de reprodutibilidade midiática o ruinoso campo identitário. Forjou-se uma identidade cultural de matriz “negro-mestiça” em que provincianismo e pureza aliam-se para gestar o paradisíaco berço do Brasil: onde personagens de canções e romances desfilam pelo Pelourinho e cercanias, e dóceis, deixam-se amavelmente fotografar, acarinhar, vender. O mito da Baianidade é a elevação da estética modernista aos meios reprodutíveis: a identidade já nasce como uma artificialização técnica. Esse idílio picaresco entretanto durou muito pouco. Uma morte que não mais aponta para um fim, mas para um interminável arrastar-se no limbo...decorrente de uma indústria turística ainda incipiente, o sonho foi implodido. A atual midiaticização agressiva do nosso último surto modernizante, o pesadelo, popularizou uma outra cena identitária (e pós-baianidade): a cidade violenta em que reina um bruto sistema (DRUMMOND, 2005, p. 6).

Diante disso e a partir da realização de algumas leituras, de orientações, percebi que esse conceito de baianidade já não se sustentava mais, isso de certa forma passou a interferir diretamente nos rumos da pesquisa. O objeto de pesquisa continua o mesmo, porém mudaram-se as perspectivas de estudo.

Atualmente tem-se como objeto de pesquisa, o romance *Os pastores da noite* (1964), de Jorge Amado e a adaptação da obra literária para televisão em formato de série composta por quatro capítulos, exibida no horário das vinte e três horas, pela Rede Globo de televisão, com direção e autoria de Claudio Paiva e direção de Maurício Faria e Sergio Machado (2002). A pesquisa inquieta

em saber como a cidade do Salvador é significada na literatura e na adaptação para televisão e quais os aspectos significantes sobre o negro e suas práticas culturais que são metaforizados nas obras?

Os objetivos dessa proposta de estudo são: apresentar um estudo sobre a presença da cidade do Salvador na obra literária de Jorge Amado *Os pastores da noite* (1964), e na sua adaptação para televisão, levando em consideração as construções discursivas sobre a cidade e sobre o negro baiano; compreender o contexto de produção do romance *Os pastores da noite* na perspectiva estética literária do Modernismo, verificando temática da cidade na literatura de Jorge Amado; abordar a relação presente entre a construção do espaço urbano da cidade do Salvador e a construção do negro e por fim verificar o trânsito da linguagem literária para a linguagem midiática da televisão, tendo em vista o potencial das duas formas de linguagens para a construção/desconstrução de subjetividades.

Entendendo a cidade na perspectiva do geógrafo Milton Santos, que a concebe como a expressão mais representativa dos lugares, a cidade onde a vida acontece, a escolha do objeto de estudo se justifica na medida em que pretende utilizar do texto literário e da adaptação para a televisão, para pensar a relação do espaço urbano da cidade de Salvador com relação à construção das subjetividades humanas.

Dessa forma, a literatura e a produção midiática televisiva serão tomadas como potência para pensar o fora, as questões políticas, as desigualdades sociais, os aspectos da cultura negra, fazendo com que haja um deslocamento de sentidos fixados. As ruas, ladeiras, terreiros de Candomblé, os becos da cidade de Salvador presentes nas obras em questão, serão tomadas como potência para repensar a vida.

Entendendo a literatura e as produções artísticas como potências para construção das subjetividades humanas, defende-se que ao estudar a cidade e a construção do negro no romance *Os pastores da noite*, o estudo terá relevância nas problemáticas referentes às desigualdades sociais e étnicas raciais negras, bem como repensar a arte enquanto meio de recriação e valorização das práticas culturais negras.

A dissertação será composta de três capítulos. Pretende-se organizar da seguinte maneira: O primeiro capítulo intitulado “Etnografia urbana: a construção da cidade de Salvador” busca tratar um pouco de modos de produção de Jorge Amado, fazendo em seguida a descrição problematizada o espaço da cidade no romance *Os pastores da noite*, bem como situar a literatura na estética do modernismo brasileiro, observando as influências recebidas e o que diferencia o modernismo baiano em termos estético em relação ao modernismo brasileiro.

Para fundamentar as discussões desse capítulo serão utilizados os aportes de teóricos de Schwarcz (2010), Drummond (2012), Portella (1961), Pellegrini (2008), dentre outros, será feito também um estudo sobre o Modernismo.

Com relação à escolha do título do capítulo, essa referência de etnógrafo urbano a Jorge Amado, esta relacionado ao fato da aproximação da escrita do autor com as vivências, seu deambular pelas ruas, ladeiras e becos da cidade da Bahia. Sobre esse aspecto particular da escrita de Jorge Amado, o qual mistura ficção e realidade, Schwarcz faz a proposição que se tratando da obra de Jorge Amado “é sempre difícil dizer onde começa e quando termina a realidade” (SCHWARCZ, 1999, p. 34).

Ainda sobre a escrita de Jorge Amado, Pellegrini (2008), referindo as obras amadianas da segunda fase, afirma o seguinte:

[...] brotam das ficções do autor uma indiscutível familiaridade com a vida baiana no seu todo, o domínio de uma verdadeira etnografia sobre religião e culinária e fortes ecos de textos científicos sobre história e problemas raciais traduzidos na construção dos enredos e caracteres (PELLEGRINI, 2008, p. 83).

No segundo capítulo, cujo título é “Conexões entre estética, cidade e corpo” pretende traçar discussões sobre a forma como os personagens negros foram construídos nas obras, as performances de deslocamentos pela cidade e o universo noturno, que servem de cenário para os acontecimentos da narrativa. A noite surge no romance como um personagem, quem sabe, o personagem principal do romance. Para a fundamentação do capítulo será de fundamental importância as leituras de Milton (2008), Santos e de Hall (1997), dentre outros, isso para pensar as subjetividades do corpo negro e da cidade-corpo e consequentemente a construção identitária.

Drummond (2009), afirma na tese *Pierre Verger: Retratos da Bahia e centro histórico de Salvador (1946 a 1952)- uma cidade surrealista nos trópicos*, que Jorge Amado, Carybé e Caymmi trazem a cidade para o centro de suas obras, assim como os surrealistas, explorando o traçado urbano, a arquitetura colonial e cultura negra contrariando por sua vez, o gosto oficial.

Já o terceiro e último capítulo, “Das palavras para o visual: trânsito de linguagens” pretende-se realizar um estudo dos modos de produção duas formas de linguagem, literária e televisiva. Para isso, será realizado um estudo sobre o processo de adaptação seguido das discussões relacionadas às escolhas das cenas e a forma como a cidade da Bahia e o negro foram traduzidos. Em relação aos fundamentos teóricos para o terceiro capítulo, resalto que está em fase de seleção, de construção.

CONCLUSÃO

As conclusões apresentadas aqui são parciais e provisórias. Trata-se dos resultados e discussões de uma pesquisa que esta em fase de desenvolvimento. O trabalho em andamento busca realizar um estudo dos modos de produção da obra literária *os pastores da noite* e da sua adaptação tendo como foco a construção da cidade e os aspectos significativos em relação sobre o negro e suas práticas culturais.

A realização de estudos como esse, torna-se importante na medida em que contribui para fazer emergir o que há de político literatura de Jorge Amado, o potencial da linguagem para a produção de sentidos, fazendo com que haja um deslocamento e a busca novos sentidos tanto com relação a cidade de Salvador, quanto com relação a construção do negro.

REFERÊNCIAS

- AMADO, Jorge. *Os pastores da noite*. São Paulo: Cia das letras, 2009.
- DRUMMOND, W. 2009. *Pierre Verger: Retratos da Bahia e Centro Histórico de Salvador (1946 a 1952) — uma cidade surrealista nos trópicos*. Tese (Doutorado em Urbanismo) — Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- DRUMMOND, W. 2012. Ruínas identitárias: fantasmagorias e Centro Histórico. *URBICENTROS#3 – III Seminário Internacional Morte e Vida dos Centros Urbanos, Salvador*. Disponível em: <http://www.ppgau.ufba.br/urbicentros/2012/ST170.pdf>. Acesso em: nov 2015.
- SANTOS, M. *A natureza do espaço: espaço e tempo; razão e emoção*. São Paulo: HUCITEC, 2008.
- PELLEGRINI, Tânia. *Despropósitos: estudos da ficção brasileira contemporânea*. São Paulo. Annablume, Fapesb, 2008.
- PORTELLA, Eduardo. A fábula em cinco tempos. In: *Jorge Amado: trinta anos de literatura*. São Paulo: Martins, 1961. p. 13-26.
- SCHWARCZ. Lilian Moritz. O artista da mestiçagem. In. *Caderno de leituras: o universo de Jorge Amado-orientações para o trabalho em sala de aula*. São Paulo: Cia das letras, 1999.

O PROCESSO SOCIOCULTURAL DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Michelli Maia Moreira¹

Orientadora: Dra. Elisângela Santana²

Resumo: Este trabalho tem por objetivo investigar de que forma as contribuições científicas, envolvendo as noções de variação da língua e os seus usos socioculturais, auxiliam na construção da identidade linguística do docente de Língua Portuguesa e interferem na sua prática pedagógica. Para isto, será realizada uma pesquisa de campo que se desenvolverá em duas etapas: na primeira, sucederá um levantamento em três escolas do Ensino Fundamental I no município de Alagoinhas, Bahia, a fim de identificar a atuação em sala de aula de professores que detêm conhecimentos teóricos relativos à variabilidade da língua e, na segunda etapa, aplicar-se-á uma entrevista semi-estruturada, confrontando, assim, o discurso dos indivíduos à prática observada. Tem-se como hipótese que as políticas de regulamentação da língua pelo Estado, presentes no ensino de língua portuguesa, configuram uma identidade linguística tanto de professores, quanto de alunos, baseada no ensino da norma padrão, devido ao seu lugar na política linguística vigente no país.

Palavras-Chave: Identidade linguística; Variação linguística; Prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

Encarando a realidade linguística brasileira, levando em conta as diversidades dialetais, têm-se a necessidade de compreender como se dá a formação da identidade linguística de sujeitos que utilizam a língua portuguesa e suas especificidades não apenas como usuário de um dialeto inscrito no campo da regulamentação linguística e cultural, mas também como objeto de ensino, reflexão e trabalho atrelado à sua construção profissional.

Sendo assim, buscando associar escola, linguagem e sociedade numa perspectiva política-ideológica, foi inscrito no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, associado à linha 2: Letramento, identidade e formação de educadores, o projeto *O processo sociocultural do ensino de Língua Portuguesa e a prática pedagógica*, a fim de realizar uma pesquisa de campo para desvendar como as contribuições científicas e os documentos oficiais do Estado com relação às disposições para o ensino da língua, influenciam o sujeito-professor no processo de construção da sua identidade profissional e linguística, e, como este processo de subjetivação interfere em sua prática com relação às variações linguísticas padrão e não padrão.

Faz-se necessário pontuar que este projeto busca dar continuidade à pesquisa sobre o tema que se trabalhou na Iniciação Científica no período entre 2012/2014, na UNEB/Campus II, inscrito sob o título *Norma Padrão e Variação Linguística: Tensões e aproximações entre a prática*

¹ Mestranda no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II. Endereço eletrônico: mika_maiia@hotmail.com.

² Docente no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II.

pedagógica e o discurso científico, entretanto buscar-se-á agora articular o referencial teórico trabalhado pelo programa com o referencial teórico disponível sobre o ensino da Língua Portuguesa, naquilo que diz respeito ao recorte da pesquisa, ou seja, formação da identidade linguística docente.

Deve-se situar ainda, que, neste trabalho, busca-se apresentar uma imagem do projeto de pesquisa e as primeiras/muitas inquietações e reflexões provocadas a partir das leituras dos textos disponibilizados nas disciplinas oferecidas no primeiro semestre, em destaque, Metodologia da Pesquisa em Crítica Cultural. Isto indica que estão ocorrendo modificações no âmbito do trabalho, tendo assim, muitos pontos para se pensar mais à frente.

Metodologicamente, pressupõe-se uma pesquisa de natureza qualitativa que será desenvolvida no município de Alagoinhas, Bahia, em escolas do Ensino Fundamental I. Num primeiro momento, serão identificados professores que detêm conhecimentos teóricos relativos à variabilidade da língua. Esta seleção deverá acontecer em três escolas municipais, contudo, será convidado para participar do projeto de pesquisa, um professor para cada último ano dos dois primeiros ciclos de ensino — 3º e 5º ano. No segundo momento, após a observação das aulas de Língua Portuguesa, será aplicada uma entrevista semi-estruturada, a fim de confrontar o discurso dos indivíduos à prática observada.

A escolha do trabalho com os dois primeiros ciclos de ensino parte da necessidade de pensar sobre as práticas na sala de aula que envolvem o processo de aquisição da linguagem evidente neste nível, uma vez que o destaque de dialetos oriundos das primeiras comunidades de fala e o não domínio da língua escrita pelos alunos do Ensino Fundamental I, os alistam em um lugar social que pode ser negado ou ressignificado pelo sistema escolar. Isto está atrelado tanto à preparação linguística e sociolinguística do professor o qual deverá “compreender e explicitar essa heterogeneidade, com que vai se defrontar na sala de aula” (MATTOS E SILVA, 2004, p. 100), quanto à posição discursiva que assume o docente, pois, como Foucault (1996) retrata, em toda sociedade há controle, seleção, organização e redistribuição da produção do discurso, o que implica em um procedimento de exclusão, em questão, do ensino da variação não padrão, devido à materialidade do discurso se instituir através das relações de poder. Ou melhor, a norma *strandart* socialmente aceita e regulamentada através de políticas linguísticas pode, a depender do lugar social e ideológico que ocupa o sujeito-professor, ser o único dialeto trabalhado no ambiente escolar, levando à estigmatização social dos falantes de dialetos não padrão e sujeitando os falares às normas de uso consideradas como “corretas/adequadas”.

Por conseguinte, serão apresentadas neste *paper* noções que têm mobilizado reflexões em torno da problemática e que se entrelaçam nas considerações do ensino de língua e das perspectivas de formação da identidade linguística docente.

ENSINO DE LÍNGUA E IDENTIDADE LINGUÍSTICA DOCENTE: MÚLTIPLOS QUESTIONAMENTOS E REFLEXÕES

Proposto um exercício de seleção de uma palavra/ponto chave para o projeto pelo professor Dr. Osmar Moreira e a professora Dr. Neuma Paes, pôde-se considerar, nas primeiras conjecturas do processo de produção e pesquisa, o vocábulo “ensino”. Incitou-se, em seguida, problematizá-la. Desse modo, este termo, associado aos objetivos e perspectivas do projeto, expeliu uma série de questionamentos: Como se dá o processo de ensino de Língua Portuguesa nas séries iniciais? Quais as proposições do Estado para o trabalho com as variações? Qual o contexto social evidenciado no ensino a partir das diversas classes que o compõe? Quais os fundamentos que gerem a didática na sala de aula para o ensino do português? É necessário, no ensino da Língua Portuguesa, mudar a concepção de língua e a prática escolar, a fim de criar condições para que ele seja aprendido nos diversos aspectos linguísticos e gramaticais? As razões pelas quais se devem aprender as variedades dialetais estão essencialmente ligadas com os valores sociais dominantes e as nomeações de prestígio ou desprestígio, de como se fala e/ou de onde se fala? O ensino da norma padrão pode categorizar uma “violência cultural” aos sujeitos menos favorecidos socialmente? Entendendo que grande parte dos professores provém de classes sociais desfavorecidas, como se dá o processo de formação da identidade linguística deste sujeito social?

Tais questionamentos, além de ter enfoque nas questões de ensino, encaixam-se em reflexões sobre a língua, a qual é responsável pela produção de uma identidade que se sustenta em bases históricas, e não apenas sociais. Como referencia Agamben (2005), a linguagem é condição para história, sendo nela, e através dela, a constituição do ser humano como sujeito. Sendo assim, torna-se superficial a análise da língua apenas como instrumento da comunicação, e faz-se necessário entendê-la como conjuntos discursivos sócio-históricos, que perpassam um composto de atitudes, “de sentimentos dos falantes para com as suas línguas, para com as variedades de língua e para com aqueles que as utilizam” (CALVET, 2002, p. 57).

Dessa maneira, ensinar língua portuguesa é transitar entre análises e identificações de sistemas linguísticos que envolvem fatores socioculturais. Todavia, apesar da inscrição do ensino de português em perspectivas normativas e variacionistas nos documentos oficiais do Estado, a exemplo

dos Parâmetros Curriculares Nacionais — PCN's, a escola ainda não se livrou do mito de que “existe uma única forma ‘certa’ de falar — a que se parece com a escrita — e o de que a escrita é o espelho da fala — e, sendo assim, seria preciso ‘consertar’ a fala do aluno para evitar que ele escreva errado” (BRASIL, 1997, p. 26). Por conta disso, há a desconsideração de sujeitos no espaço escolar, onde se deveriam incitar aos partícipes da instituição de ensino, a estabelecer o seu universo a partir das concepções da linguagem e os usos em suas comunidades, o que não inviabiliza o estudo das normas prescritas na gramática normativa tida como capital social para ascensão.

Neste ponto surge um novo questionamento: os documentos oficiais direcionados ao professor de língua portuguesa oferecem subsídios para construção de uma identidade linguística? Considerando que o processo de formação de uma identidade se dá a partir das relações sociodiscursivas estabelecidas ao longo de um processo de formação, pode-se ressaltar que para alcançar tal resposta dever-se-á realizar uma análise dos sujeitos e suas conexões em uma proposição individual, contudo, o enaltecimento empregado ao ensino da norma padrão nos documentos em questão, mesmo discutindo aspectos da variação linguística, podem influenciar as práticas docentes a se sustentarem em uma unicidade linguística. Isto ocasiona o fracasso e a evasão escolar de muitos alunos, devido ao não respeito aos traços dialetais individuais que cada usuário carrega da sua língua materna. Por conseguinte, a proposição do domínio da norma padrão por um sujeito-professor dispõe a negação de uma multiplicidade linguística, e afirma a unicidade, apresentando, assim, um aspecto da identidade linguística docente através da metodologia de ensino.

É possível entrelaçar o conceito de Rizoma, apresentado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), às proposições de ensino, já que, sendo o rizoma “caminhos” que se entrelaçam de forma não linear, numa posição horizontal, desconsiderando a verticalidade hierárquica, indo de encontro a regras e, desconstruindo as direções de singularidade, caracterizam-se assim, também, as variações apresentadas pelos sujeitos sociais no ambiente escolar, entretanto, não seguindo uma perspectiva descentralizada, o ensino da língua portuguesa se dá de forma linear, agenciada através de padrões linguísticos pré-estabelecidos socialmente. Em outras palavras, o ensino de língua portuguesa associada às particularidades dialetais, deveria formular-se enquanto rede de conexões políticas, sociais e linguísticas, com pontos não determinados ou determinantes. Dessa forma, seriam instituídas multiplicidades no processo de ensino, através de rupturas com as convenções políticas ideológicas de uma língua materna, ou nas palavras dos autores no texto *O que é uma literatura menor?*, por meio da desterritorialização da língua (DELEUZE; GUATTARI, 1977). Constata-se, portanto, se pensarmos a variação numa perspectiva de língua menor, que esta rompe com as

regulamentações linguísticas institucionalizadas, revolucionando, como propõe Calvet (2002), a noção de “*bom usage*”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se afirmar que um dos maiores desafios encontrados pelo professor de língua materna diz respeito à diversidade linguística no meio escolar, devido ao conflito de identidades linguísticas entre professor — no qual já está instituída, e geralmente reformula-se a partir das institucionalizações da língua —, e aluno — ainda em processo de formação. Desse modo, tem-se discutido novas perspectivas de abordagem do fenômeno da linguagem por correntes da linguística contemporânea, as quais desconsideram a língua como um fenômeno homogêneo e buscam transformações na prática de ensino prescritivo-normativo. Pode-se citar, por exemplo, a linguística cognitiva, a qual, segundo Pelosi, Feltes e Farias (2014) questiona o estabelecimento de dicotomias ao longo dos estudos no âmbito das ciências, devido estas se mostrarem reducionistas frente ao sistema linguístico. Em vista disto, pode-se pensar qual o “entre lugar”, como destaca Derrida (2001) ao propor a desconstrução de binarismo, entre a norma padrão e a variação. A partir dessa reflexão, pode irromper não um novo núcleo de dominação e regulamentação da língua, mas inclinações para revolucionar e fazer funcionar a linguagem enquanto potência emergente das variações postas à margem.

São notórias as sobreposições de classes socialmente favorecidas e reconhecidas, sobre outras menos abastadas, as quais, ao propor padrões sociais, acabam por determinar a igualdade dos usos, ocasionando na sobreposição das formas marginais pelas construções dominantes. Não obstante, segundo Louro (2008), apesar do indivíduo constituir-se através dos movimentos sociais, é necessário ponderar as unificações ideológicas e culturais, a fim de que haja reverberação sobre os processos de fragmentação social, construção das novas visões de mundo e utilizações práticas sociais. Como proposto nos PCN’s, é imprescindível que o domínio da língua tenha “estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso a informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento” (BRASIL, 1997, p. 21). Logo, o ensino deve descolar-se das linhas de estagnação para diretrizes de segmentaridade, apoiando-se em construções discursivas que podem ser modificadas, resignificadas, reversíveis, desmontáveis e conectadas em diversas dimensões como um rizoma.

Desta maneira, não se pretende, neste projeto de pesquisa, legitimar as contribuições científicas tal como elas se apresentam, mas identificar aspectos que possam contribuir para o seu aperfeiçoamento mediante concretização do projeto final. Como expõe Bachelard (1996), conhecer é ir contra a produção de conhecimentos anteriores, superando complexidades e formulando outras abordagens científicas, as quais, a partir da formulação do espírito científico do pesquisador, devem levar em consideração o “real”, desvinculando-se daquilo que se acredita saber e de preconceitos ao novo, conflagrando uma feroz transformação do conhecimento. As proposições do autor deslocam-se ainda para pensar o obstáculo pedagógico presente na educação, onde, os professores entendem que para construir uma cultura basta haver a repetição da “lição”, esquecendo-se que é através dos conhecimentos empíricos que se muda uma cultura falha e derruba as barreiras já postas. Em associação com o trabalho com as variações, pode-se dizer que, ao ancorar o trabalho com a Língua Portuguesa em livros didáticos, por exemplo, o qual é construído seguindo a normatividade da língua, o professor pode inviabilizar a formulação de porquês, perpetuando falsos valores e exigências no mercado de bens socioculturais.

A imposição de um único modelo de língua no sistema escolar provocará comportamentos sociais, pelos quais pode haver a construção de uma identidade apoiada em conteúdos linguísticos específicos, provocando modificações na prática linguística do falante “para conformá-la a um modelo prestigioso” (CALVET, 2002). O não estímulo a questionar as legitimações poderá suscitar na ideia do falante da língua que a sua norma usual é a norma padrão, e que por isso é preciso dominá-la. Em síntese, a identidade é formada culturalmente, a partir de escolhas discursivas e definições do sujeito dentro delas, mas também moldadas por imagens, por representações sociais.

Pressupõe-se, portanto, que a identidade docente, além de ser construída em todo o processo de formação enquanto sujeito por um sistema educacional que inscreve a língua no âmbito normativo devido a determinações, prestígio social, e o seu lugar na política linguística vigente no país, faz-se ainda por um *dever* profissional, encaminhando sua *práxis* ao ensino de gramática, como único método eficaz no campo da linguística. No entanto, essa prática pode provocar um conflito cultural em sujeitos que não se reconhecem em uma linguagem padrão, seja porque a enjeitam ou porque são repudiados por ela.

Nota-se, assim, que apesar de já realizar suposições sobre o problema que se inscreve no trabalho de pesquisa, além das proposições metodológicas já inscritas, há um longo caminho para efetivá-las, o qual será cheio de construções e desconstruções, a fim de que se abra um campo para a pesquisa e posterior intervenção política e cultural.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.
- BACHELARD, Gaston. A noção de obstáculo epistemológico. In: BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BRASIL, Secretária de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. Secretaria de educação fundamental. Brasília: 1999.
- CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. In: *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. O que é uma literatura menor? In: *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- DERRIDA, Jacques. *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e Teoria Queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MATTOS E SILVA, Rosa. Virgínia. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- PELOSI, Ana Cristina; FELTES, Heloísa Pedroso de; FARIAS, Emilia Maria Peixoto. *Cognição e linguística: explorando territórios, mapeamentos e percursos*. Caxias do Sul: Educs, 2014.

LITERATURA, GÊNERO E DIVERSIDADE: UM OLHAR SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nadja Silva Brasil Santos¹

Orientadora: Dra. Maria de Fátima Berenice da Cruz²

Resumo: A pesquisa em andamento pretende analisar, por amostragem, textos literários contidos nos livros Didáticos de Língua Portuguesa do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental II, com o intuito de identificar como a questão de Gênero é apresentada na seleção de textos que servirão de instrumento de ensino e aprendizagem da língua e da literatura brasileiras. Para consecução do objetivo geral definimos levantar uma amostra de cada série, selecionar textos de autoria feminina e textos de autoria masculina que tematizam o perfil de mulher, categorizar a tipificação de textos selecionados, identificar as marcas textuais que elaboram o perfil de mulher, analisar o *corpus* selecionado e estabelecer uma reflexão sobre o papel que o livro didático desempenha na promoção da consciência da questão de gênero na formação dos estudantes. Assim, a pesquisa será de natureza qualitativa, de abordagem bibliográfica e utilizaremos como *corpus* de análise, textos literários de livros didáticos de Língua Portuguesa, que serão tratados na perspectiva da análise de conteúdo.

Palavras-Chave: Gênero; Livro didático; Texto literário.

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar tem sido considerado como lugar de discussão de saberes, disseminação de conhecimentos e de debates onde se promove a reflexão no sentido de estimular sujeitos capazes de pensar e refletir o mundo em que vivem. Nesse sentido, é importante que os recursos didáticos que abrangem o ambiente escolar se tornem objeto de discussão e que possam ser observados atentamente pelos profissionais que irão utilizá-los como ferramentas durante todo o ano letivo.

Destarte, pensar sobre a escola e seus recursos didáticos é pensar quase que instintivamente no livro didático. Além de conceituado em nossa cultura escolar, o livro didático tem sido, por vezes, o único mecanismo ou recurso empregado no auxílio do trabalho do professor nas salas de aula da Educação Básica. De acordo com Silva (2009, p. 112), “[...] o livro didático assume papel de principal controlador: orienta os conteúdos a serem ministrados, a sequência deles, as atividades de aprendizagem e a avaliação do desempenho dos alunos”. Para a autora, ele passa a ser a principal fonte de transmissão do conhecimento. A partir dessa assertiva várias questões podem ser discutidas. Porém, enquanto professora de Língua Portuguesa, questionei-me sobre o livro didático no que se refere aos conteúdos que trazem, as atividades sugeridas, a ideologia que dissemina, a carga de significados que possui e ainda sobre os textos literários que são ofertados. E é esse último

¹ Mestranda no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II.

² Docente no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II.

questionamento que se destaca nessa pesquisa devido às transformações sociais pelas quais a atual sociedade tem passado e vivenciado.

O texto literário sempre esteve presente nas várias abordagens dos conteúdos apresentados nos LDLP do Ensino Fundamental II e vem sendo usado pelos autores com objetivos distintos. Apesar de suas significações e formatos terem mudado com o passar do tempo, ele apresenta importante papel ideológico, pois transmite valores dos grupos dominantes, o que sugere então a necessidade de discussões e reflexões a cerca dele. Partindo desse pressuposto, surgem as seguintes questões: Que tratamento é dado à questão de gênero apresentada nos textos literários contidos no LDLP? Qual o papel que os textos do LDLP desempenham na formação, reflexão e conscientização dos alunos? A problemática apresentada, obviamente, não pretende aqui exaurir o assunto, mas pontuar algumas questões que possibilitem um olhar crítico para o tema.

Assim, a pesquisa buscará analisar, por amostragem, textos literários contidos nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDLP) do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, disponibilizados pelo PNLD 2014 para as escolas públicas fazerem uso no triênio de 2014/2015/2016, objetivando refletir acerca da presença e da tematização do gênero feminino nesses textos. A pesquisa será de natureza qualitativa, de abordagem bibliográfica e documental, tendo como *corpus* de análise, textos literários de livros didáticos de Língua Portuguesa, que serão tratados na perspectiva da análise de conteúdo.

GÊNERO, EDUCAÇÃO E PESQUISA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

No Brasil, as discussões sobre a diversidade sexual e de gênero teve uma virada nos anos de 1990, com a publicação dos estudos feitos pela historiada Guacira Louro sobre a exclusão das minorias de gênero na história da educação. Ela introduziu os estudos de gênero, apresentando conceitos e teorias no campo dos estudos feministas e suas relações com a educação. Segundo Louro (2001, p. 20), “seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem “científica” a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender e justificar a desigualdade social”. Desse modo, a desigualdade de gênero trata-se de um fenômeno estrutural com raízes complexas e instituído social e culturalmente de tal forma, que se processa cotidianamente de maneira quase imperceptível.

Scott (1995) também contribuiu para o debate da questão de gênero afirmando que o conceito de gênero surge através dos movimentos de políticas sociais com o intuito de distinguir gênero de sexo. Segundo a autora, “é preciso desconstruir o caráter permanente da oposição binária

masculino-feminino”. Nessa perspectiva de desconstruir recorro a desconstrução de Jacques Derrida como instrumento subversivo do pensamento e das construções conceituais engessadas. A desconstrução derridiana representa o esforço para se quebrar barreiras e ultrapassar as fronteiras que se estabelecem ao longo da história, buscando desconstruir vícios do pensamento ocidental, como a oposição tida como universal e atemporal entre homem e mulher.

Ainda sobre as questões de gênero tem-se o aporte teórico de Judith Butler que surge em defesa da desmontagem de todo tipo de identidade de gênero que oprime as singularidades humanas por não se emoldurarem no “adequado” ou “correto” no que se refere ao cenário da bipolaridade das relações entre pessoas. Para Butler (2003) “não é possível que exista apenas uma identidade, pois esta deveria ser pensada no plural, e não no singular”. Michel Foucault também traz uma contribuição inegável no que tange as questões de gênero. Foucault não se coloca como descobridor de conceitos relacionados às relações de gênero e poder, contudo, apresenta reflexões profundas sobre o assunto. Assim, o autor diz que os indivíduos acabam se tornando escravos de repetições de normas criadas pela sociedade fazendo necessário uma desconstrução desses ações. E por fim, para reforçar a necessidade de se desconstruir esse cenário engessado de “certo e errado”, de “bem e mal” sobre as questões de gênero recorro a Nietzsche; pois para ele, bem e mal, certo e errado surgem por influência de interesses de classes do poder dominante.

A escola é concebida como um espaço de mediação entre o indivíduo e a sociedade. Diante dessa premissa, para refletir sobre as desigualdades, principalmente no que diz respeito às questões de gênero, existem muitos caminhos pelos quais se pode seguir, e a Educação é o principal acesso para isso. Trabalhar gênero na escola é a possibilidade de garantir ações mais efetivas na desconstrução de modelos arraigados, construídos e estruturados apoiados em possíveis preconceitos e discriminações.

Com relação ao papel da escola nesse tipo de ação, trazemos Cavalcanti (2003) o qual ressalta que a escola ocupa um lugar importante como instituição que produz e reproduz discursos e mantém relações de poder entre grupos sociais, sendo capaz de estigmatizar ou privilegiar indivíduos, seja ele homem ou mulher. Ferreira (2006) assevera que a escola produz e reproduz conteúdo e identidades culturais, pois faz parte da sociedade e participa das representações que nela circulam. Segundo ele, “a escola também é produtora de cultura por ser um microcosmo com capacidade de elaboração de práticas particulares, conforme as circunstâncias e os indivíduos que nela convivem” (FERREIRA, p. 72)

Compreende-se, portanto, que o ambiente escolar é um espaço propício para reflexão sobre as questões de gênero visto que nela encontra-se uma diversidade de indivíduos com experiências de

vida e realidades específicas. Desse modo, destaca-se a importância de discussões acerca dos materiais didáticos escolares, sobretudo o LDLP (Livro Didático de Língua Portuguesa), muitas vezes o único instrumento do professor, por disseminar e fortalecer informações muitas vezes vistas como verdades absolutas. É necessário que estes, através de seus textos literários, promovam discussões sobre gênero, motivem a reflexão individual e coletiva e contribuam para a superação e supressão de qualquer tratamento preconceituoso. Reflexões sobre esses materiais tão utilizados em sala de aula são fundamentais para ampliar a compreensão e fortalecer a ação de combate à discriminação e ao preconceito referente a mulher.

Questionar e refletir sobre as representações encontradas nos livros didáticos, mas especificamente os de Língua Portuguesa, não significa negar a sua qualidade nem tampouco a importância que eles assumem no dia-a-dia do ambiente escolar. Significa chamar atenção para a necessidade de se cultivar um olhar crítico e, se necessário for, analisar as representações que podem comunicar preconceito e gerar discriminações quando essas são consideradas como verdades absolutas.

De acordo com Bordini e Soares (2008), os LD apesar de serem moldados, também possuem a capacidade de moldar a cultura, muitas vezes reproduzindo significados para os sujeitos, influenciando e demarcando características como normais, atribuindo estereótipos de como é ser menina, ser menino, homem e mulher. Neste sentido, os livros didáticos produzem e normatizam saberes e jeitos de ser e estar na sociedade.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais — PCN's (1998) a discussão das questões de gênero no espaço escolar são assinaladas nos temas transversais. Os PCN's abordam a conceituação de gênero como o “conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos” (1998, p. 320). Já o PCN de Pluralidade Cultural (1998, p. 149), ressalta que se deve “consolidar as referências atitudinais de respeito mútuo e valorização, em particular nas relações de gênero e nas relações geracionais, no contexto das especificidades inerentes às diferenças”.

Portanto, em se tratando da questão de gênero, mais precisamente no que diz respeito à participação e retratação da mulher nos textos literários do livro didático de Língua Portuguesa, é importante reconhecer como essas construções moldam a visão de mundo, em termos de consciência e de comportamento, tornando-se assim relevante a discussão da participação feminina num mundo de dominação e hegemonia masculina.

A identidade de gênero, portanto, está relacionada intimamente com a forma como a escola trabalha esta questão. Assim, ao destacar a escola direcionamos nosso olhar para a problemática de analisar os LDLP, uma vez que estes podem transmitir estereótipos de gênero, através de textos literários que refletem ou reproduzem a sociedade de maneira geral. E é a partir de seu uso diário, de maneira consciente e reflexiva, que é possível auxiliar na consolidação ou modificação de regras sociais preestabelecidas. Este argumento nos permite afirmar que o LDLP, visto como importante instrumento, pode contribuir para formação do indivíduo e que a escola não pode ser ambiente de discriminação e exclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUAD, Daniela. *Educar Meninas e Meninos: relações de gênero na escola*. São Paulo: Contexto, 2006.

BORDINI, S. C.; SOARES, E. G. Livros didáticos de ciências e a fabricação das identidades de gênero, sexualidade e etnia. In: *III Simpósio Internacional e IV Fórum Nacional de Educação — Políticas Públicas, Gestão da educação, Formação e Atuação do Educador*. Universidade Luterana do Brasil, Torres, Anais. 2008. Disponível em: http://forum.ulbratorres.com.br/2009/mesa_texto/MESA%2010%20A.pdf

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*/ Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUTLER, Judith. *Problema de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAVALCANTI, Edlamar Leal de Souza. A apreensão do conhecimento escolar numa perspectiva de gênero. In: FAGUNDES, Tereza Cristina Carvalho. *Ensaio sobre identidade e Gênero*. Salvador: Helvécia, 2003.

FERREIRA, M. O. V. Docentes, representações sobre relações de gênero e consequências sobre o cotidiano escolar. In: SOARES, G.F.; SILVA, M. R. S.; RIBEIRO, P. R. C (Org.). *Corpo, Gênero e Sexualidade: problematizando práticas educativas e culturais*. Rio Grande: Ed. FURG, 2006, p. 69-81.

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2014: Língua Portuguesa: ensino fundamental: anos finais. — Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014>

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, história e educação: construção e desconstrução*. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-132, jul./dez. 1995.

NIETZSCHE, Friedrich W. *Sobre verdade e mentira*. Trad. Fernando de Moraes Barros. São Paulo: Hedra, 2007. Título Original: Uber wahrheit und lüge im außermoralischen sinne.

NIETZSCHE, Friedrich W. *Genealogia da Moral*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Ed. Schwarcz LTDA, 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia; MOURA, Neide Cardoso de; SILVA, Paulo Vinícius Baptista. *Combate ao sexismo em livros didáticos: construção da agenda e sua crítica*. Cad. Pesquisa. São Paulo, v. 39, n. 137, p. 489-519, ago. 2009. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200009&lng=pt&nrm=iso.

SCOTT, Joan W. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Edissa Fragoso da. *Leitura do texto literário museificado no manual de Língua Portuguesa*. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), Campos dos Goytacazes - RJ, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/John%20Wesley/OneDrive/projeto/SILVA,%20Edissa%20Fragoso%20da%20Leitura%20do%20texto%20liter%C3%A1rio%20museificado%20no%20manual%20de%20L%C3%ADngua.pdf>.

SENTIDOS E SIGNIFICADOS DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO/PARA O GRUPO PISADINHA DO PÉ FIRME

Olandiara de Aragão dos Santos¹

Resumo: O presente trabalho é parte de um estudo investigativo que tem como colaboradores da pesquisa, os sambadores do grupo de samba de roda *Pisadinha do pé Firme de Irará-BA*. Esse estudo procura compreender como se relacionam as práticas e eventos de letramentos no/do grupo citado à construção identitária dos sujeitos sambadores e os sentidos dessas representações de linguagens para esses sujeitos. Para tanto, este texto aborda parte dessa pesquisa, trazendo alguns cantos já analisados, relacionando-os aos sentidos e significados que eles expressam.

Palavras-Chave: *Pisadinha do Pé Firme*. Práticas de letramento. Sentidos e Significados.

INTRODUÇÃO

A fala e a escrita são duas modalidades da língua e, portanto, pertencem ao mesmo sistema linguístico. É válido salientar que há diferenças estruturais entre elas, pois cada uma traz particularidades de adequações ao local, ou momentos em que são usadas. Porém, isso não justifica o mito da supremacia da escrita diante da oralidade, como atividades opostas e não complementares. A partir da década de 80, os estudos que examinam a oralidade e a escrita mudam. Antes, as duas práticas da língua eram vistas como divergentes, favorecendo a supremacia, uma vez que para essa visão, cabia apenas à escrita valores relacionados ao conhecimento, desconsiderando a oralidade. Hoje, é necessário e fundamental que a investigação entre oralidade e letramento seja paralela, vendo nessas duas práticas uma relação direta com a língua e com os indivíduos, pois ambas são atividades complementares, que tornam possível a interação entre sujeito e seus contextos, de forma a possibilitar a desconstrução da língua como práticas sociais e não como modelos estruturalistas numa abordagem puramente funcional.

Entendendo que o letramento resulta do convívio do indivíduo em seu contexto social, político e cultural, faz-se necessário salientar como o grupo de samba de roda *Pisadinha do Pé Firme* utiliza das práticas de letramento para reafirmar e legitimar suas identidades, cultura, sentidos e significados. Ao produzirem as práticas de letramento, os participantes têm a apropriação de que aquela manifestação lhes pertence. É a cultura deles, a realidade, a vida lida e relida.

Já que a nossa reflexão é baseada na teoria crítica, a nossa intenção aqui é mostrar como a língua e a linguagem podem ser desmontadas e conseqüentemente remontadas a partir de outros olhares e espaços em que se configuram.

¹ Mestranda no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II.

O Grupo *Pisadinha do Pé Firme*, do município de Irará, expressa a arte de viver através das várias manifestações de linguagem. A produção de seus cantos, suas performances, seus CDs e DVDs são exemplos de como a linguagem é presente, e de forma plural, no grupo.

Então, percebendo essas múltiplas linguagens criadas e recriadas pelos participantes desse samba de roda, traremos uma breve reflexão sobre os sentidos e os significados que essas práticas de leitura e escrita representam para o grupo em foco.

SENTIDOS E SIGNIFICADOS

Começaremos por dialogar com Luiz Antônio Marcuschi (2010), o qual fomenta o debate trazendo a língua como uma atividade sociointerativa e não como um sistema fechado, estrutural, permeado de regras. Assim, o autor analisa a língua colocando as relações existentes entre a oralidade e a escrita, defendendo a ideia de que a língua tem em uma das suas principais funções a de gerar sentidos. Sabe-se que a escrita permeia quase todas as práticas sociais dos povos, sendo assim, até mesmo os analfabetos participam de forma indireta de práticas escritas. A exemplo disso, temos em nosso contexto pessoas que passaram longe dos bancos escolares, mas que “leem”, uma vez que conseguem identificar elementos ao seu redor, mesmo sem decodificar. Ou seja, esses recursos mostram que o indivíduo analfabeto, além de estar inserido em diferentes eventos de letramento, participa das práticas, possibilitando-os a leitura do mundo, portanto são letrados.

Conforme Marcuschi (2010, p. 21), compreende-se que “o letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso, é um conjunto de práticas.” O sujeito letrado não precisa fazer esforços maiores para se comunicar e compreender o mundo ao seu redor e além de compreender, esses sujeitos interagem de forma significativa, transformando o seu espaço e empoderando-se enquanto agente social.

O samba de roda de Irará está inserido no universo letrado, com diversas práticas de escrita e leitura por meio de múltiplas linguagens. As performances, cuja importância está em valorizar a herança da cultura africana, o canto, as narrativas de vida, os documentos oficiais em torno do grupo em estudo, são textos que ampliam ainda mais a multiplicidade do universo letrado. Como já foi mencionada, a maioria dos participantes do grupo não domina a escrita. Alguns sujeitos apenas assinam o nome dominando apenas a codificação e a decodificação do próprio nome e palavras graficamente simples. Ressalta-se que os participantes estão imersos numa camada da população que participam da cultura não oficial e espontânea, e daí ser nomeado como “cultura popular”, são também em maior parte negros e não escolarizados, ou seja, um grupo minoritário e, portanto,

deixados à margem da oficial, a qual tem o poder de controlar. No entanto, as práticas do grupo valorizam seus participantes e designam poderes. Poder de ler o que não está escrito, poder de reler, transformar e resignificar. Nessa perspectiva de ter outros significados e sentidos a partir do seu contexto, situaremos então alguns cantos do *Pisadinha do Pé Firme*, relacionando-os aos sentidos que eles têm para o grupo.

Há signo toda vez que um grupo ou alguém usa linguagens, por exemplo, para veicular ou até mesmo afirmar/(re)afirmar outra coisa. Nesse grupo popular, encontrei nas práticas um meio para demonstrar o significado do samba e existência desse movimento para eles. Começando pela prática social oral que se manifesta com muita beleza, comoção e veracidade nos cantos do grupo. Esses cantos ou cantorias traduzem a sabedoria comum e individual por meio desses textos da palavra falada; a palavra deles que é acompanhada de imagens, expressões e performances. Dentre os vários pontos que podemos citar, iniciaremos um que traz relevância para o município de Irará, pois cantam o amor pela cidade, mesclando com o sincretismo religioso. Podemos perceber isso no canto que o grupo canta desde o *Lindro-amor*, a qual já foi citada. Além dessa, citaremos outra que condiz com uma tradução de amor e homenagem à cidade:

Irará, Irará, Irará meu grande amor Irará...
Irará, Irará, Irará meu grande amor Irará...
Eu ia viajar minha mamãe não quer deixar
Passei em Santo Amaro e cheguei no Irará

São pequenos versos que se repetem várias vezes acompanhados de batuques e performances que se dão sempre numa roda. Nesse canto é mencionada a cidade de Santo Amaro do Recôncavo da Bahia, fazendo referência às raízes do samba, já que foi seu Milton Preto que trouxe do recôncavo tal manifestação, além disso, eles reconhecem que a região tem em sua essência cultural o samba de roda.

E os sentimentos e homenagens não se restringem a esse canto, vejamos:

Eu vim aqui passear, eu vim aqui passear...
E eu baiana eu vim aqui passear...
Cheguei na lua nova, cheguei na lua nova
Cheguei, cheguei, cheguei na lua nova
Ninguém sabe de onde eu sou,
Eu sou da Bahia
Me mandaram, me chamar
Eu vou aqui guerrear, eu vou aqui guerrear
Oh de longe, bem longe eu avistei Irará
Eu avistei Irara, eu avistei Irará.

Percebe-se a importância dada ao espaço deles, tanto a cidade, quanto ao estado. Ser baiano para eles é orgulho, mais ainda de estarem participando da cultura baiana, e, por conseguinte “tá no samba da cultura”, nas palavras de D. Nena.

É interessante percebermos que, os participantes têm suas identidades reconstruídas. O grupo os torna sambadores, mas eles são também lavradores, iraraenses, letrados que usam a voz para se afirmarem numa sociedade burocrática. E tem no corpo a forma de expressarem o que guardam na memória. Isso nos remete às primeiras manifestações de samba de roda aqui na Bahia, quando os escravos, depois da labuta, assumiam outra identidade: a do negro que encontra nas performances o exercício de rememorar os momentos em sua pátria. As vozes nunca se calam, o corpo sempre retratará as expressões e, através da memória, as manifestações estarão sempre vivas e representadas nos cantos, nas palmas e no samba.

Outro ponto que podemos destacar é a amizade que se cria e recria entre os participantes e com as pessoas de fora, quem os recebe, por exemplo. Isso é tão forte no grupo, como se fosse um objetivo, mencionado nos cantos de saudação de chegada e saída. É cantado em casas e em outros lugares que não são os deles. Como exemplo, apresento o seguinte canto:

Vem cá vem vê
Vem vê a rapaziada,
Vem vê a chegada bonita,
Vem vê a bonita chegada
Vem vê a chegada bonita,
Vem vê a bonita chegada
Vem cá vem vê
Vem vê a rapaziada

Percebe-se que o texto anuncia o grupo, demarcando os laços de amizade, elencando palavras que convoca as pessoas assistirem às apresentações e manifestações culturais do grupo e seus participantes, ao evocar com muita veemência o prazer de fazer novas amizades por causa do grupo de samba.

A tradição do samba se constitui em vários textos com muitas vozes organizadas em signos que trazem suas identidades. Assim, compartilhar as tradições orais é uma forma de conservar as histórias, os mitos, a religiosidade, a ancestralidade e os costumes de um povo. É no texto cantado, oralizado que se transmitem os saberes de um povo.

Na conversa informal com Sr. Gilvan, ele deixa claro, desde as suas expressões de emoção e palavras, a alegria de ver o samba acontecer. Ele diz: “O samba de roda para mim é brincar cantando. A gente se alegra muito com os cantos, fazemos novas amizades...”. Não podemos de deixar de citar também D. Maria Esteves, também veterana do grupo, que ratifica as palavras do presidente quando diz:

Sambo porque gosto...ave Maria! Desde pequena eu sambo. Quando sambo é uma alegria gostosa, a gente esquece dos problemas, fazemos amizades no grupo e

fora, nas comunidades [...] me sinto muito bem em apresentar, na hora dos aplausos então!

As palavras desses sujeitos não nos deixam dúvida sobre o valor que o samba de roda representa para eles. O fato de serem vistos, assistidos, serem do Grupo *Pisadinha do Pé Firme*, possibilita a reafirmação do existir. Existir enquanto cidadão iraraense que participa da cultura, que se destaca por serem sambadores. Nessa dinâmica de existência e reexistência, percebemos mais uma vez a reconstrução de identidade.

Relacionando agora as práticas de letramento do grupo à valorização da escrita, encontramos nas narrativas elementos que ratificam o valor social que a palavra escrita instaura. No exemplo já citado de D. Nena, no capítulo anterior, quando a mesma guarda um panfleto com sua foto, temos, então o um gênero textual escrito produzido para legitimar as manifestações culturais do grupo, como: a escrita, as letras e as imagens que “legitimam” dentro dessa modalidade de língua, a existência do grupo. O texto apenas confirma e empodera D. Nena a sentir-se “famosa como uma artista”, valorizada por está no grupo e no panfleto. Esses significados contextualizados produzem sentidos e reafirmam a identidade e a memória do grupo de samba, além das práticas de letramentos multissemióticos.

Dentro das singularidades das práticas de letramento para o grupo *Pisadinha do Pé firme*, evidenciamos que o movimento do samba de roda também se constitui como agência de letramento, pois traz as experiências do grupo, que desempenha um papel social histórico, rico em sabedoria popular, com valores e intenções. No grupo, os participantes produzem cultura, identidades, preservam a memória e legitimam suas ações e atitudes. A esses valores e intenções, chamaremos, na concepção de Ana Lúcia Silva Souza de letramentos de reexistência. A esse respeito, a autora que traz um novo conceito para letramento, evidenciando que:

Os letramentos de reexistência mostram-se singulares, pois ao capitularem a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, contribuem para a descentralização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e apreendidas na escola formal (SOUZA, 2011, p. 36).

Podemos então compreender que reexistência aqui é ir de encontro à cultura hegemônica, é reinventar seu lugar com suas reflexões, como autores da sua própria história e não como personagem de uma história que se instaurou como verdadeira. Através das práticas de reexistência, em cantar e dançar, e produzir DVD, livremente, sem passar por “conselhos”, votações, seleções mostra a reexistência, a luta produzir e fazer parte da cultura.

Ao fazerem isso, os sujeitos participantes do grupo iraraense, assumem novos papéis, com novas responsabilidades; a responsabilidade de manter o samba vivo, como afirmou D. Nena: [...]” se

o samba acabar a cultura da gente morre”. Não podemos deixar passar despercebido a apropriação que a sambadeira tem em falar do samba. O samba permite, através da prática de reexistência, “redimensionar suas identidades, resinificando papéis e lugares sociais a eles atribuídos por uma sociedade marcada por desigualdades raciais e sociais. “ (SOUZA, 2011, p. 157). Ainda na explicitação da autora, as práticas e ventos de letramentos de reexistência estão diretamente relacionadas às suas identidades contestadoras. Isso porque, além de resistir a um letramento formal, as práticas revelam a preocupação em enaltecer o pequeno interior da Bahia, e os humildes lavradores que fomentaram e fomentam o grupo. Enquanto que as práticas formais valorizam o que está dentro de uma cultura eurocêntrica, longe do contexto dos sambadores, que para a hegemonia, de uma sociedade branca e elitista não existem. Por isso, D. Nena, Sr. Gilvan, D. Maria e outros que não foram citados aqui, reexistem nas palmas, no samba, no canto... Existem em Irará.

Como diz Zumthor (2000, p. 76), “[...] transmissão é obra de uma personagem utilizando em palavra sua voz viva”. A recepção do texto oral ouvido se “faz pela audição acompanhada da vista, uma e outra tendo por objeto o discurso assim performatizado: é, com efeito, próprio da situação oral, que transmissão e recepção aí constituem um ato único de participação e co-presença” [...]. O ato de recriação para transmitir o que foi ouvido “em situação de oralidade pura, é entregue à memória, mas a memória implica, na reiteração, incessantes variações re-criadoras” (ZUMTHOR, 2000,p.76). Na tradição oral, “a criação ocorre na performance; é fruto da enunciação — de recepção que ela assegura. Veiculadas oralmente, as tradições possuem, por isso mesmo uma energia particular — a origem de suas variações”(ZUMTHOR, 1993, p. 143).

Vê-se que oralidade se complementa com as práticas de letramento. Oralidade e letramento são práticas sociais, culturais e plurais que historicizam as manifestações culturais do grupo Pisadinha do Pé Firme.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

O samba de roda acarreta vários sentidos que transcendem a interpretação escrita. As palavras escritas tornam-se exíguas diante da imensidão de emoções que há na roda, em cada movimento peculiar e verdadeiro do samba de roda.

Os sentimentos dos batuques ecoam em diversos espaços, carregados de sentidos e significados, traduzindo e expressando as formas de produzir a própria cultura. Esse movimento dinâmico reconstrói identidades e permite que os sujeitos sambadores e sambadoras estejam onde querem e no momento que querem estar.

Constatamos então que a cultura não é apenas uma viagem de redescoberta: é uma produção que tem sua matéria prima, seus recursos, seu trabalho produtivo. Isso permite que entendamos a cultura como um processo de formação e empoderamento permitindo que os sujeitos não sejam, mas se tornem o que desejarem.

REFERÊNCIAS

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita. Atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, Ana Lúcia Silva Souza. *Letramento de resistência: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP*. São Paulo: Editorial, 2011.

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

O SAMBA DE BATATINHA: TUDO COMEÇA NA PONTA DOS DEDOS E COM UMA CAIXA DE FÓSFOROS

Oyama dos Santos Lopes¹
Orientador: Dr.Arivaldo de Lima Alves²

Resumo: O samba baiano teve em Batatinha um dos seus maiores representantes, com diversas canções na sua bagagem, porém não tenha atingido vendagens significativas nem grande popularidade, era extremamente respeitado pelo meio artístico, administrava com bastante maestria as barreiras que o impedira de vivenciar o sucesso, colocando, talvez, a cada obra o cuidado, o rigor, e a polidez, que constituiu na sua personalidade. Batatinha tinha um jeito peculiar de compor, uma vez que lhe bastava uma caixa de fósforos para que elaborasse letras muito inspiradas, repletas de sentimentos. Este trabalho pretende investigar nas letras do compositor Batatinha as representações e os aspectos sociais de resistência e preservação do patrimônio histórico cultural baiano, levando-se em consideração os principais aspectos de sua obra, contribuinte direto para a música e cultura baiano-brasileira. O samba também terá um importante enfoque, tratando a sua trajetória e suas características distintas que influenciaram a vida e a identidade artística de Batatinha, porém a maior ênfase desse trabalho de pesquisa se concentra em conhecer a importância de Batatinha, compositor baiano, fazendo uma análise crítica de suas composições a partir do viés das questões sócio culturais, distinguindo o típico viver brasileiro, as gritantes desigualdades sociais e o samba lamento que foi incorporado nas suas composições a partir de uma pesquisa documental e bibliográfica.

Palavras Chave: Bahia. Batatinha. Música. Samba.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, pretende-se esclarecer o desenvolvimento da pesquisa de mestrado e se concentra no reencontro com o samba original que surgiu da mistura de práticas e elementos musicais de origem africana e brasileira em fundos de quintal das casas alugadas pelas tias baianas que foram trabalhar na cidade do Rio de Janeiro no início do século XX. “a maneira de falar, natural e despreocupada, que determina às vezes em absoluto sucesso de melodia — o samba, Tinhorão afirma que “aos fundos, e no quintal os brabos amantes da copoeira e da pernada, divertiam-se em roda de batucada ao ritmo de estribilhos marcados por palmas e percussão” (TINHORÃO, 2010, p. 293-294).

O samba de roda nascido no Recôncavo Baiano em meados do século de XIX tem características de uma roda de capoeira, um solista acompanhado por instrumentos como o reco reco, pandeiros, atabaques viola e violão puxa um refrão e logo é seguido por um grupo de pessoas que começam a dançar, essa manifestação serviu de referência para o samba carioca.

¹ Mestranda no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II. Endereço eletrônico: oyama.lopes@yahoo.com.br.

² Docente no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II. Doutor em Antropologia da Universidade de Brasília UNB. Endereço eletrônico: arilima.2004@uol.com.br.

O samba é tido como um dos principais referenciais de identidade musical brasileira, visto que as referências identitárias do Brasil foram estabelecidas através das diversas manifestações produzidas pelo povo mestiço dessa terra, não sendo diferente com a cultura e a música, sobretudo com o samba em que a sua autenticidade legitima a identidade brasileira, pois Segundo Hall (1999, p. 49) “As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre ‘a nação’, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades”.

Com esse percurso de apropriação, resultando num processo de legitimação do samba enquanto elemento de unidade nacional é possível compreender que esse processo foi significativo para uma evolução da cultura musical brasileira através de uma demarcada massificação. Segundo Tatit (2008, p. 91) “Estudar a cultura brasileira equivale a considerar inevitavelmente os seus processos de mistura que jamais se restringem ao campo étnico”. A identidade musical brasileira, tendo como exemplo o próprio samba, é resultado de uma verdadeira hibridização de ritmos e arranjos musicais essa toda essa característica singulariza a musicalidade nacional, retomando Tatit (2008, p. 104) “[...] “a canção popular brasileira tem (grifo nosso) um equilíbrio estético nem sempre presentes em outras culturas musicais, observa-se que Oscar da Penha, o Batatinha tinha todo um cuidado em suas conservar os elementos da cultura musical brasileira.

Esse paper tem o propósito de incluir e analisar a contribuição do cantor e compositor baiano Oscar da Penha, conhecido no meio artístico como Batatinha, levando-se em consideração os principais aspectos de sua obra, contribuinte direto para a música e cultura baiano-brasileira.

JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de investigar a importância do samba de Batatinha para a música brasileira e baiana, visto que o mesmo se consolida como um referencial histórico cultural e artístico na identidade da história da música baiana.

Pesquisar a trajetória do negro em Salvador, tomando por base os elementos que compõem a cultura, sensibilidade, a sua música e os seus instrumentos, é um dos itens imprescindíveis para compreender a obra de Batatinha. Portanto, valida-se mais uma vez a importância de se investigar a música afro-baiana através das composições de Batatinha.

Tendo Batatinha como um sambista autêntico, é possível conhecer a relação e os sentimentos do homem negro e pobre (lamento, saudade, repúdio, garra) ao longo da sua trajetória musical que se referencia nas letras do conjunto da obra. Embora não tenha atingido vendagens significativas nem grande popularidade, era extremamente respeitado pelo meio artístico.

Suas composições, o Samba Lamento, é pronunciado por uma música triste ao som de pandeiro, violão e caixa de fósforos. Batatinha soube tocar as pessoas por conseguir poeticamente, através da música, identificar formas populares de viver e que dão um sentido à vida, da mesma forma que seus irmãos antepassados trabalhadores agrícolas, barbeiros, vendedores de feiras livres, jornalheiros e etc, laços tão fortes que não conseguiram tirá-lo do Pelourinho, palco das lutas e vivências do primeiro capítulo da História da Bahia. É também o Pelourinho que o eterniza e o torna presente através do circuito carnavalesco que faz menção ao seu nome.

Pesquisadores como Tinhorão (1998, p. 310) sustentam que “a música popular brasileira foi intensamente influenciada por sons, instrumentos, cantos e melodias de origem africana, mescladas a percussões e ritmos que deram origem ao samba atual.” Em especial pode-se notar que poetas, músicos, musicólogos, folcloristas abundavam a Bahia e é nesse cenário que citamos Batatinha como um dos seus representantes tendo um jeito peculiar de compor, de uma caixa de fósforos brotava-lhe inspiração para letras elaboradas de plenos sentimentos. Esse instrumento de criação lhe servia para cantar e batucar.

Essa proposta de pesquisa contribuirá para fundamentar e registrar a trajetória social e artística de Batatinha para futuros projetos de pesquisa na história musical baiana e brasileira.

MÉTODOS E TÉCNICAS

Para a construção desse trabalho, será necessária uma pesquisa documental e bibliográfica. O exame documental constitui-se uma técnica muito importante em uma pesquisa qualitativa e esta privilegia a observação de processos através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando uma análise minuciosa dos dados pesquisados.

Este estudo pode ser classificado como teórico e será baseado em pesquisa bibliográfica, que, conforme Lakatos & Marconi (1999, p. 45), “é uma pesquisa que abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo [...] sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito [...] sobre determinado assunto”.

Com isso realizar-se-á um estudo bibliográfico sobre as contribuições de Batatinha para o samba baiano, considerando o pensamento dos autores, de modo a contribuir para enriquecimento de uma prática íntegra e produtiva.

A caracterização dessa pesquisa é exploratória, pois será feito levantamento bibliográfico e a análise de exemplos que estimulem a compreensão do fato estudado. Através desta pesquisa avalia-

se a possibilidade de se desenvolver um estudo interessante sobre a temática do samba de Batatinha no cenário baiano. Sendo assim, esse tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito.

O procedimento para coleta de dados foi a pesquisa bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses e meios de comunicação.

DESENVOLVIMENTO

A identidade se caracteriza por um constante processo de construir e reconstruir, que se prolonga durante toda uma existência. Ela se estabelece nas peculiaridades de um grupo que se destaca pela sua história, cultura e experiências de vida.

A abordagem sobre identidade está bastante delimitada nos fundamentos teóricos do autor Stuart Hall (1999), uma vez que nos permite estabelecer o diálogo entre o sujeito e a sociedade, refletindo sobre os impactos das relações que estabelecem com a construção das identidades, por isso a bibliografia desse autor se faz necessária na minha pesquisa, pois a mesma se destina a estudar o indivíduo inserido na sociedade e que de muitas formas diz-se pertencer ou não a determinado grupo, lugar e estado.

Segundo Nilma Lino Gomes, a discussão sobre identidade é muito precisa e consistente. Sua definição se torna “mais complexa quando lançamos mão de alguns adjetivos: negro, gênero, etnia, social, juvenil, profissional” (2005, p. 40).

O Brasil é um país que possui uma grande diversidade cultural interna sendo que o estado da Bahia é um dos estados brasileiros que melhor comunga com toda essa variedade cultural sobrevindas das diversas etnias que povoaram e povoam esse lugar e segundo Tatit (2008 p. 92) “a hegemonia da mistura constitui também como não deveria deixar de ser, uma característica do mundo simbólico brasileiro tanto no mundo artístico como teórico- amplamente enaltecida pelos agentes culturais”.

A miscigenação povoa também a capital da Bahia, porém as maiores influências culturais estão sob a responsabilidade dos africanos que conforme afirma o autor Fernando Conceição (2006) “Salvador assume cada vez mais, em termos culturais feições africanas. O povo aos poucos, vai tomando consciência de suas raízes, de suas origens e de sua história enquanto descendente de escravos [...]”.

Pesquisa de Mukuna (2000) reconhece formas diversas na música africana, entre elas o “lundu”, uma forma de canção e dança da área de Congo-Angola, também popular durante o século XVIII no Brasil, onde os seus movimentos são semelhantes aos do batuque ou o samba de umbigada. O lundu, cantiga praxeana de andamento vivo de caráter cômico, irônico e indiscreto. Tatit (2008, p. 25) afirma que “[...] desde meados do século XVIII, na faixa popular, assistia-se à ‘cancionalização’ dos batuques africanos fortalecida pelo aumento da participação de mestiços e brancos das classes inferiores nas rodas musicais.

O samba surgiu da mistura ritmos musicais de origem africana sendo também influenciado pelo lundum e com relação ao seu surgimento e essas influências, Tatit afirma

A palavra ‘SAMBA’ congregava sonoridade e significados africanos, práticas corporais (batuque e umbigada) dos ritos negros dos séculos anteriores, ambientes rurais e urbanos, gêneros como choro e maxixe, ao mesmo tempo, libertava a canção da métrica tradicional, cedendo espaço à voz com seus acentos imprevisíveis, orientados apenas pelas curvas entoativas típicas da linguagem coloquial (TATIT, 2008, p. 147).

Ao longo do século XX, o samba se firmou na história da música popular brasileira como elemento definidor da identidade cultural de um povo. Dessa forma, a vertente de valorização da tradição tornou-se altamente relevante para legitimar sua prática, uma vez que o gênero passou a ser entendido como autêntica identidade brasileira. De acordo com Tinhorão (2010, p. 310) “o samba hoje exprime uma identidade nacional”.

Este trabalho visa estabelecer uma análise parcial da importância cultural e histórica do samba no processo de construção da identidade afro-baiana, representados no trabalho de Batatinha, bem como o contexto musical social e político em que o compositor esteve inserido no período de maior produção artística e avaliar as estratégias utilizadas pelo compositor para discutir aspectos da vida cultural baiana em suas composições.

Os estudos sobre Batatinha nos referenciam ao samba baiano e brasileiro. As suas composições expressam o cotidiano e as raízes africanas, o lamento e a tristeza sempre presentes em suas canções eram a forma que encontrava para demonstrar o sentimento dessa etnia que faz parte da formação do povo brasileiro.

Ser sambista na Bahia era possuir uma identidade construída a partir de práticas culturais fortemente marcadas pelas tradições afro-brasileiras, combinadas com um ambiente interno contemporâneo extremamente desigual. É a partir de uma relação muito particular com o mundo e de um contexto histórico específico que o samba se constitui enquanto identidade e expressão de uma cultura (Cruz, 2006, p. 69).

Sua identidade sociocultural preservada no Pelourinho, patrimônio histórico-cultural que se reveste de grande importância para o sambista, por se tratar de um símbolo da memória histórica

dos afro-descendentes [...] Batatinha em suas entrevistas, fala dos seus envolvimento com as festas da cidade como momento marcante da sua vida, e no qual primeiro sente a música como formação da sua identidade (CRUZ, 2006, p.71).

Fazia questão de se fazer samba de origem africana, mas com influência do samba-canção urbano brasileiro e com um jeito peculiar de compor, de uma caixa de fósforos brotava-lhe inspiração para letras elaboradas de sentimento e ironia. Esse instrumento de criação lhe servia para cantar e batucar. Segundo CRUZ (2006, p. 76) “são nesses momentos que o samba vai se tornando cada vez mais um elemento de afirmação de sua identidade (grifo nosso), de conquista de espaços e de poder junto à comunidade.

CONSIDERAÇÕES

Este trabalho visou estabelecer uma análise parcial da importância cultural e histórica do samba no processo de construção da identidade afro-baiana, representados no trabalho de Batatinha, bem como o contexto musical social e político em que o compositor esteve inserido no período de maior produção artística e avaliando também as estratégias utilizadas pelo compositor para discutir aspectos da vida cultural baiana em suas composições.

Identificando Batatinha como um grande sambista baiano, é possível conhecer a relação e os sentimentos do afro-descendente ao longo da sua afirmação histórico-cultural em algumas das suas composições.

Muitas letras de suas músicas revelam a própria imagem de Batatinha, como boêmio, mestre do samba, tocador de violão e desiludido com a estrutura social e política dominante, a exemplo a letra da música *Diplomacia*: “Luto por um pouco de conforto, tenho o corpo quase morto, não acerto nem pensar, mesmo com tanta agonia ainda posso cantar”.

Suas composições, o samba lamento, é pronunciado por uma música triste ao som de pandeiro, violão e da caixa de fósforos. Batatinha soube tocar as pessoas por conseguir poeticamente, através da música, identificar formas populares de viver e dão um sentido à vida.

REFERÊNCIAS

- BATATINHA: *Biografia*. Disponível em: <<http://www.cliquemusic.com.br>> Acesso em: 1 ago. 2013.
- BATATINHA: *O poeta triste do samba baiano*. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br>> Acesso em: 12 ago 2013.

- CONCEIÇÃO, Fernando. *Cultura como Alienação: Poder e grupos afros no Brasil*. Publicado na Revista USP, mar/mai 2006, p. 60-71.
- CRUZ, Alessandra Carvalho. *O samba na Roda. Samba e cultura popular em Salvador 1937-1946.2006*. 132 f. Tese (Mestrado em História) — Programa de Mestrado em História, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.
- GOMES, Nilma Lino. *Sem Perder a Raiz: Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate Sobre Relações Raciais no Brasil: Uma Breve Discussão. In: *Educação anti-racista. Caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: 2005.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural nas pós - modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- LAKATOS, Maria Eva; MARCONE, Maria de Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 1999.
- MUKUNA, Kazadi W. *Contribuição bantu na música popular brasileira*. São Paulo: Global, 1977.
- TATIT, Luiz. *O século da Canção*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2008.
- TINHORÃO, J. R. *História social da música popular brasileira*. São Paulo: Ed. 34, 1998.

VARAL RADIOFÔNICO: A LITERATURA DE CORDEL COMO PRODUTO RADIOFÔNICO NO TERRITÓRIO

DO SISAL

Patrícia Rocha de Araujo¹
Orientador: Dr. Arivaldo Lima²

Resumo: A escolha de se pesquisar a literatura de cordel na produção e conteúdo radiofônico e na recepção em rádio se deve à necessidade de estudar a diversidade de produtos em comunicação, já que das investigações sobre pesquisa de produção e recepção encontramos a televisão como meio fundamentalmente pesquisado e a telenovela como produto privilegiado nas investigações. Com a sofisticação dos estudos da estética da recepção representada dentre outros autores por Eco (1989) e um direcionamento maior à análise estrutural dos textos literário, essa abordagem multiplicou-se em trabalhos de investigação dos textos cinematográficos e televisivos, mas não em rádio. Por isso, sentimos a necessidade de usá-la também nos processos comunicativos radiofônicos. Com o objetivo de fomentar a produção de conteúdos, linguagens e novos formatos pela comunidade do Território do Sisal como forma de afirmação da sua identidade cultural. Mas o projeto sofreu alterações significativas ao me deparar com a bibliografia do Programa de Mestrado em Crítica Cultural.

INTRODUÇÃO

Como professora da área Rádio o tema para o estudo surgiu naturalmente, baseado na minha experiência dentro da sala de aula. Além disso, a escolha de se pesquisar a literatura de cordel na produção e a recepção em rádio se deve à necessidade de estudar a diversidade de produtos comunicacionais, já que das investigações sobre pesquisa de produção encontramos a televisão como meio fundamentalmente pesquisado e a telenovela como produto privilegiado nas investigações. Talvez por considerarem que com o advento da Televisão o Rádio perdeu espaço, e com a chegada da Internet então, esse espaço foi ainda mais reduzido. Porém, mesmo reconhecendo a Televisão como o meio predominante no cotidiano da sociedade moderna e do gênero novela na audiência, percebi que não é possível generalizar afirmações sobre produção e recepção tomando apenas este ângulo de pesquisa. Outro fator a ser considerado é a existência de poucos estudos que relacione rádio e cultura nas sociedades contemporâneas, conforme pesquisa desenvolvida por Jacks et all (2006) intitulada “Estudos de recepção e identidade cultural: abordagens brasileiras na década de 1990”. Também não se tem notícias de uma relação entre literatura, radio e cultura.

A ênfase dada ao rádio encontra fácil acolhida em uma população de cultura prioritariamente oral e semi-alfabetizada, como é o caso da população do território do sisal.

¹ Mestranda no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II. Endereço eletrônico: rochadearaujo@gmail.com.

² Docente no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II.

O território conta com uma quantidade expressiva de Rádios Comunitárias e por conta disso foi pensado e criado o Curso de Comunicação Social – habilitação em Rádio e TV da Universidade Estadual da Bahia, UNEB, na cidade de Conceição do Coité. O curso é voltado para a comunidade e profissionais de rádio que já trabalham na área e nos movimentos sociais há bastante tempo.

Aos movimentos sociais locais, empenhados no contra-discurso, a comunicação apresenta-se como estratégia de reafirmação dos ritos, ritmos e significações locais, e transformação dos valores de subserviência, motivando a convivência emancipatória com a região.

Levando em consideração essas questões cabe perguntar: a produção de conteúdos e novos formatos radifônicos pela comunidade/acadêmica local podem ser parte de uma afirmação de identidade?

A DELIMITAÇÃO TEÓRICA AINDA INCIPIENTE DA PROPOSTA DE PESQUISA

As primeiras abordagens sobre a recepção surgiram no campo empírico, observando os efeitos dos *mass media* sobre os receptores. Essa concepção afirmou que os meios de comunicação exerciam um efeito imediato sobre o público. Na abordagem que ficou conhecida como modelo hipodérmico, as mensagens penetravam de forma direta no comportamento do público. Essa concepção estava fundamentada pela psicologia behaviorista que deduzia o resultado do comportamento dos receptores a partir dos estímulos e respostas obtidos de forma imediata pelos processos de comunicação e pela noção de massa irracional e passiva.

A superação da concepção hipodérmica teve em Laswell (1987) contribuições relevantes. O autor direcionou as preocupações da pesquisa empírica para a eficácia da propaganda sobre os receptores, destacando essencialmente o debate sobre os efeitos das mensagens comunicativas sobre o receptor. O modelo de Laswell³ conduziu as pesquisas de comunicação a desfazerem a idéia de que as mensagens veiculadas pelos meios de comunicação exerciam efeitos imediatos sobre o receptor.

Laswell apresentou preocupações de ordens psicológicas e individuais. A partir dessa abordagem empírica desenvolveram-se as pesquisas funcionalistas e estruturalistas. Esta abordagem enfatizou a preocupação com as funções e disfunções ocasionadas pelas mensagens transmitidas pelos meios de comunicação. Entretanto, essas pesquisas permaneceram presas a análises das mensagens e dos conteúdos dos *mass media*. Mas ligada ao campo da recepção, a abordagem

³ Quem? Diz o que? Em que canal? Para quem? Com que efeitos? . Este modelo é discutido no texto do autor sob o título: A Estrutura e a função da comunicação de massa na sociedade.

empírica dos efeitos limitados iniciou a problematização que passou a dar extremos poderes aos receptores. De acordo com Wolf (1999), esta abordagem, diferente das anteriores, deixou de ser realizada em laboratórios e por esse motivo ficou conhecida também como abordagem empírica de campo. Com a investigação sobre os efeitos limitados, que teve em Lazarsfeld (IN: CONH, 1987) um de seus principais representantes, a questão relativa à influência dos meios sobre os receptores deu margem às preocupações com a influência mais geral que perpassa as relações comunitárias. Essa reflexão observou o poder de influência dos pequenos grupos e dos então denominados líderes de opinião. Os resultados deduziram que estes sujeitos exerciam maior influência nos processos comunicativos, superando inclusive o poder dos *mass media*. Destacou-se, a partir de então, a observação dos grupos primários e dos ambientes pessoais dos receptores nas pesquisas de comunicação. Esta abordagem é apontada como um pensamento precursor da teoria dos usos e satisfações que se desenvolveu principalmente nos anos 70 e 80, no contexto norte-americano.

Com a sofisticação dos estudos da estética da recepção representada dentre outros autores por Eco (1989) houve um direcionamento maior à análise estrutural dos textos literários. Mais tarde esta abordagem multiplicou-se em trabalhos de investigação dos textos cinematográficos e de *soap-operas*. O domínio dos receptores nos processos comunicativos recebeu novamente o aval das pesquisas que enfatizaram a polissemia do texto. Esta abordagem teórica liderada pelos estudos de Barthes (1994) ampliou as reflexões que deduziram a passividade do leitor a partir da análise da estrutura textual para a ênfase na supremacia do leitor. Para Barthes o texto em si pressupõe a ação dos receptores.

Os estudos culturais, surgidos na década de 1970, na Universidade de Birmingham, não só libertaram a reflexão sobre a recepção dos meios do modelo reducionista dos efeitos, mas analisando a produção e a recepção da mensagem dentro de um quadro semiológico inspirado no marxismo, acabaram por colocar a recepção como prática complexa de construção social de sentido. O conceito gramsciano de hegemonia é usado no modelo de codificação/decodificação (HALL, 2003) para examinar os modos concretos pelos quais os significados dos meios podem ser negociados ou até eventualmente subvertidos por audiências específicas.

Os atuais estudos de recepção na América Latina, especificamente os que se filiam à perspectiva teórica das mediações, são herdeiros dessa longa tradição, ela mesma feita de lutas, e com ela mantêm rupturas e continuidades. Estes estudos, no bojo de um forte movimento teórico-crítico que procurava fazer uma reflexão alternativa sobre a comunicação e a cultura de massa através da perspectiva gramsciana. É, sobretudo, dentro da temática das culturas populares que uma teoria complexa e multifacetada da recepção começou a ser desenvolvida, tendo como eixos básicos

de reflexão o deslocamento dos “meios às mediações” (MARTÍN-BARBERO, 2006) e os processos de “hibridação cultural” (CANCLINI, 1999).

Na compreensão de Certeau, lembrado por Martín-Barbero (2006, p. 122), o popular seria caracterizado por dois processos, que apontam para um “resto” e para um “estilo”. Resto no sentido de “saberes que não servem à colonização tecnológica, e que assim, marginalizados, carregam simbolicamente a cotidianidade e a convertem em um espaço de criação muda e coletiva”. Estilo, no sentido de um “esquema de operações, maneira de caminhar a cidade, de habitar a casa, de ver a televisão, um estilo de intercâmbio social, de inventividade técnica e de resistência moral” (idem).

Hall (2003, p. 257) afirma que popular é “as formas e atividades cujas raízes se situam nas condições sociais e materiais de classes específicas; que estiveram incorporadas nas tradições e práticas populares [...] o essencial em uma definição de cultura popular são as relações que colocam a ‘cultura popular’ em uma tensão contínua (de relacionamento, influência e antagonismos) com a cultura dominante.”

A princípio esses são os teóricos que nortearão a pesquisa. Mas esta ainda encontra-se incipiente, e muitas leituras ainda precisam ser feitas, principalmente para compreender melhor a relação entre cultura popular e uma cultura de massa, e uma indústria cultural e como esses conceitos baseiam-se, então, em processos hegemônicos, que tem o alcance de concretizar uma dupla ruptura: “com o positivismo tecnologicista, que reduz a comunicação a um problema de meios, e com o etnocentrismo culturalista, que relaciona a cultura de massa ao problema da degradação da cultura” (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 121).

CONSIDERAÇÕES

É importante deixar claro, que à medida que o semestre foi seguindo seu curso, fui apresentada a uma bibliografia que ampliou a minha percepção sobre o assunto, e me mostrou outras perspectivas. Faz-se necessário que me debruce sobre ela para poder usá-la de forma adequada na minha pesquisa. Principalmente as leituras sobre literatura e literatura de cordel. Afinal a pesquisa trata exatamente da relação entre rádio, literatura e cultura.

A falta dessas leituras nesse momento não deve se apresentar como algo prejudicial, muito pelo contrário, a pesquisa necessita dessas indagações e ajustes para se apresentar de forma mais consistente.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. *O Prazer do Texto*. São Paulo: Elos, 1999.
- CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad. Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. 3 ed. São Paulo: Edusp, 2000.
- CANCLINI, Néstor García. *Consumidores e Cidadãos: Conflitos multiculturais da globalização*. 4 ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1999.
- ECO, Humberto. *Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. Trad. Giovanni Cutolo. 8 ed. São Paulo: Perspectiva, 1989.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 3 ed. Rio de Janeiro: DP e A, 1999.
- HALL, Stuart. *Da Diáspora: identidades e Mediações Culturais*. (Org.). Liv Sovik. Trad. Adelaine Resende (et al). Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília, 2000.
- JACKS, Nilda; MENEZES Daiane; MELLO Vanessa de. Estudos de recepção e identidade cultural: abordagens brasileiras na década de 1990. In: *UNIrevista* — v. 1, n. 3: jul 2006.
- LASWELL. A Estrutura e a função da comunicação de massa na sociedade. In: COHN, Gabriel (Org.). *Comunicação e indústria cultural*. 5 ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1997.
- LAZARFELD, Paul F & MERTON, Robert King. Comunicação de massa, gosto popular e ação popular organizada. In: COHN, Gabriel. *Comunicação e indústria cultural*. São Paulo, T. A. Queiroz Editor, 1987.
- MARTÍN- BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: Comunicação, cultura e hegemonia*. Trad. Ronald Polito e Sérgio Alcides. 4 ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2006.
- WOLF, Mauro. *Teorias da Comunicação de massa*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

PRODUÇÃO CULTURAL PERIFÉRICA DE ALAGOINHAS, BA: A RELAÇÃO ENTRE POLÍTICA E PRODUTORES CULTURAIS

Paula Ferreira da Silva¹

Orientador: Dr. Washington Drummond²

Resumo: A pesquisa tem por objetivo observar e analisar a política cultural e a relação com produtores e produções culturais periféricas da cidade de Alagoinhas/BA. Para tanto, foi pensado um estudo sobre a proposta de agenda cultural da cidade acerca da presença/ausência de produções ditas “periféricas” ou de possíveis implementações. O projeto passa por transformações e culminam para o foco na releitura do termo “periférico” utilizado amplamente como conceito para fomentar políticas, produções, produtos culturais e/ou a autorrepresentação. Estaríamos marginalizando o que já é marginalizado? A abordagem metodológica será etnográfica com descrição da cultura material “periférica” do município e ênfase na técnica de entrevista com gestores culturais e produtores que se autoatribuem “periféricos”.

Palavras-Chave: Produção Cultural, Política Cultural, Produtor Cultural Periférico.

INTRODUÇÃO

É importante destacar que esse texto refere-se ao processo de desconstrução do pré-projeto de pesquisa submetido ao programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da UNEB/Campus II no contato com os pressupostos teóricos estudados nas disciplinas do curso, no primeiro semestre. Portanto, discorre-se sobre as análises e a tentativa de (re) elaboração do projeto.

Como quase toda mudança é considerada um desafio a ser superado, o que requer entrega na pré, na produção e na pós-produção, para relatar sobre o processo de mudança do pré-projeto de pesquisa foi preciso me situar; Quem sou? O que desejo? Como me abrir para que influências teóricas se aproximem, e produtivas mudanças ocorram? Como dominar desequilíbrios de forma que eles não anulem ideias nesse processo de (re) criação?

Para descobrir pistas que solucionassem essas questões optou-se por um relato das inquietações acerca do projeto e possíveis caminhos que ele envereda, o qual foi exposto no Seminário Interlinhas. Nesse evento, por meio de uma exposição pessoal, sem medo, por sentir estar num território sensivelmente fértil para desmonte e remonte de pré-pensamentos, novos questionamentos foram apresentados.

Para trazer à tona novas ideias, foi num exercício constante de tentar tornar sem efeito a soberba, esta, que é refletida no desejo arrogante; de dominar uma situação, de possuir uma base

¹ Mestranda no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II. Endereço eletrônico: paulamorenaproducoes@gmail.com.

² Docente no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II.

teórica mais sólida, um projeto mais claro e objetivo que ocorreu rompimento de uma barreira pessoal. O exercício tentou tornar sem efeito, a autodefesa desnecessária, pois, foi preciso fazer uso da autocrítica imprescindível no laborioso processo de desconstrução de ideias. Essa gerência estratégica do semestre, quando se é realizado uma intensa imersão em teorias de Crítica Cultural, tornou-se essencial para o enfrentamento das coisas diante o desconforto de estar num entre lugar desconhecido, teoricamente. Portanto, o exercício constante também ocorreu de modo a lidar com a recusa imediata que surge perante a complexidade desse processo.

A partir de uma ação diária, como se deve ser, é até possível acreditar que já tenha germinado um pequeno ramo de esperança, um espírito, talvez, resiliente no enfrentamento dos dissabores e na superação de obstáculos que surgem nesse exercício inicial de desconstrução e ordenação das novas ideias. O esforço ocorreu no envolvimento de escuta, leituras, desapegos, “abertura” ao novo, à autocrítica constante e, entre outras coisas, em pensar novas inquietações. O que é mesmo meu projeto? Como adequar o projeto envolvendo noções de crítica cultural? Quais possibilidades, e em quais delas vou me “agarrar”? Devo me agarrar em algo ou criar uma saída própria? Mas qual? Como? Algumas perguntas foram quase respondidas e tantas outras emergiram mais complexas que antes.

Para resolver algumas questões voltei ao que escrevi, aos desejos mesmo que simplistas, descritos no pré-projeto de pesquisa submetido na seleção de Mestrado. A tentativa de obter respostas também me levou a retomar as experiências de onde surgiu a ideia para pesquisa porque foram delas que emergiu uma problematização.

Ao pensar o cenário cultural de Alagoínhas após vivências com coletivos, produtores e artistas culturais que se autodenominam periféricos, surgiu o desejo de mapear e pesquisar produtores culturais “periféricos”, suas ações desenvolvidas no município e a relação com a política cultural e com gestores que fomentam ações culturais. Um outro motivo que aguçou minha curiosidade foi perceber de perto, no Rio de Janeiro e em São Paulo, a “departamentalização” de um tipo de cultura, a denominada “cultura periférica”. Existe; um discurso sobre essa cultura, um produto do jornalismo periférico, uma agenda cultural da periferia, uma comunicação produzida pelas periferias, um feminismo periférico, uma arte periférica defendida pro muitos produtores culturais. Eu, inclusive, me autodenominei produtora cultural periférica pela ideia de potência, autoestima e reconhecimento como muitos colegas fazem, também porque sempre me senti periférica em muita

coisa, inclusive na periferia desses lugares³ que experienciei, sem saber, uma “desterritorialização”, um “entre lugar”.

Mas porque fortalecer que sou periférica se já sou periférica? No que me ajudaria determinar uma posição? Quem continua obtendo visibilidade nas grandes produções ainda são os produtores institucionalizados, e dizer que eu sou ou não periférica vai mudar minha condição? Gente que faz e acontece nas periferias ainda continuam não sendo destacados na mídia, em políticas, em produções locais. Se são, são de que forma? Suas produções/artes fazem parte de uma agenda cultural de alcance da maioria? Estamos realmente transgredindo? O que realmente queremos?

PRODUÇÃO CULTURAL DE ALAGOINHAS

Alagoinhas é um município que vem se desenvolvendo no setor empresarial. Possui indústrias, atua no ramo agrícola e, principalmente, comercial. A rede de hotéis da cidade, o fluxo de automóveis, de empreendimentos residenciais e investidores aumentaram e, conseqüentemente, sua população. Segundo o censo de 2010, chega a 142.160 o número de habitantes do município, sendo que 124.245 vivem na zona urbana.

O desenvolvimento econômico da cidade é crescente e atrai muitos consumidores. Como em qualquer lugar, também deve fazer parte dos avanços de uma cidade, as ampliações no âmbito cultural. Esse âmbito também constitui potencial para o desenvolvimento econômico de uma localidade, sendo um dos eixos norteadores do Plano Nacional de Cultura (PNC)⁴ e por ser um direito de todos. Ou seja, a cultura deve ser tratada como um setor estratégico de desenvolvimento.

De certo, a cidade dispõe de um órgão específico no que tange às questões culturais, no entanto, não exclusivo, pois a secretaria que cuida dessas questões também é responsável pelo esporte e lazer: Secretaria de Cultura, Esporte e Lazer (SECEL). Ela “responde pela implementação de ações socioculturais e esportivas do município com o intuito de valorizar, incentivar, defender e

³ Nasci em Alagoinhas onde morei 19 anos. Depois morei 10 anos em Salvador, três anos no Rio de Janeiro, dois anos em São Paulo, e aqui estou há quase um ano.

⁴ O Plano Nacional de Cultura (PNC) é um conjunto de princípios, objetivos, diretrizes, estratégias e metas que devem orientar o poder público na formulação de políticas culturais. Previsto no artigo 215 da Constituição Federal, o Plano foi criado pela Lei nº 12.343, de 2 de dezembro de 2010. Seu objetivo é orientar o desenvolvimento de programas, projetos e ações culturais que garantam a valorização, o reconhecimento, a promoção e a preservação da diversidade cultural existente no Brasil. O Sistema Nacional de Cultura (SNC) será a ponte entre o (PNC), estados, cidades e o Governo Federal. A adesão ao SNC é voluntária e poderá ser realizada por meio de um acordo de cooperação federativa. Ao aderir ao SNC, o estado ou a cidade deve elaborar um plano de cultura: documento que reúne diretrizes, estratégias e metas para as políticas de cultura naquele território por um período de dez anos. Disponível em: <http://pnc.culturadigital.br/entenda-o-plano/>.

preservar as manifestações culturais da localidade”. Se há um órgão institucional responsável pela política cultural do município, acredita-se que existam incentivos. Nesse sentido, é interessante entender como são geridos esses recursos; a que atividades são destinados; qual público consumidor e, sobretudo, quem são os produtores culturais do município. Entende-se que esse contexto dará pistas para compreender qual o conceito de cultura que permeia o pensamento institucional e como produtores culturais periféricos são considerados e visibilizados dentro do cenário cultural de Alagoinhas.

O projeto “Produção Cultural de Alagoinhas: produtores culturais periféricos suas produções e a relação com a política cultural” tinha como foco responder as seguintes questões: 1. A política cultural do município considera a produção cultural periférica como legítima fomentadora de cultura?; 2. Quem são os produtores culturais periféricos da cidade de Alagoinhas? 3. Quais produções culturais são realizadas e qual impacto social elas causam? Para responder essas questões a ideia era partir, num primeiro momento, para entender como são geridos os recursos; as atividades destinadas; o público consumidor; a relação com produtores culturais do município. Num segundo momento, após diálogo com a gestão local, realizaria um mapeamento da produção cultural e de produtores culturais periféricos.

O projeto defende a ideia de que produtores e produções culturais periféricas atuam em prol do fortalecimento de suas raízes e da oferta de atividades e linguagens diversificadas fortalecendo os “sistemas comunitários”. Mignolo (2008), ao discutir o conceito de “sistemas comunitários”, destaca que “uma economia orientada em direção à reprodução da vida e ao bem-estar de muitos incorpora uma política de representação na qual o poder está na comunidade e não no Estado ou em qualquer outra instituição administrativa equivalente”. Assim, entende-se que o desenvolvimento cultural ocorre potencialmente com a comunidade através de agentes de cultura que atuam de forma independente ou não.

Nas leituras realizadas a partir das disciplinas e do breve contato com o orientador, como era de se esperar, muita coisa foi deslocada. Continuo com o interesse de realizar uma reflexão sobre os modos de produção autônomos realizados na/pela periferia a partir de um produtor cultural de arte periférica (aqui já não o chamo mais de produtor cultural periférico): 1. Mas qual seria esse objeto de pesquisa? 2. Quem é ele, especificamente? 3. Uma pessoa, um grupo, um centro cultural? 4. De que época/período?

Diante desses primeiros questionamentos surgiram outras questões que foram acrescentadas no resumo submetido ao Seminário. Foram inquietações referentes à atribuição do termo “periférico”: 1. O que é um produtor cultural periférico? 2. Por que essa atribuição territorial? 3.

Quais significados e sentidos do termo “periférico”? 4. Esse sujeito periférico é periférico a quê? 5. Por que usar o termo para fomentar suas produções? 6. Essa autoatribuição não fortaleceria uma ideia de marginalização do que já é considerado como tal?

Então, não seria importante descolonizar o conceito para entender sua construção realizando uma releitura do termo? Ou realizar um estudo sobre a agenda cultural da cidade, produções ofertadas e/ou implementação de políticas culturais ditas “periféricas”, também, uma análise de como é incorporado o termo “periférico” pelo produtor/artista em suas produções?

Como esse processo iniciou no primeiro semestre, com leituras em fase de conclusão e reflexões ainda sendo tecidas, e o que parece começar a tomar forma, logo desmorona. As ideias contidas no resumo submetido ao Seminário Interlinhas, no momento da exposição, ele já não era mais o mesmo. Continuou-se na tentativa de organizar o pensamento, logo, muitos rabiscos foram e ainda serão feitos, no entanto, considerando-os como não mais eficientes, partiu-se para produção de um grande mural para que os rabiscos fossem acolhidos numa outra proporção. O intuito foi organizar mais detalhadamente as ideias que surgem a fim de conseguir visualizar as pistas como possibilidade de construir um caminho. Nele, colavam-se as inúmeras questões que surgiam, as quais eram movimentadas por entre as palavras do título do projeto tentando montar, pelo menos, uma parte desse quebra-cabeça. A tentativa era criar um mapa, uma espécie de pré-roteiro mesmo que caótico para tentar enxergar mais amplamente um ponto de partida.

No empenho de tornar as ideias mais sólidas, foi trazido para o cenário do caos criativo, do mural relatado acima, um objeto de pesquisa que talvez possa trazer pistas para realizar uma reflexão no campo da cultura, mas não como um mero retrato da realidade. Trata-se do produtor cultural, Osmar de Moraes, *rapper*, ativista, educador social, morador de um bairro já considerado como periferia, que é o Jardim Petrolar onde coordena o projeto chamado “petrolatividade”. Ele desenvolve um modo de produção e intervenção social com estratégias para; tomada de consciência social, resistência/luta, também, produção de subjetividades, criação de linhas de fuga e enfrentamento dos jogos de poder com a criação de letras de *rap* e produção de vídeo-clipes. Suas produções são independentes, sendo ele, o produtor, o músico, o poeta. Expandiu suas atividades individuais para o coletivo e para oficinas de *Hip Hop* em escolas formais. Intitula-se produtor cultural periférico, marginal, independente que não conta com nenhum apoio financeiro, técnico e de produção artística. Iniciou suas atividades em 1997. O projeto “petrolatividade” nasceu em 2006.

Guattari (1986) expõe um pensamento na direção do que almejo defender no estudo: “não existe, a meu ver, cultura popular e cultura erudita. Há uma cultura capitalística que permeia todos os campos de expressão semiótica. É isso que tento dizer ao evocar os três núcleos semânticos do

termo cultura”. As três categorias que, para ele se complementam e, de certa forma, continuam a instaurar sistemas de segregação a partir da categoria geral de cultura são: a) Cultura-valor, valor cultural no campo das elites burguesas; b) Cultura-alma coletiva, esfera da cultura elaborada com o desenvolvimento da antropologia/antropologia cultural, e c) Cultura-mercadoria, cultura que se produz, se reproduz, se modifica, ou seja, difunde mercadorias culturais.

A produção cultural de um território, seja ela qual for, precisa ser visibilizada e reconhecida como legítima fomentadora de cultura para sair da articulação entre os três níveis semânticos citados. Como sinaliza Guattari (1986, p. 19), “é preciso, para isso tolerar margens, setores da cultura minoritária, subjetividades em que possamos nos reconhecer, nos recuperar entre nós numa orientação alheia à do Capitalismo Mundial Integrado”. Então, as criações de qualquer espécie vão implicar dimensões micro e macropolíticas.

Algumas leituras de autores como Deleuze, Guattari, Sartre e Foucault trazem noções como “produção de subjetividade”, “relações de poder”, “revolução molecular”, “linhas de fuga”, “rizoma” que podem aparecer nas ações do produtor Osmar de Moraes. Para uma análise complexa e multireferencial, a base teórica talvez se constitua a partir dessas teorias ou autores que se reportem sobre poder e intervenção social. Mas tantas outras leituras serão realizadas ainda, portanto, ainda busca-se teorias que possam se relacionar com essas questões.

A abordagem metodológica será qualitativa a partir de uma pesquisa etnográfica para observar de mais perto o objeto de pesquisa e auxiliar na descrição da cultura material “periférica” do município. A ênfase será na técnica de entrevista com gestores culturais e produtores que se autoatribuem “periféricos”. Talvez, também, a análise de conteúdo das letras de *rap* e/ou da produção cinematográfica dos vídeo-clipes.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS...

Possíveis problemas do universo chamado de produção cultural periférica continuaram acionando outras ideias, mas o interesse ainda continua pelo campo de intervenção, de produção, e da relação com políticas públicas a partir de realizações feitas na/pela periferia. Talvez, por isso, muitas questões veem à tona, ainda amplas, de múltiplas abrangências, e pouco ou nada concisas: a) Sobre o termo “periférico”: 1. O termo “periférico” tem sido utilizado por esse produtor de periferia com qual sentido? 2. Como retrata a periferia? b) Sobre “políticas públicas”: 1. Qual problemática existe no cenário cultural de Alagoinhas referente à artistas de periferia e/ou independentes/autodidatas/alternativos? 2. Políticas públicas de cultura potencializam práticas

artísticas de periferia com qual olhar/sentido/representação? c) Sobre o “produtor cultural/artista”:

1. MC Osmar, ao se autorrepresentar como sujeito periférico (conceito de Tiaraju d’Andrea) potencializando sua condição territorial, interfere em outras subjetividades?
2. Quais os dispositivos de subjetivação presentes nesse modo de produção?
3. A autoapropriação/autorrepresentação/autoafirmação a partir da noção “periférico” consegue tornar a produção cultural/arte cultural de periferia em visibilidade entorno do cenário cultural do município como um todo ou apenas no cenário cultural de periferia?
4. Qual o perigo da departamentalização dessa arte/produção/recepção dita “periférica”?
5. A apatia no lugar do engalfinamento com as políticas amplia a produção independente? Pelo que se luta? O que se quer, realmente, com a tese “é nós por nós”?

Para finalizar, um novo título provisório foi pensado, “A produção cultural periférica: reflexões sobre artes/produções a partir da noção de território”.

REFERÊNCIAS

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

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

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.

MINGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política. In: *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em <http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf>.

PROPOSTA DO TEMA IDENTIDADES SEXUAIS E DE GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR, SOB A PERSPECTIVA LITERÁRIA.

Priscila Lima de Carvalho¹
Orientador: Dr. Paulo César Garcia²

Resumo: Trata-se de um recorte da minha dissertação de mestrado, que é voltado para a prática de leitura literária homoerótica no espaço escolar da comunidade de Pojuca – BA, percebendo o grau de interpretação dado no espaço da literatura e o de percebê-lo em situações cujo poder de enunciação pode mover debates para a sala de aula, refletir a noção de identidades sexual e de gênero com o texto literário, se questionar e questionar possíveis entradas do leitor aluno para compreensões de uma realidade existente. Este recorte esboça a análise, recepção, impressões e críticas dos depoimentos de professores acerca da leitura da narrativa de ficção, que aborda o homoerotismo em “O bom-Crioulo”, de Adolfo Caminha. Para isso, questões que apontem para as identidades de gênero e de sexualidades com a perspectiva de inserir análises que configuram sentidos ao homoerotismo, foram apresentadas aos professores. Portanto, a pesquisa se torna significativa por situar o foco da análise com referências na subjetividade do aluno e do professor. Trata-se de mostrar como a escola dialoga com obras literárias e com os contextos culturais que dizem respeito às identidades sexuais, como recebem textos que tratam de questões relacionais de gênero e diversidade sexual, como tratam em sala de aula, como tornar possível a comunicação escola e comunidade diante de temas significativos que são abordados pela arte literária e que carece de compreensão, de modo que a crítica cultural poder ser um modo de operar tais posicionamentos, tanto pela recepção da escola, como de leituras produzidas por alunos e professores.

Palavras-Chave: Crítica cultural. Escola. Identidades sexuais e de gênero. Recepção crítica.

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta um recorte da minha pesquisa de Mestrado em Crítica Cultural, voltada para a discussão das diferenças sexuais e de gênero no espaço escolar, utilizando a Literatura como ponte para tais discussões.

Referente à pesquisa, procura entender os discursos de professores como foco de enunciação para saber como falam, de onde falam e se revelam, expõem a si mesmos e, através dos textos literários, situam uma cultura que, também, podem estar inseridos em memórias, experiências, resquícios de histórias nos estilos diversos de vida que, aqui, se tornam objeto de leitura.

A prática da leitura de textos homoeróticos é um exercício que propicia refletir sobre as diferenças de gênero e identidades sexuais e inculcar uma postura crítica das impressões das obras literárias, com o intuito de promover proposições a respeito de como os professores do interior da Bahia se reconhecem, se identificam com o tema, personagens, enredo da obra de ficção, como

¹ Mestranda no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II.

² Docente no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II.

poderiam adaptar e aplicar em sala de aula, como recepcionam e contribuem para a autoformação, formação do sujeito/aluno e aceitação do amor entre os iguais.

Desse modo, entendendo a literatura como produto e produção da cultura, onde também é compreendida como manifestação de uma cultura e da realidade, assim como nos torna mais compreensivos e abertos para a sociedade e para o nosso semelhante, a pesquisa visa utilizar a arte literária sob uma visão pós-estruturalista e crítica cultural, a fim de mostrar um de seus papéis emancipatórios e situar que a literatura homoerótica existe, escrita por “clássicos” e contemporâneos, e o espaço escolar carece de utilizar essa ferramenta na discussão da diversidade, gênero e identidades sexuais.

LINGUAGEM E LITERATURA SEM AMARRAS ESTRUTURAIAS

O estudo da literatura que tem como mote o homoerotismo, ainda é defasado nos estudos das universidades brasileiras, de igual modo discutido e apreciado no âmbito escolar. Assim, como se observa em Barcellos (2006), é de fundamental relevância o fomento de debates acerca das perspectivas teórico-metodológicas no campo da literatura homoerótica.

Assim, o atraso do Brasil em relação aos estudos sobre literatura homoerótica deixa o pesquisador desamparado, trilhando um caminho próprio para a produção desse conhecimento. Logo, trata-se de um terreno delicado, pois os conflitos teóricos, incertezas e pouco conhecimento do assunto, tornam-se ponto fraco para a crítica hegemônica se fortalecer e engolir as discussões sobre a literatura e homoerotismo.

Recorro ao pensamento pós-estruturalista para propor um currículo pós-crítico e discussões acerca das diferenças na sala de aula, pois, esse pensamento defende uma forma particular de teorização cultural que faz a crítica do sujeito centrado, autônomo e universal; aquele sujeito que, ao longo da história, teve o reconhecimento, a representação positiva e o privilégio social: homem, branco, ocidental, cristão, burguês, masculino, heterossexual.

Nesse sentido, é de suma importância munir-se de um aparato conceitual adequado para não cair no aleatório e opinativo. Assim, o fundamento da minha pesquisa gira em torno de como obras literárias e relações de gênero, poesia, ficção e diversidade sexual têm sido estudadas, como os contextos culturais tornam possíveis comunicações aluno e professor sem reduzir o foco do problema a conceitos e noções pré-concebidas e enaltecidas pela história de modo depreciativo.

O método estruturalista interpreta a língua em termos de estrutura e sistema, como sendo interior dos sistemas linguísticos. A proposta de Saussure além de distinguir, língua, linguagem e fala, acredita que estes entre eles próprios no interior de um sistema fechado se articulam.

Nessa perspectiva, Bakhtin (2002) desfaz esse equívoco saussuriano e defende o meio social como o centro organizador da atividade linguística,

O elemento que torna a forma linguística um signo não é sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica; da mesma forma que aquilo que constitui a decodificação da forma linguística não é reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra em seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo (p. 49)

Ao discutir o conceito gênero como ferramenta teórica e política, contrapondo as bases teóricas alicerçada nas diferenças biológicas, que serviram durante muito tempo para justificar as desigualdades entre homens e mulheres. A consolidação dos Estudos de Gênero e da Teoria Queer no campo acadêmico traz a possibilidade de pensar que existem muitas formas de viver as masculinidades e as feminilidades e que estas são construções sociais e culturais, elaboradas minuciosamente por inúmeros discursos, áreas de conhecimento e instituições.

Desse modo, uma visão baseada nos Estudos Culturais, que se alicerça no pós-estruturalismo, enfatizaria o papel da linguagem e do discurso nesse processo de construção, daí a necessidade de trazer linguagem e discurso para a reflexão aqui exposta. Pois, o papel da linguagem na produção e na representação dos gêneros e das sexualidades adquire importância fundamental para constituição das identidades culturais.

Nessa perspectiva, a crítica literária produzida e estudada sob o pensamento de Jacques Derrida, quando traz a teoria da desconstrução do Pós-estruturalismo, torna-se libertadora e manifestação de uma cultura para o debate das diferenças sexuais no contexto escolar. Agora, as palavras ganham, não só uma, mais um leque de possibilidades de significação de acordo com o contexto em que esteja inserida, contribuindo assim, para situar a cultura de gênero e sexualidade.

Assim, ao expor de forma sucinta a linguagem na perspectiva pós-estruturalista e a importância em utilizar desse referencial para se estudar a linguagem, logo gênero e identidades sexuais, intento situar a arte literária para engendrar as discussões desse tema em sala de aula.

Como foi citado anteriormente, os textos literários situam uma cultura e revelam a realidade do contexto, seus modos de vida, modos de fala, modos de ser. A respeito disso Candido (2006) elucida que:

Considerada em si, a função social independe da vontade ou da consciência dos autores e consumidores de literatura. Decorre da própria natureza da obra, da sua inserção no universo de valores culturais e do seu caráter de expressão, coroada pela comunicação. Mas quase sempre, tanto os artistas quanto o público estabelecem certos desígnios conscientes, que passam a formar uma das camadas de significado da obra. O artista quer atingir determinado fim; o auditor ou leitor deseja que ele lhe mostre determinado aspecto da realidade (p. 54).

Diante disso, é notório o papel da literatura como produto social, imagens de uma época, contexto, inclusive pode-se referir à sexualidade em seus escritos. Trazer a literatura que trata do homoerotismo, a exemplo de: *O Bom Crioulo* de Adolfo Caminha, *Pílades e Orestes* de Machado de Assis, os *Contos* de Caio Fernando Abreu, *Ciranda de Pedra* de Lygia Fagundes Telles, para ser discutida em sala de aula, analisando criticamente os discursos e recepções que os professores e alunos relatam das leituras dessas obras, possibilita a quebra de um tema considerado tabu, carente de debates em favor das diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto pesquisadora em crítica cultural, intento com a finalização do projeto, após as práticas de leitura literária homoerótica, os diálogos acerca da obra, enredo, personagens, a possível discussão sobre as diferenças sexuais e de gênero no âmbito escolar entre os alunos, através dessas leituras, e roda de conversa com os professores, oficina, para discussão do tema e a sua entrada na sala de aula, sem dar um sentido de modelo ou fórmula, contribuir para a inserção de debates de uma realidade contestada e posta a margem da sociedade, pois, mesmo com alguns avanços nos últimos tempos no que se refere a diversidade sexual e de gênero, ainda são considerados um tema tabu que carece de iniciativas científicas em espaços institucionalizados, como a escola, para a formação de sujeitos conscientes de uma realidade existente.

Com base no estudo dos teóricos citados nesse texto, entendo gênero por construções, por modos de vida, modos de agir do ponto de vista semiótico. O papel da linguagem na pós-modernidade é extremamente significativo por ser causador das mudanças socioeconômicas da contemporaneidade.

A teórica pós-estruturalista Judith Butler (2008), corrobora com a ideia da corrente em afirmar que o gênero se constitui pela linguagem, assim, a autora assevera que o gênero é performativo, fabricado culturalmente, uma performance repetida e reencenada de normas e significados estabelecidos socialmente que se legitima pela imitação de convenções dominantes.

Assim, a pesquisa com “Prática de leitura literária homoerótica no espaço escolar” promove situar uma literatura existente, porém, invisibilizada, em um espaço institucionalizado que tem uma

de suas principais funções, formar sujeitos para o mundo, com foco no tema homoerótico, assim inculcando a conscientização da diversidade e aceitação do amor entre os iguais.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec. 2002.

BARCELLOS, José Carlos. *Literatura e homoerotismo em questão*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2006.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CANDIDO, Antônio. *Literatura e Sociedade: estudos de teoria e história literária*. 9 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

MITOS AFRO BRASILEIROS E IDENTIDADE NEGRA

Reijane Maria de Jesus Oliveira¹

Orientadora: Dra. Maria Anória de Jesus oliveira²

Resumo: Embora possamos contar com uma produção quantitativa sobre as culturas afro-brasileiras e africanas em nosso país, ainda carecemos de mais estudos, da seleção e divulgação de subsídios teóricos e literários acerca da mesma, para melhor subsidiar os (as) educadoras (es). Esse é o propósito da presente pesquisa. Iremos, portanto, nos deter sobre um pequeno corpus de tais narrativas, com vistas a identificar se as mesmas inovam o cenário literário, em se tratando da ressignificação identitária negra. Para tanto, realizaremos a pesquisa bibliográfica e de campo, nos respaldando em fundamentações críticas e teóricas partindo do campo da literatura, da crítica cultural, da teoria literária e áreas afins. Almejamos, por fim, favorecer a implementação da Lei Federal 10.639/03 no que se refere à ampliação de suportes críticos e literários pertinentes aos mitos afro brasileiros.

Palavras Chave: Mitos afro-brasileiros, Literatura infantil, Lei 10.639/03. Identidade

INTRODUÇÃO

Sabemos que devido às perversas conseqüências do racismo em nossa sociedade, fato que pode ser constatado por meio de estudos em diversas áreas de conhecimento, como no campo da literatura, educação e das ciências sociais³, predomina uma tendência de desvalorização ou mesmo rejeição às certas influências culturais de origens africanas. Dentre estas nos interessa, especificamente, os mitos afros re/contados nas narrativas destinadas às crianças e/ou aos jovens. Tal situação ocorre por causa da política de exclusão e negação do “outro” e do que historicamente foi considerado “estranho” pelos colonizadores europeus, ou seja, por causa da falta de respeito à alteridade.

Os mitos afro brasileiros constituem narrativas que nos apresentam as diversas formas de vivenciar o ser negro, possibilitando assim que saberes historicamente marginalizados tenham voz. É nessa linha de pensamento que entendemos, também, o papel social do programa de mestrado pós-critica.

A Lei federal 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro brasileira e africana em todas as áreas e níveis de ensino, já completou 16 anos, entretanto tal medida ainda não foi de fato implementada, e é nesta perspectiva que acreditamos que a literatura

¹ Mestranda no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II. Endereço eletrônico: reijane_r@yahoo.com.br

² Docente no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II.

³ Os quis serão utilizados aqui, em nossa explanação. Alguns deles são: Clyde W. Ford (1999), Ney Lopes (2008) e Kabenguele Munangae Nilma L. Gomes (2004).

infantil por meio dos mitos afro brasileiros pode ser um instrumento importante para atuar na sala de aula.

MITOS AFRO-BRASILEIROS

[...] os mitos são absolutamente verdadeiros — não como fatos, mas como metáforas; não como física, mas como metafísica. Porque a reflexão mitológica começa onde para a investigação científica”
Ford (1999, P. 32)[...]

Sabemos que os mitos possuem tanto um caráter fantástico, fantasioso, como real, assim sendo, conforme Ford podemos afirmar que os mitos possuem certa veracidade, uma vez que funcionam como modelo para a sociedade, no que diz respeito às suas simbologias

Os mitos então possuem muita importância para a cultura de um povo, pois através deles nos é permitido conhecer sua concepção de mundo, ainda que se utilize do fantasioso, uma vez que ele carrega muitas informações sobre os seus valores e expectativas.

Ou seja, através de um mito e da compreensão de suas metáforas podemos perceber se estamos mantendo os padrões de comportamento que nele aparecem muitas vezes de forma implícita, funcionando como mecanismo de controle social. Nossa viagem se intensifica quando realmente nos identificamos com os personagens da história, mais ainda quando a identificação acontece com o personagem principal, com o herói. É nessa perspectiva, com o intuito de fortalecer abordagens acerca da afirmação das identidades negras, por parte das crianças e jovens, que compreendemos a relevância social dos referidos mitos, visto que entendemos se tratar de

A começar pelos fenótipos dos personagens, pelas matrizes de origens africanas, pelas complexidades existenciais que podem ser suscitadas por meio das narrativas, como pode ser observado, por exemplo, nos estudos de Oliveira (2010). E, também, Silva (2011), em suas respectivas teses de doutoramento.

É importante esclarecer que identidade, aqui, corresponde às características próprias das populações. Em se tratando da população negra, as origens africanas constituem importantes laços sócio culturais recriados na diáspora, no caso do Brasil, como também explica Silva (2011). Os mitos afro-brasileiros e africanos podem ser caminhos a se traçar novas rotas de diálogo entre o continente africano e sua diáspora. Esse é o ponto de vista de Oliveira (2010), Silva (2011) e, em nosso caso, seguimos essa mesma linha de pensamento.

Nos mitos, denuncia-se o fecundo elã inicial do homem em direção à ciência (desejo de explicar o que o rodeia); em direção à religião (desejo de explicar a si próprio, sua origem, seu destino); em direção à poesia (desejo de expressar seus

sentimentos e atingir sensações irreprimíveis). Pelo mito, o homem, que não sabia nada, senão que vivia, tornou vivas todas as maravilhas ao alcance de seus olhos ou de suas mãos. [...] Cada povo da antiguidade tem seus mitos característicos, intimamente relacionados com sua religião ancestral e com sua alma poética. [...] o homem primitivo Fez de cada verdade (por não sabê-la tal, por não saber prová-la como tal) um mito. Ao homem moderno corresponde fazer de cada mito uma verdade, por que o mito a encerra indiscutivelmente (COELHO, 2003, 86)

Das explicações de Coelho (2003, p. 86), interessa destacar a relevância social dos mitos para entender e justificar determinados fatos, modos de ser, viver e conceber a realidade, os acontecimentos sociais por determinadas civilizações, tomando-se tais acontecimentos enquanto verdadeiros. É importante reiterar que “Cada povo da antiguidade tem seus mitos característicos, intimamente relacionados com sua religião ancestral e com sua alma poética”. O homem, no entanto, em sua ânsia de qualificar determinadas tradições ancestrais vem, por outro lado, atribuindo mais importância a algumas dessas tradições em detrimento de outras, as hierarquizando.

Os mitos afro-brasileiros podem ser utilizados como metodologia para se trabalhar a diversidade cultural presente no Brasil, ao passo que informa através das interpretações sobre um determinado mito a forma de compreensão de mundo e do comportamento dos povos do qual se origina a história contada. Tal resultado potencializa-se quando utilizamos o método da pesquisa-ação:

A pesquisa-ação obriga o pesquisador de *implicar-se*. Ele percebe como está *implicado* pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros. [...]. Ele compreende, então, que as ciências humanas são, essencialmente, ciências de interações entre sujeito e objeto de pesquisa. O pesquisador realiza que sua própria vida social e afetiva está presente na pesquisa sociológica [...]. O pesquisador descobre que na pesquisa-ação, que eu denomino de pesquisa-ação existencial, não se trabalha *sobre* os outros, mas e sempre *com* os outros. Ele não apresenta sozinho seu relatório de pesquisa ao solicitante da pesquisa [...], sem antes o ter apresentado ao seu grupo de pesquisa de campo, principal interessado (BARBIER, 2004: 14-15).

Conforme Clyde Ford (1999), em nossa epígrafe inicial:

Lidos apropriadamente, os mitos nos deixam harmonizados com os eternos mistérios do ser, nos ajudam a lidar com as inevitáveis transições da vida e fornecem modelos para o nosso relacionamento dessas sociedades com o mundo que partilhamos com todas as formas de vida (FORD, 1999, p.9).

Os mitos, para Clyde Ford (1999), geralmente apresentam a figura de um herói, que costuma livrar a humanidade ou apenas um povo de uma determinada região de um mal comum a todos, surge na sala de aula como uma forma de ressignificar a auto-estima dos alunos — em referência ao público afro-brasileiro — uma vez que estes terão contato com os heróis, com aqueles que fisicamente seriam bastante semelhantes aos ouvintes das histórias, auxiliando estes a conhecerem seus libertadores, os grandes homens ou deuses que realizaram grandes feitos para a humanidade.

Dentro desse ponto de vista e, ainda às voltas com as reflexões sobre os mitos, Clyde Ford (1999, p. 31) afirma que:

Conhecemos muito bem esses contos sobrenaturais de seres descomuns. Eles sempre nos entretêm e inspiram, mas devem ser sempre levados a sério?Ao analisá-las, vemos que essas aventuras de heróis são mais do que o enredo da história; elas falam, por metáforas, da aventura humana pela vida. Os desafios do herói são os nossos, as inevitáveis transições que cada um de nós enfrenta na vida: nascimento, amadurecimento, entraves, conquistas, dor, prazer, casamento, envelhecimento e morte (FORD, 1999, p.31)

Essas etapas pelas quais passam os heróis, nós os ouvintes da história também vivenciamos. E esta identificação com o herói negro funciona como um mecanismo de afirmação da identidade negra (OLIVEIRA, 2010). Os mitos, originados na antiguidade, continuam a ser re/criados, sobrevivendo para além dos povos que os originaram. Isso, devido às novas versões e constantes atualizações, além, do processo de adaptação e constantes recriações, seja nas terras africanas, seja na sua diáspora.

A CAMINHADA

Para a realização do projeto de pesquisa optamos por realizar estudo de caso qualitativo, que consistirá no levantamento de informações e estudo a respeito das contribuições dos mitos afro brasileiros para a afirmação da identidade negra. Para tanto nos pautamos na pesquisa bibliográfica.

Com o intuito de contemplar a diversidade cultural presente no Brasil, é que propomos discutir a importância de conto de temática africana para a afirmação da identidade étnico-racial de crianças negras, estudantes de escola pública. Para a realização da mesma inicialmente realizaremos pesquisa bibliográfica sobre a questão étnico-racial, depois serão selecionadas obras infanto-juvenis consideradas inovadoras. Finalizada a etapa de seleção de tais obras, será realizada pesquisa de campo, em que trabalharemos com as histórias de vida, questionário fechado e contação de história de e mitos de temática étnico-racial e observaremos como tais crianças reagem. A partir da observação, coletaremos os dados do trabalho realizados em Escola, no Município de Aramari. Nos pautaremos também no embasamento teórico a partir de pesquisas bibliográficas já realizadas sobre as temáticas aqui relacionadas, em diversas áreas do conhecimento.

Traçaremos diálogos com vários pesquisadores, dentre os quais destacamos Fúlvia Rosemberg, Heloísa Pires Lima, Andréia Lisboa, Maria Anória J. Oliveira, Venâncio, Hampaté Bâ, Nilma Lino Gomes, Kabenguele Munanga e Carlos Moore.

Para a coleta de dados serão utilizadas técnicas de observação e aplicação de questionário, que após ter os dados tabulados permitirá maior clareza e organização na última etapa da pesquisa, que consiste na elaboração do texto da dissertação.

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Trad. Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: SECAD/MEC, 2005.

FORD, Clyde W. *O herói com rosto africano: mitos da África*. Trad. Carlls Mendes Rosa. São Paulo: Summus, 1999.

MOORE, Carlos. *Racismo & sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2008.

MUNANGA, Kabenguele; GOMES, Nilma Lino. *Para entender o negro no Brasil hoje: história, realidade, problemas e caminhos*. São Paulo: Global, 2004.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. *Personagens negros na literatura infanto-juvenil brasileira e moçambicana (2000 - 2007): entrelaçadas vozes tecendo negritudes*. Tese (Doutoramento em Letras). Departamento em Letras, UFPB, João Pessoa, 2010.

SILVA, Celso Sisto. *Bô Sukuta! Kada kin su manera: as junbai tradicionais africanas recriadas na literatura infantojuvenil brasileira, eué!* Tese (Doutoramento em Letras). Departamento de Letras. PUC-RS, Rio Grande do Sul, 2011.

CRÔNICAS CONTEMPORÂNEAS DE AUTORIA FEMININA: UM OLHAR SOBRE OS MODOS DE PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DE MARTHA MEDEIROS

Silvana Nascimento Lianda¹

Orientadora: Dra. Jailma dos Santos Pedreira Moreira²

Resumo: O projeto objetiva identificar os modos de produção difundidos através das crônicas de Martha Medeiros, analisando os efeitos que os mecanismos utilizados pela cronista para defender seu ponto de vista exercem sobre o leitor. Tendo em vista que as crônicas dessa escritora são divulgadas através de livros publicados, das edições de jornais e em redes sociais e blogs; este projeto também busca dar visibilidade aos modos de produção e representação não só da cronista e de seus textos, mas também dos sentidos atribuídos a estes. Como metodologia será realizado estudo teórico referente à temática e estudos das crônicas selecionadas, bem como serão feitos oficinas e questionários destinados a públicos de diferentes faixas etárias e níveis de escolaridade. Com isso, esperamos verificar qual o nível de conhecimento acerca de Martha Medeiros e de suas crônicas, por parte do público leitor selecionado, e observar os modos de produção da escritora, de construção de uma subjetividade feminina, via seu texto, e da recepção desta.

Palavras-Chave: Crônicas. Autoria feminina. Produção. Recepção. Martha Medeiros.

INTRODUÇÃO

A escritora Martha Medeiros, gaúcha de Porto Alegre, formada em publicidade, mas reconhecida por suas crônicas, versa entre a escrita de poesia, romances, novelas e crônicas. Iniciou sua carreira como escritora através da produção de poesias, mas passou a escrever crônicas para colunas semanais dos jornais O Globo e Zero Hora e foi a partir de então que sua carreira literária deslanchou. Com mais de 25 anos de profissão como escritora, milhares de livros vendidos e adaptações de suas histórias para o teatro e o cinema, Martha Medeiros viu o alcance de seus textos ir se ampliando, atingindo públicos diversos. Nesse sentido, a escritora relata que viver da produção escrita nunca foi uma pretensão, um desejo, embora tenha se tornado sua profissão.

As crônicas dessa escritora são divulgadas através de livros publicados, das edições de jornais e em redes sociais e blogs; e considerando esses diversos modos de veiculação, é notório o alcance de tais crônicas a públicos diversificados. Assim, tendo em vista que as redes sociais na contemporaneidade têm sido formadoras e divulgadoras de opiniões e que os livros publicados por Martha Medeiros se destacam, muitas vezes, entre os mais vendidos, como o *Feliz por nada* (2001), segundo dados da Revista Época e da Revista Veja, este projeto é importante por visar identificar os discursos que estão sendo difundidos, seus modos de afirmação, seus impasses e suas possíveis

¹ Mestranda no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II. Endereço eletrônico: sil_lianda@hotmail.com

² Docente no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II. Endereço eletrônico: jailmapedreira@uol.com.br

consequências. Aliado a isso, por serem textos contemporâneos de autoria feminina, o projeto nos leva a refletir acerca do espaço que essas produções estão passando a ocupar, da visibilidade que vai sendo conquistada para a subjetividade feminina e para a sua relevância. Enfim, revela sua importância porque ao propor como objeto de estudo as crônicas de Martha Medeiros busca dar visibilidade aos modos de produção e recepção da cronista e de seus textos, investigando os discursos e sentidos que estão sendo difundidos e seu alcance, os usos que possivelmente estão sendo feitos deles e os interesses envolvidos.

A questão desse projeto, portanto, consiste em investigar as estratégias presentes nas crônicas de Martha Medeiros e os mecanismos utilizados para que elas se tornem populares entre os seus leitores, considerando os modos de produção da escritora enquanto mulher inserida na contemporaneidade. Objetiva identificar os modos de produção e recepção de Martha Medeiros, por meio de suas crônicas, analisando os efeitos que os mecanismos utilizados pela cronista, para defender seu ponto de vista, exercem sobre o leitor e os indícios da construção de uma subjetividade feminina. Nesse sentido, como objetivos específicos faz-se necessário a princípio investigar qual o público visado e influenciado pelas crônicas, identificar os elementos de suas crônicas que são atrativos aos leitores e refletir sobre os sentidos que estão sendo atribuídos, pela escritora e pelo leitor, para as relações sociais, familiares e para o ser mulher na contemporaneidade, considerando, principalmente, os relatos sobre si escritos pela cronista.

MODOS DE PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DAS CRÔNICAS

Os textos da escritora são divulgados através da internet, sendo as redes sociais e os blogs um veículo de sua produção. Acerca desse alcance da internet, Claudia de Lima Costa e Rita Maria Xavier Machado (2004) afirmam que a virada digital, concomitantemente com o crescimento e expansão da internet, vêm possibilitando uma grande velocidade nos fluxos de informação.

Ainda no que se refere a essa circulação das produções de Martha Medeiros, através da internet, é possível notar como isso facilita e favorece seu alcance e sua visibilidade a partir da exposição sobre as vantagens do uso desse meio. Os textos quando publicados eletronicamente, segundo Cláudia de Lima Costa e Rita Maria Xavier Machado (2004), possuem vantagens como: a maior possibilidade de acesso através da internet, a igualdade (relativa) de acesso e a velocidade.

Já segundo o olhar de Martha Medeiros acerca dessa circulação, em entrevista à Revista da Cultura, em 2013, a escritora relata a grande exposição de seus textos na internet como a parte negativa do seu trabalho, o fator que a perturba, uma vez que a partir dessa exposição ela perde o

controle sobre os próprios textos e muitos deles terminam sendo adulterados. Diante disso, afirma que preferiria ter menos leitores, mas que lessem seus textos só no jornal e nos livros.

Ainda em entrevista, mas acerca de sua recepção pelos leitores, a escritora explica que como as crônicas saem no jornal com o seu e-mail, ela se transformou para o olhar de muitos leitores em uma “escritora particular”, pois são inúmeros os e-mails que recebe de pessoas pedindo, na sua maioria, conselhos matrimoniais e dicas para educar os filhos. Além disso, afirma ter muita gente que diz: “Martha, como eu me identifico com o que tu pensa”, “Parece que tu vive aqui dentro de casa”; muitos ainda solicitam: “Leia meu blog”, e como tudo isso é recorrente a tem feito pensar muito sobre o assunto e desabafar: “As pessoas vão achando que elas são donas de ti”.

A ESCRITA FEMININA E A ESCRITA DE SI

Em entrevista à Revista da Cultura, em 2013, Martha Medeiros explica que tenta entender a si própria por meio do que escreve, mas que por alguma razão os textos criam empatia e as pessoas acabam querendo sugar dela mais do que podem. Acrescenta ainda que as pessoas olham e dizem: “Martha, tu é tão bem resolvida”, ao que ela responde que é muito fácil ser bem resolvida por escrito porque reescreve em outro dia, faz uma faxina no texto, repensa, mas que também se atrapalha na vida como todo mundo. Comenta, por outro lado, sobre a realização que sente ao receber várias mensagens de leitores que afirmam: “o primeiro livro que li foi o teu e, a partir daí, comecei a me interessar por outros autores”.

No que se refere à relação entre as crônicas e as vivências da escritora, os textos são relatos de suas experiências. Diante disso, considerando a exclusão histórica das mulheres no que se refere à produção literária, pode-se afirmar que Martha Medeiros contribui para a ampliação desse campo, principalmente por considerar vários aspectos do cotidiano feminino em suas crônicas. Acerca dessa exclusão e das dificuldades encontradas para dar alguma visibilidade ao que foi produzido pelas mulheres, Zahidé Muzart comenta:

Qualquer um que ponha seu empenho na história literária das mulheres brasileiras do século XIX começa por enfrentar problemas. O primeiro é a quase inexistência de reedições, sempre raras porque vendem muito pouco ou porque os textos de mulheres se perdem e desaparecem ao longo dos anos (MUZART, 2004, p. 103)

Assim, por ter sido a literatura de autoria feminina tão invisibilizada e diminuída ao longo da história, os relatos das experiências da cronista dão visibilidade às experiências cotidianas de tantas outras mulheres que não puderam transcrevê-los. Nesse sentido, a respeito do poder político expresso pela literatura, Rita Schmidt ressalta a presença da mulher no espaço dos discursos:

Falar sobre a instituição “literatura” e a presença da mulher no espaço dos discursos e saberes é, pois, um ato político, pois remete às relações de poder inscritos nas práticas sociais e discursivas de uma cultura que se imaginou e se construiu a partir do ponto de vista normativo masculino, projetando o seu outro na imagem negativa do feminino (SCHMIDT, 1995, p. 185)

Já acerca do poder desse discurso em sua realidade material de coisa pronunciada ou escrita e, conseqüentemente, dos meios de cerceamento que o envolvem, Michel Foucault destaca o que há de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente, ele alerta para onde está o perigo:

Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade [...] Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa (FOUCAULT, 1998, p. 8 e 9)

Assim, Foucault discute que por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder e que o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual se quer apoderar.

Esse discurso como o pronunciado ou escrito, quando alcançado pelas mulheres, segundo Zilda Freitas (2002, p. 119), funcionou como muito mais que uma simples transgressão das leis que lhes proibiam o acesso à criação artística, foi um território liberado, uma saída secreta da clausura da linguagem e de um pensamento masculino que as pensava e descrevia, um registro escrito do inconformismo da mulher àquelas leis, uma vez que entre o público e o privado a mulher que escreve estabelece seu mundo imaginário, procurando dizer de si mesma aos outros e propondo maneiras inovadoras de estar e de fazer. E ainda ressalta:

As mulheres, atualmente, escrevem também por todas aquelas que nos séculos anteriores e mesmo hoje em dia, em culturas mais restritivas, são silenciadas. A meu ver, a escrita feminina é justamente este livre expressar-se do universo feminino, paralelo ao masculino, sem imitá-lo, mas também sem desconhecê-lo (FREITAS, 2002, p. 122)

Rita Schmidt (1995) afirma, por sua vez, que a literatura feita por mulheres envolve dupla conquista: a conquista da identidade e a conquista da escrita, uma vez que quando se usa a expressão “escrita feminina” quer-se referir ao texto de autoria feminina escrito do ponto de vista da mulher e em função de representação particularizada e especificada no eixo da diferença. Nesse sentido, relata que ultrapassados os preconceitos e tabus com relação ao potencial criativo feminino, vencidos os condicionamentos de uma ideologia que as manteve nas margens da cultura, superadas

as necessidades de apresentar-se sob o anonimato, a literatura feita por mulheres hoje se engaja num processo de reconstrução da categoria “mulher”, enquanto questão de sentido e lugar potencialmente privilegiado para a reconceptualização do feminino, para a recuperação de experiências emudecidas pela tradição cultural dominante.

Através de suas crônicas Martha Medeiros tem possibilidade de expressar e difundir suas emoções, sentimentos, pensamentos, de modo que sua subjetividade ganhe espaço na vida de inúmeros leitores. Assim, trechos de suas crônicas vão circulando e ajudando a compor as expressões subjetivas de outras pessoas, ao passo que a própria escritora vai se apresentando, narrando acontecimentos que vivenciou ou observou e julgou relevantes para o instante de reflexão.

A escritora, portanto, além de ajudar a compor o cenário de literatura produzida por mulheres, utiliza o cotidiano feminino, e os afetos a ele relacionados, e muitas vezes o próprio cotidiano, como tema para a sua escrita. E é produzida, assim, a escrita de autoria feminina que também é a escrita de si e que, considerando sua difusão, funciona como a escrita de tantas outras mulheres.

REFERÊNCIAS

- COSTA, Claudia de Lima; MACHADO, Rita Maria Xavier. *www.portalfeminista.org.br: uma biblioteca virtual dos estudos feministas e de gênero no Brasil*. Florianópolis: Revista Estudos Feministas, 2004.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- FREITAS, Zilda de Oliveira. A literatura de autoria feminina. In: *Imagens da mulher na cultura contemporânea*. (Org.). Sílvia Lúcia Ferreira e Enilda Rosendo do Nascimento. Salvador: NEIM/ UFBA, 2002.
- MUZART, Zahidé Lupinacci. História da Editora Mulheres. In: *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, 2004.
- SCHMIDT, Rita Terezinha. Repensando a cultura, a literatura e o espaço da autoria feminina. In: NAVARRO, Márcia Hoppe. *Rompendo o silêncio: gênero e literatura na América Latina*. Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRGS, 1995.

MULTILETRAMENTOS NA CONTEMPORANEIDADE: ANÁLISE DAS PRÁTICAS DOCENTES VOLTADAS PARA FORMAÇÃO DO SUJEITO-LEITOR NA ERA DA CIBERCULTURA

Silvane Santos Souza¹

Orientadora: Dra. Elisângela Santana dos Santos²

Resumo: No presente projeto, busca-se delinear sobre os pressupostos práticos e teóricos que alicerçam o fazer pedagógico dos educadores de uma escola pública do Município de Rio Real, com o intuito de identificar as práticas que vêm contribuindo ou não para a formação dos educandos, tendo como parâmetro os princípios da criticidade e dos multiletramentos, desenvolvidos a partir do ciberespaço, que abarca a multimodalidade e a intermedialidade. Para compreender a concepção de letramento, traz a ancoragem de Magda Soares, de Rojo (2015), que trata das diferentes formas de apresentação do texto; de Santaella (2008), que demonstra a combinação de hipertexto com multimídias e amplia o sentido de multilinguagens para hipermídia, além de Dionísio (2005) que trata das questões de gêneros multimodais e multiletramento. Por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo, pretende-se, ao mesmo tempo, acompanhar as práticas pedagógicas.

Palavras-Chave: Cibercultura; Hipertexto; Multiletramento; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O presente projeto tem como foco de discussão as questões centradas na concepção de formação do leitor no contexto atual. Partindo desta premissa, busca-se analisar a relevância e os aspectos determinantes do multiletramento digital, a partir da prática docente, além de refletir sobre novas habilidades que a perspectiva didática requer dos professores sobre o uso dos dispositivos tecnológicos voltados à formação do sujeito-leitor.

Na pesquisa ora apresentada, algumas indagações são necessárias para a compreensão das questões voltadas à prática docente que se realizam na sala de aula ou que são emanadas deste espaço e se consolidam nos diversos contextos. Por si tratar de uma linguagem que ao mesmo tempo pode ser considerada multileguagens, o ciberespaço abarca uma linguagem multimodal, que transcende aos diversos hipertextos construídos a partir das práticas hipermidiáticas.

Tecendo algumas considerações iniciais, faz-se necessário definir a Interculturalidade como sendo resultante das ações práticas que são fomentadas nos contextos sociais ou que também definidos em contextos diversificados, "fomentando o potencial criativo e vital, resultante das relações entre diferentes agentes e seus respectivos contextos" (Fleuri, 2005). Desta forma, a interculturalidade corresponde à terminologia usada para indicar um conjunto de propostas de

¹ Mestranda no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II

² Docente no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II

convivência democrática entre diferentes culturas, buscando a integração entre elas sem anular sua diversidade. Já a concepção de multiculturalidade indica apenas a coexistência de diversos grupos culturais na mesma sociedade sem apontar para uma política de convivência.

A linguagem verbal foi, durante muito tempo, um dos pressupostos dos estudos sobre letramento, porém, surge a necessidade de pensar novas formas de letramento, os quais possam abarcar os diferentes contextos sociais, uma vez que a tomada de decisões atual é baseada na manipulação de uma multiplicidade de linguagens, culturas, práticas sociais e contextos.

No intuito de identificar como a literatura conceitua os multiletramentos e o letramento multimodal, tomam-se como base os estudos de KRESS, 2003; DIONÍSIO, 2005, em busca de definições, características, saberes envolvidos e encaminhamentos pedagógicos em cada uma. As práticas sociais contemporâneas, marcadas pela diversidade cultural, linguística e tecnológica, exigem múltiplos conhecimentos, habilidades e procedimentos. Assim, é mister conhecer o papel dos recursos semióticos e o uso integrado dos mesmos na construção de sentido.

A pedagogia dos multiletramentos está baseada na utilização de uma multiplicidade de linguagens, culturas, práticas sociais e em contextos, como também na relação entre os leitores e os produtores de texto. O modelo dos multiletramentos multimodais se desenvolve a partir de dois argumentos que se seguem, sendo o primeiro direcionado para as diversidades cultural e linguística, que contemplam as múltiplas variedades linguísticas e culturais presentes nos âmbitos profissional, político, escolar; e o segundo que afirma que a influência de novas tecnologias comunicativas que abarcam a multimodalidade como inerente às formas contemporâneas de produção de sentido e os novos espaços por meio dos quais interagimos.

Segundo Kleiman e Vieira (2006, p.121), “a mobilidade e o livre trânsito, livre das amarras sociais, de contornos geográficos e da estratificação, por essa espécie de paraíso cibernético, certamente conferiria certa onipotência ao sujeito”. O que acaba configurando o seu papel na proposta de multiletramentos multimodal. Já na percepção de Santaella (2004, p. 19),

Uma diferença significativa entre informação e bens duráveis está na replicabilidade. Informação não é uma qualidade conservada. Se eu lhe dou informação, você a tem e eu também. Passa-se aí da posse para o acesso. Este difere da posse porque o acesso vasculha padrões em lugar de presenças. É por essa razão que a era digital vem sendo também chamada de cultura do acesso.

No panorama da contemporaneidade, muita tecnologia acaba sendo disseminada. No entanto, o acesso ainda não é universal. Muitas instituições concentram os dispositivos tecnológicos e, em muitas situações, dificultam a utilização por parte dos que seriam os usuários diretamente necessitados. Ainda para Santaella (2004, p.15), as novas tecnologias, os meios e linguagens que

foram criados com o intuito de serem viabilizados, “têm como principal característica propiciar a escolha e consumo individualizados, em oposição ao consumo massivo”.

Expandir a visão de letramento tradicional, focado predominantemente nas habilidades de leitura e escrita da linguagem verbal para uma proposta mais abrangente sobre a linguagem, como gênero discursivo, considerando os variados recursos semióticos mobilizados, é consensual entre muitos pesquisadores. Isso aproxima cada vez mais os indivíduos da diversidade cultural e social, mediante os grandes desenvolvimentos tecnológicos e pelo fenômeno da globalização.

1 ENLEITURAMENTO E HIPERMIDALIDADE: SUBSTRATOS PARA FORMAÇÃO DO LEITOR CONTEMPORÂNEO

A relação entre o homem e a tecnologia vem dinamizando o acesso à informação. No processo de enleituramento, a leitura passa a ser vista como um mecanismo capaz de modificar a condição do leitor, contribuindo para que o mesmo se torne crítico e consciente de seu processo de formação social.

De acordo com Soares (2002), a alfabetização não é o suficiente, já que não basta, apenas, aprender a ler e a escrever. O termo alfabetização é entendido como uma forma restrita de aprendizagem do sistema da língua. No entanto, de acordo com a autora, é preciso ir além dessa “alfabetização funcional”, já que muitas pessoas são alfabetizadas, mas não sabem fazer uso da leitura e da escrita.

Dessa forma, letrar seria mais que alfabetizar, ou seja, seria “ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno” (Soares, 2003, p.3). O letramento poderia ser visto, assim, como uma capacidade ou competência para participar de múltiplas práticas sócio-culturais.

No processo que se configura o multiletramento, todos são protagonistas, uma vez que se abre espaço para a realização de práticas sociais que englobem aspectos sofisticados a partir da multimodalidade. Com isso, a ação docente é crucial para o trabalho de mediação do sujeito-leitor, capaz de fazer com que os indivíduos percebam o ato de ler como ir além da leitura das palavras. A este processo que reconhece todas as nuances da leitura, concebemos aqui como enleituramento.

A noção de sujeito-leitor, de acordo com Orlandi (2003, p. 180), está alicerçada na relação entre leitura e escrita, pois “na escrita já está inscrito o leitor e, na leitura, o leitor interage com o autor do texto”, e as práticas sociais demonstram a aplicabilidade desta relação, o que configura a terminologia do enleituramento.

2 PRÁTICAS MULTIMODAIS, HIPERTEXTUALIDADE E HIPERMIDIALIDADE: UM RECORTE DA PESQUISA

A escola, no intuito de repensar o ensino e a utilização das tecnologias, deve, antes de tudo, discutir sobre os impactos da escrita nos meios digitais, uma vez que estes oferecem diversas possibilidades não só para escrita. A escola, no intuito de repensar o ensino e a utilização das tecnologias, deve, antes de tudo, discutir sobre os impactos da escrita nos meios digitais, uma vez que estes oferecem diversas possibilidades não só para escrita, como também para diagramação e armazenamento das produções. E a internet é um dispositivo que possibilita a pesquisa de forma facilitada, além de publicar e permitir a leitura e a escrita do que é veiculado neste ambiente, como também para diagramação e armazenamento das produções.

A escrita impressa estabelece com os gêneros textuais, como o conto, a carta, o bilhete, o romance e os noticiários, uma relação de dependência, e estes, por sua vez, seguem no processo de leitura e de escrita dentro de uma linearidade.

Já no meio digital, não só estas possibilidades como tantas outras são oferecidas, a exemplo o email, o blog, chat, webjornais que, além de fazerem parte da configuração da multimodalidade, também rompem com a forma linear de ler o texto, permitindo a multilinearidade ou alinearidade e a abertura para inferência direta com texto e o autor de uma obra. Assim, o hipertexto tem uma organização em que possibilita a integração entre a linguagem verbal, a imagem e o som.

Partindo da perspectiva que a formação do sujeito leitor vai além das práticas engessadas de ideias e concepções repetitivas, ORLANDI, 1998, p. 205 salienta que “como tenho observado, na escola, quando o professor corrige o aluno, ele intervém nos sentidos que este aluno está produzindo e, no mesmo gesto, está interferindo na construção de sua identidade”. Com isso, também surge a necessidade de se pensar em uma dimensão que supere as práticas unidirecionais adotadas em muitas escolas.

Desta forma, o papel do professor assume uma nova configuração, como exemplifica Kleiman: “... ao professor, cabe criar oportunidades que permitam o desenvolvimento do processo cognitivo com o objetivo de formar o leitor crítico” (KLEIMAN, 2004, p. 09).

A linguagem digital inclui, além da manipulação dos dispositivos, a habilidade para construir sentido a partir de textos multimodais. Segundo Lévy (1993), a hipertextualidade se consolida em muitas propostas no trabalho a partir do hipertexto, que:

é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como

em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa, portanto, desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira (LÉVY, 1993, p.33).

A hipertextualidade além de permitir a conexão entre os textos, também pode impulsionar o desenvolvimento da linguagem hipermidiática, em que o texto sai do formato impresso, e ganham novos atrativos nos diversos formatos, também chamados de multimodais. Conforme Dionísio (2005; 2011), imagem, fala e escrita compondo um texto possibilitam mudanças substanciais na forma de elaborar sentido e significados, assim também quando se estabelece uma comunicação, a linguagem passa a fazer parte das práticas educomunicativas.

3 TRAÇO DA PESQUISA

Por si tratar nesta conjuntura de pesquisa-ação, o foco da investigação está centrado nas práticas docentes, essencialmente, as permeadas de caráter multimodal, em que a figura do professor é imprescindível para o desenvolvimento das ações, para a análise que parte do ato de planejar ao avaliar.

Neste recorte, delimita-se a apresentação da escola como uma instituição pública, localizada em bairro periférico do Município de Rio Real, cujo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), não consegue ser atingido nas últimas três aferições. Além disso, esta unidade de ensino, diferente de tantas outras instituições públicas, dispõe de um certo aparato tecnológico. Este último, na vertente da pesquisa ora apresentada é condição essencial para o processo de investigação do trabalho sobre multiliteracia, multimodalidade e formação do leitor, no contexto cibernético.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

A instituição escolar, para fomentar a formação do sujeito-leitor, necessita, em vez de propor um ensino autoritário e homogêneo, que ignora as diferenças e múltiplas culturas dos alunos, repensar suas práticas, no intuito de perceber que o ensino da língua materna deveria permitir o reconhecimento da identidade linguística e cultural do aluno.

Com esta investigação, também espera-se corroborar no intuito da ampliação das possibilidades de construção do pensar sobre a educação, calcada na prática que se desenvolve a partir das potencialidades dos alunos e dos professores.

REFERÊNCIAS

- DIONISIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P (Org.). *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- FLEURI, Reinaldo Matias. In: *Palestra Proferida no V Colóquio Internacional Paulo Freire*. 2005 http://paulofreire.org.br/Textos/fleuri_2005_recife_resumo_e_texto_completo.pdf . Acesso 20 de mai de 2016.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Gêneros Textuais e Multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- KLEIMAN, Ângela B. A construção de identidade em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Língua(gem) e Identidade. Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- SIGNORINI, Inês. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2004.
- KLEIMAN, A. B.; VIEIRA, J. A. O impacto identitário das novas tecnologias da informação e comunicação. In: MAGALHÃES, I.; CORACINI, M. J. & GRIGOLETTO, M (Org.). *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Paulo: Ed. Claraluz, 2006, p. 119-132.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- ORLANDI, Eni. *Identidade lingüística escolar*. (Org.). Inês Signorini Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- ORLANDI, Eni. *A Linguagem e seu Funcionamento: As Formas do Discurso*. 4 ed. Campinas: Pontes, 2003.
- ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola editorial, 2015.
- SANTAELLA, L. *Culturas e artes do pós-humano. Da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2004.
- SOARES, M. *Educ. Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura Soc.*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002 143. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 20 de mai de 2016.

CAMINHOS PARA CONSTRUÇÃO E COMPREENSÃO DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EJA POR MEIO DA PESQUISA: UM ESTUDO NAS TURMAS DO PROEJA DO IFBAIANO CAMPUS CATU- BA

Sônia da Silva Cabral¹

Resumo: O presente trabalho visa apresentar, de forma resumida, a proposta inicial do Projeto de Pesquisa que será desenvolvido durante o percurso da autora no Mestrado em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia- UNEB (Campus Alagoinhas), trazendo as primeiras aspirações que justificam o interesse pela escolha do tema, seus estudos iniciais e as contribuições da Linha Crítica Cultural no aprofundamento dos estudos. Ao escolher trabalhar com o tema Práticas de Letramento na Educação de Jovens e Adultos (EJA), aplicado a um curso técnico de Educação Profissional, modalidade PROEJA, buscou-se não só identificar os principais problemas enfrentados por esse público no desenvolvimento de práticas de leituras e escritas, mas sobre uma prática que vise emancipar esses sujeitos, enquanto cidadãos, e portadores de direitos sociais, que tem expectativas e sonhos enquanto adultos das classes trabalhadoras, que visam conquistar melhores espaços no mundo do trabalho. Portanto, as práticas de letramento pensadas para esse projeto estão respaldadas em uma concepção humanizadora e emancipadora, que compreende o público da EJA enquanto sujeitos históricos, conscientes da sua realidade, do seu contexto, da produção da sua cultura, como forma de crescimento, aquisição de experiências e valorização de suas vidas. Para discutir essa proposta, dividiu-se esse texto em quatro partes que buscam articular a construção inicial deste percurso de pesquisa, que ainda encontra-se inconcluso e consciente da necessidade de mais fundamentação teórica.

Palavras-Chave: Educação para Jovens e Adultos; PROEJA; Educação Profissional; Práticas de letramento.

1 OS PRIMEIROS PASSOS

A princípio, faz-se necessário pontuar que a presente pesquisa ainda se encontra em construção e esta foi a motivação para participação no Programa de Mestrado em Crítica Cultural da UNEB, Campus Alagoinhas, cujo título “Práticas de letramento na EJA: um estudo nas turmas do proeja do IFBaiano Campus Catu-BA”, também apresenta-se em formato provisório, pois, como mencionei no título deste tópico, estes são os passos iniciais.

O Campus do IFBaiano do município de Catu-Bahia não é apenas o local escolhido para desenvolvimento deste estudo, é também o meu local de trabalho há aproximadamente três anos. Neste Campus encontra-se o desenvolvimento do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, que visa qualificar jovens e adultos para uma formação sócio-profissional, com formação básica no ensino médio, oportunizando-os inserção no mundo do trabalho. O mencionado Programa foi criado em 2006 pelo Ministério da Educação- MEC, através da Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão- SECADI, em articulação com o Ministério do Trabalho e Emprego-MTE, através do Decreto

¹ Mestranda no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II. Endereço eletrônico: sscabralina@gmail.com

nº 5.840. Desde então, os Institutos Federais de Educação Tecnológicas – IF’s, com seu processo de expansão da rede tem assumido o compromisso de oferecer pelo menos um curso de formação profissional na modalidade PROEJA. O Campus Catu oferece o curso Técnico em Cozinha integrado ao Ensino Médio e que teve início no ano de 2010.

Sobre o meu interesse pela Educação de Jovens e Adultos — EJA, posso afirmar que surgiu antes de atuar na área como servidora pública, quando ainda iniciava meus estudos na graduação do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal da Bahia — UFBA. Na oportunidade, realizei o estágio obrigatório em turmas de EJA e, após me graduar, outras experiências consolidaram o meu interesse por esta modalidade de ensino, bem como, agregaram novos conhecimentos. Como servidora do Instituto Federal de Pernambuco— IFPE fiz parte de grupos de discussão sobre os problemas enfrentados por docentes e estudantes da EJA no estado de Pernambuco, que também promoviam diversas oportunidades de formação continuada com foco neste público. Deste modo, no período compreendido entre 2010 a 2014, fui membro do Fórum Estadual de EJA do mencionado Estado, da Agenda Territorial de Educação de Jovens e Adultos e representante da Pró-Reitoria de Ensino do IFPE no Fórum PROEJA da mesma instituição. Ao participar ativamente nessas organizações tive a oportunidade de conhecer de perto as dificuldades e desafios da EJA, além de perceber o quanto esta modalidade ainda está distante de uma formação verdadeiramente inclusiva e comprometida com uma qualificação social/profissional para jovens e adultos, como um direito socialmente adquirido e garantido por Lei. Sendo a EJA um direito subjetivo, citado em nossa Constituição, e que, segundo o autor Cury (2000), está pautada em uma formação que deve contemplar quatro dimensões: formação do sujeito singular, do sujeito social, do sujeito civil e do sujeito trabalhador, além de envolver diversas práticas nos âmbitos sociais, culturais e afetivos.

Ao compreender a educação como um direito desses sujeitos que foram historicamente excluídos do processo formativo escolar e profissional, e que procuram através de Programas de EJA a oportunidade de mudanças em suas vidas, houve também a necessidade de buscar mais estudos sobre o tema. Assim, com intuito de compreender esse histórico de desencontros, percalços e negações de direitos, como também, a iniciativa de educadores e teóricos que dedicaram ou dedicam estudos sobre o tema alfabetização e formação da EJA, tive maior aproximação com as leituras de Paulo Freire, especialmente sobre o seu conceito da condição do sujeito oprimido, ao ser negado do direito de ter educação, ou mesmo, ao ser incutida uma “educação bancária”, como instrumento de opressão ao propiciar o aligeiramento e a superficialidade na formação desses sujeitos, longe da oportunidade de superação e emancipação humana (FREIRE, 2005). Nessa perspectiva Freiriana e por perceber que a leitura é uma condição indiscutível para o processo de

inclusão do sujeito, articulei com outra obra de destaque deste autor, revelando em um foco que passei a delinear nos estudos da EJA, a partir da “Importância do Ato de Ler”. Nesta obra, Paulo Freire fala da leitura para além da decodificação de palavras e da manipulação instrumental e mecânica, para uma condição de compreensão do mundo, de realidade e apropriação da linguagem a partir do contexto (FREIRE, 1986). Aqui, consegui articular o nexos entre a EJA, a leitura e a educação profissional, pois como temas da educação, são direitos sociais dos sujeitos e condições de emancipação em suas vidas. No que concerne a leitura, passei a direcionar para o campo do letramento, já que este tema está mais inserido no público da EJA, o qual estou envolvida no meu trabalho cotidiano, trazendo as contribuições da autora Magna Soares (2000), que compreende este tema como as práticas de leitura e escrita e inserção no mundo letrado, através da produção de hábitos de convívio e utilização da leitura e da escrita como prática social. Daí ao reconhecer as dificuldades apresentadas pelos jovens e adultos estudantes do ensino médio, para construção e apropriação nesse hábito, buscou focar nas dificuldades encontradas por esses sujeitos no desenvolvimento das práticas de leitura e escrita em seu processo formativo. Destaco aqui também a educação profissional, pois se entende que o trabalho é um princípio educativo, ou seja, se trabalha educando e se educa trabalhando, como categorias indissociáveis, especialmente na perspectiva de uma formação integrada, como é o caso do Programa PROEJA.

Portanto, vê-se que meu percurso profissional foi basicamente construído nos caminhos da EJA e, ao segui-lo, as experiências adquiridas no contato com os saberes, docentes e discentes desta modalidade de ensino contribuíram para a consolidação do tema ao qual busco aprofundar em meu percurso acadêmico. Assim, o desejo de conhecer a EJA mais profundamente, no que diz respeito às questões de letramento, me motivou a organização deste projeto de pesquisa, e, quiçá, uma forma de intervenção e contribuição para melhoria das práticas de leitura e escrita dos estudantes da EJA articulada a educação profissional, por meio do PROEJA do Campus do IFbaiano de Catu, a partir da concepção de uma leitura emancipadora, libertadora, de práticas sociais e produção cultural e de subjetividades.

2-UM RESUMO HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL

Far-se-á aqui uma breve exposição sobre a trajetória da EJA no Brasil, por considerar a sua importância na compreensão dos processos históricos que culminaram na apropriação do conceito de letramento nos meios educacionais.

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil é marcada pela descontinuidade de suas ações e pelo caráter efêmero de suas políticas públicas, que desde as primeiras iniciativas têm se mostrado insuficientes para atender as demandas populacionais e pedagógicas da modalidade. Diferente de outros países, o Brasil fez suas primeiras investidas na área leiro através de iniciativas de movimentos sociais que promoviam cursos de alfabetização para a população adulta motivados pelo desejo de livrá-la das “trevas da ignorância”. Naquele momento houve um significativo crescimento da população urbana desencadeado pela industrialização que despertou a atenção de educadores para o problema do analfabetismo, grande empecilho para a formação de mão de obra qualificada. De acordo com Romanelli (2001, p.59), as mudanças introduzidas nas relações de produção e o crescimento da população nos centros urbanos desencadeou a necessidade de se eliminar o analfabetismo, bem como oferecer qualificação que lhes oportunizasse o mínimo de condições para o trabalho. Considerando a situação em que se encontrava a população adulta naquele momento, algumas entidades e movimentos sociais se comprometeram com a tarefa de ensinar o adulto a ler, a escrever e contar, oportunizando uma inserção no mercado de trabalho. Apesar do trabalho realizado pelos movimentos sociais, vale destacar que o compromisso do Estado brasileiro somente veio assumir a EJA a partir da década de quarenta, pressionado pelos movimentos populares pela ampliação do número de escolas e melhoria da qualidade do ensino.

Entre 1946 a 1963, o país viveu um momento de entusiasmo em relação à defesa da educação como direito de todos; foi quando o governo passou a patrocinar diversas campanhas de educação popular e estas, de fato, contribuíram para elevação dos índices de alfabetização da época. Em julho de 1963, o governo federal implantou o Programa Nacional de Alfabetização, coordenado por Paulo Freire, programa este que contaria com o apoio de várias entidades sociais, entre elas agremiações estudantis e profissionais da educação, associações de bairro, entidades religiosas etc, uma “força-tarefa” em âmbito nacional comprometida com o objetivo de alfabetizar adultos através do método criado pelo próprio Paulo Freire. Infelizmente, a campanha não chegou a durar um ano; a partir de abril de 1964, o governo militar assumiu as diretrizes da Educação de Jovens e Adultos e encerrou o programa, por considerar a sua proposta subversiva. Em seu lugar, criou a Fundação MOBRAF, entidade que carrega uma conotação negativa nos meios educacionais até hoje. O MOBRAF se apropriou das técnicas criadas por Paulo Freire, embora embebida da ideologia do governo militar, que visava uma formação mínima às classes subalternas, ou seja, a leitura, a escrita e a matemática (LEITE, 2013), para atender as demandas do mercado de trabalho. Nesta perspectiva, a proposta pedagógica do MOBRAF apresentava-se esvaziada do sentido crítico e contextualizador do método Paulo Freire. Como resultado, a EJA retrocedeu às primeiras décadas de industrialização do país, onde a formação de adultos tinha o mesmo objetivo.

Com o fim da ditadura militar, o país passou por um processo de redemocratização e a promulgação de uma nova Constituição em 1988 possibilitou o surgimento de políticas educacionais mais expressivas para EJA. Neste sentido, podemos destacar LDB nº 9.394/96, que incorporou a EJA à Educação Básica, garantindo a esta modalidade o cumprimento de suas diretrizes por meio de uma série de documentos oficiais que foram publicados posteriormente. No entanto, os avanços obtidos em termos de políticas públicas não foram efetivos no sentido impedir que o Brasil ocupasse a oitava posição no ranking dos países campeões de analfabetismo, conforme dados apresentados em 2014 no 11º Relatório de Monitoramento Global Educação para Todos, divulgados pela UNESCO. Quem estuda os principais autores do tema letramento chegará a conclusão que esses dados não são reais. De acordo com Moll (2005, p.11) uma vez que vivemos numa sociedade letrada, sobretudo nos espaços urbanos, caracterizada por um denso universo escrito, não há possibilidade de existirem analfabetos, conforme o sentido estrito da palavra. Esta autora afirma que, nas sociedades modernas, o que encontramos são pessoas em processo de letramento, muitos das quais tiveram seus itinerários formativos interrompidos por diversos motivos. Mas o fato, é que em pleno século XXI, ainda convivemos com esta realidade que envergonha perante a comunidade internacional e cerceia milhares de adultos de exercerem a sua cidadania plenamente.

3-O LETRAMENTO E SUA IMPORTÂNCIA SOCIAL

Vivemos numa sociedade em que a escrita está a todo tempo presente e determina várias de nossas ações: documentos, assinaturas, avisos, compras, bulas de remédio. É uma infinidade de usos, que a habilidade de saber ler e escrever tornou-se uma condição vital para usufruirmos amplamente de todos os instrumentos e dispositivos que a sociedade moderna oferece, cada vez mais presentes em nosso cotidiano. Conforme afirma Kleiman (2012, p.8), este acesso significa o domínio de mundos, públicos e institucionalizados, como o da mídia, da burocracia e da tecnologia. Se a escrita está presente em todos os lugares, o que os jovens e adultos que ainda não a possuem fazem para driblar as dificuldades do cotidiano? Neste sentido, as novas pesquisas na área da Educação e das Ciências Linguística vêm direcionando sua atenção para as estratégias sociais e cognitivas que essas pessoas utilizam para se informar e transitar no mundo moderno, as quais são convertidas em ferramentas pedagógicas para aprendizagem e apropriação da língua escrita (MOLL, 2005). Essas estratégias se constituem em saberes prévios, que os sujeitos vão adquirindo ao longo da vida no contexto em que estão inseridos. Numa sociedade onde a escrita está presente em todos os lugares, esses sujeitos adquirem “formas”, “jeitos” de lidar com a ausência desse conhecimento nas exigências cotidianas. É neste espaço que surge o conceito de letramento.

De acordo com Soares (2009, p. 15-17), letramento é um conceito relativamente novo no cenário educacional brasileiro, tanto que ainda não se faz presente nos dicionários. O termo foi usado pela primeira vez por Mary Kato, em 1986 no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, da Editora Ática. Segundo Soares (2009, p. 17), o termo letramento deriva da palavra *literacy* que tem origem no latim *littera*. Sobre o surgimento do termo letramento, e explica que palavras esta autora explica que palavras são criadas ou ganham um novo sentido quando surgem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos. Nesta perspectiva, Kleiman (2012, p. 15-16) completa o pensamento de Soares ao afirmar que o conceito de letramento passou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização, cujos pressupostos evidenciam as competências individuais no uso e na prática da escrita, com exceção da perspectiva de alfabetização elaborada pelo educador Paulo Freire, acrescenta, que apresenta um sentido crítico em relação a este processo.

Heath e Rama esclarecem que os estudos de letramento:

examinam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI, tais como a emergência do Estado como unidade política, a formação de identidades nacionais não necessariamente baseada em alianças étnicas e culturais, as mudanças socioeconômicas nas grandes massas que se incorporaram às forças de trabalho industriais, o desenvolvimento das ciências, a dominância e padronização de uma variante de linguagem, a emergência da escola, o aparecimento das burocracias letradas como grupos de poder nas cidades, enfim, as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas com o uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas (HEATH, 1986; RAMA, 1980 apud KLEIMAN, 2012, p. 16).

O conceito de letramento fundamenta-se nos aspectos sócio-históricos e culturais da aquisição da escrita. Neste sentido, há uma diferenciação entre a alfabetização e letramento. Tradicionalmente, a alfabetização é conceituada como o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, enquanto apropriação dos códigos do sistema alfabético e sua junção para constituir palavras. Embora esse conceito esteja cada vez mais em desuso, visto que nos últimos vinte anos as novas práticas pedagógicas nas turmas de alfabetização assumiram a tendência de desenvolver as habilidades de uso social da leitura e escrita e o convívio com o material escrito, podemos afirmar que a alfabetização é um processo que se dá em um espaço específico, envolve mediação e diversos participantes, bem como elementos materiais para auxiliar o processo de aprendizagem. O letramento implica em relacionar a escrita a uma infinidade de práticas sociais, mobilizar diversos saberes e em diferentes espaços. Segundo Kleiman (2005, p. 11), o letramento não é alfabetização, mas a inclui, enquanto prática social do uso da escrita no ambiente social, que é a escola. O letramento um processo complexo que envolve múltiplas capacidades e conhecimentos no contexto das práticas sociais da escrita. A forma como os sujeitos se relacionam com a escrita em diferentes

contextos, sem necessariamente possuir esse conhecimento faz do letramento um estudo um amplo campo de estudos, que remete a questionamentos de ordem social, cultural e política.

Da mesma forma que o conceito de alfabetização tem se tornado insuficiente para responder os questionamentos que surgem da relação dos sujeitos com a escrita no contexto das práticas sociais, o que não exige necessariamente o domínio desta habilidade, o conceito de o letramento também emergiu num momento em que se questionou a necessidade de rever as práticas relacionadas ao ensino da leitura e escrita no ambiente escola, para que novas estratégias pedagógicas fossem adotadas visando incorporar as práticas sociais dos indivíduos como ferramentas de aprendizagem, se levarmos em conta levarmos a todo momento interagimos em diferentes contextos sociais: o trabalho, a escola, instituições financeiras, a tecnologia. A prática pedagógica fundamentada no letramento forma proporciona aos sujeitos a reflexão dos usos da leitura e da escrita em diferentes contextos, aproximando-os da realidade social em que estão inseridos.

Nesta perspectiva, o conceito de letramento tem grande relevância social porque busca garantir o relacionamento consciente com o ambiente social em que o sujeito está inserido. Isto que dizer que os saberes que esses sujeitos trazem são valorizados nos ambientes de aprendizagem e transformam-se na sua ferramenta de aquisição do conhecimento, que neste caso é o uso da leitura e da escrita.

Importante destacar que o letramento não é um método. Há uma tendência na educação de transformar toda teoria. No caso do letramento, Kleiman fornecesse a seguinte explicação:

Os pesquisadores que começaram a estudar em diversos países, as funções e práticas da língua escrita e seu impacto na vida social, eram cientistas sociais: sociólogos, antropólogos e historiadores que não tinham nada a dizer — porque não era a sua especialidade — sobre os métodos de ensino da língua escrita. Todavia, como esse assunto está relacionado a questões muito relevantes para a educação, ele chega à escola e aí é reinterpretado em função daquilo que é relevante para o trabalho escolar, ou seja, o método (KLEIMAN, 2005, p. 8).

O grande problema de um conceito tão complexo ser apropriado como método é o perigo do seu esvaziamento, no momento em que é transformado num conjunto de técnicas para o ensino da leitura e da escrita. Deste modo, é importante que essa compreensão chegue ao alcance dos educadores que atuam nas escolas, para que não comentam esse erro.

O letramento é um dos temas mais estudados na atualidade, principalmente em relação ao contexto tecnológico em que vivemos, onde novos conhecimentos são incorporados as nossas práticas sociais, a todo tempo. Sendo assim, é preciso repensar a escola para que ela absorva essa realidade em suas práticas pedagógicas. Não é mais possível desvincular o ensino da leitura e da escrita sem considerar práticas sociais. Paulo Freire já havia feito evidenciado esta importância,

quando escreveu a conhecida frase: *a leitura de mundo precede a leitura da palavra*. Neste sentido, a prática pedagógica precisa partir do conhecimento dos sujeitos envolvidos no processo, que trazem inúmeras potencialidades que precisam ser valorizadas em sala de aula. Essa valorização resgata a cidadania e fortalece uma postura crítica junto ao contexto social em que estão inseridos.

4-O LETRAMENTO EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICO SOCIAL

Articular o tema letramento na perspectiva da formação de jovens e adultos a uma perspectiva Crítica Cultural me fez refletir sobre vários aspectos que permeiam a educação articulada a uma concepção de mundo, de sociedade, de história, de aprendizagem, de condições objetivas, de realidade e de construção de subjetividades.

Quando entramos em uma sala de aula encontramos e percebemos que suas carteiras estão ocupadas de sujeitos que trazem, em cada um, suas próprias histórias de vidas, seus sonhos e suas expectativas em relação ao aprendizado escolar. E, quando falamos de sujeitos que procuram a educação profissional, essas expectativas são maiores ainda, já que estar empregado, ter uma Carteira de Trabalho assinada, é uma questão de honra, diante de uma sociedade cada vez mais competitiva. Porém, as contradições entre um mundo cada vez mais competitivo e que está pautado em uma lógica meritocrática de cada vez mais aquisição de formações, qualificações e titulações, nos faz perceber que cada vez mais as contradições entre o que se espera de uma educação libertadora e emancipadora e a lógica da produtividade, imposta por essa sociedade capitalista anda cada vez mais distante de libertar os sujeitos dessas imposições, como trazia Freire (2005). Nessa perspectiva, ter leitura dessa realidade ou ter visão crítica dessas contradições e das condições objetivas em que esses sujeitos estão inseridos são passos para a produção de uma prática emancipadora e libertadora, que, para Freire (2005) significa ter consciência da situação concreta de opressão, diante de opressores. A visão de Freire me fez perceber que esses sujeitos, jovens e adultos, muitas vezes perdem o sentido da sua existência no mundo, mesmo que esses tenham sonhos, mas suas expectativas estão postas em uma condição de sobrevivência no mundo, de adequar-se as exigências desse mundo moderno e tecnológico, que produz uma identidade fragmentada, ou a perda dessa, implicando na incompreensão enquanto classe trabalhadora, dona da sua força de trabalho, produtora de cultura, além de sujeitos de direitos sociais. Deste modo, partindo de reflexões marxistas, especialmente pelas contribuições de Lukacs (2003), observou-se que o mundo capitalista é construído com base nas contradições, em que o poder da força de trabalho não pertence ao trabalhador e sim ao capital e, indo para além dessa perspectiva, Lukacs refletiu sobre o poder da classe burguesa e a crise da cultura, na lógica da imposição do capital, em que versa:

Assim é que toda a existência da classe burguesa e de sua expressão, a cultura, entrou em uma gravíssima crise. De um lado, a esterilidade sem limite de uma ideologia separada da vida, de uma tentativa mais ou menos consciente de falsificação; de outro, o deserto pavoroso de um cinismo que historicamente já se convenceu do nada interior de sua própria existência, e tão-somente defende sua existência bruta, seu interesse egoísta em estado bruto. Essa crise ideológica é um sinal iniludível de decadência. A classe já se encontra acuada na defensiva, e não luta mais a não ser unicamente pela sua existência (tão agressivos quanto possam ser seus *meios de luta*). Perdeu *irremediavelmente a força de direção* (LUKÁCS, 2003, p. 170).

Lukács problematiza ainda sobre a classe trabalhadora que passa por um envolvimento em um mundo de leis e normas que parece estar produzindo uma unicidade, uma composição de direitos coletivos, porém, para esse autor, quando mais uma sociedade é dita desenvolvida e científica, maior a probabilidade de se tornar um sistema fechado em leis e normas, que fragmentam mais as relações sociais, produzindo uma falsa unicidade. Para Lukács (2003) somente a conscientização da classe trabalhadora pode produzir uma saída para essa fragmentação, pois o trabalho é a emancipação humana. Articulando com a concepção educativa de Freire (2005), é trabalhar numa perspectiva de uma educação como prática emancipadora, no processo de humanização de sujeitos.

Na perspectiva do letramento e nos estudos da linha Crítica Cultural, as ideias de Freire e Lukács são complementares ao projeto que pretendo delinear em meu percurso de estudo, visto que as categorias educação de jovens e adultos, práticas de leitura e escrita e trabalho se complementam e são desafios para análise da realidade dos sujeitos participantes da pesquisa, que são os estudantes de um curso técnico de educação profissional, modalidade EJA, localizada em Catu-BA.

Para finalizar, trago Agamben (2005) quando explicita que a linguagem dá ao sujeito tanto a sua origem quanto o seu lugar próprio e que, apenas na linguagem, é possível representar a percepção transcendental de um sujeito pensante. Para Agamben, não é a língua que caracteriza o ser humano, e sim, um sistema de signos e discursos criados em sua vivência histórica, produzindo culturas e subjetividades. Ao concordar com Agamben (2005), entendo que estudar o letramento envolve uma relação inter e transdisciplinar do tema, já que a história, a filosofia, a linguística, a antropologia, a sociologia, a psicologia são campos do conhecimento que se inserem na temática, produzindo nexos que visam enriquecer mais ainda meu objeto de estudo e fortalecer meus argumentos.

Enquanto pesquisadora e construtora do meu percurso formativo na área de educação, viso adquirir cada vez mais conhecimentos que venham contribuir com meu trabalho de Pedagoga, atuante na EJA e na educação profissional, para construção de práticas pedagógicas que fortaleçam o processo de letramento e formação de sujeitos mais qualificados e emancipados nesse processo,

como também, na aquisição de uma fundamentação teórica mais abrangente e coesa para aprofundamento da temática e produção da dissertação final do meu curso de Mestrado.

REFERÊNCIAS

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

AGAMBEN, Giorgio. *Relatório de Monitoramento de Educação para Todos Brasil 2015: progressos e desafios* – Brasília: UNESCO, 2015. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/PPT_Presentation_EPT_final_low_pt_2015.pdf. Acesso em: 04 jul. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação-MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 24 de dezembro de 1996*. Brasília: MEC, 1996.

CUNHA, Úrsula Nascimento de S. *Letramento Escolar e Cotidiano: Análise de experiências sobre práticas de letramento à luz da Crítica Cultural*. Jundiaí: Paço Editorial, 2014.

CURY, Carlos Jamil. *Legislação Educacional brasileira*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 42 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

KLEIMAN, Ângela. *É preciso ensinar o letramento?* Disponível em: http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf. Acesso em: 04/ jul. 2016.

LUKACS, Georg. *História e Consciência de Classe*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Disponível em: <https://efchagasufc.files.wordpress.com/2012/04/1-historia-e-consciencia-de-classe-estudos-sobre-a-dialetica-marxista.pdf>. Acesso em: 04. jul. 2016.

IMAGENS DO FEMININO NA OBRA UM COPO DE CÓLERA

Taiane Emanuele S. Mota¹
Orientador: Dr. Paulo César Garcia²

Resumo: A minha pesquisa tem por objetivo analisar a posição da mulher no filme “Um copo de cólera”, baseado no livro de Raduan Nassar. O filme, dirigido por Aluizio Abranches, em 1999, retrata uma linguagem muito peculiar do romance de Nassar, ao apontar o feminismo rodeado de imagens, algumas delas sobre a relação com o masculino e as rupturas a este universo hegemônico. Trata-se de reflexões dos papéis desempenhados, principalmente, do posicionamento da cultura de gênero e da sexualização da mulher. O diálogo com o romance abre para questões sobre como e em que lugar se constroem vínculos e se desconstróem posições da mulher nessas textualidades. Assim, a partir da obra de Raduan Nassar, proponho uma leitura crítica da cultura de gênero, tendo como mote de interpretação a personagem feminina do romance, como do filme de Abranches, buscando analisar os discursos que reportam o sentido de diferença nas enunciações que tratam do feminismo branco e de classe média *versus* os entraves culturais de sociedade machista e conservadora. Para o estudo, serão considerados referenciais teóricos da crítica feminista e da representação da mulher na literatura e na cinematografia.

Palavras-Chave: Mulher. Literatura. Cinema

INTRODUÇÃO

O meu projeto surgiu na iniciação científica, ainda enquanto estudante do curso de Letras Vernáculas, momento em que comecei a ter acesso a alguns textos de teóricos pós-estruturalistas e rompi com a noção binária da linguística tradicional de Saussure. Foi assim que notei “que a língua não existe senão tendo em vista o discurso” (AGAMBEN, 2005, p. 65), portanto, é a partir da linguagem que o gênero se constitui.

A problemática sobre gênero, desde meados de 1960, esteve presente nos estudos literários, algumas vezes, dando-lhe suporte, outras reforçando estereótipos, ou ainda, rompendo com paradigmas. Essa possibilidade de ressignificação que se apresenta na obra literária, possibilita ao leitor ampliar sua capacidade interpretativa, ocasionando a atribuição de novos sentidos para a obra artística. Os discursos baseados no pós-feminismo incitam mudanças de mentalidades pautadas no regime social e patriarcal.

O que se observa atualmente é um intenso e polêmico debate em torno das diferenças entre os sexos, entre o feminino e o masculino, que vem sendo articulados por ordens e segmentos sociais. Há formas de dominação masculina que foram construídas a fim de naturalizar e regimentar os elos

¹ Mestranda no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II. Endereço eletrônico: taymota@hotmail.com

² Docente no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II

comportamentais, potencializar o gênero como modo de estabelecer a virilidade e o domínio existencial do macho.

Tendo em vista que o cinema empreende uma linguagem marcada por diálogos e, como uma prática social, leva o espectador a criar novos elementos discursivos com a realidade, esse trabalho se justifica pelo potencial da literatura e do cinema como processo de releituras do social e se propõe desmontar, através do contradiscurso, a cultura de gênero e das sexualidades da mulher, rompendo com conceitos regrados e elucidando debates teóricos sobre a equidade de gênero e das diversidades sexuais.

Assim, busco compreender como no filme *Um copo de cólera*, de Aluizio Abranches, o relacionamento heteronormativo e heterossexual vem sendo desconstruído; como o cineasta proporciona uma leitura pertinente e inovadora ao dar voz à mulher que busca firmar a identidade feminina fora dos conceitos regrados e como pode descrever outros arquétipos do feminino, à medida que o desejo sexual aflora. O estudo mostra-se pertinente quando ressalta a representação da mulher menos submissa e mais livre e decisiva, visualizada sob o aspecto relacional da heterossexualidade nesse cenário cinematográfico.

Penso que o campo de força dos estudos da crítica literária se encontra no entrecruzamento de textos, citações, um verdadeiro rizoma que aponta para diferenças, para os deslocamentos desses lugares discursivos. Busco o método da Crítica Cultural para que eu possa tecer a alguns questionamentos: Como perceber o contradiscurso das práticas-conceituais feministas sem que numa via inversa não se repita o mesmo binarismo?

Desse modo, o estudo não compreende apenas o conceito atribuído à categoria gênero, mas, percebe que as ideias são “imagens” concebidas pelo pensamento em contato com a realidade.[e] São por isso chamadas de “conceitos” (BUZZI, 1994, p. 141). Assim, o método em Crítica Cultural não se resume apenas em pensar, refletir e interpretar a história da vontade de verdade, mas consiste em esvaziar a dialética, sem pretensão da totalidade. Como enfatiza Deleuze e Guattari (1996, p. 30): “Um conceito não exige somente um problema sob o qual remaneja ou substitui conceitos precedentes, mas uma encruzilhada de problemas em que se alia a outros conceitos coexistentes”.

A partir da leitura do romance, busca-se o intertextual, ou seja, como a escrita do literário proporciona dar voz à personagem do filme. O estudo permite relacionar o escrito e o imagético como forma de acessar e questionar a imagem do feminismo sob o olhar da heteronormatividade.

Especificamente, propõe-se estudar cenas do filme e selecionar as que contextualizam as representações atribuídas à mulher e as que rompem com a estrutura do feminino; analisar as duas

obras, literatura e filme, levando em consideração as relações heterossexuais entre os personagens e tendo como parâmetro um olhar crítico sobre o sistema social e cultural de gênero, as masculinidades e heteronormatividades e por fim, interpretar as imagens do filme, tendo em vista o desejo sexual masculino em relação à mulher, quais rupturas são efetuadas como modo de falar da subjetividade do feminino na atualidade.

Nesse “paper” apresento uma imagem do meu projeto de pesquisa, que após o estudo da disciplina: “Metodologia da Pesquisa em Crítica Cultural” no Mestrado em Crítica Cultural, elucidou novos questionamentos em relação ao problema inicial.

2. A IMAGEM DO FEMININO NA OBRA “UM COPO DE CÓLERA” SOB A PERSPECTIVA DA CRÍTICA CULTURAL

O filme “Um copo de cólera”, de Aluizio Abranches mostra algumas características físicas e psicológicas de mulher moderna e permite questionar o feminismo da década passada, já que o filme fora produzido em 1999 e visa analisar o perfil do pós-feminismo do momento atual. Se a mulher galgou seu espaço na sociedade, ela vivencia também posturas mais nítidas em relação ao sexual. Com os relatos em rodas sociais e no próprio imaginário feminino, os afetos da mulher contemporânea beiram as contradições, pois os discursos aparentes pontuam aquelas que estão na perspectiva da velha busca do romantismo, a aliança com o parceiro, a amor romântico, o casamento, a maternidade. Outras situações espelham a mulher mais libertina, marcando-a como pegadora e no jargão mais popular, a “periguete” que deriva pela noite em busca de desejos intempestivos, nada oficiais e duradouros.

Ao retratar a cultura de gênero e das sexualidades do homem e da mulher, a reflexão recai em alguns debates que teóricos enunciam, em se tratando da equidade de gênero e das diversidades sexuais. Nesse sentido, como se pode “entender” as mulheres que, por um lado, busca o velho acasalamento, o amor romantizado e, por outro, a mulher que nega posturas mais arcaizantes e se colocam sempre a frente de outros tempos? Outro aspecto é a importância que a arte ficcional e cinematográfica detém na desconstrução de estruturas modeladoras, depositando nas linguagens codificar o poder dominador e dominante.

Contudo, há as linguagens que se reportam a não se comprometer com esse universo reducionista e limitador, permitindo espaços para aferir conceitos e noções diferenciais, menos referenciais e redutoras. Isso vale para a leitura que pretendo discorrer. Interpretar com teóricos da linguagem e de gênero a margem do social que não pontua relacionamentos amorosos fundados na

dominância e no padrão cultural construído para a mulher. Assim, noções trazidas por Judith Butler, Guacira Louro, Joan Scott, a desconstrução de J. Culler, Eagleton, G. Agamben, G. Deleuze, F. Guattari e outros teóricos do pós-estruturalismo, bem como das teóricas feministas não se esgotam para analisar o meu objeto de estudo. Além desses, pesquisarei sobre a obra do cineasta Aluisio Abrantes, no que diz respeito a sua mensagem que, também, pode-se fazer ouvir, ao pensar na forma como cria a imagem do universo feminino.

A literatura, aqui, representa uma máquina de guerra, pois, ela possibilita “transcrever o transcrito, deixando o leitor jogar algum alpiste interpretativo no interior da armadilha para que se evidencie ainda mais as trapaças que o falocentrismo pode pregar” (SANTIAGO, 1997, p. 372).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a finalização desse projeto e a relevância da pesquisa, tratando de gênero feminino num dado sistema de discursividades, nos textos da literatura e da cinematografia, enquanto pesquisadora da crítica cultural, eu expressei o desejo de empreender um estudo que dê visibilidade a uma sociedade em que se valorize a multiplicidade de experiências, a ação, o verbo e que não, apenas, valorize o conceito, a essência das coisas, como escreveu Clarice Lispector: viver ultrapassa qualquer entendimento.

Dessa maneira, acredito que o conceito de gênero passaria a responder ao fenômeno e não mais ao seu significado puro. O recorte cinematográfico e a obra literária seriam, então, os dispositivos, em potencial, onde novos sentidos podem ser veiculados.

Vejo que a linguagem perpassa, também, a subjetivação cultural. No entanto, é necessário salientar o cuidado de não cair na cilada de fazer do gênero uma categoria analítica. Deve-se superar a noção simplista desse conceito a fim de mostrar a complexidade do termo.

Judith Butler (2005) contesta o binarismo homem-mulher e desenvolve o conceito de gênero como “performativo” — fabricado culturalmente, uma performance repetida e reencenada de normas e significados estabelecidos socialmente que se legitimam pela imitação de convenções dominantes. Designação de gênero seria, portanto, algo que nos acontece. É uma interpelação a contragosto. Essa perspectiva teórica dos estudos pós-feministas rompe com o binarismo homem-mulher e enfatiza a importância de se pensar nas pessoas e somente nas categorias. Assim, ao pesquisar sobre gênero, numa perspectiva da crítica cultural, busco a subversão desse conceito.

Assim como Butler (2005), pretendo denunciar, nessa pesquisa, o aprisionamento que a noção de gênero feminino pode representar quando colocado em função da construção por oposição ao

gênero masculino. Procuo chamar a atenção, também, para o olhar crítico em relação ao gênero e o desejo sexual. Ao contrário do que se pensa, não é o sexo que define a relação cultural dos gêneros.

Sendo assim, em “Um copo de cólera” é possível notar essa oposição entre o masculino e feminino e ao mesmo tempo, denunciar tal ideologia pautada no patriarcalismo. Não obstante, é preciso ir além, mostrando outras possibilidades textuais e imagéticas.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Aluizio. *Filme Um copo de cólera*. Gênero: Drama. Brasil, 70min, 1999.

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

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo*. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUZZI, Arcângelo R. *Introdução ao Pensar: o Ser, o Conhecimento, a Linguagem*. Petrópolis: Vozes, 1983.

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

NASSAR, Raduan. *O copo de cólera*. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

SANTIAGO, Silvano. *Crítica Cultural, crítica literária: desafios de fim de século*. Revista Iberoamericana. V. LXIII. n. 180, jul/set 1997.

OS SUJEITOS DO REISADO DE IBOTIRAMA — DA INVISIBILIDADE À RESISTÊNCIA DA CULTURA POPULAR

Tâmara Rossene Andrade Bomfim¹

Orientadora: Dra. Edil Silva Costa²

Resumo: A dissertação em andamento objetiva estudar o Reisado em Ibotirama — BA. As cidades do território inicialmente tinham a sua dinâmica em torno do rio São Francisco, que ditava seu ritmo e das trocas comerciais. Ibotirama nasce nesse contexto, permeada por essas relações. No entanto, o crescimento das cidades modificou os modos de vida e os sentidos atribuídos ao rio. O primeiro capítulo, em fase de construção, situará o leitor no território do Velho Chico e nas relações sociais aí desenroladas. Descreve-se o histórico da cidade e justifica-se seu recorte para a pesquisa. Em seguida, apresenta-se o Mapeamento Cultural de Ibotirama e busca-se mostrar a diversidade encontrada no município para melhor compreender o Reisado, que será apresentado no capítulo subsequente. Vem sendo realizada pesquisa de campo e a base teórica se constrói a partir dos estudos de Stuart Hall, George Yúdice, Nestor Garcia Canclini, Paul Zumthor, Antonio Albino Canelas Rubim e Clifford Geertz.

Palavras-Chave: Velho Chico; Ibotirama; Reisado; modos de produção; identidades.

1. INTRODUÇÃO

Grande parte das cidades ribeirinhas do São Francisco é oriunda de pequenas vilas, que se formaram através da dinâmica ditada pelas trocas comerciais e pelo transporte de cargas e de passageiros, nos tempos áureos da navegação a vapor, que se iniciou em fins do século XIX e se estendeu até a década de setenta. Mais do que matar a sede, o rio significava a própria vida das comunidades, ditando costumes e ofícios, permeando trocas, estabelecendo relações, nos portos e embarcações que singravam suas águas. O rio São Francisco esteve durante muito tempo para a população dos seus limites geográficos, como elemento aglutinador, reunindo em torno de si, as diferentes camadas sociais e influenciando os seus estilos de vida. Às suas margens se configuravam relações de poder, na figura dos coronéis, dos escravos, da hierarquia desvelada nos postos de trabalho nas embarcações. Essa dinâmica foi responsável por uma diversidade cultural, que se revela nos Ternos de Reis, nas Chulas, nos Sambas de Roda, na Alimentação das Almas, nos tambores dos Candomblés, nas cantigas, nas lendas, nas rezas, nos ritos e no grande número de manifestações tradicionais, que ainda estão presentes no cotidiano das comunidades. De igual forma, em ofícios que surgiram motivados pela intensificação das atividades de intensidade navegação e que ainda subsistem, a exemplo dos carranqueiros, barqueiros, artesãos e dos produtores de fumo de rolo.

¹ Mestranda no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II. Endereço eletrônico: tamarabomfim@hotmail.com.

² Docente no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II.

Com o passar dos anos, a construção das rodovias e as mudanças nos modos de produção, retiraram do rio a sua condição de maior veículo das transações comerciais. As cidades reorganizaram o seu meio espacial e social. A produção cultural também sofreu mudanças, como reflexo dessas modificações. No entanto, muito ainda do que é veiculado sobre as cidades ribeirinhas nos remete a idealizá-las como se estivessem no passado. No imaginário coletivo, as cidades se debruçam sobre o rio. Há a falsa impressão de que parte das suas economias é oriunda da pesca. Um exemplo ilustrativo é a figura da carranca. Ao pensarmos em cidades ribeirinhas imaginamos a existência da escultura, que era utilizada para espantar os maus espíritos e alguns animais, fixando-as nas proas dos barcos. Em contraponto, a carranca hoje é mais utilizada como peça de decoração nas residências e como lembrança de viagem, numa simbologia ao rio, mas um número muito reduzido é encontrado nas embarcações. De igual forma, as rodas de São Gonçalo ocorriam com maior frequência, há algumas décadas. No entanto, a população em sua maioria, residia na zona rural e eram frequentes as promessas ao Santo, para que não se perdessem as produções nas lavouras, por falta de chuva e para que as colheitas fossem fartas. O esvaziamento do campo, com o deslocamento de parte da população que aí residia para as cidades, trouxe para esta manifestação uma simbologia de celebração, mas, não mais pelos resultados nas lavouras e sim pela devoção religiosa ou pelo simples ato de comemorar algo, ou ainda, por promessas relacionadas a outros fins. E assim, os Ternos de Reis, a Alimentação das almas, as narrativas orais e demais expressões da cultura popular ribeirinha se modificaram, para atender a uma nova ordem social instaurada.

O município de Ibotirama está situado a 649 km da capital do estado da Bahia, na região do Médio São Francisco, um dos trechos ainda navegáveis do Velho Chico e será a área recortada para a realização desta pesquisa. A delimitação geográfica para a pesquisa de campo foi efetuada, devido a extensão do território do Velho Chico, que conta com 16 (dezesesseis) municípios.

A minha relação direta com o município de Ibotirama, minha cidade natal, trouxe essa inquietação. Desde criança, os movimentos populares da região ribeirinha do Território do Velho Chico, sempre estiveram a minha volta. E eu a volta deles. Os grupos de reis no período de dezembro a janeiro, as rodas de São Gonçalo no pagamento das promessas, o canto das lavadeiras no meio da manhã, as benzedeadas me curando dos “quebrantos”, as assombrações nos becos e as expressões orais, nas lendas e nos ritos. Essas e outras manifestações da cultura popular estiverem presentes em meu cotidiano desde os primeiros dias e atravessaram a minha infância e a adolescência, como se fossem familiares muito próximos. Mas eu não estava diretamente envolvida em nenhum destes grupos, nem os meus ancestrais. O que me ocorre pensar, que num passado não muito distante, mais precisamente nas décadas de 70 e 80, quando vivenciei estes fatos, as famílias, independentes

das classes sociais das quais eram parte, até mesmo as mais abastadas desta região, abriam as suas portas para as manifestações periféricas, reconhecendo nelas, a sua identidade. As classes com maior poder econômico, ofertavam algo em troca para que os grupos populares se apresentassem. Nem sempre era dinheiro vivo o que ofereciam, muitas vezes era comida e bebida. Para os atores dessas manifestações, eram oportunidades de levarem adiante o legado da oralidade e de celebrar, cantando os coros em uníssonos, nas salas de famílias humildes e nas salas dos centros de poder. Assim eu presenciei, repetidas vezes, a cultura popular pedir passagem, na sala de uma liderança política daquelas bandas: o meu avô materno.

Após alguns anos longe da região, volto no ano de 2005. Entre as minhas buscas, a cultura popular sendo ativada em minhas memórias. Mas o discurso que se perpetuava nas ruas por onde os grupos transitavam com liberdade é de que a cultura popular ribeirinha do Velho Chico já não existia mais. Indagando aqui e ali sobre o que ainda sobrevivia, escuto que as expressões já não são mais as mesmas, que não tem originalidade, que perderam a sua pureza. E foi essa vontade de verdade que me moveu a iniciar essa pesquisa, provocada inicialmente, fora do ambiente acadêmico. Trabalhando como Assessora de Projetos na Prefeitura Municipal de Ibotirama, na primeira oportunidade e por uma necessidade apontada no trabalho de articulação do Selo Unicef, juntei argumentos e parceiros e coordenei o Mapeamento cultural de Ibotirama. O Mapeamento me trouxe um novo olhar sobre o discurso instituído. Saímos com um roteiro pronto, de pequenas indicações dos sujeitos que ainda existiam. E esse roteiro se transformou em caminhos rizomáticos, um mapa, como diria Deleuze (1995), com suas *“múltiplas entradas”*. Cada mapeado indicava outros novos atores, totalmente desconhecidos para nós. O mapeamento trouxe dezenas de conexões, apontando grupos e expressões que sobreviviam, sem se preocuparem em permanecer a margem da produção cultural reconhecida. Essas vertentes que se desvelaram, me levaram ao trabalho paralelo de produção cultural, voltada para a periferia ribeirinha, avançando por outros municípios, inquirendo, pesquisando. Na impossibilidade de pesquisar toda a cultura popular do município, essa pesquisa será realizada apenas com um grupo de Reisado, que foi escolhido devido a proximidade com os integrantes e ao trabalho que realizei entre 2013 a 2015 com o mesmo grupo, com a produção de oficinas de reisado, através de projeto aprovado em edital da Secretaria de Cultura do Estado da Bahia (SECULT), com o registro em material áudio visual. Devido ao tempo reduzido para a pesquisa de campo, optei pelo Grupo de Reisado do Cantinho, por já ter um caminho percorrido junto a eles.

Uma nuance observada foi o trânsito que ocorre dos sujeitos, entre as manifestações. Dessa forma, o reiseiro participa das rodas de São Gonçalo, das rezas, da Alimentação das Almas. Sendo assim, ao eleger os Grupos de reis como o objeto de estudo, termino por atingir outras

manifestações, já que os sujeitos transitam entre elas. Os reiseiros refletem a realidade de outros tantos atores da cultura popular de Ibotirama e do território do velho Chico, invisíveis nos discursos propagados e nas políticas públicas praticadas.

A análise do contexto descrito remonta inicialmente a uma questão de identidade, que fazem surgir vários questionamentos: Parte dos ribeirinhos dessa região deixaram de associar a sua identidade as manifestações populares porque já não se reconhecem nessas feições, porque a cultura popular está deixando de existir ou porque estão sucumbindo aos padrões hegemônicos? É uma escolha pensada ou um discurso de poder que está se sobrepondo? Para pensar as questões relacionadas a identidade, serão utilizados os estudos de Stuart Hall, na obra *Da diáspora: Identidades e Mediações culturais*. E para pensar essas questões relativas a identidade, enquanto reconhecimento espacial, enquanto o pertencimento do indivíduo ao seu lugar, o embasamento teórico será dado através da obra de Ana Fani Alessandri Carlos, *O lugar no/do mundo*. Cabe destacar o trecho que diz que:

toda memória coletiva tem por suporte um grupo limitado no espaço e no tempo, portanto uma memória dividida — real ou fictícia — propicia a coesão de um grupo e, em consequência, cria a integração. Um grupo que só se pode visualizar num espaço onde elementos da sua história estão presentes. Cada grupo definido localmente tem a própria memória e uma representação do tempo que é só dele. Ocorre que cidades provinciais se fundem em uma nova unidade enquanto o tempo comum se amplia. Esse fato nos colocaria diante de uma nova dimensão da relação entre a constituição da identidade e das relações do indivíduo com o espaço e o tempo (CARLOS, 2007, p. 48).

Torna-se necessária a abordagem e compreensão da oralidade, visto que, a cultura popular ribeirinha do Velho Chico é fruto desse trânsito entre as gerações. Para tal, Paul Zumthor oferece todo um caminho traçado que possibilita entender as “marcas da voz viva”. Possibilitando adentrar no universo que abriga as vozes desses sujeitos, que estão tão embrenhadas nesse cotidiano, que muitas vezes passam despercebidas enquanto vozes ancestrais que são. São vozes reais. Vozes que se perpetuaram e que nem sempre são escutadas com clareza.

A utilização de Michel Foucault será convergida para o estudo dos poderes instituídos, seja no discurso, seja nas relações sociais e econômicas, que empurram cada vez mais os grupos populares para as periferias. E também para buscar uma análise da reação dos sujeitos subalternizados para continuar produzindo cultura, para continuar sobrevivendo.

A busca dentre os resultados esperados de possibilidades, no que tange as políticas culturais locais e regionais traçadas para a cultura popular ribeirinha, tornam necessária a utilização do trabalho de Antonio Albino Canela Rubim, dada a sua importância no entendimento das políticas culturais delineadas no país, a partir do governo do Presidente Lula, período em que houve a

descentralização dos editais de cultura e em que passou a existir uma participação efetiva, do município de Ibotirama e região, nas políticas públicas culturais.

E por fim, Clifford Geertz, para buscar o conceito do que vem a ser cultura. Como o próprio autor diz, “*não como uma ciência experimental, em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado*”. A procura dos significados e representações que essas expressões têm, para a população do seu território. Ou ainda, dos novos significados atribuídos pelos sujeitos, na teia cultural da qual fazem parte.

Espera-se alcançar como resultado, a reflexão sobre a produção cultural do território do Velho Chico, com a divulgação da pesquisa e discussão da mesma junto aos sujeitos da cultura popular e representantes do Governo; buscar uma forma de repensar os discursos construídos sobre a resistência das manifestações; contribuir com a política pública cultural local e regional, provocando a visibilidade/inclusão destes grupos.

REFERÊNCIAS

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *O lugar do/no mundo*. São Paulo: FFCH, 2007.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Paz e Terra, 2015.

HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidades e Mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2008

RUBIM, Antonio Albino Canelas. Políticas culturais no Brasil: tristes tradições, enormes desafios. In: RUBIM, Antonio Albino Canelas Rubim e BARBALHO, Alexandre. *Políticas Culturais no Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2007.

ZUMTHOR, Paul. *Introdução a Poesia Oral*. Trad. Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat e Maria Inês de Almeida. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE COMO PRÁTICA DE EMPODERAMENTO FEMININO

Vanessa Nascimento Machado¹
Orientadora: Dra. Suely Aldir Messeder²

Resumo: Trata-se de uma pesquisa-ação que tem por finalidade realizar oficinas de orientação sexual para mulheres do município de Alagoinhas que frequentam o consultório de enfermagem em sexualidade humana e aceitarem em participar das mesmas. Este trabalho tem como objetivos analisar se a prática educativa, voltada para a educação sexual, pode contribuir para o processo de empoderamento e de emancipação feminina; compreender o conhecimento que as mulheres têm sobre sexualidade e como foi adquirido, e conhecer de que forma essas mulheres vivenciam sua sexualidade com liberdade de expressão e escolha, e como se relacionam com a busca do prazer. Espera-se que os grupos possam se tornar lugar de reflexão sobre a sexualidade feminina na contemporaneidade, fazendo com que as mulheres possam enxergar suas subjetividades, potencializando-as; reconhecer a importância da prática educativa para o conhecimento sobre sexualidade humana e por fim, reconhecer que o conhecimento sobre sexualidade humana leva ao empoderamento e emancipação feminina através da transformação. A educação sexual passa a se constituir um elemento significativo de mudança e progresso, uma tentativa de por ao alcance das pessoas condições para que possam usufruir e conviver com a própria sexualidade e com a de seus semelhantes, numa forma consciente, moderada e respeitosa.

Palavras Chave: Educação Sexual. Empoderamento. Oficinas de Orientação. Pesquisa-ação

INTRODUÇÃO

A contemporaneidade é marcada pela presença da mulher na política, no mercado de trabalho, com independência financeira, fazendo uso de dispositivos, com novos modelos de família, com divisão de tarefas domiciliares entre homens e mulheres; uma nova realidade da área econômica, política e social.

Com essas alterações vivenciadas nas respectivas áreas, indaga-me sobre o campo sexual. Houve avanço como nas demais áreas? As mulheres tem liberdade para expressar e exercer sua sexualidade? Estão preparadas para vivenciá-la de forma plena e prazerosa? Elas discutem o assunto? Em que ambiente é discutido?

Percebe-se que muitas mulheres educadas em um ambiente de repressão no que diz respeito às manifestações sexuais, preferem não tocar no assunto. Isto concretiza-se a partir das relações estabelecidas em nosso meio, consequência de uma cultura, capitalista e patriarcal que apesar dos avanços do tempo e da tecnologia, continuam fortemente sendo reproduzidas, além de demonstrar as relações de poder.

¹ Mestranda no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II.

² Docente no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II.

É a partir deste contexto que esta pesquisa será desenvolvida tendo como problemática central: Como as práticas educativas voltadas para orientação sexual de mulheres contribuem para o processo de empoderamento e emancipação feminina?

O estudo se desenvolverá com mulheres do Município de Alagoinhas BA, que frequentam o consultório de sexualidade humana e aceitarem participar do grupo de práticas educativas em sexualidade. Acredita-se que este trabalho será de muita importância para profissionais de diversas áreas, pois irá contribuir na aquisição de novos conhecimentos na área da educação sexual feminina. Somar-se ao conhecimento produzido no que se refere ao empoderamento feminino e abrirá espaços para novos trabalhos na temática. Contribuirá principalmente para as mulheres que estarão adquirindo conhecimento e fazendo durante as oficinas uma reflexão crítica sobre educação sexual, abrindo espaço para discutir sobre a sexualidade feminina, melhorando sua autoestima como mulher e sua vivência sexual com seu companheiro/a, concretizando a educação sexual como uma etapa importante para o empoderamento da mulher.

OBJETIVOS:

- Analisar se a prática educativa, voltada para a educação sexual, pode contribuir para o processo de empoderamento e de emancipação feminina;
- Compreender o conhecimento que as mulheres têm sobre sexualidade e como foi adquirido,
- Conhecer de que forma essas mulheres vivenciam sua sexualidade com liberdade de expressão e escolha, e como se relacionam com a busca do prazer.

As práticas educativas são momentos de aprendizagens que reproduzem ou desconstroem estereótipos de gênero. Nessa perspectiva toda educação deve ter como objetivo a formação do indivíduo, necessitando ser conscientizadora e libertadora, geradora de equilíbrio pessoal e propiciadora do real desenvolvimento em todas as suas potencialidades. Na visão de Fucs (1993, p. 200)

a educação sexual poderia ser definida como a parte da educação geral que transmite os conhecimentos e as mensagens necessárias para que o indivíduo possa adquirir atitudes, expressar seus sentimentos e firmar os valores que o permitem aceitar e vivenciar a sexualidade própria e dos outros, num contexto livre e responsável. E se transmite conhecimentos e se passa mensagens não apenas com informações mas também e principalmente com exemplos e atitudes adequadas no dia-a-dia, mesmo porque educar é formar e não apenas informar, muito embora informar corretamente, ao lado de um posicionamento adequado e de atitudes equilibradas, seja indispensável a uma formação sadia.

Pensando assim, uma mulher que tenha consciência de tais questões e consiga transpor para o dia-a-dia no convívio pessoal, atitudes reflexivas, maduras, conscientes, livre de julgamentos, mitos e tabus, trará para si e para os outros maior afetividade, equilíbrio, responsabilidade, coerência entre o que se pensa e o que se faz a respeito de si e dos/as outros/as.

A educação sexual passa a se constituir um elemento significativo de mudança e progresso, uma tentativa de por ao alcance das pessoas condições para que possam usufruir e conviver com a própria sexualidade e com a de seus semelhantes, numa forma consciente, moderada e respeitosa. Afirmando esse pensamento Jesus, (1998, p. 48) relata que, “cada vez mais se aceita a ideia de que a sexualidade humana tem muito a ver com as possibilidades de felicidade pessoal e social, constituindo-se num elemento chave para a saúde e para a qualidade de vida”.

Para Ribeiro (1990, p. 37) “informar também é importante, corrigir as informações distorcidas é essencial, porém, nunca como um fim em si mesmo”. Assim, se situarmos as questões sexuais dentro de um quadro socioeconômico e cultural que implica em relações de poder, sem estimularmos a equidade entre as pessoas, homens e mulheres; a emancipação da mulher e, principalmente, sem possibilitarmos a livre manifestação de diferentes pontos de vista na questão de valores, não estaremos de forma alguma fazendo educação sexual.

A constituição prevê igualdade entre homens e mulheres em direitos e obrigações. De nada adiantará a modernidade dos tempos, das tecnologias, da liberdade de expressão se o passado de subordinação da mulher ao homem prevalecer sobre a evolução e o progresso. O processo democrático passa primordialmente pelas relações onde haja igualdade e, de fato, homens e mulheres exerçam verdadeiramente uma vida saudável, vivenciando sua sexualidade de modo natural e sem preconceito contribuindo para uma nova cultura, cultura essa onde mulheres e homens se respeitam como seres humanos, de direitos, tendo o diálogo e a problematização como estratégia.

Sabe-se que o “poder” está presente em todos os níveis das relações sociais apresentando-se de diferentes formas; localizando-se em diversos espaços, corpos e relações. Como exemplo tem o poder judiciário, da mídia, dos pais sobre os filhos. Para Foucault, (2015, p. 160) vivemos em uma sociedade “de sexualidade” nos quais os mecanismos de poder se dirigem ao corpo, à vida; e “... o poder a esboça, suscita-a e dela se serve como um sentido proliferante de que sempre é preciso retomar o controle para que não escape”... “dizer que entre o sexo e o poder a relação não é de repressão, corre o risco de ser apenas um paradoxo estéril” (Idem, p. 13). “o poder falar da sexualidade e para a sexualidade; quanto esta, não é marca ou símbolo, é objeto e alvo” (Idem, p. 160).

Carvalho e Gastaldo (2008) em estudos buscando destacar a categoria de Promoção da Saúde, preconizam a utilização da noção de empoderamento produzindo sujeitos reflexivos, autônomos e socialmente solidários, buscando implementar novas práticas de educação em saúde.

O trabalho se desenvolverá através da pesquisa-ação por ser concebida e realizada em estreita associação com uma ação no qual o pesquisador e os participantes representativos da situação estarão envolvidos de modo cooperativo e participativo o que certamente recai em uma abordagem qualitativa. Para tal, se utilizará como sujeito e cenário respectivamente, mulheres do Município de Alagoinhas-BA que aceitarem participar do estudo.

De acordo com Thiollent (2006), a pesquisa-ação participativa deve ser considerada um campo da tecnologia educacional. A pesquisa-ação como método tem sido aplicada à educação, especialmente, na educação de jovens e adultos. Em uma perspectiva crítica, ela favorece a autonomia dos educandos e pode servir de base para um processo de auto formação de diferentes categorias profissionais, inclusive da área de saúde.

Com a pesquisa-ação estaremos firmando o compromisso social e ideológico entre os quais se destaca o compromisso do tipo “reformador” e “participativo”. Pretendendo-se aumentar assim os conhecimentos do pesquisador e o nível de consciência do grupo considerado. Para Thiollent (2006) “Muitos partidários restringem a concepção e o uso da pesquisa-ação a uma orientação de ação emancipatória e a grupos sociais que pertencem às classes populares ou dominantes. Nesse caso, a pesquisa-ação é vista como forma de engajamento sócio-político a serviço da causa das classes populares”.

“Trata-se de pesquisas nas quais há uma ação deliberada de transformação da realidade; pesquisas que possuem um duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações” (Hugon, Seibel, 1988, p. 13), In Barbier (2007, p. 17).

A pesquisa-ação é eminentemente pedagógica e política. Ela serve à educação do homem cidadão preocupado em organizar a existência coletiva da cidade. Ela pertence por excelência à categoria da formação, quer dizer, a um processo de criação de formas simbólicas interiorizadas, estimulado pelo sentido do desenvolvimento do potencial humano, BARBIER (2007, p. 19).

Em relação ao planejamento da pesquisa-ação thiollent (2009) afirma quatro grandes fases:

1. Exploratória: os atores da pesquisa começam a detectar os problemas a serem combatidos; fase diagnóstica.
2. Fase de pesquisa ou principal: coletam-se dados com diversos instrumentos e a pesquisa é discutida pelos membros.

3. Fase de ação: definem-se objetivos, apresentam-se propostas e resultados.
4. Fase de avaliação: obter conhecimento produzido pela pesquisa e analisar os resultados alcançados.

A pesquisa se desenvolverá em duas etapas assim denominadas:

- Trabalho de Campo (fase exploratória, de pesquisa e de ação).

Realização de grupos operativos de “oficinas de educação sexual” tendo como atores mulheres do município de Alagoinhas que aceitem participar. As oficinas ocorreram de forma contínua e sistematizada, oportunizando a observação participante e aplicação de questionários/entrevistas semiestruturadas com perguntas abertas que serão aplicados em três momentos:

Inicial para identificação dos atores envolvidos, identificar o nível sócio cultural e econômico, conhecer o nível de interesse dos mesmos e o nível de consciência sobre o assunto.

Intermediário ao trabalho possibilitando examinar, discutir e tomar decisões acerca do processo de investigação.

Conclusivo permitindo realizar uma avaliação e conclusão do processo de investigação.

- Sistematização dos resultados e discussão (fase de avaliação)

Esta etapa visa sistematizar as informações e publicizar os resultados da pesquisa para possibilitar uma reflexão do trabalho desenvolvido no grupo de mulheres e, ainda, um retorno imediato junto às mulheres participantes das oficinas de educação sexual. Para isto será organizado um encontro com os sujeitos pesquisados para apresentação dos resultados.

RESULTADOS QUE SE ESPERA ALCANÇAR

- Que os grupos possam se tornar lugar de reflexão sobre a sexualidade feminina na contemporaneidade, fazendo com que as mulheres possam enxergar suas subjetividades, potencializando-as.
- Reconhecer a importância da prática educativa para o conhecimento sobre sexualidade humana.
- Reconhecer que o conhecimento sobre sexualidade humana leva ao empoderamento e emancipação feminina através da transformação.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, S. R.; GASTALDO, D. *Promoção à saúde e empoderamento: uma reflexão a partir das perspectivas crítico-social pós-estruturalista*. Ciência & Saúde Coletiva, 2008.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade 1: A vontade de saber*. Trad. Maria Tereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- FUCS, G. B. *Porque o sexo é bom? Orientação sexual para todas as idades*. 3 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993.
- JESUS, M. C. P de. *A educação sexual na vida cotidiana de pais e adolescentes: uma abordagem compreensiva da ação social*. São Paulo, 1998. Dissertação (Doutorado em Enfermagem) -Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo.
- RIBEIRO, P. R. *Educação sexual além da informação*. São Paulo: EPU, 1990.
- THIOLLENT, M (Org.). *Pesquisa-ação e projeto cooperativo na perspectiva de Henri Desroche*. São Carlos: Ed UFSCar, 2006.
- THIOLLENT, M. *Pesquisa-ação nas organizações*. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

UMA PERSPECTIVA CRÍTICA E RIZOMÁTICA DO FIES – FUNDO DE FINANCIAMENTO AO ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR

Vyrna Valença Perez¹
Orientadora: Dra. Suely Messeder²

Resumo: Este Paper é apresentado ao Seminário Interlinhas realizado em junho de 2016, pelo Mestrado em Crítica Cultural da UNEB – Campus II contemplando um recorte da pesquisa que está sendo realizada sobre o FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, política pública adotada pelo Governo Federal a partir de 2001. A pesquisa possui como objetivo analisar a evolução do FIES, enquanto política de acesso ao ensino superior não gratuito no Brasil, entre 2001 e 2015, contemplando os dados oficiais do Governo Federal e estatísticos do período, bem como as alterações legislativas ocorridas. Os resultados obtidos após essa verificação serão confrontados com o ideal de democratização do ensino, visando apurar se, efetivamente, ocorreu e está ocorrendo à inclusão social no ensino superior, tudo sob uma perspectiva rizomática e crítica do FIES, que atuaria tanto como uma política de transferência de recursos públicos para a iniciativa privada, como uma forma de intervenção e empoderamento dos sujeitos beneficiados. Metodologicamente foi utilizada, como base para fundamentar este Paper, o Estado da Arte sobre o FIES, tendo sido encontrados 30 (trinta) trabalhos acadêmicos no Banco de Dissertações e Teses da CAPES, dentre os quais foram selecionados e analisados 8 (oito) por se relacionarem ao conceito e a uma perspectiva crítica sobre o FIES, enquanto política pública de ação afirmativa.

Palavras-Chave: Educação Superior. Estado da Arte. FIES. Políticas Públicas.

1. PERCURSO DA PESQUISA

O interesse pela pesquisa sobre o ensino superior e mais precisamente sobre o FIES surgiu da minha experiência, iniciada em agosto/2007, enquanto docente de uma faculdade privada localizada na região metropolitana de Salvador/BA. Àquela época lecionava a disciplina Direito Empresarial I e II em turmas de 1º e 2º semestres que possuíam no máximo 60 (sessenta) alunos, sendo a média de 40 (quarenta) discentes por sala de aula. Mas, a partir de 2010, com a alteração legislativa ocorrida e a mudança nas condições e requisitos para concessão do FIES o ingresso de alunos/as na Instituição praticamente duplicou, tendo salas de aula com 100 (cem) ou mais alunos.

Ocorre que, a mudança não foi apenas quantitativa (número de alunos ingressantes), pois a “origem” desses discentes foi alterada, sendo muitos deles egressos de Escolas Públicas ou pessoas que, antes do FIES, não tinham a pretensão de frequentar o ensino superior, principalmente por questões financeiras. A oferta do FIES pelo Governo Federal, nos moldes de 2010, efetivamente atuou como política pública de ações afirmativa, proporcionando a milhares de brasileiros a oportunidade de frequentar o ensino superior, tendo direito de acesso a uma faculdade.

¹ Mestranda no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II. Endereço eletrônico: vyvalenca@hotmail.com

² Docente no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II.

Sobre as políticas públicas e as ações afirmativas dispõe o Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010:

Art. 1º [...] Parágrafo único.

V — políticas públicas: as ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais;

VI — ações afirmativas: os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades.

Então, o FIES atua na perspectiva da inclusão social e racial, possibilitando que alunos sem condições financeiras de pagar uma faculdade privada sem comprometer a sua renda, passem a ter esse direito de acesso financiado pelo Estado brasileiro, com a obrigação de restituição dos valores após certo prazo (carência).

Mas não é só isso. O FIES não é tão e simplesmente uma política pública de inclusão social, pois a partir do seu surgimento e adoção maciça após 2010 muitas consequências sociais, políticas, econômicas e educacionais podem ser observadas, razão pela qual o objetivo deste Paper é analisar o FIES de maneira crítica e rizomática, ou seja, como política de transferência de recursos públicos para a iniciativa privada e também como uma forma de intervenção e empoderamento dos sujeitos beneficiados.

Nesse sentido, dados de uma pesquisa realizada em 2005 pelo IPEA revelou que menos de 2% dos estudantes afrodescendentes estão em universidades públicas ou privadas, tornando as universidades territórios brancos. Ademais, em 2008 havia mais de 3.8 milhões de estudantes matriculados em faculdades privadas, comparado com 340.000 em 1995 (INEP). A participação de alunos negros e de baixa renda no ensino superior privado aumentou nos últimos anos graças às políticas públicas adotadas a partir de 2001, mas quais as reais consequências dessa inclusão social e racial? É necessário atentar também para o outro lado, o outro sujeito envolvido nessas políticas públicas, que são as instituições particulares de ensino superior, afinal o ensino superior privado tornou-se não só rentável para os empresários do setor, como também se tornou um negócio sem inadimplência, já que o principal devedor/pagador passou a ser o Governo Federal.

Por isso é que as Instituições particulares de ensino superior promoveram “o aumento de mensalidades” (Duarte, 2014), assim como com “o advento do Fies a educação de nível superior teve sua acepção e aceitação sociais reduzidas, visto que deslocou-se da esfera de um direito importante, que asseguraria certas prerrogativas humanas e sociais, para uma esfera de mercadoria” (Vituri, 2014).

O ensino e a oportunidade de acesso à educação superior não podem ser encarados na espera de mera mercadoria, afinal estamos diante de um direito fundamental e de uma garantia constitucional, conforme preveem os seguintes dispositivos constitucionais:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação [...] na forma desta Constituição.

Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: [...] V — proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação;

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nesse sentido é que se fundamenta a perspectiva crítica e rizomática sobre o FIES, já que o dever do Estado brasileiro de promover a educação, o acesso ao ensino superior não tem sido possível, em grande escala, via concessão de vagas em Instituições Públicas (Universidades Federais e/ou Estaduais), especialmente por meio das cotas, razão pela qual surgiu o FIES, o PROUNI, o PRONATEC e tantas outras políticas públicas tentando estabelecer, por meio da parceria público-privada uma melhor distribuição das vagas no ensino superior entre os diferentes níveis sociais dos brasileiros.

A relevância do presente trabalho perpassa então por questões políticas, econômicas, mas, principalmente, por questões sociais. Por isso a pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES se faz tão importante, pois visa ressaltar o que tem sido produzido no país a respeito, confrontando com o ideal maior de democratização do ensino superior objetivado pelas políticas públicas, notoriamente pelo FIES, com os resultados efetivos encontrados em diferentes faculdades privadas do país.

2. PRIMEIROS PASSOS METODOLÓGICOS

Como já salientado, será utilizado como base metodológica para esse Paper o Estado da Arte, método de pesquisa sugerido pela minha Orientadora Prof. Dra. Suely Aldir Messeder visando identificar o que está sendo produzido no nosso país a respeito do Fies, últimos dados, pesquisas, dissertações e teses sobre o tema em questão. Esta pesquisa inicial, ou seja, esses “primeiros passos metodológicos” visou a elaboração do resumo e paper para o Seminário Interlinhas do Mestrado, focando no FIES, mas, posteriormente, a pesquisa no Banco da CAPES será aprofundada visando melhor apropriação dos conteúdos, autores e trabalhos desenvolvidos sobre as políticas públicas no ensino superior e a democratização desta, bem como a inclusão social, aprofundamento que será

realizado nos próximos meses para a apresentação na qualificação, prevista para setembro de 2016 e, finalmente, para a escrita da minha dissertação, cuja defesa se dará até meados de 2017.

O Estado da Arte pode ser entendido como um método de pesquisa que se realiza por meio de uma revisão bibliográfica sobre a produção de determinada temática em uma área de conhecimento específica. Essa revisão busca identificar que teorias estão sendo construídas, quais procedimentos de pesquisa são empregados para essa construção, o que não está em discussão e precisa ser trabalhado, que referenciais teóricos se utilizam para embasar as pesquisas e qual sua contribuição científica e social. Portanto, o objetivo ao utilizar esse método é fazer um levantamento, mapeamento e análise do que se produz considerando áreas de conhecimento, períodos cronológicos, espaços, formas e condições de produção (FERREIRA, 2002; ROMANOWSKI e ENS, 2006).³

No Banco de Teses e Dissertações da CAPES⁴, fazendo a busca pelo termo “Fies” foram identificado 30 (trinta) trabalhos acadêmicos que versam sobre o tema, tendo sido lidos os títulos, bem como os “detalhes” dos títulos mais próximos do objetivo deste Paper, resultando no mapeamento de 8 (oito) selecionados. Ressalte-se que o objetivo nesta busca era identificar outros trabalhos que discutissem o conceito de Fies em uma perspectiva mais ampla (rizomática), identificando-o não como uma mera política pública, mas como um mecanismo de empoderamento dos sujeitos envolvidos, tanto os estudantes como as Instituições de Ensino beneficiadas.

Todos os conceitos apresentados nesse paper sobre o significado do FIES são rizomáticos, que se ligam e ao mesmo tempo se repelem para mostrar como o pensamento e as representações sobre as políticas públicas, precisam ser analisadas criticamente e não sob a lógica binária de “boa política” x “má política”. Nenhuma política é simplesmente boa, nenhuma ação afirmativa é meramente má, essa representação precisa ser desconstruída, e com base no pensamento de Derrida (2001, p.47) se “deveria evitar simplesmente neutralizar as oposições binárias da metafísica e, ao mesmo tempo, simplesmente residir, no campo fechado dessas oposições e, portanto, confirmá-lo.”, ou seja, desconstruir a oposição, inverter a hierarquia.

Dentro dessa perspectiva rizomática, Vituri (2014) identifica em seu trabalho os mecanismos de funcionamento do Fies, buscando analisar os princípios, as propostas, os processos e as contradições de execução do programa no rol de políticas para o ensino superior. É uma política pública importante na promoção do acesso ao ensino superior. Mas o programa originou-se, expandiu-se e vem se desenvolvendo em um cenário de privatização do ensino superior. Na pesquisa de Barros (2014) é evidenciado que o Brasil sofre influência dos princípios, diretrizes e ações

³ SILVA, Francisca Jocineide da Costa e. CARVALHO. Maria Eulina Pessoa de. O ESTADO DA ARTE DAS PESQUISAS EDUCACIONAIS SOBRE GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA INTRODUÇÃO. 18º REDOR. Universidade Federal Rural de Pernambuco. 2014.

⁴ <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>

delineadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Banco Mundial, para desenvolver as políticas públicas, referentes à educação superior.

Nessa linha de pesquisa é que Queiroz (2014) faz uma análise das parcerias público-privadas, durante os governos do Partido dos Trabalhadores — PT — Luiz Inácio Lula da Silva (2003 — 2010) e governo Dilma Rousseff (2011 — em andamento), bem como uma pesquisa documental com os principais documentos legislativos e governamentais (Projetos de Lei, Medidas Provisórias, Portarias, Leis e Decretos no período de 2003 a 2013), análise que também vou realizar no decorrer da minha dissertação.

Perdigão (2015) trás uma análise diferente, focada nos sujeitos envolvidos, visando descobrir, no discurso dos discentes do ensino superior privado, pertencentes à ralé brasileira, elementos narrativos que apontassem para as possibilidades ou impossibilidades de sucesso na mudança de suas trajetórias profissionais após seu ingresso em um curso de formação superior, baseando-se na constatação de que a flexibilização nas regras de concessão do Financiamento Estudantil (FIES) pelos bancos públicos, favoreceram o ingresso de muitos jovens e adultos das classes populares em cursos de graduação.

No enfoque sobre a inclusão social e o ideal de democratização do ensino superior deve ser salientado o trabalho de Guimarães (2013) que buscou investigar os processos de ruptura ou de manutenção das estruturas de desigualdade já marcadamente identificadas, a partir de diversos estudos que tratam a respeito da temática da desigualdade social no Brasil (inclusão social). Sendo estudado por Teixeira (2016) o outro lado da moeda, ou seja, como uma Instituição de Ensino Superior Privada (IES) atuante no Brasil tem crescido pós Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 até 2015, evidenciando que os programas governamentais de financiamento aos alunos são fortes contribuintes para este crescimento, notoriamente o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES).

Quanto à “privatização” do ensino superior, no trabalho de Queiroz (2014) é analisada a privatização e a mercadorização da Educação Superior brasileira, especificamente, a partir primeira década do século XXI, problematizando a alocação de verbas públicas para IES privadas pelo FIES — Fundo de Financiamento Estudantil (Lei no 10.260/2001).

Outro ponto abordado nessa perspectiva crítica do Fies se refere à democratização do ensino superior com a inclusão social desses alunos, o que Guimarães (2013) também vai explorar e analisar pontuando que a atual perspectiva do Governo Federal considera a promoção da inclusão social a

partir do acesso à educação superior. Daí, porque, segundo Teixeira (2016) o ensino superior privado recebeu incentivo e facilitação para o seu crescimento, a um ritmo acelerado.

Já Perdigão (2015) vai ponderar, criticando as visões anteriores (ao nosso ver corretamente), que o ensino superior, por si só, não garante imediatas ou futuras possibilidades de ascensão profissional ao discente oriundo de famílias pobres, tornando-se pertinente descobrir o que muda na trajetória profissional do aluno pertencente à “ralé brasileira” (termo defendido em sua tese) a partir de seu ingresso no ensino superior privado. Afinal, as possibilidades ou impossibilidades de sucesso na mudança da trajetória profissional dos alunos brasileiros de baixa renda por meio da educação superior estão condicionadas às expectativas criadas por esses alunos e a qualidade de seus esforços para torná-las realidade.

Segundo dados divulgados pelo Jornal Estadão os gastos com o Fies explodiram nos últimos anos, pois até 2010 o Governo Federal desembolsava menos de 2 (dois) bilhões de reais com o crédito estudantil (FIES e outras políticas públicas vigentes àquela época), sendo que em 2012 esses gastos ultrapassaram 4 (quatro) bilhões de reais chegando em 2014 a ultrapassar os 12 (doze) bilhões de reais.⁵

Os gastos do Governo Federal aumentaram porque a concessão de financiamentos cresceu nos últimos anos, principalmente entre 2010 e 2014, mas não só por isso, já que as instituições particulares também passaram a aumentar o valor das suas mensalidades em percentuais até então não aplicados, sem qualquer fiscalização ou limitação pelo Ministério da Educação ou pela legislação aplicável à matéria.

E com todo esse gasto público quais os resultados realmente alcançados no tocante à inclusão social?

É fato que o sistema educacional brasileiro é excludente e, com certeza, o FIES trouxe muito avanços, efetivou a inclusão em algumas hipóteses, mas que só isso não é suficiente. A construção de uma nação soberana deve ser feita a partir de investimento público em educação pública, priorizando as instituições gratuitas e não as privadas, pois isso é efetiva inclusão social e não mera inclusão para exclusão.

Acredito, assim como os autores dos trabalhos citados acima, que é necessário investir na reflexão, na crítica, na denuncia, na coragem de falar, de repensar o sistema educacional brasileiro, recuperando o pensamento crítico e não simplesmente repassando a crença nas benesses simuladas

⁵ Dados disponíveis em <http://blog.estadaodados.com/fies/>.

de políticas minimamente populistas. É nessa investigação que quero enveredar nas entrevistas, buscando no universo de alunos egressos identificar se estou lidando com protagonistas das políticas públicas ou com sujeitos subalternos, com pacientes ou com agentes que irão estranhar o estabelecido e modificar o panorama social do Brasil.

Assim, as políticas públicas de inclusão do ensino superior deveriam ser rizomáticas, buscando conexões e não exclusões, não se resumindo à uma série de concessões de FIES, como acontece desde 2010 no Brasil, sem a devida análise dos sujeitos, dos alunos contemplados. “Não seja uno nem múltiplo, seja multiplicidades! Faça a linha e nunca o ponto! A velocidade transforma o ponto em linha! Seja rápido, mesmo parado!” (Deleuze, 1995, p.17).

3. RESULTADOS ESPERADOS

É esperado, portanto, que no decorrer da pesquisa até a conclusão da dissertação seja realizada uma análise profunda, crítica e rizomática sobre os impactos positivos e negativos do Fies na vida dos/das alunos/as egressos/as pesquisados/as. Pretende-se, ainda, repensar o Fies enquanto política pública de inclusão social durante e após a graduação superior privada, buscando mecanismos que possibilitem uma alteração da mentalidade institucional.

Preparando uma aula para discutir com meus alunos da graduação o contexto social da educação brasileira e seus reflexos na gestão empresarial, me deparei com o relato que transcrevo abaixo que trata do ensino superior e principalmente da inclusão social, relato esse de um jovem que se declara negro e cuja família ascendeu socialmente graças ao ensino superior concluído pelo seu pai. Ele diz assim:

Já é de conhecimento do mundo mineral que, nos últimos 13 anos, dezenas de milhões de pessoas saíram da extrema pobreza [...] E, talvez o mais precioso, uma parte significativa dessas pessoas viu seus filhos e filhas acessarem a escola e, alguns, a universidade: os primeiros de sua família a entrarem na universidade [...] A esse processo emocionante, que enche meus olhos de lágrimas, chamam de INCLUSÃO SOCIAL. A maior da história do nosso país. Uma das maiores da história do planeta.

Mas neste relato o autor, Iuri Brito, reflete sobre a necessidade de mudança na mentalidade institucional, pois as instituições de ensino superior foram criadas e são mantidas em sua maioria para abrigar alunos brancos e de classes média e alta da sociedade, não havendo qualquer preparo para a alteração nos sujeitos (discentes) que passaram a frequentar o ambiente do ensino superior após, principalmente, 2010. Então:

Não é mentalidade individual de quem está lá, apenas. É uma mentalidade institucional, que organiza as pessoas para pensarem e agirem assim, negando direitos, serviços e acesso com base no fenótipo e na ascendência familiar [...] E a inclusão social não resolve o problema das instituições. E esse problema é central. A universidade é uma máquina de formar brancos, e a presença maciça de negros nela vai dar curto-circuito – ou na universidade, ou nas pessoas negras.” [...] É preciso ir além do paradigma da inclusão social. Ela precisa estar associada a um programa de profundas transformações institucionais. Qualquer projeto político popular que se preze, que queira fazer mudanças reais no Brasil em direção a uma sociedade para todos os seus membros, precisa levar em conta a necessidade de mudar as instituições que governam nossa vida social e política.⁶

Esta é a minha preocupação, pois já presenciei situações de exclusão, de problemas enfrentados pelos alunos bolsistas do PROUNI, dos discentes contemplados com o FIES e que não tinham condições de pagar uma xerox na Faculdade, comprar um livro, pegar um transporte para acompanhar uma aula extra ou uma visita técnica ou comparecer a um evento de formação e atualização universitária. Não é tão simples assim. Não é apenas a mensalidade que deve ser financiada, mas toda a vida estudantil desses alunos e alunas de baixa renda, deve e precisa ser alterada toda mentalidade institucional.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Michel Wanderson Oliveira de. *FIES: Políticas Pública de Acesso e permanência no ensino superior*. 31/07/2014 undefined f. Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: undefined.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Portal FIES – Programa de Financiamento Estudantil*. Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/fies.html>. Acesso em: 13 dez 2015.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Lei n. 12.288, de 2010. Diário Oficial*. Brasília, 2010.
- BRASIL, Congresso Nacional. *Lei n. 12.513, de 2011. Diário Oficial*. Brasília, 2011.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. In: *Mil Platôs - Capitalismo e Esquizofrenia*. Ed. 34, 1995.
- DUARTE, Isabela Ferreira. *Impactos de Financiamento Estudantil sobre Encargos Escolares: Consequências do FIES'* 02/04/2014 undefined f. Mestrado em Economia Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUC-Rio.
- GUIMARÃES, Aline Amorim Melgaco. *Ricos e Pobres no Mercado de Trabalho: Ampliação do Acesso ao Ensino Superior X Barreiras Sociais*. 29/05/2013 200 f. Doutorado em Sociologia Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

⁶ Depoimento de Yuri Brito. Disponível em <http://www.viomundo.com.br/voce-escreve/yuri-brito-24-anos-negro-dinheiro-nos-tira-do-sufoco-da-miseria-mas-nunca-nos-fara-iguais-aos-brancos.html>.

PERDIGÃO, Denis Alves. *O Canto da Sereia? A educação superior como uma (im)possibilidade de mudança na trajetória profissional da ralé brasileira*. 22/04/2015 246 f. Doutorado em Administração Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária da UFMG.

QUEIROZ, Viviane de. *As Parcerias Público-Privadas na Educação Superior Brasileira: FIES, PROUNI e BNDES* 29/09/2014 undefined f. Mestrado em Serviço Social e Desenvolvimento Regional Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói Biblioteca Depositária: undefine.

TEIXEIRA, Sonia Regina Prado. *Estratégias de Expansão de Instituições de Ensino Superior Privadas no Brasil: Estudo de caso do curso de bacharelado em Administração'* 03/03/2016 113 f. Mestrado em Administração Instituição de Ensino: Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo Biblioteca Depositária: Umesp.

VITURI, Renee Coura Ivo. *Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) para o ensino superior privado: acesso, processos e contradições* 04/11/2014 178 f. Mestrado em Educação (Currículo) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP.

SITES

<http://blog.estadaodados.com/fies/> Acesso em dezembro/2015

<http://www.viomundo.com.br/voce-escreve/yuri-brito-24-anos-negro-dinheiro-nos-tira-do-sufoco-da-miseria-mas-nunca-nos-fara-iguais-aos-brancos.html> Acesso em maio/2016

<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>

https://lookaside.fbsh.com/file/educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20%281%29.pdf?token=AWxQ8nukzuC-0l4RlteOUXG06D8adD97FOrNymI9FIAJeJaX_kDMETJN9HnsVHL_RTbP-5tWVFPgzYJGCGVc_oB2PcXpbyXPHabS3k7oLbX4YgmdpEQb6LRqR2uwXSLfX0gNWXXEL_o8HtT2wdM-CLN