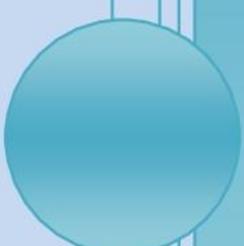


SEMINÁRIO INTERLINHAS

Volume 6, número 1 • jan./jun. 2018 • ISSN

ANAIIS



ANAIS

SEMINÁRIO INTERLINHAS — 2018.1

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CRÍTICA CULTURAL (PÓS-CRÍTICA)

SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA (SIP) — 2018.1

Curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas

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

Período: 18 a 20 de Julho de 2018

ANAIS

SEMINÁRIO INTERLINHAS — 2018.1

Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica)

SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA (SIP) — 2018.1

Curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas

Universidade do Estado da Bahia — UNEB, Campus II.

Alagoinhas, Bahia, Brasil.

Período: 18 a 20 de Julho de 2018



Fábrica de Letras

Laboratório de Edição

Alagoinhas, 2018



Universidade do Estado da Bahia — UNEB
Reitor: José Bites de Carvalho
Vice-Reitor: Marcelo Duarte Dantas de Ávila
Departamento de Educação — DEDC II
Diretora: Profa. Dra. Maria Neuma M. Paes



Curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas — DEDC II
Coordenação: Ms. Iramayre Cássia Ribeiro Reis



Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural — Pós-Crítica
Coordenação: Prof. Dr. Osmar Moreira dos Santos
Vice-Coordenação: Prof. Dr. José Carlos Felix



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

FICHA CATALOGRÁFICA

S471 Seminário Interlinhas: Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural (Pós Crítica) (2018.1: Alagoinhas).

Anais do Seminário Interlinhas, Pós Crítica; Seminário Interdisciplinar de pesquisa (SIP) / Organizador por Ma.Gislene Alves da Silva, Ariel Dantas Barbosa, Joelia de Jesus Santos.– Alagoinhas, 2018.

Vários autores.

ISSN
240 f.

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

CDD 306.4

Biblioteca do Campus II / Uneb

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

Créditos dos Anais:

Organização: Ariel Dantas Barbosa, Gislene Alves da Silva e Joelia de Jesus Santos

Projeto gráfico: Roberto H. Seidel

Editoração: Gislene Alves da Silva

Assistente editorial: Ariel Dantas Barbosa, Adriana F. de Souza, Edilsa Mota Santos Bastos, Jamile de Oliveira Silva, Joelia de Jesus Santos

Revisão: Ariel Dantas Barbosa, Joelia de Jesus Santos

Impressão: Fábrica de Letras do Pós-Crítica/UNEB

Seminário Interlinhas — 2018. 1, do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica).

Seminário Interdisciplinar de Pesquisa (SIP) — 2018. 1, do Curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas.

Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II.

Alagoinhas, 18 a 20 de Julho de 2018.

Comissão Organizadora:

Profa. Dra. Maria Neuma Mascarenhas Paes

Prof.Dr. Osmar Moreira dos Santos

Profa. Ma. Gislene Alves da Silva

Adriana Ferreira de Souza

Ariel Dantas Barbosa

Edilsa Mota Santos Bastos

Jamile de Oliveira Silva

Joelia de Jesus Santos

Jussara Figueiredo Gomes

Geisa lima dos santos

Laisa Pinho de Souza

Comissão de Divulgação [blog, site]:

Gislene Alves da Silva

Comissão de Infraestrutura:

Hildete Barroso de Souza

Michele da Silva de Aragão

Deisiane Medeiros Souza

Rodrigo de Oliveira Santos

SUMÁRIO

Apresentação	9
Textos — Mestrado	11

APRESENTAÇÃO

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

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

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

A comissão organizadora

AS RELAÇÕES DE SABER-PODER QUE SE ESTABELECEM EM DOCUMENTOS QUE REGEM O ENSINO MÉDIO

Adriana Ferreira de Souza (Pós Crítica/UNEB)¹

Resumo: Neste trabalho, vamos analisar documentos oficiais que regem o Ensino Médio, mais especificamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), os quais servem de base para O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de Língua Portuguesa, seus princípios e procedimentos, objeto desta pesquisa. Nesta fase inicial da pesquisa, temos como objetivo entender os sentidos que se encontram arquivados nesses documentos sobre educação no Brasil, publicados na contemporaneidade, para que se possa progredir na construção do objeto de pesquisa, com força de interface com o conceito de textos escritos e seus modos de produção, dando ênfase à área de Língua Portuguesa, no que tange ao exercício de interpretação, de forma que possa abalar o discurso da metafísica ocidental, tendo em vista a formação do aluno do Ensino Médio; além de visibilizarmos possíveis processos disciplinares — relação de saber poder — presentes nestes documentos. A pesquisa fundamenta-se na leitura de textos sobre a questão; teóricos como Koch, Orlandi e outros da área da Crítica Cultural: Foucault, Silvano Santiago, entre outros, sustentam esse estudo. A metodologia segue a orientação da pesquisa documental e bibliográfica, numa abordagem qualitativa, a partir da análise dos PCN em interface com a BNCC, articulados ao referencial teórico. Espera-se com esta pesquisa que os documentos supracitados apresentem distinções teóricas e estratégias metodológicas para a prática e análises que propomos. Em suma, o presente estudo pode apresentar novas formas de leituras para uma prática pedagógica com mais qualidade.

Palavras-chave: BNCC. Ensino Médio. PCN. Saber-poder.

INTRODUÇÃO

Os documentos educacionais oficiais foram elaborados visando melhorar o ensino básico no Brasil e a universalização do ensino. Nessa perspectiva, o Ministério da Educação — MEC, com base na Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96), são responsáveis pela construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais — PCN e a BNCC, aprovada recentemente em dezembro de 2017.

Com base nesse contexto, o presente trabalho tem por objetivo analisar documentos oficiais que regem o Ensino Médio, mais especificamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), como estratégia de busca para que se possa progredir na construção do objeto de pesquisa, com força de interface com o conceito de textos escritos e seus modos de produção do Laboratório Fábrica de Letras, dando ênfase à área de Língua Portuguesa, no que tange ao exercício de interpretação, tendo em vista a formação do aluno do Ensino Médio. Além de visibilizarmos os processos que movem a relação de saber poder que funcionam como instrumentos de regulação, de controle do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

A pesquisa está fundamentada com base na leitura de textos sobre a questão. Teóricos como Koch, Orlandi e outros da área da Crítica Cultural: Foucault, Silvano Santiago, entre outros,

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Letramento, identidades e formação de educadores. Orientadora: Profa. Dra. Maria Neuma Paes. Endereço eletrônico: afsadriana73@gmail.com.

sustentam esse estudo, tendo como metodologia a pesquisa documental e bibliográfica, numa abordagem qualitativa, a partir da análise dos PCN e da BNCC, articulados ao referencial teórico.

O presente trabalho trata num primeiro momento a introdução, onde se faz um apanhado sobre o referido trabalho; tem como segundo momento tratar das concepções e estrutura dos PCN e da BNCC no que concerne à Língua portuguesa e no terceiro momento a análise de tais documentos pautados no pressuposto de que mecanismos disciplinares podem estar presentes em seu discurso.

O tema em questão é significativo à construção do objeto de pesquisa, uma vez que adiciona reflexões de documentos curriculares oficiais, quanto à análise e interpretação de texto em Língua Portuguesa e os mecanismos disciplinares que regulamentam as práticas educacionais no Brasil. Sendo assim, o presente estudo pode apresentar novas formas de leituras para uma prática pedagógica com mais qualidade, colaborando na educação do ensino médio.

O trabalho de pesquisa se constitui, a princípio, em abordagens teóricas que irão sustentar as análises dos PCN e da BNCC, no que diz respeito à Língua Portuguesa, para o Ensino Médio.

AS HABILIDADES PROPOSTAS PELOS PCN E PELA BNCC

Os PCN apontam como objetivo principal orientar os professores em sua prática pedagógica, de acordo as localidades, abrangendo tanto a rede pública quanto a rede privada de ensino. Apoiado em competências básicas, buscam a contextualização do conhecimento escolar, a interdisciplinaridade e o incentivo do raciocínio crítico dos alunos, bem como a sua capacidade de aprender, buscando novas abordagens e tecnologias.

Com o aumento de informações de novas tecnologias, são colocados novos parâmetros para a formação do aluno do ensino médio, onde “o alvo principal é a aquisição de conhecimentos básicos para a preparação e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas à área de atuação” (PCN, 2000, p. 5), que não deve se resumir apenas na base comum, mas no currículo como um todo, possibilitando a formação geral do aluno.

Para a elaboração dos PCN do Ensino Médio, propuseram a reorganização do currículo por área de conhecimento, com o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização (PCN, 2000, p. 7).

Em dezembro de 2017, ocorreu a aprovação da BNCC, documento que representa mudanças para o ensino em todo o Brasil. Sua criação já estava prevista na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, mas passa a ser definida como uma meta pelo Plano nacional de Educação (PNE) somente em 2014. A última versão da BNCC para ao ensino médio foi entregue em abril de 2018, mas poderá sofrer algumas alterações até a sua implementação em todo o país.

A Base não pode ser confundido enquanto currículo, mas deve estar ligada à reestruturação dos currículos estaduais e municipais, relacionados às aprendizagens essenciais e à parte diversificada, seguindo os preceitos estabelecidos nesse documento, conforme afirma no fragmento abaixo:

as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passarão a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas, promovendo a elevação da qualidade do ensino com equidade e preservando a autonomia dos entes federados e as particularidades regionais e locais (BNCC, 2017, p. 5).

Do ponto de vista operacional, com relação à área de Língua portuguesa, podemos dizer, com base em Koch (2007, p. 11) que os PCN apresentam pressupostos teóricos da Linguística Textual, pois aponta o texto como objeto de estudo. O conceito de texto, segundo os PCN+ (2002, p. 60), refere-se a “um todo significativo e articulado, verbal ou não-verbal”. Para Marcurschi (2008), a distinção entre texto e discurso está se tornando algo complexo, uma vez que são consideradas como duas coisas diferentes, mas que podem ser usadas como intercambiáveis, sem que o resultado seja prejudicado.

Segundo Koch (2018), a Linguística Textual passa a conceber o texto como um ato de interação, descrevendo e explicando a língua dentro de um contexto em que se deve considerar suas condições de uso necessárias para a interpretação e produção de textos. O texto deixa de ser definido “como uma estrutura acabada (produto), passando a ser abordado no seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção” (KOCH, 2018, p. 26).

Com base no pressuposto que o texto é uma unidade de ensino, pode-se abordá-lo sob dois pontos de vista:

Considerando os diversos aspectos implicados em sua estruturação, a partir das escolhas feitas pelo autor entre as possibilidades oferecidas pela língua; Na relação intertextual, levando em conta o diálogo com outros textos e a própria contextualização (PCN+, 2002, p. 60).

O que torna o homem ser reconhecido pelos textos que produzem, gerando intertextos diversos, que se diferenciam pelo aspecto sócio-histórico-cultural de seus sujeitos.

Santiago (2005) diz que, ao se fazer a análise interpretativa de uma obra literária, se deve valorizar o que se convencionou a chamar ‘texto de apropriação’, ou seja, texto que, para sua leitura exemplar, “nos remete a outro(s) texto(s), texto que deixa ver em sua *transparência* outros textos.” (SANTIAGO, 2005, p. 207). O que significa que os textos não são considerados isoladamente, mas pelo diálogo entre os mesmos. Ainda afirma Koch (2017) que

na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que — dialogicamente — nele se constroem e por ele são construídos” (KOCH, 2017, p. 44).

Sobre o diálogo entre textos, Santiago salienta que o processo de interpretação textual pode então ser definido a partir de três conceitos: a diferença, a transgressão e a contradição. É na

apropriação do texto histórico que se percebe o processo de transgressão dos valores da cultura dominante. A contradição se afirma pela diferença, na medida em que os estudos literários retomam ao registro do passado somente pelo ponto de vista do colonizador, para recolocá-lo na perspectiva do colonizado (SANTIAGO, 2005). O que implica na identificação do sujeito/autor por não apresentar claramente o autor da diferença.

Partindo dos pressupostos da Linguística Textual, os Parâmetros Curriculares Nacionais, no que tange o ensino da língua portuguesa no ensino médio, “buscam desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura” (PCN +, 2002, p. 55).

Quanto ao ensino médio, a BNCC traz algumas alterações em sua estrutura, uma vez que passa a indicar os objetivos e as competências por áreas de conhecimento, a valorização “do protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos, que constituem-se em trajetórias de formação dos estudantes, para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes” (BNCC, 2018, p. 467), substituição de um modelo único por um modelo diversificado e flexível de currículo. Embora diga que há vários itinerários formativos, os mesmos não estão claros no documento supracitado. Também define as aprendizagens essenciais que devem garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências gerais com o objetivo de desenvolvê-las durante todo o ciclo da educação básica.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BNCC, 2017, p. 8).

A BNCC define competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e sócioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2017, p. 8).

No que concerne à Língua Portuguesa, as habilidades desse componente serão organizadas por campo de atuação social, o que, segundo o documento, “permite orientar possíveis progressões na definição anual dos currículos e propostas pedagógicas da cada escola” (BNCC, 2017, p. 477).

As habilidades de Língua Portuguesa estão organizadas nesses cinco campos de atuação social. Além disso, ainda que uma mesma habilidade possa estar a serviço de mais de uma competência específica da área de Linguagens e suas Tecnologias, indica(m)-se aquela(s) com a(s) qual(is) cada habilidade tem maior afinidade (BNCC, 2018, p. 498).

O campo social são um dos principais eixos organizadores dessa área, pois propõe que os estudantes vivenciem “experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), vinculadas com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs,

o trabalho e a continuação dos estudos” (BNCC, 2017, p. 477). Entretanto, nenhum dos documentos oficiais supracitados utiliza a experiência como um exercício de reelaboração do sujeito (aluno) dentro da realidade que ele está vivenciando, fazendo com que o homem possa retornar a sua experiência como sujeito através da língua e da linguagem (AGAMBEN, 2005). Segundo a BNCC, o ensino de Língua portuguesa tem por objetivo

Aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais multissemióticos e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que acercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (BNCC, 2018, p. 490).

A BNCC dá continuidade aos pressupostos teóricos da Linguística Textual, uma vez que, para o desenvolvimento de habilidades relacionadas às práticas de linguagem, orienta a articulação de semioses para a produção de sentidos que, segundo Koch (2018), “não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação.” (KOCH, 2018, p. 30). Segundo a Base, “tal desenvolvimento deve ser pautado pelo respeito, pela ética e pela rejeição aos discursos de ódio” (BNCC, 2018, p. 490).

Assim, podemos perceber no objetivo de ensino da LP, a atividade de análise textual e seus funcionamentos, própria da atividade estruturalista. Segundo Santiago (2005), esse tipo de análise não contempla mais o exercício de interpretação no campo literário, pois as considera como uma leitura opaca, uma vez que compreendem o texto como um todo fechado, sem compreendê-los em sua diferença.

Tanto os PCN como a BNCC propõem uma atividade analítica estrutural, com base na compreensão do texto, como um todo fechado. A atividade estruturalista vai desmontar o texto para descobrir o objeto, reconstituí-lo para se chegar a um simulacro. Dessa forma, ao reconstituir o texto, coloca-se em movimento “o mecanismo interno das funções ou o jogo relacional entre os elementos no interior do objeto” (SANTIAGO, 2005, p. 204).

Todos os campos trabalhados na área de LP no ensino médio, trabalham com os mesmos eixos de leitura produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica do ensino fundamental, “cabendo ao ensino médio sua consolidação e complexificação e a ênfase nas atividades relativas à análise, síntese, compreensão dos efeitos de sentido e apreciação e réplica” (BNCC, 2018, p. 492).

Vale ressaltar que a BNCC propõe ao trabalhar com as diversas formas de linguagem, um exercício de reflexão sobre “a análise dos elementos discursivos, composicionais e formais nas diferentes semioses” (BNCC, 2018, p. 479), mas não se refere à análise discursiva da linguagem.

Segundo Orlandi, a análise do discurso trabalha com a língua em movimento, compreendendo o seu sentido, com o objetivo de transformar o homem e a realidade em que ele vive. Enquanto a Linguística Textual trabalha com o que o texto quer dizer, a análise do discurso “procura atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado” (ORLANDI, 2015, p. 15-16).

AS RELAÇÕES DE SABER-PODER QUE SE CONSTITUEM NOS PCN E NA BNCC

Para tratar das relações de saber-poder, Foucault articula esses dois conceitos. Para ele, o saber está articulado ao poder por meio do discurso da racionalidade, efetivando-se sobre os indivíduos pelo Estado e por procedimentos disciplinares. Sendo assim, a formação discursiva não tem relações estreitas com a ideologia, mas com os saberes e poderes, com o objetivo de descrever os mecanismos de constituição das ciências humanas.

Dentro desse contexto, os documentos oficiais, PCN e a BNCC, funcionam como instrumentos de regulação da Educação pelo Estado Brasileiro, que permitem a parametrização da educação pelos Conselhos Estaduais e Federais, além das organizações internacionais que medem os índices de desenvolvimento com base nos dados apurados, conforme podemos observar nos fragmentos abaixo:

Este documento tem como finalidade delimitar a área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, dentro da proposta para o ensino médio, cuja diretriz está registrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 [...] (PCN, 2000, p. 4).

A BNCC é um documento plural e contemporâneo, resultado de um trabalho coletivo inspirado nas mais avançadas experiências do mundo. A partir dela, as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passarão a ter uma referência comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas, promovendo a elevação da qualidade do ensino com equidade e preservando a autonomia dos entes federados e as particularidades regionais e locais (BNCC, 2018, p. 5).

Compreendemos então que a regulação são mecanismos, por meio dos quais o sistema educacional orienta os seus protagonistas no âmbito educacional. O que nos permite concluir que estes documentos são instrumentos que controlam o comportamento dos sujeitos e os induzem a executar determinadas ações a fim de que professores e escolas, currículo, todo o sistema educacional público e privado, em âmbito nacional, se submetam às orientações desses arquivos institucionalizados.

Os PCN e a BNCC fazem uso de estratégias retórico-argumentativas, próprias do discurso científico, por meio de citações de pesquisadores com o intuito de convencer o leitor-professor da veracidade dos documentos, como podemos observar no seguinte fragmento:

Ainda segundo Perrenoud, a opção por privilegiar as competências está em duas constatações: por um lado, a transferência e a mobilização das capacidades têm de

ser desenvolvidas em etapas e situações didáticas apropriadas; por outro, a transferência de capacidades e conhecimentos não é trabalhada suficientemente na escola (PCN+, 2002, p. 30-31).

O trabalho é princípio educativo à medida que proporciona compreensão do processo histórico de produção científica tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação de condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e sentido humanos (Parecer CNE/CEB n. 5/201164) (BNCC, 2018, p. 497).

Assim, os documentos oficiais supracitados utilizam de procedimentos disciplinares para a valorização do discurso que considera verdadeiro. As relações de força e os efeitos de verdade presentes no fragmento acima, confirmam o pensamento de Foucault (1987) de que o poder pode desempenhar um papel não somente repressivo, mas produtivo, gerando discursos com efeitos de verdade, que exclui, recalca, censura, abstrai, mascara, esconde; os efeitos do poder podem ser positivos porque produzem realidade, produzem “campos de objetos e rituais da verdade em que o indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção” (FOUCAULT, 1987, p. 161).

A BNCC, ao tratar do campo de estudo e pesquisa, propõe projetos de investigação sobre a linguagem e a língua, considerando que o seu processo de compreensão e interpretação são mutáveis, o que corrobora com o pensamento de Foucault (2012) quando coloca como não verdadeiros os enunciados, pois não os considera como discursos prontos, acabados. É o que podemos observar no fragmento abaixo:

Cabe também ampliar a compreensão dos jovens sobre a linguagem e a língua, vistas como objetos de pesquisa. Dessa forma, contribui-se para a compreensão de procedimentos de investigação da área e para o entendimento de que os conhecimentos sobre as línguas e as linguagens são construções humanas situadas sócio-historicamente. Sendo assim, elas são passíveis de interpretação e mudança, não se constituindo em verdades únicas e imutáveis (BNCC, 2018, p. 507).

Segundo os PCN+, as competências estão relacionadas aos saberes, uma vez que são recursos cognitivos utilizados para solucionar situações-problemas. Esses saberes produzidos são resultados de procedimentos disciplinares que para exercer-se é obrigado a utilizar aparelhos de acumulação do saber. Assim sendo, a formação e o acúmulo de conhecimentos multiplicam os efeitos do poder (FOUCAULT, 1987). Podemos constatar no fragmento retirado do documento supracitado:

Não se pode tomar o aluno como um receptor passivo dos conhecimentos ministrados pelo professor. Na interação que se estabelece com o assunto, professor e os colegas, o aluno deve tornar-se sujeito da própria aprendizagem, revelando autonomia para lidar com a construção do conhecimento (PCN+, 2002, p. 61).

Com relação ao ensino de literatura, os PCN e a BNCC convergem ao sugerir a leitura do texto literário como núcleo do ensino médio. Porém os PCN se prendem a história da literatura, uma prática rotineira no ensino de literatura, mas não orientam como romper com ela. Já a BNCC inova

ao propor uma experiência literária que possibilite a ampliação de horizonte e a reflexão sobre o que está escrito, conforme observamos nos trechos abaixo:

Considera-se mais significativo que ensino médio dê especial atenção formação leitores, inclusive das obras clássicas de nossa literatura, do que mantenha a tradição de abordar minuciosamente todas as escolas literárias, com seus respectivos autores e estilos (PCN+, 2002, 71).

A literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo/vivenciando (BNCC, 2018, p. 491).

Segundo Barthes (2013), a história da literatura só existe porque o homem sente a necessidade de representar o real. Para ele, somente a literatura deveria ser ensinada, uma vez que é a única que nos permite ouvir a língua fora do poder; além de mobilizar vários saberes, sem se fixar em nenhum deles.

Tratando da avaliação, os PCN+ propõe uma ampliação da avaliação escolar, que ela não seja realizada apenas num momento específico, no final de cada unidade, mas que seja um processo contínuo da aprendizagem vivenciada pelos alunos durante o ano letivo. Já a BNCC não aborda esse assunto. Por meio do aparelho de escrita, o exame pode constituir o indivíduo como um objeto descritível, analisável, individualizando-o dentro de suas especificidades, “mas para mantê-lo em seus traços singulares, em sua evolução particular, em suas aptidões ou capacidades próprias, sob o controle de um saber permanente” (FOUCAULT, 1987, p. 160).

Outro ponto de convergência entre os PCN e a BNCC, referem-se à políticas de formação continuada de professores para a implementação das mudanças no processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. O que “requer um profissional qualificado, e principalmente atualizado diante de teorias da linguagem que ganham espaço na escola” (PCN+, 2002, p.85).

CONCLUSÃO

Com base na análise dos documentos oficiais — PCN e BNCC — podemos observar que os mesmos propõem uma organização do currículo por área de conhecimento, baseados em competências que servem de base para a escolha do livro didático do ensino pelo PNLD de Língua Portuguesa, um instrumento está atrelado a outro, e assim tece-se a relação de saber-poder. Trata-se de instrumentos estrategicamente pensados, que mantêm uma relação estreita entre eles, com a finalidade de regulação e, por conseguinte de avaliação da Educação no Brasil.

Tratando da área de Língua Portuguesa, os documentos supracitados perpassam pela Linguística Textual, uma vez que tem como objeto de estudo o texto/discurso como unidade de ensino. Ambos os documentos, colocam a leitura do texto literário como núcleo fundamental do ensino médio. Porém, a BNCC inova, em relação a outras abordagens de base estruturalista, ao

propor a leitura literária como ampliação da visão de mundo e a reflexão sobre o que está escrito. Trata-se de documentos que se respaldam em um saber constituído cientificamente, que têm o respaldo da ciência da linguagem, na Linguística.

Nos PCN e na BNCC, as relações de saber e poder estão presentes por meio de mecanismos disciplinares, de forma articulada, nos discursos que envolvem as práticas educacionais. Revelam marcas de manutenção do poder, através de estratégias retórico-argumentativas no sentido de persuadir o sujeito-leitor (professor) a cumprir o que está estabelecido por lei, para valorização do discurso que considera verdadeiro. Os saberes produzidos por essas técnicas são resultados de procedimentos disciplinares que para exercer-se é obrigado a utilizar instrumentos de acumulação do saber que multiplicam os efeitos de poder.

Com a BNCC, o aluno poderá escolher a área que deseja seguir, a partir de um saber construído durante a atividade de conhecer na primeira fase do ensino médio, o que resulta no empoderamento do aluno (protagonismo juvenil), proposto pelo documento, mas que diante do contexto educacional atual, onde não há investimentos que possam fortalecer as escolas, valorizando o profissional de educação e os espaços escolares, dando de fato oportunidades educacionais aos jovens, torna-se inviável uma efetiva implementação dessa nova Base em todo o país.

De um modo geral, a nova BNCC, diferentemente dos PCN, define apenas as disciplinas de língua portuguesa e matemática, dentro de suas áreas de conhecimento; além disso, os itinerários, que servem de orientação para a trajetória de formação do educando, deverão ser construídos pelas redes, pelos conselhos estaduais de educação e pelas escolas.

Dessa forma, a BNCC passa a ideia falsa de que os alunos têm cinco opções para escolher e se dedicar a uma área específica em um determinado momento. Porém, as escolas públicas não têm professores formados nas respectivas áreas do conhecimento, tais como Química, Física, Geografia e História, gerando frustração aos jovens quando verificar que essas cinco opções não existem. Dessa forma, a BNCC, construída a partir da Lei do Ensino Médio, não assegura os conhecimentos necessários ao educando, dificultando a sua entrada em universidades, o que pode ser um golpe na educação brasileira.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG; 2014.

BARTHES. Roland. *Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França*, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Trad. e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. — São Paulo: Cultrix, 2013.

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Curricular Comum - BNCC*. Disponível em: <http://cbasenacionalcomum.mec.gov.br/>.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/Semtec, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. PCN+ Ensino Médio. *Orientações Curriculares Nacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/Semtec, 2002. Disponível no endereço: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Tradução Laura fraga de Almeida Sampaio. – São Paulo: Edições Loyola, 2014. – (Leituras filosóficas)
- FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. – 8. Ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- KOCH, Ingedore Villaça. *Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas*. – 2. ed., 1. reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2017.
- KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. – 10. ed., 5. reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2001.
- ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.
- REVEL, JUDITH. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005.
- SANTIAGO, Silvano. *Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural*. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

ENSINO DE CIÊNCIAS E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ANÁLISE NA FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS DO PIBID

Alan dos Santos Souza (Pós-Crítica/UNEB)²

Resumo: A escola pública tem como diretriz a inclusão social, que ampare os menos privilegiados, e minimize as diferenças (BRASIL, 1996). Contudo o ensino de fenômenos, fatos e suas interpretações desvinculadas de seus aspectos históricos, políticos, econômicos, sociais não permitem que a proposta educacional do ensino de ciências seja atingida. As possíveis relações sobre os sentidos, significados e fatores intralinguísticos caracterizam possibilidades de investigações a serem seguidas, inclusive as interpretativas sobre os conceitos raciais. A escola como instituição difusora de conhecimento é um espaço favorável para discutir as desigualdades sociais e como essas estão atreladas as diferenças etnicorraciais (LIMA, 2015). Insere-se neste contexto e na educação nacional o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência — PIBID. O programa possui diversas diretrizes entre elas estão a ampliação da parceria entre universidades e escolas públicas; estabelecer ações direcionadas a melhoria da formação de professores da Educação Básica. Na cidade de Catu, por meio do vínculo entre o Instituto Federal Baiano (curso de licenciatura em química) e o Centro Estadual de Educação Profissional Pedro Ribeiro Pessoa diversas ações são desenvolvidas pelo programa. Destaco os encontros periódicos entre bolsistas e orientadores, onde discutimos quase sempre sobre o ensino das Ciências e métodos científicos, mas nunca discutimos as relações étnico-raciais! Como pensar a educação sem pensar nas diferenças e desigualdades? (LIMA, 2015). Esta pesquisa tem como objetivo: investigar a existência de processos educativos que amparem as relações étnico-raciais vinculadas ao programa; visibilizar que as desigualdades sociais estão atreladas as diferenças raciais (NASCIMENTO, 2003). Espera-se visibilizar a vivência dos bolsistas ensejada nas relações étnico-raciais viabilizadas pelas instituições envolvidas e contribuir para interpelar a concepção de raça que está firmada nas ciências. Para isto, a metodologia da pesquisa será de base qualitativa e será observada no grupo de licenciandos bolsistas do PIBID. A pesquisa está lastreada em autores como Eliane Cavalleiro (2000), Maria Nazaré Lima (2015), Elisa Larkin Nascimento (2003) e Lilia Schwarcz (1993).

Palavras-chave: Racismo. Desigualdades. PIBID.

INTRODUÇÃO

A escola pública tem como diretriz a inclusão social, que ampare os menos privilegiados, que minimize as diferenças, contudo o ensino de fenômenos, fatos e suas interpretações desvinculadas de seus aspectos históricos, políticos, econômicos, sociais não permite que a proposta educacional do ensino de Ciências seja atingida. O ensino de Ciências é parte essencial da educação e deve ser posicionado no eixo criativo da escola.

As desigualdades sociais estão atreladas as diferenças raciais. A escola como instituição difusora de conhecimento é o espaço favorável a discutir essas questões fundamentais. É nela que necessitamos explicitar de modo a contribuir para minimizar as discriminações que nela se apresentam e se propagam.

A melhoria na qualidade do ensino de Ciências aponta para muitas direções, entre elas a formação continuada dos professores e a articulação das universidades com o ensino básico. Destas

² Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Letramento, Identidades e Formação de Educadores. Orientadora: Profa. Dra. Lícia Maria Lima Barbosa. Endereço eletrônico: alansouza007@yahoo.com.br.

considerações emergem a árdua missão de transformar o ensino informativo em criativo, e uma condição para tal está na qualidade na formação de professores. Assim ganha ênfase nesse contexto o papel das universidades, que despertem nos líderes educacionais (professores) a capacidade de desenvolver responsabilidades sociais e políticas em prol da superação do colonialismo cultural que ainda hoje caracteriza os sistemas de ensino.

Destaca-se neste contexto e na educação nacional o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência — PIBID. O programa é financiado pela CAPES e possui diversos objetivos, entre eles: a ampliação da parceria entre as universidades e as escolas das redes públicas, o fortalecimento das ações para a melhoria da formação inicial de professores e da Educação Básica. Essa parceria entre a CAPES, Instituição de Educação Superior (IES) e Escola Pública permite a inserção do graduando nas escolas e o desenvolvimento de atividades que auxiliam na aprendizagem dos discentes da escola pública e discentes da IES. O PIBID IF Baiano, campus Catu-Ba, conta atualmente com 44 bolsistas licenciandos em química, e neste estive inserido como supervisor em duas escolas estaduais, das quais acompanhei 18(dezoito) bolsistas licenciandos. As propostas de trabalho integrado entre os licenciandos e supervisores (professores da Educação Básica) têm como principal riqueza a diversidade e pluralidade de saberes e experiências. O exemplo, desenvolvemos desde 2012, 17(dezessete) ações pedagógicas nas escolas conveniadas. Entre estas cito a reunião quinzenal entre bolsistas e supervisores, nas quais discutimos: as diretrizes do programa, as demandas da escola, ações que serão implementadas, mantidas e os resultados encontrados. De forma que a troca das experiências pedagógicas vivenciada pelos bolsistas seja compartilhada, todo o encontro é registrado por meio de ata e encaminhado para o e-mail do grupo, assim a cada nova reunião a ata anterior é lida e verificado o avanço das ações eleitas.

Apesar de avanços pontuais com a implementação do PIBID nas escolas que acompanho (leciono) durante 17 anos, a realidade destas não diferiu da realidade das escolas brasileiras: a repetição de histórias de fracasso da escola pública, em grande magnitude, com base em dados oficiais, dos estudantes negros. Seja na retenção ou exclusão destes ainda há sobre os que persistem nos estudos o prejuízo social e intelectual das práticas racistas.

Durante o período mencionado como docente da educação básica pouco foi proposto pela escola quanto a valorização da cultura africana. O exemplo do que acontece no dia da consciência Negra, dia do Folclore, o negro é tratado como exótico, distante e no geral aborda o tema de forma restrita. Nos encontros semanais do PIBID discutimos quase sempre sobre o ensino das Ciências e métodos científicos, mas nunca discutimos as relações étnico-raciais?! Como pensamos educação sem pensar nas diferenças e nas desigualdades?

Diante do desvelar da ausência de formação adequada (licenciatura em matemática concluída em 2000) que possibilite construir, orientar, abordar e/ou despertar dentro do processo educativo as relações etnicorraciais; do desconhecimento do racismo institucional; da inconsistência sobre minha identidade racial que questiono: Atualmente existe no programa de formação de professores do IF Baiano de Catu tal preocupação quanto a essas questões? E se existem, são suficientes e necessárias?

Na possibilidade de contribuir com práticas político-pedagógicas favoráveis a promoção da igualdade na escola que proponho investigar a existência de fundamentos teóricos, para as relações étnico-raciais que deverão (deveriam) ser vivenciadas ao futuro professor, durante a formação dos professores, bolsistas do PIBID, discentes do IF Baiano, do curso de licenciatura em química.

Assim esta pesquisa tem como objetivo: investigar a existência de processos educativos que amparem as relações étnicas raciais vinculadas ao programa; visibilizar que as desigualdades sociais estão atreladas as diferenças raciais.

Espera-se visibilizar a vivência dos bolsistas ensejada nas relações étnicas raciais viabilizadas pelas instituições envolvidas e contribuir para interpelar a concepção de raça que está firmada nas ciências.

Para isto, a metodologia da pesquisa será de base qualitativa e será observada no grupo de licenciandos bolsistas do PIBID. A pesquisa está lastreada em autores como Eliane Cavalleiro (2000), Maria Nazaré Lima (2015), Elisa Larkin Nascimento (2003) e Lilia Schwarcz (1993).

A EDUCAÇÃO E O RACISMO NO BRASIL

As competências gerais da Base Nacional Curricular Comum — BNCC são definidas em três grupos (competências pessoais e sociais, competências cognitivas e competências comunicativas) que se inter-relacionam e perpassam todas as áreas e componentes da educação básica para a construção de conhecimentos, habilidades e formação de atitudes e valores. Na área das Ciências Naturais estas competências estabelecem:

Compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências (BRASIL, 2016, p. 317).

De forma que para a BCNN aprender ciência não se esgota na finalidade do letramento, mas percorre-se pela capacidade de atuar sobre o mundo exercendo a prática da cidadania. Para tanto se torna imprescindível o acesso aos conhecimentos produzidos durante a história articulando diversos campos do saber.

Apesar do seu caráter normativo a BNCC reconhece as desigualdades sociais e a acentuada diversidade cultural do Brasil, de forma que respeita as identidades singulares (linguística, étnica e cultural) dos estudantes e sobre estas explicita diretrizes comuns para garantir a promoção da igualdade educacional.

“O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias” (BRASIL, 2016, p. 13).

De forma que a Base Nacional Comum Curricular reconhece a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas; de diferenciação curricular; compreende a necessidade de participação social e política, exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças; respeito mútuo; reconhecimento e valorização da pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro; postura contrária a discriminações. De base nestes documentos, infere-se que as relações sociais e, em especial, as etnicorraciais, são essenciais para o exercício da cidadania plena, assim como para processos formativos que a promovam.

Lima (2015) aborda o racismo na educação brasileira, “O/a estudante negro/a, enfrenta maiores barreiras no sistema escolar, e a escola que ele frequenta não é a mesma frequentada pelo estudante branco”. A autora enfatiza o avanço no combate das desigualdades raciais por meio das Leis 10.639/03 e 11.645 que trazem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira em tempo que a desvalorização da cultura negro-africana é uma das práticas preconceituosas que acontecem na escola.

Corroborando com esse pensamento Silva (2009), ao descrever que as estatísticas atuais ressaltam a importância de análises acerca da interface entre escolarização e relações étnico-raciais nos diferentes níveis de ensino e em diferentes esferas, desde as políticas educacionais até as ações em sala de aula. O autor enfatiza que por meio das pesquisas o preconceito e discriminação raciais se mostram parte do cotidiano de crianças, jovens e adultos/as negros/as que frequentam os bancos escolares, inclusive no ensino fundamental. Ainda sobre esses dados Cavalleiro (2000) e Souza (2001) corroboram que é na escola que as crianças negras têm suas primeiras experiências com o preconceito e discriminação racial, que marcam significativamente sua escolarização ou mesmo sua saída do sistema educacional. As pesquisas mencionadas apontam caminhos e procedimentos a serem estabelecidos para mudar essa realidade. Além disso, ressaltam a importância do currículo e da cultura na proposição de práticas educativas voltadas a transformar a realidade de exclusão gerada.

Um passo para compreender a manutenção da exclusão social e investigar a construção do mito brasileiro da democracia racial, isto é, a investigação “sob outro olhar” do que vivemos no

passado. O que pode ser aprofundado por comparação aos dias atuais, e ao questionarmos conjuntamente se evoluímos socialmente:

O mito já desmoronou, mas no imaginário coletivo a ideia de que nosso problema seja social, de classe socioeconômica, e não da cor da pele, faz com que ainda subsista. Isso é o que eu chamo de “inércia do mito da democracia racial”. Ele continua a ter força, apesar de não existir mais, porque o Brasil oficial também já admitiu ser um país racista. Para o brasileiro é, porém, uma vergonha aceitar o fato de que também somos racistas (MUNANGA, 2012, p. 1).

De forma que a análise e investigação dos temas, conceitos e conhecimentos que circundam as relações étnicas raciais são reforçadas por Silvia (2007), ao defender que para desencadear, executar, avaliar é preciso que se compreenda como processos de aprender e de ensinar têm se constituído na história de formação da nação. E justifica esse argumento com base nos seguintes princípios: “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminações” (SILVIA, 2007, p. 491).

De forma contrária, Larkin (2003, p. 113), defende que a questão racial no Brasil se encontra num estágio de larga desigualdades “[...] testemunho a comprovação estatística dos contornos raciais dessas desigualdades”.

A autora explicita que nas estatísticas oficiais as categorias branca e parda são notoriamente inflacionadas e a preta diminuída, que embora a soma dos pretos e pardos representarem 48,5% da população, as estimativas atingem 70% a 80% ao levar em conta a distorção desse “sortilégio da cor” denominado embranquecimento. De forma que considerando a dimensão racial faz-se necessário a subestimação da população negra na leitura dos dados estatísticos brasileiros. Apesar dessa discrepância, ainda com os dados oficiais do Ipea/IBGE são demonstrados por Larkin (2003) que os afro-brasileiro instruídos ganham menos que os brancos com mesmo nível, que 80% das mulheres negras estão empregadas em ocupações manuais e que as taxas de analfabetismos entre os afro-brasileiros são duas vezes maiores que entre os brancos. Todos os dados estatísticos contemplados pela autora determinam que existe racismo, no Brasil, associado a desigualdades sociais.

As teorias racistas foram adaptadas pelos cientistas brasileiros no século XIX, entre eles, Nina Rodrigues, Oliveira Viana e João Batista Lacerda. Nina Rodrigues, psiquiatra maranhense, fundador do Instituto de Medicina Legal na Bahia, um dos antropólogos mais importantes da época, reforçava o pensamento europeu e não via a mistura das raças como algo positivo para o Brasil, segundo Da Matta (apud SCHWARCZ, 1993) “as características raciais inatas afetavam o comportamento social e deveriam ser levadas em conta por legisladores e autoridades policiais”. Assim Nina Rodrigues, defendia que a raça negra não poderia ter tratamento equivalente à raça branca, e detectou a inferioridade do africano a partir de seus parâmetros científicos, em seu trabalho de medicina legal.

Com o final da Segunda Guerra Mundial, o termo “raça” estava associado ao holocausto contra Judeus na Europa, o que causou repúdio generalizado (diferente do genocídio aos povos africanos), contudo qualquer associação a diferenças raciais deveria ser extinta. Em tempo que caia o embasamento científico ao categorizar “raça” como conceito biológico.

Para Nascimento (2003) as associações aos termos “raças foram reelaboradas na tentativa da invalidade científica da divisão da espécie humana em raças, numa tentativa de serem mero resquício de uma etapa triste e já vencida na evolução do pensamento humano”. Contudo, essa operação de relegação da categoria “raça” não conseguiu eliminar os efeitos discriminatórios, perversos e contínuos sobre os povos que os atinge. E alerta sobre a operação racista no Brasil a exemplo dos países com a denominação “Latina” (atribuída às nações colonizadas pelos europeus latinos e demonstra o efeito psicológico profundo de enfatizar quem exerce a dominação), e por meio de uma ideologia, com uso do método científico, conseguiu quase por encanto encobrir a realidade de discriminação racial. Assim a categoria “raça” não classificaria socialmente os indivíduos pela sua origem (critério de classificação dos norte-americanos), mas sim pela sua cor, ou fenótipo ou como cita Nascimento (2003) pela “marca”.

O projeto de eliminar o termo “raça” e seus derivados não apagou o racismo dos espaços sociais nem apagou do senso comum a construção mental e social denominada por Nascimento (2003) de “raças simbólicas”. A categoria etnia aborda a dimensão do aspecto cultural coerente com as determinações, provas científicas, que não existem raças biológicas, contudo os grupos humanos que se remetem a origem geográfica (África, Ásia, Europa, América) evidenciam os aspectos da aparência física e quando estão em vivência comum, como o que vemos recentemente na Europa e EUA, são levados ao tratamento racionalizado devido a sua cultura: “Esse processo torna a própria cultura algo fixo, essência e “natural”, parecendo-se com noção biológica de raça, a distinguir um grupo e justificar sua subordinação” (NASCIMENTO, 2003, p. 48).

Segundo Nascimento (2003) o patrimonialismo (doutrina baseada na troca de favores, doações e benefícios dos submissos súditos para sustentar os privilégios dos governantes) é um dos pilares que sustenta atualmente as desigualdades sociais e raciais no Brasil.

E novamente, foi de Nina Rodrigues, a nefasta contribuição “de degeneração” da espécie a força impulsionadora da inferioridade dos afro-brasileiros que ditou a necessidade de “limpar a raça”. Nascimento (2003) cita Azevedo, 1987, para enfatizar que em 1872 o país possuía a imensa maioria da população afrodescendente da população. E com a iminência da abolição da escravatura a elite dominante se apressou desesperadamente a construir uma nova política pública destinada a apagar a “mancha negra” e purificar racialmente a nação.

Diante da necessidade de construir uma nação civilizada tornava-se essencial “embranquecer” o país, contudo a teoria vigente era a degenerescência, do racismo biológico adaptado por Nina Rodrigues, com força na degradação da espécie pela mistura racial. Assim a nova teoria racial nascia com propósito de diluir a base inferior social, que exaltasse a mistura racial, “embranquecimento” e a continuidade da prevalência do elemento superior, do branco. Essa política foi construída em duas vertentes: imigração europeia em massa, e a subordinação da mulher.

Neste processo de “melhorar a raça” os relacionamentos inter-raciais passaram a ser estimulados e os papéis da mulher se resumiam a branca para manter a “pureza” da raça, negra para o serviço doméstico e disponibilidade obrigatória ao sexo.

E a alegação para a imigração europeia veio da “falta de mão de obra qualificada” justificada mais uma vez pelo nefasto Nina Rodrigues ao discursar sobre “a bem conhecida incapacidade de um trabalho físico continuado e regular dos negros, fato que tem sua explicação natural na fisiologia comparada das raças humanas” (NASCIMENTO, 2003, p. 127). O que soa como ironia se considerarmos os quatro séculos de trabalhos escravizados.

CONSIDERAÇÕES

A investigação sobre a origem do conceito de raça, estipulado pelas teorias raciais como conceito biológico, no século XIX, nos permite compreender a dimensão da manipulação que criou a ideia da democracia racial. Contrapõe-se a isso a presença forte do racismo na sociedade, fato associado as desigualdades sociais. Para a atuação adequada das relações étnicas raciais tornam-se essenciais a investigação e difusão das teorias raciais vivenciadas, que a partir do modelo Europeu, influenciaram o pensamento racial brasileiro e foram adaptadas pelos nacionais homens da ciência sob o engodo da civilização (teoria da modernização) para a necessidade das elites em se manterem no poder.

Nessa perspectiva descortinam-se reflexões necessárias sobre as relações raciais que permitam aos excluídos da sociedade, assumirem posturas favoráveis (a exemplo das ações afirmativas) em confronto com as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica impôs em consonância com possibilidades de engajamento para desconstruir o mito da democracia racial.

Nas relações interpessoais o racismo prejudica a autoconfiança e autoestima de negros, impede construções de respeito, de reconhecimento, de solidariedade entre as pessoas. Assim são os princípios elencados pela Resolução CNE/CP 1/2004, que objetivam nas relações étnicas a promoção de aprendizagens para o exercício da cidadania ativa. E nesse contexto, homens e mulheres protagonizem o exercício da igualdade e direitos, que entendam as posições sociais hierárquicas forjadas, que conheçam e assumam as diferentes identidades (nacional, étnico-racial,

pessoal). Assim encontra-se o vértice, o ponto mais alto, desse trabalho que se dispõe a investigar a existência de educação étnico-racial (e se essas são adequadas) para a formação de professores do PIBID.

REFERENCIAS:

BRASIL. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Lei n. 9.394, de 20 dezembro de 1996. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm, Acesso em: 2 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2016. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: dez. 2016.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

IBGE. *Mapa do mercado de trabalho no Brasil*. disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/trabalho/9483-mercado-de-trabalho.html?&t=downloads>.

LIMA, Maria Nazaré Mota de. *Relações étnico raciais na escola: O papel das linguagens*. Salvador: EDUNEB, 2015. 134 p. v. 1.

MUNANGA, K. A educação colabora para a perpetuação do racismo. *Revista Carta Capital*, 2012. disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/a-educacao-colabora-para-a-perpetuacao-do-racismo>.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. *O Sortilégio Da Cor - Identidade, Raça E Gênero No Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2003.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O Espetáculo Das Raças: Cientistas, Instituições E Questão Racial No Brasil. (1870-1930)*. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

SOUZA, Irene Sales. *Os educadores e as relações interétnicas: pais e mestres*. Franca: Editora UNESP, v. 1, 2001.

SILVA, Douglas Verrangia Corrêa da. *A educação das relações étnico-raciais no ensino de ciências: Diálogos possíveis entre brasil e estados unidos*. Tese (Doutorado apresentada à Universidade Federa de São Carlos), 2009.

JOVENS NEGROS/AS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DA BAHIA: PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA

Alessandra de Jesus Silva (Pós Crítica/ UNEB)³

Resumo: Pretendemos, através do presente estudo, nos deter sobre as práticas de letramentos de estudantes negros do Ensino Médio do Colégio Modelo Luis Eduardo Magalhães (Alagoinhas/BA), a partir de atividades envolvendo a leitura, escrita e a oralidade. Essa pesquisa parte da hipótese de que alguns jovens estudantes têm uma afirmação identitária negra positiva ao assumirem traços culturais marginalizados e não eurocêntricos representados através do corpo, na aparência física, no jeito de ser, vestir-se, no uso dos cabelos crespos e acessórios. Tentaremos analisar o processo de constituição de resistência e de empoderamento da própria existência negra desses jovens através das suas práticas de letramento de leituras, produções de textos e de oralidade em contextos sociais e culturais escolares. Além disso, compreender o uso e a abordagem da lei 10.639/03 que estabelece diretrizes para incluir no currículo das redes de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Para tanto, será utilizada a pesquisa qualitativa empregando a etnografia como referencial metodológico através da observação participante com grupo focal (a ser definido posteriormente). Como fundamentação, nos pautaremos em aportes teóricos sobre letramentos múltiplos e heterogêneos (STRETT, 1984; KLEIMAN, 1995; ROJO, 2009), na contribuição dos estudos culturais e identidades (BHABHA, 1998; HALL, 2001; LOPES 2003; MIGNOLO 2003) e nos estudos sobre a educação negra (CAVALLEIRO, 2001; CRUZ, 2005; CUNHA, 2005). Almejamos, por fim, contribuir para a valorização racial e para o processo de afirmação identitária dos jovens negros sendo que as práticas de letramento sociais podem contribuir significativamente nesse processo.

Palavras-chave: Letramento. Juventude Negra. Identidade.

INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar sobre o tema “Jovens negros/as de uma escola pública da Bahia: práticas de letramento na constituição Identitária” surge da relação profissional estabelecida com alunos ao lecionar como professora da Educação de Jovens e Adultos e atuar como coordenadora pedagógica do ensino médio no Colégio Modelo Luis Eduardo Magalhães.

Emerge dessa experiência de trabalho, na convivência com os alunos e professores, no relacionamento e na identificação com as suas histórias de vida, de luta, de classe e gênero, o desejo de compreender as relações entre escolarização e letramento, especificamente as práticas de letramento sociais vivenciadas pelos jovens negros, analisando as consequências na sua formação cultural, sociopolítica e na construção das suas identidades.

Percebe-se a necessidade social de ampliar a discussão e conhecimento sobre os sujeitos da juventude negra e o processo de afirmação identitária, de resistência, reexistência e empoderamento constituídos através das suas práticas de letramento, bem como da valorização racial dos jovens negros na sociedade e na educação.

³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Letramento, Identidades e Formação de Educadores. Orientadora: Prof. Dr. Maria Anória J. Oliveira. Endereço eletrônico: cepa.alessandra@hotmail.com.

A pesquisa visa desenvolver uma reflexão a partir da perspectiva de raça e identidade, englobando as múltiplas práticas de escrita em situações e contextos vividos por jovens negros dessa comunidade nos espaços escolares e tem como propósito responder o seguinte questionamento: Como as práticas de letramento vivenciadas por um grupo de jovens negros do Colégio Modelo Luis Eduardo Magalhães contribuem para a constituição e afirmação identitária desses sujeitos negros?

Portanto, tem como objetivo geral analisar o processo de constituição de resistência,(re) resistência e de empoderamento desses jovens negros através das suas práticas de letramento em contextos sociais e culturais escolares e como objetivos específicos identificar em que contextos e quais as práticas de letramentos são vivenciadas por estes jovens negros, analisar de que forma as práticas singulares de leitura, escrita e oralidade dos jovens negros contribuem para a construção de suas identidades raciais e avaliar a abordagem na escola do uso da lei 10.639/03 que estabelece diretrizes para incluir no currículo das redes de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira.

Para tanto, alguns conceitos serão estudados como o conceito de juventude negra, os novos estudos de letramento os estudos culturais e identidade e diferenças e identidade negra. A metodologia da pesquisa é qualitativa com grupo focal de 8 alunos/as que apresentam um perfil afirmativo de identidade negra.

Como resultados esperados desta pesquisa pretendo conhecer os contextos e as práticas de letramentos dos jovens negros do colégio Modelo Luis Eduardo Magalhães, perceber se a constituição da identidade racial dos jovens negros estão relacionadas com essas práticas de letramento e verificar como a Lei 10.639/03 está sendo abordada dentro do currículo escolar.

SUJEITOS DA PESQUISA: JUVENTUDE NEGRA

Ao conviver com o fracasso escolar desses alunos e alunas jovens negros do ensino médio da escola pública, em que os mesmos passam anos na escola e não aprendem e/ou tem dificuldade em ler e escrever nos padrões estabelecidos pelos sistemas educacionais, sendo excluídas socialmente em diversos fatores, os quais são representados pelos indicadores críticos de aprovação, reprovação, desistência e abandono, se constituindo em um desafio enfrentado pela comunidade escolar e pelos sistemas de ensino, surgem o desejo de compreender se o sistema de ensino e a escola têm trabalhado para reverter esses indicadores, através de políticas públicas de letramento e se os jovens negros se percebem neste processo.

A questão racial no Brasil situa-se numa realidade de grandes desigualdades sociais. Há uma comprovação estatística dos contornos raciais dessas desigualdades, complementadas por dados a respeito do aspecto gênero. De acordo com Larkin (2003), as taxas de analfabetismo entre os afro-

brasileiros são mais que duas vezes maiores que entre os brancos, e a porcentagem de negros com nove anos ou mais de estudos é quatro vezes menor que entre os brancos. Ainda segundo Larkin (2003), os afro-brasileiros que completam o ensino médio tem aproximadamente metade da oportunidade dos alunos brancos de seguir a universidade, desta forma, uma estratificação racial bem delimitada e extremamente rígida tende a excluir os afrodescendentes dos espaços de prestígio e poder, mantendo os brancos no topo da hierarquia.

São diversas as instituições sociais que se encarregam de regular, ditar normas, definir padrões, delimitar os saberes e as práticas pertinentes, dentre elas a escola que atua com padrões hegemônicos e se utilizam de mecanismos para introduzir e fixar a cultura considerada verdadeira e única em detrimento de outras culturas, uma cultura branca, hetero, masculina e preconceituosa. Para Lima (2015, p. 23):

Quando a “cultura letrada” adentra na escola, geralmente o faz apagando e distorcendo histórias que caracterizam os sujeitos alunos/as — e também professores/as — obrigando-os a lidar com uma cultura estranha, posto que não se alicerça nos valores e referências identitárias desses sujeitos.

As relações entre letramento e escolarização denunciam níveis precários de alfabetização e letramento e nos remete a discussão sobre letramentos no plural. Nesse sentido é extremamente relevante considerar, discutir, analisar as teorias e práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores que possibilitam as aproximações e/ou distanciamentos teórico-práticos entre esses dois conceitos, possibilitando desafiar os processos pedagógicos.

Vóvio (2007) nos alerta sobre a necessidade de reconhecer que pessoas jovens em processo de escolarização convivem com situações e material de leitura os mais variados em suas casas e por onde andam. Todos relacionados às atividades desenvolvidas nas quais se constroem representações sobre o que ler, como se lê, sobre ser ou torna-se leitor, o que pode ser lido, e que tipo de textos são valorizados socialmente.

É preciso conhecer quem são os estudantes que chegam à escola, especialmente os estudantes negros reconhecem-los como jovens sujeitos de experiências saberes e desejos. Perceber que esses jovens se apropriam do social e reelaboram práticas, valores, normas e visões de mundo a partir de uma representação dos seus interesses e de suas necessidades, interpretam e dão sentido ao seu mundo e leem no seu cotidiano, se engajam em discursos, nos espaços que convivem, nos locais que frequentam e essas leituras e discursos de alguma forma representam e concebem suas identidades.

É nessa direção que não podemos trabalhar com a noção de que existe uma única juventude, pois são muitas as formas de ser e de se experimentar o tempo de juventude, portanto falamos de juventudes. (DAYRREL; CARRANO p. 104) Não existe juventude e sim juventudes, não podemos

trabalhar com uma ideia genérica de jovem, porque na verdade temos o jovem branco, o jovem negro, o jovem indígena e dentro de tudo isso ainda temos as questões de gênero e de sexualidade.

Ao se falar em juventudes o meu interesse se concentra em estudar a juventude negra que frequenta as escolas públicas do ensino médio, a partir da identificação das suas práticas singulares de leitura, escrita e oralidade relacionando essas práticas com a construção e a formação de suas identidades sociais dentro do contexto escolar e não escolar.

LETRAMENTO NEGRO NA ESCOLA

Ao trabalhar no Colégio Modelo Luis Eduardo Magalhães como coordenadora pedagógica na modalidade de ensino médio com alunos na faixa etária dos 14 aos 17, percebe-se que o maior público de alunos são jovens estudantes negros/as. Muitos desses jovens negros/as, foco desta pesquisa, representam na sua forma de ser, vestir-se, no uso dos cabelos crespos e acessórios, nos diálogos e relações uma forma de valorização racial e demarcação política identitária. O interesse é saber como essas representações identitárias foram se reafirmando e se expressando em meio a práticas discursivas escolares tão homogêneas e carregadas de padrões e normas eurocêntricas.

Hooks (2013) escreve sobre um novo tipo de educação, a educação como prática de liberdade. Para Hooks ensinar os alunos a *transgredir* as fronteiras raciais, sexuais e de classe a fim de alcançar a liberdade deve ser o objetivo mais importante da escola e do professor, e que a limitação do ato pedagógico consiste em transgredir fronteiras.

Para Lima (2015, p. 24) a escola através do seu currículo faz uma imposição cultural de origem eurocêntrica e faz com que grupos e povos, dentre eles os negros fiquem inviabilizados e inferiorizados, por serem submetidos a padrões considerados como hegemônicos e únicos a serem valorizados, e é pautada nesse padrão cultural dominante que geralmente as práticas de letramento escolar se desenvolvem.

De acordo com Lima (2015, p. 24) “Essas ideias e valores que a escola difunde são veiculados e introjetados, sobretudo, por meio de discursos — apresentados em textos, relações interpessoais, estética, ritos, imagens, processos pedagógicos, práticas diversas —, que ignoram ou desqualificam as identidades das populações negras no Brasil, configurando um processo de exclusão, alimentado pelas práticas pedagógicas, tendo no professor/a um dos agentes deste processo.”

Portanto, é necessário nos processos educativos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, desenvolver uma clara concepção dos múltiplos conceitos de letramento, suas diferenças e relações, concepções estas responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder.

O letramento escolar e o letramento social, embora situados em diferentes espaços e tempos, são parte do mesmo processo. Nesse sentido Soares (2012) ressalta que está implícita a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, que o aprender a ler e escrever, envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita tem consequências sobre o indivíduo e altera seu estado ou condição.

Ângela Kleiman em seu texto intitulado “Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola” que faz parte da coletânea do livro Os “significados do letramento, discute dois modelos de letramento em que um contribui para o processo de reprodução da classe social e o outro possibilita a libertação e transformação através da construção de significados políticos e ideológicos. Kleiman (1995, p. 20-21):

As práticas de uso da escrita da escola — aliás, práticas que subjazem à concepção de letramento dominante na sociedade sustentam-se num modelo de letramento que é por muitos pesquisadores considerado tanto parcial como equivocado. Essa é a concepção de letramento denominada por Street (1984) de *modelo autônomo*. Essa concepção pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social. A esse modelo autônomo, Street (1984) contrapõe o modelo ideológico que afirma que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social depende dos contextos e instituições em que ela foi adquirida.

De acordo com Kleiman (1995, p. 47) o resgate da cidadania, no caso de grupos marginalizados, passa necessariamente pela transformação de práticas sociais tão excludentes como as das escolas brasileiras, um dos lugares dessa transformação poderia ser a desconstrução da concepção do letramento dominante.

CONCLUSÃO

A juventude negra dribla uma série de mecanismos de interdições através da linguagem e de práticas sociais cotidianas que legitimam sua existência (SILVA, 2009). Ser leitor branco difere de ser leitor negro, juventude branca difere de juventude negra, é necessário discutir e conhecer a apropriação dessas diferentes leituras e escritas pelo negro no campo cultural. Para SILVA (2009) o letramento de reexistência é a própria reinvenção de práticas, é o assumir de novos papéis sociais, são as diversidades de práticas letradas que legitimam a existência e contribuem para desestabilizar os discursos cristalizados.

Precisamos olhar para a nossa juventude negra e perceber a presença de conhecimentos e de um padrão estético e cultural que não são valorizados socialmente. Precisamos de uma educação que acolha concretamente as diferenças com igualdade de direitos de modo a enfrentar formas e mecanismos de exclusão, que acolha diversas subjetividades, precisamos educar para as relações étnico-raciais entre brancos, negros, índios, descendentes de asiáticos e europeus.

REFERÊNCIAS

- KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: Kleiman, Angela (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- SOARES, Magda. *Letramento: Um tema em três gêneros*. 3. ed. Autêntica, 2012.
- GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro 2005.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- SOUZA, Ana Lúcia Siva. *Letramentos de Reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop*. Tese (doutorado) Campinas, SP: [s.n.], 2009.
- HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- LIMA, Maria Nazaré Mota de. *Relações étnico-raciais na escola: o papel das linguagens*. Salvador: EdUNEB, 2015.
- MOORE, Carlos. *Racismo & sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007 (cap. 9, p. 279 a 293).
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. *O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil*. São Paulo. Selo Negro, 2003.

PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA DA CIDADE DE ALAGOINHAS-BA: NARRATIVAS E ARTES DO COTIDIANO

Ariel Dantas Barbosa (Pós-Crítica/UNEB)⁴

Resumo: Trata-se de uma reflexão sobre os modos de produção artística, cultural e subjetiva de pessoas em situação de Rua de Alagoinhas-BA. Buscamos observar como estes sujeitos se reinventam cotidianamente, que estratégias usam nesse sentido, como a arte que produzem, seja através da música, do artesanato, da escrita de textos etc., contribui para a sua estética da existência. Pretendemos também, sob a perspectiva da edição de textos, através do laboratório denominado Fábrica de letras, pensar a exclusão dessas narrativas de um circuito comercial ou mesmo escolar, ao tempo em que procuraremos editar uma coletânea desse material, como mais uma fonte de conhecimento, via produção alternativa e solidária. Considerando que ainda estamos organizando nosso trabalho de campo, para este momento objetivamos apresentar as reflexões teóricas condizentes com a pesquisa que estamos fazendo, além da interface com o laboratório de edição de textos considerando os modos de interdição dos discursos. Para tanto nos debruçaremos em textos de autores como: Foucault (1996), Hall (2003), Deleuze (1996) Guattari e Rolnik (1996), Moreira (2016), Klinger (2006), Arfuch (2010), Benjamin (1995) Jessé Souza(2015), Batista(2016), Santiago (1998), entre outros que tratam de temas como ordens discursivas, identidade, subjetividade em meio ao capitalismo, subalternidade e escrita de si etc. Dessa forma, percebemos com tais leituras as relações entre saber e poder, os modos de exclusão de discursos e de sujeitos em um contexto capitalista, assim como as formas subalternas de lutas, de embates subjetivos e identitários, apontando para uma escrita de si, da existência, que recorre às artes. Assim, vamos sendo levados a perceber nas narrativas, nas artes, nas histórias de vidas de sujeitos em situação de rua em Alagoinhas-BA, a desconstrução e reconstrução de um eu que resiste.

Palavras-chave: População de rua. Arte. Narrativa.

INTRODUÇÃO

Trata-se de uma reflexão sobre a população em Situação de rua⁵ que resiste a uma vida cercada de perigos e desafios cotidianos, em meio as cidades e de um tema ainda pouco discutido no ambiente científico, por ser uma parcela que ainda é esquecida por sua condição. Nessa perspectiva, entende-se que a desigualdade é ainda a principal fonte desse espetáculo diário que se passa nas ruas em um cenário de extrema subalternidade. Existem, segundo Batista (2016), diversos fatores que levam essas pessoas à rua: brigas familiares, uso de substâncias psicoativas, desemprego, dentre outros. Assim, no cenário da rua estão essas pessoas pouco conhecidas e estudadas que causam nos demais o medo e o nojo da proximidade. Dessa forma, não é difícil reconhecer pessoas em situação de rua, afinal é lá onde elas sempre vão estar, é de lá que virá a sua sobrevivência. Essas pessoas, que por motivos diversos tiveram que nela habitar, e a partir daí ter uma vida sem reconhecimento, vivendo literalmente nas ruas, ocupam lugares como coberturas de prédios, pontes, viadutos, lugares onde possam se proteger dos eventos ambientais, fazendo desses espaços suas casas, assim

⁴ Mestrando em Crítica Cultural, UNEB, endereço eletrônico: arieldanttas@hotmail.com.

⁵ Nesta dissertação optamos pelo termo “População em situação de rua” por trazer uma representação discursiva de estado transitório, momentâneo, que envolve fatores sociais e econômicos dentre outros como nos salienta (Batista, 2011). Sendo assim defendemos a ideia de que ele não mora na rua, ele está “vivendo uma situação de rua”, que nos leva a acreditar que esse sujeito pode novamente ser (re)inserido noutras redes, que o tire da sua situação atual.

como também adotam objetos menosprezados para o uso diário como estofado velho, panelas, papelão, dentre outros.

Na sociedade do controle não há mais necessidade de mosteiros, prisões, hospícios, campos de concentração para se impor uma regra de vida ou de morte, pois a confusão entre a realidade das formas de vida, e as formas de vida como simulacro e fetichização ameaça permanentemente destruir os critérios para a criação e a invenção de modos de vida como obra de arte por cada ser humano onde quer que habite (SANTOS, 2016, p. 67).

São seres humanos que vivem fora do contexto social hegemônico, vivendo sob a “égide” do império. São vidas vistas sem direito à saúde, lazer, educação. O que caracteriza essas pessoas são as condições econômicas, sociais e políticas que não são reconhecidas, sobrevivendo sob um controle que massacra aqueles que vivem fora do padrão estabelecido. Viver na rua é estar ligado a sofrimentos múltiplos, por mais movimentado que o lugar pareça estar, seus vínculos afetivos acabam sendo limitados, tornando assim, indivíduos solitários.

Diante dessa contextualização é importante abordar que nosso objeto de estudo compreende também relação da arte com a vida, através das narrativas, histórias de vida destes sujeitos e suas relações com a arte, compreendendo melhor suas formas subalternas de lutas e embates subjetivos indenitários, apontando para uma escrita de si, da existência que recorre as artes. As primeiras motivações dialógicas para a pesquisa foram, através do grupo de jovens do Centro espírita, que faziam entregas de sopa para essa população. Esse interesse, ainda na graduação, resultou numa pesquisa como trabalho de conclusão de curso (TCC) e em um desejo ainda maior voltado para grupos minoritários. Diante disso, houve o primeiro contanto, e, a partir de agora, almeja-se o segundo, acredito, de maneira diferente e mais potente, pensando esse sujeito além de um simulacro (SANTOS, 2016).

As vozes e as artes desses sujeitos são importantes para um posicionamento crítico, podendo e pensando sobre o desejo de lutar por melhores condições na conjuntura social. Essas reflexões sociais resultam no desejo da pesquisa, que ainda caminha a passos lentos, por um empoderamento cidadão dessa população (BATISTA, 2016). Discutir sobre pessoas em situação de rua, dentro do programa Pós-crítica, é disseminar conhecimento sob essa população e para a população de forma distinta de outros olhares, é olhar para esse sujeito de forma política e potente, como sujeitos que existem e resistem, e é o resistir através das histórias de vida e das artes que nos interessa, objetivando discutir, a partir da trajetória de vida das pessoas em situação de rua da Cidade de Alagoinhas-BA, supostos modos de subjetivação, estabelecendo relação, reflexão de como arte e vida se misturam nas suas narrativas.

Dessa forma, o trabalho apresenta-se como elemento singular para um novo olhar acerca desse público, uma nova forma de pensar, que se constrói através desse trabalho, que trará

elementos importantes das histórias destes sujeitos, através de narrativas, artes, pontuando elementos de suas trajetórias e desenvolvendo conhecimentos sobre esses sujeitos, através da sua própria produção. “A questão individual ampliada ao microscópio, torna-se muito mais necessária, porque outra história se agita no seu interior” (DELEUZE, GUATTARI, 1996, p. 39). Assim o trabalho destina-se a discutir inquietações maiores, dispositivos debilitantes e estruturas máquicas de destruição daqueles que se revelam diferentes do padrão instituído.

METODOLOGIA

A reflexão sobre pessoas em situação de rua da cidade de Alagoinhas-Ba, no presente estudo, se constituirá como pesquisa de campo e bibliográfica. O primeiro passo será a realização de pesquisas bibliográficas, selecionando os teóricos e teorias para melhor compreensão do tema, fazendo também uma busca sobre os estudos já realizados na Bahia e no Brasil para analisarmos as obras com as quais nossos estudos farão um rizoma, fazendo com que passem intensidade (DELEUZE, GUATTARI, 1995).

Circunscrevendo-nos ao estudo sobre subalternidade, pessoas em situação de rua, autobiografia, narrativas, escrita de si, subjetividade, será necessário selecionar estudos já feitos na área. Sobre os sujeitos de nossa pesquisa, é preciso conhecer suas estratégias, seus modos de viver e operar, suas características, pretendendo compreender esses fenômenos, nos quais se inserem ou caracterizam o espaço hostil, composto por objetos reciclados, alimentação precária e o uso de substâncias psicoativas. Para a inserção no campo, objetiva-se a relação interdisciplinar entre técnicas etnográficas, antropologia visual, e o método de história oral para compreender a história de vida desses sujeitos. Convém destacar que nessa dissertação, nosso objeto compreende a arte da existência, as histórias de vida, como principal objeto, que configurem narrativas do “eu” dessas pessoas, sendo a (auto) biografia, portanto, o método que mais se aproxima do objetivo do trabalho. Sendo assim, o objetivo central é explorar de que forma essas narrativas destes sujeitos e arte “conversam” entre si, enfatizando a relação entre sujeito, subjetividade e escrita de si, analisando essa tríplice relação do sujeito.

Concordamos com Souza (2006) quando ele nos diz que a (auto) biografia é um método de investigação valioso, somente ela é capaz de se referir à construção da subjetividade, por expressar um conjunto de significados construídos pelo sujeito. De acordo com o autor, “a disposição para narrar é inerente a natureza humana, e está ligada a necessidade de conversar a experiência, imprimir ordem, estabelecer vínculos casuais entre os eventos vividos, de qualquer modo o si confere a sensação de controle” (SOUZA, 2006, p. 272). Analisando por uma linha Foucaultiana, estabelece-se no ato narrativo a relação de poder sobre sua vida, que nos expressa como indivíduos de forma natural.

A arte nesse espaço, apresenta-se como um espaço ainda mais subjetivo e também movediço, mas também de grande importância, em estreita ligação com as histórias de vida, que ainda não tivemos contato. As artes já foram percebidas através de uma pequena investigação, mas ainda não estudada sob a perspectiva que pretendo adotar. Dessa forma, a discussão que realizaremos nesse trabalho será de cunho teórico, buscando um aprofundamento necessário, discutindo, portanto, através de alguns autores, dentre eles, Foucault (1996), Hall (2003), Deleuze (1996) Guattari e Rolnik (1996), Moreira (2016), Klinger (2006), Arfuch (2010), Benjamin (1995) Jessé Souza (2015), Batista (2016), Santiago (1998), entre outros, temas como ordens discursivas, identidade, subjetividade em meio ao capitalismo, subalternidade e escrita de si etc. que nos auxiliará futuramente para a pesquisa de campo.

ALGUMAS DISCUSSÕES

Através das leituras já realizadas é possível perceber a constante relação de poder vivenciada nesse ambiente, pois pessoas em situação de rua são a todo momento inferiorizadas pela população. Os olhares de desprezo, de medo, fazem com que esses sujeitos assumam, muitas vezes, posturas submissas, impossibilitando-os de protestarem por seus direitos, como saúde, educação, cultura, dentre outros. São homens, mulheres que não falam e não tem direito a “fala”, pois por sua classe econômica baixa, resultam no desprovimento de representantes para as suas políticas, estão presos a uma lógica de mercadoria e seu consumo o que os impede de superar uma situação de apagamento e silenciamento (SANTOS, 2016). Dessa forma, perceber uma relação entre arte com a vida, é conhecer um “eu” latente e potente que se esconde num corpo fragilizado, e é isso que nos interessa. Souza (2011) nos afirma que nossas histórias estão sempre nos acompanhando nas artes, como algo inconsciente que só a partir da narrativa, do diálogo, é capaz de se revelar. O relato é sempre vivência do vivido, é através dele que conseguimos compreender o outro e é ele o responsável por uma estruturação indenitária. A arte aqui mencionada como nos diz AGUIAR, Bastos (2013, p. 11) “Deixa de ser um núcleo relativamente definido e estável — como era, por exemplo, a forma no modernismo”. Nesse contexto, a arte desdobra-se como espaço de debate e desmonte dos discursos de opressão, apresenta-se como dispositivo de luta contra uma população hegemônica.

Por viverem num ambiente onde a relação de poder opera no ceio dela, as vozes desses sujeitos são silenciadas, e como aponta Foucault (1970), na sua obra *A Ordem do discurso*, todo discurso é controlado, organizado, manipulado, por quem detém o poder, construindo cadeias de ordens que os impedem de se expressar, por não existir valorização do que “produzem”, mas do que se é, enquanto seres em estágio marginalizado e fragilizado. Assim, a escrita de si apresenta-se nesse trabalho de maneira impetuosa, fruto de um silenciamento de “vozes” e corpos que não são ouvidos e enxergados por sua condição subalterna, visto que esse sujeito se percebe frente ao outro,

visualmente de maneira impotente, submissa. A escrita de si, as histórias de vida, nesse ambiente, apresenta-se como uma estratégia de (re)significação dessa pessoa, “a auto biografia, é desafiadora, provocativa, há nela muitos mistérios, o escritor ao escrever sua vida, engendra a si próprio” (SOUZA, 2011, p. 3). A história de vida permite e instaura o livre trânsito entre passado e futuro, como nos afirma a referida autora citada. Sendo assim,

A relação oblíqua entre arte e vida é passível de intervenção entre as duas instancias, sem que o lastro biográfico se defina pela empiria e pela interpretação textual baseadas em soluções fáceis e superficiais. A preservação da liberdade poética da obra na reconstrução de perfis dos escritores reside no procedimento de mão dupla, ou seja, reunir o material poético ao biográfico, transformando a linguagem do cotidiano ao ato literário (SOUZA, 2011, p. 24).

Eneida de Souza nos ratifica que há uma linha que liga a arte e vida, como um encaixe que funciona de maneira simultânea, como continuação e marca de sua infância. Assim, ouvir essas vozes silenciadas e refletir sobre elas junto a suas artes de existência, é enfrentar um sistema que sempre oprimiu esses sujeitos dando-lhe lugar de inutilidade. Arfuch (2010) em seu livro, *O espaço autobiográfico: Dilemas da subjetividade contemporânea*, nos diz que a autobiografia entra em contato com o “eu” que ainda não foi explorado e esse “eu” tem várias faces, cada história é íntima e particular, que se agitam no seu interior. É através da linguagem e só dela, que o sujeito se funda e apresenta seu “ego” assim como o exercício da subjetividade. O que está em jogo é o alcance dessas voz(es) que partilham de experiências semelhantes, fazendo assim narrativas do “eu” político. Assim, vamos sendo levados a perceber nas narrativas, nas artes, nas histórias de vidas de sujeitos em situação de Rua em Alagoinhas-BA, a desconstrução e reconstrução de um eu que resiste.

Em meio ao ambiente que ainda é deficitário, a “cultura” ainda é vista de maneira muito distante de suas realidades, percebida de forma distanciada, através de um pensamento hegemonicamente europeu sobre o que é cultura, pensando-a em um lugar que não cabe entrelugares, sujeitos invisibilizados e subalternos Assim, suas lutas como força simbólica é quase inexistente (SANTIAGO, 1998). Essas artes e narrativas tem o objetivo de se projetarem como campo de força, desnaturalizando o pensamento do que é popular, fazendo um movimento político dualista da população de rua e a comunidade de como pensar esses indivíduos. “Quero afirmar o contrário, que não existe uma cultura popular íntegra, autônoma, situada fora do campo de força das relações de poder e de dominações culturais” (HALL, 2003, p. 254). É exatamente essa luta desarmada, mas forte, que deve haver nesse campo, nessa dialética da luta de classes E é nessa luta que o sujeito se funda e potencializa-se, tornando-se visível, através de sua produção, logo é nesse sentido que se dá a cultura popular, onde as transformações são realizadas.

A Cultura popular configura-se como campo de força, como supracitado, nos levando a refletir com otimização sobre essas pessoas que são estereotipadas e colocadas num lugar de inutilidade.

Repensar, refletir, sobre o popular e cultural com base em Hall, nos impulsiona a potencializar essas vozes, artes, dando-lhe autonomia, e reforçando-as. Nesse sentido, Klinger (2006) também colabora afirmando a ideia de vida como um devir em transformação, ou seja, através desse (re)conhecimento, desse novo modo de se perceber, que recorre às narrativas e às artes, esse sujeito faz uma retrospectiva da vida, que resulta numa cisão interna do narrador que problematiza noção de identidade da própria voz narrativa, reconhecendo-se como um sujeito capaz de inserir-se na cultura. Nesse sentido a escrita de si apresenta-se como um caminho para a formação de identidade da população de rua.

Quando refletimos e valorizamos os relatos é pensando na possibilidade de expressão que estes trazem, naquilo que não pode ser revelado na escrita, em que só a expressão de falar é capaz de realizar. Assim pensamos melhor observar a escrita de si destes sujeitos, já que “ a escrita de si se apresenta sob a marca de memória de classe, do grupo, do clã, mas aparece como indagação de um eu” (KLINGER, 2006, p. 24) posicionando-se não mais como um sujeito passivo, mas crítico diante da relação com o mundo social, pois só através da linguagem que o sujeito constrói suas identidades sociais, e é ela também o nosso maior campo de estudo no trabalho.

(IN) CONCLUSÃO

É necessário ressaltar que a temática população em situação de rua é de extrema importância, posto que (re) discutir essas questões de desigualdade social é fomentar conhecimentos que possibilitem estratégias que gerem um enfraquecimento do fenômeno população em situação de rua, criando dispositivos sociais que diminuam a pobreza. (BATISTA, 2016). Empreender uma investigação que constitui uma ponte entre esse fenômeno, pessoas em situação de rua, e a crítica Cultural, é pensar em ganhos que se diluem mutuamente. É importante frisar que enquanto cidadãos ganhamos lições de vida, tornando-se colaboradores e pesquisadores com olhares atentos, (re) significando um contexto, tendendo diminuir o apartamento com a sociedade.

Com isso, também levamos também esse sujeito a pensar seu próprio posicionamento social enquanto cidadão, além da disseminação de uma nova ordem sobre esse público, através da sua produção. Os autores discutidos acima nos auxiliam e fomentam novos modos de “fazer diferente” que refletem em nós, enquanto pesquisadores, uma visão diferente de pensar esse sujeito. Sabemos desde já sobre as dificuldades dessa luta, “ou seja, nem a luta armada nem o conformismo lambe botas, pois se a luta armada investe necessariamente na destruição da vida, o conformismo anula o ser e sua potência de resistir e de criar” (SANTOS, 2016, p. 56). Como argumenta o referido autor, as dificuldades dessas lutas continuam solicitando de nós visibilidade e não acomodação, acreditando que os problemas das classes menos favorecidas estão todas resolvidas. A alavanca do subalterno é o

não-resolvido, e é esse não resolvido, com o intuito de problematizá-lo, (re)pensar e auxiliar a questão, que nos impulsiona nesse trabalho.

REFERÊNCIAS

ARFUCH, Leonor. *O espaço Biográfico: Dilemas da subjetividades contemporânea*. EDURJ, 2010.

BENJAMIN.V. *A Obra de Arte na sua reprodutibilidade técnica*. São Paulo Editora Brasiliense, 1995. p. 165-197.

COSTA, João. *Histórias de vida de pessoas em situação de rua da cidade de Natal\RN: Fotografias do trabalho em construção identitária individual*. 2016. 280.f.tese (doutorado em Linguística aplicada) Centro de Ciências Humanas, letras e artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. NATAL\RN.

DELEUZE, Guilles, GUATTARI, Feliz. O que é uma literatura menor. In. *Kafka para uma literatura menor*. Lisboa. Editora Minuit 2002.

DELEUZE.G; GUATTARI.F. *Mil platôs capitalismo e Esquizofrenia*. V edição. Rio de Janeiro. Editora 34, 1996. Volume3.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo. Ed. Edições Loyola, 2014.

SANTIAGO, Silvano. Democratização no Brasil: 1979-1981 (Cultura versus Arte) In: *Declínio da Arte e Ascensão da Cultura*. Florianópolis: ABRALIC\Letras contemporâneas 1998. p. 11-23

SANTOS. O. M. *A luta desarmada dos subalternos*. Belo Horizonte. EdUFMG. 2016.

SOUZA, C. E. *Auto biografias, história de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre/Salvador. Ed. Eduneb/Edipucrs. 2016.

SOUZA, Eneida. *Ensaio de crítica biográfica*. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2011.

SOUZA, Eneida Maria de Máriowsald. In: CUNHA, Eneida Leal (Org.). *Leituras Críticas de Silvano Santiago*. Belo Horizonte. Editora UFMG; São Paulo: Perseu Abramo, 2008. p. 23-50

HALL, Stuart. Da Diáspora identidades e mediações culturais. In. *Notas sobre a desconstrução do "popular"*. Ed. UFMG. 2003.

KLINGER, Diana. *Escritas de si, escritas do outro: autoficção e etnografia na narrativa latino-americana contemporânea*. 2006. 206 f. Tese (doutorado em Letras) Instituto de letras, Universidade do Rio de Janeiro, RJ.

PASTICHE TEATRAL: DOS CLÁSSICOS À TRANSGRESSÃO

Cleane Medeiros da Costa (Pós Crítica/UNEB)⁶

Resumo: A presente pesquisa visa Investigar a produção de pastiches por grupos teatrais da região do Piemonte da Diamantina como enfrentamento político e repensar os valores da arte rompendo com as ideias de hierarquias, problematizando a noção pós-moderna de pastiche, recriar as histórias da cultura “vinda de baixo”, fazendo falar o que o fascismo da indústria cultural tentou calar. Para tanto, busca-se recompor sinopses das peças apresentadas entre 1985-1998 pelos grupos Almart, Condor e Lunart que apresentam grandes lacunas. Conhecer os fatores que inviabilizavam a criação e forçavam a mera reprodução, neutralizando o poder crítico da arte, desenvolver uma teoria da criação teatral e do pastiche na região. Busca-se no processo da pesquisa, compor um banco de dados no Centro de Documentação Iraci Gama do Pós Crítica. Os métodos pretendidos perpassam pelo recurso da história oral, pesquisas em jornais, periódicos, panfletos, fotografias e demais fontes impressas que registraram os acontecimentos cênicos. Também será feito um laboratório de criação de pastiche para dele obter dados que desvelem componentes ainda nus e precisam falar-se à priori sem a lente da teoria, além do estudo de conceitos como o de antropofagia oswaldiana, a desobediência epistêmica de Walter D. Mignolo, a transgressão batailliana e os sujeitos descentrados foucaultianos. Conclui-se que, embora tenham sido encurralados pelos depredadores da arte engajada, os transgressores, ou os contemporâneos agambenianos não se deixaram cegar pelas luzes do seu tempo e fizeram do teatro uma máquina de guerra.

Palavras chaves: Pastiche. Transgressão. Antropofagia literária.

A saber, está-se diante de uma pesquisa ainda em seu início, mas não por isso, menos importante, mas crucial. Diante dos objetivos e métodos pretendidos descritos no resumo inicial, cabe afirmar que um passo significativo fora dado. O que a apresentaremos à diante é apenas um esboço da base do trabalho a ser realizado que inclui novas leituras, a partir quais se percebeu que o próprio conceito de pastiche já aponta para uma multiplicidade, portanto, uma complexidade. Talvez a visão dualista de antes, tenha sussurrado maliciosamente que o conceito de originalidade se encontrava em um extremo, sendo que à sua frente, estaria sustentado o conceito de pastiche. Como embate a isso, se fará necessário o estudo do conceito de antropofagia oswaldiana que é o pensamento do consumo crítico do legado cultural universal, o que não envolve a submissão, mas uma “transvaloração” (SALVADORI, 2015).

Buscar-se-á conhecer para outras potencialidades da história, que não, a mera descrição de fatos, e nem a contabilização de dados, abandonar-se-á portanto, apenas inofensivas teorias da história que catapultam o pesquisador para a vala da inofensividade. Diríamos ainda que a teoria seria deixada na gaveta apenas, após a decomposição do objeto, pois diante dos sinais encontrados nos destroços, é preciso estar atento apenas às suas manifestações deixando a fonte falar.

Temia-se a princípio a ausência de documentos oficiais para investigar o silêncio da mídia local sobre peças teatrais contestadoras mesmo em meio a uma efervescência cultural na região da

⁶ Licenciada em História pela Universidade do Estado da Bahia/ UNEB, Campus IV, Jacobina, mestranda no Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural na Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/ UNEB, Campus II – Alagoinhas-BA), na Linha de Pesquisa: Literatura, produção cultural e modos de vida. Endereço eletrônico: cleomeideirosh@gmail.com.

Chapada Diamantina nos anos finais da ditadura militar no Brasil e os primeiros após o seu término. A falta do registro das peças se colocava como uma nuvem de fumaça a esmorecer-nos diante do trabalho. A pesquisa parecia-nos inviável. Sobre as peças não havia conteúdo explícito do seu contexto e sinopses das peças produzidas na década de 1980 pelos grupos Almart, Condor e Lunart. Para a superação de tal obstáculo, além da pesquisa no material gráfico já recolhido, recorrer-se-á à história oral, não mais entrevistando apenas os artistas, mas, sobretudo, os expectadores.

Tudo indica que os grupos de arte cênica Condor, Almart e Lunart se utilizavam da técnica do pastiche para a adaptação de peças teatrais mundialmente famosas, de últimos lançamentos literários ou de filmes conhecidos, como indicam seus títulos, a exemplo de: *O menino que não acreditava em Papai Noel* de Manoel Farias, 1986, inspirado em *O menino que não acreditava no Natal* de Michael Teitelbaum, 1985; *Dorotéia vai à Guerra* de Arlir Arnor, 1987, em *Johnny vai à guerra* de Dalton Trumbo, 1971; *As mãos de Eurides* de Cícero Matos, 1987, em *As mãos de Eurídice* de Pedro Bloch, 1950, *Numa delegacia de atrapalhados e corruptos*, 1986, pastiche da obra *O Inspetor Geral*, peça russa do autor Nicolau Gógol de 1866, e *El muerto em Eldorado*, 1999, que nos remete à peça *Morte em Veneza* de Thomas Mann, 1911. A penúltima versa sobre a história recente de um aparentado a coronel que solta à força seu filho baderneiro da delegacia. A última, sobre o assassinato de um artista da terra dentro de um bar enquanto recitava poesias e vendia camisas. Questão central é pensar-se como lidar com a ausência dos registros oficiais das referidas peças.

Se “pensar é jogar os dados” (DELEUZE, 2008, p. 227), temos na estrutura, após revirada por Deleuze uma *casa vazia*, que nada mais é do que quem possibilita a movimentação de suas demais partes, para que essas se completem e formem um sentido. Sem a *casa vazia*, portanto, qualquer pesquisa estaria entrevada presa à repetições.

Foucault já refletira que a linguagem é poder, à partir disto, pensa-se que, se em uma cidade tida pelos próprios artistas como “cidade dos coronéis” parece-nos ter tentado calar-se diante de um crime bárbaro, percebe-se portanto, que não foi inocentemente que os jornais da época mal mencionaram a morte de um artista assassinado dentro de um bar enquanto recitava poesias por “um homem de bem” (COSTA, 2017), nem tampouco sobre o contexto da peça *Um morto em Eldorado* montada e apresentada pelos grupos teatrais Almart e Condor, que fazia referência a esse crime que ficara impune.

Inocentemente, antes de percorrer as novas leituras sobre fontes e métodos a exemplo de Bachelar, Guinzburg, Walter Mignolo, etc., pensava-se que o tempo era o único responsável pelo quase total apagamento da história do teatro em Jacobina, todavia, hoje se pensa que, este, fora potencializado por outra força quase metafísica (o fascismo), mas também que, a reunião dos signos deixados, ainda é possível vislumbrar o que fora o passado cênico jacobinense.

Um dos desafios é o de desmontar a cena em que foi imposto o silêncio e fazê-lo falar. Ao menos agora se pensa que não é determinante que apenas elementos coesivos possam dar coerência ao entendimento do objeto, sabendo-se que, o homem, como afirmara Santiago, Impõe *uma e sua* interpretação, *um e seu* valor quando utiliza criativamente a linguagem, sendo assim, “o trabalho do filósofo ou do crítico será exatamente o de perceber a origem dessa violência interpretativa, julgar o valor dos valores, estabelecido por elas (SANTIAGO, 2000, p. 201)”.

Seguindo esse raciocínio, crê-se que a ideia de verdade também é um valor, podendo o passado ser retomado a partir de outras perspectivas. Uma das bases das discussões a serem levantadas considerará que as vozes sufocadas têm o direito de retomarem seu lugar na história, pois, se sua memória foi violentamente apagada, têm-se o direito de reinventar-se criativamente por meio da perversão da linguagem ou da “desobediência epistêmica” proposta por Walter Mignolo para superar a violência sofrida pelos povos colonizados. Se tudo é interpretação, como aborda Santiago, essa, em sua soberania, não cessará de ressurgir. O que se tem aqui até agora é “a proposta de um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores” (GUINZBURG, 1989, p. 149), levando em conta que se a medida da verdade institucional pode calar o sujeito que conhece por meio da linguagem, a esse cabe agora pervertê-la, desobedecê-la epistemicamente como propõe Walter Mignolo em sua obra seminal *Desobediência Epistêmica*.

Sendo assim, justifica-se a necessidade de uma invenção criativa a partir dos sinais e pistas encontrados, de modo que se possa preencher um vazio, que fora forjado pelo fascismo, na tentativa de calar as formas de produção artística dos subalternos que conheciam a realidade e contestavam-na, e, exatamente por esse motivo, é que se tentou contra os registros dessa tradição, os quais constituem jornais, panfletos, fotografias e folders que estão sendo recolhidos e formando um banco de dados culturais no Centro de Documentação Iraci Gama do Pós-Crítica.

Pensa-se que é a linguagem quem legitima o poder soberano, mas também é ela suscetível de desarmá-lo. Foi nesse sentido em que Walter Mignolo ampliou-nos o olhar para a compreensão de uma necessidade real de uma *desobediência epistêmica*, sem a qual, como afirma o teórico, o *desencadeamento epistêmico* não será possível, caso permaneçamos “no domínio da oposição interna aos conceitos modernos e eurocentrados, enraizados nas categorias de conceitos gregos e latinos e nas experiências e subjetividades formadas dessas bases [...]” (MIGNOLO, 2008, p. 289). Pensa-se, a partir das ideias revolucionárias de Mignolo, portanto, que todas as formas de produção de saber devem tomar o seu lugar, do qual, foi expropriado o povo colonizado, que, além de ter sido expropriado da terra, sofreu também a violência epistêmica, ou seja, tiveram negado o agenciamento epistêmico pelo fato de serem considerados inferiores (MIGNOLO, 2008).

Percebeu-se também que Giorgio Agamben pode dar-nos um subsídio teórico com a sua proposta de profanação dos dispositivos, os quais em seu conceito, é “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interpelar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes” (AGAMBEN, 2009, p. 40).

Na concepção desse filósofo, os dispositivos não foi um acidente em que os homens caíram, mas, nasceram no mesmo processo de hominização que tornou humanos os animais pensantes chamados *homo sapiens*, e que, desde então, controla e modela os indivíduos, sendo cada vez mais raro o aparecimento de sujeitos reais. Sujeito, aliás, é outro conceito agambeniano do qual nos interessa, pois, aqui, esse é visto enquanto aquilo que “resulta da relação corpo a corpo entre os viventes e os dispositivos” (AGAMBEN, 2009, p. 41).

Sendo assim, pensa-se que os artistas críticos assumiram um caráter contracultural, não representando uma realidade qualquer, mas, nela interferindo por meio de suas práticas, e, portanto, configuram-se enquanto sujeitos contemporâneos. Para Agamben (2009, p.72), “contemporâneo não é apenas aquele que percebendo o escuro do presente, nele apreende a resoluta luz; é também aquele que, dividindo, interpolando o tempo, está a altura de transformá-lo”. Como o exemplo de sujeito contemporâneo, Agamben aponta o filósofo Nietzsche, e nós, por meio dessa pesquisa, apontamos os artistas jacobinenses dos anos oitenta, frutos da colonização, sertanejos, irreverentes artistas.

Nesse campo de estudo que investiga o uso do saber e do corpo como forma de embate político, faz-nos adentrar nos estudos foucaultianos sobre o micro poder, e, conseqüentemente, sobre o corpo dos viventes, o que, para Foucault, também está diretamente mergulhado num campo político, sujeitado a trabalhos, sendo, portanto, tornado em força útil sendo ao mesmo tempo produtivo submisso (FOUCAULT, 1975).

Nessa perspectiva, pensa-se que, a não sujeição do corpo, ou seja, a recusa do sujeito ao corpo dócil e útil, desencadeia a violência por parte do sistema que exige-lhe a força de produção, sendo que, essa violência não se configura apenas enquanto uma violência física. Contudo, os artistas jacobinenses demonstraram que, como sugere Bataille (1987, p. 42) afirmar “Não existe interdito que não possa ser transgredido”.

Retornando aos problemas diagnosticados por Giorgio Agamben, entre eles tem-se a fetichização da mercadoria, o que, a nosso ver, constitui-se em uma violência não física. A perda da aura da obra de arte frente às técnicas de reprodutibilidade, é questão também ambicionadas para a pesquisa que está a realizar-se.

Outra ideia que dar-nos subsídio para adotar novas fontes e métodos para essa pesquisa é a percepção do fato de que o espírito científico é nômade, portanto, jamais poderá vingar bons frutos se presos em estruturas pré-existentes que lhe aponta um único caminho, restringindo-lhe de todas as outras possibilidades. Partindo dessa reflexão, montar-se-á uma oficina de produção de pastiche para daí tentarmos elaborar outra teoria do pastiche que não àquela presa aos teóricos hegemônicos ocidentais. Em vez de deixar esse passado totalmente entregue à deriva, somos encorajados pelas reflexões de Walter Benjamin, o qual afirma que articular historicamente o passado não é o mesmo que espelha-lo, mas apropriar-se do que nos resta, cabendo “ao materialismo histórico fixar uma imagem do passado, como ela se apresenta, no momento do perigo, ao sujeito histórico [...] o perigo ameaça tanto a tradição como os que a percebem” (BENJAMIN, p. 224). Por reflexões como essas é que se superam as antigas amarras e pensa-se no engajamento e na luta contra o desmantelamento das culturas vindas de baixo ao custo do uso político da narrativa.

Até aqui, acredita-se que houve um grande avanço diante do objeto de pesquisa, pois, a desconstrução da ideia de história enquanto ciência legou-nos o encorajamento a abandonar as antigas tábuas de salvação que à deriva nada conseguia salvar além da conservação de um sistema eurocêntrico da produção de saber. Sendo assim, crê-se ser muito mais produtiva a libertação do espírito científico às novas possibilidades teóricas e metodológicas do que permanecer produzindo e reproduzindo meros dados descritivos e quantitativos, mas fazendo do lugar da produção do conhecimento um lugar de embates políticos.

REFERÊNCIAS:

AGAMBEN, Giorgio. *O que é Contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó, Argos, 2009.

BENJAMIN, walter. *Magia e técnica, arte e política Ensaio sobre literatura e história da cultura*, Editora Brasiliense, 1985.

DA COSTA, Cleane Medeiros. *Abram as Cortinas!:* o grupo de Arte Cênica Condor e os Movimentos Culturais em Jacobina (1984-1998). UNEB, 2017.

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

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Editora Vozes, Rio de Janeiro, 1975.

GUINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*, São Paulo: Cia das Letras, 1989.

SALVADORI, Juliana. *Crítica e tradução como poiesis: o projeto críticoliterário- antropofágico concretista e o caso cummings* in: Abralic, Pará, UFP, 2015.

SANTIAGO, Silvano. *Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

INTERFERÊNCIA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SURDA: UMA INTERPRETAÇÃO BASEADA EM ESTUDANTES SURDOS NO MUNICÍPIO DE ALAGOINHAS — BAHIA

Dilcinéa dos Santos Reis (Pós Crítica/UNEB)

Resumo: A partir do momento em que pensei em estudar os estudos culturais, a identidade surda vem sendo vista com um novo viés; não mais percebendo o Surdo como uma pessoa com deficiência, mas sim, acentuando sua pluralidade identitária. Dessa forma, baseada nessa visão identitária, requer que esse sujeito tenha uma língua, para se desenvolver, e se construir como pessoa. A Língua Brasileira de Sinais — Libras, recebe um formato legal em 2002 através da lei 10.436. A partir de então, surgem vários questionamentos acerca da Libras no que diz respeito a comunicação de Surdos, ao desenvolvimento deste enquanto sujeito linguístico, entre outros. Nesse sentido, aflora a seguinte questão: A Libras interfere na construção da identidade surda nos grupos de surdos dos bairros do Pirinel e Parque da Jaqueira no município de Alagoinhas? Com objetivo geral, a pesquisa pretende: Compreender a Libras no sentido de possibilitar a construção da identidade pessoal e cultural do Surdo; e como objetivos específicos: analisar a Libras enquanto língua materna da comunidade Surda; identificar os níveis linguísticos das comunidades pesquisadas e colaborar para o avanço desses grupos no que diz respeito ao avanço linguístico nessa língua, caso seja necessário. Considerando o laboratório da memória/Centro de Documentação a que estamos vinculado, buscamos também levantar fontes documentais, possíveis acervos sobre a questão, a fim de constituir uma arquivo para pesquisas. Para esse percurso de investigação, adoto a abordagem de pesquisa qualitativa, através de observação, entrevistas, registros audiovisuais, fotográficos e documentais. A pesquisa está lastreada teoricamente nos estudos culturais com Hall (2007) e Strobel (2009), na linguística aplicada indisciplinar com Lopes (2006), Pennycook (2006), e Lima (2015). Dessa forma, pretende-se com essa pesquisa visibilizar a comunidade Surda nos aspectos linguísticos e identitários.

Palavras-chave: Libras. Identidades Surdas. Estudos Culturais.

INTRODUÇÃO

Desde que surgiram os estudos culturais, a visão sobre identidade surda tem sido repensada e revista em novas formas. Não é mais a forma como o indivíduo se vê como surdo sob um ponto de vista do corpo, da normalidade. É o surdo sendo observado através do ponto de vista da identidade. A identidade não é uma visão que generaliza o sujeito. É importante começar a vê o surdo na alteridade e na diferença representável dentro da história e da política.

Assim, em 2002 foi aprovada a Lei nº 10.436/2002 que reconhece a Libras como língua oficial da comunidade surda brasileira. A partir de dezembro de 2005, através do decreto 5.626, a Libras torna-se disciplina obrigatória nas escolas, universidades e em âmbito federal.

Nesse contexto, a pesquisa intitulada: Interferência da Língua Brasileira de Sinais — LIBRAS na construção da identidade surda: uma interpretação baseada em estudantes surdos no município de Alagoinhas – Bahia, pretende compreender a Libras no sentido de possibilitar a construção da identidade pessoal e cultural do Surdo; específicos: analisar a Libras enquanto língua materna da comunidade Surda; identificar os níveis linguísticos das comunidades pesquisadas e colaborar para o avanço desses grupos no que diz respeito ao avanço linguístico nessa língua, caso seja necessário. Dessa forma, no que diz respeito à justificativa pessoal, escolhi esse tema, por acreditar em um espaço, mundo, lugar de fala melhor para os estudantes surdos do município de Alagoinhas, no que

tange ao social, mostrar a comunidade desse município que os surdos são sujeitos críticos e transformadores do seu próprio espaço, e no que tange ao científico, transportar todo o resultado estudado, pesquisado para um livro, afim de dá visibilidade à comunidade surda Alagoinhense.

Para conseguir ampliar os horizontes dessa pesquisa me fundamentarei em autores que discutem as questões das identidades surdas como Gladys Pelin, Ronice Muller e Carlos Skliar e alguns outros a exemplo de Stuart Hall, Silvano Santiago, Maria Nazaré e Bhabha Hommi esses que me darão suporte e pressupostos críticos culturais.

REVISÃO DA LITERATURA

Desde que a humanidade existe, existem surdos. E, como não pode deixar de ser, a história destes foi atravessada pelas ideias que circularam ao longo dos séculos, marcando e delimitando territórios teóricos, políticos, sociais, culturais e psíquicos da construção de subjetividades.

Na primeira designação ‘o homem que não escuta e o homem que não é entendido’ há uma referência à qualidade daquela pessoa que, por sua singularidade, a diferencia das demais. Já, após Homero, com a significação de ‘mudo’ introduz-se um equívoco, ou seja, de que o surdo não fala e, aprofundando mais, que a fala é entendida no âmbito único da oralidade. Também, introduz-se a ideia de dupla falta: incapacidade física (órgão auditivo defeituoso) e incapacidade emocional (estúpido e insensível).

Segundo Quadros (1997) a associação da língua com a fala provocou um dos grandes equívocos que se encontra na história sobre a surdez, pois reduziu o conceito de língua à dimensão da oralidade e a associação de linguagem como pré-requisito para o pensamento.

Na segunda designação considerava os surdos como indivíduos competentes e reconhecia a língua de sinais como própria da comunidade surda, pregando que o surdo deveria ser educado nesta língua. Neste período surgiram vários estudos sobre a língua de sinais e as comunidades surdas conseguiram um *status* social, político, econômico, linguístico e cultural. Uma grande conquista foi a abertura de escolas públicas para surdos onde, em muitas delas, a condução pedagógica era realizada somente por surdos. Com isso, os surdos puderam estudar e se formar em diversas profissões.

Ao retomar a sua história, a comunidade surda, organizou-se e fundou associações que buscavam aglutinar indivíduos que tinham em comum a surdez, marcando a peculiaridade específica da sua comunidade. Este reatamento se manifestou através das várias atividades artísticas, o ensino da língua de sinais, a divulgação dos costumes surdos, etc. Emergiu poesia na língua de sinais, chistes na língua de sinais, canções na língua de sinais, dança na língua de sinais — artes sem igual na língua de sinais que não podiam ser traduzidas para a língua falada. Surgiu, ou ressurgiu entre os surdos,

uma tradição bárdica entre os surdos, com bardos, oradores, contadores de história, narradores que usavam a língua de sinais para transmitir e divulgar a história e a cultura dos surdos, com isso elevando ainda mais a nova consciência cultural (SACKS, 2002).

A SURDEZ SOB O OLHAR DA DEFICIÊNCIA

Após o Congresso de Milão em 1880, desencadeou-se na Europa um movimento em prol da língua oral e em detrimento da língua de sinais — o oralismo. Na época, o movimento foi fortalecido pelas descobertas “científicas” da medicina e da psicologia. Sanches (1990) diz que no século XVIII, com o movimento iluminista, nasceram as primeiras construções científicas a respeito da surdez. Estudos clínicos sobre a normalidade e a loucura abrem com Philippe Pinel a introdução do conceito de enfermidade aos loucos e aos “diferentes”. Frente a isso, os surdos passaram à categoria humana, porém, ‘enferma’. Entendidos como doentes pela medicina e, mais tarde pela psicologia, foram catalogados pelo saber médico, o qual conclui que eram uma ‘subespécie’, uma ‘anomalia’ que deveria ser erradicada. Moura (2000) relata pesquisas como as do médico cirurgião Jean-Marc Itard, que na tentativa de descobrir as causas da surdez desenvolveu métodos com os surdos como: dissecar cadáveres, aplicar cargas elétricas nos ouvidos, furar as membranas timpânicas, colocar cateteres nos ouvidos de pessoas com problemas auditivos, entre outros, que resultaram em fraturas de vários crânios, bem como, infecções nos ouvidos e morte de vários surdos. Estas intervenções e outras como, utilizar métodos de esterilização para evitar a procriação, eram aceitas como procedimentos normais em prol das pesquisas científicas que visavam a erradicação ou a diminuição desses “mal”.

A psicologia, seguindo os preceitos científicos e com base no modelo adotado pela medicina, desenvolveu estudos que envolveram rigorosa avaliação psicológica, com o propósito de comprovar a anormalidade das psicofunções e das distintas modalidades perceptuais dos surdos. Segundo Lane (1992) o surdo era submetido a exames neurológicos completos, testes psicométricos, de atenção, de memória, de motricidade fina e grossa, coordenação viso motora, lateralidade, testes de personalidades, e outros. Como consequência destes estudos a psicologia constatou que a perda auditiva era a causa de numerosas condutas anormais no âmbito social, cognitivo, comportamental e emocional, concluindo que os surdos não se comportavam como a maioria das pessoas normais, enquadrando-os nos padrões da patologia. A partir disso, a psicologia organizou a enfermidade através das classificações nos gráficos onde, inicialmente enquadrou os surdos na condição de anormais, depois descreveu comportamentos atribuídos a sua natureza patológica e finalmente organizou as indicações de tratamento e instituições que deveriam fazê-lo.

Desta forma, como a medicina, a psicologia absorveu o discurso clínico que cataloga e classifica o surdo como “enfermo” e o incluiu no rol das deficiências, descrevendo-o como “incapaz”,

“impossibilitado”, “defeituoso”, “anormal”, “inferior”, enfim, resumindo-o a um par de orelhas não funcionais, além de descrevê-lo como portador de “audição defeituosa”, “deteriorização auditiva” entre outras, culminando com a designação de “deficiente auditivo”.

O percurso histórico denota que a psicologia desconsiderou a existência de uma modalidade diferente de língua — a língua de sinais na constituição do sujeito surdo. Ao contrário, a língua de sinais segundo a psicologia era uma modalidade de comunicação insuficiente e transitória que a criança utilizava antes de dominar as palavras. Um conjunto de sinais quase instintivos descritos como uma ‘mímica’, ‘comunicação inferior’, ‘gestos bobos’, sinais imediatos e universais parecidos com a linguagem dos homens pré-históricos do início da humanidade. Uma série de gestos que imitavam os aspectos visuais da realidade, comparando-a com a linguagem dos macacos entendidos como não satisfazendo as necessidades da linguagem humana. Estas constatações apontam para uma visão unilateral da surdez — visão embasada no discurso médico/científico que culminou com um grande número de diagnósticos equivocados sobre a surdez e o surdo. Este, devido a resultados de testes psicométricos e de personalidade, foi considerado em muitos casos com comprometimentos cognitivos, comportamentais e emocionais. Como consequência desta visão unilateral, ficou estigmatizado frente à sociedade.

Assim, coube a outras áreas como a antropologia, sociologia e a linguística apontar outro olhar sobre a surdez, olhar este, que surgiu a partir do conhecimento da comunidade surda, sua organização, bem como sua língua — a língua de sinais.

Deste novo olhar nasceu uma visão diferente, a sócio-antropológica que propôs uma mudança de paradigma na visão sobre a surdez. Esse novo olhar sócioantropológico se contrapõe à concepção patológica construída pela medicina e assessorada por outras disciplinas, as quais isolam, excluem socialmente, estigmatizam, preconceitualizam e classificam. Esta nova visão se expressa num contexto sócio-histórico, que respeita as diferenças. Segundo Gonçalves e Silva (1998) isso fica bem claro nos Estudos Culturais e no Multiculturalismo, que partem do pressuposto da pluralidade de experiências culturais contribuindo para produção de novas subjetividades.

A SURDEZ SOB UM OLHAR DA DIFERENÇA

Pinto (2001) diz que a visão sócio-antropológica se expressa para que os sujeitos sociais valorizem, exponham suas diferenças e suas culturas específicas em busca de afirmação cultural. É um movimento social que se opõe a todas as ações homogeneizadoras da vida social. É o reconhecimento da diferença, buscando o direito de cada um conviver com suas características próprias, de fazer valer os direitos civis, linguísticos, culturais, étnicos, religiosos entre outros. As

diferenças culturais constroem, nos espaços multidimensionais do mundo contemporâneo, a possibilidade da existência de novas identidades e subjetividades.

Marques (1998) situa bem esta questão quando afirma que o surdo apreende o mundo pela visão. Este apresenta um pensamento plástico que atravessa ideias e comportamentos através de uma linguagem que existe pelas imagens e representações mentais que informam a percepção, de acordo com características intelectivas próprias. A visualidade é o principal canal de processamento de esquemas de pensamento que propicia a aquisição, construção e expressão de conhecimento, valores e vivências que levam a uma concepção de mundo muito particular. A linguagem visual para o sujeito surdo é a sistematização e produto de seu desenvolvimento cognitivo e histórico, tornando-se instrumento para a formulação de generalizações que facilitem a transição da reflexão sensorial espontânea, para o pensamento racional através do uso dos signos.

Compartilhando estas ideias Pelin (1998) define o surdo como pertencente a um “mundo de experiência visual e não auditiva”. Viver uma experiência visual é usar a língua de sinais.

Os surdos têm na língua de sinais sua maior expressão. É através dela que a criança surda comunica-se livremente, sem restrições, elaborando hipóteses sobre o mundo e conceituando ideias e pensamentos. A língua de sinais é, assim, mais que um veículo de comunicação, é um repertório de conhecimentos culturais, um símbolo de identidade social, da história e dos valores e costumes dos surdos. Sacks (2002) afirma que:

Os surdos têm um interesse especial, intenso, em sua própria língua. Exaltam-na em termos afetuosos e reverentes e a consideram uma parte íntima, indissociável de seu ser, algo de que eles dependem. A língua de sinais é fundamental para a identidade comum dos surdos, é uma criação pessoal dos surdos como grupo e, é o código que pertence totalmente a eles.

Portanto, a comunidade surda se distingue das demais por ter uma língua própria — a língua de sinais. Esta, por se dar numa modalidade espaço-visual, marca uma visão de mundo diferente da modalidade oral-auditiva, bem como, sua história e sua cultura.

Contudo, faz-se necessário destacar que diferente da concepção negativa que o senso comum atribui à surdez, a noção de cultura busca compreender positivamente os surdos na sua dimensão antropológica, histórica, psicológica e social. A dimensão cultural, associada à vida social e subjetiva das pessoas surdas, destaca as capacidades individuais e coletivas que elas compartilham com todos os seres humanos. Ao contrário, as visões discriminatórias que representam as pessoas surdas como meros deficientes físicos que apresentam uma incapacidade auditiva evidente, destacando, dessa forma, o surdo como diferente de uma pessoa “normal”.

Há várias definições para a palavra “cultura”, contudo, a noção de cultura em sua origem remete ao cultivo do campo pelos homens, às técnicas e sentidos para o cuidado com a terra,

derivando dessa história social a ideia de comunidade e a identificação ao território e seus habitantes, nos seus produtos materiais e simbólicos. Ora, um dos produtos mais notáveis da cultura humana foi as diferentes línguas que surgiram desse convívio para a garantia e desenvolvimento da vida, baseadas na comunicação social, na organização política, na troca de experiências tecnológicas, na elaboração filosófica e científica, nas narrativas poéticas, nos relatos cotidianos, entre outros.

Nesse sentido, considerando que a surdez distingue sensorialmente um grupo particular de humanos, criando um modo específico e compartilhado de ser, de ver e de comunicar o mundo, podemos dizer, então, que a cultura surda preenche todos os critérios aqui definidos: comunidade (indivíduos), identificação (sensorial), território (organizações e locais) e uma língua própria (língua de sinais) e o conceito do entre lugar.

A denominação cultura e comunidade surda é largamente difundida na bibliografia e produção técnica sobre a questão da surdez, porém, alguns autores defendem o uso da noção de “povo surdo” (STROBEL, 2009), ao invés de comunidade surda, considerando a primeira como o coletivo exclusivo das pessoas surdas e a segunda como o conjunto de surdos e ouvintes (familiares, amigos, estudiosos, interessados) envolvidos com a surdez. É claro que esses diferentes posicionamentos estão envolvidos na adoção de um sentido político. De um lado, destaca-se a luta de associações de surdos pelo reconhecimento de uma cultura particular e por direitos específicos. De outro lado, buscam-se formas ampliadas de inclusão e de participação na cultura social geral (local, regional, nacional, internacional).

Ao contrário das visões discriminatórias sobre os surdos, a noção de cultura atribuída à surdez é compreendida em sua dimensão antropológica, histórica, psicológica e social. A noção de cultura surda preenche os critérios conceituais de: comunidade (indivíduos), identificação (sensorial), território (organizações e locais) e língua própria (língua de sinais).

De fato, para os surdos, o aprendizado da Língua Portuguesa (oral-auditiva) não é o caminho natural, sendo a Língua Brasileira de Sinais (visual-espacial) a mais adequada para o desenvolvimento cognitivo inicial. Todavia, pela convivência histórica e cotidiana com uma cultura de ouvintes, a aquisição da Língua Portuguesa como segunda língua é fator imprescindível para a inclusão das pessoas surdas na sociedade brasileira.

Dessa forma, a proposta de ensino bilíngue para surdos, na qual a Libras é reconhecida como a língua natural e como pressuposto para o ensino do Português, “atravessa a fronteira linguística e inclui o desenvolvimento da pessoa surda dentro da escola e fora dela em uma perspectiva sócio antropológica” (SILVA, 2008, p. 50).

Nesse contexto, podemos perceber que o sujeito se constrói quando estabelece contatos com o meio e vive situações diferenciadas de representação. Os discursos que constituem as representações definem poderes desiguais que ocupam diferentes espaços e controles dentro dos grupos.

METODOLOGIA

A escolha do método que conduz uma pesquisa geralmente não é tarefa das mais fáceis, principalmente quando o que se pretende é conhecer uma realidade em que o pesquisador está diretamente envolvido. Com relação a esta pesquisa logo ficou evidente que se trata de uma abordagem de pesquisa qualitativa, através de observação, entrevistas, registros audiovisuais, fotográficos e documentais. Além disso, este trabalho possui um perfil etnográfico, pois, essa linha de trabalho busca compreender os significados atribuídos pelos próprios sujeitos ao seu contexto, a sua cultura, assim a pesquisa etnográfica se utiliza de técnicas voltadas para descrição densa do contexto estudado. De acordo com Moreira e Caleffe (2006), a etnografia tem como característica enfocar o comportamento social do sujeito no seu cenário cotidiano, confiando em dados qualitativos obtidos a partir de observações e interpretações feitas no contexto da totalidade das interações humanas, assim os resultados da pesquisa são interpretados com referência ao grupo ou cenário, conforme as interações no contexto social e cultural e a partir do olhar dos sujeitos participantes da pesquisa.

Corroborando com Moreira e Caleffe, Ludke e André (1986) apontam três etapas para a realização da pesquisa etnográfica: a exploração, que envolve as escolhas de campo e sujeitos bem como, as primeiras observações e aproximações no e com o contexto da investigação; a decisão, que implica nas escolhas dos dados relevantes, das fontes e até dos instrumentos; e a descoberta, que consiste na explicação da realidade e na forma de situar as várias descobertas num contexto mais amplo e holístico.

Dessa forma, está pesquisa busca contemplar essas três etapas que traz a pesquisa etnográfica através de escolha de campo a ser realizada a pesquisa, bem como a escolha do sujeito, esse que já foi supracitado, observações do objeto selecionado e instrumentos como entrevistas a surdos.

RESULTADOS

Como resultados, pretendo ao final desta pesquisa, visibilizar a comunidade Surda nos aspectos linguísticos e identitários, além de traçar caminhos que possa dar possibilidade para dá suportes aos estudantes surdos do município de Alagoinhas no que tange ao respeito, a informação, compreensão e reflexões sobre a Libras além de refletir sobre a identidade surda dos estudantes surdos do bairro do Pirinel e Parque da Jaqueira.

CONCLUSÃO

Para concluir o inconcluso, pois o estudo, ou a pesquisa não para por aqui, sinto que esse trabalho se tornou infundável, pois, os estudos voltados às questões culturais surdas denotam estudos em diversos âmbitos e que requer vários olhares, pois, com esse trabalho pude perceber que a característica intermediária do povo surdo pode ser discutida e indagada inúmeras vezes por entre a tessitura literária porque, de fato, emoldura outro espaço, ou seja, algo novo e distinto que nem sempre está 'no meio', mas que provavelmente é paradoxal e conflituoso tal qual os indivíduos que retrato — os surdos. Mediante a leitura e análise destes entremeios, busca-se a subjetividade do sujeito e com ela a identidade de uma comunidade — a comunidade surda.

Não tão obstante, a literatura revela este paradigma cultural, pois expõe a potencialidade de criação deste espaço em que vozes, crenças, saberes e vontades se aproximam, misturando-se num processo inevitável de transformação e inovação.

Contudo, eu finalizo uma reflexão que, por sua própria natureza, é de caráter inconcluso. Como uma pesquisadora encantada com os estudos culturais, interculturais, eu continuo a acreditar no pressuposto de que mais atraentes que os pontos de partida e de chegada, tornam-se o trajeto e a travessia de uma experiência cultural. Portanto, os estudos culturais surdos passa a ser pra mim o corolário que imortaliza os sentimentos oriundos dessas passagens, desse momento.

REFERÊNCIAS

- ALBRES, Neiva de Aquino (Org.). *Libras em estudo: ensino-aprendizagem*. São Paulo: FENEIS, 2012. 159p.
- BHABHA, H.O *local da cultura*. Trad. Myriam Ávila; Eliana L. Reis; Gláucia Gonçalves. 3. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- DALCIN, Gladis. *Um estranho no ninho: Um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo*. Florianópolis.2005.
- HALL, Stuart. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais* (Org.). Liv Sovik. Trad. Adelaide Resende et al. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: Rep. UNESCO no Brasil, 2003.
- KARNOPP, Lodenir. *Literatura Surda*. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2004.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MOURA, Maria Cecília. *O Surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- MOREIRA, H. CALEFFE L.G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. RJ:DP&A, 2006.
- QUADROS, Ronice Muller e KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de Sinais Brasileira- Estudos Linguísticos*. Artmed. 2004.

A LÍNGUA DO POVO KARIRI-XOCÓ E SUA EXPRESSÃO POLÍTICO-CULTURAL

Elizabete Costa Suzart (Pós Crítica/UNEB)⁷

Resumo: Trata-se de uma investigação crítica sobre a Língua do Povo Kariri-Xocó e sua expressão político-cultural. Considera-se critérios de análise pautados no estudo comparado da Língua Indígena, Dzubukuá, com a Língua Portuguesa, a seleção de vocábulos e expressões a serem transcritos de acordo com as Normas do Alfabeto Fonético Universal, discussão acerca da Política de Língua Indígena, no Brasil, e engajamento coletivo para preservar essa língua junto ao bilinguismo. Nesse sentido, o desenho teórico-metodológico se constrói numa perspectiva etnográfica que busca registros da Língua Indígena, Dzubukuá, coletados em entrevistas e observação de suas manifestações artístico-culturais (Oficinas e Rituais). Além disso, leitura de bibliografias selecionada, contendo a visão de teóricos potenciais em Crítica Cultural e das Ciências Sociais, a saber, Kx Nhenety (ONG Thydêwá 2017), VIVEIROS de Castro (2015), Rondinelli (1997), REESINK (2002), Luciano (2006), Olívio Jekupé (2011), de NANTES (1896), Mignolo (2010), Mbembe (2014), Ginzburg (1986), Clastres (1978), Agamben (1978), Deleuze e Guatarri (1995), Derrida (2001), Moreira (2016). Será feita uma interface desse projeto com o Laboratório de Rádio web com intuito de propagar e difundir material audiovisual de atividades desenvolvidas pelo grupo em pesquisa. Espera-se com esse trabalho, revisar a Política de Língua Indígena brasileira, ao passo que tematiza o Povo Kariri-Xocó, com ênfase em sua Língua e na montagem de seu próprio dicionário cultural, evidenciando a maneira como se articulam para manter o bilinguismo na sua aldeia.

Palavras-chave: Kariri-Xocó. Política de Língua Indígena. Dicionário Cultural.

Trata-se de uma investigação acerca da Língua do Povo Kariri-Xocó e sua expressão político-cultural. Para tanto, será utilizado, neste momento inicial da investigação, critérios de levantamento e análise de fontes que estejam vinculados ao objeto a ser pesquisado, bem como todo material existente, desde traduções realizadas pelos padres jesuítas, missionários, no Período Colonial, reportados ao século XVI-XVIII, seja do conteúdo das Cartas Coloniais, as traduções de textos bíblicos e da gramática⁸, elaborada para uso pedagógico e religioso, na Aldeia do Porto Real do Colégio-AL. Mediante a dinâmica da língua, no tempo e suas variações, bem como os hibridismos com a língua portuguesa e com outros dialetos indígenas que formaram a língua a ser investigada, faz-se necessário uma sondagem mais ampla para possíveis esclarecimentos e entendimento para se conhecer desde a origem do seu tronco linguístico — a qual teve seu histórico de heterogeneidade, devido ao contexto das missões jesuítas, no qual os indígenas foram aglomerados no processo de aldeamento, juntamente com outros povos de línguas distintas. Espera-se no final da pesquisa a elaboração de um dicionário, atualizado com vocábulos e expressões do cotidiano dos seus falantes, bem como sua transcrição fonética, obedecendo às normas do Alfabeto Fonético Universal, a fim de promover uma dinâmica de compreensão e aprendizagem da língua desse povo de tradição cultural anterior à conquista do território brasileiro.

⁷ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia na Linha de Pesquisa Literatura, produção cultural e modos de vida, sob orientação do Prof. Osmar Moreira dos Santos. Endereço eletrônico: lisasuzart@hotmail.com.

⁸ “Arte de Gramatica da Lingua Brasilica da Nação Kariri, composta pelo Padre Luis Vicencio Mamiani da Companhia de Jesus, e missionário que foi nas aldeias da dicta nação [...]” (FERRARI, 1954, p. 19).

[...] Observações feitas por Carlos Estevão em 1953, quando se refere: Pelas investigações realizadas naquela cidade, constatei que ali vivem descendentes das tribus “Natu”, “Chocó”, “Caropotó” e possivelmente “Prakio” e “Nakonã” que segundo me declarou a velha cabocla “Natú”, Maria Tomázia⁹, foram também aldeadas em “Collegio” (FERRARI, 1953, p. 25 Apud PINTO, 1942, p. 172).

Acreditando que o bilinguismo na tribo pode ser estudado de maneira também formal, procura-se um aprofundamento com essa investigação que envolva discussões e reflexões, acerca da Política de Língua Indígena no Brasil, dentro deste universo pluricultural que já acompanha a dialética da vida da aldeia e que tem a língua dos brancos, a portuguesa, na fala do cotidiano e principalmente, ministrada nas instituições de ensino, municipal e estadual, da Pré-escola ao Ensino Médio. Desde a expressão oral ao ensino da língua escrita, se faz de grande importância investigar a língua falada deste povo, bem como fazer uma revisão da política de língua e se está sendo repensada ou mesmo revisada nas instituições de ensino, rumo ao engajamento e sua articulação coletiva para o bilinguismo nas instituições de ensino da aldeia, para assim garantir à nova geração a apreensão e manutenção da língua original desse povo. Considera-se então, critérios pautados no estudo comparado dessa língua com a Língua Portuguesa, a seleção de vocábulos a serem levantados.

Por serem as tradições, do povo a ser investigado, voltadas para a oralidade, é imprescindível que seja utilizada a Metodologia Histórico-oral, partindo da sondagem de letras de cantos de Toré¹⁰ — na atualidade os não-índios também são convidados a participarem, nos rituais abertos —, os quais são executados em atividades de cunho artístico-cultural, em eventos dentro e fora das aldeias. Os próprios nomes dos indígenas, de elementos da natureza, rios, fenômenos da natureza, etc., já servem de fonte para reconhecimento etimológico e assim o levantamento de seus significados com traduções fonéticas, os quais só enriquecerão o acervo vocabular para o material da pesquisa. Além disto, a audição de conversas, músicas de Rojões¹¹ e análise das suas letras; as histórias sobre os mitos da tribo, constituem, também, em fontes de extrema preciosidade, além de todo o vocábulo pertinente à fauna e à flora do universo desses indígenas. Sendo assim, não será descartada nenhuma história, recordações das memórias vivas que sejam relatadas por membros da tribo em questão.

⁹ Avó de José Nunes de Oliveira, NHENETY (“Guardião das Tradições” Kariri-Xocó).

¹⁰ Toré é uma dança que inclui práticas religiosas secretas, às quais só os índios têm acesso. O objetivo ritual do Toré é a comunicação com os encantos ou encantados que vivem no reino da Jurema ou Juremá, referência à bebida feita com a casca da raiz da juremeira. Quanto à dança, propriamente dita, ela assume características diferentes em cada comunidade. Atualmente entre os Kiriri, o Toré é dançado quase todos os fins de semana, reúnem homens, mulheres e crianças. Eles dançam em círculo. O Toré, atualmente, pode ser encarado como um “rito de passagem” da situação pejorativa de ‘caboclos’ para a situação juridicamente aceita de ‘índios’ – Sobre esse assunto é sugerido ler mais em ARRUTI, JM. Morte e Vida no Nordeste Indígena: in Estudos Históricos, vol. 08, Nº 15, Rio de Janeiro, 1995.

¹¹ Segundo explicação do Cacique de Grupo, Paruanã, estes são cantos de chamada de força para o trabalho em grupo; segundo Nhenety falou e também publicou pela ONG THYDÊWÁ em ROJÃO NA VISÃO DE NHENETY, KARIRI-XOCÓ, tópico 11:DEPOIMENTO HISTÓRICO/CULTURAL DO ROJÃO KARIRI-XOCÓ, “a palavra Rojão, Batalhão, Mutirão, Putyrõn, significa a mesma coisa, tanto para os Kariri-Xocó, como para outros povos indígenas, quanto para a sociedade[...]” vide site: www.thydewa.org/rojao.

Porém, a desconfiança dos historiadores tem também outros motivos, mais imediato, de ordem metodológica. Em comparação com os antropólogos e estudiosos das tradições populares, os historiadores partem com uma grande desvantagem. [...] Precisam então servir-se de fontes escritas [...] (GUINZBURG 2006, p. 12).

Portanto, será utilizado o Método Etnográfico, o qual dentro de estudos de etnias levanta as várias possibilidades de sondagem, sem abrir mão de nenhuma pista indiciária¹², e tampouco, sem finalizar nenhum achado com visão totalitária, pois “Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição” (GUINZBURG, 1989, p. 179).

Como forma de divulgar as atividades ao longo da investigação e com ela, a cultura e a arte indígena, propõe-se organizar um material audiovisual e em parceria com o Laboratório de Rádio web, organizá-lo num acervo de memória, o qual servirá como equipamento de difusão desta ciência. Podem ser coletados: filmagens de atividades, entrevistas, processo de pintura corporal, cantigas de rojões, confecção de artesanatos e instrumento musical, bem como tudo o que for contribuir para a produção de um material qualitativo. Além dos cantos tradicionais dos rituais e utilidades das medicinas sagradas.

Assim, será preciso manter o rigor, mas sem perder a flexibilidade, respeitando o sujeito em pesquisa, o qual, afinal, não será mantido como mero objeto em estudo, mas o sujeito inserido e envolvido na investigação. Como posto por Ginzburg, não será pretendido descartar nenhuma contribuição de achados para a investigação, assumindo, o pesquisador, características peculiares de um garimpeiro e mais ainda, de um astuto caçador: “Por milênios o homem foi caçador.” [...] “Aprendeu a farejar, registrar, interpretar, e classificar pistas infinitesimais como fios de barba” [...] (1989, p. 151).

A memória viva que não se apagou no tempo, mostra a resistência secular dos KARIRIS. Estes, muito bem representados pelos seus líderes, dentre eles, Nhenety, o ‘Guardião das Tradições’ e da língua. Este que desde a oralidade à escrita, serve de exemplar porta-voz dos Kariri-Xocó, seja em livros, periódicos, entrevistas, encontros tribais e intertribais, em universidades; sendo orientador de pesquisas acadêmicas, ao lado do sábio Pajé Suíra, o qual faz parte da sexta geração de sua família e seu filho, Cacique Suíra. O Pajé continua sendo o orientador espiritual e dotado de toda representatividade ancestral de seu povo, dentro e fora da aldeia, bem como na relação com outras tribos. “Nós, indígenas Kariri-Xocó, do Município de Porto Real do Colégio, em Alagoas, somos na realidade, um grupo de origem pluriétnica. Nossa formação vem dos Kariri, Aconã, Karopotó no século XVII, dos Tupinambá e Natu no século XVIII e dos Xocó no século XIX” (NHENETY, 2012, p. 14).

¹² Método Indiciário como percurso metodológico!

É de sumo importância conhecer a gênese que deu origem ao Povo que hoje, no século XXI, se mantém presente como uma fortaleza que resiste à História, ainda que contada nas entrelinhas, e ao tempo, sendo um grande sinal de resiliência das suas constantes insurreições. Após algumas interações com o Toré, complementadas com diálogos dos caciques de grupo, Paruanã e Pawanã, no Portal Tupinambá, projeto no qual participo, no Litoral Norte de Entre Rios-BA, onde resido, houve um despertar para o apelo da expressão política, contida no Ritual do Toré, no qual é cantada e ritmada a cultura viva do Povo Kariri-Xocó e sua identidade étnica.

[...] o pensamento descolonial vive nas mentes e corpos indígenas, bem como nas de afrodescendentes. As memórias gravadas em seus corpos por gerações e a marginalização sócio-política a qual foram sujeitos por instituições imperiais [...] (MIGNOLO, 2008, p. 291).

Do objeto de estudo, A Língua do Povo Kariri-Xocó, há muitas suposições e portanto, ainda em aberto nas investigações feitas por etnólogos. Considerado um dialeto, o Dzubukuá, do tronco dessa língua geral¹³, provindo do tupi e hoje classificado como do grupo Macro-jê, a Língua dos Kariri-Xocó, é, todavia, instrumento de ligação espiritual com a ancestralidade, porém se faz necessária a confecção de um material que seja acessível, nas escolas e também por pesquisadores que tenham interesse do contato formal com a língua. Para tanto, propõe-se com esta investigação a confecção de um Dicionário Cultural do Povo Kariri-Xocó, contendo a transcrição fonética, de acordo com as Normas do Alfabeto Fonético Universal: “[...] uma sintaxe em devir, uma criação de sintaxe que faz nascer a língua estrangeira na língua, uma gramática do desequilíbrio” (CERNICCIARO, 2018, p. 228 Apud DELEUZE, 1997, p. 127).

A resistência racional aplicada pelos indígenas, Kariri, foi uma estratégia de sobrevivência e essa “amistosidade”, supõem-se que foi a possibilidade de continuarem preservando a coletividade, aceitando em parte a aculturação, com o processo de aldeamento e conversão ao catolicismo, mas sem perder os seus princípios étnicos, através da prática ancestral do Ritual do Ouricuri¹⁴ e do Toré, além da língua que foi mantida, apesar da sua dinâmica. Junto com o sujeito da ação, os indígenas, preservando desta forma a sua identidade e sua cultura.

No passado, o homem branco fez muitas perguntas [...] E o índio respondeu: — O sol nasce e se põe em nossas terras; a linha do horizonte é o nosso limite, onde o céu se encontra com a terra, de forma circular, porque o nosso mundo é redondo (NHENETY-KARIRI-XOCÓ, 2012, p. 14).

Este pensamento expresso pelo escritor da tribo, altamente comprometido com esse devir que o faz lançar-se à pesquisas e vivências, só revitaliza o que Clastres (1978) nos diz: “O fato é que, se

¹³ Os que falavam outros idiomas que não era do tronco linguístico tupi, mas do grupo que hoje é classificado como Macro-jê. “Tapuias” Ferrari (1954, p. 38). Assim, com a implantação de uma chamada ‘língua geral’, de domínio dos jesuítas e aplicado nos aldeamentos, este era tido como um dialeto, derivado do tupi, contendo também hibridismos com a língua portuguesa.

¹⁴ Ritual Sagrado da Disciplina, na língua Dzubukuá; “O Segredo do Ouricuri”; espaço sagrado, com área de preservação ambiental, com cerca de 300 há de mata verde de preservação da fauna e flora.

nas sociedades de Estado a palavra é o *direito* do poder, nas sociedades sem Estado ela é, ao contrário, o *dever* do poder”. O espírito de coletividade e compromisso com os princípios de suas tradições são evidentes. Sejam eles índios ou não índios, seguem os princípios de respeito e obediência ao Pajé Suíra e seu filho, Cacique Suíra, demonstrando que ainda se pode viver em sociedade e com alteridade, seguindo, disciplinadamente, os princípios ancestrais.

REFERÊNCIAS

- ARRUTI, JM. *Morte e vida no nordeste indígena*. In: estudos históricos, v. 8, n. 15, Rio de Janeiro, 1995.
- BOSI, Alfredo. *“Um mito sacrificial: indianismo em Alencar”* dialética da colonização. Cia das letras: Salvador, 1992.
- CERNICCIARO, Ana Carolina. *Revista estudos de literatura brasileira contemporânea*, n. 53, p. 219-242, jan./abr.2018.
- CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o estado: pesquisa de antropologia política*; tradução: Theo Santiago; livraria Francisco Alves. 4. ed. Editora S.A: Rio de Janeiro. 1988 - Ano de publicação original: 1974.
- DELEUZE, G.; GUATARRI, F. *Mil Platôs (Capitalismo e Esquizofrenia)*. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Editora 34: Rio de Janeiro, 1995.
- DERRIDA, Jacques. *Posições*. Trad. Tomaz da Silva. Autêntica: Belo Horizonte, 2001.
- ESTATUTO DO ÍNDIO. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/estatuto_do_indio>. Acesso em: 31 ago. 2018.
- FERRARI, Alfonso Trujillo. Os kariri, o crepúsculo de um povo sem história. *Revista Sociologia*, n. 3, SP. 1957.
- FOUCAULT, Michael. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio – 24. ed. Loyola: São Paulo, 2014. – (Leituras Filosóficas).
- GAMBINI, Roberto. *O Espelho Índio: Os jesuítas e a destruição da alma indígena*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988.
- GUINZBURG, C. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição*. Trad. Maria Betânia Amoroso; tradução dos poemas José Paulo Paes; revisão técnica Hilário Franco Jr. Cia das letras: São Paulo, 2006.
- GUINZBURG, C. *Sinais – Raízes de um paradigma indiciário*. In: GINZBURG, C. Mitos, emblemas, sinais. Cia das letras: São Paulo, 1989.
- ÍNDIOS KARIRI-XOCÓ. Disponível em: <https://www.indiosonline.net/thydewa-o-que-e-quem-somos-e-o-que-pretendemos/>. Acesso em: 31 ago 2018.
- LUCIANO, Gersem dos Santos. *O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/SECAD; LACED/museu nacional, 2006. Coleção educação para todos. Série vias dos saberes, n, 1.
- MAMIANI, Luis Vicencio. *Da doutrina cristã língua brasilica da naçam kiriri”*; composta na aldeia dos Kiriri e impressa na oficina de Miguel Deslandes, impressor de sua mag. 1699.
- MEMÓRIA: ÍNDIOS NA VISÃO DE ÍNDIOS. Ong thydêwá, p. 14-15, 17. Ed. Coleção, 2012.

MIGNOLO, walter. *A opção descolonial e o significado de identidade política*. Traduzido por: Ângela Lopes Norte. Caderno de letras da uff (duke university, univsidade andina simón bolívar), dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

NANTES, Frei Bernardo de. *Katecismo indico da língua Kariri*. Lisboa, 1709, foi reeditado em leipzig em 1896 por Plazmann em fac-simile.

NUNES, Antonietta D'aguair. *Conhecendo a história da Bahia: da pré-história, 1815*. Quarteto: salvador, 2013.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo B. *Metafísicas canibais: elementos para uma antropologia pós-estrutural*. *Revista de Antropologia da UFSCAR*. São Paulo, 2015.

RESQUÍCIOS DO *ETHOS* ROMÂNTICO NA CONSTRUÇÃO NARRATIVA DE *A PELE QUE HABITO* DE PEDRO ALMODÓVAR

Felipe Santos da Silva (Pós Crítica\UNEB)¹⁵

Resumo: O artigo é desdobramento do projeto de dissertação intitulado Da transgressão temática formal à padronização narrativa em *Tudo sobre minha mãe* (1999) e *A pele que habito* (2011) de Almodóvar em consonância com elementos estruturantes do cinema como roteiro, fotografia, iluminação, planos, representações culturais e apropriação de outras narrativas por *mise en abyme*. Assim, pretende-se analisar em *A pele que habito* (2011) as tensões no que se refere a tentativa e proposta de afastamento/ruptura do *ethos* romântico/pós-romântico (EAGLETON, 2006) presente na construção narrativa desse filme e a reencenação de protocolos similares aos do cinema padrão hollywoodiano que são arrefecidos ao longo do seu desenvolvimento, recaindo na exaustão em que se propõem afastar. Ademais, mapearemos as referências artísticas e literárias presente no objeto a fim de examinar como essas contribuem para criar o efeito *sui generis* no filme do diretor espanhol Pedro Almodóvar. Por fim, iremos analisar sob a égide da indústria cultural Duarte (2002), bem como a partir dos postulados teóricos de Bordwell (2005) e Eagleton (2006).

Palavras-chave: Ethos romântico. Construção narrativa. *A pele que habito*.

O CORPO DE VERA/VICENTE EM EVIDÊNCIA: ENTRE A ARTE, SONOPLASTIA E INTERTEXTUALIDADE

Na cena de abertura da película do diretor espanhol Pedro Almodóvar, *La piel que habito* (2011) o telespectador é direcionado pelas lentes da câmera de um plano geral da cidade de Toledo na Espanha, uma aproximação do local que passará a ação-enredo da narrativa até o vislumbre de um quarto apresentado de fora, exterior da mansão, através de uma lente opaca da qual deseja entrar para vigiar um corpo preso nos ditames de uma grade. Até aqui, as poucas manifestações de ações no primeiro minuto da película almodoviana já revelam como as atenções sempre se voltam para o corpo e esse é tido como um artefato de poder, seja qual for sua condição ou submissão a outrem, é revelado um desejo que transita entre o corpo/sexo que fala até um “*voyeur*” intrínseco na cultura do Ocidente. Similarmente, a câmera continua a guiar e adentrar no local institucionalizado como lugar das intimidades/privações: o quarto. Abarcando ainda um acessório/elemento —o um olho mágico— que evoca um estado de vigilância permanente.

Além do que fora proposto pelos Iluministas no século XVIII, o princípio da propriedade privada, e perdurado como inalienável a todo ser humano, em (*A pele onde eu vivo*) tal assertiva está pareada na aparente dominação que Robert detém sobre Vera Lúcia e sua lógica perversa de latifúndio a partir do território do outro: o corpo. Do reduto para a imagem, do corpo que será alvo de atenções e fará parte desta privação, o diretor usa a técnica fotográfica para sobressair-se ao telespectador que busca todo instante conceituar, compreender o corpo do outro. Um elemento desencadeador dessa hipótese de leitura é a câmera que guia até o corpo, e assim no estilo

¹⁵ Graduado em Letras Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (DCH-IV), Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica UNEB), Linha de pesquisa 1: Literatura, Produção cultural e Modos de Vidas. Orientador: Prof. Dr. José Carlos Felix. Endereço eletrônico: felipe_ssilva@outlook.com.

almodoviano é apresentado o título do filme, da esquerda para direita, horizontalmente dos pés até a cabeça, isto é, uma anatomia que será apresentada e habitada como território a fim de discerni-la e esquadrinha-la da qual expurgará a curiosidade do telespectador também testemunha e ao mesmo tempo algoz da existência de Vera.

A cena de abertura acrescida de dissonantes notas de piano e violino a partir da trilha de Alberto Iglesias, *El cigarral*, somada a imagem da personagem mais tarde apresentada, servem para acentuar o grau de ambivalência e não linearidade inserida nas personagens de Almodóvar, sobretudo Vera que no terceiro corte da câmera está numa posição de yoga e nos minutos recorrentes vai do ápice ao declínio que se pode alcançar perdendo o controle e imergindo nas mais profundas contradições humanas. Centrada as atenções iniciais nas ações da personagem, é possível tecer algumas considerações a partir de uma ressignificação dos panópticos: vigiada por instrumentos de controle a toda instante Vera recebe seu alimento e outros objetos por um elevador ambos são preparados e unicamente servidos por Marília personagem secundária, porém, imprescindível para culminância da tragédia. Segurando o desenrolar dos fatos a todo instante, o modo de narrar e fatos convergem com a ação da personagem que suporta até certo ponto habitar —consoante o título da película — *A pele onde eu vivo* e que almeja uma libertação do cárcere.

Ressalta-se ainda que a técnica de *plot twist* utilizada pelo diretor contribui na tensão recorrente nos primeiros 50 minutos do filme e conflui-se impossibilitando Vera de voltar ao tempo e ter seu sexo/corpo/estética de volta. A descrição da câmera em mostrar as roupas rasgadas com uma lixa de unha, e tensionada com a cena (3min 30seg – 3min 40seg) em que Vera pede para Marília pelo interfone alguns objetos considerados cortantes sugerem que a personagem em uma hipótese primária apresenta algum grau de periculosidade. O diálogo dá-se da seguinte forma:

VERA

Olha, eu também queria...agulhas linhas e tesouras.

MARÍLIA

Isso é brincadeira, não é?

VERA

É sim.

Conforme acima observado, o corpo de Vera precisa ser administrado — da vigilância ao uso de medicamentos — e passar por constante cuidado, com objetivo de controlar um caos mais cedo ou mais tarde premeditado, salientado por Marília a frente em diálogo com Robert (22min 30seg – 22min 38seg):

MARÍLIA

Já pensou no que vai fazer com ela?

ROBERT

Não.

MARÍLIA

Terá que matá-la ou escondê-la pela vida toda

ROBERT

Por que tem tanta pressa que ela desapareça?

MARÍLIA

Se você não a matar, ela se matará. As histórias se repetem.

Vera é a aparente representação de um corpo estético harmônico, administrado, porém tensionado internamente. A pergunta um tanto presunçosa da cobaia de Robert serve para dar uma dimensão do grau de envolvimento que essa tem com seus algozes, além de esboçar uma outra chave interpretativa: Até qual ponto consegue-se transitar no território do outro, quando esse não quer ser habitado? O corte brusco e a primeira aparição de Robert revela uma pista: “O rosto nos identifica” (4min 20seg), para testar os limites de um criador que deseja e impõe a sua criatura que não vivencie com outros sujeitos é necessário pô-la privações, muda-la facialmente, a liberdade pouco possível na ótica de Robert (até então), serve para reforçar que sua tentativa é usar a anatomia/estética de Vera como refúgio de uma realidade cruel da qual ele também está inserido e é vítima, monopolizando-a, porém, sabe que o monstro criado por si, voltará para se vingar caso não tome as medidas necessárias para contê-lo, e reprimi-lo.

A articulação dos elementos sonoros, reproduções de obras de artes nas paredes e *performance* de Vera convergem para entender que todo o fluxo da narrativa tem como centralidade o corpo como um território de vigilância. Um dos protocolos cinematográficos das narrativas do diretor espanhol é apropriar-se de outras formas de arte, acrescidas de cenários com cores fortes que emulam uma “realidade” que transpassa o concebível como real, e só são tangenciais nas vivências/memória e inconsciente das suas personagens. Tal recurso denominado *kitsch*, figura a cena das narrativas cinematográficas de Almodóvar. Reside tal afirmação na passagem da ação em que Robert sobe às escadas e de súbito sente desejo de ver Vera, reprimindo-o, volta para seu quarto para contemplá-la e vigiá-la ao mesmo tempo. Nesse interim, a câmera torna-o menor, esse ângulo é utilizado para evidenciar duas pinturas renascentistas do pintor italiano Ticiano Vecellio, a primeira *Vênus de Urbino* (1538) e que o ponto de vista da câmera ao enquadrá-la em parte imprime

um foco no olhar da mulher representada na pintura para o telespectador, esse aspecto é revelador e compatível/comparável com o olhar de Vera para o televisor que retroprojeta sua imagem para Robert, supondo essa que está sendo observada, assim olha em direção da câmera que filma-a no quarto. A segunda, *Vênus com organista e Cupido* (1550) mostra uma jovem seminua deitada em uma cama, um pianista tocando e ao mesmo tempo contemplando-a bestialmente. Após passar pela pintura ao lado e exterior do quarto de Vera, o ângulo utilizado pela câmera para mostrar a pintura reproduz em escalas maiores a imagem do pianista, no compasso com a trilha desarmônica, confluindo assim com o instinto de Robert que pulsa toda vez que a mira, como na pintura com objetivo de possuí-la.

Robert após entrar no quarto acrescido do compasso do violino junto aos movimentos corpóreos de ansiedade, contempla mais uma vez do seu mecanismo de desejo e vigilância o corpo de Vera de costas para a câmera, esse a observa da esquerda para direita, simbolizando um corpo ainda não esquadrinhado em termos de pulsões sexuais, visto que esse já fora modelado clinicamente, o cirurgião decide pegar a chave do aposento e vê-la na pretensa desculpa de fumar ópio, após a saída do seu cômodo para o de Vera, as notas ao fundo destoam, se desregulam, aqui pode-se destacar dois aspectos: se a imagem e o ambiente representam nessa cena os domínios de Vera exercido diante Robert, a trilha por sua vez, conflui-se as suas pulsões instintivas que querem satisfazer-se. O movimento da câmera panorâmica deslinda nas curvas de Vera, tal desejo será concluído ao sair do quarto e adentrar no seu, mais uma vez a câmera enviesada, agora numa maior proporção a reprodução de *Vênus com organista e Cupido*, porém, a pintura mostra uma mulher de frente, não como Vera de costa para seu televisor esse desejo de Roberto de vê-la não como cirurgião, mas o homem que deseja possuí-la de frente será apreendido ao entrar no quarto.

A cena seguinte, tensionada a partir da trilha e pelo monólogo de Robert “Vera, te trouxe um pouco de ópio” (8min 49seg) fica em segundo plano ao bruscamente virá-la e mostrar o corpo de frente mutilado, a cena instantânea, enquadrada em plano relâmpago, entre nudez e sangue mais causa admiração da pele construída e admirada por Robert e pelo telespectador. Tal asserção é ratificada no momento em que limpa seus ferimentos na sua sala de cirurgia particular dentro da mansão. O plano fixo sobre o corpo de Vera, mostrando os seios despudoradamente apresentam um grau de perfeição e beleza. Anteriormente, mencionou-se como se pode habitar no território corpóreo do outro, quando esse não quer ser habitado, tal resposta e angústia pode ser visível no questionamento e afirmação de Vera: “quando vai durar tudo isso? Se não acabar com isso, acabo eu”. Mais uma vez a centralidade do ocorrido volta-se para sua anatomia, todas ações da narrativa centram-se no corpo esteticamente auratizado ainda que no seu interior/memórias/desejo de vingança hajam fissuras e ambivalências que se contrapõem o exterior estético.

Curioso retomar a cena (8min 53seg – 9min), em que Robert encontra sua criação violentada (por si mesma) tem-se um direcionamento para alguns jornais no chão com respingos de sangue, um tanto intertextual a lente da câmera recorre às páginas do romance *Meridiano de Sangue* (1985) escrito por Cormac McCarthy e aclamado por Harold Bloom. Numa rápida consideração sobre *Meridiano de Sangue* é possível observar que a narrativa transita em torno da violência e barbárie cometida por um grupo recrutado para matar o maior número de índios e texanos e trazer os seus escalpos, não diferente, após a chacina ambos retornam para se vingar dos seus chefes, a narrativa de McCarthy tem como fundo o México e Texas onde num mundo brutal a violência e o absurdo sobrepõem-se a realidade, considerando ainda, que a possibilidade de redenção daqueles sujeitos não é contestada ao contrário, naturalizada.

Análogo, *A pele onde eu vivo* pode ser interpretada a partir de uma prefiguração que Almodóvar insere antecedendo o destino de Robert a partir da referência ao romance já citado, evidenciando não a violência expressa, sanguinária — é preciso ressaltar que a cena em análise é uma das poucas que recorrem a exposição de sangue — como na obra de McCarthy, mas, em uma análise mais atenta é latente que a forma de violência e vigilância inscrita no corpo do outro, tende a um processo de relação insustentável que irá ruir no momento em que a personagem encontrar brechas/possibilidades. Ainda sobre a violência sobrepondo a realidade (ou seria a realidade *Como ela é?*), em *A pele que eu vivo* somos testemunhas que o violentador do corpo sobrepõe a qualquer limite ético e humano e, nesse sentido, a possibilidade de redenção como nas personagens de *Meridiano de Sangue* é voltar e brutalmente assassinar seus chefes. A narrativa de Almodóvar sem recorrer a excentricidades cria um universo aparentemente sutil, belo, mas expropria a aura das personagens ainda que isso esteja posto de forma tênue, o que põe em xeque também o espectador que imerso naquela barbárie não se sente atormentado com a atitude (a)típica das personagens.

As cenas que sucedem tratam de decifrar o enigma do corpo de Vera, como na relação homem-cultura é preciso saber a procedência, identificar o corpo antecedente de quaisquer informações secundárias e consideradas de menos tônica. O roteiro é pontual nesse aspecto bem como a cena em que Robert e Vera estão abraçados em posição fetal, transitam assim, entre o onírico/sonho e realidade. A lente da câmera evoca as ações ocorridas no passado em forma de sonho das personagens, quase sequencialmente tem-se um entrecruzamento de pontos de vista, isto é, inicialmente realoca-se ao passado de Robert numa festa que desembocará no sumiço da sua filha, Norma, ao encontra-la semiconsciente esta pensa que foi deflorada pelo pai, o sonho encerra-se com o cirurgião vendo o possível violentador da sua filha em fuga numa moto e retoma a realidade com as lembranças dos gemidos guturais dos espasmos de Norma, ao mesmo tempo, contempla Vera e aninha-se a ela.

Retomando para o presente, a câmera agora é direcionada para Vera, somos guiados até o passado — aparentemente desconexo — de um jovem rapaz e parte da sua história, que irá preparar-se para festa, lá, interessa-se por Norma, uma moça dependente de ansiolíticos, ambos caminham para um local idílico exterior a mansão para namorarem e segundo Vicente fazerem sexo. Para além dessa passagem, fica perceptível o olhar de Vera mesmo em sonho para anatomia de Vicente. Ao projetar para o passado, a hipótese interpretativa é digredir e situar o telespectador dos fatos até então nebulosos, e despreziosos de um fio condutor, esse recurso utilizado por Almodóvar além de confluir os elementos temáticos que conduzem a narrativa fílmica possibilitando termos um panorama da história, servem como aporte e desencadeador de aproximação entre Vera e Robert. Esse ocorrido será crucial para a confiança do cirurgião em Vera e como desdobramento abrir as portas do encarceramento, mas, antes o filme perdurará os próximos minutos nos acontecimentos do passado e o *plot twist* revelando que Vera anatomicamente é Vicente, diz anatomicamente pois a *performance* de Vera — propositalmente — a todo instante revela uma feminilidade não convencional, não em termos faciais/estéticos, mas transgressão através pequenos trejeitos que não foram concebidos como *modus operandi* do comportamento feminino na cultura do Ocidente.

Se o corpo de Vera passa por modulações que vão do físico até vestimentas para constituí-la um corpo perfeito e para bel prazer alheio, Vicente precisa ser reeducado, disciplinado e para satisfazer o sentimento de vingança de Robert, subalternizado. Nesse espaço tempo, descortinam-se as primeiras pitadas de privações que servem para o enclausuramento da cobaia do cirurgião. Em um subsolo que mais se parece uma câmara de tortura, com coleções de machados e facas na parede, constantes mudanças na câmera com *flashes* compassam com a personagem para reiterar o sentimento experienciado por Vicente. Até aqui, a relação de submissão entre ambos está posta, tornando Vicente interdependente, Robert esquece que mesmo como criador, o seu algoz carrega internamente uma fúria e ao fazê-lo sobre sua medida, esse configura-se com o mesmo desejo de vingança. Ao pô-lo em privação, seus instintos foram administrados e minuciosamente preparados para na primeira oportunidade de vingar-se, desferir sua fúria, tal faceta será usado por Vera, por meio de persuasão e conquista de confiança de Robert. As primeiras tentativas já são vistas desde a cena a seguir, após perceber que a posição inferiorizante determina as relações de poder estabelecidas ali:

ROBERT

Coma!

VICENTE

Obrigado. Desculpa se eu te aborreci outro dia. É muito tempo aqui sozinho. Espere por favor, não vá! Por favor, não vá embora! Não vá embora, por favor. Precisamos conversar.

Na primeira cena de enclausuramento, através da ótica de Vicente somos guiados para o cenário da ação, a câmera segue o direcionamento da personagem. Como um animal preso por correntes e em níveis de adestramento, Vicente nas condições básicas de sobrevivência — comida e água — passa a adotar um aparente comportamento de retroação de uma dita racionalidade alcançada na modernidade. Entre rápidos cortes de cenas, voltamos para o seu cárcere, o corpo agora decrepito, sinaliza um tempo decorrido naquelas condições e destituído de circunstâncias mínimas de humanização, começam a externar uma primitividade visível por constantes silêncios que figuram as cenas, uma aparente perda da comunicação, por fim — e imprescindível — o corpo da personagem é apresentado docilizado e apto para a próxima fase de metamorfose. O cotejo seguinte dá conta de mostrar a anatomia de Vicente de baixo para cima, em cenas céleres que beiram tons obscuros e azul-escuro, o corpo da personagem é esquadrinhando. Diferente de Vera, em Vicente todos elementos — fotografia, sonoplastia, cores- utilizados por Almodóvar, revelam uma repulsa com a personagem, isto é, se Vera traz no seu corpo um desejo, uma beleza misteriosa, Vicente comunga um corpo decrepito, dessacralizado e ignóbil, porém continua a ser alvo de atenção.

TENTATIVA DE TRANSGRESSÃO DO *ETHOS ROMÂNTICO*

Talvez, a característica de maior estranhamento seja denominar os filmes de Almodóvar enquanto românticos. A oposição binária mais importante aqui se dá pela construção das suas personagens, isto é, por meio da relação de oposição que se estabelece entre Vera/Vicente e, seu algoz, Robert. De antemão, por *ethos* romântico (EAGLETON, 2006) entendemos o caráter de narrativas que no seu cerne obedecem a mesma estrutura romanesca, ou seja, de resolução dos conflitos. Embora o objeto em análise seja uma narrativa fílmica, o mesmo é oriundo de um texto literário, *Tarântula* de Thierry Jonquet. Diferente do romance que não é o nosso foco, há uma tentativa de desestabilizar os elementos formais no texto escrito por meio das personagens protagonistas. Dito de outro modo, as personagens que *Tarântula* são antagonistas e protagonistas ao mesmo tempo; Em *A pele que habito*, o telespectador é direcionado a construir uma relação de afeição ou, pelo menos, de condolência por Vera, tornando o cirurgião seu algoz absoluto.

Outra característica dessa tentativa em tornar o filme mais tragável para o público, se dá pela cena de estupro que no texto literário é brutal e evidencia o caráter negativo e inerente as personagens. Por outro lado, em *A pele que habito*, o mesmo não acontece. Vicente não estupra a filha do cirurgião. Ao longo da narrativa almodoviana tem-se a sensação de que os conflitos serão resolvidos de modo que ofereça ao telespectador uma “justiça poética” (BORDWELL, 2005, p. 283-284). Entende-se, pois, por justiça poética a característica elementar de todas as narrativas fílmicas

que seguem a estrutura cinemática de Hollywood. Isto é, na cena final de *A pele que habito*, há uma reviravolta que permite a Vera sair do clausulo e matar seu algoz. Ora, de todos os males que poderia ocorrer com a personagem o ato de sobrevivência e alcance de uma nova estabilidade permite-nos afirmar que há uma resolução dos conflitos no filme como nos motes hollywoodianos tradicionais.

Como primeiro sintoma de não ruptura e nem transgressão, em *A pele que habito*, temos os pares ambíguos instaurados no que tange às personagens — vilão x vítima —. Comparativamente com o texto literário, o filme evidencia esse contraste para ser mais tragável em termos de morais e estrutural ao telespectador que busca um cinema inovador, mas sem desobedecer ao cerne romântico e da ordem de conduta correta do *ethos* social. O ponto em que debatemos aqui, está relacionado a proposta de afastamento e ruptura romântica ou do cinema *mainstream* já exauridos e com frequência reelaborado pela indústria hollywoodiana. O segundo sintoma que permite-nos observar uma decaída aos moldes tradicionais de produção fílmica se dá pelo afastamento de características como *kitsch* bem presente na cinematografia do diretor de modo geral. Interessa-nos observar que em *A pele que habito*, não há nada que beira o risível ou permite-nos estranhamento. Ao contrário, o telespectador é guiado para pensar sua narrativa como uma obra de arte que comporta outras obras de arte dentro de si.¹⁶ Assim, esculturas de Louise Bourgeois, o romance *Meridiano de Sangue* (1985) escrito por Cormac McCarthy, pinturas renascentistas do pintor italiano Ticiano Vecellio, *Vênus de Urbino* (1538) e *Vênus com organista e Cupido* (1548), o quadro da pintora Tarsila do Amaral *Paisagem com ponte* (1931), *Dionísio encontra Ariadne em Naxos* (2011) de Guillermo Pérez Villalta figuram as cenas para sofisticá-lo. Essa demasia de referências, faz com que haja uma complexificação dos seus filmes. A proposta é elevar o filme ao *status* de *Magnum opus* e assim propor que seja denominada enquanto transgressora.

Assim, seja por sua natureza essencialmente industrial, o cinema impõe que os seus objetos passem pelo crivo mercadológico. Isto é, propõe que sejam elaboradas para nichos e públicos específicos. Rodrigo Duarte afirma em *Adorno/Horkheimer & a dialética do esclarecimento* que a indústria cultural propõe e consegue “decompor” e “rearranjar” seus produtos de modo que interessa. Do mesmo modo que há uma demanda e público específico para filmes cuja grau de entendimento e sofisticação sejam precários; há uma tentativa de reelaboração de outros filmes para torna-los inéditos causando a sensação de ineditismo ao telespectador. Porém, se detidamente analisados, esses filmes retomam a mesma ordem estrutural ou, como preferimos chamar, *ethos romântico*.

¹⁶ Denomina-se *mise-en-abyme* (narrativas em abismo), o termo refere-se a narrativas que comportam dentro de si outras formas de expressões artísticas e literárias.

A guisa de encerrarmos, a proposta inicial desse texto é repensar por meio dos elementos que estruturam o objeto em análise de que modo há uma tentativa de ruptura desse *ethos* que está presente em tais produtos e objetos culturais e que são assimilados pelo público. Propositamente, evitamos o uso demasiado de referências e abordagem teórica para não reduzir o exame analítico do objeto à subordinação teórica. Assim, seja por meio do corpo, arte, sonoplastia, intertextualidade, tais resquícios românticos figuram tais narrativas pois, no seu cerne, exigem que estejam lá para maior assimilação e aceitação do público e só nos permite interpela-los/interpreta-los se detidamente analisados sem pressupostos teóricos já formulados.

REFERÊNCIAS

- BORDWELL, D. O cinema clássico hollywoodiano: normas e princípios narrativos. In: RAMOS, Fernão Pessoa (Org.). *Teoria contemporânea do cinema -Volume 2: documentário e narrativa ficcional*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2005. p. 277-301.
- DUARTE, R. *Adorno/Horkheimer & a dialética do esclarecimento*. 4. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2002.
- EAGLETON, T. *Teoria da literatura: uma introdução*. Tradução. Waltensir Dutra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- Filmografia:
- A PELE que habito. Direção: Pedro Almodóvar. Produção: Agustín Almodóvar e Esther García. Espanha: Sony Pictures Classics, 2011.

ARQUIVOS DA MEMÓRIA FOTOBIOGRÁFICA DE ESTUDANTES: RETRATOS, NARRATIVAS E COTIDIANOS DA ESCOLA

Heitor Rocha Gomes (Pós Crítica/UNEB)¹⁷

Resumo: Este trabalho tem como tema “Arquivos da memória fotobiográfica de estudantes: retratos, narrativas e cotidianos da escola”, objetiva refletir sobre como estudante é percebido/invisibilizado no cotidiano escolar, mediante registros fotográficos de cenas cotidianas, dentro e fora das salas de aula. O primeiro capítulo trata da trajetória autobiográfica do autor em quatro seções. O segundo, discute a necessidade de visibilização e produção de sentidos com/dos estudantes ao mesmo tempo em que produz desdobramentos que viabilizem inquietações relacionadas ao problema principal da pesquisa, isto é: como os estudantes poderiam perceber e narrar, a partir dos registros fotográficos, a si e ao outro nas cenas do cotidiano escolar? O terceiro capítulo “Fotobiografia e educação”, tece argumentos sobre as questões teóricas e de produção de sentidos relevantes para a efetivação da pesquisa, entre as quais, de maneira geral destaca-se: narrativas do estudante no contexto da escola; fotografia e recorte imagético da realidade; fotobiografia, subjetividades e a constituição da identidade do sujeito.

Palavras-chave: Fotobiografia. Cotidiano escolar. Narrativas.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasceu de uma inquietação pessoal a respeito de como o estudante é percebido no cotidiano da escola em que atuo como coordenador pedagógico. A partir das experiências na educação não-formal, aprendi sobre a relevância de ter como mote principal as necessidades de aprendizagens e as experiências de vida de todos e de cada um dos educandos. O ensino nasce daquilo que a escola entende que é necessidade de aprendizagem para todos, ignora-se o contexto social, cultural, político em que a educação oferecida acontece, e, principalmente, ignora-se a necessidade de aprendizagem de cada um em detrimento de um suposto conhecimento da necessidade de aprendizagem geral. As experiências e estudos no âmbito da educação, balizaram as perspectivas e sentidos dos desdobramentos desta pesquisa que tem como tema geral: “Arquivos da memória fotobiográfica de estudantes: retratos, narrativas e cotidianos da escola”. O trabalho está dividido em quatro capítulos.

No primeiro, em forma de memorial, apresento a minha trajetória em quatro seções. O segundo capítulo: Tecendo os caminhos metodológicos da pesquisa, discuto a necessidade de visibilização e produção de sentidos com/dos estudantes ao mesmo tempo em que me esforço para produzir desdobramentos que viabilizem inquietações relacionadas ao problema principal da pesquisa, isto é: como os estudantes poderiam perceber e narrar, a partir dos registros fotográficos, a si e ao outro nas cenas do cotidiano escolar?

¹⁷ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Literatura, produção cultural e modos de vida. Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria de Fátima Berenice da Cruz.

No terceiro capítulo “Fotobiografia e educação”, teço argumentos sobre as questões teóricas e de produção de sentidos relevantes para a efetivação da pesquisa, entre as quais, de maneira geral destaco: narrativas do estudante no contexto da escola; fotografia e recorte imagético da realidade; fotobiografia, subjetividades e a constituição da identidade do sujeito. Ao definir o enfoque para este trabalho, além da pretensão de produzir reflexões e caminhos que ampliem a percepção das expressões do estudante na sua trajetória pessoal de constituição de identidade, espero demonstrar a potência criativa de uma educação que, nos seus processos de aprender e o ensinar parte das necessidades, desejos e produção de sentidos dos seus estudantes.

Na fotobiografia a produção de sentidos a partir das etapas, das decisões tomadas para realizar um recorte fotográfico da realidade e por meio da composição (aquilo que inclui ou exclui da fotografia) cria e ficcionaliza o mundo, gerando condições para que o sujeito possa realizar exercícios oportunos de apropriação de si, percebendo-se e situando-se nas decisões que tomou, a partir do que sentiu e do como imaginou. Nessa condição ele (aluno) poderá, diante da fotografia, tomar posse da própria experiência. Esse exercício é feito conforme os próprios crivos do sujeito implicado na atividade. É ele quem estabelecerá o que merece sua atenção, antes e durante o processo de fotobiografização.

Claro que na condição de sujeito, situado em um determinado contexto, as decisões que toma e as atitudes que tem diante das leituras que faz, estarão sob o efeito do contexto a que pertence, e, que de certa maneira o formou. Mas, no final das contas, é o sujeito na sua singularidade que decide e age. A expectativa, é que o exercício consciente de ficcionalizar a realidade e assumir-se como autor ou co-autor dessa ficção, sirva como referência pessoal que se desdobrarão em outros momentos de sua vida e que espontaneamente tornem-se práticas necessárias de apropriação de si.

Imaginemos, portanto, um estudante que fotografará livremente cenas da escola, tendo recebido como único critério, incluir no registro uma ou mais pessoas. Ele receberá uma câmara e vagará pelo pátio da escola. O estudante anda tranquilamente até que de repente sua atenção é fisgada por uma cena. É como se rapidamente acontecesse um vislumbre e a cena vista fosse recriada em sua mente. Ele aproxima-se, levanta a câmara, enquadra, compõe a cena no visor e finalmente, percebendo que ali está contido tudo que precisa, pressiona o disparador e a cena desejada foi capturada. Essa dinâmica, em suas minúcias, poderia ocorrer em breves segundos ou minutos em que o estudante estivesse envolvido pela tarefa. Independente do tempo cumprido, estariam presentes ali as três formas de consciência descritas por Maheirie. Naquele instante o estudante imagina, percebe e toma consciência do ato realizado. Esse exercício de junção de sentidos será retomado no momento em que o estudante colocar-se diante das fotografias reveladas

para uma nova compreensão do seu existir no mundo através do recorte fotográfico promovido pela escola.

Como educador social a minha formação estava focada no aprender/ensinar a ser e conviver partindo do conhecimento prévio de mundo do educando, de sua família e comunidade. Na rotina escolar tradicional aprendemos que o foco de atenção do educador seja em tudo que esteja fora do estudante, isto é, no currículo, nos livros didáticos, nos saberes das professoras. Na minha concepção de educador social, o mais importante é perceber o que cada menino ou menina é ou que queira ser.

Numa concepção linear de escola o planejamento se dá na perspectiva de alcançar resultados eficientemente igualitários. Em se tratando de algum fracasso pessoal, o problema é atribuído à deficiência de aprendizagem e não nas condições, motivações e metodologia de ensino. Como uma escola que ignora quem são seus estudantes, o que querem, o que precisam e o que desejam, pode cumprir com a sua tarefa de cuidar do desenvolvimento escolar das novas gerações? Se a escola não tem por definição esta tarefa, ela se tornará mais uma máquina de produção e perpetuação de injustiças e desigualdades. Essa preocupação de que o aluno se torne sujeito de sua história, fica evidente na fala da Professora Doutora Nanci Franco quando diz:

Os alunos têm um desconhecimento da sua própria história, o que dificulta o seu processo de construção de identidade, mina sua autoestima e conseqüentemente interfere nas relações estabelecidas nos diversos grupos sociais; no cotidiano percebe-se que ao adolescente negro(quer seja garoto ou garota) sofrem marcadamente a influencia das ideias racistas que são veiculadas no imaginário social e a depender da situação se transformam em morenos, mulatos ou mesmo negros; existe uma preocupação intensa com a aparência, especialmente com o cabelo; presença de violência física e verbal; há um descompasso entre o vivido/construído pelos alunos e o discurso/ação implementados pela escola e finalmente a diversidade étnico-cultural é vista como inferioridade, quem está fora do padrão estabelecido ocupa posições menos privilegiadas (FRANCO, 2008, p. 12).

Em contextos como esse, a escola, de maneira geral, na sua dinâmica, privilegia o 'em-si', a dimensão objetiva dos sujeitos e desconsidera as motivações particulares dos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar. Tratando especificamente do estudante em seus primeiros anos na escola de Ensino Fundamental, o que tenho observado é que tudo que é objeto de desejo ou que se traduz em necessidades básicas das crianças e adolescentes tem pouco ou nenhum valor para o currículo escolar. Quando o que tem sentido para a infância e adolescência na escola é entendido como recurso, estratégia didática com finalidade de viabilizar o currículo estabelecido. Dessa forma, se aquilo que é subjetivo dificilmente cabe na dinâmica escolar, se o estudante não tem como expressar, exercitar suas dimensões subjetivas e objetivas como poderá, dentro do cotidiano escolar, participar de situações que contribuam com a constituição da sua identidade em formação?

A fotobiografia funciona estrategicamente como recurso de expressão pela produção de discursos, e esses, no contexto deste trabalho, se farão por meio de narrativas que ultrapassam os

limites de questões normalmente praticadas na escola, e giram em torno de: o que, onde, como e com qual finalidade se fez. Os comentários dos estudantes transbordam por serem carregados com as perspectivas que o sujeito tem de si mesmo, do mundo e da sua forma de significá-los, revelando suas dúvidas, certezas e opiniões. No discurso sobre o objeto fotográfico existe algo que chamamos de construção, descoberta auto-afirmação diante de si e do outro. A respeito dessa reconstrução de si e da importância das narrativas, Áurea Pereira nos diz que:

Nessas narrativas, os sujeitos demarcam espaços e se reconstróem a partir das lembranças e, à medida que se defronta com o texto narrado, ele se percebe enquanto autor e narrador de uma história que reflete a sua história de vida, suas memórias, a sua materialização na narrativa. Essas histórias perpassam pela voz, corpo, gestos, pausas, expressões de suspense etc. A força da tradição oral, enquanto um patrimônio dessa comunidade, se concretiza através deste conjunto de valores sociais, culturais, religiosos e educacionais que são veiculados entre gerações (PEREIRA, 2008, p. 167).

Assim, entendemos que o “falar sobre” está presente em todas as etapas. Nele existe uma pré-definição sobre o que será feito, que funciona como um roteiro provocativo que inicialmente, gera e motiva a ação dos estudantes que participam da pesquisa. Esse roteiro será preenchido com todas outras questões que envolvem a produção e a leitura da fotografia. Como o momento de leitura da fotografia ocorrerá no coletivo do grupo envolvido, a expectativa é que as narrativas saiam do campo da mera descrição e decodificação linear das imagens, e se insira no campo da reflexão do ‘Eu’ que fala. Conforme a proposição de Pereira (2008), o que se espera é que os autores narradores se percebam como ficcionistas do real, e que a imersão se dê de tal forma, que produza novos atos criativos capazes de revolucionar suas formas de enxergar a si, ao outro e o cotidiano retratado.

No atual estágio da produção do material da pesquisa em andamento, que será tratado nas perspectivas dos estudantes, além da fotografia, outro elemento passou a colaborar com a produção de sentidos sobre o cotidiano da escola, o vídeo. Isso porque tanto os estudantes quanto os professores acostumaram-se com o constante registro que faço de situações corriqueiras da escola, algumas também permito que manuseiem a minha câmera fotográfica depois de algumas orientações e advertências sobre o que e como fazer. Em uma dessas situações, no momento em que eu filmava o recreio para uma posterior conversa com os professores sobre os inúmeros incidentes que aconteciam neste, uma estudante me pediu para gravar, como de costume coloquei a correia da câmera no seu pescoço, orientei como segurá-la e adverti que não devia passar o cuidado da mesma para outra pessoa sem minha autorização. Quando em casa passei a assistir o resultado da filmagem me surpreendi com o que vi. Primeiro que a estudante tinha sete anos e algumas situações ela filmou de baixo para cima. Segundo ela registrou meus gritos impacientes nos momentos das minhas conduções das brincadeiras durante o recreio. Terceiro, entre os seus colegas ela era mais uma, em um determinado momento era possível só ver ela prensada entre seus colegas maiores do terceiro, quarto e quinto ano, uma visão do cotidiano da escola que eu jamais teriam, quinto, as constantes

observações que ela fazia aos colegas que, no seu entendimento estavam dizendo ou fazendo algo ilegal: Professor Heitor vai ver viu! Depois dessa primeira experiência passei a pedir que regularmente as participantes da pesquisa, duas estudantes do quinto ano vespertino, fizessem ou orientassem gravações em vídeo do recreio. A produção de vídeo ampliou as possibilidades do dizer sobre o cotidiano da escola. A condução espontânea da câmera pela estudante do segundo ano fez-me refletir sobre até que ponto eu estava ouvindo de fato a voz das colaboras da pesquisa, até que ponto de minhas orientações a fotografia dos cotidianos da sala e dos recreios não impediam que elas me dessem ideias mais próximas do seu universo infantil. Dessa forma, a fotografia em movimento acrescentou ao atual projeto de pesquisa, além de novas perspectivas outra dinâmica. Nesta será possível as estudantes produzirem sentidos a partir do movimento, dos sons, dos tempos, dos ritmos. Em paralelo poderão associar dissociar, acrescentar, retirar conceitos, sentidos antes abordados na fotografia como imagem estática. Poderiam se perguntar o que há de movimento nas cenas fotografadas e o que há de estático nas cenas filmadas.

Provisoriamente posso especular que o projeto de pesquisa Arquivos de memória fotobiográfica: retrato dos cotidianos da escola terá muito a revelar sobre quais sentidos podem existir nas cenas que constituem os cotidianos da escola, notadamente como os adultos pouco figuram como referencia nas imagens e muito figuram nos seus discursos sobre o que se pode ou não fazer. Mesmo que precipitadamente adiantando as considerações finais deste trabalho inconcluso, é possível especular que a escola pouco é vista como lugar de novas e significantes aprendizagens e os adultos da escola como instigadores de produções criativas. O que Agamben afirma sobre a ciência moderna parece se incorporado bem as rotinas da escola:

A ideia de uma experiência separada do conhecimento tornou-se para nós tão estranha a ponto de esquecermos que, até o nascimento da ciência moderna, experiência e ciência possuíam cada uma seu lugar próprio (2005, p. 25).

Isso posta assume que a pesquisa em andamento terá como um dos seus princípios orientadores, o desafio de criar condições oportunas para que os estudantes nas etapas de desdobramentos do trabalho possam colaborar com suas experiências, com suas perspectivas, expectativas, histórias de maneira que cada cena percebida e registrada possa de fato ser fotobiografada, impregnada com as experiências sujeitos que as produziram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, a fotobiografia, funcionará como oportunidade de auto-definição do sujeito e de auto-apropriação no momento em que nela dá-se o encontro das dimensões que o constituem: a subjetiva e objetiva. Após esta exposição, três suspeitas me encaminham para o quarto capítulo, a saber: a primeira suspeita é que no seu máximo a fotobiografia como estratégia, não poderá

pretender ser mais que um exercício, considerando que é o sujeito que dará para ela ou não sentidos. Pois é nele que a experiência terá ou não profundidade.

A segunda suspeita é que para alcançar o âmago do sujeito de maneira que venha a se tornar uma experiência válida, a fotobiografia, precisaria se tornar necessidade de objetivação para o sujeito, isto é, constituir-se num projeto que reforçasse a ideia de alcançar o desejado; ou seja, algo buscado e vivenciado espontaneamente pelo estudante. E finalmente a terceira suspeita é de que essa dinâmica, além de não linear, comporta todos os riscos, desconfortos, prazeres, frustrações no espaço-tempo existente entre o desejar e o realizar; visto que a proposta da fotobiografia estará vinculada à produção de narrativas e auto-narrativas com a finalidade de, pela reflexão e o dizer de si, o sujeito possa criar caminhos de escape da alienação do próprio processo de constituição de sua identidade e subjetividade.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e História*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- BARBOSA, Andréa; CUNHA, Edgar Teodoro da. *Antropologia da Imagem*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. *Leitura literária na escola: desafios e perspectivas de um leitor*. Salvador: EDUNEB, 2012.
- BARTHES, Roland. *A Câmara Clara: notas sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.
- BRIZUELA, Natalia. *Depois da Fotografia*. Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2014.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Fotobiografia e formação de si. In: SOUZA, Elizeu Clementino & ABRAHÃO, Maria Helena Barreto. *Tempos, narrativas e ficções: invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 110-125.
- FRANCO, Nanci Helena Rebouças. *Educação e diversidade étnico-cultural: Concepções elaboradas por estudantes no âmbito da escola Municipal Helena Magalhães*. (Tese de doutoramento). Salvador: UFBA, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GURAN, Milton. *Documentação Fotográfica e Pesquisa Científica: notas e reflexões*. Rio de Janeiro: XII Premio Funarte Marc Ferrez de Fotografia, 2012.
- LARROSA, Bomdía Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. v.19, 2002.
- MAHEIRIE, Kátia. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. *Revista Interações*, v. 13, 2002.
- PEREIRA, Áurea da Silva. *Percursos da oralidade e letramento na Comunidade de Saquinho*, Município de Inhambupe-Ba. Salvador: UNEB, 2008.
- SANTAELLA, LÚCIA. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SONTAG, Susan. *Sobre a fotografia*. s.l.: Cia das Letras, 2004.

JESSICA JONES: UMA REFLEXÃO SOBRE *NOIR* E PERFORMATIVIDADE DE GÊNERO

Jailda Passos Alves (Pós Crítica/UNEB)¹⁸

Resumo: O presente trabalho trata-se de um recorte do projeto “Jessica Jones: jornada da heroína nas mídias *graphic novel* e websérie”. Objetiva-se, aqui, analisar as implicações estéticas do estilo *noir* por meio de uma análise de *corpus* da sequência abertura da websérie *Jessica Jones* (2015) e da série de *graphic novel Alias* (2001-2004), segundo os pressupostos de Guimarães (2014), Mascarello (2006) e Neale (2000). Concomitantemente, traremos o conceito de remediação dos autores Bolter e Grusin (2000) como base para compreender o processo de renovação de conteúdos anteriores de uma mídia por outra, no caso estudado: *graphic novel* — websérie. Com vistas a problematizar a maneira pela qual a teorização acerca da codificação do feminino encontra-se imbricada pelos modelos vigentes na sociedade contemporânea, utilizaremos como chave de leitura a performatividade de gênero de Judith Butler (2003), que se ocupa em levantar questionamentos sobre o caráter de controle social e a normatização em torno do gênero, confrontando os seus estreitos limites e as regras que são impostas durante a jornada da heroína, dessa forma, nesse último momento, em termos de elemento estrutural da ficção, nosso estudo recai sobre a personagem.

Palavras-chave: Personagem. *Noir*. Performatividade de gênero.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um desdobramento de um projeto de pesquisa maior denominado “Jessica Jones: jornada da heroína nas mídias *graphic novel* e websérie” o qual fora submetido ao programa do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia. De modo sucinto, neste projeto, propõe-se desenvolver um estudo voltado a construção e remediação (BOLTER; GRUSIN, 2000) da heroína Jessica Jones, contemplando dois conceitos centrais: 1) jornada da heroína (MURDOCK, 1999), compreendida como uma jornada dupla: midiática, por meio do processo de transmídiação e da narrativa dessa personagem, representativo desse tipo de feminino; e 2) performance de gênero (BUTLER, 2003). No entanto, para esse trabalho nos concentraremos na análise sobre: 1) as implicações estéticas do estilo *noir* por meio da exploração da sequência de abertura da websérie *Jessica Jones* (2015) e da série de *graphic novel Alias* (2001-2004), segundo os pressupostos de Guimarães (2014), Mascarello (2006) e Neale (2000), compreendendo que a primeira mídia mencionada trata-se de uma remediação da segunda; 2) a performatividade de gênero da Personagem Jessica Jones.

Jessica Jones é uma personagem da série de *graphic novels* denominada *Alias*. Sua primeira aparição foi em 2001, quando lançou-se a primeira *graphic novel*, sendo produzida até o ano de 2004 — totalizando 28 *graphic novels* — por Brian Michael Bendis e Michael Gaydos. A partir de então a personagem tem transitado e/ou protagonizado diversas outras mídias, como: jogos, *fanfictions* e webséries. Faz-se relevante destacar compreende-se como *graphic novel* (em português romance gráfico) as produções que se inserem em um subgênero narrativo derivado do gênero Histórias em

¹⁸ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Literatura, produção cultural e modos de vida. Orientador: Prof. Dr. José Carlos Felix. Endereço eletrônico: jailda.alves@outlook.com.

Quadrinho (HQs), integrado ao gênero romance, como o próprio nome sugere. A websérie *Jessica Jones* é uma homônima a personagem, criada e dirigida pela norte-americana Melissa Rosenberg, lançada em 2015 para a Netflix, contendo 13 episódios, sua segunda temporada foi disponibilizada em 2018, também em 13 episódios. Essa narrativa trata-se de uma produção remediada da coleção de *graphic novel Alias* (2001-2004). Para Bolter e Grusin (2000), a remediação é a representação de um meio em outro, realizando, concomitantemente, a renovação de conteúdos anteriores pelas novas mídias. Neste sentido, há a renovação da narrativa de *Alias* para outra mídia, como é o caso da websérie *Jessica Jones*. Dentre as várias possibilidades de explanação desses objetos, dentro desse projeto e fora dele, reter-nos-emos a reflexão acerca das implicações estéticas do estilo *noir* por meio de uma análise de *corpus* da remediação realizada pela sequência abertura da websérie *Jessica Jones* (2015), paralelamente com a série de *graphic novel Alias* (2001-2004).

1 JESSICA JONES: A WEBSÉRIE

De início, faz-se relevante considerarmos a problemática da representatividade da super-heroína em meio ao universo de remediação: *graphic novel* — webséries ou seriados. Super-heroínas sempre estiveram presentes nas *graphic novel*, mas não com frequência são tomadas como protagonistas, padrão que se reflete também nas remediações audiovisuais. Todavia, dentre as produções audiovisuais protagonizadas por super-heroínas emergidas das *graphic novels*, pode-se notar: *Wonder Woman* (1975-1979; 2018), *Catwoman* (2004), *Elektra* (2005), *Supergirl* (2015), *Agent Carter* (2015-2016), e, nosso objeto de estudo, *Jessica Jones* (2015), uma amostra consideravelmente baixa ao se observar os universos das editoras norte-americanas, Marvel e DC, do composto por super-heróis. Algumas das heroínas mencionadas não são protagonistas de *graphic novel*, como por exemplo *Elektra* e *Agent Carter*, contudo, nas suas adaptações, são tomadas como personagens principais da narrativa. Assim, constata-se, ao observarmos os anos de lançamento destes produtos, que a maioria deles surgiram nos últimos anos, mais especificamente, a partir de 2004 e outras produções já estão encaminhas¹⁹. Ao ponderarmos, quais fatores tem impulsionado na criação e difusão de tais produtos, uma possível resposta eclode ao refletirmos sobre a noção de “indústria cultural” e de “mundo administrado” dos críticos Adorno e Horkheimer (2006). Para eles, a cultura é tida como um campo de exploração econômica, que preocupa-se somente com a geração de lucros, com a produção de mercadorias, e com a adesão desse sistema capitalista por parte do público consumidor. Dessa forma, indústria cultural pode operar e de acordo “com as necessidades dos consumidores, produzindo-as, dirigindo-as, disciplinando-as e, inclusive suspendendo a diversão” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 13).

¹⁹ Capitã Marvel em 2019, o que pode ser considerado como um aspecto positivo.

Comparativamente com as demais produções do mesmo gênero, tanto as *graphic novels* quanto a websérie *Jessica Jones* (2015) é considerada pelo seu público consumidor como algo insólito, tal percepção dá-se devido a esfera da narrativa e a performance da personagem. Em ambas as mídias pode-se notar uma expressiva influência da literatura e cinema *noir* por meio das técnicas utilizadas. Dessa forma, iremos explicar sobre os recursos estéticos do gênero *noir* e a sua implicação nas narrativas, tais como os itens iconográficos, luzes e análise de padrões sobre sexualidade e gênero segundo os pressupostos de Guimarães (2014), Mascarello (2006) e Neale (2000).

1.1 JESSICA JONES: REMEDIAÇÃO DAS PÁGINAS PARA O AUDIOVISUAL

Podemos identificar remediado pressupostos estéticos do estilo *noir*, na *graphic novel* e na websérie. No entanto, nessa análise, focaremos somente na abertura da websérie e em algumas passagens das *graphic novels* que se relacionem com a cena abertura. Para tanto, faz-se relevante termos em mente os elementos narrativos presente nos filmes *noir* que estiverem em auge entre as décadas 1940 e 1960, após a Segunda Guerra Mundial, nos EUA. Mascarello (2006), citado por Guimarães (2014), elenca a ambientação em um cenário urbano (geralmente à noite), ruas escuras ou desertas; entre os itens iconográficos estão espelhos, janelas, escadas, relógios etc. (figura 1). Nos filmes *noir*²⁰, segundo Guimarães (2014), suas estratégias estéticas podem relacionar-se com ícones do ambiente de suspense com a tentativa de metaforização de traços dos protagonistas. Citando Porfirio (1985), Neale ressalta que sons e músicas no *noir* são estratégias usadas para acentuar o subjetivo, estado psicológico e a atmosfera da cena²¹.

Figura 1: Itens iconográficos característico dos filmes *noir*



Fonte: capturas de tela de *Jessica Jones*, episódio 10, 2015.

Na abertura de *Jessica Jones* é perceptível a maioria dos pontos estilísticos destacados por Mascarello (2006): logo após o passar de páginas da *graphic novel*, faz-se uso da câmera subjetiva que nos conduz juntamente com o(a) personagem, inicialmente, em meio as sobras de um muro,

²⁰ Neale (2000) ao discorrer sobre o visual e expressionismo aural dos filmes *noir* cita vários estudiosos que buscaram compreender o gênero, concluindo que existem “noirs” por seus diversos rótulos que variam de acordo com os teóricos. Porém, nesse trabalho faremos uso dos postulados de Mascarello (2006) e Guimarães (2014).

²¹ Na sequência de abertura temos uma trilha sonora composta por Sean Callery exclusivamente para a websérie, ela consegue transpassar ao espectador(a) o tom da narrativa ao mesmo tempo que observamos e tentamos decifrar a cena.

revelando em seguida uma rua praticamente deserta, como observa-se acima na figura 1 que compõe a sequência de gravuras iniciais. A partir de então são mostrados outros pontos da cidade em forma de *flashes*, com iluminação antitética, dos espaços urbanos — sempre escuros atravessado por faixas luminosas. Deste modo, somos tomados como testemunhas do olhar de um(a) terceiro(a) que observa o que acontece nos prédios, através das janelas, ou em determinadas ruas, examinando por meio das grades, ou até dentro de carros. Dentre os conjuntos arquitetônicos presentes, alguns estão decadentes, em uma atmosfera densa, enquanto outros apresentam determinados itens iconográficos característico dos filmes *noir*, como as escadas. Essas escolhas provocam no(a) espectador(a) um clima de suspense — o que na websérie acentuado pela música — , por vezes até assustadoras, devido a sua atmosfera sombria com as suas casas e ruas assombreadas que seguem quem corre ou anda pelas ruas, na grande maioria, com a iluminação precária trazendo também a sensação de conflito ou de um local que abriga crimes e violência.

Figura 2: Itens iconográficos em *Alias*



Fonte: *Alias*, 2001-2002.

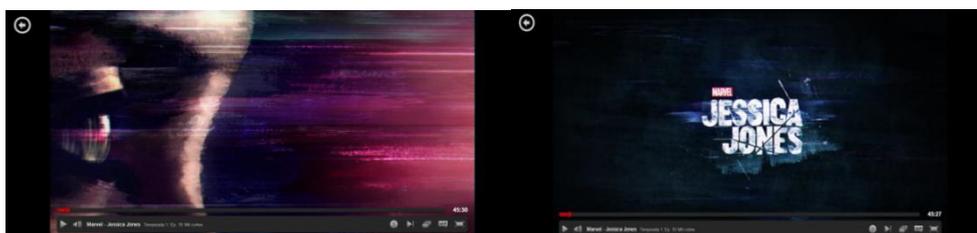
Cotejando as figuras 1 e 2 evidencia-se o estilo visual do *noir* presente nas duas mídias, marcada pela tensão entre luz e sombra, o uso do efeito da iluminação *low-key*²² para criar sombras incomuns, mais evidente na figura 6. O estilo *low-key* consegue esconder os rostos, cobrindo prédios e paisagens urbanas na escuridão, proporcionando um clima de apreensão e ameaça.

No final da sequência de abertura descobrimos a quem pertence o ponto de vista que estávamos acompanhando: à Jessica Jones, cujo nome é apresentado em uma metáfora para um espelho ao rachar-se (figura 3). Ao refletirmos sobre os motivos do nome da personagem ser apresentado dessa forma, faz-se possível várias interpretações sobre traços da personalidade e vida de Jones, sem ainda adentrar ao episódio primeiro episódio, uma vez que na abertura já nos são

²² Low key é a técnica usada para imagens formadas principalmente por tons escuros. Nela poucos detalhes são utilizados os tons claros, quando usado será para sugerir/destacar o assunto abordado.

apresentadas informações sobre a protagonista, como a sua provável profissão e a atmosfera na qual ela está inserida. Sendo assim, pode-se inferir que, assim como o nome, a personagem Jessica Jones também não estaria intacta, seja psicologicamente ou fisicamente, assim, servindo como uma forma de ilustrar que há um problema, que a heroína está “quebrada” em decorrência a um fato passado que retorna, de certa forma, ainda a assombra, portanto, isso, conseqüentemente, reflete no seu modo de vida. Se olharmos o nome não sob a ótica do espelho, mas de um simples partir-se, conseguimos ainda relacionar a própria identidade da personagem e a sua identidade de super-heroína, por estar cindida assim como as identidades de outras super-heroínas e outros super-heróis.

Figura 3: Final da sequência de abertura



Fonte: capturas de tela de *Jessica Jones*, episódio 10, 2015.

É nessa atmosfera densa e obscura que se movem os personagens entre os quais, nos filmes *noir*, de acordo com Guimarães (2014), pode-se comumente notar detetives, com seus longos sobretudos ou capas de chuva e chapéus, às voltas com *femmes fatales*. Segundo Neale (2000), as principais características do *noir* seguem um estereótipo de gênero, incluem: tratamento desigual do desejo sexual e relações sexuais, distinção dos tipos de caráter, comportamento e ideais de acordo com o gênero — masculino e feminino. Geralmente a narrativa centra-se em personagens masculinos, as personagens femininas tendem a performar de três formas: *femmes fatales*, sedutora e perigosa; confiável, como esposas ou namoradas; ou ainda, como afirma Neale (2000), as personagens femininas no *noir* aparecem em função dos dilemas masculinos.

A partir de 2008 a Marvel lançou uma coleção com essa temática chamada *Coleção Marvel Noir* que traz as versões ao estilo da filmografia *noir* dos anos 1940. *Alias* não faz parte dessa coleção por ter sido produzido entre 2001 a 2004, mesmo assim, apresenta algumas características do gênero *noir*, as quais, algumas, são remediadas e subvertidas. Sendo assim, em *Alias* e na websérie *Jessica Jones* não temos um detetive, como vemos nos mais famosos filmes *noir*, mas sim uma detetive; não um herói, mas uma anti-heroína; não se tem o espaço da sedução reservado às *femmes fatales* estereotipadas do gênero, mas, em contraponto, nota-se um antagonista que usa os seus poderes para manipular e, conseqüentemente, causar a destruição da anti-heroína — ao mesmo tempo em que lhe atribui a culpa pela atração e destruição que ele lhe provoca, ou seja, é ele que oferece perigo a personagem principal.

2 JESSICA JONES: A PERFORMATIVIDADE DE GÊNERO

Para a conceptualização de performance de gênero, utilizamos como suporte basal a teoria cunhada por Butler em seu trabalho intitulado *Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade* (2003). Para Butler o gênero é uma construção dada através de atos performáticos, nas palavras da autora:

A repetição paradisíaca do gênero denuncia também a ilusão de identidade de gênero como uma profundidade intratável e uma substância interna. Como efeito de uma *performativamente* sutil e politicamente imposta, o gênero é um “ato”, por assim dizer, que está aberto a cisões, sujeito a paródias de si mesmo, a autonomia e àquelas exibições hiperbólicas do “natural” que, em seu exagero, revelam seu *status* fundamentalmente fantasístico (BUTLER, 2003, p. 211).

Nesta perspectiva, a performatividade do gênero se ocupa em levantar questionamentos sobre o caráter de controle social e a normatização em torno do gênero, confrontando os seus estreitos limites e as regras que são “naturalmente” impostas. Uma vez que cabe ao sujeito a autonomia de realizar “paródias de si mesmo”, isto é, cabe ao sujeito agir politicamente a partir do corpo, visto que o nosso modo de performar moldará a nossa identidade, a qual, por sua vez, precisa ser performada o tempo inteiro em um ato intencional, produzindo assim significado. Tendo-se em mente os discursos e produções que naturalizam a heterossexualidade, como bem enfatizada por Butler, a crítica de gênero deve forçar-se no confronto as normatizações que não só regem as relações sociais, mas também os nossos corpos, já que tal naturalização, conseqüentemente, gera a marginalização de qualquer sujeito que não estiver enquadrado(a) aos padrões impostos, sendo classificado(a) como desviante.

Destarte, ao analisarmos a personagem Jessica Jones, notaremos que embora ela seja um desvio de padrão de super-heroína, como alguns ou algumas fãs a consideram, em contraposição com outras super-heroínas das *graphic novel*, como por exemplo, *Wonder Woman*, devido a subversão do *femmes fatales* ou por performar uma super-heroína decadente, ela recai em uma normatização/naturalização de performatividade de gênero. Isto é, a personagem faz uso de uma linguagem coloquial, inclusive no trabalho, incorporando palavrões constantemente em suas falas, possui vício em bebidas alcoólicas, um modo grosseiro de tratar as outras pessoas, mantém relações sexuais durante a narrativa e ainda supera um abuso materializado na eliminação de seu abusador, o que se configura como uma experiência catártica para sua audiência feminina. No entanto, a personagem é performada por uma mulher branca, magra e heterossexual, a reforçar discursos e preceitos enraizados na estrutural social que também são propagados pelos meios de comunicação.

Tendo em vista ainda a noção de indústria cultural, compreendemos que tal produção é realizada tendo como foco um público específico: 1) A *graphic novel*, escrita por Brian Michael Bendis e desenhada por Micheal Gaydos (homens), tem o seu público, em sua maioria, constituído de

leitores performativamente masculinos, que seguem os discursos normatizantes, o qual inegavelmente, os autores tentarão “agradar”; 2) já a websérie fora remediada em um outro contexto e, por conseguinte, para um outro público, o qual abrange uma quantidade maior de consumidores: aqueles que vem por conta da remediação em si e aqueles que são consumidores de webséries. Dessa forma, nos é oferecido bens culturais/produtos padronizados visando a geração de lucro, assim, embora considere-se que há subversões na performatividade da personagem, ela não pode ser consideravelmente transgressora, posto que tais transgressões ocorrem de modo administrado e controlado.

CONCLUSÃO

A partir dos anos 2000, mais especificamente, 2004, pode-se facilmente notar o aumento, embora ainda tímido, de remediações audiovisuais, emergidas de *graphic novel*, que tenham super-heroínas como protagonistas. Entre tais produções, encontra-se a websérie *Jessica Jones* lançada no ano de 2015, a qual abordamos nesse trabalho. Essa websérie trata-se de da remediação de *Alias* (2001-2004), ambas as mídias são protagonizadas pela personagem homônima a websérie. As narrativas das duas mídias recebem fortes influências da literatura e cinema *noir*, desse modo, pôde-se destacar as implicações estéticas do estilo *noir* por meio da análise da sequência abertura de *Jessica Jones*, fazendo um paralelo como tais questões estão postas na série de *graphic novel Alias*, assim como a sua implicação nas narrativas. Para isso, cotejando e analisando imagens das duas mídias, explanou-se sobre os recursos estéticos, tais como: os itens iconográficos, luzes e análise de padrões sobre sexualidade e gênero segundo os pressupostos de Guimarães (2014), Mascarello (2006) e Neale (2000).

Ao observarmos a personagem Jessica Jones sob a ótica da performance de gênero, a partir do conceito de performidade de gênero de Butler (2003), pôde-se perceber que as características dadas a personagem seguem a uma normatização/naturalização de padrões que corroboram para o reforço de discursos e preceitos enraizados na estrutural social, embora apresente peculiaridades em contraposição com outras super-heroínas, bem como, com as características das personagens presentes no gênero *noir*, isto é, temos uma detetive que também é heroína, e a *femme fatale* cede lugar ao antagonista que usa os seus poderes para manipular e, conseqüentemente, causar a destruição da heroína.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2006.

“AKA 1,000 CUTS”. In: *JESSICA Jones*. Criação: Melissa Rosenberg. Produção: Tim Jacofano e Micah Schraft. Netflix em parceria com Marvel Cinematic Universe: EUA, 2015, 13 episódios.

BOLTER, Jay Davis & GRUSIN, Richard. *Remediation – Understanding New Media*. Cambridge: The MIT Press, 2000.

BRENDIS, Brian Michael. *Alias*. Marvel, 2001-2004.

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade*. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

JESSICA Jones. Criação: Melissa Rosengerg. Produção: Netflix em parceria com Marvel Cinematic Universe: EUA, 2015, 13 episódios.

NEALE, Steve. *Genre and Hollywood*. London and New York: Routledge, 2000.

GUIMARÃES, Denise Azevedo Duarte. Trans/re/criações do estilo *noir*: das páginas para as telas. *Iluminuras*, Porto Alegre, v. 15, n. 35, p. 295-317, jan./jul. 2014

MASCARELLO, Fernando. Film Noir. MASCARELLO, Fernando (org.). *História do cinema mundial*, Campinas: Papirus, 2006, p. 177-188.

NARRATIVAS DE SI: SUBJETIVIDADES, SILENCIAMENTOS E EDIÇÕES.

Jamile de Oliveira Silva (Pós Crítica/UNEB)

Resumo: É por meio das narrativas que temos a oportunidade de conhecer as múltiplas faces de um sujeito, isso significa dizer, que a possibilidade de conhecermos um indivíduo em sua totalidade é nula pois, no momento em que o processo narrativo acontece (in)conscientemente selecionamos fatos sobre uma experiência específica e a escolha por determinado vocabulário com o intuito de torna-la mais interessante e aceitável perante o olhar do outro evita assim, o julgamento. São essas preferências que acabam demonstrando o silenciamento e a edição nas falas, característica esta que representa o laboratório fábrica de letras ao qual o projeto encontra-se vinculado. Pode-se considerar as narrativas como fontes de relevância científica, social, devido aos inúmeros conteúdos que podem ser explorados em um único relato. Assim, neste Projeto de pesquisa busca-se investigar através relatórios e portfólios escritos por estudantes do componente de Estágio Supervisionado Curricular do curso de Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e Literaturas, na Universidade do Estado da Bahia, campus 2, como os mesmos compreendem esse processo na sua formação, bem como, as fragilidades e expectativas do torna-se/fazer docente. No percurso especulativo da pesquisa, pretende-se utilizar como suporte metodológico, a pesquisa autobiográfica sob à luz dos seguintes teóricos: Josso(2004),Souza(2007), Delory-Momberger(2008;2011), além de outros estudiosos voltados à formação docente, como Crystal(2005),Nóvoa (2000),Lima(2009),etc. Nesse sentido, busca-se destacar dos relatos, aspectos que os estudantes consideram significativos para assumir o papel de um professor e sua identidade docente. Sabemos que a identidade docente é constituída no cotidiano profissional e que a mesma está em constante transformação. Isso significa que a práxis docente(reflexão da própria prática) funciona no entorno das práticas em sala associadas ao comportamento dos discentes. Espera-se, que os critérios investigados posam contribuir com algumas necessidades apresentadas pelas escolas públicas com o intuito de formarmos sujeitos autônomos da própria aprendizagem.

Palavras-chave: Narrativas. Formação docente. Ensino.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa debater a respeito da formação docente através das narrativas de si, recurso plural que vem sendo utilizado no campo científico para analisar e compreender como se dá a “construção” dos sujeitos sejam elas nos aspectos culturais, identitário, etc. Este *paper*, apresenta a função de cumprir créditos no Programa de Pós graduação em Crítica Cultural-Uneb campus II, através das práticas experienciadas em um dos laboratórios do programa que ocorrerá durante três semestres, ou seja, esta pesquisa será apresentada processualmente, sendo ampliada aos poucos. Neste caso, especificamente, o laboratório selecionado pela autora é a Fábrica de Letras, que tem como atividade primordial editar, revisar e organizar os materiais produzidos pelo corpo docente e discente para futura publicação. A autora optou por adequar a ideia da sua futura dissertação às atividades do laboratório, com o intuito, de facilitar o processo de construção tanto do trabalho final como as atividades cobradas através do laboratório.

Portanto, na função de pesquisadora, este paper surgiu a partir da experiência como professora substituta na Universidade do Estado da Bahia, na qual, lecionei componentes direcionados à prática docente em Língua Inglesa, a saber: os quatro níveis de Estágio Curricular

Supervisionado. Durante este período foi possível observar, como ocorria o processo de inicialização da prática docente sob outra perspectiva, a de docente, bem diferente da posição do aprendiz.

Desde a minha formação durante o ensino médio observava como ocorria o ensino de língua inglesa na escola e no curso de idiomas que estudei. Percebia uma discrepância nas metodologias, mas não entendia que essa diferença se dava pelas intenções que estavam por trás de cada Instituição, na sua forma de ensinar. Até que, a partir do terceiro semestre de licenciatura em Língua Inglesa iniciei os estágios informais-atraves de recrutamento de empresas específicas e, se as metodologias já incomodavam, esta insatisfação aumentou, ao perceber, que as metodologias das escolas públicas de modo geral, soavam muitas vezes, distintas das quais havia vivenciado. A falta de recursos, e outros aspectos crônicos das instituições educacionais, infelizmente, também contribuíam para que os alunos continuassem reproduzindo os clichês “não sei para que falar inglês!”.

Desde então, os questionamentos entorno da minha formação enquanto futura professora de Língua Inglesa passaram a fazer parte do meu cotidiano, pois havia o interesse de trazer a metodologia do curso de inglês para a sala de aula na escola pública mesmo tendo objetivos diferenciados. As leituras, acerca da formação do professor tornaram-se constantes, para tentar compreender como acontece ou deveria ocorrer o movimento de fazer-se professor e mais, qual a diferença entre o tornar e o fazer docente. Pois, trata-se de uma linha tênue, muitas vezes confundida e porque não dizer, esquecidas.

Suponho que haja um descaso, em relação ao trabalho docente onde alguns pesquisadores parecem tratar a prática de sala de aula como uma receita de bolo, apresentando o passo a passo que muitas vezes não trazem os resultados esperados. Costumam colocar o professor como a “fortaleza” que resolverá todos os problemas da escola e que continuará trazendo excelentes pontuações nos exames nacionais. No entanto, ser professor exige uma reflexão constante ao perfil das turmas que ele ensina o como e porque ele ensina de dada maneira, etc(Nóvoa,2000). Faz-se necessário lembrar que, somos sujeitos políticos, portanto, a forma como direcionamos as nossas aulas tem um intuito implícito e muitas vezes, essa intenção não fica clara para os estudantes.

Uma das necessidades enquanto gerenciadores de turmas são a de desenvolver a consciência de que ao adentrarmos na sala de aula estaremos lidando com indivíduos que apresentam identidades, personalidades e culturas diferenciadas, apesar, de estarmos no mesmo país, estado e classe social “homogênea” (Josso, 2004). Assim, é preciso estarmos atentos às subjetividades dos estudantes, como eles lidam, pensam e se, refletem sobre o uso da língua inglesa. Partindo desse pressuposto, optamos por trabalhar com relatórios e portfólios de estágio utilizando a pesquisa qualitativa, sob a ótica do método (auto) biográfico, baseado em Josso (2004), Pereira (2015), Souza

(2007), por compreendermos, que elas assumem o papel minucioso de delatar e neste, particularmente, o desenvolvimento das observações e práticas docentes dos estudantes de Língua Inglesa, na UNEB-campus II, que se encontram no estágio curricular supervisionado, com o intuito de investigar o impacto do estágio para a formação de um professor pesquisador; analisar a percepção dos discentes acerca da importância do Estágio Supervisionado em Língua Inglesa na construção de uma identidade docente; refletir como as experiências vivenciadas no estágio dialogam com as teorias estudadas na licenciatura em língua inglesa. Para tanto, utilizaremos Nóvoa (2000), Lima (2009), Cristal (2005), para refletirmos os sentidos do ser e fazer docente, assim como, a finalidade de concebermos os silenciamentos presentes nas “falas”, o discurso das entrelinhas nos relatos.

Este trabalho traz como expectativa, poder contribuir com algumas necessidades apresentadas pelas escolas públicas no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira com o intuito de formarmos sujeitos autônomos da própria aprendizagem bem como, despertar a consciência dos docentes sobre o impacto das suas práticas na formação dos estudantes.

REFERÊNCIAS

CRYSTAL, David. *A revolução da linguagem*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

Delory – Momberger, CHRISTINE. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. In: *Revista Brasileira de Educação* v. 17 n. 51 set.-dez. 2012.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiência e Formação*. Prefácio António Nóvoa; revisão científica, apresentação e notas a edição brasileira Cecília Warschauer; trad. José Claudino e Júlia Ferreira; adaptação à edição brasileira Maria Vianna. – São Paulo; Cortez, 2004.

LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa – conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Ed. 2000.

PEREIRA, Áurea da Silva (Org.). *Prática de Pesquisa Autobiográfica: letramento, memórias e narrativas*. Curitiba, PR: CRV, 2015. 122p. ISBN 978 85444-0457-7.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *História de vida e práticas de formação: escrita de si e cotidiano escolar*. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/104711Historias2.pdf> (2007).

EXPERIÊNCIAS LÉSBICAS NA EDUCAÇÃO

Jaqueline Monteiro de Santana (Pós Crítica/ UNEB)²³

Resumo: Neste trabalho apresento reflexões sobre o objeto de pesquisa que desenvolvo no Programa de Mestrado em Crítica Cultural na Universidade do Estado da Bahia que tem como título provisório experiências lésbicas na educação e versa sobre identidade sexual das lésbicas-professoras e sua prática docente. As identidades sexuais são tratadas como espelho que me permitirão visualizar como as professoras lidam com suas sexualidades, como se veem lésbicas e profissionais da educação que se relacionam com outras identidades em sala de aula. O objetivo deste estudo é interpretar a repercussão dessa identidade sexual na sua trajetória profissional. A metodologia é de base qualitativa, trabalharei com a história de vida das interlocutoras. Como fontes iniciais, tenho dialogado com obras de autores e autoras como: Judith Butler, Audre Lorde, Luiz Paulo da Moita Lopes, Guacira Louro Lopes, bell hooks, Stuart Hall e Giorgio Agamben. Nesse sentido, espera-se que o presente trabalho colabore com a visibilidade lésbica, o enfrentamento a lesbofobia e, sobretudo com educação mais crítica fundamentada na equidade onde os sujeitos envolvidos possam existir e ser respeitado com todas as suas identidades.

Palavras-chave: Lésbicas. Identidades. Docência.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho apresento reflexões sobre a pesquisa que desenvolvo no Programa de Mestrado em Crítica Cultural na Universidade do Estado da Bahia. Em fase inicial, sua concepção se deu a partir das minhas inquietações referentes à identidade sexual de professoras e como esse tema permeia sua prática docente, surge então este projeto de pesquisa com o título provisório Experiências Lésbicas na Educação.

Ser lésbica é problematizado a partir de uma abordagem interseccional de dimensões identitárias como gênero, raça, geração, que justificam o plural atribuído ao termo identidades sexuais lésbicas. De início é importante sinalizar que essa pesquisa surge a partir da minha trajetória de vida enquanto lésbica-professora que está comprometida em refletir, compreender e dialogar sobre questões referentes a temática lésbica no meu espaço de atuação profissional e político.

UM ENCONTRO COM ELAS

A ideia de trabalhar com lésbicas-professoras¹ me motiva por entender que numa escola minada por preconceitos nas mais diferentes esferas, as professoras serão responsáveis por mediar tais temas em sala de aula. Dessa maneira, estas são influentes na (des) construção dos preconceitos no contexto de escolarização dos sujeitos, não se trata de responsabilizá-las, mas supor que sua formação social, política e cultural tenha desdobramentos em seu espaço de atuação.

É visto como desafio a existência e construção das identidades lésbicas positivas em uma sociedade que, historicamente, ensina as lésbicas a negar-se para que sejam aceitas socialmente.

²³ Jaqueline Monteiro de Santana, pedagoga, mestranda no Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Linha de pesquisa: Letramento, Identidades e Formação de Educadores/as. Orientadora: Jailma Pedreira Moreira. Endereço eletrônico: jack7montenegro@gmail.com.

Desse modo, toma corpo a questão que norteia o trabalho: como a identidade sexual repercute na prática pedagógica de lésbicas-professoras? Compreendo essa repercussão da identidade sexual como uma marca na subjetividade das pessoas LGBTQI+, essa marca fragiliza, estigmatiza, traz consigo dores e invisibiliza. Da mesma forma que, resiste, potencializa e impulsiona em direção ao rompimento de barreiras em determinados contextos sexuais, educacionais, sociais, culturais, políticos e econômicos.

O objetivo da pesquisa é interpretar a repercussão da identidade sexual na prática pedagógica das lésbicas-professoras. As discussões em torno dessas temáticas devem ser entendidas como indispensável para as práticas educacionais efetivamente inclusivas por aprofundar a reflexão sobre conteúdos, geralmente ausentes nos currículos marcados por valores heteronormativos.

Só a partir das últimas décadas iniciaram-se os estudos sobre lesbianidades de modo que, cientificamente, se produziu pouco sobre lésbicas e suas vivências sociais; esse desconhecimento, sobretudo científico acerca da temática, sua diversidade, especificidades, generaliza representações errôneas em relação às identidades.

Nesta perspectiva busco investigar as lésbicas-professoras sob a ótica da pesquisa qualitativa. Segundo Gil (2002), a pesquisa qualitativa tem como objetivo proporcionar uma aproximação com o problema investigado, e se constrói de modo a privilegiar as informações das entrevistas com os participantes e suas experiências práticas com o tema.

A pesquisa qualitativa permite uma abordagem interpretativa para diferentes assuntos, possibilita estudar o fenômeno no contexto em que ocorre a partir das experiências de quem vive, e do olhar que tem sobre si, neste caso, buscar compreender a repercussão da identidade sexual na prática pedagógica das lésbicas-professoras, propondo uma análise através do método “história de vida”, que leva em consideração as subjetividades destas, no caso lésbicas-professoras das redes de educação de Salvador.

O método história de vida localiza as sujeitas nas suas vivências individuais e coletivas dentro de um contexto sócio-histórico. De acordo com Becker (1999), o método história de vida descreverá aqueles episódios interativos cruciais nos quais novas fronteiras de atividade individual e coletiva são forjadas, nos quais novos aspectos do eu são trazidos à existência.

A escolha das colaboradoras será feita a partir da identificação das professoras que atuam na educação básica e no ensino superior; a ideia é conhecer as experiências em três níveis de educação com seus respectivos públicos com idades diferentes, ensino fundamental-crianças, ensino médio-jovens, ensino superior-adultos; outro marcador importante é a inserção destas nos movimentos sociais, esse importante espaço de construção de identidades e políticas. Os critérios de escolha

adotados aqui são: a auto identificação da orientação sexual; está atuando em sala de aula; diferentes gerações; participação em alguma entidade do movimento social ou tenha trabalhado com a temática.

A fim de mediar o trabalho teórico e prático acerca do projeto de pesquisa fiz a inserção no laboratório de audiovisual, inicialmente com a intenção de conhecer fontes (autores, textos, filmes, documentários) sobre meu tema de trabalho e a partir daí poder colaborar com os debates e produção de mostras relacionadas a sexualidade, gênero e lésbicas. Outra ideia é que os resultados da pesquisa encontrem outras formas de disseminação, tipo um roteiro de documentário que conte a vida dessas lésbicas, e também possa ser utilizado como material de apoio pedagógico.

Na condição de crítica cultural em formação proponho romper com esse modo de pesquisar que apresenta discursos de lésbicas-professoras em um contexto de análises educacionais que ainda sustentam mulher como modo de ser universal na docência. As disciplinas estudadas no primeiro semestre me fizeram ampliar a capacidade de interpretação do contexto político, econômico, cultural e social, a partir do desmonte de conceitos uniforme, hegemônico, colonial que impõe um modelo de ciência dominante.

Não há como falar de gênero sem recorrer ao movimento feminista, este que politizou estudos de gênero e demarcou sua importância analítica para elucidar a construção social e histórica das diferenças entre homens e mulheres. Na concepção de Scott (1995), o gênero é o primeiro modo de dar significado às relações de poder.

Guacira Louro (2000) aponta o potencial de insubmissão dos discursos feministas sobre gênero em relação às normativas que regulam as relações sociais. Para ela, o feminismo ao pautar a inserção política da categoria gênero colabora para uma mudança epistêmica, na medida em que:

[...] o que acontece não se trata, no entanto, de apenas mais um “acréscimo”, seja das mulheres, seja de temas e áreas. A subversão que essas incorporações e, principalmente, que os questionamentos feministas vão trazer para o pensamento terá como resultado uma transformação epistemológica, uma transformação no modo de construção, na agência e nos domínios do conhecimento [...]. Na verdade, isso ocorre fundamentalmente porque ele redefine o político, sugerindo mudanças na sua natureza. Se “o pessoal é político”, como expressa um dos mais importantes *insights* do pensamento feminista, então se compreenderá de um modo novo as relações entre a subjetividade e a sociedade, entre os sujeitos e as instituições sociais (LOURO, 2003, p. 148).

Nesta perspectiva Joan Scott (1995) salienta que ao introduzir a concepção de desconstrução proposta pelo pós-estruturalismo, os estudos de gênero rejeitam o caráter fixo e imutável das oposições binárias, considerando o contexto em que foram elaboradas, a forma como essa oposição opera, desmantelando e dando mobilidade à construção hierárquica, nega, enfim, a naturalização das coisas.

Neste contexto de conflitos e contradições, Hall (2005), afirma que o movimento feminista é um dos grandes responsáveis pela fragmentação da identidade do sujeito moderno, tanto como uma nova forma de crítica teórica, quanto como movimento social. Defende que o feminismo teve grande peso no descentramento conceitual do sujeito cartesiano e sociológico, a partir da politização da subjetividade, da identidade e do processo de identificação.

Assim como os estudos de gênero, as concepções de sexualidade sofreram alterações significativas. Foucault (1997), ao propor uma arqueologia do discurso sobre a sexualidade expôs as formas e as instâncias que a disciplinam, abrindo espaço para o questionamento de uma gama de certezas inerentes a este domínio. O exclusivismo biológico ocidental, marcadamente tangível a esta concepção foi posto em evidência. A sexualidade passou a ser entendida como um constructo cultural ligado a uma multiplicidade de fatores e a complexos códigos culturais plurais, e não como uma exclusividade anatômica.

Segundo Louro (2000) a sexualidade é uma invenção social constituída historicamente pautada numa diversidade de discursos sobre o sexo, que disciplinam, instauram saberes, produzem “verdades”, uma entre as múltiplas identidades que compõem o sujeito. Para Jeffrey Weeks (2000, p. 40), sexualidade é “[...] na verdade, uma construção social, uma invenção histórica, a qual, naturalmente, tem base nas possibilidades do corpo: o sentido e o peso que lhe atribuímos são, entretanto, modelados em situações sociais concretas”.

Diversas categorias como orientação sexual, raça, gênero, classe, geração, religião e territorialidade se cruzam na construção das identidades e subjetividades das sujeitas, gerando um desempoderamento. Crenshaw (2002), observa esse fenômeno e adota o conceito de interseccionalidade, que permite capturar os aspectos estruturais e dinâmicos da interação entre dois ou mais eixos da subordinação.

Ao longo do tempo essas categorias têm sido tratadas de forma separadas, mas na experiência social cotidiana de lésbicas elas estão sempre juntas. Olhar as lésbicas-professoras na perspectiva interseccional permite olhar para a prática pedagógica destas nas escolas minadas por preconceitos e discriminações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considero essa pesquisa uma ferramenta afirmativa que visibiliza histórias e experiências lésbicas, ela nos permite pensar em torno das identidades e as diferentes formas de ser lésbicas. Espero que o trabalho colabore com a visibilidade lésbica, o enfrentamento a lesbofobia e, sobretudo, com a educação mais crítica, fundamentada na equidade onde os/as sujeitos envolvidos sejam respeitados em sua existência.

REFERÊNCIAS

- BECKER, Howard. *S. Métodos de pesquisas em ciências sociais*. Tradução: Marco Estevão, Renato Aguiar; revisão técnica: Marcia Arieira. - 4. ed. – São Paulo: Hucitec, 1999.
- CRESHAW, Kimberlé. *Documentos para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero*. Revista Estudos Feministas, 2002.
- FOUCAULT, Michel. *Historia da sexualidade I: a vontade do saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo. Attas, 2002.
- HALL, Stuart. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. T.T. da Silva e G. L. Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.
- LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008b.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003a.
- LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* / Guacira Lopes Louro (organizadora); Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva – 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.
- WEEKS, J. O corpo e sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 37-82.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 5-19, jul./ dez., 1995.

LADO BI: VIAS POSSÍVEIS NA FREQUÊNCIA DA WEBRÁDIO

Joanna Carolina Alcântara dos Santos (Pós-Crítica\UNEB)¹

Resumo: A frequência da Web rádio apresenta possibilidade de inserções de outros discursos, como as posições políticas marcadas pelo espaço dos feminismos, LGBTQ, de negras e de negros, entre tantas outras categorizações sociais. A difusão do saber proporcionada por meio digital agencia modos de vida que, atualmente, são destacados em subjetividades consideradas diferentes que convidam a rever posturas de centralidades normatizadas. A minha proposta de estudos para o laboratório é de dialogar com as linguagens do meio de comunicação através da reflexão em três podcasts. Esta modalidade veicular de conhecimento apresenta recortes cujo programa LadoBi visa problematizar as identidades LGBTQ. O exemplo do slogan “na real e com local” é enunciado para compreender a representatividade binária de homem versus mulher com interferências de sentidos que afloram para desconstruir o lugar discursivo datado pelo sistema heteronormativo. Há leituras relevantes que põem em relevo o problema do objeto do slogan com interpretações teóricas cultivadas ao gênero e à sexualidades com *Molina (2007)*, *Camila Melo (2013)*, *Rich (2010)*, *Butler (2003)*, *Paul Preciado (2014)*, *Larissa Pelúcio (2014)* que inserem conceitos de modo a trazer à tona as subjetividades. As autoras pretendem circunstanciar debates que não estejam somente girados na essência de códigos culturais subalternizados, pois, se elas remetem a uma leitura do Queer, é porque procuram análises que desestabilizem a estrutura construída pela performatividade que insistem em normatizar ou mesmo disciplinar vidas em seus estados de exceção. A expectativa é que o trabalho pelo canal da Web rádio sobre o qual almejo possa mediar as referências, bem como formas possíveis de presentificar e localizar diferenças nas diversidades de existir. Tratando de diálogos em campos mais transgressores, melhor, em espaços de menor precariedade e audíveis ao som da difusão de conhecimentos críticos, certamente, que pode haver difusão de culturas mais plurais e menos homogêneas.

Palavras-chave: Web rádio. Subjetividades. Queer.

INTRODUÇÃO

Para iniciar nosso diálogo é válido apresentar um pouco dos caminhos que me trouxeram para essa análise. A minha implicação com o laboratório de web rádio no mestrado em Crítica Cultural da UNEB parte de uma aproximação anterior com essa ambientação, devido a minha experiência com a WEBRÁDIO UNEB de Conceição do Coité, durante o período de graduação em Comunicação Social com habilitação em Rádio e TV. No qual, pude estagiar e compreender a potência que a acessibilidade da linguagem ocasiona para a difusão do conhecimento. Voltando aos espaços de ocupação do mestrado, em dado momento, a coordenação nos incitou a pesquisar de modo a relacionar nossa pesquisa com o laboratório. Eis que o nome provisório do meu projeto, “Rotas do CU no estado da arte do pornô audiovisual” me deixou numa complicada situação diante dos agendamentos que permeiam tanto as pesquisas sobre o rádio, quanto suas programações.

Para tanto, a rota possível na qual consegui conciliar diálogos com referências diante da ambientação apresentada, foi engatilhada por reflexões sobre o cu, pensando sobre ele enquanto lugar que desloca identidade, por caber e ao mesmo tempo romper com enquadramentos identitários devido a sua universalidade. Nesse aspecto, esse projeto tem buscado se enveredar em diálogos por epistemologias queer, que problematizam normatizações do sujeito, identidade e suas identificações, interpretando as vias possíveis para além das categorizações. Nessa perspectiva, se

com o cu não consegui estreitar os laços com a Web rádio, com o queer me foi possível acessar esses estudos e posicionamento político em reverberações e enquadramentos que vem sendo abordadas no processo de difusão via web rádio de forma localizada. A mudança no meu projeto que passa de uma pesquisa quantitativa para uma qualitativa também vem impactar aqui o corpus de análise nessa conexão com o laboratório. Já que esse tipo de pesquisa permite uma interpretação considerando as subjetividades como espaço de fomento. Dessa maneira, foram escolhidos três edições do programa LADOBI para pensar suas percepções. Sendo os recortes temáticos, MPB, Música Brasileira Transviada e jornalismo queer, nos quais tiveram participação convidada e convidados fazendo reflexões que se enveredam pelas diferenças via investigações interseccionais.

Dessa forma, esse trabalho caminha refletindo sobre a Comunicação nas suas relações com a linguagem, de forma a emitir um posicionamento não neutro, que questiona esse sujeito universal hegemônico. Assim, esse trabalho é tecido aliado a contribuições sobre o queer no estabelecimento de redes de diálogos com feminismos posicionados pelas diferenças. Sendo a partir disso, dado foco nas motivações de escolha dos três podcasts, que fazem enquadramentos localizados que englobam essas questões com intuito de permitir a visualização de caminhos possíveis.

DESINFORMANDO O SUJEITO UNIVERSAL: COMUNICANDO DIFERENÇAS

Pensar sobre a linguagem dos meios de comunicação nesse processo, também é pensar sobre plataformas de diálogo. Nesse aspecto, o formato do material a ser analisado escolhido, dialoga com materialidades potentes, que norteiam caminhos de diferenças, inclusive para o laboratório de Webrádio do qual faço parte. Nessa perspectiva, pensar a webrádio como ambiente para pesquisa é dialogar com um solo novo e fértil de difusão do conhecimento, que possibilita acessibilidade sem a necessidade de uma outorga pelo estado, como demais veículos de comunicação pública. Tornando-se a webrádio uma via de democratização da comunicação, que permite autonomia e propagação em baixo custo.

Para Nair Prata (2012), a tendência que agrega essa nova concepção criativa é a de “(..) web rádios com foco na convergência multimídia e páginas com usabilidade cada vez mais centrada no usuário”. Essa pluralidade de veiculações em imagens, textos, vídeos, áudios, propicia nesse contexto heterogêneo uma variedade de ferramentas, que possibilita acesso amplo, sem perder de vista o direcionamento a públicos específicos, já que um dos investimentos notórios nas plataformas digitais é de acolher internautas, capturados por elos subjetivos.

Nesse sentido, ao refletir sobre subjetividades, é importante salientar o posicionamento desse trabalho no que tange as epistemologias alternativas, que agregam no seu modo de visualizar as conduções de vozes múltiplas e suas interpelações. Sendo válido ressaltar, as problematizações do

sujeito universal alavancada por teorias feministas que contribuíram em questionamentos com os estudos queer. Principalmente os feminismos que englobam a interseccionalidade no fomento a transversalidades e a crítica as normatividades que desumanizam possibilidades e subjetividades possíveis. Quando Anelis Molina (2007) sob uma ótica feminista, nos convida a refletir sobre a visão hegemônica, de modo a promover um olhar das minorias no âmbito acadêmico dentro das pesquisas de comunicação, ela nos atenta para os silenciamentos praticáveis em meio a interpretações e leituras dos sujeitos sobre o mundo. De modo a ser possível estabelecer pontes viáveis entre o campo empírico e o acadêmico. Nesse processo, essa concepção de minorias e maiorias, que presumem marcadores identitários é ampliada por Camila Melo (2013) ao propor uma comunicaqueer, na qual se torna possível transpassar limitações identitárias, entrecruzando possibilidades de identificações.

Desse modo, a abordagem queer a qual experimenta essa proposta, propicia a interpelação de sujeitos dando foco a problematização de identidades. Com intuito de gerar reflexões engatilhadas pela disponibilização do programa LADOBI via podcasts em suporte virtual. Para tanto, para aguçar essas visualidades, é importante visibilizar questionamentos pelos quais as possibilidades de desconstrução e desmonte do sujeito tem sido ambientados nos estudos queer, trazendo anteriormente um recorte da contribuição de feminismos que agregam diferenças.

NA FREQUÊNCIA DO QUEER: DIÁLOGOS EM REDE

Para nos situar em alguns questionamentos pelos quais se desdobram os estudos queer, é importante alardear para a contribuição dos feminismos negro e lésbico, que questionam as normativas centradas num feminismo que garantia uma seletividade em agendamentos e experiências normativas brancas e heterocentradas, desconsiderando outras intersecções subjetivas. Nesse aspecto, é importante retomar o conceito de heterossexualidade compulsória, da Adrienne Rich (1990) que mesmo dentro de um viés identitário, contempla uma criticidade basilar para os estudos queer. Pois, na sua abordagem questiona o regime de normalidade, que além de se ater a fomentação da identidade lésbica, questiona bases da naturalização social das normatividades heterossexuais e os impactos que isso ocasiona para a vida das mulheres em geral, entendendo-a como uma instituição política. Tão como Luiza Bairros (1995) faz questionamentos interseccionais, alertando para a multidimensionalidade de experiências que o pessoal enquanto político abrange. Ao passo que ela dá enfoque a questão feminista não como simples descrição de experiência de opressão de mulheres por homens, mas alerta para necessidade de compreensão crítica das bases que possibilitam a manifestação dessas realidades.

Nesse processo, sob influência de questionamentos as críticas feministas, a teoria queer vem derivar do encontro com de estudos culturais e do pós-estruturalismo francês, dando prioridade a

análise de obras artísticas e midiáticas. Se por muito tempo as políticas binárias serviram de arcabouço para os movimentos identitários como uma maneira de visibilizar-se nas categorias como identificações possíveis, os estudos queer propõem uma investigação radical no que tange a normatividades políticas nas suas relações com o corpo, tendo compreensão que o sujeito situado não é sintetizado pelas categorias, sejam elas consideradas hegemônicas ou marginais. Para tal, Judith Butler (2003) atenta para as práticas de repetição social imersas nos binarismos heterocentrados, que se ocultam na naturalização de suas regras. De modo a produzir efeitos que se mesclam enquanto noções de subjetividades. Ao refletir sobre gênero, a autora pensa o conceito de performance de modo a romper barreiras entre sexo e gênero e os discursos naturalizantes, entendendo que as práticas que destoam das já naturalizadas, denunciam o status performativo do próprio natural, apresentando possibilidades de contestações possíveis a essa normatização. Já para Paul Beatriz Preciado (2014), que faz estudos de modo a dialogar com essas teorias, destaque que além do efeito de práticas culturais em diferentes esferas da experiências, ele se dá na materialidade dos corpos, sendo ao mesmo tempo construídos, como também orgânicos.

Nesse aspecto, a escolha dos programas se alia a uma proposta que engloba esses sujeitos que denunciam a naturalização das normas e suas práticas na ambientação que esses corpos acontecem, seja na música, seja no jornalismo. Buscando alçar reflexão sobre qual enfoque lhes é dado, de maneira a atentar para as noções de diferenças, entendendo a potencialidade que tem essa difusão na ruptura com a linguagem hegemônica.

Sobre a difusão desse eixo crítico, é preciso também reconhecer que o termo “queer” é pouco conhecido de significado, até mesmo nos ambientes acadêmicos. Se a significação no inglês é sinônimo para nós de “ridículo”, “excêntrico”, muitos desconhecem essa nomenclatura. Ao passo que implicados nessa questão nominal, presenciemos reverberações coloniais, também é possível captar as conexões em rede que em outras nomenclaturas localizadas esse movimento dissidente tem dialogado.

Larissa Pelúcio (2014) ao discorrer sobre o fomento a esses estudos no Brasil, alerta para a concomitância de uma conjuntura política, que no âmbito dos direitos se fortalecia de forma identitária em meados da década de oitenta e noventa. O que dificultou inclusive seu processo de difusão. Assim, refletir sobre esse aspecto da propagação impactou esse projeto a ser pensado com intento de uma interpretação localizada. Outro aspecto a ser focado para pensar a concepção queer, é sobre o fomento a abrangência das multiplicidades possíveis. De modo que não determina categorias de abrangência mesmo sendo possíveis diálogos com essa conjuntura. A fluidez queer abrange a multiplicidade das maneiras de subjetivação em diferentes faces das suas intersecções. Nesse sentido, Paul Beatriz Preciado (2011) interpreta que o queer abrange uma multidão de

diferenças, que pode ou não exercer conexões em seu exercício de transversalidade nas relações de poder.

Essas inquietações tem me levado a buscar leituras de outras localidades, que falem sobre essa inquietação dissidente seja ela “queer”, “cuir”, “teoria cu”, dentre outras variações de experiências possíveis. E enquanto almejo isso pelos caminhos da pesquisa, me situo na escolha do programa de webrádio também buscando localidades nas narrativas interpretadas. Para tanto, vamos visualizar um pouco dos enquadramentos fomentados nos podcasts de modo a tornar possível uma projeção mais corporizada das questões aqui abordadas.

LADOBI: LOCALIZANDO VIAS POSSÍVEIS

A pesquisa em busca de um lugar pra fomentar sobre essas questões, me fez observar o quanto a palavra queer é desconhecida, inclusive no âmbito LGBTQI+, quando se trata de busca-la como palavra-chave nas programações em rede via web rádio. E foi no encontro do programa LADOBI, que pude me enveredar por um espaço de reflexão sobre diferentes temáticas interseccionais, ao mesmo tempo que direcionado para “cultura e cidadania LGBT”. Como grande parte dos programas anteriormente pesquisados que eram voltados a esse público eram inteiramente musicais, dentre os mais de 150 programas disponibilizados na plataforma, indaguei sobre a oportunidade de fazer uma crítica Cultural abrangendo a esfera Música popular Brasileira, da então intitulada Música Brasileira Transviada. Como também, um programa temático sobre jornalismo queer devido a possibilidade de uma interpretação dessa metalinguagem nos diálogos em diferenças propiciados a partir disso. Todos os programas são de entrevistas onde em uma linguagem mais descontraída é possível dialogar com autora e autores que tem pensado e escrito sobre impactos transversais do queer nesses seguimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim, penso serem relevantes os desdobramentos que poderão ser propiciados por essa pesquisa, tanto nas localidades pelas quais busca se enveredar, como na potência de multidões que não podem ser abarcadas, mas fomentadas em possibilidades de corporificações sem seguir sob efeitos limitantes normativos. Pensar sobre isso tendo como chão um programa de webrádio, permite que seja dada a pesquisa um foco reflexivo a culturas mais plurais e menos homogêneas. Dessa forma, espero com isso colaborar na fomentação ao conhecimento, inclusive o científico pelas vias da webrádio como suporte de propagação. Permitindo assim uma experiência de pesquisa no que tange interpelar subjetividades múltiplas, mesmo que por aqui o cu como foco temático não esteja presente.

REFERÊNCIAS

- BAIRROS, Luiza. Nossos feminismos revisitados. *Estudos feministas*, v. 3, n. 2, p. 458, 1995.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Editora Record, 2003.
- LADOBI: *Cultura e Cidadania LGBT*. Disponível em: < <http://www.ladobi.com.br> > Acesso em maio de 2018.
- LADOBI. *Episódios*. Disponível em:< <https://www.ladobi.com.br/episodios/>> Acesso em: junho de 2018.
- MELO, Camila Oliveira. *Comunicação e Gênero: diálogos com a Teoria Queer*. Academia.edu, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/6311037/Comunica%C3%A7%C3%A3o_e_G%C3%AAnero_di%C3%A1logos_com_a_Teoria_Queer> Acesso em: dez. de 2017
- MOLINA, Anelise. *Epistemologia Feminista na Pesquisa em Comunicação: Mulher, Feminino e a Inclusão de Outros Corpos/Corpus*, 2017.
- PRATA, Nair. *Webradio: novos gêneros, novas formas de interação*. Editora Insular, 2009.
- PRECIADO, Beatriz. Multitudes queer: notes for a politics of "abnormality". *Revista Estudos Feministas*, v. 19, n. 1, p. 11-20, 2011.
- PRECIADO, Beatriz. *Tecnologias do sexo. Manifesto contrassexual*. São Paulo: n-1 edições, p. 147-168, 2014.
- PELÚCIO, Larissa. Traduções e torções ou o que se quer dizer quando dizemos queer no Brasil?. *Revista Periódicus*, v. 1, n. 1, p. 68-91, 2014.
- RICH, Adrienne. *Heterossexualidade compulsória e a existência lésbica*. *Revista Bagoas*, n.5, [1980] 2010. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v04n05art01_rich.pdf> Acesso em fevereiro, 2017.

A INVENÇÃO DO SUJEITO ATRAVÉS DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: UMA ABORDAGEM DA ESCRITA DE SI EM C. S. LEWIS

João Lucas Alves dos Santos (Pós Crítica\UNEB)²⁴

Resumo: Com base na perspectiva da escrita de si como uma das formas da invenção do sujeito, invenção que se manifesta no sentido de um gesto político, ideia presente na estética da existência de Michel Foucault, propomos a investigação de uma escrita de si do escritor cristão C. S. Lewis em seus escritos autobiográficos e em suas obras ficcionais em forma de correspondência. Podemos sintetizar o viés de nossa abordagem na seguinte questão: como a escrita de Lewis o constitui enquanto sujeito cristão em seu momento histórico? O indivíduo que vai se constituir enquanto sujeito da fé cristã na Europa da primeira metade do século XX se deparou, sem dúvida, com questões completamente diferentes que, por exemplo, os cristãos dos primeiros séculos da era cristã, período em que Foucault estuda essa subjetividade. Assim, o sujeito cristão lewisiano em nenhum momento se descola do sujeito imaginativo, do sujeito que escreve e ler, do sujeito fruidor da arte e da literatura. Nesse sentido sua escrita criativa vai misturar gêneros textuais e campos disciplinares.

Palavras-chave: Escrita de si. C. S. Lewis. Cristianismo. Sujeito

INTRODUÇÃO

Na última fase do pensamento foucaultiano, ao desenvolver uma ética voltada para a estética da existência ou invenção de si, pautada no pensamento greco-romano dos dois primeiros séculos, Foucault destaca a prática da “escrita de si” como exercício de constituição da subjetividade. Em seus dois modos de configuração, os hupomnênata (caderneta de anotações) e as correspondências, a escrita de si configurou-se como uma forma de askêsis bastante praticada pelas tradições filosóficas epicuristas, estoicas, cínicas e até mesmo entre os primeiros cristãos. Essa perspectiva da “escrita de si” é fundamental para as discussões sobre a questão de uma teoria que procura fundamentar de que maneira um ser humano se transforma em sujeito, visto que a subjetividade não é algo dado pela natureza, mas uma invenção. O próprio Foucault admitiu, em certa oportunidade, ser essa questão o objetivo de toda sua pesquisa.

Com base nessa perspectiva da “escrita de si” como uma das formas de invenção do sujeito, invenção que se manifesta no sentido de um gesto político, propomos a investigação de uma “escrita de si” do escritor cristão C. S. Lewis em seus escritos autobiográficos e em suas obras ficcionais em forma de correspondência. Podemos sintetizar o viés de nossa abordagem na seguinte questão: como a escrita de Lewis o constitui enquanto sujeito cristão em seu momento histórico? O indivíduo que vai se constituir enquanto sujeito da fé cristã na Europa da segunda metade do século XX se deparou, sem dúvida, com questões completamente diferentes que, por exemplo, os cristãos dos primeiros séculos da era cristã, período em que Foucault estuda essa subjetividade.

²⁴ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Literatura, Produção Cultural e Modos de Vida. Orientador: Prof. Dr. Roberto Henrique Seidel. Endereço eletrônico: lucasfanglic1@hotmail.com.

O início do século XX pode ser caracterizado pelo fim da modernidade e a ascensão do pensamento contemporâneo. Nesse contexto, as ideias de pensadores como Nietzsche, Marx e Freud reverberavam sobre toda a Europa; podia ser constatado, em diferentes aspectos, a chamada “morte de Deus” na cultura. Esse é o cenário em que o jovem Lewis acaba consolidando sua convicção materialista e ateuista do mundo. Em 1914, Lewis vai para o front da primeira Guerra Mundial lutar pela Inglaterra. Ao retornar de lá, retoma sua formação acadêmica e, um ano depois, passa a exercer a função de professor na universidade de Oxford. Em Oxford, ele conhece J.R.R. Tolkien e outros escritores cristãos que irão influenciá-lo na sua conversão. Em 1931, ao refletir sua própria experiência com a imaginação e a literatura, relutantemente, ver-se compelido a aderir a fé cristã.

Esse cenário histórico/intelectual que Lewis vivenciou até a sua conversão será o mesmo contexto escolhido por ele para ambientar a escrita de suas cartas ficcionais e as narrativas de seus dois livros autobiográficos. Além dessas escritas, consideraremos também como uma escrita de si nos termos foucaultianos um diário espiritual pelo luto de sua esposa (1961) e a coletânea de correspondências à uma senhora americana. Nesse sentido, a invenção do sujeito na escrita de Lewis irá mobilizar não somente a dimensão de uma experiência interior, mas também o cenário exterior, da sociedade, da cultura e dos acontecimentos em que estava inserido.

A ESCRITA DE SI NA INVENÇÃO DO SUJEITO

Foucault, na última fase de sua pesquisa, restaura a possibilidade da constituição do sujeito fora do discurso e das relações de poder, sem, contudo, devolvê-lo à posição central que possuía no idealismo metafísico. Essa fase derradeira de sua pesquisa se refere ao trabalho que empreendeu a partir do segundo volume da história da sexualidade. Ao debruçasse sobre as práticas do sujeito ético no período greco-romano, mais precisamente os dois primeiros séculos da era cristã, ele vai conceber um modo de subjetivação produzida pelo exercício do cuidado de si, onde essa constituição do sujeito é tomada do mesmo modo como um artista constrói sua obra de arte. A esse modo de vida Foucault dará o nome de *estética da existência* ou *arte de si mesmo*.

O cuidado de si ou *epimeleia heautoû* trata-se sempre, a despeito de outras abordagens mais generalizantes,

de ações que são exercidas di si para consigo, ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos. Daí, uma série de práticas que são, na sua maioria, exercícios [...], por exemplo, as técnicas de meditação; as de memorização do passado; as de verificação das representações na medida em que elas se apresentam ao espírito, etc. (2010, p. 12).

É a partir dessa abordagem a respeito das práticas de si como técnicas de elaboração do sujeito que Foucault traz a “escrita de si” como uma dessas formas de invenção/modificação da

subjetividade. No artigo que escreveu sobre o assunto, Foucault vai analisar uma série de escritos de diversos autores da antiguidade como um modo de *askêsis* capaz de inventar o sujeito que escreve para si e para o outro. Para homens como Epícteto, “a escrita aparece regularmente associada à ‘meditação’, ao exercício do pensamento sobre ele mesmo que reativa o que ele sabe, torna presente um princípio, uma regra ou um exemplo, reflete sobre eles, assimila-os, e assim se prepara para encarar o real” (2017, p. 143).

Esse tipo de escrita, praticada nos dois primeiros séculos da nossa era, pode ser localizada em formas de escritas já conhecidas anteriormente, mas utilizadas para outros fins. Os *hupomnêmata*, primeira forma de “escrita de si” evocada por Foucault, poderia ser concebido como caderneta individual de anotações. Nesse período, essa espécie de livro foi comumente utilizada como local para anotações de citações, reflexões e pensamentos ouvidos ou que viam à mente (144). Assim, os *hupomnêmata* reuniam tudo aquilo que se pôde ouvir ou ler a fim de que, no momento oportuno, estivesse sempre disponível para servir como guia de suas ações. Nesse sentido, “a escrita transforma a coisa vista ou ouvida ‘em forças e em sangue’. Ela se torna no próprio escritor um princípio de ação racional”, e, “é a sua própria alma que se deve criar no que se escreve” (149).

A outra forma de “escrita de si” que Foucault identifica, e em que recai o interesse de nossa investigação, é a correspondência. Ele observa que a própria escrita pessoal do *hupomnêmata* poderia servir de matéria prima para os textos que seriam enviados aos outros. Mas, a que ressaltar, o texto da correspondência que, por definição, é destinado a outro, pode permitir também o exercício pessoal. Citando Sêneca, Foucault justifica: “ao se escrever, se lê o que se escreve, do mesmo modo que, ao dizer alguma coisa, se ouve o que se diz. A carta que se envia age, por meio do próprio gesto da escrita, sobre aquele que a envia, assim como, pela leitura e releitura, ela age sobre aquele que a recebe” (p. 150).

Normalmente, as cartas como um exercício da “escrita de si” revelavam uma atitude de direção exercida por um homem maduro e experiente a outro que ainda se encontrava em meio às suas atividades no corpo da sociedade. Contudo, a carta que era escrita pelo diretor experiente não se limitava apenas a aconselhar o dirigido, mas, ao ser escrita, continuava a exercitar àquele que dirige. Nas palavras de Sêneca, “quem ensina se instrui”. Podemos ver, desse modo, como a escrita de correspondência torna-se um exercício de constituição da subjetividade. Ao trabalhar no discurso verdadeiro para o destinatário, aquele que escreve, pela própria carta que envia, acaba por realizar um gesto sobre si mesmo, um olhar sobre suas próprias práticas.

Por outro lado, além da assistência espiritual que se presta àquele a quem se escreve, escrever a outro é também “se mostrar”, “se expor”, fazer aparecer seu próprio rosto perto da outra pessoa. Foucault esclarece que, dessa maneira, ao mesmo tempo em que “se abre” e “se mostra” ao

destinatário, quem escreve se oferece aos seus próprios olhos, através do que é dito sobre si mesmo. Assim, “a reciprocidade que a correspondência estabelece não é simplesmente a do conselho e da ajuda; ela é a do olhar e do exame” (152).

Diante dessa exposição da abordagem foucaultiana da “escrita de si” fica claro a perspectiva onde a prática epistolar constitui-se uma das formas com que o sujeito se inventa. Foucault compreendeu bem que o sujeito também se constitui através de práticas, de exercícios, de relações com outras dimensões do humano. O sujeito não é apenas uma consequência da relação do indivíduo com a cultura e com a história, mas ele também é construído por uma série de atitudes para consigo, para com os outros e para com o mundo.

O PAPEL DA ESCRITA DE SI EM C. S. LEWIS

Começamos a abordagem de uma “escrita de si” em C. S. Lewis partindo de cartas reais escritas pelo autor, pois é a partir desse tipo de escrita que Foucault identifica uma possibilidade de constituição do sujeito. Um livro publicado em 1967 trouxe a público o conjunto de correspondências escritas por Lewis a uma senhora americana entre 1950 (quando sua obra já estava bastante conhecida nos Estados Unidos) até a sua morte em 1963. A correspondente dessas cartas não teve seu nome divulgado a seu pedido, mas sabe-se que ela e C. S. Lewis nunca se encontraram pessoalmente. No prefácio à edição original feito por Clyde S. Kilby encontramos o seguinte comentário: “A tônica evidente destas cartas é o incentivo e a orientação espirituais, e é exatamente por isso que são valiosas”. Nesse sentido, é mais que garantido encontrarmos nessas correspondências o tipo de escrita semelhante aquele ao qual Foucault evoca na prática dos antigos.

Como alguém que alcançou certo reconhecimento em um período onde as cartas ainda eram o meio mais eficiente para a comunicação entre pessoas separadas pela distância, Lewis fazia questão de responder todas as cartas que lhe enviavam, mesmo que tenha declarado em sua autobiografia que um dos requisitos essenciais de uma vida feliz é “não ter de escrever quase nenhuma carta e jamais precisar angustiar-se com o carteiro batendo-lhe à porta”. Embora essa coletânea seja uma das mais longas trocas de correspondências de Lewis, não é a única que chega a mais de cem cartas. Por que então falarmos de uma “escrita de si” em suas cartas ficcionais e em outros escritos autobiográficos produzidos por ele no escopo de sua obra?

Para compreendermos bem essa empreitada é preciso que atentemos para o caráter dos escritos de Lewis a partir da sua experiência com o cristianismo e a literatura. Se quisermos ter um vislumbre dessa questão podemos evocar um comparativo entre Lewis e seu amigo e influenciador J.R. R. Tolkien. Podemos dizer que em Tolkien encontramos o mesmo tipo de experiência cristã e literária àquela na qual as obras de C. S. Lewis fazem referência. Todavia, diferentemente deste, não

há praticamente nada na produção de Tolkien que possamos pensar como uma espécie de “escrita de si” à maneira foucaultiana. Embora fosse um cristão fervoroso, não era a partir da escrita enquanto produção que Tolkien constituía sua subjetividade cristã; pelo contrário, teceu duras críticas a Lewis quando este passou a escrever sobre sua experiência pessoal com o cristianismo.

Essa “escrita de si” lewisiana começa basicamente quando a segunda Guerra mundial se instaura no cotidiano da Inglaterra. Em 1941 a BBC convida Lewis para dar uma série de conferências radiofônicas devido sua crescente popularidade como orador e teólogo popular em Oxford. O sucesso dessas conferências foi tamanho que outras três séries de conferências se sucederam entre os anos de 1942 a 1944. Os livretos baseados nessas conferências acabaram sendo reunidos para publicação em 1952, resultando em uma de suas principais obras, *Cristianismo puro e simples*. Duriez (2006) destaca que Tolkien achava que esse tipo de comunicação deveria ficar a cargo de eclesiásticos profissionais, chegando a comentar que, se teólogos de verdade tivessem começado a escrever teologia para leigos “o mundo teria sido poupado de C. S. Lewis”, evidenciando assim sua total desaprovação ao tipo de escrita que seu amigo começara a produzir. É parte dessa produção chamada como teologia popular que entendemos se tratar de uma escrita de si.

Nos anos 50, Lewis irá publicar uma espécie de autobiografia que recebeu o nome de *Surpreendido pela Alegria*. No prefácio dessa obra ele esclarece que o livro é uma abordagem de sua particular experiência com a beleza (que nessa obra é chamada de Alegria), aspecto que o fez sair do ateísmo para o cristianismo. Ele também salienta que essa é a segunda tentativa de abordar a questão, uma vez já havia tentado anteriormente. A tentativa a que ele se refere faz alusão ao livro *O regresso do Pelegrino de 1932*. Naquela oportunidade, Lewis tinha apenas um ano de convertido e essa era sua primeira publicação após esse evento. Diferente do primeiro, onde uma abordagem teórica é mesclada a uma narrativa cronológica da experiência de Lewis com a Alegria, *O regresso do pelegrino* faz esse mesmo percurso através da alegoria, à maneira de *O pelegrino* de Jhon Bunyan, um clássico da literatura cristã. O motivo que levou Lewis a reescrever uma mesma narrativa (de outra forma, é claro) é que lhe pareceu que, em *O regresso do Pelegrino*, a questão não havia ficado muito clara.

Não dá para falarmos de uma escrita de si em C. S. Lewis sem abordarmos esse tema central em sua vida e obra, — a experiência com a beleza — visto que seus dois livros autobiográficos têm como tema a exposição dessa experiência. Ao falar sobre como tentou descrevê-la nesses livros ele diz:

Quando escrevi *O regresso do pelegrino*, o que quis descrever foi uma experiência particular recorrente, que dominou minha infância e a minha adolescência e que eu, bastante afobado, chamei de romântica porque a natureza-morta e a literatura fantástica estavam entre as coisas que a evocavam. Ainda acredito que essa é uma experiência comum, que em geral é incompreendida, mas que tem imensa

importância; no entanto agora sei que, na mente de outras pessoas, ela surge em função de outros estímulos e é enredada por outros pequenos detalhes e que, trazê-la ao primeiro plano da consciência não é tão fácil quanto eu outrora supunha.

Este livro foi escrito em parte como resposta a pedidos de que eu contasse como passei do ateísmo ao cristianismo, e em parte para corrigir uma ou duas idéias falsas que parecem circular por aí. Até que ponto o relato importa a qualquer outra pessoa além de mim depende do grau em que os outros experimentaram aquilo que chamo de “alegria”.

Outra espécie de “escrita de si” lewisiana aparece em 1961, quando o autor escreve um diário espiritual por ocasião da morte de sua esposa. O livro *A anatomia de uma dor: um luto em observação* mostra o lado mais sombrio e amargo de Lewis, até então desconhecido dos seus leitores. Encontramos nesse relato o registro das etapas de sua profunda aflição pela morte de sua amada. A relação de Lewis com Joy Gresham durou, do primeiro encontro em 1952 até a morte de Joy em 1960, apenas oito anos. É possível vermos aqui como Lewis elabora o sujeito cristão frente ao sofrimento e a crise de fé, onde toda sua relação com Deus é questionada a partir da experiência do luto:

Nesse meio-tempo, onde está Deus? [...] volte-se para Ele, quando estiver em grande necessidade, quando toda outra forma de amparo for inútil, e o que você encontrará? Uma porta fechada na sua cara, ao som do ferrolho sendo passado duas vezes do lado de dentro (LEWIS, 2007, p. 31).

Além dessas duas escritas autobiográficas e de seu diário sobre o luto consideramos como uma escrita de si lewisiana seus dois livros escritos com a forma de cartas ficcionais. O primeiro, *Cartas de um diabo a seu aprendiz*, um diabo experiente escreve a seu sobrinho, um tentador em início de carreira, a fim de que este consiga levar à perdição um jovem humano no período da Segunda Guerra Mundial. Lewis, à maneira de Sêneca, usa a correspondência como exercício de direção: “a carta que é enviada para ajudar seu correspondente — aconselhá-lo, exortá-lo, admoestá-lo, consolá-lo — constitui para aquele que escreve uma espécie de treino” (Foucault). Assim, fazendo uso do artifício da ironia, a escrita de Lewis traz na voz do autor ficcional o trabalho de criação de sua própria subjetividade como cristão.

À semelhança de *Cartas de um diabo a seu aprendiz*, *Cartas a Malcolm* é composto de cartas fictícias a uma pessoa fictícia, Malcolm, enviadas por um C. S. Lewis fictício. No fundo histórico inventado por Lewis, Malcolm é um amigo que “Lewis” conheceu desde os dias de estudante em Oxford, a quem ele escreve 22 cartas sobre o tema da oração, e sobre muitas coisas mais, resgatando, inclusive, assuntos que haviam sido trabalhadas por Lewis na coletânea das cartas infernais. Apesar de termos apenas o lado de “Lewis” da correspondência, somos capazes de deduzir muitas coisas sobre Malcolm a partir daí. Duriez (2006) sugere que “a qualidade da amizade fictícia entre “Lewis” e Malcolm deve muito às amizades da vida real entre Lewis e Arthur Greeves, Owen

Barfield e Tolkien, apesar de Malcolm não ser claramente o retrato de qualquer um deles. Cartas a Malcolm foi o último livro a ser escrito por Lewis, tendo sido publicado um ano depois de sua morte.

CONCLUSÃO

Vimos que a “escrita de si” é uma das formas de constituição do sujeito dentro da perspectiva da estética da existência pensada por Foucault. Nesse contexto, a escrita epistolar se apresenta como uma dessas formas de escrita de si, prática muito utilizada na cultura greco-romana e cristã dos primeiros séculos. Ao abordarmos os escritos autobiográficos e as cartas ficcionais de Lewis como uma “escrita de si” evidenciou-se como o autor vai se constituir como sujeito cristão a partir da escrita sobre sua relação entre experiência transcendente e experiência estética. Como vimos, desde sua conversão, o sujeito cristão em Lewis em nenhum momento se descola do sujeito imaginativo, do sujeito que escreve e ler, do sujeito fruidor da arte e da literatura. Nesse sentido sua escrita criativa mistura gêneros textuais e campos disciplinares. Não tem como isolar sua escrita pessoal como uma escrita apenas subjetiva; enquanto fala de seus sentimentos e experiências Lewis trabalha fundamentos teóricos da teologia, literatura e filosofia ou cria excelentes obras ficcionais e poéticas.

REFERÊNCIAS

CASSIDY, Joseph P. Sobre o discernimento. In: MACSWAIN, Robert; WARD, Michael (Org.). *C.S. Lewis*. São Paulo: Martins Fontes, 2015, p. 333-352.

DUREZ, Colin (2006). *O dom da amizade: Tolkien e C.S. Lewis*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: *Ditos e escritos, Vol V: Ética. Sexualidade. Política*. Organização, seleção de textos e revisão técnica Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2017, p. 141-157.

FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do Sujeito: curso dado ao Collège de France (1981-1982)*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder/Entrevista com M. Foucault. In: *Ditos e escritos Vol IX: Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. Organização, seleção de textos e revisão técnica Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2014, p. 118 a 151

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. Subjetividade e História. In. *Micropolítica: Cartografias do desejo*. Petropolis: Editora Vozes, 1996.

HALL, Stuart. *Cultura e Representação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

KIERKEGAARD, Soren. O desespero humano (Col. Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1979.

LEWIS, C.S. A anatomia de uma dor: um luto em observação. São Paulo, Editora Vida, 2007.

LEWIS, C.S. Cartas de um diabo a seu aprendiz. São Paulo, Martins Fontes, 2009a.

LEWIS, C.S. *Cristianismo puro e simples*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009b.

LEWIS, C.S. O peso de glória. São Paulo, Editora Vida, 2008.

LEWIS, C.S. O regresso do peregrino. Uma apologia alegórica ao cristianismo, à razão e ao romantismo. Rio de Janeiro: Ichtus Editorial, 2011.

LEWIS, C.S. *Surpreendido pela alegria*. São Paulo: Mundo Cristão, 1998.

MARX, Karl. A Ideologia alemã. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ENGAJAMENTO E MILITÂNCIA: LITERATURA NEGRA DE AUTORIA FEMININA E A FUNÇÃO SOCIAL DA POESIA

Joelia de Jesus Santos (Pós-Critica-UNEB)

Resumo: O presente trabalho trata-se de uma investigação sobre a literatura negra de autoria feminina enquanto forma de des-silenciamento da mulher afro-brasileira no discurso literário visibilizado pelas grandes editoras. Em vista disso, objetiva-se mapear quais editoras na Bahia têm lançado obras literárias de autoria negra feminina entre 2010 a 2018, enfatizando e descrevendo a importância da edição gráfica realizada por editoras menores na publicação de uma literatura alternativa, que vem pluralizando os discursos literários com a inserção de vozes emergentes. Para tanto, fez-se um levantamento dos trabalhos relacionados ao tema em estudo, bem como um necessário recorte do material levantado, na tentativa de melhor revelar a existência de um mercado editorial baiano que, em certa medida, tem fomentado a cultura negra ao oportunizar que escritoras afro-baianas publiquem suas produções literárias, sem deixar de exprimir um posicionamento político em sua textualidade. Espera-se nesse estágio inicial da pesquisa, tanto entender o conceito de edição gráfica a partir do laboratório Fábrica de Letras, quanto aprimorar a construção do objeto de pesquisa e, conseqüentemente, o procedimento teórico metodológico adotado. Interpelar o conceito de edição é sobretudo compreender as razões pelas quais escritoras baianas, apesar de possuírem um projeto literário representativo, não conseguem se lançar nas letras, senão através de editoras, criadas muitas vezes com o propósito de fazer frente à literatura hegemônica.

Palavras-chave: Literatura negra. Edição gráfica. Editoras

INTRODUÇÃO

Produzir literatura em um país como o nosso, onde 44% da população não lê e 30% nunca comprou um livro, de acordo aponta os resultados da pesquisa Retratos da leitura no Brasil (2016), é assumir o risco de não obter reconhecimento mesmo tendo produzido obras literárias tão boas quanto aquelas que compõem o seletto cânone. Pois, os 56% que lê tende a priorizar os autores já consagrados, ou então, os escritores de best-sellers. Tornar-se escritor da literatura afro-brasileira significa transgredir a cultura dominante à medida que arte se democratiza e conforme Santiago (2004), modifica a concepção de literatura dantes.

Tradicionalmente masculina e branca, a atividade de escritor embora hoje mais democrática, no sentido de estar sendo realizada por sujeitos que outrora eram impedidos de criar uma expressão literária particular, continua tendo quase que o mesmo perfil. Desde que se criou uma historiografia literária brasileira, somente meados do século XIX nota-se a presença de escritores(as) negros(as). A partir do século XX mulheres negras rompem as barreiras de gênero e raça, ficando na literatura a voz autoral afro-feminina, até então obnubilada pelas forças de dominação racista, sexista e classista. Assim, a literatura afro-brasileira fora pensada justamente com o intuito de fazer do discurso literário o lugar da diferença, em que se cria pela destruição, se destrói pela criação, segundo Santiago (2000).

Muitas autoras negras não escolhem o trabalho de escritora como a sua vocação o faz, às vezes, por lhe ser necessário à defesa de suas convicções político-ideológica. Embora escreva, elas

receiam declarar-se escritora, porque desenvolve paralelamente outras funções senão a de produtora literária, devido à impossibilidade de viver apenas da publicação de suas obras. Na verdade, tem sido o exercício de outra profissão que vem possibilitando o surgimento de inúmeras escritoras, que caso não dispusesse de recurso financeiro para custear as despesas de um trabalho gráfico editorial, muito provavelmente engavetaria seu texto, igual fizera Conceição Evaristo com Ponciá Vicêncio, antes de custear do próprio bolso as despesas da edição.

OS DESAFIOS DA PUBLICAÇÃO: ESCRITORAS NEGRAS NO MERCADO EDITORIAL BAIANO

O *Jornal Grande Bahia* constatou que 40 % das autoras negras baianas não conseguem publicar livros, situação que se repete em todo o país, haja vista as dificuldades para convencer as editoras comerciais a lançar livros de autores desconhecidos. O mercado editorial brasileiro como qualquer empresa visa obter lucros, portanto seleciona as obras com esse fim. Conforme dados do *Jornal Grande Bahia*, uma tiragem média de 3.000 livros vendidos a R\$ 35 reais cada, rende a um escritor no Brasil cerca de R\$ 500 reais mensais, que equivale aos 10% a ele destinado caso tenha sido a editora quem custeou a edição. Entretanto, o autor pode arcar com os custos da edição e ficar com 30% a 40% ou ser patrocinado e receber o valor dos direitos autorais antecipado, como explicou uma das editoras entrevistadas por Calila Oliveira (2016).

Na Bahia, segundo Calila, 60% das escritoras negras baianas têm livros publicados, todavia grande parte deles financiados por elas próprias e vendido de mão em mão, sem que recebam ao menos os 10% por capa. Isto porque, a cadeia produtiva de um livro requer muitos investimentos, inclusive na última etapa, quando as livrarias se incumbem de expor os livros nas vitrines por preços nada convidativos. De acordo reportagem da Folha de São Paulo (2006), redes como Fnac, Saraiva, Livraria Cultura e Laselva estabelecem preços para colocar livros em destaque, que variam entre R\$ 700 a R\$ 2.000, dependendo do local e do tempo de exposição, explicando o porquê as escritoras baianas preferem vender suas obras em eventos acadêmicos, feiras literárias, bienais ou, por vezes, divulgá-las nas redes sociais.

Em 2016 a editora UEFS publicou os resultados das pesquisas de Calila Oliveira, Raquel Galvão e Roberto Seidel a respeito das editoras baianas. Nesse estudo houve a constatação de que 58% das editoras na Bahia localizam-se em Salvador, enquanto 42% estão espalhadas pelas demais cidades do Estado. Entre os principais gêneros literários publicados, a poesia é a mais lançada, à frente do romance e contos, por exemplo. Dentre os temas mais presentes nas publicações nota-se aqueles destinados ao segmento infanto-juvenil, “um dos setores de maior venda das editoras” (PEREIRA, 2016, p. 443).

Ao contrário do que fizeram os pesquisadores da UEFS, o presente trabalho não pretende mapear todas as editoras existentes na Bahia, porém levantar quais editoras baianas publicaram obras de escritoras negras nos últimos oito anos. Por isso far-se-á um levantamento de quantas obras foram publicadas nesse período, por qual editora, e sob a autoria de quem. Visa com isto, não só conseguir determinar o contingente de mulheres negras escrevendo, mas, sobretudo, pôr em evidência o conjunto de produções literárias muito representativas no bojo da literatura brasileira.

Dentre as escritoras negras presente nesse mapeamento, algumas são mais conhecidas, outras nem tanto, contudo, todas possuem uma escrita militante e engajada em se tratando de criar uma política no texto literário, sem anular a política inerente a ele. Todas possuem formação universitária e busca na literatura mudar a sociedade através das palavras. Geralmente, divulgam seus textos nas plataformas digitais, onde conseguem com mais facilidade atingir um número maior de leitores de diversos perfis, inclusive os que estiverem alheios às discussões em torno das problematizações de raça, gênero e classe, como frequentemente ocorre na textualidade afro-feminina.

Quanto ao gênero literário, verificou-se que boa parte delas escreve poesias ou contos, apenas algumas poucas escreve novela, pois, em tempos de excessos provocados pelas tecnologias, gêneros maiores não despertam o interesse dessa geração acostumada com a brevidade dos textos. A medida que os nomes das autoras e de suas respectivas obras forem sendo mencionados neste trabalho, ficará evidente que na Bahia há uma gama de mulheres negras fazendo literatura, seja do ponto de vista estético seja do ponto de vista semântico.

Decerto, na última década houve um aumento significativo de mulheres negras baianas no círculo literário, mas a literatura afro-baiana não surge a partir disso. Desponta já no século XX com Aline França, a poeta e romancista de Teodoro Sampaio – BA. A primeira obra publicada por Aline França foi a novela *Negão Dony* (1978), pela Prefeitura de Salvador. Em 1985, lança o seu segundo livro, intitulado de *A mulher de Aleduma*, pela Ianamá. Com esta obra, além de ser reconhecida entre os críticos baianos, a revista nigeriana a coloca entre os precursores da literatura contemporânea, no gênero “ficção em estilo surrealista”. Publica em 1993 *Os Estandartes*, pela Littera, consagrando-se uma das expoentes da literatura negra na Bahia.

Também escritora desde o século passado, Fátima Trinchão, natural de Euclides da Cunha e licenciada em Letras Francês, inicia sua carreira na literatura publicando em 1978, a poesia “Contemplação de uma vida”, no jornal *A tarde*. Depois publicou o conto “Roda viva” (1979) e o poema “Deus” (1985), no mesmo jornal. Participou das seguintes antologias: *Antologia Poética Hagozah* (1986), organizada pela editora Contemp; *Antologia Poética Versos e Rimas* (2006), editora Òmnira. Possui textos publicados na obra *Bahia de Todos em Contos*, bem como na antologia *Salvador 460 anos de poesia*, ambos da editora Òmnira. Nos *Cadernos Negros* publicou contos nas

edições 32 e 34, entre 2009 a 2011. A poeta e contista Fátima Trinchão, “tem uma escrita permeada de misticismo, memórias e lirismo” (SANTIAGO, 2012, p. 80), que resgata a ancestralidade africana.

Embora essas duas poetisas anteriormente citadas não façam parte do recorte temporal estabelecido nesta pesquisa, por serem, de certo modo, pioneiras na criação de uma literatura afro-baiana, são referenciadas com a finalidade de mostrar a existência de um mercado editorial baiano, menos hegemônico, responsável por trazer à baila narrativas plurais. No período delimitado, entre 2010 a 2018, há um número significativo de mulheres negras publicando ou escrevendo para realização de saraus, assim, buscando atender aos objetivos desta pesquisa, escritoras importantes para literatura contemporânea brasileira serão citadas, a começar por Alessandra Sampaio, poeta e contista de Feira de Santana, graduada em Letras com Inglês e pós-graduada em Estudos Literários.

Atuando como professora de Língua Portuguesa no município de Camaçari e na rede estadual de ensino da Bahia, Alessandra Sampaio encontra tempo para escrever suas poesias, as quais aparecem publicadas na coletânea *Cadernos negros*, número 39 (2016), seus contos afro-brasileiros, publicados na edição seguinte da mesma série. Quem também publicou nos *Cadernos negros*, volume 40, foi a poetisa de Entre Rios, Aline Soares. Licenciada em História, ela é uma ativista que escreve contos e poemas eróticos na tentativa de insurgir-se por meio da literatura. Atualmente mantém uma página nas redes sociais, denominada de “Diário de uma Mãinha”, onde relata os amores e dissabores da maternidade.

Licenciada em Letras, mestra em Crítica cultural (UNEB), a soteropolitana Ana Fátima dos Santos como muitas de suas contemporâneas, publica em coletivos literários. Tem poemas publicados no site da Fundação Palmares (2010); Revista Entrelinhas (2015); publicou nas Antologias *Cadernos Negros* vol. 37, 38 e 39, (2014-2016) e *Mulher Poesia I e II* (Cogito, 2016-2017). De Santo Estevão, Bahia, a escritora Érica Azevedo conseguiu publicar não só em coletâneas, mas também individualmente. Seu primeiro livro, *Vida em poesias*, lançado pela Edições MAC, em 2002, abriu caminho às obras seguintes, *Outros Eus*, (Kalango, 2013); *A chuva e o labirinto*, (Mondrongo, 2017).

A arte para Jocélia Fonseca, poeta de Juazeiro, BA, e autora do livro *Importuno Poético*, publicado em 2012 pela editora Muttigrافي, é onde se pode fazer intervenções políticas e tem sido no âmbito artístico que Jovina Souza busca intervir na realidade do negro no Brasil. Autora da obra *Agdá*, coincidentemente publicada pela Mondrongo, também em 2012, Jovina Souza divulga suas demais produções em seu blog literário. Lidiane Ferreira, ao contrário das poetisas anteriores, ainda não escreveu um livro solo, entretanto contém textos publicados na *Antologia Poética do Servidor Público Estadual* (2015) e no livro *Enegrescência Coletânea Poética* (2016), da Editora Ogum's Toques Negros.

Paralelo a atividade de professora na Universidade do Estado da Bahia, Lilian Almeida escreve poesia, conto e crônica. *Todas as cartas de amor* (2014), é seu único livro de ficção, publicado pela Quarteto Editora, mas em conjunto, tem participação na obra *Além dos quartos: coletânea erótica negra Louva Deusas*, (2015), organizado pelo Coletivo de mulheres negras Louva Deusas. Em sítio eletrônico compartilha seus escritos prosaicos e poéticos de cunho militante. Uma das mais respeitadas escritoras baianas entre os críticos literários, a professora Livia Natália venceu o concurso Banco Capital de Poesia, com a obra *Água Negra* (2010), livro reeditado pela Caramurê publicações em 2016. O segundo livro da poeta, *Correntezas e outros estudos marinhos* (2015), da editora Ogum's Toques Negros traz o polêmico poema Quadrilha. A sua última publicação, *Dia bonito pra chover* (2017), da editora Malê, é o único à venda em livrarias importantes do país.

Embora pouco conhecida, mas nem por isso menos importante, a poeta, contista, atriz e professora Rita Santana começou a sua carreira literária desde 1993, quando publicava contos no *Diário da Tarde*, de Ilhéus, sua terra natal. Ao longo de sua trajetória como escritora, trouxe à públicos três importantes obras, uma de conto, as outras duas de poesias, nesta ordem: *Tremela* (2004), pela Casa de palavras; *Tratado das veias* (2006), pela editora Selo Letras da Bahia e por último *Alforrias* (2012), pela Editus.

Apesar das dificuldades para ser escritora, as mulheres negras insistem e resistem a invisibilidade, ou por vezes ao silenciamento a elas imposto, Vania melo é uma prova disto, mesmo com todo retrocesso após o golpe de 2016, faz-se vaga-lume e com lampejos de arte e poesia sobrevive a barbárie. O seu livro, "Sobre o breve voo da borboleta e suas esquinas", lançado pela editora organismo, é em si luminescência, no sentido posto em a Sobrevivência dos vagalumes, de Georges.Didi-Huberman.

CONCLUSÃO

Nesse trabalho ficou evidente que todas as escritoras negras baianas citadas publicam seus escritos e ainda que a maioria não tenha obras individuais publicadas, é notória a existência de um projeto literário individual. Esse mapeamento deixou de fora algumas escritoras que ainda estão se construindo enquanto tal, mas que podem ser localizadas no projeto escritoras negras da Bahia, (<https://escritorasnegras.com.br/sobre/>). Muitas destas escritoras se apresentam em saraus, dentre os quais se destacam o Sarau da Onça e Sarau do Goethe. Com este levantamento foi possível mapear mapeadas 11 escritoras negras baianas e 10 editoras que estão publicizando a literatura afro-feminina. Esses dados demonstram o papel das editoras menores para que escritoras subalternizadas possam publicar seus escritos e assim fazer circular outras representações dos contextos sociais.

REFERÊNCIAS

- AUGUSTO, Carlos. *Jornalista lança mapeamento de escritoras da Bahia*. JGB, 27 de junho, 2017. Disponível em: <http://www.jornalgrandebahia.com.br/2017/06/jornalista-lanca-mapeamento-de-escritoras-negras-da-bahia/>.
- CARIELLO, R.; LIMA, I. M.; SIMÕES, E. *Livrarias cobram para dar destaque nas vitrines*. Folha de S. Paulo, São Paulo, 12 de mar. 2006. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1203200606.htm>.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *Sobrevivência dos vaga-lumes*. Trad. Consuelo Salomé. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. *Literatura Negra Infanto-Juvenil: Discursos afro-brasileiros em construção*. *Interseção*, v. 18, n. 2, p. 431-457, dez. 2016.
- Retratos da leitura no Brasil 4/ organização de Zoara Failla. Rio de Janeiro: 2016.
- SANTIAGO, Ana Rita. *Vozes literárias de escritoras negras*. Cruz das Almas/BA : UFRB, 2012.
- SANTIAGO, Silvano. *Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural*. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- SANTIAGO, Silvano. *Democratização no Brasil 1979-1981: Cultura versus Arte*. In: *O cosmopolitismo do pobre: crítica literária e crítica cultural*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.
- SEIDEL, R. H.; GALVÃO, R. M.; OLIVEIRA, C. M. *Econocriativa: mapeamento e diagnóstico das editoras baianas*. Feira de Santa: UEFS Editora, 2016.

COMUNIDADE RURAL QUILOMBOLA DE TIJUAÇU: LETRAMENTO, RESISTÊNCIA E IDENTIDADE

José Francisco Alves Cruz(Pós-Crítica\UNEB)²⁵

Resumo: Este trabalho faz um percurso teórico inicial da pesquisa de mestrado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Uneb - Campus II, cujo objetivo é investigar eventos e práticas de letramento nas histórias de vida de idosas do perímetro da Comunidade Rural Quilombola de Tijuáçu, distrito de Senhor do Bonfim – Bahia. Buscou-se, também, verificar edições voltadas à velhice e à memória, tendo em vista aprofundar a compreensão da temática e cumprir o requisito de pesquisa do laboratório de Edição de Texto do Pós-Crítica. Desse modo, este estudo teve as contribuições teóricas principais de Soares (2009), Kleiman (2005); Marcuschi (2003), Bortoni-Ricardo (2004); Street (2014); Quijano (2005); Mignolo (2008); Pereira (2013); Bosi (1987).

Palavras-chave: Letramento. Quilombola. História de Vida. Idosas.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta o percurso teórico inicial da pesquisa intitulada “Comunidade Rural Quilombola de Tijuáçu: Letramento, Resistência e Identidade”, a ser desenvolvida durante o Mestrado em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (Uneb)/Campus II.

Antes de elencar o conteúdo deste estudo é importante esclarecer que a referida pesquisa consiste numa abordagem qualitativa com fulcro etnográfico, utilizando-se da história oral, da entrevista narrativa e da observação participante, tendo como objetivos investigar eventos e práticas de letramentos a partir de histórias de vidas narradas por idosas da comunidade supracitada; identificar os contextos em que se verificam os eventos e práticas de letramentos; discorrer sobre suas características e implicações na comunidade.

Serão evidenciados neste paper o conceito de letramento e sua relação com a oralidade, fazendo uma discussão entre letramento ideológico, colonialidade e desobediência epistêmica, no que tange aos saberes letrados vigentes na sociedade, nas perspectivas do colonizador e do colonizado. Ainda, como pesquisa do Laboratório de Edição de Texto do Pós-Crítica, fez-se necessária uma reflexão sobre envelhecimento, memória e histórias de vida, a partir das edições escritas “Velhice” de Simone de Beauvoir, Memória e Sociedade: lembranças de Velhos de Ecléa Bosi e Memórias autobiográficas de mulheres velhas: recordar é tempo de narrar de Áurea da Silva Pereira.

LETRAMENTO E ORALIDADE

O conceito de Letramento varia de acordo com os teóricos, a época e as exigências do uso da leitura e da escrita. Conforme Soares (2009), em meados de 1980 o termo Letramento, importado do

²⁵ Comunicador Social, Licenciado em Letras Inglês e suas Literaturas, especialista em Programação de Ensino de Língua Portuguesa, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Letramento, Identidades e Formação de Educadores. Orientadora: Profa. Dra. Áurea da Silva Pereira. Endereço eletrônico: francu7@gmail.com.

inglês *Literacy*, começa a ser utilizado por especialistas da Linguística e na Educação, sendo definido como práticas sociais que envolvem o uso da leitura e escrita. Neste entendimento, aqueles que aprenderam a “tecnologia” de ler e escrever devem saber utilizá-la cotidianamente nas diversas demandas da sociedade, a exemplo de preencher um formulário de emprego, tirar dinheiro no caixa eletrônico ou ler uma lista de compras no supermercado.

Das inúmeras abordagens empregadas ao termo menciono a análise equivocada repassada pelo senso comum de que apenas indivíduos alfabetizados são letrados. A esse respeito, tanto Soares (2009), como Kleiman (2005) esclarecem que indivíduos analfabetos também possuem letramento, desde que participem de eventos ou práticas sociais relacionadas à escrita. Também é importante ressaltar que nem todos alfabetizados são letrados, já que o processo de letramento envolve o entendimento da função social que os diversos gêneros representam para a comunicação diária dos indivíduos, além de habilidades cognitivas para compreensão de conteúdo e leitura de mundo. Há indivíduos que fazem o processo de decodificação inerente à alfabetização, mas que tem dificuldade para extrair a compreensão de um texto.

Outro aspecto para observação é relação letramento-oralidade. Embora os estudos sobre o letramento tenham avançado para uma perspectiva mais abrangente de situações de usos, ao longo desses mais de 30 anos, seu conceito ainda é atrelado à dicotomia entre fala e escrita. Conforme Marcuschi (2001) é fruto de uma visão *immanentista* de língua, com regras prescritivas que distingue a forma do conteúdo. Neste contexto, a fala é considerada menor, fragmentária e menos complexa do que a escrita. Esta, por sua vez, sendo a mais privilegiada pela sociedade ocidental, é caracterizada como formal, abstrata, elaborada.

A prevalência da escrita em relação à fala arraigada na cultura ocidental não se observa em cultura de matrizes africanas. O etnólogo africano Amadou Hampaté Bâ em seu texto “A Tradição Viva” evidencia o valor da tradição oral para a história da África. A oralidade, a palavra, tem uma força relacionada com o divino, com o sagrado e, portanto, tem um valor moral. O testemunho oral corresponde à verdade. O homem que não utiliza a verdade é desvalorizado perante a sociedade.

É importante entender que tanto a fala quanto a escrita são igualmente imprescindíveis na sociedade. No entanto, a divisão entre ambas, como já foi citado, decorre de um formalismo linguístico, e está intrinsecamente relacionada à herança cultural advinda do modelo de saber eurocêntrico que se propagou nos países ocidentais por forças de poder e de dominação.

Não pretendo entrar numa discussão sobre o preconceito linguístico, pois envolve uma série de fatores que não daria para explanar neste trabalho, mas menciono sua implicação em todas as esferas da sociedade contemporânea como reforço da chamada “norma culta” ou padrão, difundida

por meio da escrita. Na escola, na vida profissional e acadêmica e no meio científico as produções escritas estão voltadas apenas para o modelo de letramento autônomo.

Street (2014), partindo de uma perspectiva etnográfica, ressalta que o modelo autônomo não considera os aspectos sociais e históricos. O autor combate a visão de que o letramento autônomo tem ligação direta com a lógica, a racionalidade, a cientificidade em detrimento da oralidade, analisada como ingênua, uma prática realizada por pessoas tolas e sem pensamento crítico.

Nesse sentido, o autor faz uma abordagem do letramento ideológico, que está imbricado com a questão ideológica e política. É importante frisar seu relato sobre a imposição da ideologia colonialista que ocorreu durante a colonização e catequização de nativos por missionários metodistas em ilhas asiáticas. Neste viés, a ordem era fazer o nativo (autóctone) decorar trechos das escrituras sagradas e fazê-los pensar que estavam adentrando no “mundo do poder”, pela ilusão do domínio do letramento, da escrita, símbolo de “progresso”, que foi descrito no chamado “culto à carga”, rituais que os nativos realizavam para se apoderar da “carga” — bens e serviços trazidos pelos europeus.

Em crítica similar, Quijano (2005), em seu enfoque sobre a colonialidade do poder descreve a nefasta dominação econômica, política e cultural europeia sob as demais regiões do mundo. Foram ceifadas as formas de conhecimento dos colonizados, suas produções de sentidos, subjetividades.

[...] A repressão neste campo foi reconhecidamente mais violenta, profunda e duradoura entre os índios da América ibérica, a que condenaram a ser uma subcultura camponesa, iletrada, despojando-os de sua herança intelectual objetivada. Algo equivalente ocorreu na África [...] forçaram — também em medidas variáveis em cada caso — os colonizados a aprender parcialmente a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, como da subjetiva, especialmente religiosa (QUIJANO, 2005, p. 111).

Mingolo (2008) indica uma alternativa para desconstruir o arcabouço delineado pela dominação colonial por meio de desobediência epistêmica, uma opção descolonial de pensamento que implica em “aprender a desaprender” toda uma história de dominação de conhecimento repassado pela “razão imperial/colonial”.

Retomando a questão do letramento, Street (2014) aponta para a existência dos letramentos sociais. Assim, as práticas letradas se manifestam em todas as esferas da sociedade: na oralidade de determinados grupos, nas comunidades rurais, nos rituais, difundindo as idiosincrasias do povo, no meio urbano, repartições públicas, comércio e demais meios. A prática letrada em uma determinada comunidade nunca será igual a outra, mesmo que os acontecimentos sejam similares. Cada contexto tem sua peculiaridade.

A partir da observação dos letramentos sociais, podemos inferir que não existem hierarquias entre os letramentos provindos da fala e da escrita. Todos são válidos e relevantes. Marcuschi (2001, p. 37) defende a hipótese de que: “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos.” Daí surge um conjunto de variações, onde os gêneros textuais de cada domínio se entrecruzam em vários aspectos e, muitas vezes, possuindo características da fala e escrita.

Para Bortoni-Ricardo (2004), a análise do Letramento se dá por meio de três contínuos. Para este trabalho, apenas serão observados os contínuos de urbanização e de oralidade — letramento.

No primeiro, existem características dos falares do povo brasileiro que se modificam quando o repertório linguístico tipicamente rural passa para o empregado no meio urbano. É representado pela sequência RURAL — RURBANO — URBANO.

No meio rural, há o predomínio da oralidade com ausência de monitoração estilística. As barreiras geográficas, muitas vezes, impedem que haja o conhecimento de outras formas de falares, permanecendo formas de uso antigas e até desconhecidas pela cultura urbana. Por isso, são estigmatizadas e consideradas erradas; no centro da sequência estão os grupos rurbanos compostos por migrantes de origem rural e comunidades interioranas, distritos ou grupos semirurais que ainda conservam traços de sua cultura linguística, apesar de sofrer influências do meio urbano; na última posição estão os moradores da zona urbana, onde prevalece o uso mais formal da fala e escrita permeadas por elevado nível de monitoração estilística e de situações sociais de letramentos propiciados pela escola e demais agentes como o comércio, repartições públicas, indústria, mídia.

No contínuo de oralidade — letramento, o ambiente rural é caracterizado por eventos de oralidade e ausência ou quase ausência das condições de letramento, já que em alguns casos não existe escola ou outro meio que implemente práticas sociais de uso da leitura e escrita.

Ainda dentro da seara da oralidade, nas comunidades rurais é muito presente a tradição de se contar história dos antepassados. Estes registros orais de fatos anteriores repassados de geração a geração, especialmente pelos mais velhos, representa um grande traço cultural que deve ser mantido para a posteridade, pois faz parte da memória e história de um povo.

Como já foi mencionado no início deste paper, o objeto da pesquisa de mestrado se relaciona histórias de vida de Velhos de ancestralidade quilombola, proponho uma breve explanação em edições escrita com ênfase na relação do envelhecimento, com a memória e história de vida.

ENVELHECIMENTO, MEMÓRIA, HISTÓRIA DE VIDA

Fazendo parte do método de pesquisa História Oral, a memória, história de vida, e mais recente, a história autobiográfica são utilizadas em investigações de fulcro etnográfico. Em muitos

desses estudos, utiliza-se o testemunho oral do idoso. Este tem papel ativo no processo de (re) construção da história, por meio dos arquivos evocados de sua memória. Durante esta fase da vida, as lembranças do passado são mais precisas. Retomando a reflexão de Halbwachs a respeito da memória dos velhos em relação a do adulto, Bosi (1997, p. 23) endossa que:

Bem outra seria a situação do velho, do homem que já viveu sua vida. Ao lembrar o passado ele não está descansando, por um instante, das lides cotidianas, não está entregando-se fugitivamente às delícias do sono: ele está se ocupando consciente e atentamente do próprio passado, da substância mesma da sua vida.

Maior desvelo se faz para trazer à tona as reminiscências de sua juventude. No entanto, o fato de o idoso se interessar mais pelo passado do que um adulto, como declara Halbwachs (1925, apud BOSI, 1997, p. 23), não quer dizer que na velhice lembrará mais coisas do que na época em que era adulto, sendo importante mencionar que, no passar dos anos, a capacidade mnemônica vai se esvaindo de forma paulatina.

Partindo para a análise da tradição repassada de geração a geração, os mais velhos, em especial, por terem vivenciado inúmeras experiências ao longo da vida, estão numa etapa em que lembrar é relevante, tendo uma função social. Falando da história da África, Hampaté Bâ (1980) faz referência aos “tradicionalistas” — os “Velhos” — “grandes depositários da tradição oral” que tem a incumbência de repassar os conhecimentos aos iniciantes.

Os “conhecedores” são considerados a “Memória Viva” da África, podendo ser um mestre iniciado em algum ramo específico como tecelão, ferreiro, pescador, dentre outros ou alguém com um saber total das tradições. Independente de ter um ramo específico de saber, os velhos possuem um notável conhecimento sobre todos os aspectos científicos e cotidianos da sociedade africana.

Ainda sobre o papel do idoso, Halbwachs (1925, p. 142, apud BOSI, 1997, p. 23) menciona a importância da memória coletiva:

Nas tribos primitivas, os velhos são os guardiães das tradições, não só porque eles as receberam mais cedo que os outros mas também porque só eles dispõem do lazer necessário para fixar seus pormenores ao longo de conversações com os outros velhos, e para ensiná-los aos jovens a partir da iniciação.

Fazendo um contraponto com a sociedade ocidental, o respeito ao idoso e à sua função de “elo temporal da cultura passada no presente” não é muito evidente. Temos algumas contribuições no meio acadêmico na área da Sociologia e Antropologia, História Social, Linguística em investigações com fulcro etnográfico.

Beauvoir (1990) em “A Velhice” faz um estudo aprofundado do idoso, sob diferentes enfoques: político, condição de saúde orgânica e a realidade social, psicológico, social, filosófico, econômico, profissional. Ela faz uma forte crítica ao modo desprezível com que os indivíduos tratam o idoso, à sociedade capitalista que o exclui e o estigmatiza como um incômodo para a sociedade.

Ainda, em referência ao objeto de estudo da pesquisa que resultou este paper, menciono como relevante o ensaio “Memórias Autobiográficas de Mulheres Velhas” da Profa. Dra. Áurea da Silva Pereira, resultado de sua tese de doutoramento. Para compor a pesquisa autobiográfica, que tem como sujeitos cinco mulheres idosas da comunidade rural de saquinho-BA, a autora recorre à leitura de textos relacionados ao envelhecimento, às memórias narrativas e ao tempo. O trabalho tem uma abordagem qualitativa, utilizando-se da história oral, entrevistas narrativas em um espaço autobiográfico/ateliê/oficina.

Pereira (2013), numa perspectiva que entrelaça os fatos narrados pelas idosas como autobiográficos e o reconhecimento de si pela própria autora, a obra tem um toque literário e poético, no qual emerge histórias orais relatadas por mulheres que estão à margem da sociedade por uma política de silenciamento da terceira idade, da questão de gênero e de não acesso à chamada “Cultura de Letramento”.

Dentre os inúmeros materiais citados que serviram de arcabouço teórico-metodológico da investigação, coloco em referência, o da filósofa francesa Simone Lucie-Ernestine-Marie Bertrand de Beauvoir, citada acima, que escreveu também “Segundo Sexo”, como crítica à sociedade patriarcal e machista.

CONCLUSÃO

Durante a discussão deste trabalho é possível evidenciar que os estudos do letramento estão diretamente relacionados com a questão do poder, tendo como fator resultante o preconceito cultural representado pela dicotomia entre fala e escrita.

Nesse embate, a escrita, saber considerado correto, representa a ótica do dominador eurocêntrico, sendo atrelada “à racionalidade, ao progresso e à tecnologia”. É permeada pelo modelo autônomo de letramento, amplamente difundido na escola, no meio acadêmico-científico, nos órgãos de educação, no padrão dos organismos internacionais, como a UNESCO. Do outro lado está a oralidade, considerada de forma equivocada como conhecimento “subalterno, ingênuo e desorganizado”.

Contrapondo-se à visão imanentista de língua e de seu objeto estático de manutenção de status quo, quando considera apenas um único padrão de linguagem, Street (2014) atenta para a existência dos letramentos sociais. Nesta perspectiva, os eventos e práticas letradas são provindos tanto da oralidade quanto da escrita.

A partir dos estudos de Quijano (2005) e Mignolo (2008) sobre colonialidade e desobediência epistêmica, depreendemos que a dominação política e cultural imposta pelas metrópoles europeias aos nativos da América e da África foi de segregação racial, sendo esta racialização uma invenção ,

uma desculpa para obter a superioridade dos impérios. Esse domínio teve interferência maléfica nas formas de conceber as subjetividades dos nativos, nos cultos, tradições.

Como desobediência epistêmica, os nativos começaram a apropriação dos letramentos repassados pelos jesuítas, não com a ingenuidade que os religiosos pensavam que tinham, mas como forma de poder, de ideologia, para livrar-se da alienação que a própria igreja estabeleceu.

Em suma, a existência de um contínuo entre a fala e a escrita desmonta toda uma visão restritiva de dualidade perpetuada ao longo do tempo e emancipa o sentimento de que o pensamento foi exteriorizado através da oralidade. Nesse sentido, o valor dado à oralidade como prática em que as tradições são repassadas de geração a geração pelo discurso dos mais velhos, não a torna superior, mas em igualdade com a escrita. Ambas são essenciais para o pensamento humano, para a divulgação da cultura, da história de vida, como um gesto de força contra as forças de poder que tentam alienar o indivíduo.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. *A velhice*. Trad. Maria Helena Franco Monteiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 2. ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 1987.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GOMES, Romeu. Análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1993, cap. IV, p. 67-69.

HAMPATÉ BÂ, Hamadou – *A tradição viva, em História Geral da África I. Metodologia e pré-história da África*. Joseph Ki-Zerbo (Org.). São Paulo, Ed. Ática/UNESCO, 1980.

KLEIMAN, Angela. B. *Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

KLEIMAN, Angela. B. *Preciso ensinar o letramento?* Brasília: REVER- Produção Editorial, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividade de retextualização*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIRANDA, Carmélia Aparecida da Silva. *Comunidade quilombola de Tijuçu: memória, identidade e visibilidade*. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho 2011.

PEREIRA da Silva. Áurea. Memória autobiográficas de mulheres velhas: lembrar é tempo de narrar e viver. In: VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGI, Maria da Conceição. (org.). *Pesquisa (auto)biográfica: questões de ensino e formação*. Curitiba – PR: CRV, 2013. 266p

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In. LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: setembro de 2005.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 14-25.

STREET, Brian V. *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Editora Parábola, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

“ROSAS VIVAS”: SEUS MODOS DE PRODUÇÃO CULTURAL E DE SUBJETIVIDADES

José Luiz da Silva Lima (Pós Crítica/UNEB)²⁶

Resumo: Oriundas de várias comunidades rurais da região sisaleira, sertão da Bahia, e mobilizadas pelo movimento de ocupação e luta pela terra, contra os grandes latifundiários locais, o Grupo Rosas Vivas se constitui enquanto um movimento composto por colônias das mais variadas idades, residentes no Assentamento Rose, de Santa Luz-BA. São personagens femininas, agricultoras, que apresentam performances, enunciados e linguagens artístico-culturais que evidenciam uma potência criadora singular. Vozes femininas transgressoras que abrigam “escrevências e feitura” de poesias, letras de música, contos, artesanatos e culinária alternativa vem criando fissuras no pensamento patriarcal e no coronelismo ainda persistente na região e, por certo, estimulando e (re)agregando várias outras mulheres, e homens, para a “luta desarmada” contra os agenciamentos do poder hegemônico local. A intenção fundamental da pesquisa é investigar como esses modos de produção cultural, signos, linguagens, performances e subjetividades femininas estão criando fissuras nas formas hegemônicas de subjugação e dominação político/social e cultural destes sujeitos. Para isso, estamos nos ancorando em fundamentos dos estudos da literatura, da cultura popular, da antropologia, da psicanálise e, especialmente, da pós-crítica cultural, levando em conta uma perspectiva autobiográfica, os estudos de gênero, de subjetividades e de feminismos. Consideramos também a perspectiva da circulação e difusão em rede de comunicação social, web-rádio e audiovisual, do vasto acervo iconográfico e da produção artístico-cultural que este coletivo de mulheres está desenvolvendo. Essa produção vem sinalizando conquistas por parte destas militantes comunitárias, as quais tem possibilitado um outro modo de vida para várias mulheres, uma percepção de um outro eu, que se desenha como resistência às condições adversas a que estão expostas no seu habitat social e que tem se (re)configurado enquanto uma “máquina de guerra” no enfrentamento subalterno contra o patriarcado, “amordaçamento feminino”, e suas interseccionalidades.

Palavras-chave: Camponesas. Subjetividades. Resistências.

INTRODUÇÃO

“Quando eu cheguei no Rose; cheguei de pé no chão.

Pra falar com marajá, foi só de avião, foi só de avião.

Pra falar com marajá, foi só de avião” - Dona Maria Baia (IMAQ, 2010)

A composição “Pé no chão” de Maria José Dantas, dona Maria Baia, gravada no 1º CD do Rosas Vivas (IMAQ, 2010), descreve metaforicamente e nos induz em verso curto, cantando repetidamente como um mantra, a perceber formas de relação de poder que delimita fronteiras e papéis entre classes: dominante (latifundiário) e camponesa. O processo de ocupação do Assentamento do Rose se deu em um clima de tensionamentos e conflitos na luta do movimento de camponeses pela terra há 30 anos na zona rural de Santa Luz, semiárido da Bahia, configurando-se em: a “ocupação da ocupação” e a (re)conquista de um espaço e território público, de uma coletividade, que foi usurpado, ocupado, pelo privado.

Na letra de Baia, pode-se aludir um vínculo com relações verticalizadas de poder, donde o crítico cultural e pesquisador Osmar Moreira (2016) em seu livro “A luta desarmada dos subalternos”, afirma:

²⁶ Bacharel em Psicologia pela Faculdade de Ciências e Tecnologia – FTC / Feira de Santana-BA. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Literatura, produção cultural e modos de vida. Endereço eletrônico: joseluizlima.imaq@gmail.com.

[...] sua forma de luta e seus modos de enunciação são singulares e respondem a uma dobra do poder, como acontecimento: confronta o chefe local, expõe representantes do sistema de poder (a cada instância que interpela e supera em sua vontade de justiça), mobiliza seus poucos recursos de camponeses pobres... [...] ativa sua sensibilidade e inteligência, à medida em que os desafios vão se colocando durante seu processo de luta e enfrentamento (SANTOS, 2016. p. 61).

O crime está exposto, denunciado metaforicamente, no qual a exploração está (in) contida nas poéticas, subjetividades e resistências femininas que denunciam correlações e convergências de forças subalternas que possibilitam um olhar pós-crítico que alinha uma perspectiva que discute a “ocupação da ocupação”, a (re)conquista de um espaço e território público, de uma coletividade, que foi usurpado pelo privado.

Percebe-se que a Cultura Popular está criando fissuras no pensamento patriarcal e no coronelismo ainda persistente na região e, por certo, estimulando e (re)agregando várias outras mulheres, e homens, para a “luta desarmada” contra os agenciamentos do poder hegemônico local.

Analisando o conjunto documental acervado do Grupo, como outros correlatos, percebe-se engendramentos da Cultura Popular que se apresenta enquanto um instrumento de enfrentamento, “máquina de guerra”, e um movimento político de resistência e de luta social contra o poder hegemônico constituído. Stuart Hall (1999) afirma que esse entendimento da dimensão de um fazer cultural engajando acontece quando percebemos como:

A cultura popular é um dos locais onde a luta a favor ou contra a cultura dos poderosos e engajada; e também o prêmio a ser conquistado ou perdido nessa luta. É a arena do consentimento e da resistência. É a esfera onde o socialismo ou uma cultura socialista — já formada — pode simplesmente ser “expressa” (HALL, 1999, p. 263).

Reconhecemos esse viés, mesmo que inconscientemente, no movimento cultural da Comunidade do Rose em geral e, as Rosas Vivas, apresentam-se enquanto uma expressão de gênero que ao mesmo tempo busca ocupar espaços de representatividade e potência no universo patriarcal bem como, alia-se ao conjunto geral de forças subalternas que lutam por seus direitos coletivos.

Diante destes fatores e complexidade, inquieta-me nesta pesquisa os muitos desafios que tenho que enfrentar pois, sendo um extensionista com mais de 20 anos de atuação em projetos sociocomunitários, deverei me distanciar desse olhar e práxis “apaixonada”, assumindo, o papel de pesquisador que deve manter um distanciamento instrumental, para desvelar o que está oculto e revelar as fissuras e problemas (in)contidos no objeto desta pesquisa.

De imediato surge uma questão-problema: como os modos de produção cultural e subjetividades destas mulheres do Rose vêm se configurando enquanto *potências femininas*, instrumentalizando conquistas e ações no enfrentamento e resistência feminina, agenciamentos e interposição política, frente às condições adversas, evidenciadas pelo patriarcado, “amordaçamento feminino”, e suas interseccionalidades?

A intenção é investigar como esses modos de produção cultural, signos, linguagens, performances e subjetividades femininas estão criando fissuras nas formas hegemônicas de subjugação e dominação político/social e cultural destes sujeitos.

AS ROSAS VIVAS

Criando em 2008, inspirado nas vivências do projeto Griôs Sisaleiros²⁷, o *Rosas Vivas* é formado por mulheres de diferentes gerações, agricultoras e filhas de colonos do Rose, unidas pela música e por laços afetivos explícitos: Maria José Dantas das Mercês; Joanita Ataildes das Mercês; Joana Maria Santiago dos Santos; Geonilda Faustina Santiago; Angelina Santiago; Ana Augusta de Lima; Miriam Ferreira das Mercês; Patrícia Santiago dos Santos; Iva Santiago de Jesus e Maria Rodrigues da Silva. O grupo selecionou e ensaiou um repertório de 15 composições, eleitas entre as mais de 100 compostas, e, entre os meses de setembro e outubro de 2010, entraram no Estúdio Livre do IMAQ Cabeça-de-frade para gravar seu 1º CD autoral: *Rosas Vivas: Grupo de Cantoria Popular de Mulheres da Comunidade Rose – Santaluz-Bahia*. (IMAQ, 2010)

A gravação do CD possibilitou ao grupo uma notabilidade, reconhecimento e validação extraordinária tanto do papel de protagonismo inovador destas mulheres como da própria Comunidade do Rose, que se enxergou representada por suas moradoras ilustres, que tem levado sua cantoria para várias localidades da região sisaleira. Esse movimento tem facilitado um reencontro intergeracional que, de forma articulada, buscam preservar e reforçar a sua historicidade; sua autoafirmação identitária; sua sobrevivência histórico-cultural em função de uma necessidade preservacionista de matrizes identitárias e do arcabouço sociocultural e político próprio.

Dentro do repertório musical do grupo há a evocação de um cotidiano presente-passado que está permeado de subjetividades e que adquirem forma, ganham vida, através do canto e suas formas performáticas agregadas que sugerem imagens de vivências permeadas de situações que podem ser adversas, cômicas, denunciadoras, opressivas e que inconscientemente podem estar sendo sublimadas²⁸ como mecanismo de defesa e adaptação aos conflitos e sofrimentos que, impostos por relações opressivas numa relação de patriarcado e/ou de sexismo, são capazes de se apresentar de forma velada ou explícitas.

²⁷ Projeto oriundo das incursões do Ponto de Cultura Expressões Sertanejas, gerido pelo IMAQ- Instituto Maria Quitéria de Feira de Santana-BA, e chancelados pelo Programa Cultura Viva do MinC – 2006-2011. O Griôs Sisaleiros apresenta-se como um movimento direcionado aos afazeres dos mestres de tradição oral da região de Santaluz: Site: www.imaq.org.br.

²⁸ Na psicologia e psicanálise, sublimação foi um termo introduzido por Sigmund Freud que designa um mecanismo de defesa do "eu", em que determinados impulsos inconscientes são integrados na personalidade e culminam em atitudes com valor social positivo. A sublimação é um processo em que a energia ou impulso sexual, ou seja, a energia da libido é direcionada para atividades aceitáveis.

Nestas poéticas e modos de produção literária camposino Augusto Boal (2009) no livro *Estética do Oprimido*, afirma que nenhuma estrutura de arte pode ser vazia e inocente pois, todas contém a visão de mundo de quem a produz e abriga sua ideologia; é um mecanismo que por vezes estabelece um diálogo antagônico onde todos podem se encontrar e buscar soluções individuais e coletivas; formas conscientes e inconscientes de opressão.

Na experiência do Rosas Vivas, protagonizada por mestras de tradição oral e “herdeiras” desta tradição, existem vários desdobramentos socioculturais e educacionais em que, os conteúdos dos “arquivos da memória coletiva” destas agricultoras, a cada dia são reelaborados e ganham novos contornos, significados e significantes. A expressão de linguagens e signos próprios e apropriados estabelecem formas performáticas que hoje são um referencial de legitimação identitária destas populações; populações essas que vêm produzindo e consumindo um material sociocultural em que o registro musical do Rosas Vivas é uma das possibilidades de linguagens e signos que retratam uma realidade e um modo de vida peculiar e que são ilustrados em linguagens e performances difusas. Segundo Osmar Moreira (2010):

Todo sujeito acontece na linguagem e com a linguagem. Acontecer na linguagem, enquanto sujeito, é se dar conta de que consumimos signos [...] Os signos que consumimos podem nos consumir ou serem re-elaborados e constituírem a performance de cada um enquanto criadores e/ou reprodutores de realidades (MOREIRA, 2010, p. 122-123).

Esse acontecer na e com a linguagem, sugerem também que por vezes, ou quase sempre, essas mulheres não têm a percepção de um “ser feminino autoral” que produz narrativas literárias, por estarem imersas em afazeres do cotidiano que as distanciam de um tempo para si, para subjetivar, produzir e performatizar suas experiências cotidianas em forma de músicas, contos, danças, etc.

Neste sentido, a pesquisadora Jailma Moreira (2015) nos fala da produção literária não canônica, da produção de escritoras subalternizadas e sobre isso, a partir de Virginia Woolf com seu livro *Um teto todo seu*, “afirma a necessidade de a mulher ter um espaço próprio para produzir, para escrever, e aponta a dificuldade de consegui-lo, diante das várias outras obrigações que lhe foram atribuídas e que a desvalorizam como produtora” (MOREIRA, 2015, apud WOOLF, 1985).

Também socializa uma experiência, descrita em um artigo seu, uma vivência junto a mulheres de Alagoinhas-BA e autoras negras, que foram foco de discussão no GT da Anpoll Mulher e Literatura, realizado no campus da UnB em 2011. Cita a fala de uma delas, a escritora Geni Guimarães, por exemplo, em situação de “menos valia” e em conflito na convivência doméstica com seu esposo repressor e censor. Nesse contexto, escrevia e negava-se enquanto produtora de textos. Moreira denuncia:

[...] a dificuldade da autopercepção da possibilidade de ser outra ou, no caso de Geni, de levar adiante essa percepção diferencial de si deriva da relação de forças entre o se ver e o ser visto. Ou seja, não foi à toa que mulheres introjetaram uma imagem de si como não-escritoras, visto que não foi esse o papel predestinado a elas. Pelo contrário, a cultura patriarcal e capitalista as destinou ao campo da reprodução, tornando cada vez mais invisível sua força produtiva, nos moldes de uma exploração, daí a dificuldade de esse sujeito feminino se conceber como produtor textual (MOREIRA, 2015).

O habitat cultural do patriarcado impõe a essas mulheres a falsa percepção que as colocam aquém das suas reais potências criadoras em que a forma de produzir literatura pode estar imersa em um sentimento de menos valia produtiva em relação ao que se apresenta enquanto produção “cultural cânone” — de consumo.

FALANDO DE METODOLOGIA

Para constructos metodológicos a pesquisa dispõe de um aparato documental abrigado no *IMAQ- Instituto Maria Quitéria*, envolvendo textos, testemunhos, revistas, gravações, reportagens, entrevistas etc., os quais estão disponibilizados para o estudo exploratório. Para subsidiar o arcabouço metodológico e da fundamentação teórica “tradicionalmente recomendada”, é minha intenção ter na produção dos autores proximais, professores e pesquisadores do Pós-Crítica e outros, o referencial diferenciado e qualificado para o consubstanciamento desta pesquisa.

Creio que a agência de pesquisa que nossos pós-críticos representam e falam aludem de um lugar que denota todo um engajamento político, uma visão problematizadora, crítica e libertária que são fatores evidentes na práxis profissional e na produção científica dos mesmos. Enfim, eles estão mais próximos da realidade a que estamos imersos e da qual estamos propondo e submetendo este projeto ao crivo avaliativo e refinamento contínuo. Com isso, não estou relevando a segundo plano autores ditos canônicos. Muito pelo contrário! É necessário mediar a revisão bibliográfica, explorando aspectos dialógicos trazidos por autores estudados tais como: Agamben; Deleuze; Derrida; Foucault; Freud; Jung; Guatarri, Lacan; Paul Zumthor; Silviano Santiago; Stuart Hall; Paul Zumthor; Virgínia Woolf dentre outros(as).

Ampliando a premissa metodológica Marconi e Lakatos enfatizam que:

O observador é necessariamente participante, não há 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).

Pretendo empreender esse estudo exploratório e de pesquisa participativa ampliando o acervo documental disponível complementando, com entrevistas semiestruturadas e questionários que darão subsídios para a fundamentação bibliográfica que possa ser consistente e elucidativa. Concernente a uma intenção que vá ao encontro dos pressupostos fundamentais do Pós-Crítica; que

possa dar legitimidade a essas “outras letras e literaturas”, desses ditos que alguns consideram uma “literatura menor” pertencente à “iletrados de menor valia”.

Alinho-me também à perspectiva da circulação e difusão em rede de comunicação social, web-rádio e audiovisual, o vasto acervo iconográfico e da produção artístico-cultural que este coletivo de mulheres está desenvolvendo.

FEMINISMOS E SUAS CONQUISTAS

Atualmente, o movimento destas mulheres do Rose tem despertado para o empoderamento e sinalizado conquistas por parte destas militantes comunitárias, as quais tem possibilitado um outro modo de vida para várias mulheres, uma percepção de um outro eu, que se desenha como resistência às condições adversas a que estão expostas no seu habitat social e que tem se (re)configurado enquanto uma “máquina de guerra” no enfrentamento subalterno contra o patriarcado, “amordaçamento feminino”, e suas interseccionalidades. Um fato que pode ilustrar e reforçar essa assertiva, está narrado por Dona Maria Baia quando pontua com orgulho que os homens vez por outra as acompanham, fazendo a parte instrumental (tocando pandeiros, violão e repliques) em suas apresentações “mundo a fora”.

Contudo, agora, elas já estão aprendendo a lidar com o instrumental: aprendendo a tocar pandeiro, repiques, violão etc. Na entrevista feita ano passado, isso fica claro quando Dona Maria Baia ratifica:

[...] tem Mirian que é do triângulo, que é uma das integrantes, também... já bate triângulo, tem Nilda que bate outro instrumento, o chocalho, tem duas mulheres que já batem os instrumentos. Mas a nossa, vontade é que nós mulheres passe a fazer tudo. Eu já bato pandeiro, tem uma irmã minha Joanita que já bate um pouquinho... Iva também bate. E acho que... penso assim, nós, nós, é... eu tenho vontade de nós ser como a Roda da Saia né? Você já viu aquele grupo Roda da saia? Então, nós mulheres canta, nós mulheres vamos ser as instrumentistas. (Baia, entrevista, 2017).

(IN)CONCLUSÕES

Para o momento, creio que esta pesquisa vai buscar subsídios para identificar e reconhecer como os modos de produção inscritos na Cultura Popular podem ser potencializados enquanto movimento e ação política contraposta à opressão social, subalterna, e subjugação e, também, quais as fissuras que as ações destas mulheres, e seus feminismos, têm evidenciado no que diz respeito ao papel da mulher na luta pela terra (movimento agrário) local, regional e nacional.

Informar das conquistas socioculturais implicará em descrever quais “armas” foram utilizadas pelas mesmas e quais outras podem ser utilizadas, agregadas às suas lutas bem como para mantê-las. Há o intuito de possibilitar aos laboratórios web-rádio e audiovisual, do Mestrado em Crítica

Cultural, que sejam fontes de pesquisas e de difusão do acervo iconográfico deste coletivo de mulheres, como resultado das interfaces construídas ao longo desta pesquisa.

Creio que esta pesquisa deva revelar “conteúdo ocultos” os quais terei o compromisso de investigar e apontar incongruências e desvelar o que está ocultado. Assim sendo, pretendo aprofundar minhas percepções sobre o que presumo ser “um pacto de silenciamento”, inconsciente, que pode estar provocando um mecanismo de defesa alienante contra uma percepção de identidade racial.

Em todo o percurso das minhas incursões com os meus sujeitos de pesquisa, quase nunca é tratada a questão do negro e a discriminação racial. Será isso um mecanismo de defesa ou uma distorção, alienação, quanto à percepção identitária e da autoimagem, já que a grande maioria deles são negros/negras? Vejo isso enquanto uma fissura, do movimento cultural a qual pretendo explorar e aprofundar nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- Projeto Griôs Sisaleiros. Feira de Santana-BA: IMAQ, 2007.
- Revista Fuzuê*. Ano II 2. ed. Feira de Santana-BA: IMAQ Edições, 2010.
- BAUMAN, Zigmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.
- BOAL, Augusto. *A Estética do oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BOGO, Ademar. *O MST e a cultura*. Campos Eliseos – SP: MST, 2009.
- BORDIEU, Pierre. *Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia*/Pierre Bordieu, Jean-Claude Chamboredom, Jean-Claude Passeron. Trad. Guilherme João F. Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BUBER, Martin. *Eu e Tu*. Tradução do alemão, introdução e notas por Newton Aquiles Von Zuben. 10. ed. São Paulo: Centauro, 2001.
- BUTLER, Judith E. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.
- CHAUÍ, Marilena. *Repressão Sexual*. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. In: *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. I. São Paulo, Ed. 34. 1995.
- DERRIDA, Jacques. *Posições*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- EAGLETON, Terry. *A ideia de Cultura*. Trad. Sofia Rodrigues. Lisboa: Rolo & Filhos Artes Gráficas, 2003.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- IMAQ. Instituto Maria Quitéria. CD Rosas Vivas: *Grupo de Cantoria Popular de Mulheres da Comunidade do Rose – Santaluz-BA*. Selo Cultural Cabeça-de-frade. IMAQ, 2010.
- IMAQ. Instituto Maria Quitéria. Projeto Expressões Sertanejas. Feira de Santana-Ba., IMAQ, 2005.

- JUNG, C.G. *Psicologia do inconsciente*, São Paulo, Editora Vozes, 1984.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos da metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1991.
- MERCÊS, Maria José Dantas das (Dona Maria Baía). Cantora e compositora e integrante do grupo *Rosas Vivas*. Entrevista gravada em aparelho celular, modelo Motorola. Assentamento Rose. 2017.
- MOREIRA, Jailma dos Santos Pedreira. *O artesanato de si: produções de escritoras subalternizadas em um contexto de políticas culturais*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2008;
- SANTIAGO, Silvano. *O cosmopolitismo do pobre: crítica literária e crítica cultural*. Belo Horizonte: Editora UFMG 2008.
- SANTIAGO, Silvano. *Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- SANTOS, Osmar Moreira dos. *Um Oswald de bolso: crítica cultural ao alcance de todos*. Salvador: UNEB, Quarteto, 2010.
- SANTOS, Osmar Moreira dos. *A luta desarmada dos subalternos*. Belo Horizonte: UFMG, 2016.
- ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

APRISIONADAS: O ENCARCERAMENTO SIMBÓLICO DAS MULHERES REPRESENTADO NA WEB SÉRIE

ORANGE IS THE NEW BLACK

Júlia dos Anjos Costa

Resumo: Nascidas em uma sociedade dominada pelo falocentrismo, as mulheres vivem diariamente o desafio de resistir às mais variadas formas de opressão. Na trajetória audiovisual das séries, já foram representados por diversas vezes os desafios enfrentados pelas mulheres dentro dessa estrutura social opressora, que opera incessantemente pela instauração de novas formas de abuso e que as aprisiona. Com esta pesquisa, proponho fazer uma análise crítico-reflexiva da web série *Orange is the new black*, exibida pela plataforma Netflix. A web série é ambientada em uma penitenciária feminina e possui sua gênese baseada em uma autobiografia feminina de mesmo título, assim como também é pelo viés criativo de uma mulher que a série foi roteirizada, possuindo ainda em seu elenco uma parcela majoritária de atrizes das mais variadas etnias e orientação sexual, contando inclusive com uma atriz transexual. A metodologia a ser utilizada trata-se de análise qualitativa de material texto-audiovisual. A fim de realizar um recorte específico, foi escolhida a quarta temporada como objeto de pesquisa, pois ela evidencia as opressões de modo mais violento. Esta pesquisa visa compreender como as situações enfrentadas pelas personagens dentro da prisão podem representar as opressões falocêntricas vividas pelas mulheres fora dela, em um processo de encarceramento simbólico presente nas estruturas sociais e em diferentes níveis. Busca-se também comparar os modos de resistência à dominação masculina no âmbito social, possivelmente, representado na web série. A inserção no Laboratório de Audiovisual justifica-se pela possibilidade de realizar um levantamento de fontes sob a perspectiva feminista que contribuam para a análise desta obra. Espera-se, portanto, que as questões levantadas pela pesquisa contribuam para o debate a respeito das formas de resistência ao sistema falocêntrico na contemporaneidade.

Palavras-chave: Feminismo. Falocentrismo. Audiovisual.

INTRODUÇÃO

Nascidas em uma sociedade patriarcal e dominada pelo falocentrismo, as mulheres vivem diariamente o desafio de resistir às mais variadas formas de opressão. Para Lacan, o falo é um conceito linguístico onde o discurso é falocêntrico. Nesse sentido, “ter um falo significaria estar no centro do discurso, gerar significado, ter o domínio da linguagem, controlar e não conformar-se a aquilo que provém de fora, do Outro”. Contudo, as teorias feministas acreditam que “devemos alterar o falocentrismo do discurso a fim de alterar a sorte das mulheres na sociedade” (GALLOP, 2001, p.280).

O poder simbólico (BOURDIEU, 1989) do falocentrismo age silenciosamente e instaura o encarceramento destas mulheres em padrões dominadores nos mais variados níveis das estruturas sociais. Por falocentrismo compreendemos como o culto ao falo, que coloca a figura masculina como centro da obediência feminina e, por isso, a quem se deve ser submissa. Bourdieu (1989) define o poder simbólico como “esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (p. 7).

O conceito de poder simbólico defendido por Bourdieu desdobra-se no que ele chama de violência simbólica, presente na submissão imposta às mulheres e que alimenta uma relação baseada na dominação masculina. Ainda que seja uma relação histórica, cultural e linguisticamente

construída, é constantemente reafirmada e naturalizada, levando as mulheres a enraizar a dominação de tal forma que estas, ainda que percebam a posição de inferioridade a que foram submetidas, aceitam a condição imposta. O poder simbólico do falocentrismo se manifesta na língua, na arte, na religião, na educação, se edificando e fortalecendo a ideia da construída superioridade masculina.

Perceber-se como prisioneira de tais amarras é algo doloroso e que necessita de constante análise e reflexão sobre as diferentes opressões que nos rodeiam, no intuito de compreender como foi possível construir um sistema que prende, condena e pune as mulheres pela sua existência, jamais permitida ser verdadeiramente vivida com real igualdade de direitos.

REPRESENTAÇÃO FEMININA NA WEBSÉRIE ORANGE IS THE NEW BLACK

Desde a representação cristã da figura feminina como devedora de gratidão à costela masculina pela sua existência, passando pela condição de portadora do pecado, até ter sua sexualidade reprimida, sua intelectualidade apagada da história e a posição obrigatória de matriz geradora perpetuada, a mulher sempre foi colocada muitos degraus abaixo do lugar que o homem tomou para si, sem permitir sequer questionamentos.

Na trajetória audiovisual das webséries, já foram representados por diversas vezes os desafios enfrentados pelas mulheres dentro dessa estrutura social opressora, que opera incessantemente pela instauração de novas formas de abuso.

A cultura da mídia põe à disposição imagens e figuras com as quais seu público possa identificar-se, imitando-as. Portanto, ela exerce importantes efeitos socializantes e culturais por meio de seus modelos de papéis, sexo e por meio das várias “posições de sujeitos” que valorizam certas formas de comportamento e modo de ser enquanto desvalorizam e denigrem outros tipos (KELLNER, 2001, p. 307).

O uso de uma plataforma digital de largo alcance, como a Netflix, possibilita a difusão de conteúdos diversos, ainda que muitas vezes a manipulação de ideias e opiniões também seja um objetivo presente nessas novas mídias. No entanto, não se pode negar que elas estão, ao longo da última década, abrindo uma brecha no mercado audiovisual com a produção de conteúdo relacionado a temas que, em outra época, não haveria visibilidade, principalmente quando realizadas por produtoras independentes.

Dentre as inúmeras produções audiovisuais disponíveis na plataforma digital Netflix, a websérie *Orange is the new black* foi selecionada como objeto de análise, dada a possibilidade de examinar em sua estrutura, desde a gênese que fomentou sua criação, a variedade de assuntos relevantes para serem discutidos. Baseada na autobiografia de Piper Kerman, a série é roteirizada, dirigida e protagonizada por um número majoritário de profissionais femininas de diferentes raças,

orientação sexual, personalidades, crenças, com diversidade de corpos e em papéis igualmente variados, que fogem dos estereótipos existentes em muitas produções. As poucas personagens interpretadas por figuras masculinas, no entanto, estão sempre participando de relações de poder minuciosamente roteirizadas para mostrar que naquele ambiente, assim como nas sociedades tradicionais, a presença masculina sempre é destacada como uma posição dominadora.

Alves & Almeida (2015, p. 27) afirmam que “se entendemos que a representação das mulheres nas séries estudadas é parte de um processo de construção social, observamos que isso passa pelo engendramento/reconhecimento de identidades. Nesse caso, as identidades plurais femininas.” Podemos perceber que a representação dessas mulheres na websérie não corresponde aos padrões estereotipados presentes no imaginário coletivo, e ainda em grande percentual, em produções audiovisuais, sejam elas seriadas ou fílmicas. Nota-se uma pluralidade de subjetividades e corpos, com etnias, crenças, personalidades e sexualidades variadas, no intuito de representar com igual diversidade as mulheres que de fato existem no sistema prisional e na sociedade de um modo geral. Por conta disto, podemos supor que não há uma única protagonista, sim um conjunto de mulheres plurais que protagonizam juntas esta narrativa. São negras, latinas, idosas, lésbicas, transgêneras que resistem ao domínio masculino e suas infinitas formas de opressão.

Uma característica notória é a força e coragem destas mulheres para enfrentar sistema punitivo e injusto em que estão inseridas. Ainda que tenham cometido crimes ou estivessem envolvidas em questões ilegais, estando presas justamente por isso, na série estas mulheres se revelam defensoras de si e, através dos laços que são estabelecidos por afinidades, defendem também aquelas que lhes são familiares. Além da formação desses guetos raciais, étnicos e etários, através do isolamento, da loucura, do sexo e do apego à religiosidade, elas buscam resistir a cada situação opressora que lhes impõem. Curiosamente, mas não despropositadamente, por diversas vezes a posição autoritária das figuras masculinas é contestada, como se houvesse ali a intenção de inverter papéis na intenção de interpelar a estrutura vigente, usando-a contra aqueles que dela se serve.

Ainda que seja baseada na autobiografia de uma mulher branca e elitista que foi condenada por lavagem de dinheiro e associação ao tráfico de drogas, a websérie não se limita a desenrolar seu enredo focado apenas nisso. Ambientada em uma penitenciária feminina nos Estados Unidos, a história aborda a vida das detentas a partir de temas sensíveis como misoginia, aborto, racismo, intolerância religiosa, LGBTfobia, cultura do estupro, abandono de paternidade, abuso de poder, inoperância do sistema judiciário e penitenciário feminino, entre outros assuntos que foram, durante muito tempo, evitados pela mídia tradicional. Sob o estilo dramático pincelado pela leveza da comédia, a websérie *Orange is the new black* faz uso da linguagem audiovisual como ferramenta de

conscientização a respeito desses temas presentes tanto dentro quanto fora de uma penitenciária, assim como aborda sutilmente a atuação do feminismo na promoção do empoderamento das mulheres.

No presídio feminino de *Orange is the new black*, as problemáticas sociais, culturais, raciais e de gênero se desenvolvem, então, em torno destas novas protagonistas: reais, acessíveis, imperfeitas, contraditórias, próximas do espectador. Novos caminhos são traçados, o feminino ganha força e o masculino não se perde em suas tradicionais determinações de autoridade. Outras configurações de gênero se apresentam e apontam para uma diluição das fronteiras dicotômicas que aprisionam subjetividades em padrões de comportamento pré-determinados. *Orange* é uma outra narrativa, em um formato midiático inovador e, conjugando uma coisa e outra, dela pode despontar novas perspectivas de gênero no imaginário televisual (MONTORO; DALA SENTA, 2015, p. 78).

Desse modo, o público feminino sente-se cada vez mais confortável em visualizar um cenário que é, ao mesmo tempo, audacioso e atribulado, por se identificar com as problemáticas expostas na web série. Analisando a gênese do livro que deu origem a websérie, entendemos que a transposição de obras literárias para adaptações fílmicas gera uma cadeia quase infinita de referências a outros textos. Talvez o ponto mais relevante diante dessas interpretações diversas sobre a história original no livro, seja o uso conciso na abordagem de várias problemáticas ocorridas no ambiente prisional. Contudo, os produtos do sistema capitalista que alimentam a Indústria Cultural não são fabricados apenas no intuito de oferecer um gama de discursos ao público ávido por representatividade.

O entretenimento e os elementos da indústria cultural já existiam muito tempo antes dela. Agora, são tirados do alto e nivelados à altura dos tempos atuais. A indústria cultural pode se ufanar de ter levado a cabo com energia e de ter erigido em princípio a transferência muitas vezes desajeitada da arte para a esfera do consumo, de ter despido a diversão de suas ingenuidades inoportunas e de ter aperfeiçoado o feitio das mercadorias (ADORNO; HORKHEIMER, 1947, p. 63-64).

O entendimento sobre a existência desse nicho no mercado audiovisual despertou na plataforma Netflix o interesse em produzir algo que atendesse a crescente demanda diante de uma geração muito mais informada e politizada. Com isso, não somente esta série obteve grande êxito, como outras que seguem a mesma disposição em fugir do óbvio e atender as expectativas de seus respectivos públicos.

METODOLOGIA E PRÁTICAS DE LABORATÓRIO AUDIOVISUAL

Justificando-se pela possibilidade de realizar um levantamento de fontes audiovisuais sob a perspectiva feminista que contribuam para a análise da websérie *Orange is the new black*, a escolha do Laboratório Audiovisual alia-se a metodologia mais adequada na realização desta análise e, por isso, escolhida, tratando-se da Análise qualitativa de material texto-audiovisual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar uma análise crítico-reflexiva sobre o conteúdo da série, com enfoque nas opressões falocêntricas sofridas pelas personagens e que também são vividas por mulheres comuns do nosso cotidiano, torna-se um amplo espectro de discussão que contribui significativamente para o campo da crítica cultural. Espera-se, portanto, que as questões levantadas pela pesquisa contribuam para o debate a respeito das formas de resistência ao sistema falocêntrico na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: *Dialética do Esclarecimento*. Alemanha, 1947.
- ALMEIDA, A.; ALVES, I. *Mulheres em seriados: configurações*. Salvador: Edufba, 2015.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. São Paulo: Perspectiva, 1989.
- GALLOP, Jane. Além do falo. *Cadernos Pagu*, n. 16, p. 267-287, 2001.
- KELLNER, D. *A cultura da mídia: estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Trad. de Ivone Castilho Benedetti. Bauru/SP: EDUSC, 2001.

LEITURAS LITERÁRIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: EXPERIÊNCIAS COM O GÊNERO FÁBULAS NAS AULAS DE LEITURA

Juliana Costa Neres (Pós-Crítica/UNEB)²⁹

Resumo: A Educação de Jovens e Adultos por meio do Parecer CNE/CEB nº 23/2008 representa uma outra possibilidade de acesso ao direito à educação escolar sob uma nova concepção pedagógica própria. Em vista disso, e como fazemos parte de uma sociedade letrada, cabe à escola desenvolver uma política de leitura que promova a formação leitora do sujeito antes mesmo de ele dominar o código escrito. Nesse sentido, as práticas de leitura literária na EJA são de extrema importância devido ao fato de elas serem um instrumento de emancipação do sujeito, uma vez que permitem a pluralidade de leituras e discussões sobre o texto; Zilberman (2000). Nessa perspectiva de promoção de uma política de leitura na EJA anterior ao processo de alfabetização plena, surge o trabalho com o gênero Fábulas como recurso de incentivo às narrativas pessoais. Na concepção de Walter Benjamin (1994) as narrativas possibilitam ao sujeito contar sua própria história num gesto de compartilhamento. Mesmo antes de aprender a ler, o indivíduo entra em contato com os mais diversos tipos e gêneros textuais dentro e fora da escola; (COELHO, 2000). Por esta razão, a pesquisa em andamento objetiva observar e analisar as práticas de leitura literária desenvolvidas numa turma de 2º ano do Fundamental I da EJA (turma sob a minha orientação), utilizando Fábulas brasileiras como referência literária para o observatório oralizado de leituras, no intuito de promover uma interação dos estudantes com o texto e com as suas próprias histórias. A pesquisa preocupar-se-á também com a desconstrução da natureza moralizante das fábulas, visto que por muito tempo a escola as utilizou como forma de instruir os sujeitos. Assim, partindo do pressuposto das sequências didáticas de Délia Lerner (2002), criaremos nas aulas de leitura, vivências literárias planejadas (CRUZ, 2012) que serão desenvolvidas com o referido grupo de alunos durante um período determinado, possibilitando aos estudantes situações de leitura com diferentes graus de complexidade, permitindo aos leitores estabelecer com os textos um pacto ficcional demandado pela literatura, fazendo com que eles sejam capazes de se apropriarem efetivamente dela. Como repercussão social da pesquisa buscaremos disseminar nas escolas material didático referente às práticas de leitura na EJA, utilizando o gênero fábula como recurso de oralidade literária.

Palavras-chave: EJA, Fábulas, Práticas de leitura literária.

INTRODUÇÃO:

A Educação de Jovens e Adultos compreende uma outra oportunidade de acesso ao direito à educação escolar sob uma nova concepção pedagógica própria. Assim, a educação de jovens e adultos, apresenta-se como uma das modalidades da educação brasileira que tem como um dos seus principais objetivos oferecer educação a jovens, adultos e idosos a aprendizagem que outrora lhes fora negada por diversos motivos no ensino regular.

A pesquisa propõe-se a observar e analisar as práticas de leituras literárias na sala de aula do 2º ano fundamental da EJA, utilizando especificamente as fábulas brasileiras, e como estas podem contribuir para o processo de aprendizagem de leitura e escrita na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. No objetivo de promover um momento de interação dos educandos com o texto, bem como a contextualização com suas histórias de vida, compreendendo a oralidade como base

²⁹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia, sob a orientação da profa. Dra. Maria de Fátima Berenice da Cruz E-mail. julyalagoinhas@hotmail.com.

para a aquisição do código linguístico, haja vista que alguns ainda não dominam o sistema escrito, ou ainda não sabem ler, sendo por isso necessário trabalhar a partir da oralidade dos sujeitos da EJA.

É preciso promover uma política de leitura na EJA, que tenha como fundamento as práticas sociais, a história de vida, em que estes possam contextualizar, se envolvendo com o que está sendo ofertado em sala de aula. Assim, Penso ser primordial a valorização da linguagem oral destes educandos, pois é notável que em sua maioria ainda que não saibam ler, trazem em suas marcas e histórias os frutos de experiências que tiveram com os mais diversos gêneros textuais ao longo de suas vidas.

No sentido de perceber as práticas de leitura literária como instrumento capaz de promover a emancipação do sujeito, elegeu-se o gênero fábula, por este possuir estreita relação com a sabedoria popular, intui-se que possibilite aos educandos uma formação leitora oral como base para a habilidade de dominar o código escrito.

Nesse intuito será proposta uma sequência didática com o gênero fábula fundamentada em Lerner, em que partimos da oralidade de cada educando para avançarmos no processo de aquisição da escrita, compreendendo ser necessária a valorização da oralidade em sala de aula.

A FÁBULA COMO INSTRUMENTO DE EMANCIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos representa para alguns minimamente a possibilidade de aprender a escrita do nome, para outros a possibilidade de saber ler e escrever, ou ainda mais que isso, na visão Freiriana (1987) teoria e prática devem ser indissociáveis, possibilitando ao aluno tornar-se sujeito ativo, autor de sua própria história, assumir-se como ser histórico social, pensante, comunicante, transformador, criador e realizador num processo democrático da educação.

Acrescenta-se a isso a possibilidade de sair da invisibilidade, do contexto de desvalorização, a vir trocar ideias, compartilhar e viver experiências e histórias, ampliando seus horizontes, visando à emancipação e sua autonomia para além dos muros da escola, podendo vir a transformar a sociedade em que vive.

Os sujeitos que farão parte da pesquisa ainda não estão alfabetizados, mas é sabido que apesar de não dominarem a leitura do código escrito possuem vasto conhecimento de vida, pois já tiveram contato com os mais diversos gêneros textuais em situações cotidianas. (COELHO, 2000)

Sabe-se que o tempo de trabalho na EJA é reduzido, por conta do pouco tempo oferecido ao turno noturno, optou-se pelas fábulas, gênero de narrativa breve, e de forte ligação com as práticas sociais, já que tem estrita ligação com a sabedoria popular. Fora pensando também em um momento em que todos pudessem participar, ou melhor, compartilhar suas experiências por meio da interação com o texto, num gesto que nos faz lembrar o narrador de Benjamim, entretanto na configuração

deste trabalho, não é apenas o narrador que ganha a cena e que pode compartilhar seu conhecimento, mas um gesto coletivo dos narradores da EJA, em que todos possam soltar suas vozes, partilhar o sensível.

Esta pesquisa compreende a fábula como recurso funcional para o desenvolvimento da oralidade e de extrema importância na fundamentação do ensino de leitura e escrita, uma vez que objetiva a contextualização dos saberes de vida, característico e expresso pela oralidade com os saberes escolares. Entretanto as fábulas só produzem este resultado em sala de aula quando são abordadas de forma a explorar o literário do texto: “A leitura literária das fábulas representa a possibilidade de um trabalho de fruição estética por parte dos alunos; tem ainda uma função lúdica; proporciona o conhecimento ao formar culturalmente os educandos; além de funcionar como catarse para os leitores” (SOUZA, 2011, p. 174).

Nesse intuito, em busca de instrumentos que propiciasse a emancipação desses sujeitos, destacam-se nesta pesquisa as práticas de leituras literárias com enfoque central no gênero fábula com vista a estimular o desejo pela leitura. Pois não há que haver dicotomia entre a leitura do código escrito e a leitura de mundo, que é descrita por meio da oralidade, pois em conjunto colaboram de forma positiva para a emancipação e humanização dos sujeitos.

É por meio da leitura que o ser humano pode alcançar nível de consciência de sua condição cada vez maior, e assim atravessar a linha do invisível em uma sociedade excludente e ainda colonizada pelos saberes eurocêntricos. A leitura literária é um instrumento de emancipação, para tanto deve ser trabalhado enfatizando o literário do texto conforme Lerner, “Para que a leitura como objeto de ensino não se afaste demasiado da prática social que se quer comunicar, é imprescindível “representar” — ou “reapresentar” — na escola, os diversos usos que ela tem na vida social” (2002 p. 79-80).

Para que isso ocorra o professor precisa perceber-se como agente de mudança, refletindo sobre sua práxis em sala de aula, de forma a contribuir e ampliar o ato de ler de si próprio e de seus alunos num processo emancipatório diferente ao que ao panorama que encontramos hoje nas escolas com relação ao ensino de literatura principalmente.

É fato de que há uma carência de práticas literárias em nossas escolas, ou quando há estas existem são abordadas de maneira equivocada, consequência da escolarização que é feita dos textos literários, estes ao serem transportados para o livro didático e para o ensino perdem seu valor literário.

Em virtude disto é necessário ir à contramão da escolarização dos textos literários, característicos da educação bancária, neste tipo de educação os textos literários são extirpados do

seu valor literário para beneficiar uma educação que visa apenas à memorização e a decodificação do código linguístico, assim os textos literários são trabalhados desconectados da realidade.

Os sujeitos não são estimulados a encontrar sentidos no texto, apenas o sentido do texto, geralmente proferido pela autoridade maior, em questão o professor, este aqui encontra papel principal, é considerado detentor do saber, logo do poder de discernir qual o sentido do texto, qual a interpretação ideal e mais propicia para o texto naquele momento, negligenciando uma das principais características da obra literária, conforme cita Lerner (2002, p. 74) [...] a obra literária é aberta e aceita múltiplas interpretações. Todo o tratamento que a escola faz da leitura é fictício, começando pela imposição de uma única interpretação possível. [...].

É preciso romper com o contrato didático, como sugere Lerner (2002) nele estão já prescritas os papéis do professor e aluno numa perspectiva colonizadora e não democrática. É urgente que a escola reveja este contrato, que busque a inovação de suas práticas pedagógicas e as funções de cada um dos seus integrantes.

Que por meio da oralidade o educando e principalmente o sujeito de EJA passe a ser visto como sujeito de bagagem histórica, social e cultural, podendo este ser coautor no processo de sua formação, haja vista que todo educando de EJA traz consigo um vasto conhecimento decorrente de sua vida e de sua prática em sociedade, faltando-lhe apenas a contextualização com os saberes escolares, sendo esta uma das atribuições da escola.

Importante salientar que a contextualização do saber popular e do saber escolar só acontece por uma educação de visão libertadora de cunho problematizadora e descolonizadora que visa uma realidade escolar transformada, que seja capaz de desconstruir um sistema de ensino pautado na memorização mecânica e padronizado dos conteúdos. Assim, segundo a pesquisadora Zilberman, o leitor “socializa formas que permitem a compreensão dos problemas, configura-se também como ponto de partida para o conhecimento do real e a adoção de uma atitude libertadora” (2000, p. 37).

Desse modo o que se pretende com as fábulas é que o ensino seja capaz de antes de ofertar o saber escolarizado seja capaz de reconhecer o potencial que estes sujeitos trazem e que neste momento inicial da escolarização só podem ser expressos por meio da oralidade.

Partir da oralidade é de grande importância, é romper com a cultura do silêncio do colonizador, pensando que não se começa um trabalho de aquisição da escrita do zero e que os conteúdos a serem ensinados e aprendidos não podem ser depositados nos educandos como se estes fossem tábulas rasas e chegassem vazios à escola, mas reconhecer que os conteúdos escolares não podem ser desconectados da realidade dos sujeitos, mas que de alguma forma devem engendrar-se e produzir novos significados para a vida destes sujeitos.

Nesta nova postura da escola o contrato didático é deixado para trás, o educador não é o único que detém o conhecimento, nem o único que ensina. Os educandos já não são seres sem luz, ou sem capacidade de opinar, de se posicionar e sem poder de discernimento.

Espera-se que os papéis já não sejam prescritos, mas que todos aprendam e ampliem sua capacidade leitora e/ou oral e escrita num processo de mão dupla tornando-se protagonistas de suas histórias. Desse modo o professor de EJA mais que um mediador é um ser em constante transformação, num processo de construção e desconstrução do saber, no qual aprendemos a todo o momento em meio tantos relatos de experiências de vida. “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que as conotam, não se reproduz a condição de objeto do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25).

Em vista do ensino de caráter problematizador, o gênero fábula entra em cena como instrumento que além de valorizar e estimular a oralidade dos alunos, também se contrapõe ao falso ensinar, que não valoriza os conhecimentos prévios dos sujeitos.

Sua abordagem deve levar em consideração que os educandos são os sujeitos reais capazes de transformar sua realidade, de construir, reconstruir e contextualizar os saberes. É essa perspectiva que vemos a importância do professor reconhecer que o sujeito de EJA possui uma história de vida, ou melhor, histórias de vida e que estas devem ser valorizadas e contextualizadas com o ensino escolar. Em vista disto, o professor deve ter consciência de que a oralidade pode proporcionar base para a aquisição do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, partir da oralidade, é partir do real social e cultural do educando.

SEQUÊNCIA DE LEITURA DO GÊNERO FÁBULA

De início, optamos pela fábula “O sapo e o escorpião”, para tal momento buscou-se fundamento teórico nas autoras para produzirmos as estratégias didáticas de leitura (LERNER, 2012) e as vivências literárias de (CRUZ, 2012), assim o gênero fábula foi pensado para ser trabalhado da seguinte maneira em sala de aula:

1. Conversa breve de caráter informal sobre o gênero fábula, indagando os alunos sobre: Se eles conheciam, se já ouviram falar de alguma fábula. Caso a resposta fosse positiva seria solicitado que sinalizassem quais fábulas eles conheciam, explorando ao máximo a oralidade de cada um deles.
2. Apresentação da fábula que iriam ser trabalhadas:
 - 2.1. Organização da sala em roda, em seguida será entregue a xerox a cada um dos educandos,
 - 2.2. Leitura pausada e em voz alta da fábula pelo professor.
 - 2.3. Exposição em data show da animação em vídeo, após a leitura do professor.

3.0. Roda de discussão: 3.1. Escuta sensível, 3.2. Estimular a participação de todos, 3.3. Valorizar a fala de todos, 3.4. Ajudá-los a contextualizar com seus saberes, 3.5. Explorar ao máximo a oralidade de cada um, 3.6. Produção do reconto oral ou escrito (para aqueles que tenham um pouco da habilidade escrita), 3.7. Refletir sobre como o gênero relaciona com a minha história de vida.

4.0. Trabalhar a forma como o texto se apresenta; agora, sim após o trabalho literário das fábulas, partir para a forma como o texto se apresenta, como está disposto, podendo explorar a parte gramatical de um texto, observando e atentando-se para a transposição didática do mesmo.

CONCLUSÃO:

Assim, partimos com enfoque nas fábulas, já que com este gênero literário visamos ampliar a habilidade leitora e interesse dos alunos pela leitura, partindo de um gênero que se pode contextualizar com suas narrativas pessoais, estimulando-os a se relacionarem com o texto, com as discussões em sala de aula bem como valorizar a oralidade de cada um, entendendo que esta é base fundamental para a aquisição da escrita.

A importância de levar a fábula para a sala de aula de EJA é que ela proporciona também uma leitura crítica e autônoma, sendo ferramenta fundamental e indispensável nas práticas de leituras literárias para a formação do senso crítico, possibilita ao sujeito a observação e a reflexão, oportunizando possíveis soluções para os conflitos cotidianos, permitindo ao sujeito a análise de soluções, além de propiciar a capacidade de auto avaliação e reflexão, pois na perspectiva desta pesquisa o gênero literário fábula traz não apenas uma visão da moral, mas pluralidade de interpretações e das possíveis conexões com a história de vida de cada um.

A sequência proposta como os gêneros fábulas em sala de aula fora pensada num momento em que o professor pudesse fazer a leitura em voz alta, permitindo o posicionamento dos educandos, desta forma os sujeitos participantes puderam trazer a cena seus saberes num processo de contextualização. Desta forma possibilitou-se que adentrassem ao mundo da leitura literária recheado de múltiplas possibilidades em que estes puderam estabelecer com os textos o pacto ficcional.

REFERÊNCIAS

BENJAMIM, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

COELHO, Nelly. Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000

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

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LERNER. Délia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artemed, 2002.

SOUZA et al. *Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*/ Renata Junqueira de Souza, Berta Lúcia Tagliari Feba (Org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

Zilberman. Regina. *Estética da recepção e História da Literatura*. São Paulo: Editora Ática. 2000.

O MERCADO EDITORIAL INDÍGENA BRASILEIRO: UM ATO DE CRIATIVIDADE E RESISTÊNCIA

Juliene Cristian Silva Pinto (Pós-Crítica\UNEB)³⁰

Nós não publicamos livros para vender. Nossa preocupação é ajudar a sociedade brasileira a pensar melhor sobre as questões indígenas e fazê-la conhecer as suas populações. Por isso também que os autores têm preferência pela literatura infanto-juvenil, pois o melhor lugar para essa mudança de mentalidade é a escola. É ali que a gente consegue transformar o olhar.
Daniel Munduruku³¹

Resumo: A década de 90 conheceu expressivo crescimento da produção editorial indígena, que aposta, não apenas, no registro das línguas nativas e tradições orais, como também em tornar os índios conhecidos à comunidade em geral, ao Estado brasileiro, e até mesmo à crítica especializada. Tomando essa questão como eixo de análise, nosso estudo busca (re) pensar o mercado editorial indígena e suas interfaces com o processo de iniciação na cadeia produtiva, a partir das demandas de investimento nas produções e na gestão de editoras próprias. A metodologia envolve uma busca de fontes editoriais sobre a produção de temática indígena, de autoria não-indígena e dos próprios índios, sobretudo, escritos e procedimentos dos escritores Daniel Munduruku e Olívio Jekupé, cujo ativismo e sucesso editorial fazem avançar a representação e enunciação coletiva do ameríndio, sendo exemplos claros de referência. Além disso, incluímos uma avaliação dos impactos de políticas públicas que estimulam esse nicho mercadológico, a saber, a Lei 11.645 – promulgada em 2008 – e o Projeto Nacional Biblioteca da Escola Indígena (PNBE) – criado em 2015 –, concernente à corrida dos escritores em atendê-los e à recepção do professor de Língua Portuguesa. Espera-se com essa pesquisa realçar o discurso contra-hegemônico, ao evidenciar formas de ação dos escritores indígenas para fazer circular as singularidades de seu povo, no âmbito educacional e nas mídias sociais, bem como contribuir com o levantamento de fontes e procedimentos editoriais acerca das produções indígenas para o Laboratório de Edição Fábrica de Letras no Programa de Crítica Cultural. Prepara-se, assim, a constituição de um mapa sobre processos de produção e criatividade indígenas capazes de pautar a cidadania cultural do Brasil e interpelar seus modos de reparação simbólica.

Palavras-chave: Escritor indígena. Políticas públicas. Mercado editorial. Manuais didáticos.

INTRODUÇÃO

Pensar a literatura brasileira na contemporaneidade requer direcionar o olhar para uma ascensão da produção editorial de autoria indígena, que ganhou escopo consistente a partir da publicação do primeiro livro, em 1980, *Antes o mundo não existia: mitologia dos antigos Desana-Kêhripõrã*, de Umusi Pãrökumu e Tõrãmü Kehíri (Firmino Arantes Lana/Luiz Gomes Lana). A obra reúne um conjunto dos mitos mais relevantes do povo Desana a respeito da criação do mundo, na versão desses dois narradores, que pertencem ao grupo de descendência. Lançado em versão bilíngue (português e desâna) pela Livraria Cultura Editora (São Paulo), contou com uma tiragem de cinco mil exemplares, hoje, esgotada.

³⁰ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós Crítica/UNEB), linha de pesquisa Literatura, produção cultural e modos de vida. Dedicou-se à pesquisa sobre a literatura de autoria indígena brasileira em suas formas atuais, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa (FAPESB). Orientador: Dr. Osmar Moreira dos Santos. Endereço eletrônico: juuchristian@hotmail.com.

³¹ Entrevista concedida à Bruno Molinero, publicada na *Folha de S. Paulo*, em 2017.

A década de 1990 se constitui como peça-chave na onda de crescimento da produção editorial indígena, levando em consideração a abertura para o debate intercultural oriundo da Constituição Federal brasileira, de 1988, com seus artigos 231 e 232 que garantem aos povos indígenas do país o direito de cultivar seu modo de vida. Nessa vertente, legitima-os enquanto sujeitos de direito e “patrimônio imaterial da nação”, inscritos em *Dos índios*, um capítulo próprio. Ressalta-se que este foi um dos ganhos da luta política articulada pelo Movimento Indígena a partir de 1970.

No contexto de saldo altamente positivo, o escritor indígena Daniel Munduruku, batizado Daniel Monteiro Costa, nascido no Belém do Pará, em 1964, se revela um influente agente dessa cadeia produtiva, com ampliação nos títulos contabilizados em torno de 50 publicações. É também filósofo, professor de História, psicólogo, mestre em Antropologia Social (USP), doutor em Educação (USP) e pós-doutor em Literatura pela Universidade de São Carlos.

Considerando a literatura indígena como um maracá, onde habita vozes de escritores que buscam tratar o Brasil (Blog Página Cinco), bem como mantenedora da memória ancestral ou um tipo de literatura, que contribui para desentortar o país, no tocante ao forte apego aos estereótipos sobre o índio (CERNICCHIARO, 2017), sua escrita aposta no contradiscurso, que encanta e revoluciona o modo como crianças e adolescentes imaginam nossos povos indígenas.

Inclui-se como um dos efeitos de sua militância, engendrada por via da literatura, uma coleção de prêmios nacionais e internacionais. Citamos o Prêmio Érico Vannunci Mendes (2003) por *Histórias de índio; O Segredo da Chuva* (2003) – Prêmio Ofélia Fontes, o melhor para crianças pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ); o Prêmio Jabuti (2004) pelo livro *Coisas de índio*, este último e *As serpentes que roubaram a noite e outros mitos* foram premiados com a Menção de livro Altamente Recomendável (FNLIJ); *Você se lembra, pai?* conceituado como melhor para crianças e melhor ilustração pela FNLIJ, em 2004.

Recebeu menção honrosa pelo Prêmio Literatura para Crianças e Jovens na Questão da Tolerância, da UNESCO, com *Meu Vô Apolinário: mergulho no rio da (minha) memória*, e a Ordem do Mérito Cultural da Presidência da República na categoria Comendador (2006) e como Grão-Cruz (2013); *Wahtirã: a lagoa dos mortos* recebeu Menção honrosa no 10º Concurso Tamoios de Textos de Escritores Indígenas, da FNLIJ e Instituto Indígena Brasileiro para a Propriedade Intelectual (INBRAP). Esta última, ajudou a fundar nos 2000, com mais alguns advogados indígenas (CERNICCHIARO, 2018, p. 18).

Olívio Jekupé, batizado Olívio Zeferino da Silva, nascido em 1965 no Paraná, conta com mais de doze publicações. Atualmente, é Presidente da Associação Guarani Nhe'e Porã, e realiza palestras no Brasil e exterior divulgando seus livros. É de sua autoria o conceito de “literatura nativa” distinta da literatura indígena, uma vez que esta abrange uma produção realizada por indígenas e não-

indígenas. Por sua vez, a condição de ser “literatura nativa” engloba, apenas, escritores de origem indígena. Isto é, comunicam a representação do ameríndio por eles mesmos.

O interesse do mercado editorial pela literatura feita por escritores indígenas recebeu incentivo de Políticas públicas — a lei 11645/2008 e o PNBE (2015) — que delega as condições necessárias para que as obras adentrem os espaços escolares e circulem amplamente no país. Avaliar os procedimentos e intentos dos escritores Daniel Munduruku e Olívio Jekupé acerca dos procedimentos e ações para circulação de suas produções, bem como os impactos de tais estratégias governamentais para elevar esse nicho mercadológico e atender as escolas, configuram-se as propostas desse artigo.

A INICIAÇÃO NA CADEIA PRODUTIVA

Daniel Munduruku é considerado um índio urbano, apesar de ter nascido na floresta e nela ter permanecido na primeira infância. Isso se deve a pouca convivência na aldeia Maracanã do povo Munduruku, localizada em Belém do Pará. Morou por um tempo na capital, depois em Manaus, no Amazonas, e aos 23 anos mudou-se para Londrina, em São Paulo, a fim de continuar os estudos. Nesta cidade, reside até hoje. Eurídice Figueiredo (2018), professora do Programa de Pós-Graduação em Letras – Estudos de Literatura – da Universidade Federal Fluminense, nos conta que na infância ele tinha vergonha de ser índio e isso o tornava infeliz.

A raiz de sua crise identitária é exposta em entrevista às professoras Cristina Ferreira-Pinto Bailey e Regina Zilberman (2014), advinda da política educacional do Regime Militar, que enquadrava os povos indígenas num ideal civilizatório de integração nacional para que pudessem deixar a condição de “selvagem”, atrasado e preguiçoso. Então, deveriam frequentar a escola para aprender o português e uma profissão, sobretudo, destruírem os vestígios étnicos de sua aparência, falares e espírito.

Nesses espaços escolares, à época da década de 70, nosso escritor sofria *bullying*. Conforme cita no primeiro capítulo intitulado “Raiva de ser índio”, do livro *Meu vô Apolinário: mergulho no rio da (minha) memória*, os colegas o chamavam de Aritana, motivo de muitas brigas entre eles. Talvez por causa disso, tenha nutrido o desejo de negar sua indianidade, quando se tornasse adulto (BAILEY; ZILBERMAN, 2014, p. 220).

Mas, algo profundamente relevante aconteceu para que pudesse restaurar seu pertencimento étnico. Ele relata, nesse mesmo livro, que as idas à aldeia para rever os familiares provocaram-lhe atitudes de enfrentamento contra o preconceito. Acerca disso, seu avô Apolinário, “curandeiro e sábio” (FIGUEIREDO, 2018, p. 216), se encarregou de lhe ensinar paulatinamente a filosofia indígena. Sendo assim, pôde alcançar maior compreensão e aceitação de sua etnia.

Tendo encontrado a força necessária para continuar os estudos, obtive o Ensino Fundamental e ingressou no Seminário Salesiano, de cunho religioso, onde passou seis anos estudando para se tornar padre. Advém desse período seu acesso ao universo literário:

Desde jovem sou um bom leitor. Devorei livros e livros durante meus anos de formação. Como as bibliotecas eram muito precárias, eu lia tudo o que encontrava em minha frente: de vida de santo a bula de remédios. Fui educado pelos salesianos e frequentei o seminário durante seis anos de minha vida. Sempre fui curioso e por isso aprendi a ler italiano folheando uma coleção sobre a vida de São João Bosco. Certamente por isso devo ter voltado meu olhar para a biografia dos santos e para livros católicos de um modo geral. Por outro lado, li bastante ficção científica, crônicas, gibis, fotonovelas e romance água com açúcar. Talvez tudo isso tenha me influenciado ou não (BAILEY; ZILBERMAN, 2014, p. 222).

Certamente, a leitura religiosa e dos textos que encontrava no caminho tenha contribuído para aguçar o gosto de Daniel Munduruku pela leitura. Acrescenta-se ainda um episódio cômico referido em entrevista a Bruno Molinero, veiculada à Folha de S. Paulo, em 2017, que ainda criança tinha o dever de organizar a biblioteca da escola garantindo também a limpeza do acervo. Certa vez, observou que não importava o cuidado em remover uma teia de aranha de determinada prateleira, ela ressurgia imponente no dia seguinte.

Intrigado, resolveu verificar qual livro a aranha preferia habitar. Era o clássico francês *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry. Foi despertado o gosto pela leitura. Aos 15 anos teve coragem divulgar entre os colegas de classe um texto que produziu a respeito da Páscoa. É nessa atmosfera de ressurgimento do pertencimento étnico, munido pelo apreço pela leitura, que ele adentrou a juventude.

A inserção na literatura se deu no período em que cursava ainda o Mestrado em Antropologia (não concluído), que o levou a voltar à sua comunidade depois de um tempo recluso para pesquisar sobre seu povo. No retorno, passou a ensinar na escola pública usando a ferramenta pedagógica “contação de histórias”. Em virtude da inquietação das crianças para ter essas histórias em mãos, sente-se desafiado a escrevê-las, já que ainda não haviam sido publicadas. O desejo inicial era de apenas lançar um livro, mas outros foram nascendo para nossa alegria.

Eis seu parecer a respeito do despertar para causa indígena pelo viés literário:

E foi ouvindo as histórias que meu avô contava que percebi o que os povos tradicionais podiam oferecer à cidade. [...] E isso me dá um alibi para usar as narrativas míticas para falar às pessoas com a mesma paixão com que o velho falava comigo. Acho que foi assim que surgiu em mim o interesse de narrar histórias para ajudar as pessoas a olharem para dentro de si mesmas, compreenderem sua própria história e aceitá-la amorosamente (MUNDURUKU, 2009, p. 14-16).

Aparentemente, Daniel Munduruku não tem um ritual específico para escrever um livro, mas podemos registrar suas opções comentadas numa entrevista ao programa Super Libris, em 2015, no

qual fala abertamente sobre a literatura de autoria indígena, os desafios e conquistas, e seu estilo literário. Segundo ele, escreve em todos os lugares (hotel, avião, ponto de ônibus) contanto que tenha um *leptop* à disposição ou bloco de notas, isso para que as ideias não escapem de sua memória. Além disso, mantém-se atualizado para evitar o lugar comum. Infere-se que ele não deixa de aprimorar sua escrita.

No catálogo comemorativo dos 20 anos de sua escrita literária, lançado no ano de 2016 pela UK'A Editorial, revela certa preguiça para escrever. Vejamos seu relato:

Eu gosto de escrever, mas confesso que sou preguiçoso. Aprendi na aldeia que não há nada de mais em ser preguiçoso... A preguiça nos dá a oportunidade de olhar ao nosso redor e perceber coisas que as pessoas que andam muito de um lado para o outro ou fazendo um milhão de coisas não conseguem ver. De qualquer forma, eu gosto quando a escrita vai nascendo dentro de mim e tomando forma no papel. É um momento mágico, criador. O pensamento vira imagem, vira palavra, ganha forma (CATÁLOGO, 2016, p. 6).

É referido em *O ócio criativo* (1995), entrevista realizada por Maria Serena Palieri ao professor e sociólogo italiano Domenico De Masi, a libertação da ideia tradicional (industrial) de trabalho obrigatório e exaustivo. Para, além disso, apostar num sistema de atividades em que se mescle o trabalho, estudo, tempo livre e diversão. Nesse sentido, a alegria e a satisfação pessoal cotidiana estimulam a criatividade, que por sua vez gera proporções intelectuais necessárias para o desempenho satisfatório da produção das ideias. Podemos exemplificar o que está sendo dito com novas estratégias brotadas para subsidiar etapas subsequentes.

Daniel Munduruku denomina esse ócio criativo de preguiça. Decerto, essa aparente pouca disposição para o árduo trabalho intelectual, inevitável na escrita literária, lhe confere o olhar atento para o que os demais não conseguem enxergar. Sendo que a escrita criativa é nutrida por esse tempo de ócio, comprovando a teoria do De Masi. Ele costuma também inventar histórias, prática descrita em entrevista à Marcia Caetano Langfe (2015):

Antes de começar a escrever eu já contava as histórias que eu viria a escrever. E isso me permitiu um raciocínio mais rápido para criar as histórias. Porque as histórias que eu escrevo não são apenas coisas que eu vivi na aldeia, mas também são criações minhas. Muitas histórias minhas são ficção. Eu acho sim, que o contador de histórias que mora em mim e que teve a experiência de contato direto com as crianças e jovens, inclusive como professor, foi o que me deu essa rapidez (LANGFE, 2015, p. 65).

Integrante da aldeia Krukutu, em Parelheiros, SP, Olívio Jekupé revela ser mestiço, com a mãe pertencente à etnia guarani e o pai baiano. Não demorou para as suas características físicas denunciarem a descendência indígena. A professora da UEFS, Francys Mary Rosa (2018), que tem larga pesquisa sobre a literatura produzida por este escritor, nos informa que o pai caminhoneiro o

levava para longe da aldeia. Cita Lisbôa, ao afirmar a proximidade dele com os indígenas da etnia Kaingáng ser decisiva para o conhecimento da situação indígena. Acrescenta que ele pôde estreitar as relações a partir do contato com a parentela, nesse caso, a vó materna.

No blog pessoal, intitulado *Literatura Nativa*, demonstra seu orgulho em não ser um índio legítimo, apesar de sofrer discriminações por parte da sociedade. Expõe também as dificuldades para ingressar e permanecer no curso de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), entre os anos de 1988 e 1990. Diante das limitações, na época, abandonou a academia, mas pôde regressar ao curso na Universidade de São Paulo (USP), em 1992. Mais uma vez não obteve êxito, por falta de recursos financeiros para custear os estudos.

Jekupé iniciou sua escrita literária aos 15 anos apostando no gênero poesia. Em relação à produção dos livros, afirmou em debate ao Flipzona (2013), quando perguntado de onde vêm as histórias que escreve, que quando seu filho era pequeno contava para ele dormir. Mas um dia as histórias “acabaram” e ele precisou inventar novas histórias. A partir daí, percebemos que as narrativas registradas por ele podem ter caráter ficcional também, não se referindo, apenas, aos contos tradicionais pertencentes a sua etnia. Vimos que Daniel Munduruku comunga tal proceder.

Nesse aspecto, Jekupé destaca a autonomia dos escritores indígenas em produzir suas obras com estilos diferentes. A memória ancestral ou a ficção do cotidiano estão sendo registradas, mas não de maneira semelhante. Porque cada escritor mantém seu estilo específico. Além disso, explicou em entrevista à Francélia Pereira (2015), veiculada à Revista Pindorama, o incentivo que dá para seus filhos publicarem desde cedo:

Os dois estão escrevendo, sei que eles são novos, mas desde pequeno eu conto histórias pra eles, e minha mulher também sempre contou, e nisso logo que eles aprenderam a escrever, não demorou muito tempo e os dois começaram a escrever, e os dois tem um livro publicado juntos, que se chama: *Contos dos curumins guaranis*, editora FTD, e o Werá Jeguaka Mirim tem um livro sozinho pela editora Panda Books, que se chama, *Kunumi Guarani*. Mas acredito que esse ano eles irão publicar mais algum livro. E para os meus filhos está sendo mais fácil, como as editoras estão abrindo caminho pra esse tipo de publicação, meus filhos entram com mais facilidade, eu vejo os textos deles e mando pras editoras e se gostarem aí eles publicam. Aliás, meu filho Werá Jeguaka Mirim ficou muito conhecido por fazer parte da abertura da copa e no momento ele estava com uma faixa escondida e que saiu no mundo todo, e a faixa estava escrito demarcação, foi um ato muito corajoso por parte dele que até eu fico emocionado quando vejo os vídeos na internet. Aliás, eles são os escritores indígenas mais jovens do Brasil, e quando eles assinaram o contrato pela primeira vez com a editora FTD, o Tupã tinha 11 anos e o Werá tinha 10 (PINDORAMA, 2015).

Ressalta-se que seu filho Werá, além de escritor, também é cantor de rap em guarani e tem seus trabalhos divulgados no Blog Literatura nativa. Jekupé projeta mais um representante da “literatura nativa” para o futuro, que dará continuidade à luta indígena. Provavelmente, não terá

tanta dificuldade para investir nesse ramo, a propósito do percurso dele, que contou à Rosa (2014) a dura labuta para alcançar o sonho da primeira publicação.

O INVESTIMENTO NA PRODUÇÃO

Em 1996, Daniel Munduruku publicava seu primeiro livro *Histórias de Índio* pela Companhia das Letrinhas, depois de várias tentativas frustradas. Sobre essa questão, ele explicou em entrevista veiculada à Carta Capital (2011), que “lançar livro para criança da cidade com ótica indígena era difícil. Na época, era sempre antropólogo, escritor, historiador que escrevia sobre o índio, que não tinha voz nem vez no mercado editorial”.

Essa referência à literatura indígena, escrita por não-índio, aponta para uma tradição literária brasileira e internacional, incumbida de tematizar o indígena a partir do olhar colonizador, eurocêntrico, paternalista e com teor etnocêntrico. Lembremo-nos dos relatos de viagem quinhentistas, repositório da visão do bom e mau selvagem (Gonneville, Caminha, Thevet, Léry, Gandavo, Staden, entre outros); meros objetos de estudo dos filósofos para afrontarem suas sociedades civilizadas (Montaigne, Rousseau e Diderot).

A empreitada romântica, no século 19, de busca pela identidade nacional que extinguiu as populações indígenas do território brasileiro, ao idealizar um protótipo de índio submisso (Alencar); e quando denunciou seus agouros, lhes colocou na condição de vítima irremediável (Gonçalves Dias e Sousândrade); ganhou reforço com os estudos antropólogos que enaltecem a mestiçagem e também tentou pôs fim a existência indígena no Brasil (de Gilberto Freire a Darcy Ribeiro). Nessa dinâmica, a voz nativa permaneceu silenciada na esfera literária por um longo período pós-invasão portuguesa. Como vimos, somente a partir do século 20 que eles começam a registrar suas histórias.

A experiência de Olívio Jekupé, no mercado editorial, confirma a colocação de Daniel Munduruku sobre a dificuldade de o escritor indígena publicar na década de 90. Pouco antes, na década de 80, utilizava a estratégia de divulgação dos trabalhos em feiras de poesias e jornais universitários, e teve a primeira publicação, de maneira independente em 1999, com a obra *500 anos de angústia*. Ele nos fornece a seguinte contribuição para o debate:

Quando eu iniciei a escrever em 1984, eu não conhecia nenhum escritor indígena com livro publicado, aliás as editoras não davam muito valor sobre isso, e agora parece que está mudando essa mentalidade, pois as editoras estão publicando mais livros sobre o tema indígena³².

A dificuldade que esses dois escritores encontraram para publicar seus primeiros livros perdeu força a partir de 1997, com a criação do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) pelo Ministério da Educação (MEC), que muito embora tenha sido suspenso em 2015, o projeto

³² CARAVANA MEKUKRADJÁ. “Olívio Jekupé: Literatura nativa escrita por índios”. Disponível em: <http://caravanamekukradja.blogspot.com/2012/10/literatura-nativa-escrita-por-indios.html> Acesso em: 03/07/2018.

incentivou, sobremaneira, o mercado editorial indígena pelas compras governamentais de acervos selecionados para as escolas públicas do país.

Desde então, os escritores indígenas têm publicado em diversas editoras renomadas (FTD, Martins Fontes, Editora Vozes, Global, etc.) e suas obras estão sendo traduzidas para outras línguas. Daniel Munduruku, por exemplo, contempla o interesse considerável por suas obras em vários países: 1) *Tales of the Amazon: how the Munduruku indians live* (2000), 2) *Cosa de índio: pueblos brasilños* (2005, Espanhol); 3) *El niño y el gorrión* (2008, Espanhol); 4) *Cose da índio* (2012, Italiano); 5) *Amazonia: indigenenous tales from Brazil* (2013, Inglês); 6) *Native brazilians* (2013, Inglês); 7) *Indianerlegendenaus Brasilien* (2015, Alemão); 8) *Extrait dans Revista Pessoa* (2015, Francês). A boa recepção de suas obras no exterior, o levou a se posicionar:

Eu nunca busquei que minha obra fosse traduzida, eu escrevo para o povo brasileiro, nunca tive muito interesse em atravessar as fronteiras. Mas, é fruto de uma literatura que tem boa aceitação dentro do Brasil, ela chegar em outros cantos. Já tive livros publicados em coreano (coisa espantosa, mas é verdade), livros publicados no México, Estados Unidos, Canadá, agora estamos preparando um na Alemanha, tenho um em italiano. E, agora, no francês (LANGFE, 2015, p. 65).

No caso de Olívio Jekupé, houve o engajamento nesse ramo com a publicação do livro *Indiografie*, na Itália. Quando tratamos dessa crescente expansão da cadeia produtiva indígena, é necessário alertar o caráter não capitalista das obras, por mais que venham conquistando espaço no mercado editorial brasileiro e estrangeiro. É fato que as editoras estão abrindo suas portas, porque nossos escritores escrevem com qualidade, conforme a declaração de Beth Serra, presidenta da FNLIJ: “Nós não endossamos o trabalho destes autores porque são indígenas, mas porque estão fazendo uma literatura de qualidade para as crianças” (LERRER, 2011). Demole-se, então, possíveis críticas por publicarem as obras nos moldes ocidentais e em língua portuguesa³³.

Com efeito, esse tipo de literatura militante ou *literatura menor*, em referência aos filósofos políticos Giles Deleuze e Félix Guattari (1977), evidenciam que os grupos étnicos mutilados culturalmente e lançados ao processo de marginalização pelo processo de dominação colonial dão uma resposta ao centro, a partir da literatura, rebelando-se contra a ótica eurocêntrica sobre o mundo e a si mesmo. Nessa perspectiva, ousamos ao afirmar que a resistência, em não publicar na língua do colonizador e seguir os padrões da escrita acadêmica, limitaria o alcance dessa escrita, que também é revolucionária. Fica claro que os procedimentos descritos não são realizados em prol do ingresso na lógica capitalista de mercado.

Ao visitar a página virtual do Instituto UK'A — Casa de Saberes Ancestrais, gestada por Daniel Munduruku (diretor-Presidente), vislumbramos o seu termômetro solidário. Na parte reservada para

³³ Há, porém, livros que estão sendo escritos em língua materna para mediar o ensino nas comunidades locais. Citamos a *Ajuda do Saci* e *A mulher que virou Urutau*, de Olívio Jekupé.

a descrição do Instituto – Quem somos — é definido que foi criado por profissionais indígenas e não-indígenas, sem fins lucrativos. O escopo se volta para o âmbito educativo e cultural.

Essa proposta tende a fortalecer o conhecimento da Lei 11645/2008, que alterou e ampliou a Lei 10.639/2003 sobre a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no Ensino Fundamental e Médio, passando a inserir no currículo escolar a temática indígena. Faz oportuno ressaltar que os colaboradores do Instituto não trabalham com a temática afro-brasileira, apenas a indígena, como veremos nos seus objetivos elencados a seguir³⁴:

1. Promover a qualificação de gestores, educadores, estudantes para a aplicação consciente das leis que garantem a temática da história e cultura indígena no currículo escolar brasileiro;
2. Realizar e divulgar pesquisas, estudos e organizar documentação referente à temática Indígena e disponibilizar seus resultados ao público interessado;
3. Propiciar cursos presenciais e *on-line*, mesas-redondas, debates, seminários sobre a temática Indígena e publicar seus resultados;
4. Criar um espaço permanente de atendimento ao público para oferecer maior acessibilidade aos nossos projetos e programas,
5. Qualificar jovens indígenas para o exercício do magistério em área indígena oferecendo abordagens e metodologias diferenciadas.

Em síntese, o Instituto UK’A promove cursos para gestores e professores, eventos, debates, acervo e cursos *on-line*, saraus literários, lançamentos de livros pela própria editora, exposição, biblioteca de literatura indígena, convites para eventos culturais como o Encontro de Escritores e Artistas Indígenas, que ocorre anualmente no São do Livro, em RJ.

Na entrevista de Daniel Munduruku com Ana Carolina Cernicchiaro, preferindo intitular este Instituto de ONG³⁵, afirma ter sido criada por ele, com o objetivo de promover a literatura indígena a partir de cursos mediados pelas redes sociais. Acrescenta que esse foi um dos caminhos encontrado para “dialogar com a sociedade brasileira” (CERNICCHIARO, 2018, p. 18).

O Instituto UK’A tem sua própria editora, UK’A Editorial, na qual encontramos, em pequena escala, a publicação dos seguintes títulos de Munduruku: *Mundurukando* (2010); *Mundurukando 2 - Sobre Vivências, Piolhos e Afetos. Roda de conversa com educadores* (2017); *Mundurukando Jovens/Adultos (s/d)*, e *Das coisas que aprendi* (2014). Convém mencionar a Editora Palavra de Índio, deste escritor, que também tem publicado algumas de suas obras, a exemplo de, *Sobre piolhos e outros afagos* (2010). Nela Olívio Jekupé publicou *Xerekó Arandu: Morte de Kretã*.

³⁴ As informações foram colhidas no endereço: <http://institutouka.blogspot.com/p/quem-somos.html>, acessado em: 03/07/2018.

³⁵ A página virtual Fundação Telefônica do Brasil nos fornece a seguinte explicação para ONG: “usualmente, vemos o termo “instituto” associado a entidades dedicadas à educação e pesquisa ou à produção científica. [...] No Brasil, o termo ONG – Organização Não-Governamental – refere-se a um tipo peculiar de organização. Trata-se de um agrupamento de pessoas, estruturado sob a forma de uma instituição da sociedade civil, que se declara sem fins lucrativos, tendo como objetivo lutar por causas coletivas e/ou apoiá-las”.

Efetivamente, o apoio solidário entre eles estabelece o ideal comum de fazer circular a memória ancestral afim de reconfigurar o imaginário coletivo. Além disso, não se verifica versões digitais (ebook) dos livros publicados, o que pode ser uma alternativa para diminuir os estragos da pirataria. Visto por outro prisma, parece-nos que há restrição no acesso aos livros, uma vez que o e-book geralmente custa mais barato do que o livro impresso. Porém, o Instituto UK'A, por exemplo, oferece preços proporcionais e acessíveis ao público consumidor.

A DIVULGAÇÃO NO CIBERESPAÇO

No texto “Comunidades Indígenas usam internet e redes sociais para divulgar sua cultura”, a jornalista Chris Bueno (2013) menciona que, a fim de apoiar a inclusão digital das comunidades indígenas, o Comitê para a Democratização da Informática (CDI), instituiu em 2013 o projeto Rede Povos da Floresta, que implantou pontos de acesso à internet nas comunidades do Amapá, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Para além disso, em 2010, o Centro de Inclusão Digital Indígena (Cidi) foi criado. Trata-se de uma instituição sem fins lucrativos que recebe doações de equipamentos de informática, novos ou seminovos, e oferece cursos de informática básica aos povos indígenas.

Inclui-se, entre outras opções, o portal *Índios Online* pautado na rede de diálogo intercultural, que inclui os povos Kiriri, Tupinambá, Pataxó-Hãhãhãe e Tumbalalá da Bahia, os Xucuru-Kariri e Kariri-Xocó de Alagoas, e os Pankararu de Pernambuco. Segundo Bueno (2013, p. 15), o projeto foi “desenvolvido pela ONG Thydewa, de Salvador (BA), com o apoio do Ministério da Cultura, da Associação Nacional de Apoio ao Índio (Anai) e com assessoria de um etnólogo alemão”. No portal é apresentada seção de notícias, as atividades desenvolvidas pelas etnias integrantes, um fórum e uma sala de bate-papo.

Verificamos também o projeto *Web Indígena*, considerado o primeiro site brasileiro em língua indígena. Ele foi criado pela comunidade Kaingang, situada na região metropolitana de Porto Alegre (RS), direcionado a trocar informações, postar notícias, comunicar e preservar a língua materna. Desta maneira, no livro *Ciborgues indígenas@s.br: a presença nativa no ciberespaço* (2012), a professora da UEMG Eliete da Silva Pereira, esclarece que as comunidades indígenas têm utilizado o ciberespaço a favor da reelaboração dos discursos sobre si.

Passam por um processo de inclusão digital, em que são usuários e ao mesmo tempo produtores de conteúdo. Assim, utilizam a estratégia de no espaço virtual, mediado pela internet, pressionarem o Estado para suas várias demandas (denúncia, preservação de território, defesa de direitos). O interessante é perceber que estão rompendo o isolamento em aldeias para através das redes, interagirem com o mundo contemporâneo e lutarem por suas causas junto ao governo.

A autora utiliza o conceito de mídia nativa para destacar as formas de potencialidades multimidiáticas dos povos indígenas. Desse modo, enumera a mídia nativa radiofônica, referente às rádios comunitárias; a mídia nativa audiovisual, que envolve a produção de vídeos pelos próprios indígenas; e a mídia nativa escrita, a saber, a alfabetização bilíngue, a escrita escolar, literária e digital.

É fruto da vertente mídia audiovisual a organização não-governamental Vídeo nas Aldeias, criada na década de 1980. Iniciativa pertinente por ser a primeira vez que os indígenas foram cineastas, uma vez que o cinema nacional brasileiro vem abordando a temática indígena desde a sua origem, em 1910, mas recheada de estereótipos.

A relevância desse projeto é descrita pelos professores Karliane Macedo Nunes, Renato Izidoro da Silva e José de Oliveira dos Santos Silva no artigo “Cinema indígena: de objeto a sujeito da produção cinematográfica no Brasil”, publicado em 2014, quando afirmam que os vídeos nas aldeias “deslocam os processos de produção das representações indígenas do exclusivo controle produtivo — técnico e tecnológico — e do consumo, pela sociedade envolvente, para as mãos dos próprios indígenas” (NUNES; SILVA; SILVA, 2014, p. 15).

No que concerne os nossos escritores, Daniel Munduruku e Olívio Jekupé, para se manterem em evidência, divulgam suas produções no ciberespaço (portais, blogs, redes sociais e sites). Ressalta-se que as editoras também fazem o marketing das suas obras em páginas virtuais, deixando claro que a divulgação não é somente responsabilidade do autor. Munduruku aposta no facebook, *Canal Daniel Munduruku — 20 anos de literatura*, Blog *Mundurukando* e o Portal *Instituto UK’A*; Jekupé tem o Blog *Literatura Nativa* e o facebook.

Para Munduruku, esse envolvimento do indígena com a modernidade tem assustado os brasileiros:

As pessoas esquecem que nós somos seres contemporâneos, eu sou contemporâneo, sou seu contemporâneo. Portanto, estou usando aqui um equipamento da contemporaneidade [skype]. No que isso vai me diminuir a experiência de ser quem eu sou? É claro que as pessoas imediatamente acham que ser índio, ou pelo menos do jeito que elas entendem, significa usar arco e fecha, sinal de fumaça, fumar o cachimbo da paz e ficar na floresta andando de canoa e etc. Elas não se dão conta que, em pleno século XXI, nós temos que ser pessoas do século XXI. Não podemos ser pessoas do século XVI. Salvar a nossa ancestralidade não significa abrir mão da nossa contemporaneidade. É uma forma de atualização, até, desse próprio conhecimento, dessa própria aventura de ser humano que o meu povo tem, que meu povo desenvolveu. E isso me permite inclusive ser um brasileiro melhor. Enquanto experiência e humanidade mesmo (CERNICCHIARO, 2017, p. 5).

É interessante observar, na reflexão do escritor, a emergência dos povos indígenas se “modernizarem”, mais especificamente, terem acesso ao aparato tecnológico comum as pessoas do

século 21. Permite-nos pensar também no que a Educação Brasileira tem feito para superar as barreiras do preconceito.

AS PRODUÇÕES INDÍGENAS NA ESCOLA

O *Guia de livros didáticos para o Ensino Médio*, na versão PNLD 2018: Língua Portuguesa, traz um *corpus* de análise e uma série de critérios avaliativos que revelam o rigor do Ministério da Educação para aprovar doze obras, em 2017, que auxiliam o ensino e aprendizagem de língua portuguesa, no último ciclo do Ensino Básico, entre 2018 e 2021. O propósito é conceder ao professor informações de maneira concisa sobre os manuais didáticos aprovados para que possam escolher aquele que vai colaborar no desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Eis parte da justificativa dada pela comissão organizadora:

Um docente, de posse de um bom material, pode formar centenas de estudantes preparados para os desafios políticos, econômicos e sociais com os quais se deparam as pessoas no exercício da cidadania na contemporaneidade. Para tais desafios, o domínio dos usos mais complexos da língua — seja para a leitura e escuta, seja para a produção de textos escritos e orais — é essencial (PNLD, 2018, p. 7).

Vemos claramente o objetivo de formação para a cidadania a partir da valorização do protagonismo juvenil nas esferas política, econômica, social e cultural brasileira. Nesse percurso, a apropriação da expressão e produção oral e escrita, bem como a escuta de textos são privilegiadas, e contempladas no livro didático.

Fica evidente que os “bons materiais” para o Ensino Médio precisam apresentar textos diversificados, que pautem temas relevantes e contemporâneos, de modo a aperfeiçoar os estudantes para se tornarem leitores qualificados, e produtores de textos em situações não cotidianas, a saber, “a literária, a científica, a jornalística, a publicitária, a do trabalho” (PNLD, 2018, p. 9). Constrói o raciocínio de que a aprendizagem da língua portuguesa requer a compreensão e construção mais abrangente não, apenas, de si mesmo, mas do mundo.

Em linhas gerais, o PNLD 2018, de Língua Portuguesa, orienta que os conteúdos a serem trabalhados no Ensino Médio devem prezar a análise linguística, levando em consideração tanto as variantes urbanas de prestígio como as variações linguísticas, com ênfase nas abordagens discursivas anunciativas da língua. E o ensino de literatura proposto estimula o contato, mediado pela compreensão e reflexão crítica de textos, em sala de aula, da tradição literária brasileira e em língua portuguesa. Advém, talvez, daí sua preocupação com a diversidade cultural do país:

É importante também que essa abordagem coloque a literatura como prática viva de pensar e construir a realidade atual, respeitando a diversidade de sujeitos e de culturas existentes no país, de modo a abranger, dentre outras, as literaturas afro-brasileira, indígena, das periferias urbanas e das diferentes regiões do país (PNLD, 2018, p. 9).

A aposta nos multiletramentos norteará o trabalho com textos que privilegiem o universo jovem. Ou seja, “gêneros próprios das culturas juvenis”, que envolvam debates sobre “sexualidade, identidade, gênero, relações étnico-raciais, participação política, a expressão pelas artes (músicas, dança de rua, grafites, etc.), formas responsáveis de se posicionar socialmente, entre outros” (PNLD, 2018, p. 10). Parte do princípio de que os jovens têm sua maneira singular de se perceber e estar no mundo, sendo isso fator preponderante no trabalho pedagógico com eles.

Essa opção, voltada para a perspectiva intercultural, demanda o interesse em incluir nos manuais as exigências jurídicas. Assim, a Lei 11645/2008 deixa sua contribuição também na produção de manuais didáticos não indígenas. O próprio PNL 2018 se interessa para que as obras aprovadas apresentem as adequações neste sentido:

A inclusão dessa perspectiva temática e de ensino enfatiza a pluralidade cultural de modo interdisciplinar, enriquecendo e imprimindo significado mais amplo à aprendizagem dos estudantes. Essas leis, frutos do reconhecimento da exclusão da história e da cultura afro-brasileira e das indígenas das dimensões educacionais oficiais, devem ser cumpridas a rigor, a fim de trazer para o ambiente escolar aspectos de uma história ainda pouco contada, livre das práticas reprodutoras da visão estereotipada, alimentada, há muito, pelo imaginário eurocêntrico presente em conteúdos da área (PNLD 2018, p. 11).

Não obstante essa colocação relevante, que busca a valorização da pluralidade cultural na Educação brasileira, a comissão teceu críticas aos manuais que insistem em não abordar de maneira satisfatória a temática de matriz indígena e afro-brasileira. Inclusive, trazer obras de autores indígenas, haja vista certa preferência pelas produções de autoria afrodescendente. Entretanto, nas resenhas críticas que disponibilizou, optou por não especificar tais obras sugerindo ao professor a tarefa de encontrá-las.

O capítulo produzido por Luís Donisete Benzi Grupioni (2001), “Índios: passado, presente e futuro”, divulgado nos Cadernos da TV escola, na versão *Índios no Brasil*, já apontava uma crítica aos manuais didáticos em relação à deficiência em tratar a diversidade étnica brasileira. De maneira geral, tendem a colocar os povos indígenas no passado, e não respeitar suas diferenças (neste caso, não diferem as etnias). Além disso, há uma disposição em elencar informações redundantes, que favorecem os aspectos comuns das sociedades indígenas, a exemplo de construírem canoas, usarem cocares, se enfeitarem e serem agricultores/coletores³⁶.

³⁶ Gersem José dos Santos Luciano ou Gersem Baniwa (2006, p. 31), membro do movimento indígena e também doutor em Antropologia Social pela UnB, evidencia, em *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje* (2006), a importância de compreender os indígenas levando em consideração as especificidades de cada povo a qual pertencem. De maneira geral, se tratam como parentes, porque “compartilham alguns interesses comuns, como os direitos coletivos, a história de colonização e a luta pela autonomia sociocultural de seus povos diante da sociedade global. Mas, segundo ele, cada povo indígena constitui-se como uma sociedade única, na medida em que se organiza a partir de uma cosmologia particular própria que baseia e fundamenta toda a vida social, cultural, econômica e religiosa do grupo. Deste modo, a principal marca do mundo indígena é a diversidade de povos, culturas, civilizações, religiões, economias, enfim, uma multiplicidade de formas de vida coletiva e individual.” Tomamos como exemplo notável do que está sendo dito os escritores Daniel Munduruku e Olívio Jekupé, que assinam seus textos com o nome

O relato das oficinas realizadas pelas professoras Maria Aparecida Bergamaschi e Luana Barth Gomes (2012), em duas escolas públicas da rede municipal e Estadual de Porto Alegre, RS, que verificou como estava sendo o trabalho com a temática indígena nesses espaços, frisou a permanência da visão genérica sobre os indígenas.

Ao solicitar que os alunos desenhassem os povos indígenas, os resultados reincidiam em imagens estereotipadas, ora como *bom selvagem*, em meio a natureza, ora como um guerreiro equipado pelos instrumentos bélicos arco e flecha. Revelando assim, as representações construídas desde a infância, que não foram superadas por falta de informação acerca das singularidades dos povos indígenas contemporâneos.

As autoras assinalam que os professores comentaram ter ciência da lei de 2008, mas ainda não tinham sido instigados a fazê-la cumprir a rigor nas escolas. O livro didático também não fornecia subsídios satisfatórios:

Quando os professores foram questionados sobre o tipo de trabalho que realizavam em relação à temática indígena, muitos criticaram o livro didático e afirmaram que buscam conhecer como os povos indígenas vivem na atualidade. Porém, reclamaram a falta de informações e materiais, pois sem um estudo aprofundado o trabalho acaba sendo baseado nas suas experiências, ainda muito escassas em relação ao tema (BERGAMASCHI; GOMES, 2012, p. 58).

Não nos foi estranho ao realizar este ano, em que a lei 11645/2008 completa uma década, o mapeamento³⁷ do trabalho com a temática indígena nas escolas da rede pública, municipal e estadual, do município de Alagoinhas e Entre Rios, BA, termos encontrado o cenário de descaso semelhante ao relatado por Bersamaschi e Gomes (2012).

Sabe-se que o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), instituído em 1997 pelo Ministério da Educação (MEC), selecionou acervo de obras com a temática indígena destinada ao Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas do país. Ficamos perplexos ao perceber a existência de um mistério em relação ao destino dessas obras, já que não constam em boa parte das escolas pesquisadas, tampouco, há conscientização dos alunos.

da própria etnia. Há casos em que escrevem histórias de outros povos indígenas como o livro *Vozes ancestrais*, de Munduruku, que trata do conjunto de dez contos indígenas coletados por ele em diversas regiões do país. Recebeu, em 2017, o prêmio da FNLIJ.

³⁷ A pesquisa de campo foi requisito de avaliação parcial à disciplina Língua e Cultura Indígena, solicitada por mim nas aulas de Tirocínio Docente, sob a orientação do Prof. Dr. Osmar Moreira dos Santos. Segundo relatos, as escolas resistem em trabalhar a temática indígena de maneira eficaz e interdisciplinar, recomendando as bajulações do Dia do Índio (19 de abril). Para além disso, as graduandas do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas, que já atuavam nas escolas, optavam por trabalhar com a temática indígena, apenas, vinculado à Literatura de Informação e Jesuítica, ao Romantismo e Modernismo. Portanto, numa abordagem literária que não contempla o indígena contemporâneo, em sua dimensão cultural, artística e política. Sendo assim, para diminuir a distância entre a teoria de conscientização e a prática, foi proposto a elaboração de uma sequência didática para fins específicos. Valeu-se do interesse em desafiar-las a incluírem, doravante, a literatura indígena e a representação do indígena contemporâneo nas escolas locais, por meio do trabalho individual ou coletivo (oficinas e projetos).

Para acirrar o debate, o PNBE, suspenso em 2015, foi substituído pelo Projeto Nacional Biblioteca da Escola Indígena, criado no mesmo ano, com edital que selecionou 25 obras de autoria indígena e não indígena para serem encaminhados às escolas, mas não teve os resultados divulgados até o momento. Nesse marasmo vicioso, uma saída possível, inclusive sugerida no (PNLD, 2018, p. 11), é transgredir o livro didático no trabalho individual em sala de aula:

A despeito da importância desses temas, ainda são poucas as coleções que os exploram, de modo a dar base a um trabalho consistente em sala de aula. Assim, recomenda-se que, ao usar o livro didático, os professores complementem suas práticas trazendo para o debate as temáticas que envolvam as culturas afro-brasileiras e indígenas, bem como incluam em seu acervo didático autores afro-brasileiros e indígenas, para além dos que já se encontram nas coleções aprovadas no âmbito do PNLD 2018.

Nessa perspectiva, dentre suas publicações, Daniel Munduruku (apud RIBEIRO, 2010) sugere o livro *Banquete dos Deuses: Conversa sobre a origem e a cultura brasileira* (2000) como suporte didático sob o qual os professores devem recorrer para diminuir o termômetro de preconceito contra os indígenas na escola.

Outro entrave no devir da temática indígena, nos espaços escolares, é a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) direcionada ao Ensino Fundamental, e em trâmites³⁸ para o Ensino Médio. O documento evidencia que disciplinas primordiais – História, Sociologia, Artes e Filosofia – para tratar a história, o modo de vida e as manifestações artístico-culturais indígenas terão pouca ênfase no currículo escolar. Uma vez que, inseridas nas “Áreas de conhecimento” podem ser ignoradas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão realizada, a respeito do mercado editorial indígena brasileiro, nos levou a constatar a presença de empenhos coletivos e solidários. A efervescência desta cadeia produtiva é fortalecida pelos procedimentos eficazes de Daniel Munduruku e Olívio Jekupé para registrar a memória ancestral. Certamente, os investimentos nas produções decidem os novos rumos diante da atual paralisia em torno dos editais sobre a questão indígena. Contribuem, assim, no contorno das manobras do Estado que prejudicam o avanço da temática indígena na escola (o insucesso do PNBE Indígena, a BNCC).

³⁸ As audiências públicas começaram em 11 de maio, em Florianópolis (Santa Catarina), na região Sul. A segunda, prevista para 08 de junho, foi realizada em São Paulo (São Paulo) apenas no dia 21 após ser suspensa por conta de manifestações. A última audiência pública ocorreu, em 29/09, na grande Brasília (Distrito Federal) e abrangeu a região Centro-oeste do país. A cidade de Belém (Pará) sediou a discussão, no dia 10/08. No dia 05/07 ocorreu o debate em Fortaleza. A versão final da BNCC para o Ensino Médio proposta pelo Ministério da Educação (MEC) foi entregue em abril de 2018 ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Uma vez aprovada, deve ser implantada até 2020 em todas as escolas públicas e privadas do país mediada pelo suporte do Comitê Nacional de Implementação da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <https://www.midiamax.com.br/publieditorial/2018/ensino-medio-3a-audiencia-publica-da-bncc-acontece-em-fortaleza/>. Acesso em: 15 de jul. 2018.

Eles continuam “em movimento”, publicando, isto é, colocando a literatura a serviço da transformação do olhar dos brasileiros acerca dos nossos povos indígenas. E, apesar de na Educação tudo ser muito lento, como afirmou certa vez Daniel Munduruku (CERNICCHIARO, 2017), confiam à escola o potencial de ferramenta poderosa para aprimorar as futuras gerações no que concerne o debate sobre a interculturalidade. Nesse sentido, a voz ancestral que move o mercado editorial indígena brasileiro continua coexistindo mediada pelos atos de criatividade e resistência dos escritores.

No tocante ao cenário da Educação, questionamos a escassez da temática indígena, com livros didáticos que mal citam um ou outro escritor, sem ampliar o debate. A nova Base Nacional Comum Curricular também nos põe em alerta no quesito devir das discussões oriundas das produções dos escritores indígenas na escola. Como vimos, por meio dela admite-se o risco de minar os avanços da legislação e políticas públicas em vigor, a exemplo da lei 11645/2008.

O sentimento que fica é de estarmos vivendo um tempo de retrocesso no debate sobre a diversidade, e por mais que as leis estejam em cena para serem cumpridas, nos parece que os profissionais da educação, e até mesmo o Ministério da Educação, fazem pouco caso delas. Mas, há um caminho possível do qual não pretendemos nos desvencilhar: a negação de uma escola elitista, que segregue ainda mais as minorias ao omitir o debate a respeito delas. Frente a modalidade de Educação Brasileira nos próximos anos, podemos transgredir os interditos e continuar defendendo uma práxis voltada para a reflexão sobre o preconceito e formas discriminatórias em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- BAILEY, Cristina Ferreira-Pinto; ZILBERMAN, Regina. “Entrevista de Daniel Munduruku a Cristina Ferreira-Pinto Bailey e Regina Zilberman”. *Revista Iberoamericana*. v. LXXVI, n. 230, Enero-Marzo, 2010.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. “A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural”. *Cidade, Círculo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, jan./abr, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2018: língua portuguesa – guia de livros didáticos – Ensino Médio*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017.
- BUENO, Cris. “Comunidades indígenas usam internet e redes sociais para divulgar sua cultura”. *Aldeia Global*, 2013.
- CATÁLOGO DE OBRAS DE DANIEL MUNDURUKU ATUALIZADO. “Edição Comemorativa pelos 20 anos de escrita literária do autor”. UK’A Editorial, 2016.
- CERNICCHIARO, Ana Carolina. “Daniel Munduruku, literatura para desentortar o Brasil”. *Crítica Cultural: Critic*, Palhoça, SC, v. 12, n. 1, jan./jun. 2017.
- DE MASI, Domenico. *O ócio criativo*. Sextante: Rio de Janeiro, 2000.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. “O que é literatura menor?” In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977. Tradução de Série Logoteca.

FIGUEIREDO, EURÍDICE. “Eliane Potiguara e Daniel Munduruku: por uma cosmovisão ameríndia”. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, n. 53, jan./abr., 2018.

FLIPZONA. “De onde vêm as histórias? Com Olívio Jekupé e Ricardo Ramos Filho”. Disponível em: <https://flipzona.wordpress.com/2013/06/05/de-onde-vem-as-historias-com-olivio-jekupe-e-ricardo-ramos-filho/> Acesso em: 17/07/2018.

GLOBAL EDITORA. “Autores: Daniel Munduruku”. Disponível em: <http://globoeditora.com.br/autores/biografia/?id=1000> Acesso em: 29/06/2018.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. “Índios: passado, presente e futuro”. In: *Cadernos da TV Escola: Índios do Brasil*. Brasília: MEC, SEED SEF, Secretaria de Educação a Distância, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

LANGFE, Marcia Caetano. “Daniel Munduruku”. *Revue Étudiante des Expressions Lusophones*. Réel, nº 0, octobre, 2016.

LERRER, Débora. “As histórias dos índios, por eles mesmos”. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/cultura/as-historias-dos-indios-por-eles-mesmos> Acesso em: 29/06/2018.

LUCIANO, Gersem Luciano dos. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MOLINERO, Bruno. “Era outra vez: Literatura infantojuvenil e outras histórias”. Disponível em: <https://eraoutravez.blogfolha.uol.com.br/2017/03/06/literatura-indigena-e-sempre-militante-diz-daniel-munduruku-leia-entrevista/> Acesso em: 29/06/2018.

MUNDURUKU, Daniel. *Meu vô Apolinário: mergulho no rio da (minha) memória*. São Paulo: Studio Nobel, 2009.

NUNES, Karliane Macedo; SILVA, Renato Izidoro da Silva; SILVA, José de Oliveira dos Santos. “Cinema indígena: de objeto a sujeito da produção cinematográfica no Brasil”. *Polis [Online]*, 38, 2014.

PEREIRA, Eliete da Silva Pereira. *Ciborgues indígenas@s.br: a presença nativa no ciberespaço*. São Paulo: Annablume, 2012.

PINDORAMA. “O valor histórico da literatura nativa: entrevista com Olívio Jekupé.” Disponível em: <http://oliviojekupe.blogspot.com/2015/02/o-valor-historico-da-literatura-nativa.html> Acesso em: 29/06/2018.

RIBEIRO, Bruno. “Entrevista: Daniel Munduruku”. Disponível em: <http://consciencia.net/entrevista-daniel-munduruku/> Acesso em: 29/06/2018.

ROSA, Francis Mary. “A memoridade literária em Olívio Jekupé”. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, n. 53, jan./abr., 2018.

ROSA, Francis Mary. “Olívio Jekupé: etnia e tradição na escrita de um povo”. *Pontos de Interrogação*, v. 4, n. 2, jul./dez. 2014.

CAPOEIRA, CULTURA NEGRA E RESISTÊNCIA: DA SENZALA A SALA DE AULA

Leandro Emanuel Cruz de Oliveira (Pós-Crítica\UNEB)³⁹

Resumo: Desde 2003 contamos com a sanção da Lei Federal 10.639 na Educação Básica, embora passados mais de uma década, pouco se observa sobre sua implementação, de fato. Validar o papel do negro na formação social brasileira torna-se o grande desafio. A Capoeira, nessa conjuntura, pode ser um importante instrumento para a atuação docente em sala de aula, em especial nas aulas de educação física. Investigar o papel social da capoeira nessa perspectiva identitária negra, a partir da lei acima referenciada, e repensar a valorização do corpo negro na escola, são vias condutoras desse estudo. Do ponto de vista metodológico, realizaremos uma pesquisa exploratória de natureza qualitativa e quantitativa, partindo do estudo bibliográfico, visando dialogar com as produções científicas já produzidas sobre a temática. Consideramos ainda, a partir da crítica à indústria cultural na visão de Theodor Adorno, resgatar como fonte de pesquisa toda produção audiovisual produzida em torno do estudo e que também possamos utilizar como instrumento de investigação. De modo que se dialoga com os diversos autores que já posicionaram sobre o tema: Achille Mbembe (2016), Carlos Moore (2007), Kabengele Munanga (2005, 2009), Nazaré Lima (2015), Reis (2013), entre outros, e que nos auxiliem na análise sobre a realidade estudada. Acreditamos que, a partir das questões aqui levantadas e debatidas, possamos dialogar sobre alternativas contra o racismo, principalmente na juventude. Unir forças na re-construção/ proposição de uma educação significativa, pautada na valorização dos sujeitos e nas suas histórias de vida.

Palavras chave: Capoeira; Resistência; Educação Física escolar; Juventude negra.

INTRODUÇÃO

Reconhecer a matriz afrodescendente como instrumento para educação, ainda ressoa como realidade distante, principalmente na atual conjuntura social brasileira. O que dizer então sobre a capoeira no contexto da educação para jovens na escola pública? Público que, geralmente é associado à rebeldia, à negação das tradições e das normas de orientação social. Os jovens, por vezes, facilmente influenciado pelos elementos da indústria cultural, pelos dispositivos de interação e comunicação instantânea, pelas armadilhas da internet e televisão, são impedidos, negligenciados das possibilidades de tomar consciência da condição de excluídos socialmente, de marginalizados frente às suas identidades.

Embora nós educadores conheçamos a Lei 10.639/2003, que estabelece o ensino obrigatório sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino público e privado, e altera a Lei de Diretrizes e Bases para a educação brasileira; não se percebe a aplicação efetiva da referida lei. A partir desse cenário, considerando o contexto das práticas afirmativas e corporais atrelados à capoeira e a disciplina Educação Física, problematizou a utilização desses dispositivos como uma possibilidade para a efetivação da referida lei 10.639/03. Ressaltando como

³⁹ Licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS (2010), Especialista em Educação Física escolar, pela Universidade Candido Mendes; Docente efetivo da Secretaria de Educação do Estado da Bahia; Docente do curso de educação física pela UNIRB – Campus Alagoinhas; mestrando do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural na Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/ UNEB, Campus II – Alagoinhas-BA), na Linha de Pesquisa: Letramento, Identidades e Formação de Educadores. Endereço eletrônico: Leandroemanuel_ef@hotmail.com.

esse ensino através do corpo e movimento pode ressignificar a identidade e o papel do negro na sociedade brasileira.

Pensou-se então sobre os rumos do estudo e determinado sua abrangência considerando três aspectos, a saber: *a questão da Capoeira*, enquanto instrumento de resistência, de luta, de transformação social; mas também como ferramenta educacional. Isto inclui a construção identitária dos sujeitos, a formação cultural e influências externa a esse sujeito, e por fim, *a questão da educação*, considerando como uma possibilidade para a transformação dos sujeitos.

A Capoeira, nessa conjuntura, pode ser um importante instrumento para a atuação docente em sala de aula, em especial nas aulas de educação física. Investigar o papel social da capoeira nessa perspectiva identitária negra, a partir da lei acima referenciada, e repensar a valorização do corpo negro na escola, são vias condutoras desse estudo. Aproximamo-nos assim das ideias dos autores, Reis (2003) sobre a *“descolonização da prática pedagógica docente”* e Nazaré Lima (2015) no contexto das *“Relações étnico-raciais na escola”*, Soares (2003), a partir das noções de *“Letramento e escolarização”*, Oliveira (2009), Achille Mbembe, (2016), Carlos Moore (2007), Kabengele Munanga (2005, 2009), entre outros, e que dialogam sobre os elementos primordiais que direcionam o estudo. Consideramos, no entanto que esses são passos introdutórios de um projeto em construção e que ajustes, correções e modificações serão realizados até sua culminância.

OBJETIVO

Investigar o papel social da capoeira na perspectiva identitária negra, a partir da lei 10.639/03 e repensar a valorização do corpo negro a partir das aulas de educação física na escola, são vias condutoras desse estudo.

Mapear o entendimento da Lei 10.639/2003 a partir das produções literárias sobre a temática — Juventude negra, identidade, capoeira e educação física;

Reconhecer os diálogos, ideologias e intencionalidades sobre o uso da capoeira enquanto instrumento de resistência, de luta, de transformação social; mas também como ferramenta educacional nas aulas de educação física escolar,

Problematizar o papel da escola como espaço privilegiado na formação ideológica dos sujeitos e suas ações em prol da valorização do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira

JUSTIFICATIVA

Notadamente a promoção da Lei 10.639/93 provoca inquietações sobre as relações multiculturais e estabelece diretrizes para ação coletiva, a partir do elemento cultura Afro-brasileira

dentro da escola; seria assim uma dessas tentativas de chamar a atenção dos indivíduos para a necessidade de mudanças de posturas no sentido do respeito às diferenças.

No contexto da capoeira, a contribuição surge no sentido de valorização tanto como movimento de luta e de resistência do negro frente aos sistemas de opressão, quanto seu entendimento enquanto cultura e enquanto ferramenta educacional.

Aproximando ainda as ações pretendidas no projeto a proposta da linha 2: Letramento, Identidades e Formação de Educadores; do programa de Mestrado em crítica Cultural, onde estabelece que,

O projeto investiga a relação entre identidades e formação de professores/as, no intuito de contribuir na discussão sobre educação das relações étnico-raciais na interseção com outras dimensões identitárias. Acompanha avanços e retrocessos ocorrentes no processo de implementação da Lei 10.639/03 e atenta para a importância da formação de professores/as na área, pressupondo identidades, seja de professores/as, seja de estudantes da educação básica. (UNEB, 2017)

Nesse momento, intencionado não em apenas cumprir uma prerrogativa do programa, mas no sentido de concordância com o pensamento proposto, unir forças em prol de uma educação significativa, pautada na valorização dos sujeitos e nas suas histórias de vida.

MÉTODOS E TÉCNICAS UTILIZADOS

Pretende-se aqui o desenvolvimento da pesquisa exploratória de natureza qualitativa. A abordagem metodológica pretendida será o estudo bibliográfico: visando inicialmente o reconhecimento sobre as produções científicas já produzidas sobre a temática; dialogar com os diversos autores que já posicionaram sobre o tema e que nos auxiliem na análise sobre a realidade estudada.

DESCRIÇÃO DO PRODUTO OU PROCESSO

Como processo considera-se as etapas: Exploratória: visando o levantamento das produções científicas produzidas sobre a temática. Tendo como fontes artigos dispostos na base scielo, além das obras literárias que tenham aproximação com o estudo.

Outra fonte a ser considerada, trata resgatar toda produção audiovisual que valorize os elementos entorno no referido projeto, (a cultura afro-brasileira, e a capoeira na escola) constituindo num acervo histórico pedagógico e que possa servir como fonte de estudos e conhecimentos. Como estratégia, realizou-se buscas em websites com descritores “a capoeira e a cultura afro-brasileira; capoeira e educação; capoeira e educação física”.

Análise de conteúdo: visando confrontar os dados obtidos a partir das incursões na realidade e aproximar com a literatura de referência.

Redação final: problematizar, se assim tornar-se possível, caminhos para novas posturas dos sujeitos, frente a temática da cultura afro-brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas são provocações iniciais para a condução do estudo. Tomando como cenário a escola pública brasileira e as aulas de educação física, como o espaço de construção social e como enredo a eminência da Lei 10.639/03 que estabelece as diretrizes para ações coletivas, a partir do elemento cultura Afro-brasileira; a capoeira enquanto um instrumento a ser usado para ressignificação dos sujeitos, principalmente a juventude negra.

Distanciando dessas primeiras inquietações, é necessário observar as *pistas* deixadas nesse cenário e que nos ajude a refletir sobre os elementos que não estão visíveis. Tem-se como exemplo disso, a influência da *indústria cultural* sobre a juventude, na construção ou negação das *identidades*; os *obstáculos* ao conhecimento; e as capacidades de *analisar* essa cena e de *interpretar* as pistas que conduzem a uma possível verdade, ou a verdades escondidas. Novos estudos, novas leituras são imprescindíveis até a culminância dessa jornada.

REFERÊNCIAS

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

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

MBEMBE, Achille – Necropolítica - biopoder soberania estado de exceção política da morte. *Arte & Revista do ppgav/eba/ufrrj*, Rio de Janeiro, RJ, n. 32, dez. 2016. Disponível em:

<https://revistas.ufrrj.br/index.php/ae/article/viewFile/8993/7169>.

MINGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política. In: *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, no 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf>.

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

MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretariade Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele *Negritude: Usos e Sentidos*. Editora Ática. Série Princípios. 2ª edição. 1988.

MURICY, Antônio Carlos. Documentário intitulado *Pastinha: uma vida pela capoeira!*
Rio de Janeiro, 1998.

OLIVEIRA, Josivaldo Pires de. *Capoeira, identidade e gênero: ensaios sobre a história social da capoeira no Brasil* / Josivaldo Pires de Oliveira, Luiz Augusto Pinheiro Leal. - Salvador: EDUFBA, 2009.

REIS, I. C. R.; CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. Lei 10.639/2003: pela descolonização da prática pedagógica docente. *Revista Fórum Identidades*, v. 14, p. 173-190, 2013.
<https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/2061>

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

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In. RIBEIRO, Vera Masagão (Org.) *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

VIOLÊNCIA ESCOLAR: UM OLHAR SOB O PONTO DE VISTA DA CRÍTICA CULTURAL

Maria Valdete Vitoria Da Silva (Pós-Crítica\UNEB)⁴⁰

Resumo: Nesta pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural, aborda-se a questão da violência no contexto escolar e o papel da Defensoria Pública frente às demandas em Escolas Municipais da cidade de Santa Bárbara (BA), mais especificamente nas Escolas Irmã Maria José Brandão do Nascimento, situada na zona urbana, e Escola Municipal Clériston Andrade, situada na zona rural. O objetivo da pesquisa é analisar os fatores sociais que conduzem os jovens adolescentes às práticas infracionais, relacionando com os dispositivos dos marcos legais, estabelecendo o diálogo crítico entre fato, norma, justiça e suas interferências na questão da violência escolar. Além disso, investigar a questão da violência escolar abordada pelo cinema, em outros contextos, como forma de se entender tanto os mecanismos de controle impostos pelo Estado à Escola, com o apoio da justiça para manter a ordem estabelecida, quanto as reações dos jovens que, por estarem à margem da sociedade, vivenciam nos filmes a representação de suas experiências. Do ponto de vista metodológico, a princípio fez-se uma pesquisa bibliográfica, a qual permitiu entender a questão da violência no âmbito da escola, respaldando-se em Agamben, Paulo Freire, UNESCO, ECA, Constituição Federal, Pasolini, Convenção Americana sobre Direitos Humanos, LDB, Mignolo, Foucault, Freud, dentre outros que abordem o tema. Espera-se com esta pesquisa entender as questões sociais que produzem a violência nas Escolas e os mecanismos de controle que, sem reconhecer o cerne da questão, tratam a violência como um distúrbio social individual. Conclui-se que no estágio em que se encontra a pesquisa foi preciso desconstruir uma série de colocações já postas sobre a violência na Escola e seguir por caminhos que procuram entender a questão de outro ângulo, como resultado das mazelas sociais nas quais os jovens da periferia vivem.

Palavras-chave: Defensoria Pública. Mazelas sociais. Violência na Escola.

A análise do cinema neste trabalho em construção vem das informações encontradas nos livros, sites e buscas em relação à representação dos jovens adolescentes, e suas influências, desde as primeiras produções aos dias atuais, servindo também como fontes de pesquisa dentre outras, para o projeto apresentado para a dissertação de mestrado na abordagem da atuação da Defensoria Pública enquanto representante do poder judiciário, frente à violência escolar disseminada, que atinge também as pequenas cidades a exemplo de Santa Bárbara na Bahia.

Desde o invento em 1876, pelos irmãos franceses Auguste e Louis Lumière, em evento organizado pelo pai no dia 28 de dezembro de 1895, data e obra considerada o nascimento do cinema no Salão Gran Café em Paris, sendo a primeira exibição o filme "*Sortie de l'usine Lumière à Lyon*", ou "*Empregados deixando a Fábrica Lumière*" com quarenta e cinco segundos de duração, dirigido e produzido por Louis Lumière, sem efeitos especiais e sem sonorização, até a introdução do som pela Warner Brothers e efeitos por Charles Chaplin.

No período posterior ao invento, convém destacar a criação pós Charles Chaplin, os jovens e adolescentes representados nos filmes posteriores, eram personagens meninos e meninas tornaram-se alvo principal da política e propagadores do fascismo nas escolas, na convivência familiar, da

⁴⁰ Aluna do Mestrado em Crítica Cultural 2018.1 da Universidade do Estado da Bahia, apresenta este trabalho como componente de avaliação do Componente Curricular de Práticas de Laboratório, sob orientação dos professores Doutores Osmar Moreira e Maria Neuma Mascarenhas Paes.

mesma forma nas universidades e associações de trabalhadores urbanos e rurais europeus, sobretudo na Itália, a obrigação pela formação de homens que idolatrassem o fascismo e seu líder representado por Mussolini, a exemplo do *Amarcord* de Federico Fellini, 1973, não havia violência entre os alunos, nem contra professor, de modo que o cinema era voltado para representação de um cotidiano o estímulo do exercício da formação desse “novo homem”.

Em se tratando da família, era o principal espaço da formação dos jovens, para serem bons pais, profissionais, no caso, a menina era formada para cuidar da casa, dos filhos e preparada para ter a maior quantidade de filhos possíveis para gerar soldados para o exército. A figura do professor era autoridade máxima, voz ativa e incontestável, o diretor da escola representava o poder absoluto imposto pelo regime e poderia decidir o destino do jovem estudante como lhe conviesse como se pode verificar no filme “Os Meninos que enganavam Nazistas,” de Christian Duguay, França, Canadá, 2017. O Estado autoritário que educava era o mesmo que controlava a formação da personalidade dos jovens conforme seus objetivos na formação do homem que desejava para a manutenção do regime imposto.

No Brasil, a primeira exibição de cinema aconteceu em 8 de julho de 1896, no Rio de Janeiro, por iniciativa do exibidor itinerante belga Henri Paillie, representava curtas exibições de cidades europeias, porém, os primeiros produzidos no Brasil datam de 1897-1898, “Vista da Baía de Guanabara” tendo sido este o primeiro filme brasileiro produzido pelo italiano cinegrafista Affonso Segreto, sendo o primeiro filme com participação infantil *Os Óculos do Vovô*” produzido em 1913 em Pelotas Rio Grande do Sul, seguido da maior produção em 1951, longa metragem, baseado nas obras de Monteiro Lobato “*O Saci*”, lançado em 1954, em São Paulo.

As transformações ocorridas na realidade econômica e política brasileira influenciaram fortemente as produções artísticas atingindo a cinematográfica, especialmente no período da ditadura militar que impôs limites através da censura, perseguições a produtores e ausência de investimentos, ficando a juventude sem grandes referências artísticas.

Com a retomada da economia e da democracia brasileira, a partir dos anos 80 uma nova realidade faz surgir novos mecanismos de produção, novas técnicas, liberdade de expressão, busca pela igualdade no plano individual e coletivo, retorna de incentivos para a produção cinematográfica, a exemplo do ano de 2002 com a produção do Filme *Cidade de Deus*, baseado na obra de mesmo nome escrito por Paulo Lins. Baseado em histórias reais, o referido filme conta a história dos garotos Buscapé (narrador), Bené, moradores da comunidade carioca *Cidade de Deus*, que entre os 60 até o final dos anos, vivenciou a violência em seu limite.

Longe da perspectiva do compromisso da concepção de uma sociedade humanizada e sensível necessárias na formação de conceitos pelas crianças, a obra se desalinha deixando a sensação de

normalidade a revolta pela desigualdade como uma realidade imutável, apenas pela força. As consequências advindas da interpretação do filme pelo espectador jovem não se mostraram satisfatórias. Muitos deles, incluindo alguns participantes do elenco, perderam o interesse pela escola e toda formação advinda dali, tomaram para si a inspiração da ficção e tornaram realidade, especialmente, no tocante à violência representada, o encorajamento dos jovens para a vida criminosa inspirada pelos “líderes”, personagens delinquentes e homicidas da obra, restando cumprir penas prisionais.

A compreensão pelos jovens das experiências exibidas, sentidas e vividas, não são diferentes, do modelo das experiências puras que transcendem de várias maneiras incluindo o uso da linguagem, segundo Agamben (2005, p. 22):

Eis o modelo de experiência pura e transcendental que, enquanto infância do homem, está liberada tanto do sujeito quanto de qualquer substrato psicológico. Ela não é um simples fato que se poderia isolar, o lugar cronológico que uma psicologia infantil (no plano da palavra) ou uma paleoantropologia (no plano da língua) poderiam construir como fato independente da palavra. Enquanto infância do homem, a experiência é simplesmente a diferença entre o humano e o lingüístico. Que o homem não seja sempre já falante, que ele tenha sido e seja ainda infante, eis o que constitui a experiência.

Deste modo, o jovem expectador e até mesmo atores da obra, não se desvencilham da linguagem oral, falas gírias e palavras codificadoras da própria identidade, que faz parte dos seus cotidianos, das comunicações de símbolos a exemplos das armas de fogo, utilizadas livremente, como instrumento de poder e “proteção”, das vozes dos comandantes das bocas, da submissão dos comandados, como conjunto de “valores” que transcenderão para a formação do futuro adulto, se o tempo e a vida permitir.

O choque de realidade experimentado pelos atores e expectadores do filme foi gritante, o sentimento da ausência das autoridades judiciárias na ficção e realidade fora retratada através da crueldade nas práticas de justiça pelas próprias mãos e nos atos infracionais, em que matar era como brincadeira nesta guerra insana, destituídos de qualquer tipo de sentimento de compaixão ou dor, ao contrário, era motivo de risos, portar armas usadas por adultos era uma permissividade que lhes garantiam a sensação de liberdade para fazer tudo e todos os atos que pretendessem praticar sem proibições, sem punição.

Pela primeira vez no Brasil, uma produção era realizada num território estigmatizado e marcado pela fama da violência. Sonhos de crianças não beiravam a fama, a não ser daquelas excludentes, pelo fato de morar no “morro”. Recusar qualquer proposta feita a qualquer um daqueles menores, adolescentes fascinados pela oportunidade do trabalho numa obra cinematográfica, era inimaginável serem mostrados em telões, uma mãe jamais negaria autorização ao filho para esse tipo de trabalho ainda que não fosse remunerado, seria a oportunidade de serem

vistos positivamente, mas aos olhos do judiciário a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente há divergência segundo o Siro Darlam, desembargador do Egrégio Tribunal de Justiça do Rio De Janeiro:

Não considero atividade artística como trabalho infantil. “Vejo como o desenvolvimento de uma arte. Se há vocação artística é que se coloca um obstáculo, pode gerar frustração ao desenvolvimento da criança”, avalia. Em 2000, ainda como juiz da 1ª Vara da Infância e da Juventude do Rio de Janeiro, Siro Darlan ganhou projeção nacional ao proibir a atuação de atores mirins na novela “Laços de Família”, da TV Globo. Para o magistrado, o papel da Justiça é evitar abusos: “Sou contra uma criança atuar em cenas de violência, com uso de drogas e armas e ainda em desrespeito à família.” Na época, Darlan baixou portaria em que previa termos como o acompanhamento psicológico e a comprovação de frequência em sala de aula. “O ECA determina regras, mas a regulamentação é genérica. Por isso, fiz a portaria para o Rio”, afirma. Siro condena cenas de filmes, como o de Cidade de Deus, em que crianças e adolescentes aparecem com armas e participam de cenas de tiroteio.

O contexto se comparado, é muito diferente daquele primeiro longa-metragem brasileiro, "O Saci", filme em preto e branco, cuja narrativa era diferente, a obra baseada nos contos infantis de Monteiro Lobato abordava as “traquinagens” do Saci, no cenário do Sítio do Pica Pau Amarelo, onde vivia Dona Benta, a vovó; e Tia Nastácia. Os irmãos Pedrinho e Narizinho iam passar as férias colegiais no sítio, levando também a boneca Emília. Vizinho ao sítio morava Tio Barnabé, um “preto” velho que sabia de muitas histórias que dizia reais, felizes, em paz sem guerra, isso porque a segunda guerra tinha acabado e o momento era da reconstrução da paz. A figura da avó, ali representava a liderança, a conselheira a quem todos deveriam seguir, e a recomendação da líder era sempre pelo respeito pelo outro, não brigarem e não deixar de estudar.

As contradições que se podem enunciar entre as duas obras são observadas na época da produção de ambas, a primeira no pós-guerra que representa a busca pela paz, a harmonia, o respeito, o afeto e a segunda, no momento contraditoriamente de paz, ou seja, sem guerra e o conteúdo é exatamente conflituoso, violento, sem limitações, sem lei, sem valores morais, éticos, sem bem, sem mau, tudo acontece no presente como fosse o último dia, o fim.

O que se percebe nesse contexto é que os atos de violência praticados nas escolas do período eram inexistentes, quase ingênuas. Das transformações sociais, socioeconômicas, liberdades de expressão, advieram também o uso de crianças e adolescentes não para serem “soldados” do Estado, até mesmo pela ausência institucional, mas para exercerem esse papel para os traficantes fortalecidos pelos meios de comunicação de massa, “quem pode mais, manda mais” por programas que focam cada vez mais a violência entre jovens, músicas e letras que fazem apologia ao crime, danças erotizadas, estimulados ainda pelo avanço tecnológico e o acesso aos aparelhos (computadores, tablets, celulares,), tornam-se vulneráveis a cooptação de adultos destituídos de qualquer tipo de valores positivos, sem fábulas, sem aquela moral da história em que o protagonista venceria o que representa o bom ou o bem, nas exibições protagonista e antagonista se fundem.

A violência atravessou os muros das escolas, diretores e professores reféns, comunidade estudantil em alerta. O entendimento da UNESCO (2013) a cerca desse tema é de que os sistemas educativos, não podem dar respostas indefinidas para uma demanda crescente pela educação em que as diversidades sejam respeitadas, sobretudo no tocante a interação escola família, conforme pesquisa realizada em 2010:

Ao longo das últimas décadas, a criança foi sendo deslocada da periferia para o centro da família. Do mesmo modo, ela passou a ser o foco principal do sistema educativo. O deslocamento é fruto de uma longa história de emancipação, na qual as propostas educacionais têm peso importante. Esse movimento alinha-se ao dos direitos humanos e consolida-se na Carta Internacional dos Direitos da Criança, de 1987, que registra o acesso da criança ao estatuto de sujeito de direitos e à dignidade da pessoa. Tais conquistas invertem a concepção de aluno como página em branco, encerrada no projeto inicial da escola de massa e que organizava a hierarquia das posições no sistema escolar. Estas mudanças incidem diretamente nas transformações das relações entre as gerações, tanto de pais e filhos quanto entre professores e alunos. Com relações mais horizontais, o exercício da autoridade na família e na escola como estava configurado até então — adultos mandavam e crianças/adolescentes obedeciam — tende a entrar em crise. Na consolidação dos direitos das crianças, as responsabilidades específicas dos adultos que as cercam vão sendo modificadas e a relação escola-família passa a ser regida por novas normas e leis. No Brasil, em termos legais, os direitos infanto-juvenis estão amparados pela Constituição e desdobrados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 1990, e na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996. Segundo a LDB, os profissionais da educação devem ser os responsáveis pelos processos de aprendizagem, mas não estão sozinhos nesta tarefa. A lei prevê a ação integrada das escolas com as famílias: “Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: [...] VI — articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; [...] Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: [...] VI — colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: [...] II — participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (p. 28).

Nota-se que o chamado do Estado pela interação entre escola, família e justiça, ocorre a partir de uma constatação implícita de que todo marco legal estatal existente não foram, ou não são suficientes para a formação do homem que se pretende para o presente, nem para o futuro, vale dizer que não é possível educação unilateral, a integração escola família forma a relação bilateral como alternativa de transformação social, de futuro para formação de adultos.

Entender que o mesmo que cria o marco legal é o mesmo que tacitamente admite sua ineficácia diante da ausência, substituída pelos “chefes das bocas”; aqueles sim interagem no cotidiano dos jovens adolescentes que inculcam uma invertida relação de poder, de ordem, e justiça, de educação quando entram na escola através dos seus “mulas” adestrados para convencer, influenciar e subverter a comunidade escolar oprimida e rendida ao sistema do cotidiano do “comando” da comunidade situação que se traduz na obra de FREIRE (1987, p. 28):

Na “imersão” em que se encontram, não podem os oprimidos divisar, claramente a “ordem” que serve aos opressores que de certa forma vivem neles. “Ordem” que frustrando-os no seu atuar, muitas vezes os levam a exercer um tipo de violência horizontal com que agridem seus próprios companheiros. É possível que, ao agirem assim, explicitem sua dualidade. Ao agredirem seus companheiros oprimidos, estarão agredindo também o seu opressor, também “hospedados neles e nos outros”. Agridem como opressores, o opressor nos oprimidos.

A violência que envolve jovens e adolescentes está cada dia mais comum, ainda se trata de uma temática que precisa ser avaliada de modo mais aprofundado, a condição de oprimido perdura, não se sabe se a solução seria a partir da eliminação do opressor que também pode ser um oprimido.

Na esfera jurídica a postura que se percebe são de ações meramente repressivas, passiva, fazendo jus apenas ao princípio jurídico da inércia, ou seja, o agir apenas quando provocado, deixando a lacuna da função social, do dever constitucional do agir para prevenir, a atuação conjunta no espaço escolar de modo interdisciplinar já preencheria a lacuna existente.

Os dados sobre a violência nas escolas em 2015 publicados pelo Sindicato de Professores do Estado de São Paulo — APEOESP apontou que a maioria dos docentes que atua no estado já sofreu algum tipo de agressão por parte de alunos, 84% dos professores presenciaram tais agressões, 74% foram agredidos verbalmente, 60% em bullying, 53% em vandalismo e 52% em agressões físicas. Embora os dados coletados correspondam apenas a uma unidade federativa, esta é uma realidade nacional em números maiores ou menores.

Outros dados foram coletados pela pesquisadora Rosemeyre de Oliveira da PUC-SP, em que foi atribuída a impunidade dos estudantes a violência nas escolas direcionada a professores: “O aluno que agride o professor sabe que vai ser aprovado. Pode ser transferido de colégio — às vezes é apenas suspenso por oito dias”, diz. “Os regimentos escolares não costumam sequer prever esse tipo de crime. Aí, quando ele ocorre, nada acontece.” Asseverando ainda que, para as vítimas as consequências são muito mais severas. Geralmente sofrem danos físicos e psicológicos, muitas vezes forçando seu afastamento das atividades docentes, preconceitos até mesmo pelos colegas de trabalho.

A inércia do judiciário no sentido e prevenir, um dos princípios jurídicos tem como objetivo prever para evitar um possível risco de dano seja moral ou material, juntamente com o princípio da precaução que se traduz na busca da proteção da integridade da vida humana sem exclusão da educação que é um dever do Estado, da família da sociedade, tem sido esta lacuna servido de estímulo e contribuindo para a sensação de impunidade sentida pelas vítimas da violência nas escolas, ocorrendo o mesmo com o dever do seu *juspuniendi*, ou seja, de fazer a devida aplicação das leis aos fatos.

As influências dos jovens atuais já não se devem apenas as produções cinematográficas, mas pelo acesso as novas tecnologias, a cada dia de forma mais rápida se pode conectar a qualquer parte do planeta onde exista internet, podendo obter inúmeras informações, desde filmes, vídeos variados, músicas, programas nacionais e internacionais, reportagens a vídeo aulas etc.

Por outro lado os meios de comunicação de massa, telenovelas, seriados, filmes, produções comerciais, religiosos e programas diários que injetam comentários por seus repórteres, formadores de opiniões, em programas que abordam todos os tipos cenas de crimes, abordagens, atuações policiais e infrações em horários abertos a todo público, de modo a fazer ao telespectador crer que não existe justiça, que o crime compensa o que serve de estímulo para o crescimento da violência tendo em vista que esta é sua mola propulsora para angariar telespectadores, o que a grande massa ingenuamente não percebe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da criação do cinema no mundo das artes audiovisuais, e sua influência no comportamento da sociedade nos variados momentos incluindo os atuais, se faz necessário uma reflexão acerca da conduta dos alunos desde o surgimento das primeiras produções na Europa e no Brasil, estabelecendo relações com foco na atual violência praticada nas escolas, verificando o cenário do cotidiano apresentado nas produções cinematográficas, até os meios de comunicação de massa, destacando a televisão, o papel do judiciário, da família e da sociedade.

No Brasil, o que se pôde verificar é que as transformações sociais ocorridas, os avanços tecnológicos, os movimentos sociais pela redução das desigualdades, serviram positivamente para algum fim e negativamente para outros, positivamente no sentido das garantias individuais de liberdade de expressão e pensamento, acessibilidades; negativamente no tocante ao uso desses direitos, isso quer dizer que o Estado assumiu em parte sua culpa criando leis que amparam tais direitos e contraditoriamente não faz sua aplicação a contento, causando sua ineficácia, ou seja, não atende as demandas no atendimento quer seja das famílias dos alunos em estado de vulnerabilidade ou os que verdadeiramente cometem infrações, quer seja no atendimento as vítimas no espaço escolar.

Pode se crer na transformação positiva da situação através de um trabalho conjunto articulado entre o Estado, incluindo o judiciário atuando diretamente das escolas, docentes, famílias, meios de comunicação, artistas, produtores de arte e a sociedade civil todos comprometidos com a prevenção não apenas com a repressão da violência nas escolas.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Lei Nº 8.069, De 13 de Julho De 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/18069.htm, acesso em 29 de maio 2018.

BRASIL. *LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases1ed. Acesso em 29 de maio 2018.

CASTRO, Jane Margareth e RAGATTIERI Marilza. (Org.). *Interação escola-família: subsídios para práticas escolares*. Brasília: UNESCO/MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4807-escola-familia-final&Itemid=30192. Acesso em 25 de maio de 2018.

CIDADE de Deus 10 anos depois. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oyBa8Z8ykv8>. Acesso em 30 de maio de 2018.

COLL, César, TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo Arte*. São Paulo: Ática, 2000.

FIDUNIO, Cleia. Trabalho infantil na televisão sob a ótica jurídica. *Revista Jus Navigandi*, Teresina, PI, Volume 19, n. 4025, jul. 2014. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/28669>>. Acesso em: 1 de jun.de 2018.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. Disponível em: https://social.stoa.usp.br/articles/0037/3030/Foucault_Vigiar_e_punir_I_e_II.pdf. Acesso em 30 de maio de 2018.

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

GRILLO, Carolina Christoph *Coisas da Vida no Crime: Tráfico e roubo em favelas cariocas / Carolina Christoph Grillo* – Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS, 2013.

MEMÓRIAS da Ditadura. Disponível em: <http://memoriasdaditadura.org.br/sequencias-didaticas/teatro-e-cinema/index.html>. Acesso em 27 de maio 2018.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de Identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*. Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008.

OLIVEIRA, Rosemeyre. Brasil é o1 no ranking da violência contra professores: entenda os dados e o que se sabe sobre o tema. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-e-1-no-ranking-da-violencia-contraprofessores-entenda-os-dados-e-o-que-se-sabe-sobre-o-tema.ghtml>. Acesso em 01 jun.2018.

PASOLINI, Pier Paolo. Disponível em: <https://biografieonline.it/biografia-pier-paolo-pasolini>.

ROSA, Cristina Souza da. Pequenos soldados do Fascismo: a educação militar durante o governo de Mussolini. *Antíteses*, Londrina, vol. 2, n. 4, jul.-dez., pp. 621-648, 2009.

SOUSA, Ana Paula. Colaboração para a Folha, Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrada/13556-cinematica-celebra-60-anos-do-1-filme-infantil-brasileiro.shtml>. Acesso em 27 de maio de 2018.

MUITO ALÉM DOS LIVROS: UMA RÁPIDA REFLEXÃO SOBRE A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ÂMBITO DAS PLATAFORMAS DIGITAIS

Mozart Aubert Nascimento Coelho (Pós-Crítica\UNEB)

Entre os efeitos mais perceptíveis da pós-modernidade podemos citar o chamado “descentramento do sujeito”. As categorias de interpretação já não estão localizadas no sujeito, são dadas *a priori* pelos esquemas de interpretação matemáticos e científicos. É nesse sentido que a matemática não é considerada uma ciência, mas uma forma de linguagem, ou seja, uma maneira de descrever aquilo que o conhecimento científico, e mesmo setores da filosofia, julgam como realidade. Esse processo descrito claramente por Agamben (2008) é sintetizado na constatação de que ao sujeito contemporâneo só caberia a experimentação do mundo a partir de categorias já delimitadas pela ciência. Há uma expropriação da experiência, pois a mesma não se dá mais a partir da subjetividade. A gravidade disso consiste em que não é um processo que afeta apenas a figura do cientista no exercício do seu trabalho, o que por si só já incorreria em riscos — mas também os indivíduos comuns.

Porque a experiência tem o seu necessário correlato não no conhecimento, mas na autoridade, ou seja, na palavra e no conto, e hoje ninguém mais parece dispor de autoridade suficiente para garantir uma experiência, e se dela dispõe, nem ao menos aflora a ideia de fundamentar em uma experiência a própria autoridade. Ao contrário, o que caracteriza o tempo presente é que toda autoridade detém o seu fundamento no ‘inexperienciável’, e ninguém admitiria aceitar como válida uma autoridade cujo único título de legitimação fosse uma experiência (AGAMBEN, 2008, p. 23).

É nesse contexto que proponho uma reflexão sobre a produção textual e sua relação com a questão do descentramento do sujeito. Meu intuito é mostrar que a produção textual consiste em um instrumento capaz de proporcionar, de forma efetiva, ações de subjetivação e conseqüentemente de enfrentamento ao descentramento do sujeito. Talvez seja um intento exageradamente ingênuo, acreditar que o ato de escrever textos diversos tem o poder de romper com um *modus operandi* tão poderoso, mas acredito que as possibilidades estão justamente nas atitudes cotidianas. Se a “experiência” tal como colocada por Agamben (2008) foi expropriada dos sujeitos modernos e contemporâneos em suas vidas cotidianas, não serão nos momentos de excepcionalidade que encontraremos meios de resistência, ou não apenas.

Mas há uma infinidade de opções para produção de texto, como romances, poesias, ensaios, artigos, etc. Também podemos destacar uma multiplicidade de meios para disponibilizar esses textos, como a publicação de artigos em revistas especializadas, jornais, panfletos, livros, entre outros. O foco dessa reflexão que proponho são as plataformas digitais, disponíveis, sobretudo por meio da internet. Defendo que há uma urgência em reconhecer o poder dessas plataformas em disseminar ideias e proporcionar alianças entre indivíduos. Para isso é necessário repensar as

possibilidades e efeitos da “grande rede”, bem como tratar as novas tecnologias de informação a partir de outro ângulo.

É comum uma valorização da produção e publicação de livros, em detrimento de outros meios de produção textual. Em muitos casos isso toma a forma de um fetiche. Uma observação minimamente acurada em alguns espaços na internet que tratam sobre leitura e livros nos evidencia isso. No site de vídeos *Youtube* há uma infinidade de canais especializados nesse tema e o que chama atenção é que temos um perfil de leitores cada vez mais jovens. Certamente temos aqui um fato positivo, mas percebo também que há uma espécie de competição velada entre os leitores. Entre outros pontos a disputa se dá principalmente em relação à quantidade de páginas de cada livro. Nos *unboxings* de livros os mais destacados são geralmente os “calhamaços”, curiosamente eles têm lugar de destaque nas estantes que servem de cenário. Outro fator que recebe especial atenção são as capas, as mais valorizadas são as duras e com grafismos mais elaborados.

Atualmente temos muitos clubes de assinatura de livros no Brasil, acredito que o mais famoso é o *Tag Livros*. Ele oferece duas modalidades de assinatura, uma chama-se *Tag Inéditos* e a outra *Tag Curadoria*. Como o próprio nome já denota, o *Tag Inéditos* oferece mensalmente um livro nunca antes publicado no Brasil. A encadernação é simples, de brochura. O *Tag Curadoria*, modalidade mais cara, oferece mensalmente um livro com encadernação de alto padrão. As capas são sempre duras e diagramação é o seu ponto forte. É o único clube de assinatura de livros do país que lança suas próprias. Mesmo nos meses em que são enviados livros que já foram lançados no mercado brasileiro, o assinante tem a certeza de adquirir um produto único.

Atualmente o clube conta com mais de trinta e cinco mil assinantes, uma marca surpreendente em um país conhecido pelos índices baixos de leitura. Outro diferencial é que a cada mês os livros são enviados com brindes e os assinantes têm acesso a uma rede social exclusiva na qual, além de comentários, postam fotos dos seus livros nos mais diversos cenários. Observando as interações nessa rede, é possível perceber que a experiência de participar do clube vai muito além do acesso aos livros. O fetiche pelos livros grossos, bonitos (muitos deles coloridos com cores vibrantes) e a “experiência social” oferecida aos membros têm uma responsabilidade grande para o sucesso do clube.

Obviamente não estou argumentando que os livros, em seu aspecto de difusão de ideias, estão ultrapassados. O que aponto é que há um fenômeno perigoso no qual os textos presentes nos livros estão cada vez mais sendo relegados a um segundo plano. É uma pós-modernidade em um estágio extremamente avançado chegando ao mercado editorial. Assino também, há mais tempo, um clube de assinatura chamado *Calhamaço*. Ele também traz títulos de qualidade, mas provavelmente por não oferecer brindes, uma rede social e livros com encadernação exclusiva, não é

o mesmo fenômeno de vendas. Quando me associei ao *Tag Livros*, o fiz por achar interessante uma grande parte dos títulos até então lançados. Agora percebo que o fenômeno dos clubes de assinaturas de livros constitui uma oportunidade ainda não explorada para estudos.

É inegável a importância do mercado livreiro tradicional, mas aqui vou canalizar meus esforços para refletir sobre outros canais de produção e publicação de texto e prática de leitura, como afirmei anteriormente. Vivemos em uma sociedade em rede, tal como colocado por Castells (2016), onde o fluxo de ideias e informações é constante e não se dá apenas em um sentido. Acredito que todos os indivíduos inseridos nessa sociedade, onde as fronteiras são diferentes daqueles de outrora, têm a possibilidade de atuar com algum nível de protagonismo. É claro que essa possibilidade está diretamente condicionada ao acesso e destreza no uso das novas tecnologias de informação e um domínio mínimo de habilidades da língua escrita. Quando utilizo o termo “protagonismo”, o faço em alusão à possibilidade de externalizar subjetividades, transmitindo ideias e proporcionando canais de trocas de informação. Nesse sentido meu pensamento é muito sensível ao raciocínio foucaultiano sobre o poder, o mesmo sendo percebido nas mais diversas esferas da vida social.

As novas tecnologias podem ser percebidas como um leque de oportunidades, inclusive de atuação política. A política está presente não apenas em situações específicas, como carreatas, no horário eleitoral ou no ato de votar, por exemplo, mas em todo o cotidiano, inclusive na criação de um poema e produção cultural de uma forma mais ampla. Em minha pesquisa de dissertação de mestrado observo um determinado grupo de práticas culturais implementadas em um ambiente escolar e procuro analisá-lo a partir de uma noção ampla de poder e política. A partir daí julguei necessário refletir sobre o modo de inserção dos jovens no tecido social. Há séculos atrás eles eram considerados “adultos em miniatura”, posteriormente foram vistos como “seres em formação”, mas só no final do século XX e início do século XXI começaram a ser vistos, embora não totalmente, como seres dotados de vontade e capacidade de atuar com autonomia, inclusive no âmbito da política.

Não é segredo que as últimas gerações dispõem de maior intimidade com as tecnologias de informação. Assim sendo, será que não estamos negligenciando espaços como o Twitter, Facebook, Whatsapp, entre outros, como meios legítimos de produção textual e mesmo de *práxis política*? Será que as estratégias de grande parcela das juventudes contemporâneas se localizam justamente nessas ferramentas? Nos últimos anos as tecnologias de informação trouxeram mudanças importantes na forma como transmitimos ideias. Um exemplo claro disso são os *ebooks*, os chamados livros digitais. Antigamente, uma pessoa comum que quisesse publicar um livro tinha poucos meios de o fazer. Era — ou é — muito difícil lançar um livro a partir de editoras consagradas e mesmo as editoras mantidas por universidades não oferecem fácil acesso aos que não são professores ou pesquisadores. Atualmente qualquer indivíduo comum pode lançar um livro digital e colocá-lo à

venda em lojas virtuais como a Amazon, ou mesmo disponibilizá-lo gratuitamente. Passamos de um modelo em que os indivíduos comuns deixam de ser apenas consumidores de texto e passam a ser também produtores de conteúdo. Acredito que a área de conhecimento que primeiramente se atentou para esse fenômeno foi a Pedagogia, a partir da noção de letramento digital.

Outro aspecto dos textos veiculados nas plataformas digitais e que devemos aludir é que “esses textos não duram, mas possuem um poder único”. Com isso quero dizer que dificilmente os textos escritos em serviços como o Twitter, por exemplo, terão a longevidade daqueles presentes nos livros, principalmente se seus autores não forem pessoas famosas, mas isso não os impede de possuírem um poder relevante. Uma prova disso é o fato de que um dos principais canais de disputa política nessa campanha eleitoral que estamos vivendo, em 2018, são as redes sociais e a internet como um todo.

CONCLUSÃO

As plataformas digitais de comunicação representam um novo paradigma na forma como lidamos com a informação. É uma revolução que podemos comparar com a invenção da imprensa, pelo alemão Johann Gutenberg, com surgimento e desenvolvimento do rádio, do cinema, e da TV. É um ambiente que não é pautado por normas rígidas como as estipuladas pela ABNT, por exemplo, mas com um poder de persuasão e alcance cada vez mais amplo. As plataformas digitais devem ser consideradas como dispositivos políticos e até mesmo como esfera difusora de arte e cultura.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, GIORGIO. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Trad. Henrique Burigo. — Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- AGAMBEN, GIORGIO. O que é um dispositivo. In: *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. — Chapecó, SOCIOLOGIA. Argos, 2009.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. — 2. ed. — Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ARROYO, M. A. Universidade e a formação do homem. In: SANTOS, G. A. (Org.). *Universidade, formação, cidadania*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 33-50.
- CASTELLS, Manuel, *A sociedade em rede*. Trad. Roneide Venancio Majer. — 17ª edição. — São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.
- SANTOS, Osmar Moreira dos. *A luta desarmada dos subalternos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.
- SARTRE, JEAN-PAUL. *Que é a literatura?* Trad. Carlos Felipe Moisés. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.
- SAVAGE, JON. *A criação da juventude: Como o conceito de teenage revolucionou o século XX*. Trad. Talita M. Rodrigues. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Rocco. 2009.

PROCEDIMENTOS DE LEITURA: ANÁLISE DA PRESENÇA DOS DESCRITORES QUE COMPÕEM O TÓPICO I DA MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO LIVRO DIDÁTICO

Naiana Souza de Almeida (Pós-Crítica\UNEB)⁴¹

Resumo: Conforme documento do SAEB, o Ministério da Educação em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e juntamente com o Plano Nacional da Educação, criou meios para que a educação fosse avaliada, não por quantidade de conteúdo, mas, por indicadores que, se bem aplicados formarão uma sociedade letrada. Com o objetivo de avaliar se os estudantes da rede pública de ensino estão habilitados para leitura relacionada a situações concretas, foi criada a Prova Brasil, composta por uma Matriz de Referência que visa avaliar se os estudantes são leitores proficientes. Essa Matriz de Referência de Língua Portuguesa é composta de seis Tópicos com seus respectivos Descritores, a saber: Tópico I (05 descritores); Tópico II (02 descritores); Tópico III (1 descritor); Tópico IV (04 descritores); Tópico V (02 descritores); Tópico VI (01 descritor). Para esta pesquisa de caráter documental nos debruçaremos apenas no Tópico I (Procedimentos de Leitura) e seus descritores, analisando 02 coleções de LDLP, *Teláris (Ática)* e *Português Linguagens (Saraiva)* com destaque especial para o 8º ano do Ensino Fundamental, no intuito de verificar se o LDL apresenta condições para que o leitor possa localizar informações explícitas e inferir as implícitas em um texto. Para isso, utilizaremos como referencial teórico inicial: Vincent Jouve (2002); Isabel Solé (1998); Délia Lerner (2002); Eliana Yunes (2002); Angela Kleiman (2004); Maria Cruz (2012), além das coleções de Trabalho: Cereja & Cochar (2015); Borgatto, Bertin e Marchezi (2015).

Palavras-chave: Leitura. LDLP. Descritores.

INTRODUÇÃO

Para iniciar a exposição desta pesquisa é importante sinalizar que ela tem o título provisório, “Procedimentos De Leitura: análise da presença dos descritores que compõem o tópico I da matriz de referência de língua portuguesa no livro didático”, começa a se desenhar em 2013, quando vivenciei os dilemas, encontros, desencontros, erros e acertos de uma escola pública municipal localizada na cidade de Alagoinhas-BA. Desta forma, senti-me inquieta com algumas questões presenciadas na metodologia escolar durante minha participação como monitora de ensino na área de Letramento e Matemática do Projeto Florescer, idealizado pela Prefeitura Municipal de Alagoinhas, objetivando preparar crianças para adquirir habilidades e competências leitoras. Isto porque, segundo a equipe pedagógica, mesmo elas estando no 5º ano (antiga 4ª série), não tinham capacidade para realizar uma avaliação que mensurasse a capacidade de a/o aluna/o para ler, decodificar e interpretar diferentes gêneros textuais. Então, me inquietei e iniciei observações e anotações do processo de apropriação, tanto linguística, quanto dos eventos de letramento que ocorriam e, assim, nasceu meu estudo monográfico, que garantiu minha aprovação final na Faculdade.

Conforme documento do SAEB, o Ministério da Educação em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e juntamente com o Plano Nacional da Educação, criou meios para que a educação fosse avaliada, não por quantidade de conteúdo, mas,

⁴¹ Mestranda em Crítica Cultural na Universidade do Estado da Bahia, Endereço eletrônico:nai.sza@hotmail.com.

por indicadores que, se bem aplicados formarão uma sociedade letrada. Em vista disso, o ensino da Língua Portuguesa, segundo diretrizes do Ministério da Educação, deve voltar-se para a função social da língua como requisito básico para que o indivíduo ingresse no mundo letrado como ser participante e atuante. Com o objetivo de avaliar se os estudantes da rede pública de ensino estão habilitados para leitura relacionada a situações concretas, foi criada a Prova Brasil, composta por uma Matriz de Referência que visa avaliar se os estudantes são leitores proficientes. Essa Matriz de Referência de Língua Portuguesa é composta de seis Tópicos com seus respectivos Descritores, a saber: Tópico I (05 descritores); Tópico II (02 descritores); Tópico III (1 descritor); Tópico IV (04 descritores); Tópico V (02 descritores); Tópico VI (01 descritor). Portanto, o principal objetivo dessa pesquisa é verificar se o LDL apresenta condições para que o leitor possa localizar informações explícitas e inferir as implícitas em um texto. Trazendo esse objetivo para o laboratório de editoração, surge a necessidade de saber se os textos editados nos livros didáticos impactam na aquisição dessas habilidades de leitura.

Nesse sentido, surge a seguinte problemática: é possível identificar no livro didático de língua portuguesa a presença dos descritores avaliados na prova Brasil, mais precisamente os descritores que compõem o tópico I da sua matriz curricular? Esse questionamento se desdobra em outro: se houver a presença, de que forma eles se estruturam no LDLP?

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a prova é uma alternativa para avaliar a qualidade do ensino prestado nas escolas, possibilitando que cada unidade escolar receba o resultado global, contribuindo para que a educação avance em números significativos, melhorando a qualidade educacional prestada em cada município.

Desse modo, apresentarei nesse “paper” uma imagem do projeto de pesquisa e das minhas inquietações após o estudo da disciplina: “Metodologia da Pesquisa em Crítica Cultural” do Mestrado em Crítica Cultural, que ao longo do semestre, apresentou um extenso arcabouço teórico.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: TRAÇOS E MARCAS NA EDUCAÇÃO ATUAL

Em meio ao processo de aculturação vivido pelos brasileiros desde o seu pseudo descobrimento, a população deste continente latino-americano, vive na sombra do que é legitimamente nosso. Isso, de certa maneira, contribui para que, valorizem-se mais o que é do outro, do que é tipicamente nosso. Tem-se a ideia de que, a melhor educação sempre será a americana, e, portanto, é com base nela que se devem executar as práticas pedagógicas. Esquece-se, portanto, que somos produtos do meio, os estudantes têm vida que ultrapassam os muros da escola, muitos são sujeitos e vítimas de um sistema que exclui aquilo que ele entende de mundo. Todavia, nem tudo é culpa do docente, impera nos países colonizados a identidade social, ideológica, religiosa, cultural

dos seus colonizadores, Mignolo (2010), afirma que a colonialidade do poder tem agido, desde a construção da modernidade sob prisma europeu, no sentido de criar diferenças e utilizá-las como justificativa para a inferiorização, colonialização e subalternização de povos e culturas, como no caso dos índios, negros, judeus, otomanos, etc.

E isso se aplica a educação desta pátria nada gentil, o sistema brasileiro educacional, sustenta-se no prisma da educação vinda de Portugal, baseada nos modelos de catequização da igreja católica, tais portugueses que ao chegarem nesse solo, impuseram a doutrinação como forma de dominação. Mas engana-se quem pensa que, essa dominação foi tranquila, o primeiro passo para se apropriar do solo, povo e suas riquezas; foi por meio da linguagem, pois é por meio dela que o homem se constitui como sujeito (AGAMBEN, 2005), e esse direito foi negado aos indígenas, pois a linguagem é uma das primeiras formas de domínio, é por meio dela que se retoma a história, por meio da língua se exprimem a liberdade do sujeito, ela provoca ruptura, faz do sujeito da experiência um artista, capaz de romper com aquilo que lhe foi imposto.

O lema era dominar para explorar, e o fato de o Brasil ter sido colônia portuguesa, fez com os que neles habitavam, padecesse, nesse caso, os indígenas, que eram consideradas pessoas sem alma e sem Deus, apresentando uma linguagem corporal e oral que diferenciava da dos europeus. Essa discrepância, fez com que, nesse período, a educação escolar fosse constituída por três fases: predomínio dos jesuítas, que durou cerca de duzentos anos, as da reforma do Marquês de Pombal, e a do período que se deu com a chegada da corte portuguesa, trazida por Dom João no ano de 1808 a 1821 (GHIRALDELLI, 2008).

Sendo assim, a igreja católica, que segundo Agamben (2009), é o principal instrumento de controle ideológico, designou que a missão de educar os selvagens⁴², a Companhia de Jesus, coube então ao Padre Manoel de Nóbrega a, que previa “[...] educar os mamelucos, órfãos, e filhos dos principais (caciques) da terra [...] além dos filhos dos colonos brancos, dos povoados [...] em regime de externato.” (MATTOS, 1958, p. 84-85). Nesse plano educacional, estava previsto o ensino da escrita e leitura do português, bem como do canto e história europeia.

Portanto, o que ocorreu foi que, as crianças eram as únicas que tinham acesso ao saber, mas não era um saber amplo, elas aprenderiam a usar a língua dos seus algozes. Na obra infância e história de Agamben (2005), é nos apresentado uma conexão criadora e essencial entre infância, experiência e linguagem, ao tempo que nos apresenta informações que faz-nos entender a noção de infância, mostrando sobretudo, que a infância, antes de ser uma etapa cronológica é fundamental para que se tenha experiências humanas. Mas, o que isso tem a ver com a educação proposta para os indígenas? No modelo proposto, apenas as crianças tinham acesso a essa educação, pois, a

⁴² Termo usado pelos pesquisadores franceses, e os portugueses para se referirem aos indígenas.

infância é um tipo de “experimentum língua”, devido os limites da linguagem não serem buscados fora da linguagem, na direção de sua referência, mas em uma experiência de linguagem como tal, na sua pura auto-referencialidade (AGAMBEN, 2005, p. 11). Ou seja, é na infância que ocorre o encontro entre a experiência e a linguagem, portanto, para as crianças se torna mais fácil aprender a língua que lhes é exposta, pois, a língua é um sistema de signos que se adquire com a experiência da infância, devido à infância ser a experiência que transcende a diferença entre língua e fala.

Em meio a essa expansão no ensino, os jesuítas foram expulsos do Brasil, e de Portugal, por Sebastião José de Carvalho e Melo, Conde de Oeiras, mais conhecido como Marques de Pombal, após assumir o Ministério do Estado de Portugal. Tal fato encerrou um período na história da educação brasileira, onde o que prevaleceu foi a educação para a elite, deixando para as próximas gerações resquícios de um sistema educacional europeu, voltado para fora da realidade brasileira, alienante e transplantado. Essa expulsão também, conforme cita Romanelli (1999, p. 36) “[...] fragmentou toda a estrutura educacional até então existente, e o que restou continuou com o mesmo apelo a autoridade e a disciplina estreita, concretizados nas varas de marmelo e nas palmatórias de sucupira.”

Portanto, são desses resquícios que alimentam a educação pública, privada e filantrópica brasileira, pois devido ao transplante cultural e identitário das práticas educativas, herdou-se mais que conceitos, a sociedade brasileira teve como herança em 1920, um índice de 75% da população em idade escolar analfabeta. E esses problemas herdados desde primórdios da história da educação brasileira, fez emergir a necessidade de averiguar os problemas que agravam essa crise, além de obter informações mais amplas sobre a educação no país. Surge então, em 1990, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com o intuito de fornecer aos gestores dos sistemas de ensino informações que possibilitassem monitorar o processo educacional público.

O SAEB avalia o que os alunos são informados e capazes de fazer em diversos momentos de seu percurso escolar, considerando as condições existentes em cada escola brasileira (BRASIL, 2007, p. 5). Dessa forma, são aplicadas provas a alunas/os do 5º e 9º ano dos anos iniciais e finais e de 3º ano do Ensino Médio, e questionários que tentam investigar os fatores associados ao desenvolvimento escolar em um período bianual. A saber, essa avaliação conta com uma matriz curricular dividida em quatro eixos estruturantes. Sendo assim, essa avaliação, de certa forma é um dispositivo que possui a capacidade de orientar, determinar, capturar e modelar a conduta dos professores.

Sendo o livro didático, manual que segundo D’ávila (2013) eram importados de Portugal para o Brasil, no início do século XIX e primórdios do século XX, o principal meio de transplantar a identidade das classes dominantes, pois, segundo Oliveira e colaboradores (1984, p. 25-26) [...] o

livro didático surge como um veículo adicional a Bíblia, até então o único livro aceito (pelas comunidades) para ser usado nas escolas[...]. Na obra de Deleuze e Guattari (1995), os autores por meio da potência de multiplicação, afirma que, o livro é um devir de conceitos, portanto, não se deve apresentá-lo como verdade absoluta, uma vez que, o seu conteúdo pode ser contestado, pois ele não é a imagem do mundo, hoje, em pleno século XXI, os manuais escolares, servem como importante forma de movimentar a economia, e o mercado editorial, que não se preocupa em saber o público que irá atingir.

Dessa maneira, o livro didático tornou-se um importante difusor de ideologias dominantes, que apresenta sempre uma pedagogia modelo. Mas será que nessa pedagogia modelo se insere aquilo que o governo tenta implantar nas escolas? Provavelmente não, pois a leitura se constitui como uma maneira do sujeito se sentir parte do mundo, de decifrar os signos, de entender aqueles amontoados de palavras, que formam frases e faz brotar um texto. Para Jouver (2002, p. 17), a leitura é antes de mais nada um ato concreto, observável, que recorre a faculdades definidas do ser humano, e as escolas em sua maioria negam que o sujeito seja coadjuvante da sua própria leitura, pois o conhecimento se forma, a partir de encontros, encontros entre o homem e o saber.

O MÉTODO

Na obra de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), intitulada de Rizoma, eles nos apresenta uma nova estratégia metodológica, que tem como característica principal por não ter começo nem fim, pois ele não começa e não conclui, mas se encontra sempre no meio, entre as coisas. Portanto, pode-se definir o rizoma como um modelo de realizações dos acontecimentos, onde os acontecimentos se apresentam como potencialidades sendo desenvolvidas por meio das multiplicidades.

Sendo assim, Gilles Deleuze e Félix Guattari, afirmam que o livro deve ser uma máquina de guerra, de amor e revolução, ele deve, no entanto incomodar., ou seja, os livros rizomas nunca é um livro raiz, eles nunca se fecham, se conectam, anulam o início e o fim, portanto, a lei do livro é a reflexão. Assim, ele não pode ser caracterizado como decalque de conceitos, nem de reprodução, é suscetível a mudanças, podendo ser desmontado, modificado, ajustável, uma vez que, tem infinitas entradas e saídas.

Este método é importante, pois ele é uma multiplicidade, e não dicotômico. Esse conceito que nos é apresentado nos faz compreender que nada é estruturado, uma vez que, esse método faz uma dura crítica ao estruturalismo, outro método que diferentemente do método rizomático, vê os sistemas estruturados, encadeados, onde o sujeito não apresenta essência, pois tudo são signos. Assim, esse método se torna insuficiente para que se analise a demanda que os estudos da leitura requerem. Com o avanço da linguística, e a expansão da pragmática, pois, a linguagem é mais do que

descrever, possibilita criar uma situação de fatos, dessa forma, segundo o método experimental, explicitado por Agamben (2005), o homem é o sujeito da linguagem, sendo que é o por meio dela que ele se constrói.

Desse modo, é de suma importância que se faça essa revisão teórica devido a Crítica Cultural, não vislumbrar ser uma ciência burguesa, ao contrário, o objetivo dessa ciência é de se atrelar a uma tradição de “crítica” (Crítica Social, Teoria Crítica) que se diferencia do trabalho puramente teórico e especulativo que tem marcado a ciência tradicional. Por certo, os teóricos aqui apresentados permitem entender que os conhecimentos não são prisões.

Assim, o método de trabalho a qual será utilizado por mim, é um método rizomático, pois, ele permitirá que se pense o livro didático como um mapa, ou seja, busco situar os elementos e históricos e sociais que compõem o livro didático, pois o rizoma possibilita um ato de experimentação ao tempo que não apresenta estruturas, podendo ser desmontados a qualquer momento.

Abaixo, segue um modelo do mapa a qual se pretende analisar:

- Identificar quem sou quais marcas sociais habita no meu subconsciente?
- Criar um roteiro de estudos em busca de argumentos, referência, metodologias.
- Levantamento da bibliografia para fazer o estudo documental
- Articular o laboratório de fábrica de letras, precisamente da editoração de textos nas pesquisas.
- Buscar saber, qual o público que faz a avaliação da Prova Brasil?
- Traçar uma linha metodológica, e não se deixar ser conduzida pelas intempéries.
- Deixar o caminho livre para novas descobertas e múltiplos olhares.

CONCLUSÃO

Queria reiterar aqui, a importância de olhar para trás, para o início de tudo, e perceber que o tempo passou, mas que, a sociedade brasileira continua com 75% da sua população analfabeta, mas dessa vez, é um analfabetismo diferente, sabem ler, mas não decodificam o que estão lendo. No entanto, ao longo desses anos, alguma ação vem sendo tomadas com o intuito de sanar esse problema, a prova Brasil é uma das alternativas para esse grande dilema a qual a sociedade brasileira está submersa. Sendo assim, além de fazer uma avaliação, é importante que forme leitores, e esse é um dos papéis da escola.

Porém, o ideal e o aceitável tem se perdido, os manuais escolares que são resultados do modo de educar católico, pois, se ensinava a ler escrever usando a bíblia, são carregados de ideologias e marcas sociais. Os livros didáticos de hoje, tem sido o grande apoio dos professores, eles servem como fonte de pesquisas, aplicação de atividades, e até mesmo, é a única fonte consultada pelos alunos. Logo, ele tem um poder fundamental na sala de aula. A pergunta que eu faço é: eles têm capacidade metodológica de ser o protagonista na sala de aula? A resposta, quem dar é os resultados das avaliações realizadas pelo MEC.

Portanto, é importante analisar os manuais didáticos, pois eles são a fonte a qual bebem os alunos, e os textos que contem nele, é em muitos casos, o único contato que o estudante tem com o texto literário, todavia, o que se busca aqui com as questões de pesquisa apresentadas é saber se realmente o LDLP, apresenta condições de fazer com que o estudante localize informações, saiba inferir o sentido de um texto, para que, diminua o índice de analfabetismo funcional no Brasil.

A escola precisa formar sujeitos críticos, que não se conformem com o que a sociedade acha dos negros e desfavorecidos, afinal, esse é 98% do público da escola pública brasileira. Como bem afirma Souza (2017), a elite que pensemos que não somos capazes nem merecedores de termos uma vida melhor.

Esse semestre do Mestrado em Critica Cultural, precisamente na disciplina Metodologia da pesquisa, me fez trazer para meu projeto, um olhar mais crítico acerca das mazelas educacionais da sociedade brasileira, precisamos ser mais observadores, mais donos dos nossos sonhos. Não podemos viver em estruturas pré-estabelecidas, somos as vozes que ecoam liberdade, afinal somos sujeitos contemporâneos.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL, MEC. *Prova Brasil (Avaliação do Rendimento Escolar): Ensino fundamental/ matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, INEP, 2007.

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

D'Ávila, Cristina Maria. *Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?* 2.ed. Salvador: EDUFBA, 2013.

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

GHIRALDELLI JR, Paulo. *História da educação brasileira*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008

VICENT, Jouve. *A leitura*. São Paulo: Unesp, 2001.

MATTOS, L. A. *Primórdios da educação no Brasil: o período heróico (1549-1570)*. Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

MIGNOLO, W. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 22. Ed. Petrópolis: Vozes, 199.

SOUZA, Jessé. *A elite do atraso: da escravidão a lava jato*. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

PRÁTICAS DISCURSIVAS NOS RITUAIS RELIGIOSOS DA UNIÃO DO VEGETAL (UDV)

Neila Tatiane Santana da Cruz Fariello (Pós-Crítica\UNEB)⁴³

Resumo: O uso das poéticas orais, em comunidades religiosas, com o propósito de preservar e dar manutenção às suas doutrinas e seus ensinamentos, tem sido um estudo de interesse da Academia. O presente trabalho tem a pretensão de apresentar as primeiras anotações a respeito de uma proposta de pesquisa para o curso de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural da UNEB Campus II onde se pretende analisar as práticas discursivas que permeiam o universo místico da União do Vegetal (UDV), uma religião brasileira, criada por José Gabriel da Costa, o Mestre Gabriel, na floresta amazônica, fronteira do Brasil com a Bolívia. A UDV possui fundamentação cristã, reencarnacionista e utiliza em seus rituais um chá para efeito de concentração mental, de nome Hoasca (mais conhecido como Ayahuasca), comprovadamente inofensivo para a saúde e considerado sagrado pelos seus adeptos. Sobre efeito desse chá, os participantes das sessões (rituais) utilizam-se da oralidade para fazer perguntas, transmitir ensinamentos e doutrinas através de recursos como a fala, músicas etc. Nesse contexto, a palavra escrita também aparece como instrumento utilizado através de documentos criados na institucionalização dessa religião.

Palavras-chave: Oralidade. Escrita. Tensões. União do Vegetal Chá.

INTRODUÇÃO

Sabemos que a literatura oral é capaz de expressar e dar manutenção às regras e espaços de uma comunidade, preservando sua memória. Existe um campo epistemológico que trata desse assunto e que vem trazendo contribuições significativas, ao longo dos tempos, o qual se intenciona ser mais aprofundado na pesquisa proposta.

A partir de fatos históricos e atuais da União do Vegetal (UDV), pretendo com essa pesquisa observar o lugar que ocupam a oralidade e a escrita no contexto dos rituais religiosos da UDV, na busca de trazer para a academia um novo olhar sobre as práticas discursivas que permeiam esse universo místico, pouco conhecido no mundo acadêmico e do qual eu faço parte.

A União do Vegetal (doravante denominada UDV ou União) é uma religião cujos ensinamentos e doutrinas são transmitidos, principalmente, por meio oral. Os rituais geralmente seguem a um padrão em que uma pessoa, chamada de Mestre Dirigente, abre, conduz e fecha os trabalhos utilizando-se de cânticos (chamadas), além da dinâmica de perguntas e respostas durante todo o referido processo.

Nas sessões de escala (como são chamadas as reuniões ordinárias), além desse movimento oral, são lidos documentos (estatuto etc) que norteiam a instituição e servem de orientação para vida de quem escuta. Todo esse trabalho é realizado utilizando-se a voz.

Em todo ritual da UDV, os associados, de livre e espontânea vontade, bebem um chá chamado Hoasca ou Vegetal⁴⁴ para efeito de concentração mental e, dentro dessa concentração, a voz é

⁴³ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural, sob a orientação da Professora Dra. Edil Silva Costa. E-mail: neiletras@gmail.com.

ecoada, seja através de uma chamada, seja pelas palavras proferidas nas perguntas feitas e respostas dadas. Segundo Paul Zumthor (2005, p. 63): “A língua é mediatizada, levada pela voz. Mas a voz ultrapassa a língua, é mais ampla do que ela, mais rica”.

Sendo assim, a relevância dessa pesquisa se dá pela busca em perceber as tensões entre o oral e escrito nos rituais da UDV, buscando trazer uma discussão sobre esse campo epistemológico, observando o lugar que cada um ocupa e as suas contribuições.

Examinando o objeto de pesquisa aqui proposto, surgem os seguintes questionamentos: Como a oralidade se constitui numa fonte de transmissão dos ensinamentos na UDV? Quais as vantagens quando se usa a oralidade frente à forma escrita? Onde cabe a escrita nos rituais da União do Vegetal?

Seguindo essa linha, pretendo estudar a respeito da dinâmica ritualística da União, bem como seu contexto histórico, desde seu surgimento, seu fundador, os caminhos pelos quais passou até conseguir criar essa instituição e o momento presente que conserva, na sua matriz, a forma de transmissão oral dos ensinamentos, sem deixar de lado o valor da escrita em contextos específicos e necessários.

Por se tratar de uma pesquisa que visa estudar aspectos de uma religião surgida no seio de uma família, pretende-se, para investigar as questões propostas, utilizar como recurso metodológico a História Oral. Serão feitas pesquisas no Núcleo Coração de Maria, situado na cidade de Coração de Maria-BA (o qual eu sou sócia), consultando o DMC (Departamento de Memória e Comunicação) desse local e contatando pessoas da origem dessa instituição, que conviveram com o seu fundador, auxiliando-o, bem como outras pessoas que continuam colaborando nesse trabalho. Serão feitas entrevistas semi-estruturadas com essas pessoas e consultas a manuscritos (cartas), gravações em áudio e vídeo, jornais da época de sua criação, informativos atuais e fotografias que fazem parte do acervo documental da UDV.

Trata-se de uma metodologia bastante subjetiva e que se distingue de métodos tradicionais, como afirma José Carlos Sebe Bom Meihy

Antes do uso de gravadores, a história de vida obedecia a uma formulação que já se desviava dos procedimentos tradicionais. Valendo-se de cartas, diários, fotografias, ela se posicionava como algo paralelo ao reconhecimento das fontes históricas tradicionais (MEIHY, 2005. p. 61).

No caso das entrevistas, recurso que será bastante utilizado, deve-se dar aos entrevistados a maior liberdade possível para que eles relatem, com o máximo de informações, suas experiências de vida, relacionando-as ao objeto proposto, buscando sempre manter o respeito à crença e as limitações (de assuntos) que existirem. Segundo Meihy (2005, p. 61): “Em particular, os projetos que

⁴⁴ Em outras religiões, onde fazem uso dessa bebida, a denominação para o chá é Ayahuasca.

trabalham com temas ou vidas de religiosos, esotéricos ou místicos tendem, por princípio, respeitar a exposição do outro observando os valores e a visão de mundo das pessoas.”

A História Oral de Famílias deve ser outra variação da História Oral a ser usada também, pois a religião a ser estudada, como foi dito, nasceu no seio de uma família e alguns de seus membros, que ainda estão vivos, fizeram parte do início e continuam dando manutenção à UDV.

Normalmente, os projetos de história oral de família provocam entrevistas em duas ou três gerações e, nesses casos, mediante a transformação do processo histórico que envolve os membros da comunidade, tem-se claro que há elementos culturais que mudaram e outros que dão a unidade, que resistem, constituindo-se no núcleo da entrevista (MEIHY, 2005. p. 65).

COLHENDO OS BONS FRUTOS: ORIGEM E EXPANSÃO DA UNIÃO

A UDV é uma religião de fundamentação cristã e reencarnacionista, que foi criada na década de 60 do século passado, no meio da floresta amazônica, com poucos recursos materiais, por um seringueiro, o José Gabriel da Costa, e que possui uma história milenar, de origem indígena, a qual não poderá ser detalhada nessa pesquisa por se tratar de um assunto iniciático. Segundo site oficial da UDV

A União do Vegetal teve sua origem na Floresta Amazônica, na fronteira do Brasil com a Bolívia. José Gabriel da Costa trabalhava como seringueiro naquela região e, em 1959, bebeu o Chá Hoasca pela primeira vez com um senhor chamado Chico Lourenço. Pouco tempo depois, Mestre Gabriel começou a distribuir o Vegetal, inicialmente para sua família e para outros seringueiros que trabalhavam na região. Em 22 de julho de 1961, ainda nos seringais da Amazônia, Mestre Gabriel realizou uma sessão e anunciou a criação da União do Vegetal, dando início ao trabalho de desenvolvimento espiritual de seus discípulos, ao qual ele se dedicou até desencarnar, em setembro de 1971. (A Origem da UDV. Disponível em: <<http://udv.org.br/ritual-religioso-na-uniao-do-vegetal/doutrina-reencarnacionista/>> Acesso em 14 de abr. 2018).

Ela está presente hoje em todo o território brasileiro, com 205 Núcleos e Distribuições Autorizadas de Vegetal e em dez países: Estados Unidos, Canadá, Peru, Portugal, Espanha, Reino Unido, Suíça, Itália, Holanda e Austrália. A respeito de sua expansão, registra-se que

Em janeiro de 1965, após a criação da União do Vegetal nos seringais, Mestre Gabriel vai com sua família para Porto Velho (RO). Lá, com sua esposa Raimunda Ferreira da Costa e seus filhos, deu continuidade à obra religiosa da UDV. Novos discípulos chegaram e foi fundada então a Associação Beneficente União do Vegetal. Logo teve início a formação da estrutura interna da União do Vegetal. Mestre Gabriel criou o Quadro de Mestres e o Corpo do Conselho. Em 1967, o Mestre Florêncio Siqueira de Carvalho, um dos primeiros mestres formados na UDV, foi autorizado a distribuir o Chá em Manaus (AM), “De Manaus, a União do Vegetal vai circular o mundo”, disse Mestre Gabriel. A previsão do seu criador vem se concretizando. A partir de Manaus (AM) a UDV seguiu expandindo-se no Brasil e no exterior. Posteriormente, em 1971, foi registrado oficialmente o Centro Espírita Beneficente União do Vegetal, com sua primeira Sede Geral em Porto Velho. Em 1982, a Sede Geral foi para Brasília (DF) e o movimento de crescimento do CEBUDV continua. (A Origem da UDV. Disponível em: <<http://udv.org.br/ritual-religioso-na-uniao-do-vegetal/doutrina-reencarnacionista/>> Acesso em 14 de abr. 2018).

Mestre Gabriel, como também era conhecido o José Gabriel da Costa, era um homem simples, caboclo, nativo da zona rural de Coração de Maria um município brasileiro do estado da Bahia, que faz parte da Área de Expansão Metropolitana de Feira de Santana, com população atual de cerca de 30.400 habitantes, cujos aspectos históricos que envolvem sua criação e seu crescimento giram em torno de questões religiosas. Não teve uma educação escolar formal, mas demonstrou habilidades especiais com o uso da palavra e do seu corpo, aspectos que favoreceram a criação da citada instituição.

A UDV tem, como instrumento auxiliar no processo de evolução espiritual, um chá denominado de Hoasca, mas, associado a esse chá, o Mestre Gabriel nos deixou uma estrutura pautada em ensinamentos e doutrinas, que serviu e vem servindo de fundamentos para os que estão dando continuidade à obra. Para clarear mais essas palavras, utilizo uma citação de Ruy Fabiano

Nela, comunga-se um chá misterioso, de nome Hoasca (ayahuasca) que é a união de dois vegetais amazônicos, o cipó mariri e a folha chacrona. O efeito psicoativo do chá, que não causa dependência e é inofensivo à saúde, favorece à percepção dos mistérios da espiritualidade. [...] Não se trata de um sincretismo religioso. A UDV absorve fundamentos judaico-cristãos, mas não se limita a reproduzi-los; a eles acrescenta revelações, que ampliam os horizontes da compreensão da realidade espiritual. A comunhão da Hoasca é essencial a esse culto não porque a doutrina por si só não se sustente, mas porque propicia compreendê-la desde o sentimento, associando-o à razão (FABIANO, 2012, p. 21).

Com essa citação, Ruy Fabiano mostra como os rituais da UDV associam o uso do Chá à palavra falada. Assim, o Mestre Gabriel nos deixou um dos principais ensinamentos a esse respeito, dizendo que tudo vem pela palavra, que toda palavra proferida volta pra quem a disse. Deixou histórias que narram acontecimentos, desde a origem da humanidade. Essas histórias não foram e não devem ser registradas através da escrita, pois, nessa religião, existe uma espécie de código de honra, o qual, eu fazendo parte e, principalmente como membro do Corpo Instrutivo (um grau dentro da UDV), devo respeitar.

Além das histórias, deixou as chamadas (espécie de cânticos que, em sua maioria, evocam forças da natureza, sempre nos ligando ao pensamento positivo), algumas dessas chamadas têm origem em cânticos da Igreja Católica, pois sua mãe, D. Prima, era católica fervorosa. Mas não muitas, a maioria das chamadas, como foi dito, evocam elementos da natureza divina e trazem, assim como as histórias, explicações para a origem da vida

Para orientar a caminhada espiritual, o conjunto doutrinário da UDV é formado por ensinamentos, chamadas (cânticos), histórias e explicações ligadas a Jesus e a outros reconhecidos pelo Mestre Gabriel como destacamentos de Deus, que vieram ao mundo em cumprimento de missão, como por exemplo os personagens bíblicos Adão, Jó, Noé, Santa Ana, João Batista, Cosme e Damião. Também menciona as entidades Iansã e Janaína, entre outras. (Doutrina Reencarnacionista. Disponível em: <<http://udv.org.br/ritual-religioso-na-uniao-do-vegetal/doutrina-reencarnacionista/>> Acesso em 14 de abr. 2018).

Outras pessoas também trouxeram “chamadas”, os Mestres da Recordação dos Ensinos do Mestre Gabriel, como são conhecidos os mestres que foram feitos pelo M. Gabriel e que receberam dele a missão de dar continuidade a essa instituição, zelando pelo que foi criado. Os Mestres da Recordação, ou Mestres antigos, como também são conhecidos, são dotados de uma memória incrível, capazes de reproduzir acontecimentos com detalhes riquíssimos

Hoje, podemos dizer que estamos na terceira geração de Mestres da UDV: com os mestres feitos pelos mestres que receberam a estrela (outra forma de se referir ao ato de se tornar mestre na UDV) dos mestres da Recordação (aqueles feitos pelo M. Gabriel). E, mesmo com essa genealogia, os rituais da UDV continuam seguindo o mesmo Ritmo, os mesmos ensinamentos deixados pelo M. Gabriel, respeitando a forma principal de transmissão desses ensinamentos, que é a transmissão oral, segundo o M. Gabriel: “A história da origem desse chá, que nos remota há tempos muito antigos, não está escrita em livro nenhum⁴⁵”.

No contexto do nosso universo de pesquisa, percebe-se fortemente o uso da oralidade, o que contribui para a disseminação e manutenção da cultura de uma comunidade, preservando a sua memória coletiva, por essa razão essa pesquisa irá se fundamentar nos estudos das literaturas da voz e nas poéticas orais. De acordo com Jean-Noël Pelen (2001)

o que está em jogo para a comunidade é o ser e o permanecer. E é por essa razão que a literatura oral, praticamente toda a literatura oral, vai descrever o espaço e as regras de construção comunitária, constantemente redizendo-as e relembrando-as. A literatura oral é a expressão dessas regras, das exigências e saberes da memória da comunidade, e, ao mesmo tempo, é ela que as instaura, as ratifica, e é ela que é a memória (PELEN, 2001, p. 55).

Nesse sentido, como já fora mencionado, os ensinamentos apreendidos na União têm um forte suporte na palavra. Assim a responsabilidade de quem a utiliza, nos rituais da UDV, é grande, pois se espera que a sua palavra seja reflexo da sua prática de vida e vice-versa. Para ratificar essa ação, utilizo as palavras de Amadou Hampaté Bâ, no texto *A palavra, memória viva na África*, que diz:

Ora, é nas sociedades orais que a função da memória é mais desenvolvida e mais forte o elo entre o homem e a palavra. Na ausência da escrita, o homem se liga à sua palavra. Tem um compromisso com ela. O homem é sua palavra e sua palavra dá testemunho do que ele é. A própria coesão da sociedade depende do valor e do respeito pela palavra [...] A palavra falada, além de seu valor moral fundamental, possui um caráter sagrado que se associa a sua origem divina e às forças ocultas nela depositada (HAMPATÉ BÂ, 1979, p. 2).

Na UDV, aprende-se a ter um zelo pela palavra, pois se acredita que “tudo” vem através dela. Isso vale tanto para a palavra pensada, quanto para a falada, sendo que essa última apresenta um valor maior. Além disso, nos rituais da União, a presença dos interlocutores é essencial para o que se objetiva. É na interação das perguntas e respostas que se constitui o ritual, Zumthor (2005) diz

⁴⁵ Fala do Mestre Gabriel registrada pelo Departamento de Memória e Comunicação (DMC) da União do Vegetal.

Eu insisto na palavra. Quando falamos cara a cara diante dessa mesa, temos em relação um ao outro um sentimento muito forte de proximidade, sentimos, percebemos o volume de carne e de vida de onde emana nossa voz. Quando se trata de uma voz poética, é claro que temos aí uma das mais altas funções do discurso (ZUMTHOR, 2005. p. 69).

A presença material das pessoas envolvidas no discurso é observada não só nos rituais religiosos da União, bem como nos variados momentos de convivência entre os discípulos, seja durante um preparo (momento que dura em torno de três dias, onde se prepara o chá), seja durante atividades de plantios, mutirões, enfim, a presença da palavra é tão valiosa quanto a presença física de quem a produz/escuta. Disso, nos diz a pesquisadora de oralidade, Profa. Edil Silva Costa: “O narrar é um ato coletivo, precisa do estar com o outro, da presença e do contato [...]. Essa necessidade de narrar e de estabelecer laços nos aproxima dos nossos ancestrais” (COSTA, 2015. p. 14).

Essa citada interação não é neutra, ela perpassa pelos limites da compreensão individual que cada um dos indivíduos possui. Mais uma vez, recorrendo a Pelen (2001)

um mesmo texto, um conto por exemplo, produzido diante de um auditório, poderá ser apreendido de modo diverso pelos diferentes ouvintes, em função de sua história pessoal, de seu posicionamento no seio da comunidade, da cultura da qual são oriundos (PELEN, 2001, p. 55).

Isso é o que ocorre na UDV, há diferentes formas de entendimento, por isso os dirigentes são orientados a responder às perguntas (na sessão) observando o 'grau' de compreensão de quem pergunta e também o grau da própria sessão para que haja uma boa assimilação por parte da maioria dos presentes no momento.

O Mestre Gabriel, criador dessa instituição e autor das histórias e chamadas, trouxe as histórias em sua essência, buscando transmitir de forma direta, sendo objetivo no que quis (quer) ensinar. A respeito disso, PELEN nos diz que essa transmissão, através da oralidade, “... só se apropria do essencial, daquilo que ele sente fazer parte da essência da comunidade” (PELEN, 2001. p. 68).

O uso da oralidade, como foi dito, além de ter se dado devido às condições de quem criou a UDV, é também devido ao entendimento desse mestre de que a oralidade é plástica e expressa sentimentos que nem sempre são transmitidos pela via escrita, na transmissão oral cria-se um laço entre aquele que fala e quem escuta. Ao falar, dentro de uma sessão da União, estando de *burracheira* (nome dado ao efeito que o chá provoca em quem bebe, que significa Força Estranha) o dirigente de uma sessão, naquele momento presente, se compromete com sua palavra de tal forma que se tem a consciência da responsabilidade do que está transmitindo. De tal modo que se espera "ver a prática em cima do pregador"⁴⁶. Se fossem apenas lidos, tais ensinamentos seriam engessados

⁴⁶ Fala do Mestre Gabriel, registradas pelo Departamento de Memória e Comunicação (DMC) da União do Vegetal.

e essa prática difícil de ser apreendida. Outra coisa que justifica o valor da oralidade nesses rituais, é, como já foi dito também, que se considera que cada pessoa possui uma compreensão diferente das coisas, o Mestre diz que "existem tantas compreensões quantas pessoas no mundo"⁴⁷, portanto, pra atender a cada compreensão, o diálogo, presente, é mais eficaz que um texto escrito. Mas a escrita tem seu lugar nesse contexto e, portanto, seu devido valor. O estatuto, como já foi anunciado, é um documento lido em todas as sessões de escala, cujas palavras ali escritas, foram todas pensadas de forma a trazer um sentimento positivo, de orientação, de superação diante das dificuldades da vida, sempre na busca da ligação com o sagrado, no sentido do desenvolvimento espiritual do ser humano.

Contudo, a valorização da palavra falada nos rituais da UDV não tira o crédito da palavra escrita. Fazendo menção a isso, M. Gabriel, numa de suas falas, salientou a importância de ser alfabetizado para poder conduzir os trabalhos, pós-estatuto.

Assim, percebendo a grandeza das poéticas orais presentes nos rituais da União, espera-se que esta pesquisa possa trazer para a academia um novo olhar sobre as práticas discursivas que permeiam o universo místico da UDV, a partir de estudos sobre aspectos históricos, filosóficos, culturais desta religião.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Maria Betânia B. Saberes da Ayahuasca e processos educativos na religião do Santo Daime. In: LEITE, Eudes Fernando; FERNADES, Frederico (Org.). *Trânsitos da Voz: estudos de oralidade e literatura*. Londrina: EDUEL, 2012. p. 277-304.
- ARAUJO, Leandro Alves. *Oralidade e escrita na diáspora religiosa afro-brasileira travessias, rupturas e confluências*, 2016. 175 f. Dissertação (Mestrado em Crítica Cultural) Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural. Universidade do Estado da Bahia. Bahia, 2016.
- CASTILLO, Lisa Earl. A fotografia e seus usos no Candomblé da Bahia. *Pontos de Interrogação*. v 3. n. 2. p. 43-71, jul/dez 2013.
- COSTA, Edil Silva. Narrativas orais na contemporaneidade: conexões e fissuras. *Sentidos da Cultura*. Belém-PA, ano 2, n 2, p 05-21, jan/jun 2015.
- FABIANO, Ruy. *Mestre Gabriel, O Mensageiro de Deus*. Brasília: Pedra Nova, 2012.
- FERREIRA, Jerusa Pires. Cultura é memória. *Revista USP*, São Paulo (24): 1147-120, dez/fev, 1994/95.
- FERREIRA, Jerusa Pires. Leituras de Presença e ausência: textos noturnos e diurnos. In: EDALD, Felipe Grüne ET ali. *Cartografias da Voz: poesia oral e sonora: tradição e vanguarda*. São Paul: Letras e Voz; Curitiba: Fundação Araucária, 2001.
- HAMPATE BÂ, A. *A palavra, memória viva da África*. O Correio da UNESCO n. 10/ 11, Rio de Janeiro, 1979.
- HOBBSAWM, Eric. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. p. 9-23 1984.
- LODI, Edson. *Relicário, Imagens do Sertão*: 1. ed. Brasília: Pedra Nova, 2010.

⁴⁷ Idem.

- LODI, Edson. *Estrela da Minha Vida*: 2. ed. Brasília: Pedra Nova, 2011.
- LIMA, Ari. De sobrevivências culturais africanas e uma cultura negra africana e popular no Brasil. *Pontos de Interrogação*. v 3. n. 2. p. 03-27, jul/dez 2013.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- NETTO, Patrick Walsh. *O exemplo na vida de quem prega: uma análise do cebudv a partir dos seus sócios*. 2017. 502 f. Tese de doutorado. Departamento de Sociologia. Universidade de Brasília/UnB. Brasília, DF, 2017.
- ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Traduzido por Enid Abreu Dobránszky: Campinas,SP:Papirus, 1998.
- PELEN, Jean-Noël. Memória de literatura oral. A dinâmica discursiva da literatura oral: reflexões sobre a noção de etnotexto. Trad. Maria T. Sampaio. Projeto História *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História* (PUC-SP). v. 22, 2001.
- ZUMTHOR, Paul. *Escritura e nomadismo: entrevistas e ensaios*. Trad. por Jerusa Pires Ferreira e Sonia Queiroz. Cotia-SP: Ateliê Editorial, 2005.
- Doutrina Reencarnacionista. Disponível em: <<http://udv.org.br/ritual-religioso-na-uniao-do-vegetal/doutrina-reencarnacionista/>>. Acesso em 14/04/2018.
- A Origem da UDV. Disponível em: <<http://udv.org.br/ritual-religioso-na-uniao-do-vegetal/doutrina-reencarnacionista/>> Acesso em 14 de abr. 2018.

TRADIÇÃO ORAL DAS MULHERES MARISQUEIRAS NO LITORAL DO MUNICÍPIO DE CONDE- BA: CONTOS, CANTOS E CASOS

Olindina do Nascimento Santos (Pós-Crítica\UNEB)¹

Resumo: O estudo da memória nas tradições orais, nas comunidades onde se contam histórias, casos, cantigas de trabalhos, tem sido um campo crescente de pesquisas acadêmicas brasileiras e internacionais, por fornecer dados importantes. Proponho investigar a memória oral das mulheres marisqueiras da região litoral do município de Conde-Bahia, coletar esses repertórios reminiscentes, os arquivos de saberes da população local que se compõem de linguagens literárias e musicais, testemunhando a resiliência nas micro-poéticas femininas do cotidiano. A pesquisa acontecerá nas comunidades de Sitio do Conde, Siribinha, Poças e Barra do Itariri, que representam regiões litorâneas, tipicamente baianas, com fortes marcas de matrizes africanas e indígenas que viveram durante muitos anos desconhecida do mundo, até serem marcadas pela projeção turística (inter-) nacional e ter sofrido repentinas mudanças socioeconômicas e culturais. A pesquisa tem como objetivo recuperar boa parte dos arquivos de saberes das marisqueiras no que se refere às diversas narrativas contadas e cantadas dos repertórios inseridos no cotidiano e nos rituais da tradição oral, tais como cantigas de roda, de trabalho, de ninar, rezas e orações, contos, lendas, brincadeiras rítmicas e parlendas, sambas e reisados, entre outros, com um espectro metodológico que compreende ferramentas e teóricos da Literatura e História Oral, da Etnomusicologia e Antropologia Social e dos Estudos Culturais. Portanto, proponho a trabalhar com autores, de áreas vizinhas que tomam a memória da tradição oral e das culturas populares locais com foco mediante os mais diversos olhares e autores que abordem os caminhos metodológicos, além de consultar a construção de trabalhos no próprio laboratório de Memória Cultural\Acervo do Pós-Crítica. Espera-se a colheita e análise a partir dos registros dos arquivos de saberes destas marisqueiras, com um recorte a partir do universo feminino, contribuindo para a compreensão das práticas discursivas que permeiam o universo da memória oral nas comunidades litorâneas baianas.

Palavras-chave: Memórias da tradição oral. Narrativas e arquivos de saberes. Marisqueiras do litoral norte.

INTRODUÇÃO

A tradição oral expressa a memória das comunidades na qual nestes espaços há um campo vasto epistemológico que trata deste assunto e vem trazendo inúmeras contribuições significativas que instigam estudos na pesquisa proposta. Estes arquivos de saberes das populações locais das comunidades tem sido um campo crescente de pesquisas acadêmicas brasileiras e internacionais. Este trabalho descritivo tem como finalidade o estudo, a reflexão e o debate em torno do projeto de pesquisa em andamento, na linha 1(um) , Literatura, produção cultural e modos de vida, do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural, apresentado no Interlinhas 2018. O projeto inicial tinha como tema *Entre histórias e Memórias: Trajetórias das mulheres marisqueiras do povoado de Poças-Conde: BA*. Havendo necessidade de um recorte para delimitação do objeto encontra-se com o tema *Tradição oral das marisqueiras no litoral de município de Conde- BA: Contos, Cantos e Casos*.

A partir de fatos históricos e atuais sobre esse município de Conde- Bahia, pretendo situar a pesquisa nos povoados de Sitio de Conde, Poças, Siribinha e Barra do Itariri buscando dentro deste contexto da oralidade e memória das marisqueiras mais velhas, os arquivos de saberes que se constituem em material de diversas narrativas contadas e cantadas nos repertórios inseridos no

cotidiano do dia a dia, que elas tiveram ou tem nos rituais da tradição oral, tais como, cantigas de roda, de trabalho, de ninar, rezas e orações, contos, lendas, brincadeiras rítmicas e parlendas, sambas e reisados entre outros, na busca de trazer para a academia um olhar sobre a História Oral, a Etnomusicologia, Antropologia e Estudos Culturais que tomam a memória da tradição oral e das culturas locais como foco.

O município de Conde Bahia traz como protagonistas os primeiros habitantes que foram os índios tupinambás e similar a história de outros municípios que se cruzam com a própria história do Brasil ocorreu também sua ocupação. Através da concessão de Garcia D' Ávila, em 1650, onde colonos portugueses e outros atraídos pela fertilidade das terras fizeram residência no local onde se criava o então povoado de Itapicuru de Baixo. Em 1972, foi elevada à categoria de Freguesia com a construção da igreja de Nossa Senhora do Monte de Itapicuru da praia. Em 17 de dezembro de 1806, através de requerimento assinado pelo povo, foi elevada a Vila pelo ouvidor Navarro, com a denominação de Conde, em cumprimento à ordem do Conde dos Arcos cujo título surgiu a denominação. Assim, o município da Vila do Conde teve os seus órgãos competentes criados e passou por diversas fases de desenvolvimento alcançando a República e aderindo a ela.

Em 1912, a sede da Vila e município permaneceu no mesmo local de sua criação. Porém, uma enorme enchente do rio Itapicuru que corta até hoje a cidade, destruiu e devastou sua economia. Em 10 de junho do mesmo ano, a sede do município pela lei n. 889 foi transferida para o Arraial de Esplanada. Passaram-se alguns anos e o povo do Conde tomou consciência do absurdo desta submissão, vendo que o município do Conde possuía uma economia maior e Esplanada era quem usufruía de todos esses direitos. Depois de muitas lutas com participação de nomes ilustres do Conde, foi considerado como território desmembrado e livre de Esplanada.

O município está localizado no litoral Norte da Bahia e é banhado em toda sua extensão pelo Oceano Atlântico e ao oeste com Esplanada. A cidade fica a 151 km de distância de Salvador e sua base econômica principal é o turismo, a cultura do coco, a pecuária e a pesca. O Rio Itapicurú que corta a cidade tem uma grande importância, pois é um rio fértil em mariscos como camarões, pitus, peixes e em sua vegetação composto de mangues abundantes encontram-se aratus, caranguejos, ostras, lambretas, sururus, etc.

Portanto, é neste contexto de história e oralidade que consiste a relevância desta pesquisa, porque a situo a partir do retrato das minhas memórias que permearam a minha infância e adolescência neste município, observando as mariscadas quando minha mãe vinha de Alagoinhas para visitar minha avó materna no Conde e saía com outras mulheres para mariscarem e eu acompanhava com medo a entrada delas nas águas fundas dos rios e mangues e ali fica embevecida com suas histórias, cantorias. Além de lembrar que no período que moramos lá desde o meu

nascimento até a vinda para Alagoinhas aos 13 anos, presenciei várias atividades ao lado de minha avó de rezas, reisados, os ensaios das músicas para a caminhada do reisado que ouvia, ao levar o almoço para meu pai no trabalho e passar em frente da casa que havia estes ensaios e a própria apresentação na folia de reis na cidade, as histórias de lobisomem que minha mãe contava e eu e minhas irmãs colocávamos cascas de caranguejos no fundo do quintal na quaresma para no outro dia ver se havia quebrado por conta da passagem do lobisomem, entre tantas outras, como o medo das caretas onde pessoas se vestiam com máscaras feitas de cortes de panos com orelhas coloridas, cobrindo o rosto, apenas ficando os olhos à mostra, vestidos com mortalhas, para irem pelas ruas fazendo barulho com batuques em latas antes do carnaval que amedrontavam e causava pânico na minha imaginação fértil de criança. Todas essas lembranças instigaram a vontade e a curiosidade em conhecer de perto esse universo da tradição oral e através das memórias das mulheres marisqueiras mais idosas, conhecer as suas histórias, implicados com os fatos históricos do local e da população.

OBJETO DA PESQUISA

Examinando o objeto da pesquisa aqui proposto surge o seguinte questionamento: É importante compreender o valor cultural que os arquivos de saberes representam? Qual a relevância em compreender as manifestações culturais que permanecem na memória das marisqueiras idosas? Existe relevância em conhecer essas narrativas contadas e cantadas em repertórios inseridos no cotidiano e nos rituais da tradição oral?

Respondendo a estas questões e outras que poderão surgir ao longo da pesquisa trago como objetivos: Investigar a memória oral das mulheres marisqueiras idosas da região litoral do município de Conde-Bahia; Pesquisar os sentidos dos Contos, Casos e Cantos para as comunidades e as transformações de sentido para essas mulheres marisqueiras na Contemporaneidade; Discutir sobre a arte dos Contos, Casos e Cantos, que amenizaram a dura jornada nos mangues e rios por essas marisqueiras do município litorâneo de Conde-BA; Recuperar os arquivos de saberes presentes na memória das marisqueiras idosas.

Além destes objetivos penso num capítulo com o olhar sobre o feminino mais profundo e sagrado com uma complexidade a partir da ação feminina, onde essas mulheres marisqueiras possuíram e possuem a resiliência tanto para criarem seus filhos e explorarem o olhar sobre a terra, nos seus hábitos, desde a origem traçada na história do município, da origem, dos traços indígenas, do feminino ligado a terra, das falas, dos cantos, dos corpos femininos que determina, e neste universo diferenciado de Memórias, Cantos e Narrativas, trazer para destaque a estética feminina através de uma leitura da Bahia mística descrita por Dorival Caymin. Enfim, entender o feminino na ancestralidade, pois a tradição oral permite esse caminhar.

Por se tratar de uma pesquisa que visa estudar e coletar os arquivos de saberes das mulheres marisqueiras idosas, pretende-se para investigar as questões propostas, coletar dados de todo o contexto histórico do município desde o surgimento, sua fundação, e o momento presente que se encontra, buscando dados reais no próprio município e utilizar a história oral como recurso metodológico, contatando as marisqueiras idosas dos municípios que se permitam serem entrevistadas, deixando as mesmas falarem sobre suas experiências. Serão feitas entrevistas com essas mulheres com gravações de áudios e vídeos, informativos atuais, e fotografias que façam parte de acervos do município.

Nestas entrevistas que será o recurso mais utilizado, as entrevistadas terão a maior liberdade possível para que relatem em suas lembranças o máximo de informações possíveis, das suas experiências de vida, relacionando-as ao objeto proposto, buscando sempre manter o respeito às suas limitações (lembranças) que existirem. Pretende-se trabalhar com a etnografia como método de pesquisa. O método etnográfico pressupõe a imersão no campo de pesquisa, em seus sentidos e signos, por isso trata-se de um método em que seus pesquisadores habitam os lugares onde a pesquisa acontece no sentido de perceber suas significâncias e significados. Para tanto, a etnografia se vale de algumas técnicas e instrumentos de pesquisa como o diário de campo, entrevistas, observações, visitas.

Praticar etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os procedimentos determinados, que definem o empreendimento. O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma “descrição densa”. (GEERTZ, 1989, p. 15).

Como a pesquisa encontra-se em processo de andamento, foram realizadas duas visitas com conversas informais com algumas delas para se criar um laço entre pesquisador e pesquisados, laços estes éticos que nortearão para as próximas visitas onde as perguntas já poderão acontecer. Essas perguntas e objetivos nortearão as conversas, falas e entrevistas, para que permitam que essas mulheres marisqueiras idosas falem, pois, a intenção é coletar as imagens, as falas, elementos estes, que constituem os arquivos de saberes das entrevistadas.

SITUANDO A PESQUISA

A pesquisa se situa nos povoados de Sítio de Conde, Poças, Siribinha e Barra do Itarirí. Para tanto, será traçado uma rápida descrição dos povoados com imagens dos lugares. O Sítio do Conde é considerado uma das praias mais conhecidas do município, localizado a 6 km de distância da cidade do Conde. Por ser a mais próxima é uma das mais procuradas. Pela extensão da estrada até chegar neste povoado observa-se uma paisagem de muitos pastos de criação de gado, pequenas fazendas com muitas lagoas. Na praia uma larga faixa de areia, onde muitos jovens jogam futebol. O mar é

agitado e tem que ter cuidado, pois há muitos recifes e histórias de afogamentos. Ali se percebe nativos e veranistas a pescarem com varas de pescas ou em barcos. Também em sua extensão de areia há presença de vendedores disputando vendas de mariscos, água de coco, salgados, moquecas de palhas aos turistas, junto com os barraqueiros, que disputam a atenção e escolha dos turistas por suas barracas. Existem presenças de mulheres e crianças o tempo todo oferecendo suas mercadorias aos turistas.

2.1 POÇAS

É um povoado mais distante do município do Conde. O povoado é bastante rústico e de clima tranquilo. Por ser um local calmo, é uma opção para os turistas que buscam um lugar para relaxar e repor as energias. Durante o percurso até chegar neste povoado, à estrada é composta por um cenário de muitos coqueiros e se vislumbra o mar rodeado em sua faixa litorânea de paredes de pedras e do outro lado da estrada várias lagoas com exuberantes paisagens dos mangues. Ali fica localizado um porto rústico com várias embarcações de pescueiros. A sua praia não é indicada para o banho por conta do mar agitado e das várias pedras no local que impressionam dando uma ideia de muralha para o mar. Entre essas pedras formam-se pequenas poças que deram origem ao nome do lugar e que muitos aventureiros se deliciam entre elas.

2.2 SIRIBINHA

É um povoado de belezas naturais em meio às dunas e o rio. Nela se encontra uma pequena vila de pescadores, com casas simples e coloridas entre a praia e o rio. Neste povoado logo na entrada se é assediado por vários barqueiros convidando para embarcarem e conhecerem a região, fazendo travessias para uma área chamada barra da Siribinha na qual se encontram barracas rústicas, mas com um rio convidativo para o banho tanto para crianças como para adultos que se encontra com o mar. Durante o percurso da travessia até chegar neste local há uma visão esplêndida de vários manguezais com gaivotas entre os arbustos e árvores. Em frente às casas dos nativos deste povoado há placas de vendas de peixes e mariscos, artesanato, etc.

2.3 BARRA DE ITARIRI

É uma pequena vila de pescadores onde se encontra tranquilidade e sossego, com vistas para dunas e coqueirais. Apesar do crescimento do turismo local, ainda permanece com seus aspectos de simplicidade. Nele se encontra de destaque o rio Itariri com imenso manguezal. Sua beleza e encanto se dão pelos momentos em que a maré esvazia e é possível ver a separação do mar e do rio e atravessar para o manguezal. Esse espetáculo acontece todos os dias variando de horários. Percebem-se muitas mulheres vendendo com parentes, crianças, adolescentes, mariscos, moquecas de palhas, artesanato de chapéus e esteiras de palhas, etc.

Desta forma, será inserida nestes povoados descritos acima a pesquisa na qual proponho um recorte feminino nas mulheres marisqueiras idosas localizadas nestas comunidades, permitindo recuperar os arquivos de saberes que durante a vivência destas mulheres fizeram parte do seu dia a dia.

Do ponto de vista da autora Maria Ignez Novais Ayala, no prefácio do livro *Se7e estudos de literatura oral e cultura popular* (p. 7), da autora Edil Silva Costa (2016), no que se refere à(s) cultura (s) popular (es).

Trata-se de uma multiplicidade de formas de expressão, de saberes e fazeres que atendam diferentes modos de ser, de se ver, de rezar, de expressar poeticamente seus sentimentos e sua condição humana diante de um mundo desigual, áspero, administrado por interesses que impõem normas, que submete a padrões, quando não exclui ou rebaixa, como se as expressões literárias orais e escritas fossem originárias de uma cultura 'menor' (COSTA, 2016, p. 7).

Neste sentido, a importância dos estudos da cultura popular para a academia como manifestações cotidianas, coesas e como prática social como afirma Edil Silva Costa (p. 8, 2016) "interessa estudar a cultura popular não como algo exótico, produto de exportação ou atração turística". Assim, ressignificar esses saberes das mulheres marisqueiras idosas e trazer a importância desses saberes como patrimônio imaterial para o próprio município, porque no contexto do objeto de pesquisa, percebe-se fortemente o uso da oralidade através das narrativas, o que com certeza contribui para a manutenção e preservação da memória coletiva destes saberes populares.

CONCLUSÃO

A partir de um novo olhar, com o tema Tradição Oral das mulheres marisqueiras do município de Conde-Ba: Contos, Casos e Cantos, proponho ressignificar, coletando os arquivos de saberes das mulheres marisqueiras mais idosas das comunidades de Sítio do Conde, Poças, Siribinha e Barra do Itariri. Para tanto, serão realizadas entrevistas com mulheres marisqueiras idosas em visitas locais, com gravações de imagens e som, além de coletas para dados de acervos sobre a história do município e depoimentos de moradores antigos que tenham ou tiveram contato com o processo histórico do município.

Entender o processo de que a memória se perde porque as práticas de vida também mudam é um desafio para esta pesquisa, porque tudo muda os modos de vida, a sobrevivência, os trabalhos, as relações sociais e familiares devido aos processos de modernização, das novas tecnologias, pois a velocidade da vida muda e isso não é uma novidade. Entretanto no Brasil e em especial no Nordeste, na Bahia, percebe-se que uma grande memória da tradição oral vem se perdendo rapidamente há gerações e isto se deve ao próprio progresso que chega até mesmo nas mais remotas comunidades. E à medida que isto acontece, nem mesmo as pessoas se dão conta deste processo. Justamente por estarem mais preocupadas em aderirem às novas necessidades de trabalho, de sobrevivência, etc.

Não se pode colocar a culpa em algo ou alguém, mas talvez estudar por que em algumas comunidades se preservam mais e outras não, seria um questionamento também interessante a se fazer durante a pesquisa. Sem dúvida a televisão, o rádio, a internet, tudo vem acelerando vertiginosamente principalmente na perda de cantigas, de contos e práticas de trabalho acompanhadas de seus rituais poéticos, cênicos e musicais. Observa-se que onde se preservou alguma coisa foi muitas vezes em função da folclorização, espetacularização, festividades, etc.

Percebe-se que os repertórios e memórias poético musicais mais íntimos, pessoais, familiares, coletivos de pequenos grupos que não servem para exibição, para performance vem se perdendo porque as pessoas deixam de realizá-las para eles mesmos. Nisso enquadram-se as cantigas de rodas, os contos para crianças, as brincadeiras tradicionais, as rezas, cantos de trabalho, etc. Assim, esta pesquisa se propõe a vários questionamentos e reflexões num contexto antigo, porém transformado a partir da importância de preservar ou reinserir tradições perdidas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL CHANNEL. MUNICÍPIOS. Disponível em: <brasilchannel.com.br/municipios/mostrar_municipio.asp?nome=Conde&uf=BA>. Acessado em 01/08/2018.
- CARVALHO, J.J.de. Globalização, tradições, simultaneidade de presenças. In: MENDES, C (Coord.). *Pluralismo cultural, identidade e globalização*. Rio de Janeiro: EDUCAM. 2001. p.431-479.
- CONDE BAHIA. HISTÓRIA DO CONDE, BRASIL. Disponível em: <<https://condebahia.wordpress.com/historia/>>. Acessado em 01/08/2018.
- COSTA, E.S. *Cinderela nos entrelaces da tradição*. Salvador: Secretaria de Cultura; EGBA, 1998.
- Costa, Edil Silva. *Sete estudos de literatura oral e cultura popular* \Edil Silva Costa. Salvador: EDUNEB, 2016. 153p: il. - (Crítica Cultural. v. 4)
- DORING, K. *Cantador de chula: o samba antigo do Recôncavo*. Salvador: Pinaúna, 2016.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- REILY, S.A. A música e a prática da memória: uma abordagem etnomusicológica. *Música e cultura: Revista da ABET*, Rio de Janeiro, v.9. 2014.
- SANDRONI, C. Políticas públicas para as culturas populares: difusão, representação e fomento. In: FARIA, H.; LIMA, R. (Org.). *Fomento, difusão e representação das culturas populares*. São Paulo: Instituto Polis; Brasília: MINC, 2006, p. 29- 40.
- SANTANNA, Marilda. *As bambas do samba: mulher e poder na roda*. - Salvador: EDUFBA, 2016. 227 p. : il. ; 16x23cm.
- WIKIPÉDIA. CONDE. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Conde_\(Bahia\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Conde_(Bahia))>. Acessado em: 01/08/2018.
- ZUMTHOR, P. *Tradição e esquecimento*. São Paulo: Hucitec, 1997.

ANEXO



Figura 1: Barra da Siribinha. (Acervo pessoal).



Figura 2: Barra do Itariri. (Acervo pessoal).



Figura 3: Barra do Itariri. (Acervo pessoal).



Figura 4: Sítio do Conde. (Acervo pessoal).

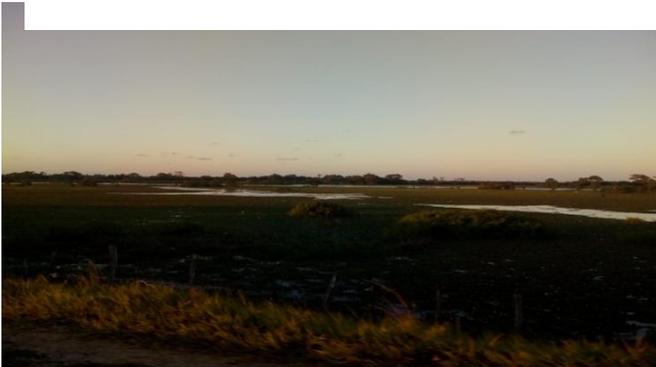


Figura 5: Sítio do Conde. (Acervo pessoal).



Figura 6: Barra do Itariri. Fonte: TripAdvisor.



Figura 7: Poças, Conde- BA. Fonte: TripAdvisor.

DIFUSÃO CULTURAL DE GÊNERO E SEXUALIDADES NA RÁDIO WEB

Renato Silveira (Pós-Crítica\UNEB)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho está balizado em pesquisas ainda não conclusas e em fase de processo contínuo, assim sendo, o estudo produzido servirá de base para os futuros caminhos que possibilitarão a elaboração da dissertação de mestrado para a Pós-Graduação em Crítica Cultural, da UNEB/Campus II, positivado pela doutrina dos professores em suas respectivas áreas. A Universidade nos dá uma dimensão do que teremos pela frente e com o auxílio das referências bibliográficas novos elementos indispensáveis surgirão para a confecção deste estudo. As reivindicações ganham frente de mobilidade com os direitos humanos, da posição das mulheres, dos negros e os direitos gays junto à nova proposta de rádio difusão laboratorial acadêmica em ciências humanas, buscando os elementos linguísticos culturais da comunidade Lésbica, Gay, Bissexual, Travesti, Queer e Intersexual+ (doravante LGBTQI+) para entender e quebrar os paradigmas comunicacionais modernos. Porém sua história começa bem antes quando o rádio imperava, paulatinamente foi ganhando espaço e começou a competir com a TV e, posteriormente, iniciou novo processo de comunicação e nas últimas décadas graças aos avanços tecnológicos, vimos surgir uma nova realidade. Essa modernidade acelerou o processo de rádio difusão, causando rupturas na forma de linguagem e comunicação.

As investigações no campo das ciências sociais ocorreram de forma estratégica onde se utilizou de elementos bibliográficos respaldados pelos representantes da crítica cultural como Deleuze & Guatarri, Derrida, Santiago, Ginzburg, Agambem, bem como Butler, Preciado, Colling e outros autores que enriqueceram a conceitualização e aplicação, indicando a praxiologia do referido tema. A cultura patriarcal e masculinidade hegemônica ainda configuram o retrato do binarismo, situando todas as pessoas que não estão no centro da heteronormatividade como abjetas fora do convívio generificado do estado ser homem e ser mulher cisgêneros.

Os conceitos empregados pela web rádio trazem eixos referentes ao gênero de modo despolarizado, considerando propriedades discursivas de naturalização do corpo, firmando sua luta contra a violência e o direito a outras formas de existir. Mesmo com toda tecnologia, é cedo para avaliar esse novo formato, ainda por ser um projeto elementar, visto que a internet em nosso país é recente, de modo que a web rádio já não pode mais ser comparada à TV ou até mesmo ao rádio clássico, seu desempenho, apesar de debutante, é visto como algo sólido e com ares autônomos beneficiados pela sua dinâmica e pelos baixos custos. Inova por ocorrer em tempo real, por ter

resposta imediata do público LGBTQI+, bem como por ser usada como forma de demanda por mais direitos sociais através desse novo meio comunicacional de massas.

As pessoas, no seu aprimoramento pessoal e social, podem e devem aproveitar os avanços da *web rádio* que se faz presente como um novo desafio, adaptando-se aos elementos sonoros e visuais por meio de conexão através do Uniform Resource Locator (URL). Sua localização na internet diferencia-se da sintonia do canal da faixa através do suporte *streaming*, ou seja, sua programação ocorre em tempo real ao tempo do ouvinte, dispensando todo o apartado antes usados na figura dos rádios e suas ondas hertz. A primeira rádio nessa configuração surgiu em 1985, a *Internet Talk Radio*, nos EUA; no Brasil, esse fato ocorreu em 1988, na Rádio Totem. No novo modelo de radiodifusão, as ferramentas surgiram chamando a atenção ao público LGBTQI+ pela qualidade digital, dinamismo, elementos imagéticos e interação como uma nova proposta que trabalha continuamente a nova conversão cultural proporcionado por esse tipo de inovação.

Aludindo a Preciado (2014): “tanto o sexo quanto o gênero e a sexualidade seriam resultados de dispositivos inscritos em um sistema tecnológico e sociopolítico complexo: "homem", "mulher", "homossexual", "heterossexual", "transexual" não passam de máquinas, produtos, instrumentos, redes, conexões, fluxos de energia e de informação, usos e desvios que incidem sobre o corpo”. Nesse caso, tais avanços tecnológicos e sociais foram imprescindíveis para entender os esboços deste trabalho, no modo de agir e compreender as diferenças biológicas sexuais que são construções sociais oriundas do ranço patriarcal respaldadas pelo poder e diferenças de sexo de uma cultura distorcida, machista e preconceituosa. O sucesso ao público LGBTQI+ se destaca pela forma como a informação acontece, ou seja, os ouvintes preferem esse modelo mais eficiente, menos carregado de comerciais e que atendem à demanda de seu público. Trata-se de uma proposta caracterizadas por ser menos maçante e mais dinâmica, quando a programação visa disseminar linguagens mais atuantes na cultura de gênero, raça, sexualidades, etnias quando usa os recursos modernos da tecnologia como a *web rádio*, por meio de frequências sonoras. O sucesso da *web rádio* ocorre pela simpatia do modelo de músicas ligadas aos movimentos correlacionadas a demanda dos direitos sociais.

RÁDIO WEB: UMA NOVA PLATAFORMA DIGITAL

Tem como proposta uma democracia virtual, além dos elementos sonoros textuais e imagéticos. Segundo Derrida (2001), a linguística trabalha não só o texto de uma perspectiva pragmática, cultural e cognoscivo, mas também pela análise do discurso, que, no sentido digital, opera de na maneira a estabelecer fontes que capta enunciações, modos de vida que podem revelar processos analíticos em torno das subjetividades. Ou seja, trata-se de utilizar novos elementos de comunicação como a *web-rádio* simplificados pelo modo de difusão, agora, sem as dificuldades de

conseguir autorização ou implementação, com instalação de baixo custo diferente do modelo clássico. Sua maior abrangência ocorre aos que se identificam LGBTQI+ e seu ápice aconteceu nas paradas do orgulho gay a partir de 2007 e 2008, quando teve maior participação do público, ao demandar mais respeito e menos discriminação sob a forma de protestos. No site gay MixBrasil, a web rádio é tido como representante dos LGBTQI+, servindo como porta voz ao movimento. O site aborda a diversidade sexual, é considerado o maior portal de informações para a cultura pop LGBTQI+ do Brasil; o grupo MixBrasil se destaca por apresentar players com conteúdos voltados para os gays, sendo considerado um dos mais bem-sucedidos no país, sua operacionalidade acontece na web, em jornal, rádio e TV fechada.

A rádio web aliada ao foco de discurso LGBTQI+, em relação às posturas, posições, letras de canções, comentários enunciados por esse canal, ainda por não ter comerciais como na rádio hertz, e quando ocorrem acontece pela demanda do ouvinte que clica sobre o comercial, se for seu interesse, ponto. Na rádio web, o ouvinte não fica sob a clausura do comercial, ele só acessa o comercial se desejar, a operacionalidade dos gêneros publicitários cativam o público de acordo com suas orientações sexuais. A dialética ocorre tanto para a rádio como para o ouvinte, ou seja, são novidades que inovam e atraem, fato comprovado pela maneira como a interação se dá, pelos elementos dispostos na homepage onde se visualizam as principais informações concentradas na legenda bem como a programação da rádio através do acesso via arquivos, vídeos, letras de músicas, bibliografias, chats, fórum, podcasts. Essa nova disposição radiofônica faz parte da pós-modernidade e consigo carrega elementos cada vez mais atrativos destacando-se pela sua não linearidade. Tal realidade jamais seria possível segundo Silvano, pois a nova crítica cultural associada à rádio web está longe do pensamento estruturalista, visto que, agora as novas formas de comunicação evidenciam essa realidade dentro e fora das paredes acadêmicas através da nova linguagem digital. Toda logística acontece graças à internet e, atualmente, ao telefone celular que por ser de fácil manuseio prático e portátil serve como propagador da web rádio.

Agamben e Deleuze contribuem com questionamentos que podem ser usados quando nos referirmos à web-rádio, seus discursos difundem subjetividades em estado-devir no processo de enunciação pelo canal de comunicação contemporâneo. Agamben (2005) cita a língua e esta pode se perder com o excesso de simulacro. Portanto, se a língua se firmar como sujeito, impossibilitará este sem a língua para fazer a história e, neste caso, o simulacro se realiza acima das grandes narrativas que levam apenas a reprodução, no caso da rádio web não será mais uma reprodução e sim uma inovação na maneira de se comunicar. Deleuze (1995) diz que a forma como a comunicação acontece é o diferencial e isto pode ser adaptado à web rádio, ou seja, existe uma reconfiguração de gêneros que só podem ser visualizados pela nova plataforma que não substituiu os antigos meios de comunicação, mas rompe com os paradigmas, agrega novos valores culturais, criando um verdadeiro

rizoma na medida em que esse sujeito possa narrar e fugir da armadilha da tri partição: a abertura do eu, a imagem do mundo pela sua inocência do termo e o livro para a criança: é um múltiplo lugar de registros: música, vídeo, bate-papo, por isso, o rizoma ajuda e explorar o mapa.

A *rádio web* configura um desempenho através da interação que possibilita alta definição de áudio, amplia exponencialmente recursos através da dinâmica infinitamente maior pelo seu alcance e de fácil desempenho. Em se tratando de dissidência sexual, enquanto ato de enunciação, o sentido de cópia é desvinculado para pensar a diferença de estruturas menos nomináveis, as regras de gênero obedecem a essa *performance*, não passando de fenômenos repetitivos que simulam um conceito natural, ou seja a web rádio apresenta em relação aos vários expoentes que ela desempenha e sob esses novos conhecimentos é necessário a construção do saber dos corpos, a construção de uma nova identidade que objetiva os movimentos que empoderarão antes uma classe invisível.

Diante de novas tecnologias e ferramentas, é indiscutível o questionamento até então sobre a inexistência dos problemas. Portanto, há perguntas que precisam ser respondidas: existe real importância e necessidade de vozes diferenciadas na difusão de saberes? Neste meio cibernético, a voz na radiofonia pode ganhar outros contornos? Comunidades virtuais realmente compartilham objetivos em comuns? Sendo positiva a resposta, quem será o porta-voz destas regras na web rádio? Quem determinará os limites? Haverá algum tipo de censura ou controle? São perguntas que o próprio tempo se encarregará de responder, o fato é que ao seu tempo as pessoas estão se adequando e tentando responder à sua maneira essas indagações bem como isso ocorrerá. Os LGBTQI+ não se calarão diante da ineficiência do Estado ou das agressões que sofrem diariamente, a demanda por proteção e dignidade vai além das vozes na rua, nos jornais, e até mesmo além da rádio web, seu grito ecoa desde a política até os meios de segurança para que garantam não só seus direitos mas também, sua integridade física.

Preciado (2014) também aponta questionamentos sobre os espaços errôneos: “a contrassexualidade tem como tarefa identificar os espaços errôneos e as falhas da estrutura social-discursiva, considerando a importância dos lugares ocupados pelos corpos dos "intersexuais, hermafroditas, loucas, caminhoneiras, bichas, sapos, bibas, fanchas, butchs, histéricas, saídas ou frígidas, hermafrodykes, reforçando o poder dos desvios e derivações em relação ao sistema heterocentrado” (2014, p. 27).

Nesse sentido, diante dos fatos político culturais, a *web rádio* vem para somar inovando e transfigurando os moldes de apresentação, são mudanças que geram grandes resultados e aceitação do público. Tais levantes sociais atingem setores da comunicação governamental. Nessa plataforma, o público não é mais obrigado a ouvir programas como a *Voz do Brasil*, programas eleitorais

gratuitos, nos termos da rádio web a operacionalidade técnica e administrativa se diferencia da rádio hertz, tais programas não passam nessas rádios, nas rádios analógicas seriam punidas. A web-rádio se configura como uma política estética que comunica e ao fazer da arte um meio de difusão, opera discursos diferenciáveis e, por isso, que qualifica como sendo uma aposta para tratar de outros modos de existência.

Quando Bento (2017, p. 385) discute sobre a exclusão da população LGBTQI+ no Brasil e o modo como à suposta democracia legal ver as desigualdades, violências sexual e de gênero e as caracterizações do transfeminicídio no país, alerta para as políticas de extermínio das pessoas trans na sociedade brasileira.

CONCEITOS CRÍTICOS

Pensa-se agora a materialidade da língua, além do som, pode-se ir além como ocorre na *web rádio*, p. ex. Derrida (2001) diz que a dicotomia não acontece dessa maneira, não é língua nem fala, a web rádio pode ser vista desta maneira, não é TV mas possui imagem na internet, é apresentado ao vivo com áudio instantâneo e imagem mas não é TV, sua contextualidade está ligada aos elementos estruturais e linguísticos, são características imprescindíveis para o seu sucesso ou seja, a relação desse laboratório experimental transita nas variações. Segundo Preciado (2014): “a contrassexualidade tem como tarefa o estudo dos instrumentos e dos dispositivos sexuais, das relações de gênero e sexo que se estabelecem entre corpo e máquina/técnica, com a finalidade de desnaturalizar as noções tradicionais de sexo e de gênero.” São relações utilizadas de maneira paradigmática entre o evento web rádio e sua relação histórica bem como a contrassexualidade entre corpo/máquina/técnica. O diálogo entre Derrida, Preciado e a web-rádio enriquecem esse objeto de estudo no sentido de uma ideia, um gesto, podem ir além do pensado, como na *rádio web* e seu surgimento de algo até então inexistente, o diálogo muda a todo momento, são formas de resistência onde os LGBTQI+ são mais fortes do que aparentam ser.

A influência mútua da web rádio nos estudos e aprendizagens do conhecimento produzem resultados inesperados e salutareos para a sociedade, isso ocorre pela intersubjetividade através da possibilidade do sujeito de interagir com esse modelo democrático estabelecido, onde todos participam e o resultado disso é o sucesso que a *rádio web* nos propicia a cada dia. Derrida (2001) coloca a gramatologia no lugar da semiologia, para ele a gramatologia combate a linguística (som) e a semiologia (multiplicidade de signos). Se o som não é o que se fala nem qualquer outro modo de fala, só pode ser entre um e outro, uma marca, um corpo, ou seja, a *rádio web* tem sintonia por estabelecer o campo de signos e mostra o exercício de difusão diferencial, o corpo artístico é uma forma que toma para falar da performance cultural.

MÍDIA IMPRESSA (PERIÓDICOS) X MÍDIA DIGITAL (RÁDIO WEB)

As mídias impressa e digital apresentam algumas especificidades, na mídia digital estamos a todo o momento sendo bombardeados pelas “*fake news*”, já o jornal impresso peca pelos fatos publicados sem antes examinar sua veracidade. Nota-se que os responsáveis pelas publicações em relação aos LGBTQI+ ignoram os direitos humanos, violam leis civis no que tange aos direitos personalíssimos quando expõem as informações do RG inadvertidamente. O mesmo desrespeito é cometido quando se referem ao travesti e não a travesti, e esse jogo de palavras tornam a violência invisível quando divulgam imagens mostrando o rosto e seus ferimentos, sem o cuidado mínimo para perceber que há um ser humano agredido, machucado e humilhado. Quando Colling critica a notícia nos periódicos, ele o faz no sentido de dizer que a imprensa em suas manchetes coloca o homossexual como provocador da violência e, ao fazer isso, a mídia comete dois absurdos, incrimina e faz calúnias ao seu respeito. A web rádio funciona como uma ferramenta no sentido de alertar e orientar os que se sentem ofendidos com o intuito de esclarecer seus direitos e dirigi-los às autoridades se necessário contra seus agressores.

Ginzburg (1990) nos mostra os meios que o público LGBTTTQI⁺s possuem para se manifestar e com o auxílio do laboratório da *rádio web* apresentam resultados relevantes à função nas ciências humanas desvendando crimes, ou seja, o que esses jornais fazem com as pessoas agredidas e expostas. A cena do crime deve ser interpelada pela bibliografia, pelo resultado científico, desde os pensadores criminosos burgueses até a identificação das armadilhas do modo metodológico, as instituições que tocam o saber bem como os donos dos jornais. Nossos periódicos, são degradantes quando publicam estereótipos do gênero humilhando as pessoas trans, fazendo questão de dizer seu nome masculino para a mulher trans confirmando a violência estrutural, exibindo-os e ridicularizando-os à mídia “im”parcial, cujo histórico de violência e indução da opinião pública e em nome do lucro fazem uso do sensacionalismo onde a dignidade humana nada significa. A mídia impressa justifica a violência sexualizando o corpo exposto, onde se percebe a complexidade da informação reforçando o senso comum, não levam em conta que por trás daquela pessoa exposta existe uma família, um ser humano necessitado de proteção e não de exposição cruel.

CONCLUSÃO

Após analisar os discursos comparando-os com os estudos já produzidos e abordagens identitárias, de gênero e sexualidades associados as novas plataformas digitais até o momento, concluo que este trabalho, apresenta os avanços dos LGBTQI+ onde suas demandas, independentemente de suas orientações sexuais, merecem o mesmo respeito e dignidade do modelo hetero/branco/macho. Ser diferente não é ser ofensivo, é abrilhantar ainda mais a sociedade com sua alegria e seu jeito de ser, assim termino esse ciclo notificando as transformações

proporcionadas pela *web rádio* como inovadoras de um novo modelo com influência mútua pautada pela multiplicidade, são mudanças que provocam o novo diante das possibilidades apresentadas, com isso abrem-se novas janelas de conhecimento e desenvolvimento para a história das relações e das comunicações.

A essência da comunicação agora se faz mais presente e transforma esse processo diminuindo distâncias, aproximando mais as pessoas através dos dispositivos on-line. A *web rádio* transforma a maneira das pessoas interagirem, onde o “não-lugar” se apresenta como um lugar sólido para defesa de seus direitos e se fazerem ouvidas, dividindo esses canais em interesses sociais. A expectativa é que a *Rádio Web* atinja um grau mais construtivo e menos centralizador, quando tocar frentes que compreendam as identidades de gênero e de sexualidades no fórum local e global.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG; 2005.
- BACHELARD, Gaston. A noção de obstáculo epistemológico (p. 17-28). In: BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.
- BENTO, Berenice. *Transviadas: gênero, sexualidade e direitos humanos*. Salvador: EDUFBA, 2017.
- BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- 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. Zahar Editores: Rio de Janeiro - RJ. (s/d). DERRIDA, Jacques. *Posições / Jacques Derrida; tradução de Tomaz Tadeu da Silva*. – Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 23-99.
- DERRIDA, Jacques. Semiologia e gramatologia – Entrevista a Julia Kristeva. In: *Posições*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. São Paulo: Graal, 1988.
- GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História*. 1. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 143-179.
- PRECIADO, Beatriz. *Manifesto Contrassexual. Políticas subversivas de identidade sexual*. São Paulo: n-1 edições, 2014.
- SANTIAGO, Silvano. A Democratização no Brasil (1979-1981): Cultura versus Arte. In: *O cosmopolitismo do pobre: crítica literária e crítica cultural*. Belo horizonte: Editora UFMG, 2004.

POR UMA LITERATURA MENOR NA SALA DE AULA: O CANTO DO MOVIMENTO DE MULHERES TRABALHADORAS RURAIS (MMTR) DE INHAMBUPE

Sandra Freitas de Carvalho Cruz (Pós-Crítica/UNEB)

O que move um pesquisador é a curiosidade, são as interrogações intermináveis que nos fazem ler inúmeras teorias, além de nos instigar muitas vezes a ir a campo para percebermos como tanta teoria pode nos ajudar a pensar a vida e na sede de responder os porquês, acabamos por visitar campos que inicialmente nem pensamos em percorrer. Inevitavelmente descobrimos que nosso objeto de pesquisa não é um objeto estático, não é um corpo acabado, percebemos que há múltiplas formas de refletirmos sobre o mesmo.

Nesse sentido é que o projeto de mestrado intitulado “Por uma literatura menor na sala de aula: o canto do Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR) de Inhambupe, vem se delineando e ganhando novos contornos _ embora o que norteia a pesquisa ainda seja a pergunta, por que os cantos do MMTR de Inhambupe não eram trabalhados em salas de aula nas escolas do município de Inhambupe, apesar do seu potencial literário, político e cultural e também, por que o Movimento não poderia entrar nas escolas em 2015, período em que essa pesquisa foi iniciada ainda na minha graduação? _ outras questões surgiram, como: Que literatura está na sala de aula? Quem define qual literatura é digna de ser estudada nas escolas? Quem define o cânone literário? O cânone literário brasileiro abrange as mulheres escritoras? Que lugar a literatura oral ocupa nesse cenário? Os cantos do MMTR de Inhambupe poderiam estar também nas salas de aula das universidades?

Assim, nesse processo de busca por pistas que nos levem não a responder, mas a refletirmos sobre como se delineia o processo de construção dos saberes e nesse sentido como as instituições que legitimam o saber, escolas e universidades, interferem sobre o modo de pensar dos sujeitos, é que seguimos fazendo leituras teóricas, vivenciamos alguns momentos com as integrantes do MMTR de Inhambupe, como o dia oito de março de 2018, que fomos até o município e participamos das apresentações culturais do Movimento. Rastreamos pistas também por meio das conversas que tivemos em alguns momentos. Posteriormente realizaremos uma entrevista com a líder do referido Movimento, Maria Helena Byna Leys.

O Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR) é um movimento presente em todo nordeste brasileiro, que surgiu na década de 80, inicialmente nas regiões do Pernambuco e da Paraíba. A sede do Movimento foi fundada somente em 31 de outubro de 1993, em Caruaru – PE. O MMTR de Inhambupe existe no município desde 1987 e desde então tem sido de fundamental importância para o empoderamento das mulheres do campo. As mesmas conquistaram alguns direitos básicos para o exercício da cidadania, como adquirirem seus documentos de identidade, pois muitas não o possuíam, isso dificultava a garantia de outros direitos, como o de assumir uma

profissão, por exemplo. Até então as mulheres trabalhavam nas roças, mas eram consideradas apenas como ajudantes dos maridos. Logo, não recebiam nenhuma remuneração pelo seu trabalho, não poderiam se aposentar, nem conseguir empréstimos junto aos bancos para investirem nas suas atividades rurais. Todavia, é importante pontuar que essa campanha de documentação não beneficiou apenas as mulheres, já que muitos homens não possuíam documentos também, ou não possuíam todos os documentos. Assim o MMTR de Inhambupe tem beneficiado não somente as mulheres, mas também muitas outras questões em torno do trabalho no campo.

Contudo, a grande maioria dos trabalhadores rurais sem documentos eram mulheres, que estavam sob tutela dos maridos. Maria Helena Byna Leys, diz que as mulheres trabalhavam tanto ou mais que os homens no plantio de maracujá, mas não ganhavam nada por isso e que ainda hoje é comum as mulheres comprarem objetos e deixarem sob usos e frutos dos maridos. Em uma palestra que a Maria Helena deu esse ano na UNEB- Campus II, ela conta que uma das integrantes do Movimento comprou uma moto e colocou o documento do bem no nome do marido, então as amigas integrantes do movimento, a orientaram a se apossar do seu objeto. Maria Helena diz que ainda é muito grande a dominação masculina na zona rural do município de Inhambupe, mas que elas continuam lutando e que já tiveram muitas conquistas. O Pronafmulher é uma delas, um empréstimo concedido somente às mulheres trabalhadoras rurais e por meio desse projeto muitas mulheres conseguiram financiar a compra não só de instrumentos e insumos agrícolas, como também financiaram a compra de suas terras e ao conquistarem sua independência financeira, muitas mulheres acabaram por se divorciarem. O que nos permite inferir que o fator econômico e consequentemente o trabalho interferem na relação conjugal, ainda hoje muitas mulheres vivem submissas aos maridos porque não têm dinheiro para se manterem.

Nesse momento, queremos chamar atenção para um dos cantos produzidos/entoados pelas integrantes do MMTR de Inhambupe.

MMTR JÁ CHEGOU A SUA HORA
QUER VIM PRA CÁ VENHA, QUERO VER VOCÊ AGORA
Tem Movimento no Brasil, tem Movimento na Bahia,
Movimento em Inhambupe, Movimento em Sátiro Dias,
Trabalhadora Rural quero ver você agora (bis)
Tem as representantes e as coordenadoras
Tem as associadas e as assessoras. **Trabalhadora...**
Trabalhamos a saúde, trabalhamos os documentos
A profissão de Lavradora, certidão de casamento. **Trabalhadora...**
O salário maternidade é um direito da mulher
A mulher que recebeu sabe bem o que é. **Trabalhadora...**
Mulher da zona rural, elas são trabalhadoras
Ainda fazem comida, são coordenadoras. **Trabalhadora...**
Mulher da zona urbana venha nos valorizar
Acredite em nossas lutas, que aqui tem seu lugar. **Trabalhadora...**
O dia 8 de março é o dia da mulher
Nós mostramos a nossa luta e também a nossa fé. **Trabalhadora...**

Nesse canto, fica evidente a valorização do adjetivo “trabalhadora”, ele se repete em inúmeras vezes como um eco, que necessita ser reafirmado para que a sociedade as considere trabalhadora. Provavelmente porque, como vimos, essas mulheres foram por muito tempo consideradas ajudantes dos maridos. Assim, foram invisibilizadas desse papel de trabalhadora, hoje elas se declaram lavradoras.

Além disso, podemos perceber que esse canto é uma forma de apresentação do Movimento, inicialmente as cantoras/autoras esclarecem que o MMTR não é um Movimento apenas local; depois vem apontando como ele está estruturado, tem as representantes, as coordenadoras, as associadas e as assessoras; e segue falando da importância de terem conquistado seus documentos. No canto, as mulheres também admitem que continuam fazendo as atividades domésticas, trabalham no campo e são coordenadoras do Movimento, assim elas assumem diferentes papéis, fazendo seus leitores/ouvintes perceberem que essas mulheres que vivem na roça, no interior do Estado da Bahia estão reinventando o sentido do ser mulher e munidas de muita consciência política, lutam reunidas e convidam outras mulheres a lutarem contra um poder hegemônico que há muito tem tentado condená-las à viverem limitadas no mundo privado, então por meio dos cantos as trabalhadoras rurais pedem valorização também das mulheres da zona urbana.

Na última estrofe elas dizem: “O dia 8 de março é o dia da mulher, nós mostramos a nossa luta e também a nossa fé. Trabalhadora...” nos apresentando mais uma vez como funciona o Movimento, pois ao vivenciar o dia da mulher com o MMTR de Inhambupe podemos perceber como as mesmas estão envolvidas com a fé católica, mas que não usam essa fé de forma conformista, ao contrário elas louvam a Jesus e aos Santos e cantam seus cânticos de luta, divulgam o Movimento. Teve um momento de premiação para as integrantes mais assíduas às reuniões do MMTR, distribuíram panfletos e revistas informativas sobre os direitos das mulheres, sobre como cultivar a terra e dicas de empreendedorismo.

Assim, percebemos que os cantos se confundem com as vidas/lutas do MMTR de Inhambupe, que os mesmos funcionam como arma de luta, pela igualdade de gênero, pela igualdade de oportunidade no trabalho, pelo respeito às mulheres, sobretudo as do campo, que ainda sofrem com o estigma de roceiras, quase sempre vistas como incapazes, de menor potencial intelectual e o fato de muitas ainda serem analfabetas acaba por fortalecer esse estigma. Partindo da noção que temos de conhecimento, como algo, geralmente, condicionado ao domínio do sistema gráfico.

Nesse ponto faz-se necessário relatar que trouxemos para sala de aula da UNEB – Campus II, por meio do tirocínio, provocações como: O que é o cânone? Como ele se constitui? A história da literatura tem gênero? Cadê as mulheres escritoras nas principais historiografias literárias? E a literatura oral? E a mulher na literatura Oral?

Nessa perspectiva é que na disciplina “Cânones e contextos da literatura”, optamos por trabalhar com uma literatura não canonizada, os cantos do MMTR de Inhambupe, um dos objetivos dessa iniciativa, foi perceber como trabalhar com os cantos, com o texto/vida dessas mulheres, poderia interferir na construção/desconstrução na forma de pensar as relações de gênero e sobretudo a mulher trabalhadora rural. Além de provocar algumas reflexões críticas entorno da construção do cânone literário. Para tanto, lemos e discutimos autores como Jessé Souza, que faz uma reflexão/crítica as formas de dominação de uma classe sobre outra e como esse sistema é tão bem falseado pela elite que parece não existir. Discutimos sobre as interdições do discurso, apontadas por Foucault. Seguimos com Culler que nos aponta para os estudos culturais como um movimento que amplia o sentido do termo literatura, esse conhecimento surge como uma prática social que deve ser visto considerando o contexto em que foi produzido e quem o produziu. Depois adentramos mais especificadamente no campo das letras, com o texto: *Cânon*, de Roberto Reis. Esse autor critica a construção do cânone, afirmando que sua existência é um problema, pois implica na seleção de uns textos/autores e consequentemente na exclusão de outros, afirmando que o cânone é uma construção social, que envolve relações de poder.

Para pensarmos mulher e cânone lemos autoras como Zahidé Muzart, a qual faz um mapeamento da existência de mulheres escritoras no século XIX e uma crítica à historiografia literária que silencia essas mulheres. Lemos também o texto: *A história da literatura tem gênero? Notas do tempo (In)acabado de um projeto*, de Rita Schmidt, que afirma:

As nossas histórias da literatura tem sistematicamente reescrito e afirmado o binarismo de gênero como dispositivo de controle fazendo da diferença masculino/feminino um operador ideológico com a função estratégica de defini-la opositiva e assimétrica, legitimando a sua codificação na tradição literária através do gênero da autoria, de certas linguagens, convenções e estruturas textuais que, via de regra, ratificam poderes hegemônicos nos campos sociais, culturais e políticos (1995, p. 3).

Ratificando assim, que a história da literatura é construída basicamente por uma listagem de aurores na sua maioria homens e que a mesma funciona ou tenta funcionar como dispositivo de controle social, cultural e político. A autora segue nos alertando que pensar a história da literatura brasileira é também pensar nos limites de seus modelos e pensar em gênero, portanto, não é uma questão da vida privada, mas sim da vida social. Logo, faz-se necessário ler, refletir e discutir textos produzidos por mulheres e assim fazer esses discursos infiltrarem em todos os meios sociais possíveis, sobretudo os de produção e legitimação do saber, escolas e universidade.

Nessa perspectiva é que, movida pelo desejo de dar voz a mulheres que sofreram fortes pressões no sentido de serem silenciadas, mas que não calaram, apenas tiveram suas vozes sufocadas, é que a pesquisadora Jailma Pedreira escreve “*Sob a luz de Lampião: Maria Bonita e o Movimento da subjetividade de mulheres sertanejas*” (2016). Nessa obra, a autora estuda a

personagem de Maria Bonita, na peça Lampião de Raquel de Queiroz, fazendo uma relação com as mulheres sertanejas e a própria Maria Bonita. Mas pensando também a literatura nesse contexto, Pedreira afirma: “. constatei que a literatura era tida apenas como arte do prazer cujo poder estaria em seu retratamento fiel dos fatos sociais” (p. 184). Ela usa essa frase para referir-se aos anos 2002, ano em que ocorreu o VIII simpósio promovido pelo NEIM, logo se trata de um tempo recente. Ainda hoje, no geral, essa é a concepção que temos de literatura e é com esse pensamento que as aulas de literatura nas escolas são ministradas. A literatura seria um conhecimento para ler, ver, ouvir, até relacionar com o cotidiano, mas depois esquecer, ou seja, sem nenhuma outra capacidade politizadora, sem poder nenhum de intervenção: rebaixada à ineficiência. (PEDREIRA, 185).

Todavia, vimos que a literatura produzida/entoada pelo Movimento de Mulheres Movimento de Mulheres Trabalhadora Rurais (MMTR) de Inhambupe tem um forte potencial político e cultural, é um texto que se confunde com as vidas/lutas dessas mulheres, é o meio pelo qual elas falam de si, elas divulgam o Movimento, elas atraem outras mulheres, crianças, adolescente, homens para a o samba de roda, como podemos ver no dia 08 de março desse ano. Elas se reinventam, isso ficou evidente nas aulas de literatura durante o tirocínio na turma do quarto semestre de letras vernáculas, quando ao expor um dos cantos nos slides as alunas disseram que aquele canto havia mudado a imagem que elas tinham construída sobre mulher trabalhadora rural, pois para as mesmas a mulher da roça era aquela pessoa que com um lenço na cabeça trabalhando na roça com uma enxada ou na casa fazendo os afazeres domésticos. Elas disseram: mas elas pensam, elas são muito politizadas. É isso que queremos divulgar, que essas mulheres pensam, que nós mulheres pensamos, que nós mulheres fazemos história e como diz Salete Maria da Silva, Cordelista estudada por Francisca Santo:

Mulheres **Fazem** política
Fazem aborto e quermesse
Fazem paz e **fazem** crítica
Fazem jogo e **fazem** prece
Mulheres **fazem** plantão
Fazem bem depilação
Fazem tudo que acontece

Assim, com esses versos retirados de uma arte desprezada pela historiografia literária, que não compõem os principais arquivos que alimenta a história da literatura brasileira, a arte popular e nesse bojo estão os cantos do MMTR de Inhambupe, é que queremos encerrar nossas palavras, por hora, e acrescentando uma provocação que nos leva e ler mais, a pesquisar mais: Será que essa literatura é impotente? Será que essa literatura não tem poder de intervenção?

REFERÊNCIAS

CULLER, Jonathan. *Literatura e estudos culturais*. In: Teoria literária: uma introdução. São Paulo. Becca, 1999. p. 48-58.

- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix – Kafka: *Por uma literatura menor*. 1a Edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. ISBN 978-85-8217-312-1. Tradução: Cíntia Vieira da Silva.
- FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- MOREIRA, Jailma dos Santos Pedreira. *Sob a luz de Lampião Maria Bonita e o Movimento da subjetividade de mulheres sertanejas*. Salvador: EDUNEB, 2016.
- MUZART, Zhaidde Lupinacci. A questão do cânone. *Anuário de Literatura*, v. 3, n. 3, p. 85 -93, 1995.
- REIS, Roberto. *Cânon*. Palavras da crítica. Rio de Janeiro: Imago, 1992. Disponível em < <http://paginas.terra.com.br/artedubioergosum/arquivo78.htm> >.
- SANTOS. Francisca Pedreira dos. *Mulheres fazem... cordéis*. Revista Grafhos. João Pessoa, v. 8, n. 1, jan./jun. 2006
- SILVA, Andréa Betânea. Relações de gênero na cantoria: sobre cantadoras e cantadores, o qual se inicia na página. In: *Entre pés – de – parede e festivais: rota (as) das poéticas orais na cantoria de improviso*. Sistema de biblioteca da UFBA. Salvador, v. 1. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br>.
- SCMIDT, Rita Terezinha. *A história da literatura tem gênero? Notas do tempo (in)acabado de um projeto*. Disponível em: ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Web/x-sihl/media/mesa-7
- SOUZA, Jessé. *A tolice da inteligência brasileira ou como o país se deixa manipular pela elite*. São Paulo: Le Ya, 2015.
- MOVIMENTO DAS MULHERES TRABALHADORAS RURAIS – SEM MEDO DE SER FELIZ: Livreto de canto do Movimento. Bahia, março. 2003.
- SALVE O DIA INTERNACIONAL DA MULHER - TRABALHADORA RURAL DECLARE SUA PROFISSÃO. Livreto de Cantos. Bahia, março. 2007.

PONTOS DE CULTURA DO LITORAL NORTE E AGRESTE BAIANO: PRODUÇÃO E CONEXÕES ESTÉTICO-POLÍTICAS

Tárcio Leonardo Santos Mota (Pós-Crítica/UNEB)⁴⁸

Resumo: As políticas de fomento e incentivo à cultura vêm adquirindo um escopo consistente e eficaz para o desenvolvimento social e econômico do Brasil, além de ter despertado amplo interesse da Academia. Em sua contribuição para o debate, essa pesquisa propõe investigar a cadeia produtiva e as conexões estético-políticas no âmbito dos Pontos de Cultura, implantados pelo Programa Cultura Viva (2014) transformado em Política Nacional após dez anos, nas comunidades de Alagoinhas, Esplanada, Pedrão e Aramari, localizadas no território de identidade Litoral Norte e Agreste Baiano. Como estratégias metodológicas, faremos um mapeamento dos impactos socioculturais das ações do Programa nessas comunidades de atuação, além de avaliação das ações que permeiam os Pontos de Cultura, com base no conceito de popularização da ciência, articulado ao Laboratório de *Web rádio* do Programa de Crítica Cultural. A pesquisa utiliza também um método empírico, mediado por entrevistas, e teórico, pautado em pesquisa bibliográfica que versa sobre popularização da ciência, política cultural brasileira, versões de cultura, desenvolvimento e territórios de identidade na visão de teóricos da Crítica Cultural e das Ciências Humanas, a saber, Roque de Barros Laraia (1986), Giles Delleuze e Félix Guatarri (1996), Carlo Ginzburg (1990) Albino Rubim (2000), Theodor Adorno (2002), Giorgio Agambem (2005), Lia Calabre (2005) e Gey Espinheira (2010). Os resultados parciais evidenciam a difusão dos territórios de identidade sob a perspectiva de popularização da ciência no imbricamento com os Pontos de Cultura, sendo ferramentas de participação e controle social das políticas públicas de Cultura. Além de destacar o Programa Cultura Viva como marco divisório no que se refere ao devir das Políticas Culturais no Brasil.

Palavras-chave: Programa Cultura Viva. Pontos de Cultura. Popularização da ciência. Política Cultural. Territórios de identidade.

INTRODUÇÃO

O papel do Estado no gerenciamento instrutivo e normativo da sociedade visando o bem estar social e desenvolvimento econômico é um tema muito discutido e trabalhado por pesquisadores. A preocupação com a igualitária distribuição de renda e as diversas tentativas de tornar cada vez mais acessível os recursos destinados ao fomento e incentivo à produção cultural têm reacendido a chama para reflexão a respeito de como haver uma correta implementação das políticas culturais. Mas pra isso, é preciso primeiro entender o que seria Política Cultural e como ela se aplica nesse contexto de desenvolvimento, sustentabilidade e transformação do mercado cultural.

Coelho (2004) afirma:

A política cultural é entendida habitualmente como programa de intervenções realizadas pelo Estado, instituições civis, entidades privadas ou grupos comunitários com o objetivo de satisfazer as necessidades culturais da população e promover o desenvolvimento de suas representações simbólicas. (Ibidem, p. 292).

A partir dessa citação observa-se uma divisão de responsabilidades que envolvem, além dos programas e ações desenvolvidas pelo Estado, as instituições e entidades privadas e grupos

⁴⁸ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Literatura, Produção Cultural e Modos de Vida. Orientador: Prof. Dr. Ormar Moreira dos Santos. Endereço eletrônico: tarciomota@hotmail.com.

comunitários. A preocupação com o desenvolvimento das representações simbólicas da população deixa evidente que a utilização das ferramentas econômicas, nesse contexto, tange para uma finalidade social. Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Coelho (2004) ainda provoca:

Sob este entendimento imediato, a política cultural apresenta-se assim como o conjunto de iniciativas, tomadas por esses agentes, visando promover a produção, a distribuição e o uso da cultura, a preservação e divulgação do patrimônio histórico e o ordenamento do aparelho burocrático por elas responsável. (Ibidem, p. 292).

A carência histórica de recursos e investimentos para a cultura faz com que ainda não se tenha no Brasil, principalmente para os agentes e empreendedores de cultura popular, um mercado completamente consolidado. E se essa carência é notada nos grandes centros e nos interiores, onde a situação é bem mais complexa e no curto prazo, somente com essa problemática sendo colocada como prioridade é que o quadro pode começar a ter alterações positivas.

Voltando à discussão sobre os Pontos de Cultura, é importante destacar que uma das primeiras perguntas que surgem quando se fala sobre o projeto é se essas ações não seriam de responsabilidade do Estado. Mas, é no fato dessas ações não serem tuteladas pelo Estado que reside sua principal característica e poder de transformação. Porque o Estado não decide o que deve ser feito. Seu papel é garantir um pequeno aporte financeiro para grupos, ou associações, que já desenvolviam ações sociais; e facilitar a construção de uma rede de relacionamento entre tais grupos. É justamente a não interferência do Estado nas escolhas de quais ações podem ou devem ser desenvolvidas nos Pontos de Cultura, que possibilita a legitimação das práticas locais e do empoderamento de atores sociais historicamente marginalizados.

É importante também destacar alguns dos fundamentos teóricos da política territorial, já que para esta pesquisa pretende-se um recorte nos municípios que compõem um dos territórios de identidade da Bahia. O Estado da Bahia é, indubitavelmente, um dos mais plurais da nossa Federação. Sob os múltiplos aspectos que se analisa um território, a Bahia apresenta um mosaico de variedades sociais, culturais, econômicas e ambientais. Temos um Estado com o maior número de biomas e com um rico e variado processo de formação de seu povo, oriundo da miscigenação dos povos tradicionais do Brasil pré-colonial com os escravos das nações africanas e imigrantes advindos dos diversos países do mundo em momentos diferentes da nossa história (portugueses, espanhóis, italianos, japoneses entre outros).

Na base física heterogênea sobre a qual atuaram estes grupos humanos variados, com habilidades individuais e coletivas distintas, cristalizaram ao longo do tempo diferentes formas e padrões de uso e ocupação. Estas diferenças são um grande ativo que o Estado da Bahia possui, ampliando as nossas oportunidades para o desenvolvimento do Estado.

Todavia, o histórico de políticas públicas especialmente discriminatórias resultou na conformação de um Estado desigual:

com forte concentração econômica e social na Região Metropolitana de Salvador (responde por 50% do PIB e 25% da população) e algumas “ilhas de prosperidades” no Litoral Sul, Oeste Baiano e Norte do estado. Em resumo, convertemos a nossa diversidade, que é uma riqueza, em desigualdade, que expressa pobreza (BAHIA, 2014, p. 1).

A promoção do desenvolvimento do Estado da Bahia perpassa pela redução de suas desigualdades regionais, portanto é preciso pensar em políticas públicas que respeitem e valorizem a diversidade do estado. A adoção dos Territórios de Identidade, segundo a SEPLAN, “foi um grande avanço para o planejamento público na Bahia” (BAHIA, 2010), pois, não apenas, revela e considera toda a diversidade (cultural, ambiental, econômica e social) existente no estado como também, estabelece um novo paradigma na formulação das políticas públicas: em vez de o Governo planejar para a sociedade, este passa a fazer isto em conjunto com a sociedade. E para tanto, precisa respeitar a organização espacial que a população se sente pertencer e naturalmente estabelece seus vínculos e inter-relações.

Desta forma, adotam-se instrumentos que articulam as políticas públicas do Governo Estadual com os territórios, promovendo uma maior aderência às distintas necessidades territoriais e ampliando assim a efetividade das suas ações governamentais, além de promover o fortalecimento de uma democracia mais participativa. Ferramentas como o CODETER, o Plano Plurianual Participativo (PPA) e o Conselho de Acompanhamento do Plano Plurianual Participativo (CAPP), revelam o caráter compartilhado da política de desenvolvimento territorial na Bahia. No âmbito das políticas culturais, tais instrumentos devem ser levados em consideração, sobretudo os Pontos de Cultura, que têm sido implantados respeitando o recorte territorial e indenitário da Bahia.

PONTOS DE CULTURA: FERRAMENTAS DE PARTICIPAÇÃO E CONTROLE SOCIAL

A mudança no paradigma das políticas culturais brasileiras é um indicativo de uma discussão global e transnacional. E o Programa Cultura Viva, responsável pela criação dos Pontos de Cultura, marca um novo momento de nossas políticas. O termo “Ponto de Cultura” foi esboçado no final da década de 1980, pelo antropólogo Antônio Augusto Arantes, na época Secretário de Cultura em Campinas-SP (TURINO, 2009). A ideia inicial era de reconhecer e potencializar as produções culturais de grupos e comunidades. O projeto foi interrompido com a mudança de governo e, criou-se posteriormente um programa denominado “Casas de Cultura”, no qual o governo respondia às necessidades das comunidades. Entretanto, a proposta dos Pontos de Cultura era justamente inversa. Os Pontos não deveriam ser construídos pelo governo. O foco não era na ausência ou carência de benefícios; mas sim em um protagonismo social a partir de um modelo de gestão

compartilhada. Ao invés de conceber, o governo deveria reconhecer e potencializar as produções culturais dos grupos.

Com a gestão do Ministro Gilberto Gil (2003-2008), o projeto inicial dos Pontos de Cultura foi retomado. Atualmente, Ponto de Cultura pode ser sumariamente definido como um convênio imbricado de responsabilidades e direitos, entre governo e sociedade civil. Os Pontos de Cultura são espaços de manifestações culturais dos grupos e localidades. Há Pontos de Cultura de grupos e escolas de samba, de rap, de teatro, de música, de dança, de museus, de associações de moradores, de aldeias indígenas, de quilombolas, de assentamentos rurais, de núcleos de extensão universitária. (Turino, 2009). Trata-se de um local aberto às manifestações artístico-culturais de uma localidade. Por sua vez, a gestão do Ponto é realizada pelos próprios membros da comunidade.

Nesta reflexão, os Pontos de Cultura serão observados como nódulos de uma trama. Como um programa que pode ser potencializado se acionarmos a gestão compartilhada articulada em rede, operando rizomaticamente (TURINO, 2009, p. 65). Isto porque cada Ponto possui sua particularidade, mas é na operação em rede que podemos compreender os Pontos como um modelo de política pública cultural nacional. Agindo como rizomas, os Pontos de Cultura conectam níveis de integração local e nacional.

A especificidade dos Pontos de Cultura corresponde a uma figura fundamental de negociação das políticas culturais: o Gestor. Estes indivíduos são capazes de atuar tanto para a comunidade quanto para a nação. Os gestores dos Pontos de Cultura são membros da sociedade civil que administram a captação e aplicação de recursos. Trata-se da gestão compartilhada; um modelo que marca a participação ativa da sociedade na construção de políticas culturais.

Os gestores dos Pontos de Cultura, como indivíduos “intermediários” são importantes sujeitos relacionais entre o local e o nacional. São eles o elo da gestão compartilhada. Esta interação exercita um novo modelo de Estado, um protagonismo social nas políticas públicas. Os “intermediários controlariam as articulações ou sinapses cruciais das relações que ligam o sistema local ao todo mais amplo” (WOLF, 1956). O intermediário constitui uma instância de poder tanto para atender benefícios pessoais, de sua comunidade ou ainda, a interesses externos. Uma micro-análise a partir dos Pontos de Cultura nos permite observar o impacto e atribuição dos macro-fenômenos em pequenos contextos.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Consideramos, portanto que os Pontos de Cultura surgem em um momento de mudanças conceituais e estruturais no MinC. Estas mudanças por sua vez, estão articuladas em uma discussão supranacional e transnacional. Podemos observar a partir dos Pontos (e, portanto, de nossos novos

paradigmas políticos), uma transformação na esfera local, nacional e global. Partindo desse pressuposto, entende-se as políticas públicas culturais brasileiras num contexto mais amplo. As sociedades e grupos podem ser analisados a partir das intermediações políticas, econômicas, culturais e históricas de pequena escala. Estas intermediações compartilham situações de mudança e conflito. Portanto, a análise entre macro e micro dimensões privilegia o movimento transacional. É exatamente na relação, no *intermezzo* (DELEUZE; GUATTARI, 1996) que podemos traçar a análise entre macro e micropolíticas, neste espaço fronteiro de contradições e conflitos.

Também são nestes espaços de mudança e conflito que se cristalizariam as posições e grupos sociais. Enfatizar este aspecto de conflito e variação é o que Van Velsen (1987) define como “análise situacional” ou “caso do estudo detalhado”. Este modelo de análise utiliza registros de situações de conflito agregado ao comportamento de indivíduos específicos como parte da análise dos processos sociais. Assim, o pesquisador pode observar uma situação social para então relacioná-la à sua totalidade. Uma análise minuciosa contextualizada e relacionada a uma totalidade pode detectar padrões de relações, e de instituições. Assim, este tipo de etnografia relaciona o comportamento dos grupos a outros processos sociais mais amplos.

Nos Pontos de Cultura as “análises situacionais” podem ser acionadas como estratégias de observação dos gestores. Isto implica em uma observação participante atenta ao discurso, às ações e às interações que se estabelecem com estes personagens. Uma maneira de aprofundar a análise sobre estas contradições. A posição de “intermediário” constitui uma instância de poder que pode inclusive, facilitar a ascensão social de alguns indivíduos. Este tipo de “análise situacional” é próximo da noção de micro-política da qual pretendo aqui desdobrar. Essas estratégias de pesquisa “mostraram-se fundamentais para o estudo da antropologia da política e, em especial da política em nível local e suas articulações em rede” (RIBEIRO, p. 29, 1994). A análise micro-política também é atenta aos anseios das comunidades junto à “realidade” da implantação dos Pontos. Se as políticas culturais atendem aos desejos e às identidades culturais locais.

Alguns autores (CALABRE, 2009, RUBIM, 2000 e TURINO, 2009) apontam que os entraves burocráticos, as diferenças de entendimento e a má vontade política são os principais impasses para a implantação de novas políticas públicas culturais, como os Pontos de Cultura. Até porque, uma entidade quando é selecionada como um Ponto de Cultura provoca uma quebra na hierarquia política. É como se o reconhecimento dos grupos desencadeasse um *empoderamento social*, [no qual] *muitos poderes constituídos não toleram* (TURINO, p. 43, 2009). Produzir uma política pública “de baixo para cima” ainda incomodaria algumas estruturas de poder.

A tensão entre permanência e mudança, repetição e transformação são aspectos intrínsecos de qualquer sociedade (BALANDIER, 2005). Mas no caso das políticas públicas culturais, a análise das

continuidades e discontinuidades reflete os modos como os indivíduos convivem e resolvem estas ambiguidades no campo da cultura. Se há contradições, conflitos e permanências entre as Políticas Públicas Culturais e os Pontos de Cultura, as análises podem provocar diálogos entre ambas. Os caminhos e obstáculos permitem exercício das relações entre a pesquisa, o pesquisador e o nativo, dentro daquilo que Da Matta (1978) definiu de “caráter extraordinário do pesquisador”. O aspecto mais rotineiro e humano da Antropologia (DA MATTA, 1974, p. 35).

É partindo dessas reflexões iniciais que a pesquisa ora apresentada, propõe uma análise dos impactos socioculturais nas 06 instituições mencionadas na introdução deste artigo e que estão localizadas em 04 diferentes municípios do território de identidade Litoral Norte e Agreste Baiano. Os Pontos de Cultura representam uma nova forma de implementação das políticas públicas culturais, rompendo paradigmas até então cristalizados, configurando-se como ferramentas potentes de participação popular e controle social, na medida em que democratizam o acesso aos bens culturais, como previsto na Constituição Federal.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. Indústria cultural e sociedade. Seleção de textos de Jorge Mattos Brito de Almeida. Traduzido por Juba Elisabeth Levy et al. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- BAHIA. Secretaria da Cultura e Turismo. Coordenação de Cultura. Guia Cultural da Bahia: Litoral Norte Salvador: SCT. Salvador, 1999.
- BALANDIER, Georges. *Antropología Política*. Trad. Carina C. Battaglia. Buenos Aires: Ed. Del Sol, 2005.
- BARBOSA DA SILVA, Frederico. As redes temáticas, as redes de política e a territorialidade: o caso do Programa Arte Educação e Cidadania – Cultura Viva. Coleção Políticas Sociais. Brasília: IPEA, 2013.
- BARBOSA DA SILVA, Frederico. Cultura Viva: as práticas de Pontos e Pontões. Brasília: IPEA, 2011.
- BARBOSA DA SILVA, Frederico. Relatório Redesenho do Programa Cultura Viva. Brasília: IPEA, 2012.
- BARBOSA DA SILVA, Frederico; ARAÚJO, Herton E. (Org.). Cultura Viva: avaliação do programa arte educação e cidadania. Brasília: IPEA, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.
- CALABRE, Lia. Políticas culturais: diálogo indispensável. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2005.
- CALABRE, Lia. *Desafios à construção de políticas culturais: balanço da gestão Gilberto Gil*. In: *Proa - Revista de Antropologia e Arte [on-line]*. Ano 01, vol. 01, n. 01, ago. 2009. Disponível em: <<http://www.ifch.unicamp.br/proa/debates/debatelia.html>>.
- COELHO, Teixeira. Dicionário Crítico de Política Cultural. São Paulo: Iluminuras/FAPESB, 2004.
- DA MATTA, Roberto. *O Ofício do etnólogo ou como ter o Anthropological Blues*. Cadernos PPGAS. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1978.
- DELEUZE Gilles. *Diferença e Repetição*. Tradução de Luis Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda.

DELEUZE Gilles e GUATTARI, Félix. *Os Mil Platôs*. Vol. 3. Tradução de Luis Orlandi. São Paulo: Editora 34, 1996.

ESPINHEIRA, Gey. Cultura, cidade e democracia: o jogo da cultura no mundo contemporâneo. In: RUBIM, Antonio Albino Canelas; ROCHA, Renata (Org.). *Políticas culturais para as cidades*. Salvador: Edufba, 2010.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1986.

RIBEIRO, Gustavo Lins. *Imobilização da força de trabalho. Considerações sobre os modos de expansão concentrada e difusa*. Série Antropologia, n.172. DAN, Brasília: Universidade de Brasília, 1994.

RUBIM, Antonio Albino Canelas. *Comunicação & política*. São Paulo: Hacher, 2000.

SANTOS, Maria Helena de Castro. *Governabilidade, Governança e Democracia: Criação da Capacidade Governativa e Relações Executivo-Legislativo no Brasil Pós-Constituinte*. In: Dados – Revista de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, vol. 40, n. 3, 1997, p. 335-376.

SANTOS, José Luis dos. *O que é cultura?* São Paulo: Brasiliense, 2006.

STAVENHAGEN, Rodolfo in: *Informe Mundial sobre a Cultura*. UNESCO, 2000.

TURINO, Célio. *Ponto de Cultura: o Brasil de baixo para cima*. São Paulo: Editora Anita Garibaldi, 2009.

VAN VELSEN J. *A análise situacional e o método de estudo de caso detalhado 1967 in Feldman-Bianco, Bela (Org.). Antropologia das Sociedades Contemporâneas - Métodos*. São Paulo: Editora Global Universitário, 1987.

A CRÍTICA CINEMATOGRAFICA E O COMBATE AOS IDEIAS FASCISTAS NO CAMPO CULTURAL

Tiago de Melo Araujo (Pós-Crítica/UNEB)⁴⁹

Resumo: A crítica cinematográfica veiculada em jornais, revistas e folhetos autônomos, desponta a partir da década de 60 como uma forma de questionar a arte cinematográfica vigente na época e evolui para o confronto das mudanças que o regime militar impunha nos valores socioculturais através do cerceamento de direitos, da censura e do controle estatal da arte. Esses escritos formam-se através de atos, analogias e do próprio imaginário artístico e construtor da lógica social presente no audiovisual. Logo, através de sua própria estética de elaboração a crítica permitiu o surgimento de uma nova forma de ver, ler e perceber o cinema, ao passo que ia experimentando maneiras subjetivas e objetivas, diligentes e pontuais de compreender e discutir a vinculação, a elaboração e o uso das poderosas imagens simbólicas difundidas pela sétima arte e que se colocavam como um lugar de enfrentamento aos ideais dissonantes que as mudanças impostas pelos militares trazia. Assim, a crítica de cinema muda seu *modus operandi*, atuando em duas frentes: Político e estético, uma cobrança que modifica a estrutura da cinematografia Brasileira com o desenvolvimento de movimentos como o *Cinema Novo*, que trazia na sua gênese os questionamentos que a crítica escrita inflige, muitas vezes, nas entrelinhas do seu discurso combativo à truculência dessa ditadura cultural que assolava o Brasil. Desse modo, essa pesquisa busca evidenciar a colaboração da escrita no enfrentamento que o Cinema trouxe em imagens, discutir o papel da arte na formação de um pensamento contra hegemônico e reafirmar a crítica como um poderoso agente cinematográfico e literário.

Palavras-chave: Crítica cinematográfica. Ditadura. Enfrentamento.

INTRODUÇÃO

Os primeiros trabalhos voltados para a análise de representações cinematográficas tiveram início logo após a consolidação da técnica. Impulsionados pela abrangência comercial que despontava principalmente no cinema americano e espalhava-se rapidamente pelo mundo através de resenhas de apreciação, a crítica foi se instaurando e mudando a maneira de abordagem que inicialmente se limitavam à discutir detalhes técnicos e artísticos da projeção, mas que foram ficando mais abrangentes e incluindo outros aspectos da produção, como cenário, figurino, personagens, roteiro, contexto histórico e social das obras.

Acreditou-se durante muito tempo que um bom argumento crítico deveria possuir um certo grau de coerência, clareza e discernimento, informando o leitor sobre a obra, de modo analítico e que não ficasse na superficialidade do discurso dado, do trivial, sendo necessário ir além da realidade e buscar uma profundidade relativa colocada de maneira sutil que não se foque na descrição ou na simples resenha. O objetivo primordial seria o filme independente do juízo de valor, de gostos ou de apegos pessoais do crítico.

No entanto, mesmo dentro dessa concepção que o filme é o objetivo primordial da análise e que as convicções do crítico não são importantes, AUMONT e MARIE (2003) chamam atenção para a

⁴⁹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Literatura, produção cultural e modos de vida. Orientador: Prof. Dr. Washington Drummond. Endereço eletrônico: tiaghoaraujo@hotmail.com.

importância do olhar analítico do crítico que ao decidir abordar determinado elemento fílmico estaria fazendo um processo de construção de sentido de grande potência etimológica.

O olhar com que se vê um filme torna-se analítico quando, como a etimologia indica, decidimos dissociar certos elementos do filme para nos interessarmos mais especialmente por tal momento, tal imagem ou parte da imagem, tal situação. A análise é uma atitude comum ao crítico, ao cineasta e a todo espectador minimamente consciente. Em particular deve ficar claro que um bom crítico é sempre, mais ou menos, um analista, mesmo que potencialmente, e que uma de suas qualidades é precisamente a atenção para os detalhes, associada a uma forte capacidade interpretativa (AUMONT; MARIE, 2004, p. 12).

Os debates dos anos 60 alteraram consideravelmente a crítica de cinema ao redor do mundo. Essa década trouxe uma abordagem política aplicada através da teoria do cinema, conforme colocado por Robert Stam (2003). A intensidade das modificações pode ser observada quase 20 anos seguintes no pensamento e nas práticas fílmicas de inúmeros países. A época foi marcada pela propagação de periódicos de cinema que se identificam com o marxismo e com posição política voltada ou recém trazido para a esquerda. Entre esses podemos citar *Cinéthique*, *Positif*, *Cahiers du Cinéma* e *Screen* que foram importantes plataformas de politização da arte cinematográfica.

Uma parte dos esquerdistas que eram influenciados pelo pensamento do filósofo francês Louis Althusser e do dramaturgo Bertolt Brecht, passou a exigir do cinema uma reflexão sobre sua própria lógica de produção. Para os seguidores dessa corrente de pensamento, isso tratava-se de uma obrigação, já que o fazer cinematográfico era justamente um instrumento utilizado para subjugar o outro e que se encontrava aliado ao método ideológico da burguesia desde o seu nascimento

O cinema começou a debater a ideologia de sua linguagem que já vinha cravejado de sentidos e formas que foram se acumulando ao longo da sua história, mesmo que recente, com menos de um século de existência. O cinema que desde o seu nascimento apresentava um potencial ideológico, se colocava nesse momento como um instrumento necessário para luta política.

Uma outra discussão era estabelecida na época, ao abordar a essência da arte. A discussão do Cinema como arte ou como técnica, que imperou na primeira metade do século XX, se fazia diminuída pela visão da importância social do cinema. As imagens decorativas eram tidas como recurso da burguesia que usava o cinema como uma cortina, que escondia as maquinações temáticas e ideológicas atrás do conceito de “cinema de qualidade”.

O papel do crítico passava a explicar o sentido do filme ao público e não se ater somente às questões de forma. O crítico colocava se o filme era reacionário, se apropriava do discurso da elite, se era somente uma descrição complacente da miséria, ou apenas uma contemplação estética. O critério de análise era também o social, o político e o cultural.

No Brasil nos tempos de ditadura e dos ideais Fascistas dos militares que buscavam o domínio dos meios culturais. O objetivo de boa parte da crítica consciente de esquerda e politizada, parte pela intenção de despertar a consciência analítica do espectador. Para alcançar esse objetivo foi utilizado de alguns artifícios para driblar a coerção, a repressão e o silenciamento, buscando principalmente superar as análises de conteúdo mais superficiais sobre o desenrolar da narrativa e da construção dos personagens.

OS ARTÍFICIOS ALTERNATIVOS

Como colocado por RUBIM (2007), Se tratando de políticas culturais, percebemos no Brasil três apresentações distintas que se caracterizam pela ausência, a instabilidade e o autoritarismo. A Ditadura Militar no Brasil fez com que o estado se voltasse para a produção Cultural de uma forma mais incisiva através da sua forma autoritária. A exemplo do cinema novo, a criação da Embrafilme em 1969, procurou-se criar em território brasileiro uma nova cinematografia nacional. Há nesse quadro, uma intervenção nos estágios de concepção, autorização, produção, distribuição e exibição, que transformaram a indústria cinematográfica em um braço estatal do governo que abdicou da lógica de uma atividade econômica regulada por leis de mercado. Assim os intelectuais tecem um contra movimento do próprio cinema para questionar essa produção hegemônica.

Os militares além de regularem as demandas cinematográficas, controlaram também a mídia tradicional, fazendo com que ganhasse força a imprensa alternativa, que nesse momento tornava-se um espaço para pluralidade de pensamentos e abordagens que se colocavam diferentes e contrários aos ideais militares.

Chamamos aqui de Imprensa alternativa os veículos midiáticos de ideologias comunistas, esquerdistas, socialistas e nacionalista, que buscavam resistir ao golpe militar e geralmente se colocavam como independentes e colaborativas. Vale salientar que nem toda imprensa “tradicional” apoiou o golpe militar e mesmo a mídia conservadora sofreu com os ímpetus reacionários do militares, como a censura e a perda da liberdade de expressão.

No entanto, com as restrições cada vez mais presentes e rigorosas, principalmente depois do Decreto Lei de número 1.077, datado do dia 26 de janeiro de 1970, que instituiu a censura prévia à imprensa. Foi necessário para formas alternativas midiáticas, encontrar maneiras de burlar a repressão do regime, que cada vez mais retraía a expressão natural de pensamento das pessoas naquela época.

O jornalista e cientista político e social, Kucinski (1991) coloca que a imprensa alternativa dessa época acabou se dividindo em duas abas distintas mas que conversavam entre si, uma mais radical e voltada para a política que batia de frente com o governo militar, de caráter totalmente esquerdista

e de enfrentamento; e as voltadas para a produção cultural que tentavam driblar a censura através de diversos mecanismos de escrita e de uma postura mais amena e mediatizadora.

A imprensa alternativa que era formado por jornais de esquerda, revistas de contracultura e publicações de movimentos sociais funcionou nessa época como um importante espaço de oposição contra os ideais fascistas do golpe, ao se colocar no campo de frente da luta contra a censura. Entre 1964 e 1980 surgiram mais de 150 formas midiáticas alternativas, que se assemelham pela crítica ferrenha aos ideais militares, a postura combativa, à incalculável censura e repressão de seus colaboradores e principalmente pela vida de curta duração da maioria, que se caracterizaram como algo temporário e que acabavam encerrando suas atividades devido a perseguição, vulnerabilidade dos direitos de livre pensamento e expressão, e aos ataques externos.

Nesse campo da imprensa alternativa que se colocava pautado na produção Cultural, se destacam nessa novamente publicações cariocas, como o famoso *Semanário Opinião*, *O Pasquim*, o paulista *Movimento* e outros jornais nanicos como *Flor do Mal*; *Barbárie*; *O inimigo do Rei*; *Ação Direta*; *Tribo*; que se apresentavam contrários à ditadura e discutiam contracultura na época de uma forma que tentavam despistar os censuradores e resistir aos boicotes e falta de apoio.

A mídia alternativa buscava utilizar o campo cultural como parte de suas estratégias de mudança social, porque era possível estabelecer uma conexão entre política e cultura que não ficasse tão explícita aos olhos dos militares. A possibilidade de reformulação de um projeto de nação através da cultura era o grande interesse dos grupos de esquerda, que notaram nas vias culturais uma forma de refúgio para se discutir política de forma disfarçada.

Uma dessas formas de resistência veio novamente através de críticos de cinema, que driblando a censura, se colocaram a discutir um plano político e estético para o cinema brasileiro a partir de um processo de resistência cultural por meio da escrita nesses jornais e periódicos alternativos dentro de um contexto autoritário. Eles propuseram os escritos cinematográficos como parte da elite cultural de resistência que contemplava a esquerda política contra-golpe e o papel do cinema na sociedade.

A crítica cinematográfica dessa época se colocava, portanto, como um elemento essencial na movimentação intelectual que tentava driblar a censura. Nos escritos de jornais e revistas, os críticos buscavam mediar o pensamento dos leitores e construir reflexões ao fornecer elementos a partir da análise das imagens fílmicas. Assim, o público era chamado atenção para algum aspecto de algum filme que seria capaz de induzir uma forma de pensamento subversiva ao regime de poder vigente.

Os críticos insistiam para que o público tecesse suas próprias estratégias de enfrentamento do regime através da oposição, que cada vez mais era dificultado com o obscurecimento e impedimento

que a censura causava no livre pensamento e na associação de ideias. O cinema nessa época se colocava como parte do discurso, e para o seu entendimento seria necessário um estudo das linguagens, um discernimento político e uma mudança de paradigma sobre a arte do cinema.

Nessa forma de crítica, se fazia possível abordar diversas questões de cunho político através de algum aspecto apresentado dentro da diegese fílmica. Buscou-se criar uma forma de linguagem metalinguística, onde o leitor era desafiado a entender o sentido do texto além do seu conteúdo linear. No entanto, nem todos conseguiam captar as mensagens das entrelinhas do discurso, fazendo com que a compreensão das críticas ficasse cada vez mais dificultada pelo apuro intelectual das mesmas, já que os principais e decisivos argumentos não se apresentavam de forma somente objetiva e aparente. Vani Kenski (1990) coloca que a os jornais de esquerda dessa época criaram um tipo de linguagem codificada.

Isso se deu por causa da censura prévia, pois se fazia necessário “enganar” os censuradores que tinham acesso antecipado ao material antes deles ser impresso, assim criava-se textos complexos e ambivalentes que tentavam disfarçar a intervenção do crítico através de denúncias implícitas.

Além das mudanças nos enunciados, eram utilizadas diversas estratégias textuais que denunciavam também as modificações nos artigos. O excesso de material publicitário e os espaços em branco encontrado nos textos, apontavam para a modificação posterior feito pelo comitê de censura.

Criava-se um padrão de crítica cinematográfica que se aproximava da ideia teórica e ideológica. Sobchack e Bywater (1989) colocam que foram se trazendo para esses escritos diversas influências semiológicas, dos estudos linguísticos, da psicanálise, do estruturalismo e das discussões feministas. Fazendo com que o foco, fosse a produção de sentidos através do discurso fílmico atrelado ao contexto histórico cultural e não ao modelo de produção.

Com a influência desse determinismo cultural, a crítica cinematográfica passa a analisar o próprio processo de significação, que se colocava a refletir a sociedade através dos problemas elucidados nos filmes. Através da crítica em cima dos aparelhos ideológicos do estado, se criticava principalmente o cinema dominante para fazer um paralelo com o estado dominante.

Se boa parte da crítica canônica buscava filmes que trouxessem primorosos roteiros, técnicas impecáveis e atuações exemplares, essa nova crítica buscava defender filmes que eles consideravam ideologicamente corretos. Despontava na preferência dos críticos os filmes longe dos grandes orçamentos e estúdios. Foi se valorizando um cinema considerado “menor” como colocado por Deleuze e Guattari (1996) ao abordar a potência da literatura de Kafka.

Assim o cinema hegemônico foi sendo deixado de lado pelos críticos que optavam por essa ideologia combativa, e foi se investindo em filmes alternativos que traziam uma visão mais pluralizada de mundo.

Muitos desses críticos se voltaram também para a produção de conteúdo audiovisual. Mesmo com as dificuldades de produção surgiram duas correntes cinematográficas que contemplavam na sua formação os ideais e os agentes que se encontravam na mídia impressa: O Cinema Novo e o Cinema Marginal

OS NOVOS MARGINAIS

No Brasil, é necessário salientar a proposta de uma discussão estética pelo cinema, através do debate da cultura como expressão popular. Para os críticos e cineastas que integravam esse período, o cinema nacional só seria genuinamente brasileiro se buscasse retratar de maneira mais fiel possível os hábitos e costumes de sua população, voltando inclusive para a ruralidade.

Essas colocações formaram a gênese conhecida como Cinema Novo, que foi um movimento manifesto surgido através do papel de intelectuais, principalmente críticos, cineastas e entusiastas do cinema que buscaram modificar a realidade da cinematografia brasileira, para condizer com a realidade da sociedade no início da segunda metade do século XX.

Em 1960, começa-se a falar com certa insistência em Cinema novo. Os artigos de Glauber Rocha no Suplemento Dominical do Jornal do Brasil e na revista Senhor, Alex Viany em Leitura e Senhor, Jean-Claude Bernardet, Paulo Emílio Salles Gomes e Gustavo Dahl no Estado de São Paulo, Carlos Diegues, David E. Neves, Sérgio Augusto, Miguel Borges nas páginas do Metropolitano, órgão dos universitários cariocas; em sua fase de ouro (onde trabalhavam também, em outros setores, ou escrevendo esporadicamente sobre cinema, Arnaldo Jabor, Carlos Estevam, eu, Fernando Duarte, Mário Rocha, Cosme Alves Neto). Era uma nova geração de críticos empenhada em reformular a política de análise de filmes, encarando a crítica não como um fim em si, mas como um aprendizado que os levasse à realização (COSTA, 1966, p. 202-203).

As raízes da crítica cinematográfica estão desde sempre na gênese do cinema novo, como colocado por Costa (1966). Pensar o cinema serviu de preâmbulo para aqueles que viriam a integrar o pensamento do movimento, seja ele na sua linha de produção ou na legitimação de determinada obra.

A imprensa teve um papel decisivo nessa época, destacando-se algumas plataformas onde atuavam os críticos, principalmente no Rio de Janeiro. Os mais destacados foram Jornal do Brasil com o suplemento Dominical; o Correio da Manhã; e O encarte dominical do Diário de Notícias — O Metropolitano; que traziam os textos desses jovens críticos na concepção de um pragmatismo cinematográfico (SIMONARD, 2006, p. 19-21).

Os realizadores do Cinema Novo eram na sua maioria jovens, universitários, amigos e cineclubistas que eram influenciados principalmente pelo Neo-Realismo Italiano e a Nouvelle Vague Francesa. O clube de Cinema da Bahia, idealizado e organizado pelo crítico e advogado Walter da Silveira, fundado em 1950, teve uma grande importância por reunir os principais nomes do movimento nos seus domínios, onde discutiam um cinema não necessariamente industrial e comercial, mas sim de conotações ideológicas definidas, que depois faria uma conexão Bahia-Rio na concepção e execução dos ideais do movimento.

Não resta dúvida, porém, que o aprendizado do cinema, da arte do filme é feita nas sessões do Clube de Cinema da Bahia. Descobrimo-se o neo-realismo italiano e a escola soviética, Glauber Rocha, mentor intelectual de toda a escola baiana, desperta para a possibilidade de fazer, aqui, um cinema voltado para o drama do homem brasileiro (SETARO, 1997, p. 27-28).

Esses primeiros Anos, os Cinemanovistas fizeram filmes sobre os problemas sociais brasileiros, em oposição às chanchadas⁵⁰ da Atlântida⁵¹ e dos filmes da Vera Cruz⁵², se destacam nesse período as três obras considerados da época de Ouro do Cinema novo, que trazem a temática rural: Vidas Secas de Nelson Pereira dos Santos; Os Fuzis de Ruy Guerra; e Deus e o Diabo na Terra do Sol de Glauber Rocha.

Nesse início do movimento, as filmagens do espaço urbano fragmentado, era visto como uma ideia de progresso que deveria ser evitado, afinal de contas, para os cinemanovistas, o país sempre passou por um retrocesso sócio-político-cultural. Buscava inclusive, não se falar em cinema nacional e sim em cinema popular.

A situação muda com o golpe militar de 64, que altera a agenda das elites intelectuais brasileiras, inclusive dos cineastas e críticos do Cinema Novo, que voltam às temáticas urbanas para demonstrar que o cosmopolitismo que poderia outrora identificar uma ilusão de progresso, já não seria possível pelo caos e instabilidade que o regime trouxe para esses espaços e para a sociedade em geral.

Este segundo momento do Cinema Novo que vai de 1964 a 1968, busca em telas um diálogo que utiliza definitivamente a crítica sobre a instauração da ditadura militar. Esse período se destacam os discursos desenvolvimentistas e uma alocução favorável a reestruturação da ordem social, trazendo, como já dito, novas temáticas e um mote político muito mais engajado. Os filmes que se destacam nessa época são: O Desafio (1965) de Paulo César Saraceni; Terra em Transe (1967) de

⁵⁰ As chanchadas foram um gênero de filmes Brasileiros que ficaram famosos entre as décadas de 1930 e 1950. Se tratavam de comédias musicais, de humor ingênuo e caráter popular.

⁵¹ Atlântida foi a maior produtora de Chanchadas em terras Brasileiras produzindo mais de 60 obras entre 1941 e 1962.

⁵² A companhia Cinematográfica Vera Cruz foi um estúdio cinematográfico brasileiro, que produziu mais de 40 filmes de temáticas variadas entre 1949 e 1954.

Glauber Rocha; *O Bravo Guerreiro* (1968) de Gustavo Dahl e *A Grande Cidade* (1965) de Cacá Diegues.

No entanto, foi a obra do segundo período do cinema Novo feito por Glauber Rocha: *Terra em Transe*, o passo inicial que esteticamente abriu as portas para um cinema diferente feito na Boca do Lixo em São Paulo. Aqui, o “principal nome da época”, trouxe a visão de um Cinema Novo em agonia, que não conseguia lidar com as questões elencadas inicialmente como movimento, e apontava para uma esquerda já politicamente desestruturada pela repressão e conflitos internos.

Ridenti, (2000) coloca que depois do impacto da derrota de 1964, permaneceu na maioria dos cineastas do Cinema Novo a busca pela identidade nacional do brasileiro. Mas esses foram mudando as características desse romantismo, que ia deixando de ser revolucionário para encontrar seu lugar dentro da nova ordem estabelecida.

A partir de *Terra em Transe*, O Cinema Novo perde sua força na produção de um discurso político engajado, representando o poder da censura que conseguia desmobilizar a produção que vinha sendo desenvolvida dentro do movimento. Se inicia a terceira fase do Cinema Novo, uma produção com menos crítica social, menor volume de produção e pautada nos valores do Tropicalismo, onde se destaca o filme *Macunaíma* (1969), de Joaquim Pedro de Andrade.

A resposta crítica aos militares, a reação aos questionamentos do Cinema Novo e a mudança na ordem do dia do cinema nacional com a criação da Embrafilme, trouxe o surgimento de outro importante movimento Brasileiro datado de 1968 à 1973, conhecido como Cinema Marginal ou Cinema da Boca do Lixo. Diferente do cinema novo que teve suas bases instauradas principalmente no Rio de Janeiro e na Bahia, o Cinema Marginal se dá nas ruas de São Paulo. Ao tematizar a transgressão das ruas nas figuras de criminosos e prostitutas, foi um cinema mais agressivo, feito em resposta à repressão política posterior aos atos Institucionais e bebia na fonte da crítica social que os escritos e os filmes do Cinema Novo trouxeram.

O movimento do cinema Novo que se inspirava nas vanguardas europeias, no cinema de autor, tentava se colocava em um terreno de mediação e infiltração, buscando formular uma indústria cinematográfica de distribuição estatal, acabou divergindo do seu descendente direto, O Cinema Marginal que se inspirava no movimento de cinema underground Norte Americano. Aqui o “Udigrudi” se instalou através dos precedentes abertos pelos Cinemanovista, partiram para um enfrentamento muito mais direto, ignorando na maioria das vezes, a lógica de mercado, a técnica, os pudores e a censura. O Cinema Novo apresentava a Estética da Fome, e o Cinema Marginal, a Estética do Lixo (XAVIER, 1996).

Ignorando a desmobilização da esquerda intelectualizada, o cinema Marginal apresenta um projeto mercadológico totalmente diferente ao fazer seus filmes com baixíssimos orçamentos, possibilitado pelo uso do Super-8⁵³ em ritmo industrial e ao não se apegar à diversas questões que acabaram formando uma visão pessimista que apagou a chama do Cinema Novo. O cinema marginal, por exemplo, nunca teve um manifesto ou se arranjou politicamente como movimento. Se organizou de forma mais orgânica e desarticulada.

Mesmo assim, alguns filmes do Cinema Marginal se tornaram um grande sucesso de público, mesmo através de seus motes revolucionários e dos desafios de distribuição em meio à censura. Entre eles se destacam, *A Margem* (1967) de Ozualdo Candeias; *O Bandido da Luz Vermelha* (1968), de Rogério Sganzerla; e *Matou a Família e Foi ao Cinema* (1969), de Júlio Bressane.

No entanto, a maioria dos filmes do cinema marginal e Cinema Novo não atingiram o sucesso conquistado pelas Chanchadas, a grande maioria não chegou ao conhecimento do público e nunca foram exibidos no circuito comercial convencional, sendo disponibilizado somente através de sessões clandestinas.

INTERDEPENDÊNCIA

Como colocado, importantes cineastas das duas correntes eram também críticos que escreveram sobre cinema. Podemos destacar Glauber Rocha, o mais lembrado nome do Cinema Novo e Gustavo Dahl que se destacava juntamente com Jean-Paul Bernardet à frente da coluna cultural do já citado jornal alternativo *Opinião*, surgido em 1972 e por muitos considerado o mais importante veículo de comunicação da mídia alternativa Brasileira. (KUCINSKI, 1991)

Glauber, um dos fundadores do cinema novo, além dos já citados *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (1964) e *Terra em Transe* (1967), dirigiu o importante filme *O Dragão da Maldade Contra o Santo Guerreiro* (1968). Em 1971 perseguido e exilado, no Congo lançaria *O Leão de Sete Cabeças*. Além disso, publicou dois importantes livros contendo sua visão crítica, são eles *Revisão Crítica do Cinema Brasileiro*, publicado em 1963 que trazia críticas e artigos escritos entre 1958 e 1963; e *Revolução do Cinema Novo*; a obra testamento do autor publicado em 1981. Escrito após o lançamento do seu último filme, *A Idade da Terra* (1980) o livro foi lançado meses antes de sua precoce morte no mesmo ano.

Além de Glauber Rocha, Jean-Claude Bernardet, foi um dos principais nomes por trás da crítica do Cinema Novo. Sem participar diretamente do movimento, os seus escritos ressoavam Brasil a

⁵³ O super-8 é um formato cinematográfico surgido na década de 60 e popularizado na década de 70 que se caracteriza pelo seu baixo custo em relação aos formatos da época. Foi muito utilizado nos filmes de baixo orçamentos.

dentro e ecoavam na produção dos filmes. Chegou a escrever com o codinome de Carlos Murão⁵⁴ para fugir da censura prévia que seu nome já ocasionava pelos seus escritos anteriores. Em 1965 foi escrito por ele a primeira grande análise sobre o movimento do Cinema Novo, que seria publicada originalmente em forma de livro como *Brasil em Tempo de Cinema*, em 1967. Além desse livro, parte do estudo da crítica cinematográfica desse período está no livro *Trajectoria Crítica* (1978), obra de autoanálise que contém os principais padrões essenciais para conhecer as conjeturas críticas daquela época, onde coloca que seu objetivo nos textos era superar as estéticas ainda normalizadoras e os modelos impressionistas pautados na historicidade.

Gustavo Dahl é uma figura emblemática nesse contexto, filho de pai argentino e mãe brasileira, nasceu na Argentina e naturalizou-se brasileiro, transitou entre o ofício de crítico e a de realizador depois de uma temporada na Itália onde estudou Cinema e conheceu Paulo César Saracene integrando-se ao Cinema Novo através dele. Como crítico escreveu para importantes publicações como *Jornal do Brasil*, *Folha de São Paulo*, as revistas *Cahiers du cinéma* e *Civilização Brasileira*, além dos importantes jornais independentes: *Opinião* e *Movimento* nos quais defendia constantemente a liberdade de expressão e o cinema brasileiro. Seu filme *O Bravo Guerreiro*, de 1969, se destaca na segunda fase do cinema novo pelo caráter político e crítico social. Depois se enveredou pela política como colocado por Gatti.

A figura de Gustavo Dahl dispensa apresentações, afinal ninguém desconhece a sua defesa em relação ao Cinema Novo, a sua participação na formação da política cinematográfica brasileira onde passou pela Embrafilme, Abracine, Concine entre outros, e a sua posição conciliadora entre Estado e mercado. Na condição de Superintendente de Comercialização da Embrafilme, talvez a sua maior participação política e mercadológica, consagrou a estatal como a segunda maior empresa atuando no mercado cinematográfico brasileiro (GATTI, 2005, p. 37).

Dahl encontra dentro do poder a possibilidade de colocar seus projetos sobre o cinema em prática. Ao sair de uma posição política contrária no início dos anos 60 e aderindo à estatal, a fim de proteger o cinema brasileiro, se assemelha ao personagem protagonista do seu filme *O Bravo Guerreiro*, que trata de um político que acaba indo para o partido da oposição, para conseguir promover mudanças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O radicalismo imposto na falta de liberdade da ditadura, e o fascismo do controle midiático através da censura, fez surgir um comportamento de resistência cultural expressa por uma guerrilha comportamental colocado através da contracultura que buscava no cinema, literatura, poesia, música e artes plásticas e visuais em geral o enfrentamento direto ou indireto do sistema.

⁵⁴ Além de Carlos Murao, ele utilizou também os nomes Carlos Richter ou Álvaro Ferreira, possibilitando escrever textos mais incisivos, pois quando os escritos chegavam com o nome Jean-Claude Bernardet já eram automaticamente censurados pelo histórico do crítico.

Comportando assim, uma nova juventude que diariamente buscava driblar o retrocesso através da indisciplina, da ousadia e da rebeldia que recusava obedecer a ordem criando novos padrões comportamentais.

Podemos perceber que os críticos de cinema participaram ativamente da resistência pela cultura ao estabelecer nos seus textos relações entre o filme e a sociedade, ao tentar conscientizar a população, como imperativo político e também ao partirem para a prática fílmica com obras que sistematizaram os seus ideais.

Esses críticos modificaram a estrutura da produção cinematográfica Brasileira ao legitimar estéticas e temáticas, permitindo o nascimento de correntes cinematográficas como o Cinema Novo e O Cinema Marginal. Ao possibilitar a proliferação e apreciação de filmes que eram diferentes dos padrões técnicos e narrativos apreciados outrora, foi necessária uma nova forma de fazer e entender o cinema como prática cultural que transformou para sempre a lógica, o sentido e a forma do fazer cinematográfico em solo brasileiro.

REFERÊNCIAS

- AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. *A análise do filme*. 2. ed. Lisboa: Texto & Grafia, 2004.
- CARVALHO, Maria do Socorro. *Imagens de um tempo em movimento: Cinema e Cultura na Bahia nos anos JK (1956-1961)*. Salvador: Edufba, 1999.
- COSTA, Flávio Moreira da (org.). *Cinema Moderno, Cinema Novo (Introdução ao Novo Cinema Brasileiro)*. Rio de Janeiro: José Álvaro Editores, 1966.
- DIAS, José Umberto (organização e notas). *Walter da Silveira, o eterno e o efêmero*. Salvador: Oiti, 2006.
- GATTI, André Piero. *Distribuição e Exibição na Indústria Cinematográfica Brasileira (1993- 2003)*. 2005. n. p. 353 Tese (Doutorado em Multimeios) – Departamento de Multimeios do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, São Paulo.
- KUCINSKI, Bernardo. *Jornalistas e Revolucionários: Nos tempos da Imprensa alternativa*. São Paulo: Ed. Página Aberta Ltda., 1991.
- RIDENTI, Marcelo. *Em busca do povo brasileiro: artistas da revolução, do CPC à era da TV*. Rio de Janeiro /São Paulo: Editora Record, 2000.
- RUBIM, Albino e BARBALHO, Alexandre. *Política culturais no Brasil*. Salvador: Edufba, 2007.
- SETARO, André. *Panorama do Cinema Baiano*. Salvador: FUNCEB / Coordenação de Imagem e Som, 1976.
- SIMÕES, Inimá. *Roteiro da intolerância: a censura cinematográfica no Brasil*. São Paulo: Senac, 1999.
- STAM, Robert. *O espetáculo interrompido: literatura e cinema de desmitificação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- XAVIER, Ismael. *O cinema no século*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

