

SEMINÁRIO INTERLINHAS

Volume 7, número 1 • jan/jun. 2019 • ISSN 2596-2302

ANAIS



ANAIS

SEMINÁRIO INTERLINHAS — 2019.1
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CRÍTICA CULTURAL (PÓS-CRÍTICA)

SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA (SIP) — 2019.1

Curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas

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

Período: 17 a 19 de Setembro de 2019

ANAIS

SEMINÁRIO INTERLINHAS — 2019.1

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

SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA (SIP) — 2019.1

Curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas

Universidade do Estado da Bahia — UNEB, Campus II.

Alagoinhas, Bahia, Brasil.

Período: 17 a 19 de Setembro de 2019



Fábrika de Letras

Laboratório de Edição

Alagoinhas, 2019



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: Profa. Ma. Iramayre Cássia Ribeiro Reis



Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural — Pós-Crítica
Coordenação *pro tempore*: Prof. Dr. Osmar Moreira dos Santos
Vice-Coordenação *pro tempore*: Profa. Dra. Áurea da Silva Pereira Santos
Editora Fábrica de Letras



Coordenação: Profa. Dra. Edil Silva Costa
Editor: Prof. Dr. Roberto Henrique Seidel
Editora assistente: Ma. Pollyanna Araújo Carvalho

FICHA CATALOGRÁFICA

C331s Seminário Interlinhas e Seminário Interdisciplinar de Pesquisa (SIP), 2019.1: (17 a 19 setembro de 2019, Alagoinhas, BA.)

Anais do Seminário Interlinhas e do Seminário Interdisciplinar de Pesquisa (SIP), Alagoinhas (BA) – 17 a 19 de setembro de 2019./ Organização: Ma. Pollyanna Araújo Carvalho – Alagoinhas, BA: Fábrica de Letras, 2019.

Vários autores.

235f.

ISSN: 2596-2302

1. Crítica cultural. 2. Letramento. 3. Cultura. 4. Literatura. 5. Linguagem e línguas. I. Carvalho, Pollyanna Araújo. II. Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós – Graduação em Crítica Cultural. III. Título.

Biblioteca do Campus II / Uneb

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

Créditos dos Anais:

Organização: Pollyanna Araújo Carvalho

Projeto gráfico: Roberto H. Seidel

Editoração: Pollyanna Araújo Carvalho

Impressão: Fábrica de Letras do Pós-Crítica/UNEB

Seminário Interlinhas — 2019. 1, do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica).

Seminário Interdisciplinar de Pesquisa (SIP) — 2019. 1, do Curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas.

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

Alagoinhas, 17 a 19 de Setembro de 2019.

Comissão Organizadora:

Profa. Dra. Jailma dos Santos Pedreira Moreira

Profa. Dra. Maria Anória de Jesus Oliveira

Profa. Dra. Maria de Fátima Berenice Cruz

Prof. Dr. Roberto Henrique Seidel

Ma. Pollyanna Araújo Carvalho

Alisson Vital Oliveira Santos

Angelina Michele Vasconcelos Soares Barbosa

Danillo de Matos Santos Costa

Edvan de Souza Santos

Érica Oliveira Xavier

Jeniffer Geraldine Pinho Santos

Karla Santos Simões Bastos Macedo

Lícia Maria Andrade de Carvalho Magalhães

Tainara dos Santos Bastos

Tarcisio Carvalho da Cruz

Comissão de Divulgação [blog, site]:

Pollyanna Araújo Carvalho

Comissão de Infraestrutura:

David Bacelar Costa Seabra (Coordenação TI DEDC II/UNEB)

Delmonte Luiz Matos Junior

Gleison Fernandes da Silva

SUMÁRIO

Apresentação	9
Textos — Mestrado	11

APRESENTAÇÃO

O *Seminário Interlinhas* é atividade regular e semestral do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica), estando articulado ao *Seminário Interdisciplinar de Pesquisa (SIP)*, também regular e semestral, do Curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas (Graduação).

Ambos os seminários objetivam promover o estudo, a reflexão e o debate dos projetos de pesquisa em andamento realizados no interior e entre as linhas de pesquisa pelos discentes e docentes do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural e também pelos discentes e docentes no âmbito da estrutura curricular do Curso Letras do Campus II da UNEB, em Alagoinhas — Bahia.

Além disso, também apresentam as suas pesquisas as e os discentes dos diversos programas institucionais, a saber, Iniciação Científica Institucional (Bolsas UNEB, Fapesb e CNPq), Iniciação Científica Voluntária, PIBID, dentre outros. No âmbito do Pós-Crítica, o Seminário também é uma oportunidade de mobilizar os conhecimentos produzidos nos diferentes laboratórios.

Neste semestre, temos a comemorar dois fatos que, em certo sentido, são frutos do trabalho desenvolvido ao longo dos anos, quais sejam, a autorização para a implantação do Curso de Doutorado em Crítica Cultural e a implantação do Departamento Literatura, Linguística e Artes (DLLArtes) no campus II da UNEB.

A comissão organizadora

PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL II: DA LEITURA EXTRACLASSE À PRODUÇÃO TEXTUAL

Adriana Ferreira de Souza (Pós Crítica/UNEB)¹

Resumo: As práticas de letramento desenvolvidas neste trabalho de pesquisa consistem nas habilidades de leitura e escrita associadas às práticas sociais. Parte-se do princípio que, por ocuparem um lugar relevante na sociedade, o domínio da leitura e da escrita não só distingue as pessoas entre si, como também promove as desigualdades sociais. Na tentativa de mudar esse contexto, sugere-se que a escola deve refletir sobre o ensino de língua portuguesa, propondo práticas efetivas que desenvolvam a competência leitora e escritora dos alunos, valorizando os diversos contextos culturais presentes no ambiente escolar. Nessa perspectiva, propomos atividades de leitura e produção textual, ambas extraclasse, a partir do gênero Novela como recurso na recepção e construção de sentidos presentes em produções textuais de alunos do Ensino Fundamental II. A escolha do gênero literário justifica-se por se tomar como tema sempre algum aspecto social para desenvolver a narrativa. Enfim, neste trabalho, procura-se identificar, em produções textuais de alunos do Ensino Fundamental, a partir de duas novelas de Adonias Filho, *A moça dos pãezinhos de queijo* e *Os Enforcados*, as marcas intertextuais ali presentes. Além disso, busca-se verificar os conhecimentos enciclopédicos dos alunos ativados durante a leitura e seus posicionamentos críticos nas produções textuais. Com base na leitura das novelas selecionadas, estimulou-se os alunos a produzirem o gênero textual Carta do leitor, questionando as personagens, suas atitudes, enfim, expondo suas opiniões sobre o enredo das novelas. Para isso, coletou-se dez produções (Carta do leitor) para as análises. Do ponto de vista teórico, a pesquisa fundamenta-se em autores como Geraldi (1999), Koch (2018), Marcuschi (2008), entre outros. Espera-se com este trabalho ter condições de verificar a competência leitora dos alunos, sua capacidade de interpretar e produzir textos, sem que sejam apenas receptores de conteúdos ou seres passivos durante as aulas e passem a ter um comportamento ativo, criativo, com a capacidade de refletir, de forma crítica, sobre o mundo que os cerca.

Palavras-chave: Intertextualidade. Leitura extraclasse. Produção textual. Novela.

INTRODUÇÃO

As práticas de letramento envolvem as habilidades de leitura e escrita, mas vão para além da decodificação do código linguístico, incluindo nesse processo, os conhecimentos de mundo, oriundos de uma educação formal e os saberes dos alunos adquiridos por meio de suas vivências e experiências.

Com base nesse contexto, apresentamos uma proposta de atividade de leitura e produção textual, ambas extraclasse, por meio do gênero literário Novela como um recurso na recepção e construção de sentidos presentes nas produções textuais de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.

À princípio, o presente texto situa a pesquisa em andamento como um recorte de um projeto pedagógico no ensino de língua portuguesa, do Ensino Fundamental II, como já foi dito anteriormente. Em seguida, conversamos sobre o papel do gênero Novela na prática de leitura e escrita.

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.

Esperamos com este trabalho ter condições de verificar as competências dos alunos de ler, interpretar e produzir textos, sem que sejam apenas receptores de conteúdos, seres passivos durante as aulas e passem a ter um comportamento ativo, criativo, com a capacidade de refletir, de forma crítica, sobre o mundo que os cerca.

O presente texto segue uma abordagem qualitativa, tendo como suporte teórico autores como Geraldi (1999), Koch (2018), Marcuschi (2008), entre outros.

Segundo Prodanov (2013), a pesquisa qualitativa permite o contato direto entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador. “A interpretação dos fenômenos e atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa” (PRODANOV, 2013, p. 70).

SITUANDO A PESQUISA EM ANDAMENTO

O projeto de pesquisa em andamento teve início a partir da prática pedagógica no 8º ano do Ensino Fundamental, isto é, das leituras e experiências como professora de Língua Portuguesa, em uma escola pública municipal, em Riacho da Guia, distrito de Alagoinhas.

Por considerar relevante as práticas de letramento nas aulas de Língua Portuguesa, foi elaborado um projeto pedagógico que ressignificasse a leitura e a escrita em sala de aula, considerando o contexto sócio-histórico e cultural dos alunos.

Street, Paulino e Cosson (2009) afirmam que não há uma única definição para o termo letramento, uma vez que seu sentido tem mudado com o passar do tempo, deixando de se referir a atividade de decifração de um código para abarcar uma gama de habilidades e competências de leitura e escrita.

Street (2014) ainda ressalta

que engajar-se no letramento é sempre um ato social, mesmo quando oriundo de fora. Os modos como professores ou facilitadores e seus alunos interagem já é uma prática social que afeta a natureza do letramento aprendido e as ideias sobre letramento sustentadas pelos participantes, especialmente novos aprendizes e sua posição nas relações de poder. (STREET, 2014, p. 204).

O letramento envolve o aluno no mundo da escrita, a partir de práticas de leitura diversificadas com os mais variados tipos de textos. Apesar de não ser considerado uma habilidade, o letramento envolve habilidades e competências, o que implica em uma ação que ninguém poderia fazer. Envolve mais que habilidades e competências, envolve múltiplas capacidades e conhecimentos que mobilizam essas capacidades (KLEIMAN, 2005).

Sendo assim, a leitura e a escrita em sala de aula precisam ter um sentido na vida do alunado para que se possa evitar a falta, o estímulo e, por conseguinte, a evasão. Ela não deve ser uma decifração do sentido de um texto, deve partir da leitura de mundo para a leitura da palavra, o que possibilita uma compreensão crítica e interpretação do texto, finalizando em sua recriação (FREIRE, 2011). O que deve ocorrer são discussões sobre o uso da língua, sobre as possíveis interpretações do texto para que se torne um construtor de sentidos.

Para Koch (2018), a leitura deve ser vista como uma atividade interativa que se dá com base nos elementos linguísticos constitutivos da superfície textual e em sua organização, mas que requer o acionamento de vários saberes e da valorização do contexto do qual está inserido os leitores para a construção de sentidos do texto. Por esta razão, podemos falar de um sentido para o texto, não do sentido do texto.

Portanto,

a leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor; a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo (KOCH, 2018, p. 11).

Segundo a autora, a leitura é uma atividade em que o leitor exerce a função de produtor de sentidos, utilizando estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação. Para tanto, o leitor precisa processar, criticar, aceitar ou não a proposta do texto, produzindo sentidos e significados ao que lê. Nessa concepção de leitura, os três elementos: autor, leitor e texto mobilizam os conhecimentos do leitor em interação com o autor e o texto para a construção de sentido.

O referido projeto pedagógico consiste na leitura extraclasse de narrativas longas, tais como o romance e a novela, contemplando estilos diversificados: histórias de amor, drama, aventura, entre outros. Ao escolher e ler a narrativa escolhida, o aluno seleciona uma atividade proposta para a produção textual.

No final de cada unidade, são escolhidas algumas para serem expostas no mural da sala ou da escola e, no final do ano letivo, o aluno deverá selecionar uma produção para apresentar à turma. As formas de apresentação das atividades variam, não seguem a um plano rígido, mas às necessidades e aos eventos que ocorrem na escola durante o ano letivo.

Assim, ao se fazer o recorte do projeto pedagógico, optamos pelo gênero literário Novela por apresentar uma linguagem clara e por contemplar uma diversidade de temas que podem ser trabalhados em associação aos saberes, às vivências e experiências dos alunos. Dessa forma, ao inserir textos com temas do cotidiano, podemos relacionar as atividades escolares à vida social do

aluno para que ele desenvolva as competências necessárias para que possa se inserir plenamente na sociedade.

O PAPEL DO GÊNERO LITERÁRIO NOVELA NAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

Como já foi dito na seção anterior, o projeto de pesquisa em andamento é um recorte do projeto pedagógico de leitura extraclasse e produção textual, realizado no 8º ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa em questão trata-se da leitura de duas narrativas “*A moça dos pãezinhos de queijo* e *Os enforcados*, do livro *O Largo da Palma*, de Adonias Filho que fazem parte do gênero literário *Novela*.

Para Barbosa (2012), os gêneros textuais devem ser trabalhados pela escola, uma vez que

permitem capturar, para além de aspectos estruturais presentes em um texto, também aspectos sócio-históricos e culturais, cuja consciência é fundamental para favorecer os processos de compreensão e produção de textos[...], nos permitem concretizar um pouco mais a que forma de dizer em circulação social estamos nos referindo, permitindo que o aluno tenha parâmetros mais claros para compreender ou produzir textos, além de possibilitar que o professor possa ter critérios mais claros para intervir eficazmente no processo de compreensão e produção textual; por fim, [...] mostram que um trabalho baseado em gêneros discursivos pode acarretar uma melhoria considerável no desempenho dos alunos, no que diz respeito à produção e compreensão de textos. (BARBOSA, 2012, p. 9)

Com base na leitura dessas novelas, o aluno foi estimulado a escrever uma carta do leitor questionando as personagens, suas atitudes, enfim, expondo suas opiniões sobre o enredo das novelas, associadas aos diversos contextos presentes em sala de aula. Para direcionar esse processo, foram elaboradas questões que serviram como direcionamento das leituras.

Segundo Geraldi (1999), “a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita” (GERALDI, 1999, p. 91). Nesse processo, o sentido de um texto, que se produz nas relações dialógicas, pode constituir leituras possíveis, colocando o aluno como agente ao atribuir um significado ao texto, reconstruindo-o a cada nova leitura, diferenciando-se da leitura feita pelo professor. O diálogo do aluno é com o texto, o professor deve ser apenas um mediador desse diálogo, com o objetivo de orientá-lo quanto à presença sutil de ideologias que manipulam o comportamento, as ações e o nosso pensamento.

A atividade de leitura extraclasse e produção textual coloca o texto como ponto de partida e de chegada ao ensino de língua portuguesa. Ressalvo ainda que, nessa pesquisa, o texto literário *Novela* foi utilizado como recurso na interpretação das produções textuais (Cartas do leitor) produzidas pelos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, objetivando aprimorar as habilidades de leitura, interpretação e produção textual dos alunos.

Afinal, a leitura do texto literário não pode ser uma atividade apenas de decifração do código escrito, por conta de se tornar um exercício estéril. O que deve existir é uma atividade de reflexão sobre o que está escrito no texto literário, como também ser uma atividade hermenêutica de interpretação dos significados implícitos que estão nas entrelinhas do texto. Sua leitura não se dá de forma completa e fechada, mas, pelo contrário, sua leitura está marcada pelos espaços que podem ser completados com a intervenção do leitor, incluindo sua experiência e imaginação, atribuindo à leitura a mediação “entre cada ser humano e seu presente” (ZILBERMAN, 2009, p. 33).

Segundo Zilberman (2009), mesmo quando um leitor decifra um texto, não se pode impedir sua interação com o objeto de leitura, resultando em sua interpretação e “abrindo, por conseguinte, espaços para novas e infindáveis perspectivas” (ZILBERMAN, 2009, p. 34).

Convergindo desse pensamento, Marcuschi (2008) afirma que o texto apresenta sentido quando potencializa um conhecimento ou conteúdos que podem não ser muito claros, causando indeterminação de sentidos, como também pode apresentar várias leituras, tornando-o ambíguo ou polivalente quando o autor tem a intenção de apresentar vários sentidos possíveis, todos abertos ao leitor. Sua compreensão só é possível se mantiver uma continuidade de sentidos. E é essa continuidade que forma o sentido de um texto. Assim, a compreensão textual adiciona, além dos conhecimentos linguísticos, as vivências do leitor.

Ainda se referindo às produções textuais, os alunos escrevem as cartas por meio da retomada ao texto-fonte. Segundo Koch (2018), essa atividade intertextual, que pode ocorrer quando construímos um texto recorrendo a outros por meio da explicitação do texto-fonte ou não, é fundamental para atividade de leitura e construção de sentidos de um texto, podendo se constituir de modos diversificados conforme os objetivos do produtor do texto.

Portanto, optamos pelas cartas do leitor por possibilitarem a exposição de opiniões, críticas, questionamentos e sugestões sobre as personagens e o enredo das narrativas, contribuindo na construção do aluno como sujeito crítico, capaz de refletir sobre si e o mundo que o cerca, transformando assim a sua realidade.

CONCLUSÕES PARCIAIS

Embora a pesquisa esteja em andamento, podemos pontuar que as práticas de leitura e escrita são habilidades que devem ser trabalhadas pelo professor, levando em conta os saberes e experiências que os alunos trazem de casa. Além disso, é preciso ensinar a ler, sem a imposição de sentidos, criando estratégias que desenvolvam tanto as habilidades de leitura quanto o seu poder de

interpretação, através de experiências significativas que proporcionarão a participação dos alunos em diversas práticas sociais que possam encontrar ao longo de sua caminhada.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Jacqueline P.; ROVAI, Célia F. *Gêneros do discurso na escola: discutindo princípios e práticas*. – 1ª ed. – São Paulo: FTD, 2012.

FILHO, Adonias. *O Largo da Palma*. – 11ª ed. – Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2018.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Editora Cortez, 51 ed. 2011.

GERALDI, João W. et al (Org.). *O texto na sala de aula*. Editora Ática. Coleção na sala de aula. 3ª ed. 1999

KLEIMAN, Ângela B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Ministério da Educação; Cefiel/IEL/Unicamp, 2005-2010.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. – 3. Ed., 13ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* – 3ª edição, 2ª reimpressão. - São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. – 1. Ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ZILBERMAN R.; ROSING T. M. K. et al (Org.). *Escola e leitura: velhas crises, novas alternativas*. – São Paulo: Global, 2009. (Coleção Leitura e Formação).

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

Alan dos Santos Souza (Pós-Crítica/UNEB)¹

Resumo: A pesquisa trata no âmbito do ensino de ciências a compreensão, de licenciandos de Química que participaram do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID entre 2012 a fevereiro de 2018, no Instituto Federal Baiano no campus Catu, das relações étnico-raciais. O objetivo geral desse estudo é: analisar como se dão os processos educativos vivenciados e se estes contribuem para a educação das relações étnico-raciais dos futuros professores. Os objetivos específicos são: analisar o papel do ensino de ciências, e a concepção de raça que está firmada nas ciências; discutir a compreensão dos professores sobre as relações étnico-raciais; refletir sobre a atuação docente no ensino de Ciências no que toca as relações étnico-raciais. A metodologia da pesquisa é de base qualitativa, com inspiração na etnografia, e possui três etapas: a primeira consistiu no mapeamento das produções bibliográficas apresentando autores que discutem: a formação docente e a educação antirracista, tais como Lima (2015), Cavalleiro (2001) e Silvia (2007); as concepções científicas e raciais em Schwarcz (1993), Nascimento (2003) e Munanga (1996); e autores pós-coloniais tais como Mignolo (2008) e Quijano (2005). A segunda etapa foi a obtenção dos dados empíricos por meio de entrevistas semiestruturada, os quais são discutidos nos dois primeiros capítulos da dissertação, intitulados: Raça, racismo e antirracismo no ensino de Ciências e na formação docente; As relações étnico raciais e o Ensino de Ciências no IF Baiano de Catu, respectivamente. A terceira etapa, base para o terceiro capítulo, intitulado: Atuação docente, o ensino de Ciências e as relações étnico-raciais no PIBID da Licenciatura em Química, em andamento, será a análise documental do projeto político pedagógico (PPP) e currículo desta licenciatura, além da análise documental do subprojeto e regimento interno do PIBID.

Palavras-chave: Ensino de ciências; Relações étnico-raciais; Formação de professores.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se situa no campo da formação docente, no âmbito do ensino de ciências. Analisa a compreensão de licenciandos sobre as relações étnico-raciais. Apresento os resultados deste estudo realizado no curso de Química do Instituto Federal Baiano no campus Catu, onde sítuo-me como no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID entre 2012 a fevereiro de 2018 e como pesquisador em 2019. Busquei conhecer aspectos da formação destes discentes e parte das atividades pedagógicas desenvolvidas neste ambiente com a intenção de analisar como se dão os processos educativos vivenciados e se estes contribuem para a educação das relações étnico raciais dos futuros professores.

O que me motivou a investigar sobre relações étnico-raciais? A ausência de sensibilidade para perceber a marginalização social que o povo negro foi e é submetido em diversos aspectos, inclusive na educação estiveram presentes, durante minha vivência. As condições de professor, estudante, pai, cidadão inseridas num contexto de opressão e desigualdades sociais não foram por si só suficientes para o despertar de uma consciência que se fizesse perceber as hierarquizações sociais

¹ 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.

que segregam por meio da cor da pele ou por traços físicos. Considero que essa quebra de paradigma, o despertar dessa condição de inércia, aconteceu na época em que frequentava como aluno especial o programa de Pós-graduação em Crítica Cultural, e neste cursava a disciplina Linguagens na Sala de Aula (no ano de 2017), concomitantemente desenvolvia atividades de orientação na função de supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID no Centro de Educação Profissional Pedro Ribeiro Pessoa, local em que exerço minha prática docente.

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, 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. Na cidade de Catu por meio do vínculo entre o Instituto Federal Baiano e o Centro Estadual de Educação Profissional Pedro Ribeiro Pessoa – CEEP-PRP diversas ações foram planejadas e desenvolvidas por intermédio do PIBID entre 2012 e fevereiro de 2018. Neste programa supervisionei bolsistas do curso de licenciatura em química do Instituto Federal Baiano e durante encontros periódicos discutimos no interior do ensino das Ciências práticas pedagógicas e métodos científicos.

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. A 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?

Retornando ao Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, na disciplina Linguagens na sala de aula, ministrada pelas docentes Maria Nazaré Mota de Lima e Lícia Maria de Lima Barbosa

realizamos diversos estudos e debates sobre as teorias linguísticas e abordagens inter/transdisciplinares contemporâneas, com foco nos aspectos identitários (raça-gênero-sexualidades) aplicados à educação e cultura. Durante os encontros foi explicitado diversas abordagens entre elas conhecimentos sobre a linguística aplicada e a transculturalidade, o papel das linguagens na educação e o letramento intercultural. Além das problematizações em torno das linguagens, dos aspectos discursivos, éticos e ideológicos. Ainda nesta disciplina realizamos discussões e debates orientados baseados nos textos de Elisa Larkin Nascimento (2003), Lilia Schwarcz (1993), Walter Mignolo (2008), Maria Nazaré Mota de Lima (2015), Lícia Maria de Lima Barbosa (2013). Destaco que dentro desse universo de conhecimentos abordados nesta disciplina, um dos que mais chamou atenção, e que contribuiu para guinar minha postura quanto pessoa e educador foram as comprovações de que as desigualdades sociais estavam e estão associadas as diferenças raciais. Estes argumentos alinhados à condição de cidadão, professor e supervisor do PIBID, levaram ao entendimento e necessidade de atuar com ações por meio da educação que contribuíssem para: o empoderamento das minorias; a desmobilização das desigualdades raciais e a promoção dos direitos iguais. As reflexões e entendimentos expostos favoreceram o despertar de minha consciência negra e assim reconheci a magnitude que a educação representa para a demanda cultural, reconheci a potência que a escola pode ser para as políticas de igualdade racial e despertei para confrontar que na vivência com os bolsistas, integrantes do PIBID, nunca discutimos essas questões até então. Foram cinco anos como supervisor deste programa realizando ações e atitudes que se tornaram estruturantes, ou seja, percebi que na escola muito pouco discutíamos as questões étnico-raciais, na maioria das vezes em momentos isolados (datas comemorativas) e de forma desconexa. Em especial, reconheci que o professor (futuro professor, bolsista do PIBID) necessita de formação orientada para lidar com as tensões produzidas ao tratar das questões étnico raciais, fato que também fez-me refletir sobre a própria formação continuada do professor e professor supervisor, pois nesse momento diagnosticava esta ausência (da educação para as relações étnico raciais) na minha formação.

Assim busquei possibilidades de aprender, reaprender práticas político-pedagógicas favoráveis à promoção da igualdade na escola. Passei a investigar e ampliar os fundamentos teóricos para as relações étnico-raciais que deverão (deveriam) ser vivenciadas na formação docente.

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. Na escola, compreender a ausência das discussões sobre as questões étnico-raciais passou a me interessar, inquietar e aborrecer em alguns aspectos. Percebia que esses sentimentos e provocações advindos com esses novos conhecimentos não adormeceria e uma postura ativa tornou-se imperativa. Sendo que realizei minha primeira abordagem docente, de uma forma ainda experimental no segundo semestre de 2017. O público principal dessa investigação foram duas turmas do curso de logística, onde 45 alunos participaram do estudo. De forma que em Novembro de 2017, com as discussões e propostas pedagógicas da unidade escolar relativas ao dia da Consciência Negra realizei nestas duas turmas discussões sobre: a presença do racismo no Brasil e na escola; do vínculo entre as diferenças raciais e as desigualdades sociais; cotas raciais e quais são os programas e políticas públicas direcionadas ao ingresso de jovens negros nas universidades.

Com o desvelar que em minha formação e atuação docente estavam ausentes recursos para construir, orientar e abordar a educação nas relações etnicorraciais; do desconhecimento do racismo institucional; da inconsistência sobre minha identidade racial. Estabeleci que deveria aprofundar os estudos e o ingresso no Programa da Pós-graduação em Crítica Cultural poderia contribuir para responder ao questionamento: Atualmente existe no programa de formação de professores do IF Baiano e no PIBID tal preocupação quanto a essas questões? E se existem, são suficientes e necessárias? Sendo esta a pergunta que orientou o objetivo inicial da pesquisa².

Na universidade, na condição de estudante regular da Pós em Crítica Cultural, durante o primeiro ano, em 2018, me envolvi em discussões, debates e realizei apresentações de trabalhos que produzi em eventos regionais, estaduais, nacionais e internacionais sob orientação da minha orientadora. Na UNEB, campus Alagoinhas, participei como ouvinte do I Fórum da Juventude Preta Baiana, durante o Seminário Interlinhas apresentei o meu projeto de pesquisa, no XXII Encontro Baiano de Estudantes de Letras - EBEL (2018) apresentei o trabalho “Antitéticas e Tensões Da “Cultura” Desdobramentos Linguísticos contra o Culturalismo Racista”, e no II Simpósio de Letramento, Identidade e Formação de Educadores - SLIFE apresentei o trabalho “Relato de experiência nas relações etnicorraciais: Letramento crítico na (auto)formação de professore(s) e o papel da “Pós” em crítica cultural”. Na cidade de Salvador, durante o XIV Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura – ENECULT apresentei o texto “Culturalismo racista e as desigualdades sociais” realizado pela UFBA e no V Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – ALFAeEJA, organizado pela UNEB apresentei o trabalho “As práticas de leituras literárias e

² Em concordância com minha orientadora, estabelecemos inicialmente que a pesquisa teria como objetivos: investigar a existência de processos educativos que amparem as relações étnicos raciais vinculadas ao programa PIBID; visibilizar que as desigualdades sociais estão atreladas as diferenças raciais.

a emancipação do sujeito da educação de jovens e adultos”. Na cidade de Fortaleza durante o V Congresso Nacional de Educação – CONEDU apresentei o texto intitulado: “Dialética Marxista e obstáculos epistemológicos aplicados a um estudo sobre as cotas raciais no ensino médio”.

No segundo ano, para realização do tirocínio docente analisei a ementa da disciplina Práticas Pedagógicas IV, no Instituto Federal Baiano, campus Catu e percebi que no âmbito da formação docente, o foco principal desta disciplina estava direcionado a estabelecer como se dão os processos de inclusão na educação e como é tratada a diversidade na sala de aula. Assim idealizei no tirocínio docente aprofundar a temática, ampliar as referências teóricas, bem como enriquecer os estudos a partir da troca de experiências entre o docente regente e os graduandos do curso. Neste contexto percebi que poderia enfocar conceitos constitutivos da subjetividade de professores e alunos na relação pedagógica que dialogavam com minha discussão tais como: raça, etnia, classe, identidade/ancestralidade, resistência negra. A professora regente, Dra. Alexandra Souza de Carvalho, conduziu as discussões de forma transdisciplinar, interseccional e enriqueceu o trabalho no sentido do desenvolvimento crítico e filosófico. Este viés me possibilitou desenvolver nas aulas que ministrei, discussões voltadas a desconstrução do modelo hegemônico e dos aspectos identitários - raça-gênero estabelecidos nas Ciências e na formação docente o que se alinhou perfeitamente a minha pesquisa, a exemplo do trabalho “Ensino de ciências e os conhecimentos científicos eurocentrados” que apresentei no V Seminário de Licenciatura em Química: sob a perspectiva da Educação Inclusiva. Esse evento marcou a finalização da disciplina e conclusão do meu tirocínio.

É preciso mencionar os desafios que esperava encontrar e os que se estabeleceram durante a pesquisa. Ter participado do PIBID e reconhecido empiricamente que durante o período mencionado, de 2012 a 2018, inexistiu discussões que tratassem sobre a educação das relações étnico-raciais poderia interferir no processo de coleta e análise dos dados, no sentido de vislumbrar o mesmo cenário durante o estudo, sendo esse um desafio esperado. Outro aspecto que deve ser destacado foi meu envolvimento no tirocínio docente, na disciplina Práticas pedagógicas IV, com os licenciandos. Uma parte destes estudantes foi convidada a participar da coleta de dados, isto é, das entrevistas neste trabalho. Em ambos os casos já possuía a orientação que as pesquisas qualitativas não estão isentas de subjetividade, contudo requerem no processo de construção o devido rigor metodológico e confiabilidade, estas características metodológicas foram a todo o momento explicitadas e exigidas pela minha orientadora que solicitou-me buscar participantes de disciplinas diversas, assim como deveria buscar a diversidade dos entrevistados contemplando os marcadores raça-gênero.

Meu envolvimento com os entrevistados ainda precisa ser explicitado, digo meu lugar de fala com o objetivo dessa pesquisa. Sou professor do ensino de ciências (contudo licenciado em

Matemática), ex-participante do PIBID (como supervisor), ativista da educação antirracista (por compreender que os negros não possuem as mesmas oportunidades) e a pesquisa possui relação com a formação docente no ensino de ciências e as histórias de exclusão do povo negro. Assim não restam dúvidas que as análises das entrevistas e documentos (instrumentos de coleta) estão eivadas por esse meu lugar de fala. Tendo consciência de que meu lugar como pesquisador é diferente do meu lugar de fala acredito que a primeira ajuda a construir, reconstruir meu lugar de fala de professor, isto é, a experiência como pesquisador contribuiu para visualizar que minha experiência docente pode tomar caminho distinto do caminho da pesquisa.

A metodologia da pesquisa é de base qualitativa, com inspiração na etnografia, e possui três etapas: a primeira consistiu no mapeamento das produções bibliográficas. A segunda etapa foi a obtenção dos dados empíricos por meio de entrevistas semiestruturada, os quais são discutidos nos dois primeiros capítulos da dissertação. A terceira etapa será a análise documental do projeto político pedagógico (PPP) e curriculum desta licenciatura, além da análise documental do subprojeto e regimento interno do PIBID.

A conclusão da primeira etapa possibilitou o uso de diversas concepções teóricas. Para dialogar sobre formação docente e a educação antirracista escolhi Lima (2015), Cavalleiro (2001) e Silva (2007). Apoiei-me em Schwarcz (1993), Nascimento (2003), Munanga (1996) para discutir sobre concepções científicas e raciais como paradigmas racistas se lastream nas ciências. E autores pós-coloniais tais como Mignolo (2008) e Quijano (2005) que contribuem para desestruturar a hierarquia dominante, que questionam as relações de poder existentes e fortaleçam a formação de indivíduos politizados os questionamentos para a transformação social. Para discutir sobre as manifestações racistas na sociedade me apoiei em Moore (2007) e Schwarcz (1993).

A pesquisa tem como objetivo geral analisar como se dão os processos educativos vivenciados e se estes contribuem para a educação dos futuros professores que estão cursando a licenciatura em Química no Instituto Federal Baiano, campus Catu, no ano de 2019. Os objetivos específicos são: Analisar o papel do ensino de ciências, e a concepção de raça que está firmada nas ciências; Discutir a compreensão dos professores sobre as relações étnico-raciais; Refletir sobre a atuação docente no ensino de Ciências no que toca as relações étnico-raciais.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: Na introdução apresento o objeto de pesquisa, a metodologia utilizada, os desafios esperados e contextualizo as motivações acadêmicas, profissionais e pessoais que levaram a investigar sobre o tema. Ainda relato experiências realizadas no campo da educação das relações étnico-raciais e as implicações do meu lugar de fala com o objeto de investigação.

No estado da arte apresento como realizei o levantamento do que foi produzido quantitativamente na temática das relações étnico raciais envolvendo o ensino de ciências e a formação de professores no ambiente do PIBID. Apresento o marco das discussões nessa temática e evidencio como essa discussão acadêmica é recente e escassa.

No capítulo *Raça, racismo e antirracismo no ensino de Ciências e na formação docente* apresento a análise e discussão sobre a compreensão dos discentes a respeito: dos conhecimentos científicos; do papel do ensino de ciências; das relações existentes entre a educação das relações étnico raciais e a formação docente; sobre os conceitos de raça e racismo.

No segundo capítulo *As relações étnico-raciais e o Ensino de Ciências no IF Baiano de Catu* apresento quem são os estudantes do IF Baiano de Catu, a análise e discussão sobre a compreensão destes a respeito da existência da educação das relações étnico raciais na sua formação docente e a análise documental que rege o curso de Licenciatura em Química desta instituição.

No último capítulo *Atuação docente, o ensino de Ciências e as relações étnico-raciais no PIBID*, apresento quem são os bolsistas do programa, a análise e discussão sobre a compreensão destes a respeito da existência da educação das relações étnico-raciais no programa e a análise documental que rege o PIBID no IF Baiano de Catu.

Nas considerações finais traçarei uma síntese dos resultados obtidos na pesquisa. Relacionarei a formação docente direcionada ao ensino de ciências do curso de licenciatura em Química e do PIBID ambos no IF Baiano do campus de Catu, com indagações compreendidas nos estudos das relações étnico raciais.

CONSIDERAÇÕES E RESULTADOS PARCIAIS

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. A exemplo da resposta de Orquídea sobre a existência da democracia racial:

Não acho que há democracia racial ainda... Não é isso que você tá me perguntando? Acho que o que há é uma... tentativa, que eu acho muito válida, também uma luta né? Isso ainda está muito distante do ideal, eu mesmo vou percebendo que a cada dia que passa eu vou tomando cuidado com o que eu falo, por que a minha realidade é diferente da realidade de outras pessoas... Não que eu tive problema racial de fato. Então a gente tem que ter muito cuidado com que a gente fala porque é uma área que envolve muitas coisas né? Então a gente não tem ainda uma democracia racial. (ORQUÍDEA 01, agosto 2019)

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 protagonizam o exercício da igualdade e direitos, que entendam as posições sociais hierárquicas forjadas, que conheçam e assumam as diferentes identidades (nacional, étnico-racial, pessoal). Nesse sentido Tulipa descreve sua perspectiva:

Não acredito porquê ainda é algo que está impregnado na sociedade, muita gente fala que a escola deve combater o racismo mas eu digo por experiência própria mesmo que muitas vezes a criança já vem com essa carga mesmo de casa, eu digo pelo meu avô que e... minha avó era Branca e eu não sei se meu avô...se ele era negro, eu não conheci mas ele deixou de falar com o meu tio no dia em meu tio se que casou com uma mulher negra. Então não minha família querendo ou não apesar de ser de pessoas negras, mas ele não aceitava uma pessoa negra. Provavelmente a mulher de meu tio tinha uma cor com mais melanina...uma característica mais epidérmica. E até hoje na minha família tem isso, tem esse preconceito, então na minha opinião não existe democracia racial. Agente percebe nos espaços, percebe olhares diferenciados, na mesma posição por ser branca você percebe o olhar diferenciado. Eu presenciei uma situação dessa no trabalho, uma negra e outra branca na mesma posição e os olhares diferenciados... um olhar de desprezo. (TULIPA, agosto 2019)

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 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.

Nesse contexto ganha relevância analisar a compreensão destes docentes do ensino de Ciências sobre as relações étnicos raciais. Os resultados iniciais, da pesquisa em andamento, digo seus conhecimentos e posturas expostos nas entrevistas: aponta que o ensino de ciências na perspectiva das relações étnico raciais pode contribuir para o combate ao racismo e para a

reeducação de relações étnicas positivas; possibilita aos docentes em formação identificar e confrontar os diversos tipos de interesses escamoteados em nome Ensino de Ciências; perceber que o conhecimento científico não é politicamente neutro, visibilizando conhecimentos que possibilita uma postura na educação antirracista.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Lícia Maria de Lima. *Pensamento crítico desde a subalteridade: os estudos étnicos como ciências descoloniais ou para a transformação das humanidades e das ciências sociais no século XXI*. Alagoinhas, Ba, 2012. Revista Pontos de Interrogação, Linguagens, identidades e letramentos - Vol. 2, n. 2, jul./dez. 2012

BRASIL. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Lei Nº 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: 02 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.

_____. *Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

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*. 1. ed. Salvador: EDUNEB, 2015. 134 p. v. 1.

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

MOORE, Carlos. *Racismo e Sociedade: Novas Bases Epistemológicas para entender o Racismo*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MUNANGA, K. “As facetas de um racismo silencioso”. In Raça e diversidade. Orgs. Lilia M. Schwarcz e Renato S. Queirós. São Paulo, EDUSP, 1996.

_____. *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.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina*. In: Anuário Mariateguiano. Lima: Amatua, v. 9, n. 9, 1997

_____. *Don Quijote y los molinos de viento en América Latina*. Revista Electrónica de Estudios Latinoamericanos, Buenos Aires, v. 4, n. 14, enero/marzo 2005.

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

SILVA, Petronilha B. G. *Aprender, Ensinar e Relações Étnico-Racias* NO, 2007. p. 489-506. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/2745/2092>

Acesso em 30 abril de 2018.

VERRANGIA, Douglas. *A formação de professores de ciências e biologia e os conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira*. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 6 (12) Edición especial Enseñanza de las ciencias y diversidad cultural, 105-11, 2013.

REPRESENTAÇÃO E IDENTIDADE: A CONSTRUÇÃO SÓCIO-CULTURAL DO ORIXÁ EXU NA OBRA O COMPADRE DE OGUM, DE JORGE AMADO

Alisson Vital Oliveira Santos (Pós Crítica/ UNEB)¹

Resumo: O presente trabalho intenta investigar as representações e identidades do orixá Exu presente na obra *O Compadre de Ogum*, de Jorge Amado, no que concerne sua função sociopolítica, econômica, divina, sexual e humana. Nesse sentido, é necessário empreender estudos acerca dos conceitos de representação, constituição e resistência do candomblé e a ficção literária. Com o embasamento em teorias literárias, antropológicas e sociológicas, bem como em análises de contextos históricos do Brasil desde o processo escravocrata até a contemporaneidade, pretende-se estudar o orixá Exu e a sua presença na novela amadiana como uma das personagens mais significativa, como sujeito negro. Falar de Exu é falar da diáspora do povo africano, de racismo, preconceitos e discriminações étnico-raciais. Por isso, pretende-se fundamentar a pesquisa com os estudos de Abdias do Nascimento, Carlos Moore, Reginaldo Prandi e Edson Carneiro, dentre outros. É preciso refletir as influências de Exu na construção do enredo e analisar as ressignificações a ele atribuídas. Exu é um dos signos do candomblé, parte da cultura religiosa negra em África e no Brasil. Foi trazido pelos negros escravizados e influencia todos os âmbitos, sociais, culturais e ficcionais. Por essa razão, é importante entender que ele faz parte da identidade e cultura brasileira. Para tanto, tem-se como base alguns estudos de Stuart Hall, Ecléa Bosi, dentre outros. Em linhas gerais, ao realizar este estudo, investiga-se a estreita ligação de Exu com o ser humano, colaborando com a desconstrução da diabolização atribuída a este Orixá, tendo por base o olhar sobre quem é que é Exu e qual sua função na constituição da natureza. Desse modo, se propõe uma reflexão sobre Exu, o senhor dos caminhos, da vida, do movimento.

Palavras-Chave: Exu. Identidade. Representação. Cultura. Literatura.

INTRODUÇÃO

Jorge Amado escreveu acerca dos costumes do povo negro, tendo parte das experiências desse povo como colaboração para muitas de suas obras, se não de todas. A cultura popular negra é um dos constituintes de seus enredos. A religiosidade do povo negro da Bahia é um dos elementos culturais mais presentes na literatura amadiana, ou seja, o candomblé e “suas apartamentas” (p. ex., vestimentas dos orixás). Os orixás sempre são retratados em muitas de suas narrativas como personagens de grande significação e importância para o desenvolvimento do enredo.

Os Orixás, segundo alguns mitos negro-brasileiros e africanos, viveram no mundo como deuses muito antes de haver vida humana na terra, somente depois o humano foi criado. Por isso há uma relação estreita entre os seres humanos e os orixás, comportamentos e ações semelhantes. Os *itans*, conhecidos como mitos, apregoam experiências da vida divina na terra antes e depois da criação dos humanos. Neles encontramos atos como as experiências de vida sexual, afetiva, raivas e a

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Literatura, produção cultural e modos de vida. Membro do Grupo de pesquisa NUTOPIA. Orientadora: Profa. Dra. Edil Costa Silva. Bolsista Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de da Bahia (FAPESB). Endereço eletrônico: alissonvital@gmail.com.

estruturação social dos orixás. Dentre os orixás, aquele que mais está ligado ao humano é o *Exu* (NUNES, 2011), principalmente após a separação do *ayé* do *Orum*. *Exu*, orixá que conduz os movimentos e a comunicação, está presente nos cultos dedicados aos demais deuses do candomblé. Ele desenvolve as comunicações nos e entre os dois mundos, o dos deuses e o dos humanos.

Com o processo diaspórico, *Exu*, assim como os demais orixás e negros que forçosamente foram trazidos para o Brasil, é obrigado a se despir de suas identidades, sendo exposto a narrativas outras, a uma *identidade nacional* que nunca lhe pertenceria. Esta não era a intenção do colonizador que possuía sua fé em sentidos morais conservadores.

O imaginário cristão molda o novo sujeito negro, resultante do processo da escravização, tendo como base um *povo puro, original*, como superior (HALL, 2014), ou seja, o negro, ao ser comparado ao branco, passa a ser inferiorizado. Nesse processo, Orixás e humanos são furtados de suas identidades africanas e não possuem direito a nenhuma outra representação ou manifestação cultural, se não a imposta pelo colonizador. Vale ressaltar que não se tratava da mesma identidade que ele possuía, mas de uma subalternizada.

É sabido que todas as simbologias da cultura dos negros escravizados são tomadas pelo colonizador como inumanas e muitas atribuídas ao satanismo. Por razão do racismo, muitas discriminações foram criadas pelo cristianismo em função do culto aos orixás. Carlos Moore (2003) diz que o racismo rege a sociedade racializada e provoca desarranjos sociais quase irreparáveis. O candomblé é parte da cultura negro-brasileiro que mais sofreu e sofre pelo racismo religioso.

Atualmente, em muitas religiões cristãs no Brasil os orixás são satanizados, mas é *Exu* quem ganha o papel do diabo. Talvez por sua ligação forte com os mortais e por ser uma espécie de espelho a refletir comportamentos humanos, que vão desde o mais humilde e caridoso ao mais cruel e perverso; outra hipótese, a que certamente possui mais fundamento, por se tratar de um orixá que está ligado ao povo negro, marginalizado, escravizado, desumanizado por toda filosofia eurocêntrica.

Por essa via, objetivamos investigar se, ao representar este deus iorubano, em *O Compadre de Ogum*, Jorge Amado finda por reafirmar o racismo religioso; ou faz crítica à sociedade que a todo momento busca marginalizar e desvaloriza os segmentos de uma religião que sofreu opressões e repressões, a ponto dos negros precisarem renegar suas origens para então também mantê-las vivas, além de conservar a própria vida. Que este Orixá é visto como o Mal personificado é fato. Partindo desse pressuposto, pesquisar as representações e identidades atribuídas a *Exu* na obra amadiana com vistas à observância no que diz respeito a sua responsabilidade sociopolítica, econômica, sexual e humana, torna-se o foco da nossa pesquisa. É importante elucidar que o presente trabalho é apenas uma síntese do projeto de pesquisa que intenta investigação mais aprofundada em torno do

tema em questão. Também achamos necessário apresentar um breve resumo da obra em que a temática da pesquisa está envolvida. Segue, pois, o resumo.

A novela *O Compadre de Ogum*, teve sua primeira publicação no ano de 1964 como segunda parte da obra *Os pastores da Noite*. No entanto, desmembrou-se da trilogia no ano de 1995, sob a influência de sua adaptação para a televisão. Ana Maria Machado, ao fazer referência a esta obra, diz que se trata de uma “novela etnográfica e matriarcal, [...] e grande mergulho em profundidade no mundo do candomblé, tratado com profundo respeito e sem qualquer aceno ao pitoresco” (2006, p. 15).

O Compadre de Ogum versa acerca das dificuldades encontradas na consolidação do batizado do menino Felício. Sua mãe Benedita mal o deixa nos braços de Massu, seu pai, logo inicia-se uma polêmica discussão, pois o menino é branco e possui os olhos azuis sendo seu pai e sua mãe é negros. Benedita somente informa que o menino ainda é pagão e some para o estado de Alagoas com suspeitas de doença incurável, surgindo sem demora conversas sobre sua morte.

Então começam os preparativos para o batizado. Veveva, avó do garoto, exigiu urgência, sentia-se envergonhada ao saber que a criança completaria um ano pagã.

Logo após resolver qual igreja, qual padre e sobre os festejos do batizado, surgiu para Massu o dilema maior, a escolha do padrinho de Felício. Dentre tantos bons amigos, qual seria? Ogum, orixá que tinha Massu como Ogã, percebendo o desespero de seu filho decide ajudá-lo. O orixá resolve que ele mesmo será o padrinho. Agora o problema era como entrar como Ogum na igreja católica.

A descoberta de Artur da Guima, filho de Ogum, tranquiliza a todos e resolve os problemas, o orixá agora tinha um cavalo a montar. Porém, no dia do batizado, o orixá Exu é quem monta Artur da Guima, devido um atraso de Ogum em Nigéria, inicia-se então a saga de Exu, no enredo. A cidade de São Salvador toda em festa. Tudo para. Entretanto, com a chegada de Ogum, Exu surpreende-se que não consegue seu posto de padrinho. Vai embora e a confirmação cristã sobre o garoto é consolidada tendo Ogum como padrinho.

1 UM DEUS NEGRO MARGINALIZADO: SÍMBOLO DO PARADOXO

Falar de Exu é pensar na diáspora do povo africano, no racismo, em preconceitos e discriminações étnico-raciais. Jorge Amado em suas obras expõe o espaço do negro numa Bahia cheia de riqueza, de miséria, preconceitos e alegria. Ele não nega as mazelas, mas faz questão de exhibir a felicidade de seu povo; a fé das mães e filhos de santo presentes nos atabaques e nas danças dos orixás e também a (des)humanidade, a sexualidade, sensualidade e beleza do baiano. Sua escrita versa sobre o descaso com meninos em ruas de Salvador, a vadiagem, o trabalho, o alegre suingue da

baiana nos terreiros e nos tabuleiros. São representações de uma Bahia com o olhar do autor, carregado de suas ideologias e daquilo que ele reinventa da manifestação da cultura negro-baiana.

É preciso investigar se a representação das ações e dos comportamentos da personagem Exu, em *O compadre de Ogum*, causa reflexões acerca da comunidade negra baiana, da sociedade presente no enredo. Que Exu é esse? É preciso ter conhecimento que, enquanto orixá, Exu é o demandador dos acontecimentos, moínho do movimento da vida, do sustento dos mundos. Ele representa os caminhos para desenvolvimento e ordem. Suas façanhas desencadeiam acontecimentos que proporcionam a abertura de possibilidades, tudo e nada. Por isso, verificaremos dentro da novela se há provocação do novo, da mudança dos contextos sociais a partir das peripécias, já que com este orixá há sempre a possibilidade de modificações em todos os âmbitos, seja social, espiritual, econômico e demais formas de passíveis às novidades (BERKENBROCK, 2007)

Portanto, é pertinente reconhecer os percursos da novela, procurando perceber as intervenções de Exu, bem como outros possíveis rumos que ele daria. É preciso pensar as influências de Exu na construção do enredo, buscando considerar as ressignificações a ele atribuídas, dentro e fora da obra. Exu, um dos signos mais representativos do candomblé, é parte da cultura religiosa negra em África e no Brasil. Veio de África trazido pelos negros escravizados e influencia todos os âmbitos em que há o movimento da linguagem.

A discriminação religiosa, resultado do racismo, é um dos principais causadores dos furtos de conhecimento acerca desse orixá e de tantos outros que fazem parte das culturas religiosas de matrizes africana. Barreto (2009) frisa que há confusão na sociedade ao acreditar que Exu é o diabo. Tal agitação não está dentro do âmbito social sem propósito, faz parte da tentativa de apagamento do sujeito negro, de sua contribuição a partir da cultura negra na construção da identidade nacional brasileira. Trata-se de uma tentativa de deformação da identidade do sujeito negro (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2015), pela sua cultura ou seu estereótipo.

Com a repressão que os cultos de religiões de matriz africana sofriam pela polícia, os negros se viram obrigados a propagar o ato discriminatório da sincretização sobre Exu. A figura do demoníaco surge para que pudessem provocar o medo e afastar a polícia dos terreiros de candomblé (RAMOS, 2011).

Exu passou a ser visto enquanto o mal quando o culto aos Orixás tem contato com o cristianismo, e esta influência corrobora com o crescimento de preconceitos. O mal não é simplesmente algo atribuído a Exu, ele é visto como a maldade em si. Em *O Compadre de Ogum* as representações dele reestabelecem este princípio? Para obtermos uma resposta pertinente é preciso compreender que para os lorubás não existem divindades do bem e do mal, todos são consagrados em suas especificidades.

A visão binária cristã desencadeou um comportamento mais extravagante, interesseiro do próprio orixá (VERGER, 1997, p. 76-79), pois esse era um dos seus modos de resistência. Talvez no contexto social brasileiro ainda não seja possível dissociá-lo desse princípio por razões que envolvem uma construção histórica sobre o negro. O racismo o mantém nesse posto.

Outra justificativa para a adesão a essa visão dualística cristã, é que essa representação diabólica na sociedade brasileira serve para que a partir do medo aconteça o possível respeito. Trata-se de mais uma forma de resistência do povo negro aos falsos gritos morais e virtuosos do pensamento histórico do colonizador na sociedade brasileira. Tal qual a filosofia lorubá apresentada por Verger, Jessé Souza aponta suas impressões sobre o tema dizendo que

O bem e o mal, portanto, estão “dentro de nós, assim como estão dentro de nós” as fontes morais, historicamente construídas, que definem o que é a virtude e o que é o vício. Como vimos, na cultura ocidental o bem e a virtude são definidos tanto como controle das emoções pelo espírito quanto pela expressão verdadeira dessas mesmas emoções (SOUZA, 2018. p.59).

As representações dos sentimentos estão atreladas à construção social a partir de um conhecimento do senso comum. Estão vinculadas também às interações dos indivíduos dentro dos grupos identitários a que pertencem, e tem como base os valores morais, as crenças, os estereótipos (ANADÓN; MACHADO, 2003), oriundos da construção historiográfica validada pelo hegemônico pensamento político.

Assim, é preciso considerar que determinadas representações conferidas a Exu são integrantes de contextos históricos desenvolvidos a partir de práticas racistas e não cunham sua identidade real, apenas a imaginada preconceituosamente pelo poder hegemônico. É o racismo que gera os piores preconceitos, blindando os benefícios de uma dada raça, em função da depreciação de outra, a negra (MOORE, 2003), desconstruindo as manifestações identitárias do povo negro no Brasil.

Nesta perspectiva, ao analisar os comportamentos de Exu na obra em questão, tomaremos como premissa o pensamento do sujeito sociológico apresentado por Stuart Hual (2014). Considerando que a identidade do próprio Exu dentro e fora das religiões negro-brasileiras assume a complexidade do mundo moderno, sofre influência de outros na interação da “identidade e do eu”. O que atesta mais ainda o seu sentido paradoxal é que ele se torna sujeito que resguarda o seu “eu real”, como ato de resistência, que se mantém em contínuo diálogo com as influências dos “mundos culturais exteriores” e ao mesmo tempo ele os influencia (HUAL, 2014, p. 11).

Ressaltamos que, de acordo com a filosofia candomblecista, os outros (donos do poder hegemônico) não são importantes a Exu, mas ao sistema que contribui com a sua sobrevivência no

âmbito humano. Sua relação com outros se dá pelos que são oprimidos, aqueles que realmente são significativos ao orixá, o descendentes dos escravizados.

Sinônimo de vida e liberdade, Exu é andarilho, mensageiro, senhor da encruzilhada do conhecimento. É aquele que carrega em si as contradições e dúvidas. O símbolo do paradoxo, divino, humano, transcendental a si. É o patrono da dialética (BARRETO, 2009), sustento de toda a comunicação e do movimento, é o pulsar do coração. Ele é o Orixá da sexualidade, um dos responsáveis pela reprodução da humanidade. Estas e tantas outras características relacionadas a esta divindade são comuns ao humano (LEITE, 2013).

É ainda preciso observar dentro do universo da obra amadiana se ele está ligado ao símbolo da sexualidade e fertilidade, do prover das reparações socioeconômicas, culturais. Ele está ligado ao destino dos homens e das mulheres e de tudo o que tem linguagem. Na teologia tomista existe o conceito de “idade”, ou seja, tudo tem a sua razão no ôntico, do ser. Todas as coisas têm, em potência, tudo aquilo que necessitam para serem o que realmente são. Possibilitar que as coisas venham a tornar plena a sua vida interior, a sua “arvoreidade”, a sua “pedraidade”, a sua “aguaidade”, a sua “fogueidade”, a seu “amoreidade”, reorganização de tudo que produz, que é vida, que move o pensamento, o conhecimento. A vida depende não somente, mas principalmente de Exu. E de que modo isso é reapresentado na obra faz-se de suma importância ser pesquisado.

EXU: CAMINHOS SEM CONCLUSÃO

Dentro do panteão dos orixás cada um possui sua função, marcando não uma potência soberana de poder, mas uma intersecção dela entre todos, a natureza. Uma espécie de confluência acontece para que a natureza se perpetue viva. Os orixás são a natureza, a potencial soberana de poder. Cada um deles domina uma dada parte de si. Exu, porém, não possui uma única, tendo em vista que todo o processo que constitui a natureza o abriga em seu colo.

Partindo desse pressuposto, temos aberto um leque de possibilidades para o estudo da personagem Exu na obra amadiana. Desde a sua influência em segmentos da natureza até as demandas instituídas pelo ser humano na sociedade. Vale ressaltar que, por se tratar de uma pesquisa que ainda está em seu processo inicial, temos apenas hipóteses e objetivos para desenvolvê-la, principalmente sobre o modo como o orixá é representado. Desse modo, se propõe uma reflexão sobre o paradoxo de Exu, o senhor dos caminhos, levando em consideração que Jorge Amado é defensor de um Brasil simbolizado pela mestiçagem, o que o levou a ser julgado por conservadores que não se entendiam enquanto tal e também pela classe popular brasileira que lutava pela descolonização da cultura brasileira.

Portanto, tomando como base os elementos simbólicos postos em redor e na personagem na obra, é preciso observar a dinâmica da narrativa nos aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos. Abalizando toda a historiografia do sujeito negro na sociedade brasileira, suas influências na construção da identidade nacional e os percalços sofridos pela repressão em seu credo, é importante apreender que o sujeito negro faz parte da identidade e cultura brasileira. Forte, escravizado, sustentador das marcas na carne e na construção de suas subjetividades por razão do racismo estrutural no país, o negro simboliza a própria imagem de Exu, posto que ele é sinônimo da resistência aos crimes, discriminações e preconceitos arraigado nos sistemas do Brasil.

Com o intento de realizar estudo para analisar a paradoxal influência desse orixá no processo criativo do pensamento, na constituição da sociedade e de suas linguagens, a análise e os ditames expostos no presente texto são sucintos e não abarcam todo o sentido da pesquisa. Não extraindo o pensamento acerca da representação de forma exaustiva, muito menos estendendo as possíveis identidades do orixá Exu, temos apenas um esboço de um estudo amplo e significativo, dentro da perspectivas da crítica cultural.

REFERÊNCIAS

- ALMANAQUE de Mitologia: os orixás africanos. Disponível em: <www.edminuano.com.br>. Acesso em: 10 de set. de 2018.
- ALUQUERQUE JR., Durval Muniz. *A invenção do Nordeste e outras Artes*. 4. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.
- AMADO, João Jorge; AMADO, Paloma Jorge; AMADO, Zélia Gattai. *Jorge Amado: um baiano romântico e sensual*. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- AMADO, Jorge. *O Compadre de Ogum*. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- ANADÓN, Marta; MACHADO, Paulo Batista. *Reflexões Teórico-metodológicas sobre representações sociais*. 2. ed. Salvador: Editora UNEB, 2003.
- BARRETO, José Jesus. *Candomblé da Bahia: resistência e identidade de um povo de fé*. Salvador: Slisluna Design e Editora. 2009.
- BENISTE, José. *Dicionário Yorubá Português*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- BERKENBROCK, Volney, J. *Experiência dos Orixás: um estudo sobre a experiência religiosa no candomblé*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998
- BONOME, José Roberto. *Religião: entre a verdade e a veracidade*. Goiania: Editorada UCG, 2006.
- BUONFIGLIO, Mônica. *Orixás, Anjos da Natureza: um estudo sobre os deuses do candomblé*. São Paulo: Monica Buonfiglio, 2004.
- CARMO, João Clodomiro. *O que é o candomblé*. São Paulo: Brasiliense, 2006. (coleção primeiros passos)
- CÍCERO, Marco Túlio. [106-43 aC]. *De finibus bonorum et malorum*. [Os extremos do bem e do mal]. Seções 1.10.32 e 1.10.33. Roma: [s. n.], 45 aC. Disponível em: <http://br.lipsum.com/>. Acesso em: 13 nov. 2

DIÁSPORA Africana. Disponível em: <http://www.infoescola.com/historia/diaspora-africana/>. Acesso em: 05 de set. de 2018.

FILHO, Diógenes Rebouças. *Pai Agenor*. Salvador: Corrupio, 1998.

GATTAI, Zélia, et al. *Um baiano romântico e sensual*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GOMBERG, Estélio. *Hospital de Orixás: encontros terapêuticos em um terreiro de candomblé*. Salvador: EDUFBA, 2011.

HUALL, Stuart. *Que cultura negra é essa*. In: *Da diáspora*. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2003, p 335-339.

HUALL, Stuart. *A identidade cultura na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

LEITE, Gildeci de Oliveira (org.). *Vertentes Culturais da Literatura na Bahia*. Salvador: Quarteto, 2006.

LEITE, Gildeci de Oliveira. *Iansã, Omolu e outros mitos construtores da história de*

LEITE, Gildeci de Oliveira. *Jorge Amado da ancestralidade à representação dos orixás*. Salvador: EDUNEB, 2013.

LOREM Ipsum. [*Gerador de Lorem Ipsum*]. Disponível em: <http://br.lipsum.com/>. Acesso em: 13 nov. 2016.

MACHADO, Ana Maria. *Romântico, sedutor e anarquista: como e por que ler Jorge Amado hoje*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

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

NETO, F. Rivas. *Exu: o grande arcanjo*. São Paulo: Ayom, 2011.

NUNES, Karliane Macedo. *Laróyè, Exu: imagens e mitos do orixá mensageiro na fotografia de Mario Cravo Neto*. Editora: EDUFBA, 2011.

OLIVEIRA, Bárbara Maria de Jesus. OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. *Cadernos Negros: poéticas da resistência e a temática dos cabelos crespos em pixaim e afagos*. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/viewFile/2168/1501>. Acesso em: 8 set. 2019

PRANDI, Reginaldo. *Exu, de mensageiro a diabo Sincretismo católico e demonização do orixá Exu*. Disponível em: <<http://www.institutocaminhosoriental.com/images/Exu,%20De%20Mensageiro%20A%20Diabo%20-%20Reginaldo%20Prandi.pdf>>. Acesso em: 2 nov. 2013.

PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos Orixás*. São Paulo: Companhia da Letras, 2001.

PRANDI, Reginaldo. *Religião e sincretismo em Jorge Amado*. Disponível em: <[http://www.companhiadasletras.com.br/sala_professor/pdfs/CL_OuniversodeJorgeAmado_religiao esincretismo.pdf](http://www.companhiadasletras.com.br/sala_professor/pdfs/CL_OuniversodeJorgeAmado_religiao_esincretismo.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2017.

RAMOS, Eurico. *Revendo o Candomblé: respostas as mais frequentes perguntas sobre a religião*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2011.

SANTOS, Dominique Vieira Coelho dos. *Acerca do conceito de representação*. Disponível em: http://www.historia.ufg.br/uploads/114/original_Artigo%20,%20SANTOS.pdf?1325192377. acesso em: 25 out. 2013.

SANTOS, Dominique Vieira Coelho dos. *Acerca do Conceito de Representação*. Disponível em: <http://www.historia.ufg.br/uploads/114/original_Artigo%20,%20SANTOS.pdf?1325192377>. Acesso em: 10 de set. de 2018.

SARANEKI, Rubens. *Livro de Exu: o mistério revelado*. São Paulo: Madras, 2007.

Tereza Batista Cansada de Guerra Disponível em: <http://www.seara.uneb.br/sumario/arquivos_pdf/gildecileite.pdf>. Acesso em: 20 out. 2013

VERGER, Pierre Fatumbi. *Orixás: deuses iorubas na África e no mundo*. 5. ed. Salvador: Corrupio, 1997.

WILGES, Irineu. *Cultura Religiosa: as religiões no mundo*. 15ª.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

VOZES DA JUVENTUDE NEGRA: TEXTOS E CONTEXTOS EM SALA DE AULA

Cristina Cristo Alcântara do Nascimento (Pós Crítica/ UNEB)¹

Resumo: A presente pesquisa visa a investigação sobre os discursos silenciados de adolescentes negros na escola Estadual Doutor Magalhães Neto, na cidade de Alagoinhas, Bahia, nas séries finais do Ensino Fundamental II, na qual se observa que há um público de maioria negra, cuja relação é de aparente igualdade racial, mas que sinalizam em suas livres narrativas a dificuldade em identificar práticas racistas, em se autodeclarar negros, assim como em admitir as suas raízes ancestrais. Interessa-nos, portanto, identificar produções literárias infanto-juvenis que possibilitem a afirmação identitária negra. Quais os livros literários infanto-juvenis das editoras étnicas a serem pesquisadas que possibilitam essa afirmação identitária? Até onde a linguagem literária pode contribuir para que os/as jovens expressem as vozes silenciadas no cotidiano da sala de aula? E o que eles/as tem a nos dizer em se tratando da afirmação/negação identitária? A pesquisa será bibliográfica e qualitativa, com levantamento da produção literária existente relacionada à temática, realização de oficinas de leitura a partir do material pesquisado, e posterior entrevista com os alunos, para através das suas narrativas (orais e/ou escritas) identificar as possíveis relações entre essas vozes. Esperamos, por meio desse estudo, compreender mais o universo da juventude negra e re/aprender a redimensionar as linguagens da reexistência, em consonância com os marcos legais, a Lei 10.639/03 e documentos afins, a saber: as Diretrizes Curriculares Nacionais (2004), Plano Nacional de Educação para as Relações Étnico-raciais (2009) e o Estatuto da Igualdade Racial (2012).

Palavras-chave: Juventude negra, linguagens da reexistência, Lei 10.639/03.

INTRODUÇÃO

Investigar a juventude negra a partir das suas livres narrativas parte de uma inquietação que há tempos me ocorre, ao notar nos seus discursos, sinais de uma aparente igualdade racial, mas que demonstram certa dificuldade em identificar práticas racistas, em se autodeclarar negros, assim como em admitir as suas raízes ancestrais. Isso me levou a refletir sobre o papel da escola – com um recorte sobre a literatura – diante das tensões raciais que permeiam o convívio social desses jovens, seja dentro ou fora da sala de aula.

É sabido que muitos pesquisadores há muito vem debatendo a respeito da ideia que se tem sobre os modelos de letramento e o ambiente para esta prática, imposto às quatro paredes da escola, que oferece um programa pré-fabricado para que os alunos o assimilem, privilegiando assim uma ideologia dominante. Tal prática continua proporcionando um apagamento da real história que atravessa a vida do sujeito, herança que se arrasta desde os tempos de colonização, deixando um profundo rastro de dominação. Esse rastro, embora insista em permanecer, tem sido combatido ao longo dos séculos no sentido de tornar a escola um espaço que favoreça as diferenças, sem reforçar desigualdades, construindo assim, uma arma de libertação. Este projeto de pesquisa busca travar um debate em torno das concepções acerca das relações étnico-raciais, propondo que se lance um olhar mais atento aos discursos muitas vezes silenciados de nossos adolescentes e jovens negros.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Letramento, Identidades e Formação de Educadores. Orientadora: Prof. Dr. Maria Anória J. Oliveira. Endereço eletrônico: cristalcaio@hotmail.com.

Sobre isso, Maria de Nazaré Mota de Lima (2015) afirma que no Brasil, o mito da democracia racial promove um apagamento das tensões raciais e o histórico de dominação que se perpetua desde a colonização provocou a construção de uma relação hierarquizada, etnocêntrica, que elegeu o negro escravizado como subalterno e inferior, pelo poder hegemônico que ditava o que fazer, como viver, como celebrar, conviver e produzir. Dessa forma, a escola tem a responsabilidade social de pensar mudanças, uma vez que por muito tempo ela foi, junto com a família e a igreja, cúmplice no projeto de inferiorização do negro e do indígena, em nome dessa hegemonia cultural.

A Lei 10.639/03, embora represente um salto positivo no que se refere às lutas antirracistas e nas transformações das políticas educacionais em nosso país, tem enfrentado muitos obstáculos, sendo que boa parte deles podem ser considerados de ordem econômica, já que há problemas quanto à destinação de recursos direcionados para a produção de materiais didáticos e até mesmo para a formação do professor. Além disso, é importante reconhecermos que o racismo foi uma invenção para se dominar o outro, e isto resiste criando um dos grandes obstáculos que travam as tentativas de mudança. Tornar obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira na escola significa dar lugar às vozes sufocadas, mudar os rumos de uma história, apresentando ao sujeito a sua verdade, um retrato de um povo livre, criativo, senhor de si, e que, ao contrário do que o livro didático outrora trazia, nunca foi escravo, mas sim escravizado e privado de sua existência humana.

Observo que a escola, considerada segundo KLEIMAN (1995) como a principal agência de letramento, procura oferecer aos seus alunos um programa diversificado de leituras, mas muito limitado à leitura escolar, ou seja, insistimos em manter um programa que despreza os textos que circulam fora da escola e que continua priorizando o processo de decodificação de signos, tornando-se fragmentado, expresso através de textos que ignoram as próprias histórias daqueles alunos. Isso me faz pensar na emergência do uso da Lei 10.639/03 como instrumento que potencialize a transformação do ensino e nos impactos que essas mudanças poderão provocar nessa juventude, especificamente na minha área de atuação – Letras – com a oferta de uma literatura que possibilite uma afirmação identitária dos alunos.

Sendo assim, pretendo apresentar neste artigo os percursos iniciais para o meu projeto de pesquisa, partindo da identificação do objeto até os aportes teóricos adquiridos durante os estudos das disciplinas do primeiro semestre do Mestrado em Crítica Cultural.

JUVENTUDE NEGRA E SUAS VOZES SILENCIADAS: DO OBJETO AOS PERCURSOS TEÓRICOS

Foi a partir da observação e da escuta de alguns alunos nos intervalos das aulas que nasceu a minha vontade de pesquisar. Entre uma narrativa e outra, brotando daqui e dali, no burburinho das conversas informais é que comecei a me dar conta da contraditória invisibilidade daqueles que seriam os principais sujeitos do letramento na escola. E daqueles furtivos relatos, não há dúvidas de que pude levantar algumas “suspeitas” sobre as suas histórias de vida, suas crenças, seus planos, seus medos, suas dores e suas alegrias. Foi então que passei a relacionar aquele comportamento ao súbito emudecer de alguns deles na sala de aula, aliás, silêncio que só se rompia com a “indisciplina” de outros.

O educando não tem uma existência dissociada da sociedade em que vive, nem o educador pode compreendê-lo apenas a partir do momento em que ele pisa o chão da escola. Ele já traz consigo um discurso construído anteriormente, vozes que já se faziam ouvir antes, até mesmo em outros contextos, mas que fazem parte da construção do sujeito e a escola não pode ignorar toda essa concepção. A escola, por exemplo, concentra-se nos cânones literários, eurocêntricos e clássicos consagrados, abandonando por completo os letramentos identitários desses alunos. Por outro lado, compreende-se a necessidade do conhecimento dos clássicos, especialmente por conta dos modelos de avaliação impostos, seja no âmbito escolar ou acadêmico.

De forma geral, podemos dizer que o sujeito da linguagem não é um sujeito-em-si, mas tal como existe socialmente e, além disso, a apropriação da linguagem é um ato social, isto é, não é o indivíduo enquanto tal que se apropria da linguagem uma vez que há uma forma social dessa apropriação. (Orlandi, 1996 p.188).

O que acontece na escola muitas vezes conduz esse sujeito a dar apenas as respostas desejadas, contribuindo assim para a formação de um indivíduo acrítico, que não é capaz de expor os seus desejos, suas indagações e seus conflitos, além de apagar aquelas respostas que não seriam aceitas naquela situação de interpretação da realidade. Mas então, como se fazer ouvir? Muitas vezes essa voz sufocada no discurso pré-fabricado se manifesta aos olhos do professor como rebeldia, transgressão, invasão à ordem instituída. A fim de serem ouvidos, muitos desses alunos se expressam à revelia, desestabilizando a aula, criando situações desconfortáveis e, em muitos casos, acabam sendo excluídos do processo, punidos, sem ao menos serem escutados, porque o seu grito foi interpretado simplesmente como indisciplina. Pela experiência com crianças e adolescentes do ensino fundamental e médio, não pretendo aqui julgar nenhuma medida sócio-educativa adotada pela escola tradicional, até porque o foco da minha pesquisa não é este; a questão é: como trazer para dentro da sala as vozes que parecem clamar lá fora para serem ouvidas? E em que sentido a literatura que está sendo oferecida a esses jovens contribui para a sua afirmação identitária? O que dizem as vozes dos personagens que circulam nas cenas de suas leituras?

Sobre isso, STREET (2014) já discutia em seus relatos, ao aplicar os métodos de Richard e Hoggart em seu trabalho de campo em aldeias iranianas durante os anos 70. Os relatos mostram o quanto é necessário que se estude os letramentos locais não apenas através de estratégias pedagógicas vindas de cima, mas é necessário que os estude numa investigação da tradição letrada do país, inclusive passando pelas tradições populares. Street relata que ao pesquisar essas práticas letradas em aldeias iranianas, descobre que as narrativas educacionais sobre letramento, nos relatos da vida rural, tendiam a reforçar o modelo autônomo, depreciando ou ignorando as práticas letradas locais.

A distinção entre o que era mito e o que era história servia para distinguir o que era ignorância dos aldeões e superioridade dos iranianos urbanos; a exemplo disto, ele relata o livro didático, que traz duas concepções sobre a origem do fogo: uma de acordo com as lendas locais, de maneira criativa e simplória, e a outra com a visão da ciência, voltada para as descobertas do homem primitivo. Para Hoggart, isto acentuava o uso do letramento como uma arma política nas relações urbano-rurais. Para Goody, essa distinção entre mito e história ajudava a desenvolver o pensamento crítico e o ceticismo; Street por sua vez, sinaliza que o letramento moderno não somente estimula a crença acrítica como também ajuda a enfraquecer as sensibilidades e ceticismos estimulados pela tradição oral. Para Street, a aquisição do letramento não deve significar um corte radical com os saberes anteriores, locais, de tradição religiosa. A abordagem feita por Street, a partir das suas observações das aldeias iranianas em muito contribui para reforçar nossas próprias necessidades, pois reflete o que acontece no contexto da nossa escola, na qual o sujeito é mastigado por um modelo eurocêntrico de ensino, que durante muito tempo serviu para promover o apagamento da história dessas pessoas.

Levando essa discussão para o universo da literatura negra infanto-juvenil, Maria Anória de Oliveira (2003), em um dos seus artigos, chama a atenção sobre o fato de que boa parte dos textos literários, ao trazer os personagens negros para as cenas das narrativas, acabam reforçando o estereótipo de pessoas inferiorizadas, pois a eles sempre cabem os papéis mais subalternos e rejeitados; outros, entretanto, denunciam a discriminação e a pobreza, mas tendo o cuidado de enaltecer o papel do negro, suas características físicas, sua inteligência.

MOBILIZANDO TEÓRICOS PARA CHEGAR AO MÉTODO

Diante da necessidade de compreender melhor meu objeto de pesquisa, pretendo articular essa discussão com as contribuições dos autores que circularam pelas disciplinas estudadas. E começo associando os discursos silenciados da juventude negra com o pensamento AGAMBEM (2009), que em seu ensaio *Infância e História* discute sobre a língua como condição para o homem entrar na história; ora, se foi negado a um povo o direito de ter uma língua, ou seja, de manifestar a

sua materialidade histórica e o seu fazer e estar no mundo, como esses sujeitos estarão inseridos na história, sendo protagonistas da mesma? No Brasil, toda a história de dominação colonialista está amparada na invenção de uma cultura hegemônica e etnocêntrica, cujo interesse é manter sufocada essa língua dos seus dominados, uma vez que, ao apropriar-se dessa língua, o homem é capaz de fazer o enfrentamento dessa estrutura montada, criada para facilitar e manter o controle.

Jacques Derrida (2001) por sua vez, propõe uma estratégia geral de desconstrução, o que significa desconstruir a oposição, invertendo a hierarquia; essa oposição – e o próprio racismo é um exemplo disso – ou binarismos existe para reforçar as hierarquias, em uma relação de poder de uns sobre os outros; e enquanto crítico literário eu preciso, ao estudar o objeto, submetê-lo a esse deslocamento do binário, para assim evitar o essencialismo cristalizado, os valores que estão impregnados na sociedade. Enfim, recorre à marca da *différance* como um limite, interrupção, mas não como um apaziguamento e sim como contradição, sair da ideia de linearidade. E essa diferença, do ponto de vista de Silvano Santiago (2000) aparece quando ele sugere que a interpretação deve ser infinita e polissêmica, sempre se volta para si mesma, e isso reforça a ideia de que o pesquisador, ao interpretar o objeto, deve lançar esse olhar, capaz de lidar com a polissemia.

Não posso deixar de destacar a importância de ter cursado, timidamente, há dois anos, a disciplina Políticas de Letramento, como aluna especial em Crítica Cultural, o que me estimulou enormemente a estar aqui concluindo este primeiro semestre. Então encerro, por ora, fundamentando minhas leituras em Áurea Pereira da Silva (2018) que, em um dos seus relatos sobre o método, deixa clara a identificação do sujeito – e não do pesquisador – como o protagonista; o pesquisador se apropria da experiência do sujeito, cujo letramento normalmente é inferiorizado e é deve caber ao trabalho da pesquisa criar espaço para a aquisição de uma língua, ou seja, para dar visibilidade às vozes silenciadas.

CONSIDERAÇÕES

A leitura e a escrita devem ocupar status amplo no universo dos jovens aprendizes e não apenas como instrumento potencializador da codificação e decodificação linguística. Dessa forma, cabe à escola construir junto aos sujeitos-alunos uma pluralidade de significados sobre essa leitura, uma vez que é esta instituição a responsável por propiciar a emergência de sujeitos em condições de sustentar sua voz.

Conforme mencionado em momentos anteriores, pode-se concluir que a desconstrução da concepção de letramento dominante seria uma forma de transformar essas práticas sociais que cada vez mais segregam, afastando cada vez mais do seu lugar, não apenas os alunos, como também, de

certa forma, os professores, e colocá-los no lugar que é seu, de autores, de transformadores e de sujeitos da sua própria história.

É preciso reconhecer os avanços em relação ao fortalecimento das identidades étnico-raciais brasileiras, mas não se pode perder de vista a certeza de que muito ainda tem que ser combatido, especialmente em relação à nossa juventude em formação.

Falando a partir do meu olhar de professora de uma escola pública de uma região periférica da cidade, que atende a uma demanda de adolescentes negros do ensino Fundamental II, sinto a necessidade de uma investigação mais aprofundada, de uma convivência e de um estudo minucioso desses alunos e alunas, oferecendo-lhes uma leitura literária que colabore para o fortalecimento de suas identidades, por meio de uma aproximação com suas ancestralidades. Ouvir suas narrativas orais e/ou escritas mais de perto e quem sabe trazendo suas vozes para dentro da sala de aula, de forma que o aprendizado se torne significativo, capaz de desmontar os mitos que violentam a sua existência.

REFERÊNCIAS

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

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

KLEIMAN, A. (org.) (1995). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras.

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

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. A tessitura dos personagens negros na Literatura Infanto-juvenil Brasileira. Literafro. 2003.

ORLANDI, E. P. Discurso e leitura. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP. 1993

PEREIRA, Áurea da Silva. Letramentos, empoderamento e aprendizagens. Campinas. Mercado das Letras. 2018.

SANTIAGO, Silviano. Análise e Interpretação In Uma Literatura nos Trópicos. Rocco. Rio de Janeiro. Março de 2000.

STREET, B. (1984) Literacy in theory and practice. Cambridge: Cambridge University. Press.

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

AFINIDADES ELETIVAS: A QUESTÃO RACIAL NAS OBRAS DE LIMA BARRETO E JAMES BALDWIN

Danillo de Matos Santos Costa (Pós-Crítica/UNEB)¹

Resumo: O presente trabalho trata-se de uma investigação sobre de que forma as obras literárias dos autores Lima Barreto e James Baldwin podem nos ajudar a compreender a questão racial no Brasil de hoje. Como aponta Andrews (2015), ela é pensada há pelo menos cem anos por observadores da questão racial tanto no Brasil como nos Estados Unidos, sendo essas as duas maiores sociedades multirraciais do continente americano. A partir de uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo-descritivo, pretendemos refletir como a ficção e não-ficção dos autores, que tiveram protagonismo em discussões sociais e políticas, cada um no seu recorte de tempo e espaço, o primeiro no Brasil da primeira metade do século XX e o segundo nos Estados Unidos, da segunda metade em diante, problematizam a questão da raça, aspecto essencial na obra de ambos. Busca-se também investigar de que maneira os autores lidam com a herança escravista de seus países nas suas obras, assim como comparar como cada um deles pensa o papel do intelectual negro, encarando-os como autores contemporâneos, segundo a definição de Agamben (2009), já que a leitura que cada um fez da sua época nos ajuda a pensar a realidade brasileira atual, porque contemporâneo é aquele capaz não só de transformar o seu tempo, como também colocá-lo em relação a outros.

Palavras-chave: Questão Racial. Lima Barreto. James Baldwin.

INTRODUÇÃO

Tanto as vidas, quanto as obras de Lima Barreto e James Baldwin têm alguns pontos de contato, ambos eram negros, netos de escravizadas, suburbanos e buscavam na sua literatura produzir uma voz para si e para aqueles como eles, o brasileiro no começo do século XX e o americano a partir da sua segunda metade. A questão racial pode ser considerada uma pedra de toque fundamental na obra dos dois autores, tanto na ficção como na não ficção, gênero no qual ambos foram muito prolíficos. Lima e Baldwin tiveram protagonismo em discussões sociais e políticas, e muitas dessas discussões vindas de autores negros, de países de passado escravista giravam em torno dessa questão. Como esclarece Lília Schwarcz (2017) Lima Barreto sempre se definiu como um autor de origem africana (um dos poucos na sua época), com uma literatura que dava conta dos “costumes e sofrimentos dessa população” (SCHWARCZ, 2017, p. 279). Segundo sua biógrafa o autor carioca definia a sua literatura como *militante*, dialogando de forma de direta com temas da realidade brasileira.

Muitos anos antes de James Baldwin começar a escrever e se posicionar contra o racismo em seu país, Lima publicou em 1917 no jornal O Debate, um artigo no qual denunciava o que ele acreditava ser um dos problemas fundamentais dos Estados Unidos: o preconceito contra os negros (SCHWARCZ, 2017). Baldwin sempre testemunhou e denunciou essa situação, e apesar de alguns

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

entaves, manteve contato com os principais líderes dos movimentos pelos Direitos Civis, como Martin Luther King, Malcolm X e Medgar Evers. No ensaio *Notes for a hypothetical novel*, publicado em 1961, ele escreve que “[...] a coisa mais óbvia que parece me separar do resto dos meus compatriotas é o fato da cor. [...]”²(BALDWIN, 1991, p. 125) e que esse problema permanece porque preenche algo na personalidade americana e os americanos acreditam que precisam disso de alguma forma.

Não pensamos mais em racismo, mas sim em racismos, que vão desde o estrutural, ao recreativo, chegando até o ambiental, por ora não nos aprofundaremos em cada um deles, aqui servem apenas de ilustração das suas variações. Seja ele qual for, também não pode ser pensado de forma qualitativa comparando o do Brasil com o dos Estados Unidos, qual seria o melhor ou pior, ambos são perversos e resultado de um passado escravista. No Brasil de Lima, da Primeira República, após a abolição da escravatura não existiram “[...] formas de discriminação pautadas na lei, o que não pode ter como corolário o suposto da inexistência de discriminação.”(SCHWARCZ, 2012, p. 71). Esse racismo velado e mal dissimulado, tipicamente brasileiro, não passava despercebido por Lima Barreto.

Já nos Estados Unidos pós-Guerra Civil, o clima era bem diferente, como escreve Margolick (2012), os negros eram linchados e assassinados frequentemente, não raro de forma festiva e inclusive com a complacência das autoridades locais, pendurados nas árvores como a fruta estranha cantada por Billie Holiday. Esse ritual continuou por muitos anos depois do fim da guerra. Lá, diferente daqui, havia leis segregacionistas, como a Jim Crow, que vigorou de 1876 a 1965 nos estados do sul. E como vimos, Baldwin estava no prosclênio da luta pelos Direitos Civis dos negros norte-americanos.

DISCUSSÃO INICIAL

Mitos no Brasil não são fenômenos surgidos nas últimas eleições, um dos mais antigos e mais renitentes é o de que vivemos numa democracia racial. Como mostra Schwarcz (2019, p. 17-18) o termo foi criado pelo antropólogo Arthur Ramos, porém mais associado a Gilberto Freyre, discutivelmente seu maior propagador. O impacto da tese do autor de *Casa-grande & senzala* foi tanto que durante a década de 1950 a UNESCO financiou uma pesquisa com o intuito de provar que no Brasil não existia discriminação racial. No Nordeste as investigações foram realizadas pelos norte-americanos Donald Pierson e Charles Wagley, que buscaram ratificar a suposição de Freyre. Por outro lado, o grupo liderado pelo sociólogo Florestan Fernandes em São Paulo chegou a uma

² [...] the most obvious thing that would seem to divide me from the rest of my countrymen is the fact of colour.[...]

conclusão contrária, para Fernandes a nossa herança escravista não foi uma nação mestiça, mas sim entranhada por uma profunda desigualdade social.

Para Abdias Nascimento a democracia racial seria “a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro [...]” (NASCIMENTO, 2016, p. 111) porque não seria tão óbvio quanto o praticado nos Estados Unidos nem legalizado quanto o *apartheid* da África do Sul. Aqui ele seria *institucionalizado* em níveis oficiais do governo, mas também difundido no tecido social, psicológico, político e cultural da nossa sociedade. E que as classes brancas dominantes não têm apenas sob sua batuta os órgãos do poder como o governo, o capital e a polícia, elas têm também um controle cultural dominando a comunicação de massa e o ponto que nos interessa mais aqui, a produção literária. Para Nascimento esses instrumentos são usados para destruir o negro e impedir uma enunciação própria.

A produção literária de Lima Barreto e James Baldwin traz a preocupação com a enunciação do negro, com a experiência do negro em sociedades racistas, porém sem se limitar a uma literatura panfletária ou proselitista. Baldwin por exemplo, se recusava a ser *apenas* um escritor negro que escreveria apenas sobre o que os norte-americanos definiram como *negro problem*, problema não apenas inventado pelos brancos, mas do qual eles se tornaram dependentes (BALDWIN, 1998, p. 386). E esse problema o levou ao exílio em Paris, segundo ele sua vida lá “[...], estava até certo ponto protegida pelo fato de eu carregar um passaporte verde. Aquele passaporte proclamava que eu era um cidadão livre, de um país livre, [...]”³(BALDWIN, 1998, p. 378). Se esse passaporte na cidade luz o impedia, até certo ponto, de ser tratado como um selvagem não civilizado como os negros africanos, na terra da liberdade significava que ele era um preto doméstico e que seu cadáver em um esgoto qualquer não ofenderia governos estrangeiros.

Se distanciar por um período do que estava acontecendo nos Estados Unidos antes da conquista dos Direitos Civis foi um meio encontrado por Baldwin de analisá-lo melhor. Lima, por outro lado, não teve a opção de se distanciar do nosso problema, ele publicou seu primeiro livro *Recordações do Escrivão Isaias Caminha* menos de vinte anos do pós-abolição e antes disso já publicava ensaios e artigos nas mais diversas publicações.

Em um ensaio intitulado *Qualquer Coisa* publicado em 1911, ele lança o que poderia ser visto como a base da sua produção literária, nele o autor contesta o papel da literatura como o culto aos dicionários mas sim “[...] uma literatura de ação sobre as ideias e os costumes; [...]” (BARRETO, 2017, p. 83). Costumes estes que podia observar com argúcia sempre que transitava entre os subúrbios e o centro do Rio de Janeiro, sem poupar críticas ou suavizar suas antipatias.

³ [...] was to some extent protected by the fact that I carried a green passport. That passport proclaimed that I was a free citizen of a free country, [...]

Lima já descrevia o preconceito racial à brasileira como compreendido por Abdias Nascimento, sutil (às vezes) e insidioso. Já no seu primeiro romance *Isaías Caminha*, o protagonista, se depara com essa modalidade de preconceito, com a mudança de tratamento entre ele, um rapaz com “[...] a tez de cor pronunciadamente azeitonada.” (BARRETO, 1998, p. 29) e um rapaz *alourado* ao pedirem o troco no balcão de um café, a que o atendente responde de forma ríspida que ele tenha calma porque ali não se rouba. O que fere Isaías não é só o tratamento grosseiro, mas também os olhares lançados pelos outros clientes, o que faz com que ele passe em revista sua aparência na busca de uma justificativa, fazendo-o curtir uma raiva muda que quase rebenta em pranto. De acordo com Schwarcz (2012) preconceito de cor no Brasil não está ligado de forma exclusiva à questão econômica e social, ele persiste como um divisor na sociedade, valorizando de forma negativa marcadores sociais dando a eles uma análise moral, como a cor de Isaías ligada ao roubo.

Vale ressaltar que Lima Barreto também definia sua cor como azeitona escura, esse não é o único traço autobiográfico na obra do autor, muito pelo contrário, é um traço profuso e muito bem documentado, essa é outra característica que os autores aqui abordados têm em comum. Em Baldwin ela está espalhada por toda sua obra ensaística, que saem do pessoal para o político, mas também pode ser encontrada nas suas obras de ficção. Não que seja um objetivo nosso traçar biografismos dos autores, mas em alguns momentos será difícil de ignorar, levando em conta principalmente a temática abordada por ambos e tão cara a eles. Mesmo tendo uma literatura com muita autoidentificação, Lima adverte que é preciso cuidar da trama para que a biografia não apareça demais.

Tanto Lima quanto Baldwin foram netos de ex-escravizadas, a escravidão não liga apenas as biografias dos nossos autores, mas principalmente do Brasil e dos Estados Unidos, país por quem aliás Lima sentia uma particular antipatia e ele revela esse sentimento numa crítica de 1920 chamada *Vários autores várias obras* na qual critica o que denomina mania americana em um livro de um autor chamado Carlos de Vasconcelos. Lima ainda proclama que “esse *engouement* pelos Estados Unidos há de passar, [...]” (BARRETO, 2017, p. 215) os cinquenta anos de prazo dado pelo autor para que nos libertássemos da dominação *yankee* se esgotou há muito e a dominação não só não passou, como agora, no atual governo, é incentivada.

Fato é que os Estados Unidos sempre serviram de régua para medir os nossos avanços, mas também nossos atrasos. Como vimos, no Brasil pós-emancipação não havia pautada na lei formas de discriminação, diferente dos Estados Unidos, isso serve de sustento para o discurso que tenta demonstrar como aqui não existe racismo e discriminação. Antes da abolição da escravidão os dois países mantiveram uma relação promíscua em relação ao tráfico de escravos. Como revela Gerald Horne (2010) quando a Grã-Bretanha em 1839 fez com que seus navios de guerra detivessem navios

negreiros com bandeiras do Brasil, Espanha e Portugal, sendo os Estados Unidos o único a não permitir que seus navios fossem abordados e revistados, cidadãos americanos passaram a prestar serviços a traficantes de escravos e que sob a proteção da bandeira norte-americana dois terços dos navios negreiros puderam aportar aqui e em Cuba.

O historiador norte-americano também apresenta as impressões de alguns cidadãos ao chegarem por aqui durante o século XIX, para um deles o que causa repulsa é o “aspecto terrivelmente mestiço da maioria da população que se diz branca” (HORNE, 2010, p. 135) e que o alto grau de sangue mestiço não era apenas horrendo, como também revoltante. No século seguinte seria justamente a mestiçagem nosso maior trunfo para provar como somos um país sem preconceitos, onde todos são iguais, numa grande nação morena que vive em uma eterna concórdia sem levar em conta a violência exercida nessa mistura de raças.

A nossa escravidão se converteu em uma linguagem (SCHWARCZ, 2019) e como tal era praticada aqui de forma diferente dos Estados Unidos, nem por isso pode ser pensada como melhor ou pior, porque não há como encontrar nenhum elemento redentor num sistema que implica na posse de um indivíduo por outro, buscaremos, entretanto, investigar como nossos autores lidam com a herança do passado escravista de seus países em suas obras.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Alguns desafios se colocam no horizonte desta pesquisa, o primeiro deles é não torná-la um trabalho hagiográfico, tratando os escritos de Lima Barreto e James Baldwin como evangelhos apócrifos, não levando em conta suas fragilidades, focando apenas nas suas potencialidades. Outro desafio talvez será entender que a literatura não tem a resposta para tudo, mas que pode (quem sabe) nos auxiliar a compreender o nosso contexto, encarar o que mudou, o que insiste em permanecer.

Lima Barreto acreditava na capacidade da literatura irmanar a todos, ampliar nossos sentimentos de solidariedade, como escreve no seu discurso *O destino da literatura*, e como se estivesse lendo qualquer noticiário de 2019, reforça

Atualmente, nestas horas de tristes apreensões para o mundo inteiro, não devemos deixar de pregar, seja como for, o ideal de fraternidade, e de justiça entre os homens e um sincero entendimento entre eles. (BARRETO, 2016, p. 280)

Talvez esse ideal esteja mais longe de ser alcançado do que nunca, com governos de tendência autoritária em metástase pelo mundo, trazendo consigo um ataque direto às artes e um anti-intelectualismo obscurantista digno da Inquisição, vindos não só dos governantes, mas também dos cidadãos que os apoiam. A atividade intelectual incomoda esses grupos, a não ser que sejam de intelectuais de ocasião (e estimação) ou como Baldwin, em seu ensaio *No Name in the Street*, define

esse tipo de atividade “[...] uma ilusão masturbatória e uma fraude perversa e perigosa.”⁴ (BALDWIN, 1998, p. 371). E contra essas fraudes, nos armamos com dois intelectuais negros contemporâneos, na interpretação de Agambem (2009) do termo, que com que a leitura que cada um fez da sua época podem nos ajudar a pensar a sombria realidade brasileira atual.

REFERÊNCIAS

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

BALDWIN, James. *Collected Essays*. Library of America, 1998.

_____, James. *Nobody Knows My Name: more notes of a native son*. Penguin Books, 1991.

BARRETO, Lima. *Impressões de leitura e outros textos críticos*. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2017.

_____, Lima. *Recordações do escrivão Isaías Caminha*. São Paulo: Ática, 1998.

HORNE, Gerald. *O Sul mais distante: o Brasil, os Estados Unidos e o tráfico de escravos africanos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

MARGOLICK, David. *Strange Fruit: Billie Holiday e a biografia de uma canção*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. São Paulo: Perspectivas, 2016.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

_____, Lilia Moritz. *Lima Barreto: triste visionário*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

_____, Lilia Moritz. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

⁴ [...] a masturbatory delusion and a wicked and dangerous fraud.

A REPRESENTAÇÃO DO GÊNERO MASCULINO NA DOCÊNCIA: ASPECTOS SOCIAIS E ECONÔMICOS

Danilo Rocha Costa (Pós-Crítica\UNEB)¹

Resumo: A docência no Brasil, em termos de gênero, é mais feminina. Essa realidade se configurou a partir do advento da república, quando o ofício docente começou a se institucionalizar (VIANNA, 2001). Diante desse fato, os docentes do gênero masculino vivenciam os reflexos de uma comparação que, segundo Viana (2013), coloca os gêneros masculino e feminino em categorias excludentes, uma vez que as mulheres são geralmente associadas a atribuições relacionadas a alimentação, maternidade, cuidado e educação. Já os homens são vistos como provedores e suas atividades são relacionadas ao uso do poder. Tendo em vista os fatores citados, questiona-se: De que forma se constroem as representações e valores em torno da docência masculina no contexto escolar? Afim de responder a tal questão, toma-se como objetivo geral deste estudo, compreender a representação do gênero masculino na docência da escola municipal Professor Roberto Santos, em Alagoinhas – BA. De modos específicos, se busca primeiramente: conhecer as representações sobre o status social e econômico dos professores entre docentes e discentes; analisar a diferenciação dos gêneros na representação da prática docente; apresentar possibilidades de promoção e emancipação do gênero masculino no contexto da docência. Para tanto, serão utilizados os referenciais teóricos de Albuquerque (2010), Cruz (2007), Vianna (2001) e Viana (2013). A pesquisa de base qualitativa será do tipo estudo de caso e utilizará como recurso, na coleta de dados, a observação participante e a entrevista semi-estruturada entre professores e estudantes. De acordo com Duarte (2004), a entrevista como recurso é fundamental quando se precisa mapear crenças e valores do contexto social especificado. Nesse sentido, espera-se evidenciar a percepção dos estudantes e dos professores, sobre a representação do profissional do gênero masculino na docência.

Palavras-chave: Docência; Gênero masculino; Representação.

INTRODUÇÃO

O projeto de pesquisa que por hora é apresentado sob o título *Representação do gênero masculino na docência: aspectos sociais e econômicos*, deriva de observações feitas em prática clínica de Psicologia, das demandas relacionadas ao ofício docente de homens. Mais precisamente, de como avaliam suas escolhas pela docência e o reflexo dessas escolhas sobre o status social e financeiro, os quais implicam no seu senso de realização pessoal.

A docência no Brasil, em termos de gênero, é mais feminina. Essa realidade se configurou a partir do advento da república, quando o ofício docente começou a se institucionalizar (VIANNA, 2001). Diante desse fato, os docentes do gênero masculino vivenciam os reflexos de uma comparação que, segundo Viana (2013), coloca os gêneros masculino e feminino em categorias excludentes, uma vez que as mulheres são geralmente associadas a atribuições relacionadas a alimentação, maternidade, cuidado e educação. Já os homens são vistos como provedores e suas atividades são relacionadas ao uso do poder.

¹ Mestrando no 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: Dra. Lícia Maria de Lima Barbosa. Endereço eletrônico: danilorochaacademico@gmail.com.

Até mesmo as instituições de ensino e o material didático podem ser reforçadores de paradigmas que canonizam o que vem a ser atividades profissionalmente masculinas e femininas. A respeito dessa temática, Cruz (2017) cita as práticas de leitura cultivadas pelo Colégio Santíssimo Sacramento em Alagoinhas-BA, entre as décadas de 1940 e 1960. Nesses registros se encontram conceitos e práticas de ensino sobre as atribuições categorizadas como masculinas e/ou femininas, de duas formas: explícita nos materiais didáticos e implícitas nas práticas discursivas mantidas na instituição.

Tendo em vista os fatores citados, questiona-se: De que forma se constroem as representações e valores em torno da docência masculina no contexto escolar? O questionamento contempla dois aspectos, como já fora mencionado. Ou seja: social, que está relacionado às práticas escolares de categorização do fazer de acordo com o gênero (CRUZ, 2017) e o econômico, relacionado à oposição binária entre o masculino e o feminino no âmbito da docência quanto ao grau de investimento em qualificação e remuneração destes (VIANA, 2013).

Afim de responder à questão desta pesquisa, toma-se como objetivo geral deste estudo, compreender a representação do gênero masculino na docência da escola municipal Professor Roberto Santos, em Alagoinhas – BA. O local de pesquisa está situado no subúrbio da cidade, está em atividade desde a década de 1980 e tem capacidade para atender a cerca de duzentos estudantes.

De modos específicos, se busca primeiramente: conhecer as representações sobre o status social e econômico dos professores entre docentes e discentes; analisar a diferenciação dos gêneros na representação da prática docente; apresentar possibilidades de promoção e emancipação do gênero masculino no contexto da docência.

A pesquisa de base qualitativa será do tipo estudo de caso e utilizará como recurso, na coleta de dados a observação participante e a entrevista semi-estruturada entre professores e estudantes. De acordo com Duarte (2004), a entrevista como recurso é fundamental quando se precisa mapear crenças e valores do contexto social especificado. Nesse sentido, espera-se evidenciar a percepção dos estudantes e dos professores, sobre a representação do profissional do gênero masculino na docência.

1 AS PREMISSAS EM TORNO DO FAZER DOCENTE

A temática em questão traz à tona uma prática colaborativa entre docentes e discentes, referente à construção e manutenção de um paradigma, ou seja, a oposição binária entre os gêneros masculino e feminino no contexto da docência, referente às suas representações nos aspectos social e econômico.

De acordo com Vasconcellos (2002), um paradigma é formado por um conjunto de premissas. As premissas, por sua vez, são conceitos e valores cultivados e compartilhados, a respeito de cada tema e em seus respectivos contextos.

A questão das premissas, na perspectiva de Watzlawick (2007), reúne aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos. Respectivamente são os discursos que referem valores acerca de um determinado tema, os significados que são transmitidos e mantidos em torno do que se discute e a forma como as pessoas agem, em decorrência dos significados.

No tema do presente projeto, o aspecto sintático seria o discurso acerca das imagens e dos valores social e econômico, na oposição binária entre masculino e feminino na docência. O semântico seria o significado ou representatividade de cada um dos dois gêneros em discussão, dentro do contexto escolar. Por fim, o aspecto pragmático seria referente aos posicionamentos que derivam da semântica, tanto dos docentes quanto dos discentes.

Nesse sentido, se torna pertinente conhecer as premissas cultivadas no contexto escolar, através da observação participante e entrevista semi-estruturada entre professores e estudantes.

2 O MASCULINO

Após discutir a questão das premissas e como essas constroem os paradigmas, é válido abordar a crise que recai sobre o paradigma da masculinidade, quando se faz necessário rever seus conceitos e/ou intervir sobre estes.

Segundo Albuquerque (2010), desde os anos 1960 do século 20, movimentos e teorias buscaram “desnaturalizar” as categorizações binárias entre masculino e feminino, bem como questionar o que vem a ser apropriado a cada um destes, demonstrando que se tratam de construtos sociais e culturais.

Embora a sociedade já discuta, problematize e desconstrua os modelos de ser masculino e feminino, para Albuquerque (2010), os homens não o têm feito na mesma intensidade, talvez por terem representado o lado oposto ao do protagonismo nesses movimentos, ou seja, o das mulheres.

3 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

O material que aqui é apresentado, se encontra limitado aos elementos desenvolvidos até o momento. Todavia, a partir de uma visão técnica, se pode prever o desenvolvimento e

amadurecimento dos conceitos de premissa, do masculino e de outros subtítulos que serão inseridos.

A entrevista como recurso fundamental para realizar o mapeamento de crenças e valores do contexto social, também será empenhada de acordo com a metodologia proposta e de acordo com as devidas normas.

Com a continuidade do desenvolvimento deste projeto, espera-se evidenciar a percepção dos estudantes e dos professores, sobre a representação do profissional do gênero masculino na docência.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Durval Muniz. Máquina de fazer machos: gênero e práticas culturais, desafio para o encontro das diferenças. In: MACHADO, Charliton José dos Santos. *Gêneros e práticas culturais: desafios históricos e saberes interdisciplinares*. – Campina Grande: EDUEPB, 2010. 256 p.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. CRUZ, Antônio Roberto Seixas da. *Educação em tempos atuais: experiências e desafios no exercício da docência*. – Salvador: EDUNEB, 2007.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. - Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves. *Pensamento Sistêmico: O novo paradigma da ciência*. – Campinas, SP. Papyrus, 2002.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero na docência. *Primer Congreso Internacional sobre los procesos de Feminización del Magisterio*. México, 2001. P. 82 – 103

VIANNA, Cláudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Sílvia Cristina (Org.). *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

WATZLAWICK, Paul. *Pragmática da comunicação humana: um estudo dos padrões, patologias e paradoxos da interação* / Paul Watzlawick, Janet Helmick Beavin, Don D. Jackson; tradução Alvaro Cabral. -- São Paulo : Cultrix, 2007.

CONSELHO MUNICIPAL DE POLÍTICAS CULTURAIS DE ALAGOINHAS: DA BUROCRACIA AO CONTROLE DO ESTADO

Davi Silva Soares (Pós-Crítica\UNEB)¹

Resumo: Trata-se de uma investigação sobre a burocracia e o controle do Estado através de políticas públicas para a cultura. A institucionalização da malha cultural do Brasil impactou o cenário da organização cultural de estados e municípios através das políticas públicas para cultura. O Conselho Municipal de Política Cultural de Alagoinhas (CMPCA) tem enfrentado grandes problemas na realização, aprovação e execução dos projetos aprovados pelo Conselho. Meu trabalho é criar uma genealogia da burocracia do Estado e compreender de que forma a burocracia está inviabilizando a execução dos projetos. Em um Estado altamente Kafkiano, podemos pensar o modelo burocrático como uma “*ficcionalização*” da vida a partir do livro “O Processo” de Franz Kafka com o objetivo de demonstrar o *modus operandi* do Estado, uma metodologia de análise para pensarmos a literatura não como ficção, mas como subjetivação e multiplicidade capaz de suspeitar, ou colocar em suspense as verdades, as instituições, o Estado e suas biopolíticas. Neste sentido, diante do Estado de Exceção em que se encontra o Brasil, podemos pensar as forças heterológicas de projetos que foram aprovados e executados à revelia. Sem o engessamento metodológico, pretende-se criar reflexões que permitam embasar a pesquisa e refletir sobre os processos burocráticos e os mecanismos de controle do Estado, acompanhando e criando um mapa da tramitação de projetos, através da observação dos processos e trâmites pelos quais passam os projetos aprovados e executados por membros do CMPCA desde sua criação, aprovação até a execução.

Palavras-chave: Política cultural. Estado. Burocracia.

INTRODUÇÃO

Em 2012, sob orientação do professor Osmar Moreira, desenvolvi um sub-projeto intitulado “Rede de mobilização em bairros de Alagoinhas”, este sub-projeto tinha por objetivo avaliar em que estado se encontra a mobilização cultural em bairros de Alagoinhas quanto à participação de políticas públicas para a cultura. O desenvolvimento deste projeto me levou a criação de um tcc intitulado: “Agentes culturais e artistas do Conselho Municipal de Políticas Culturais do Município de Alagoinhas-BA: articulação e mobilização. Neste projeto eu falava sobre a institucionalização da cultura no Governo Lula e a implementação do Plano Decenal de Cultura buscando saber a articulação dos agentes culturais nesse novo processo, nesta nova etapa de institucionalização da malha cultural no Brasil.

Estudamos artistas, agentes culturais e fizemos um pequeno mapeamento sobre a articulação destes artistas frente à nova política de cultura do Estado. Assim, o CMPCA foi estudado através da análise de atas, leis, ofícios e também a partir da produção, articulação dos agentes culturais e artistas membros do CMPCA frente às políticas públicas culturais ou à falta delas.

O papel do CMPCA é fundamental no planejamento da cultura da cidade se estiver em acordo com a Secretaria de Cultura do município. A sanção da Lei nº 2209/2013 e sua compreensão

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB). Linha de pesquisa Literatura, produção cultural e modos de vida. Bolsista CNPq. Orientador: Prof. Dr. Washington Drummond. Endereço eletrônico: davissoares1981@hotmail.com.

tridimensional da cultura: cidadã, simbólica e econômica não só é de extrema importância para que as comunidades locais possam reivindicar melhores políticas públicas para a cultura local, como esta institucionalização faz com que a cidade possa, através da Prefeitura e do Conselho de Cultura, participar de programas nacionais e internacionais para recebimento de verbas para incentivos culturais a fim de fortalecer comunidades e grupos historicamente marginalizados como negros, índios, mulheres, LGBT etc.

A BUROCRACIA NO CONSELHO MUNICIPAL DE POLÍTICA CULTURAL

Neste processo de investigação da cultura em Alagoinhas, muitas reflexões e indagações surgem. Do que se pode tomar como cerne da problemática em relação ao CMPCA e seus membros, dois problemas se fazem mais fortes: a falta de engajamento político de uma maioria, e a burocracia estagnante do setor público na aprovação dos projetos e na tramitação destes.

O Conselho Municipal de Políticas Culturais de Alagoinhas (CMPCA) tem demonstrado avanços, mas ainda esbarra na burocracia do setor público. Meu trabalho de investigação para este novo projeto de pesquisa para o mestrado em Crítica Cultural será investigar e compreender os processos burocráticos pelos quais passam os projetos, a tramitação dos mesmos, criando uma genealogia da burocracia, e compreender a articulação dos artistas frente esta institucionalização da cultura.

Este projeto de pesquisa busca a compreensão do CMPCA em suas mais variadas formas. O CMPCA funciona como elemento deslocador, *desterritorializador* (DELEUZE, GUATARRI, 2012), e também reestruturante dos maquinismos que engendram as relações entre a sociedade civil organizada e o poder público, e tem servido para os artistas, agentes culturais e gestores de cultura para sair da zona de conforto ao mesmo tempo em que para mantê-los nela. Não obstante, o CMPCA é parte desses agentes, artistas e da própria gestão pública, funcionando como elemento molecular em um sistema complexo por envolver subjetividades, burocracia, organização, peculiaridades e idiosincrasias que lhes são próprias dos artistas e das instituições. Através do CMPCA a burocracia deixa de ser isolada e engendra contornos de um personagem kafkiano. A burocracia do Estado se torna um contrassenso dentro do funcionamento do CMPCA, mas ao mesmo tempo é o CMPCA, ele mesmo, a própria burocracia no sistema burocrático, na medida em que seu papel é também regular, classificar, separar através de políticas públicas que se enquadrem dentro de normas e procedimentos do Estado. Embora, neste processo de sistematização, homogeneização e aprisionamento, poderemos ver, no caminhar desta pesquisa, que essa “desconstrução” do sistema burocrático se dará de algum modo fora/dentro da burocracia. A exemplo dos projetos dos artistas e agentes culturais que, à revelia do Estado, têm sido realizados, como uma força *heterológica*² que se

² O termo heterologia, oriundo da anatomopatologia, está inicialmente ligado à morbidez dos tecidos, sendo redefinido por Bataille como uma espécie de economia dos resíduos, de restos não assimiláveis, por vezes abjetos, que rompem e

inscreve, que irrompe contra a burocracia e contra uma semiotização do capital imposta pelo Estado, como uma *drag queen*, uma *hermafrodita* fora do sistema cristão ou da razão e do pensamento da metafísica ocidental.

Lia Calabre chama atenção para a formação dos membros de Conselho de Cultura para compreensão da máquina pública e de seu funcionamento burocrático, sugerindo cursos de formação e qualificação proporcionados pelo próprio Conselho de Cultura e pelo órgão responsável pela gestão da cultura do município sistematizado.

[...] é uma das atribuições do órgão gestor da área da cultura fornecer os elementos necessários para o funcionamento do conselho e não somente os recursos materiais. Um primeiro passo nessa direção está na capacitação permanente dos conselheiros para o trabalho nas teias da burocracia. Em geral, os representantes da sociedade civil não estão familiarizados com o conjunto de regras e legislações que regem a área pública. (CALABRE, 2013, p. 17).

São de competência da administração pública o funcionamento e os trâmites burocráticos do setor público. A não compreensão deste funcionamento inviabiliza qualquer andamento do Conselho de Cultura, recebimento de verba e execução dos projetos, por isso, a grande importância da formação dos conselheiros.

Dentre as questões fundamentais está a de pesquisar e compreender a articulação de agentes culturais através do Conselho Municipal de Políticas Culturais de Alagoinhas frente a burocracia estabelecida pelo Estado. Como o CMPCA está se articulando frente à burocracia dos processos que abarcam a relação entre o CMPCA e a Secretaria de Cultura de Alagoinhas na liberação de verbas para os projetos? Como esta burocracia funciona? Qual o papel do Estado neste processo? Existe alguma forma de controle do Estado na atuação dessas políticas públicas? As políticas culturais realizadas podem ser tomadas como conjunto de mecanismos de controle do Estado para conformidade de grupos sociais e conservação de identidades?

DE KAFKA À BUROCRACIA NO CMPCA

Na tentativa de enriquecer esta pesquisa, trago o escritor Franz Kafka (1883 – 1924) que nos fornece grande contribuição ao levar para a literatura no final do século XIX e início do século XX uma realidade no livro *O processo* que enseja o funcionamento da máquina burocrática e seus engendramentos na vida das pessoas.

esgarçam as estruturas homogêneas, afirmando aquilo que não pode ser recuperável e que corrompe as formas. (DRUMMOND, 2015. Pág. 206)

No mundo Kafkiano, a realidade externa mostra-se imponente. Uma imensa estrutura, que pode passar a ideia de máquina – a máquina burocrática – altamente hierarquizada, controlando e definindo a vida das pessoas. [...]. Em *O processo*, Josef K. transforma sua vida por causa de um processo que nem mesmo tem uma acusação explícita. Não há uma origem, um acusador ou uma culpa original expressa, apenas um processo tramitando nas estruturas burocráticas, ainda que nas instâncias inferiores desta. (SOUSA, 2013).

A burocracia enquanto instrumento para facilitação e andamento de processos poderá ser problematizada pela literatura kafkiana na medida em que causa estagnação na vida de um homem. Sendo a história incapaz de dar conta do verdadeiro, a literatura, pois, é capaz de dar conta desta “ficcionalização” da realidade, que, poderá ser, através da problematização da verdade na linguagem, na literatura e nas instituições, uma metodologia de análise para pensarmos a literatura não como ficção, mas como subjetivação e multiplicidade capaz de suspeitar, ou colocar em suspense as verdades, as instituições, o Estado e suas biopolíticas.

É possível, através de uma investigação sobre a burocracia em tempos remotos, compreender os engendramentos da burocracia no cotidiano e no Estado para analisar e comparar a articulação do CMPCA frente à burocracia no setor público, criar uma genealogia da burocracia e compreender os maquinismos e formas de atuação do Estado neste processo, isto irá permitir a compreensão e o andamento dos processos e dos projetos em trâmite. Assim, iremos analisar o funcionamento da burocracia na teia pública desenvolvendo uma genealogia de seus processos começando pelo Novo Marco Regulatório.

Neste trabalho, pretende-se criar reflexões que permitam embasar a pesquisa e refletir sobre os processos burocráticos, a criação das políticas públicas, o papel do Estado e dos agentes culturais, evidentemente, com aporte epistemológico-teórico-metodológico de autores da Crítica Cultural. A nossa pesquisa pretende desenvolver uma genealogia dos processos burocráticos pelos quais os projetos passam, desde sua criação pelo artista, agente cultural ou produtor cultural, do trâmite até o retorno e execução do projeto. Isto seria possível investigando o funcionamento do setor público e seus trâmites, protocolos e exigências, inclusive com o novo Marco Regulatório do Terceiro Setor³. Dessa forma, podemos pensar também modos alternativos de investir contra uma política pública que possa ser reacionária ou que esteja a serviço do capital, tornando a cultura uma mercadoria, assujeitando e controlando como uma biopolítica.

³ O Chamado Novo Marco Regulatório do Terceiro Setor, fundamentado através da Lei 13.019/2014, traz uma série de mudanças para a formalização de parcerias entre as organizações da sociedade civil e a Administração Pública.

CONSIDERAÇÕES

Na pesquisa sobre o CMPCA é possível evidenciar a falta de compreensão, tanto por parte de membros do CMPCA, como por parte da própria prefeitura sobre a tramitação burocrática pela qual passam os projetos, dado o Novo Marco Regulatório. A Medida Provisória (MP) nº 684/2015, convertida em Lei 13204 de 14 de dezembro de 2015, que alterou a Lei nº 13.019/2014, promoveu avanços na aprovação do novo Marco Regulatório do Terceiro Setor e estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, que envolvem, ou não, transferências de recursos financeiros entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, no entanto, este novo Marco Regulatório tem causado estranhamento tanto para os agentes culturais, como para o próprio setor público.

Neste mergulho sobre a teia burocrática da coisa pública se pretende criar uma genealogia dos processos burocráticos à luz de autores críticos da burocracia do Estado, de autores da Crítica Cultural sobre o domínio do Estado, averiguando tramitação de documentos, criando uma rede, um mapa mostrando esta tramitação através da análise de processos. Sob o crivo da Crítica Cultural será possível desenvolver uma crítica sobre o controle do Estado e seus maquinismos através de setores como a Secretaria de Cultura, criar/mostrar formas alternativas de pensar a cultura e a política cultural para além das formas hegemônicas, conservadoras e mercadológicas do Estado. Além de viabilizar e poder desmontar a burocracia por dentro da coisa pública, criando atalhos/mapas e se instrumentalizando para saber como proceder sobre documentos, exigências, protocolo e tramitação.

Sob o crivo da Crítica Cultural, este projeto deve, sobretudo, se impor como projeto contra um pensamento da razão e da metafísica ocidental e sua epistemologia homegeneizante, eurocentrada, branca, buscando sempre um modo alternativo, um pensamento contra-hegemônico que problematize as verdades, que ponha em jogo as linguagens e interpretações, que possa subverter lógicas perversas do capital e do controle do Estado.

REFERÊNCIAS

- BRANT, Leonardo (org.). *Diversidade cultural, globalização e culturas locais: dimensões, efeitos e perspectivas*. São Paulo: escrituras
- CEVASCO, Maria Elisa. *Dez lições sobre os estudos culturais*. 2ªed. São Paulo: Boitempo editorial, 2008.
- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia*. Cap. I. Governo da Bahia, 2007.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Trad. Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- _____. *Micropolítica e segmentaridade*. Trad. Suely Rolnik. In: Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995, p. 83-115.

_____. 10.000 a.C. *A geologia da moral* (Quem a Terra pensa que é). Trad. Célia Pinto Costa. In: Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia (v.1). Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. p. 53-91.

_____. 1227 – *Tratado de nomadologia: a máquina de guerra*. In: Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 5. Trad. Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34, 1997.

COSTA, Leonardo Figueiredo. Uma reflexão sobre as políticas públicas e a questão da formação na área cultural. In: IV ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em ENECULT – *Encontro de Estudos Multidisciplinares* em entre os dias 23 a 25 de maio de 2007, na Faculdade de Comunicação/UFBA

DRUMMOND, Whashington. *O sacrifício das formas: da estética ao sujeito*. Revista Ideação, N. 31, jan. 2015. Pág. 206.

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

GUATTARI, Felix. *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*. Trad. Suely Belinha Rolnik. São Paulo: Editora Brasiliense. 1985.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HORKHEIMER, Max & ADORNO, Theodor. *A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massas*. Pp. 169 a 214. In: LIMA, Luiz Costa. Teoria da cultura de massa. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 364p.

LEITÃO, Cláudia. *Cultura e Municipalização*. Cap. III. Governo da Bahia, 2007

LIMA, Ari; COSTA, Edil (orgs.). *Estudos de crítica cultural: diálogos e fronteiras*. Salvador: Quarteto, 2010.

RUBIM, Antonio Albino Canelas (org.). *Políticas culturais no governo Lula*. Salvador: EDUFBA, 2010.

RUBIM, Linda (org.) *Organização e Produção Cultural*. Salvador, Edufba, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/146/1/Organizacao%20e%20producao%20da%20cultura.PDF>.

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

SOUSA, Alexandre Ricardo Lobo. Franz Kafka e burocracia Weberiana. In: REEL – *Revista Eletrônica de Estudos Literários*, Vitória, s. 2, ano 9, n. 12, 2013.

APRENDIZAGEM, USO DA LIBRAS E IDENTIDADES SURDAS: UM ESTUDO COM JOVENS E ADULTOS SURDOS DO MUNICÍPIO DE ALAGOINHAS-BA

Dilcinéa dos Santos Reis (Pós Crítica/UNEB)¹

Resumo: O mundo das pessoas surdas não é um mundo de sons; é um mundo visual. Elas percebem os acontecimentos através da visão, compreendem o mundo através do olhar. Tomando como base esse princípio, apresento a pesquisa intitulada: Aprendizagem, uso da LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais e identidades surdas: um estudo com jovens e adultos surdos do município de Alagoinhas-Ba, o qual tem como pergunta investigativa: Como a aprendizagem e uso da LIBRAS se relacionam com a construção de identidades e vivências de jovens e adultos surdos e como contribuem pra sua inserção social? O objetivo geral consiste em compreender como a aprendizagem e uso da LIBRAS se relacionam com a construção de identidades surdas com suas vivências no mundo e inserção social de jovens e adultos surdos, que se desdobra nos seguintes objetivos específicos: caracterizar a LIBRAS e como se apresenta na vida de jovens e adultos surdos de Alagoinhas/Ba; conhecer histórias de vida de jovens e adultos surdos, a fim de compreender como suas identidades se constroem na relação com outros surdos e com ouvintes no contexto social; e depreender o impacto da aprendizagem e uso da LIBRAS na vida dos jovens, adultos surdos e nas suas possibilidades de inserção social. A pesquisa é de abordagem qualitativa e faz uso da observação, entrevistas em LIBRAS e vivência com os surdos, como técnicas de registro de dados. No que se refere à fundamentação teórica, utilizo teóricos da Língua de Sinais, como: Strobel (2007), Perlin (2002), Quadros (2007); dos estudos culturais, como Hall (2007); e da linguística aplicada indisciplinar, como Lopes (2007).

Palavras-chave: LIBRAS. Identidades. Jovens e Adultos Surdos.

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 de um corpo “normal”. É o surdo sendo observado através do ponto de vista das identidades. A identidade não é uma visão que generaliza o sujeito. É importante começar a vê o surdo na alteridade e na diferença representada 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 é regulamentada em âmbito nacional.

Nesse contexto, a pesquisa intitulada: Aprendizagem, uso da Libras e identidades Surdas: um estudo com jovens e adultos surdos do município de Alagoinhas-Ba, no qual tem como pergunta investigativa: Como a aprendizagem e uso da LIBRAS se relacionam com a construção de identidades e vivências de jovens e adultos surdos e como contribuem pra sua inserção social? O objetivo geral consiste em compreender como a aprendizagem e uso da LIBRAS se relacionam com a construção de identidades surdas com suas vivências no mundo e inserção social de jovens e adultos surdos, que se

¹ Mestranda no Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural na Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/ UNEB, Campus II – Alagoinhas-BA). Orientadora: Profa. Dra. Licia Maria de Lima Barbosa. Endereço eletrônico: neasantos@yahoo.com.br.

desdobram nos seguintes objetivos específicos: caracterizar a LIBRAS e como se apresenta na vida de jovens e adultos surdos de Alagoinhas/Ba; conhecer histórias de vida de jovens e adultos surdos, a fim de compreender como suas identidades se constroem na relação com outros surdos e com ouvintes no contexto social; e depreender o impacto da aprendizagem e uso da LIBRAS na vida dos jovens, adultos surdos e nas suas possibilidades de inserção social. Esse trabalho tem como justificativa pessoal, o descobrimento de porque uns alunos surdos se desenvolvem na libras e outros não? Como justificativa social, mostrar para a comunidade ouvinte a importância do ser surdo, para a partir daí eles próprios mostrarem para a comunidade ouvinte o que é ser surdo; e como justificativa acadêmica, juntos aos surdos buscar meios que possibilitem a Libras ser veiculada em diversos meios sociais, a fim de que, a mesma se torne reconhecida como língua nestes meios no qual e assim a identidade surda seja evidenciada. Para ampliar os horizontes dessa pesquisa me fundamentarei em teóricos da Língua de Sinais, como: Strobel (2007), Perlin (2002), Quadros (2007); dos estudos culturais, como Hall (2007); e da linguística aplicada indisciplinar, como Lopes (2007).

REVISÃO DA LITERATURA

Desde que a humanidade existe, existem surdos. E, como não poderia 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 segundo (GOMES 2014.p.01) “o homem que não escuta é o homem que não é entendido”, dessa forma, 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, se introduz a ideia de dupla falta: incapacidade física (órgão auditivo defeituoso) e incapacidade emocional (estúpido e insensível) (GOMES, 2014 p. 01).

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 4 várias atividades artísticas, o ensino da língua de sinais, a divulgação dos costumes surdos, etc.

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 “sub-espécie”, 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 desse “mal”.

Desta forma, 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”.

Assim, coube as outras áreas como a antropologia, sociologia e a linguística mostrar um outro olhar para com os surdos, um 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 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.

Compartilhando estas ideias Perlin (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. (SACKS, 2002).

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) uma língua própria (língua de sinais).

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, a partir de onde se quer chegar que se trata de uma abordagem de pesquisa qualitativa e faz uso da observação, entrevistas em LIBRAS e vivência com os surdos, como técnicas de registro de dados. Além disso, este trabalho possui um perfil da metodologia de História de vida, no qual é uma abordagem que utiliza a narrativa das vivências do sujeito para levá-lo a um processo de transformação. Segundo Josso (2004, p.9) o sujeito pode “transformar a vida socioculturalmente programada numa obra inédita a construir”.

RESULTADOS

Como resultados, pretendo ao final desta pesquisa, compreender como a aprendizagem e uso da LIBRAS se relacionam com a construção de identidades surdas com suas vivências no mundo e inserção social de jovens e adultos surdos do município de Alagoinhas.

CONCLUSÃO

Para finalizar essa etapa, pois o estudo, ou a pesquisa não para por aqui, sinto que esse trabalho se tornou profícuo, 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 entre as obras literárias porque, de fato, dá a ideia de 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 essa reflexão como uma pesquisadora que não se cansa de buscar entender por meio dos estudos culturais, interculturais os estudos surdos, bem como a Libras. 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, juntamente com os estudos linguísticos da Libras passa a ser pra mim o corolário que imortaliza os sentimentos oriundos dessas passagens, desse momento.

REFERÊNCIAS

- DALCIN, Gladis. *Um estranho no ninho: Um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo*. Florianópolis. 2005.
- GOMES, Rosana Dias. O SURDO: SUA HISTÓRIA, SUA LÍNGUA, SUA CULTURA <https://www.somostodosum.com.br/clube/artigos>. Acesso em 31.08.2019.
- HALL, Stuart. *Identidades culturais e pós modernidade*. Belo Horizonte. Ed UFMG. 2007.
- KARNOPP, Lodenir. *Literatura Surda*. Universidade Federal de Santa Catarina,. Florianópolis. 2004.
- LIMA, Maria Nazaré Mota de Lima. *Relações Étnicos Raciais na Escola: o papel das linguagens*. Salvador. EDUNEB. 2015.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo:EPU, 1986.
- MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 279p. 2006.
- MOREIRA, H. CALEFFE L.G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. RJ:DP&A, 2006.
- MOURA, Maria Cecília. *O Surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- Pennycook. Alastair . *Uma linguística aplicada transgressiva*. São Paulo: Parábola Editorial, 279p. 2006.

PERLIN, G. *Identidade Surda e Currículo*. Em Surdez - Processos Educativos e Subjetividade. Cristina Broglia Feitosa Lacerda e Maria Cecília Rafael de Góes (org.) Lovise. São Paulo. 2000.

QUADROS, Ronice Muller e KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de Sinais Brasileira- Estudos Linguísticos*. Artmed. 2004.

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

INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO: AS FACES DA HISTÓRIA E DA MEMÓRIA DO CURRÍCULO DE LETRAS VERNÁCULAS DE ALAGOINHAS

Edilsa Mota Santos Bastos (Pós Crítica/UNEB)¹

Resumo: O presente trabalho visa apresentar a pesquisa em andamento intitulada de “Interculturalidade e educação: as faces da história e da memória do currículo de Letras Vernáculas de Alagoinhas”. A construção dissertativa estrutura-se em quatro capítulos, o primeiro aborda o caminho metodológico da pesquisa, discorrendo sobre a proposta inicial. Apresenta-se sobre os lócus da pesquisa, além do arcabouço teórico sobre currículo. O segundo capítulo, é formado por diversos aspectos do currículo, tais como, o currículo na ação pedagógica, os construtores, a reflexão crítica sobre o currículo, a metodologia utilizada para a estruturação do currículo, o pensar fragmentado e universal na construção coletiva do currículo e os aspectos históricos, sociopolíticos e culturais que permeiam o currículo. O terceiro capítulo, corrobora para descortinar a história do currículo e do curso de Letras Vernáculas de Alagoinhas, através da Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas – FFPA e da Universidade do Estado da Bahia - UNEB campus II. Esse capítulo apresenta a gênese do curso de Letras em Alagoinhas, a formação dos egressos durante o período ditatorial, trazem relatos e memórias de egressos e professores do curso de Letras da FFPA e da UNEB, a reestruturação administrativa e departamental do curso de Letras e o nascimento dos novos currículos. O quarto capítulo, pretende-se abordar sobre um diálogo entre o currículo de letras e a crítica da cultura, os fundamentos teóricos, pedagógicos e das pesquisas que regem o Curso de Letras Vernáculas, o diálogo entre o currículo do curso de Letras Vernáculas na Graduação e da Pós-Graduação em Crítica Cultural, na perspectiva do diálogo permanente.

Palavras chaves: Currículo. Interculturalidade Crítica. Letras Vernáculas. Memórias.

INTRODUÇÃO

A escolha por esse objeto de estudo, surge a partir da necessidade de trazer ao conhecimento e domínio público, a história e memória do Curso de Letras Vernáculas da cidade de Alagoinhas-Ba. Tem como foco, discorrer sobre as faces do currículo do Curso de Letras, memórias e nuances que perpassam pelo currículo. Os meandros da pesquisa surgem, desde que a discussão sobre o objeto a ser estudado se apresenta. A busca pelos instrumentos legais que aportem teoricamente a pesquisa, tais como, dissertações, artigos, livros, documentos e depoimentos no modelo de breves narrativas. Pensar a formação do sujeito como um exercício de emancipação que o humaniza, requer ações e reflexões embasadas na escuta sensível que o currículo demanda, incluindo novos direcionamentos para o curso de Letras.

Em 2002 a Resolução Nº 01 de 18/02 faz novos reajustes às Diretrizes colocando como pontos de abordagem dos cursos: o preparo para o uso de novas tecnologias para o fazer pedagógico; aprendizagem orientada pela ação-reflexão-ação; a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem; previsão de eixo articulador da formação; incentivo a flexibilidade e estágio curricular articulado com o restante do curso. Mediante exposição das mudanças sofridas pelo currículo de Letras, esta pesquisa objetiva analisar três pontos básicos no currículo atual, a saber: a) as condições

¹ Mestranda no Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural na Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/ UNEB, Campus II – Alagoinhas-BA). Endereço eletrônico: edilsamota@hotmail.com.

estruturais de oferta prescritas nas Diretrizes (salas, laboratórios e recursos); b) organização didático-pedagógicas (PPP/Letras); c) a interface com os estudos culturais com o intuito de preparar os estudantes da casa para formação continuada.

A presente pesquisa é de caráter documental, visto que estão sendo utilizados como recurso de estudo e análise os documentos referentes ao Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras atual, assim como recorreremos a arquivos documentais do antigo currículo da FFPA e da UNEB, no intuito de estabelecer uma metodologia contrastiva. Para isso, o Acervo Documental Iraci Gama será de grande utilidade para que possamos, caso seja possível, recuperar documentos antigos do curso de Letras que hoje se encontram em condições precárias de utilização.

O interesse pelo tema surge a partir do envolvimento enquanto membro, dos estudos e discussões do Grupo de Estudos em Resiliência, Educação e Linguagens (GEREL) e da Linha 2: Letramento, identidade e formação de professores. Esta pesquisa está vinculada ao projeto matriz da professora Dra. Maria de Fátima Berenice da Cruz, intitulado: “Literatura e situação Pedagógica: o letramento literário nos textos do livro didático de língua portuguesa do Ensino Fundamental II – triênio 2013 a 2015”.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A escolha por esse objeto de estudo, surge a partir da necessidade de trazer ao conhecimento e domínio público, a história e memória do Curso de Letras Vernáculas da cidade de Alagoinhas-Ba. As inquietações nascem à luz de um olhar próprio, de uma professora que sabe o valor de um professor pesquisador, some-se a isto, o interesse nas pesquisas sobre história da educação brasileira, principalmente do Estado da Bahia.

Eis que desponta o interesse de adentrar na história do Curso de Letras Vernáculas da UNEB Campus II, tendo como foco as interfaces do currículo do Curso de Letras, memórias e nuances que perpassam pelo currículo. Apreendi durante minha formação no Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual de Feira de Santana-Ba, que, um professor e principalmente um pedagogo, deve ser um agente transformador, onde quer que se encontre.

Temos o poder através do conhecimento empírico, saberes populares que estão atrelados as experiências do nosso cotidiano, como salienta Paulo Freire, no seu livro Pedagogia da Autonomia, e através do conhecimento científico que emerge das informações e saberes que partem de princípios com base em análises de fatos reais, cientificamente comprovados por estudos, de criar e recriar acontecimentos históricos com novos olhares.

As pesquisas científicas passam por etapas, em sua maioria, por testagem de amostras. É como um exame, colhe-se amostra/s e inicia-se uma série de testes até chegar ao resultado final. Em se tratando do currículo não é diferente. A história está sempre em movimento, em uma dinamicidade surpreendente, esta dinâmica que a história faz, envolve sujeitos, lugares, objetos, instituições, dentre outras questões. De acordo com Macedo (2002), a história do currículo se dar de forma colonizada de migrantes.

Com base em tais afirmativas e, na busca de aprimorar o currículo em suas singularidades é, que ocorre naturalmente, a descolonização histórica desse instrumento social, conferindo-lhes identidade própria, norteadas pelo “direito à diferença e a igualdade”. Esses são sinais de pluralidade de um instrumento com caráter administrativo, criado em meio a Revolução Industrial entre a segunda metade do século XIX e início do século XX, como instrumento de controle.

Para conhecer do que se trata, buscamos saber o que é o currículo, para que serve e suas origens nos âmbitos teórico e real. Segundo o minidicionário Luft (2002, p. 210), o currículo é um substantivo masculino que significa “curso; carreira; conjunto das matérias que fazem parte de um curso; conjunto de dados profissionais ou intelectuais de estudantes ou candidatos, ou folha com esses dados”. Como pode ser observado, os significados se contextualizam num mesmo sentido, formação ou educação do sujeito.

De acordo com Silva (2005, p. 16), o currículo passa por uma “análise social e cultural”, o que significa que está sempre sendo estudado e pesquisado, pois, suscita muitas indagações no campo das representações teóricas. Existe uma relação de interdependência do objeto com a teoria, como explicita o autor, para tanto, precisamos interpelar o objeto ou a teoria:

Podemos ver como isso funciona num caso concreto. Provavelmente o currículo aparece pela primeira vez como um objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos dos anos vinte. Em conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios, que intensificavam a massificação da escolarização, houve um impulso, por partes de pessoas ligadas sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos (SILVA, 2005, p. 12).

O modelo de currículo criado nesse contexto revela o quanto a criação desse objeto foi intencional. A priori foi só uma teoria experimental diante da conglomeração provocada pela imigração de massa, como discorre Silva. No entanto, uma vez que houve descobertas significativas no decorrer da “administração educacional”, o currículo deixa de ser um instrumento teórico-experimental para ser um instrumento real, “é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos”.

Segundo Young (2014, p. 193), “essa teoria derivou do gerenciamento científico desenvolvido por F. W. Taylor e, em seguida foi aplicada às escolas”. Então, os “teóricos do currículo” instruíam os

professores para dar aulas, utilizando o modelo fabril, de modo que se assemelhasse ao modelo de atividades “manuais”, repassados através do processo de ensino para as escolas. Não havia participação dos professores na elaboração do currículo escolar, pessoas que administravam as empresas ou cientistas das fabricas, elaboravam esse currículo e o professor o executava.

Frederick Winslow Taylor, foi um engenheiro norte-americano que introduziu o conceito da chamada Administração Científica, revolucionando todo o sistema produtivo no começo do século XX e criando a base sobre a qual se desenvolveu a atual Teoria Geral da Administração. Taylor objetivava desenvolver uma forma de elevar o nível de produtividade, fazendo com que o trabalhador produzisse mais em menos tempo, sem elevar os custos de produção.

Após observar que os sistemas administrativos da época eram ineficientes. Precisava criar um modelo de padronização do trabalho, uma vez que os administradores desconheciam parte das atividades na linha de produção, além disso, outra questão estudada por ele, era a de como os trabalhadores eram remunerados.

Tais lógicas explanadas por Taylor se reproduzem na contemporaneidade na educação brasileira, do ponto de vista de muitos educadores. Os resquícios das teorias desenvolvidas pelos Estados Unidos e pela Inglaterra, ainda perduram. As tradições dos dois países, “perderam muito de sua credibilidade a partir das décadas de 1960 e 1970”, contudo, a ideia das escolas adotarem o modelo fabril, ainda permanece. Como afirma Young (2014, p. 193), essa discussão continua influenciando nas produções e publicações acadêmicas no campo do currículo e no que vem a ser a “teoria do currículo”.

De acordo com Silva, (2005, p. 13), “o efeito final, de uma forma ou de outra, é que o currículo se torna um processo industrial e administrativo”, aspectos que apontam para a formação técnica, profissional para o mercado de trabalho, não necessariamente para uma formação cidadã, que impulsiona o sujeito para uma construção crítica do ser, emancipando-o. Essa construção nos remete a ação pedagógica do currículo e as políticas que estruturam as práticas pedagógicas através do conhecimento.

BASES EPISTEMOLÓGICAS QUE NORTEIAM A AÇÃO DO CURRÍCULO

Falar do currículo como ferramenta da ação pedagógica é, falar de planejamento, de organização, ou seja, é falar do currículo e organização enquanto prática pedagógica. O currículo nos ajuda a pensar, como se dar o conhecimento escolar. Esse conhecimento não acontece de forma aleatória, a escola assume a função política de transmiti-lo, esse processo é considerado como a primeira função básica da escola.

A escola, enquanto ambiente socializador é responsável pela contribuição na formação de valores, essa é a segunda característica básica da instituição escolar. A terceira função básica da escola, está atrelada à contribuição para a redução das desigualdades sociais. Observa-se, que as funções atribuídas a escola, à priori, formam parâmetros desprovidos de quaisquer características mecanicistas.

O planejamento é um dos instrumentos norteadores da prática pedagógica. Na educação, ele preza pelas definições, funções e características. Podemos defini-lo ainda, como guia de orientação, processo de racionalização, organização e coordenação, para processo de análise, reflexão e previsão. Ele tem a função de prevê os conhecimentos, habilidades e atitudes.

O planejamento, enquanto instrumento organizacional das atividades, evita a repetição dos conteúdos. O planejamento na área da educação se subdivide em três categorias/vieses. O primeiro é o planejamento educacional, considerado como um processo macro, pois, envolve os governos Federal, Estadual e Municipal. Perpassa pelas questões políticas, filosóficas e sociológicas relacionadas a educação, norteadas pelas Diretrizes.

O planejamento escolar se constitui através do PPP, Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino. É também, o documento de identidade da escola. Ele é responsável por gerar o plano de curso, plano de cada unidade e plano de aula. O planejamento curricular faz um exercício constante, voltando-se para o planejamento escolar e educacional, numa relação de interdependência, formando desse modo, uma tríade no processo educacional.

As discussões sobre educação estão sempre ativas, uma vez que a escola é uma das bases primordiais da vida do ser humano e um dos pilares mais importante da sociedade. Para uma boa discussão e reflexão no âmbito educativo, podemos iniciar essa discussão pelos aparatos legais que amparam a educação enquanto direito de todos.

A primeira abordagem aqui expressa surge com base na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que, foi adotada pela Organização das Nações Unidas em 10 de dezembro daquele mesmo ano. Teve como um dos nomes principais em sua criação, o canadense John Peters Humphrey, ele contou com a ajuda de várias pessoas de todo o mundo. A Declaração tem o objetivo de garantir os direitos básicos da humanidade.

Abalados pela recente barbárie da Segunda Guerra Mundial, e com o intuito de construir um mundo sob novos alicerces ideológicos, os dirigentes das nações que emergiram como potências no período pós-guerra, liderados por Estados Unidos e União Soviética, estabeleceram, na Conferência de Yalta, na Rússia, em 1945, as bases de uma futura paz mundial, definindo áreas de influência das potências e acertando a criação de uma organização multilateral, que promovesse negociações sobre

conflitos internacionais, para evitar guerras e promover a paz e a democracia, e fortalecer os Direitos Humanos.

A Constituição Federal Brasileira traz a educação como um dos direitos principais, com base em princípios da DUDH. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, 42).

Podemos observar que em concomitância com DUDH, a CFB a priori, vela pela educação como um direito de todos. Para que isso se concretize na prática, ambos os documentos inspiram outros aparatos legais que vão coadunar para que essa educação alcance o maior número possível de cidadãos em idade escolar ou não. Muitos cidadãos que não conseguiram estudar ou concluir os estudos em idade escolar regular, tem o direito a educação em modalidade de acordo a sua idade e, ao grau de ensino/conhecimento adquirido.

Na história da educação brasileira, vários documentos foram elaborados servindo como instrumentos norteadores para a prática pedagógica no processo de ensino e aprendizagem no âmbito escolar. Tais documentos atravessaram o tempo, desde o Período Colonial com a educação de catequese ministrada pelos padres jesuítas, até a contemporaneidade. Existe uma confluência da história colonial e a educação brasileira, são intercambiáveis, dialogam entre si.

Nos atendo aos documentos educacionais das últimas décadas, do panorama educacional brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, é criada com o objetivo de fazer cumprir o disposto na Constituição Federal, de modo que os primeiros artigos da referida Constituição, voltados para a educação, são reproduzidos integralmente ou parcialmente pela LDB, a exemplo de:

Art. 1o A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1o Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2o A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Art. 2o A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LDBN, 1996, p. 8).

A construção ou (re) formulação do currículo perpassa pelas discussões dos órgãos elencados anteriormente, pelo material didático/livros, documentos norteadores visando o ensino e aprendizagem. Os teóricos e estudiosos que se debruçam sobre currículo e os

elaboradores/construtores do currículo, propõem a participação das universidades públicas na (re) elaboração de tal instrumento, contribuindo para o desenvolvimento da educação escolar brasileira, visto que, as universidades são grandes produtoras do conhecimento através das pesquisas nas diversas áreas. Sejam nos objetivos gerais, por áreas ou eixos temáticos.

É primordial professores, coordenadores, gestores e demais profissionais da educação pública, estejam engajados nos processos de (re) formulação curricular. Dessa forma, é imprescindível levar em consideração os direitos ao sufrágio fragmentado e universal durante tal processo, consolidando um direito constitucional e social.

INTERCULTURALIDADE CRÍTICA: AS FACES DO CURRÍCULO DE LETRAS VERNÁCULAS NOS SÉCULOS XX E XXI

Vamos enveredar por um caminho desconhecido que nos conduza a história da Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas, uma das mais antigas e importantes da Bahia, pela sua história e pelas contribuições na formação de professores/as que corroboram para as diversas modalidades do ensino no Município, cidades circunvizinhas, demais regiões do Estado e do País.

Hoje, a Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas - FFPA, localiza-se na Rodovia BR 110, Km 4 – Rodovia Governador Mário Covas. Ao procurarmos no sistema, a localização é fornecida a partir desse endereço. Na verdade, aqui está localizada a atual Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus II em Alagoinhas.

A busca pelos documentos que contam a história do curso de Letras Vernáculas em Alagoinhas, assim como a história da FFPA, tem sido um grande desafio, visto que, a antiga Estação de Trem da cidade que outrora se chamava São Francisco, e que atualmente recebe o nome de Fundação Iraci Gama, encontra-se fechada. De acordo com Bacellar (2018, p. 50), nota-se, “em todo esse universo documental, o historiador encontra, quase sempre, um relativo descaso pelo patrimônio arquivístico’.

A tentativa de encontrar a/s pessoa/s responsáveis por tais documentos, foi durante algum tempo, desanimadora, uma verdadeira maratona. Não sendo possível acessar tais documentos. A busca pelos objetos de minha pesquisa no Campus, iniciou-se desde 2018, sem sucesso. O tempo passava e a pesquisa de campo parecia estagnada, enfim, surge a oportunidade por meio de funcionárias da Prefeitura do Campus, de ter o acesso às pistas que iriam levar aos possíveis registros do marco histórico educacional que formou centenas de professores.

A procura pelas funcionárias da Prefeitura do Campus II da UNEB partiu das indicações de uma professora do Mestrado em Crítica Cultural, ao perceber minha angustia, por chegar até esse

momento sem conseguir ter contato com meu objeto de pesquisa. Falou-me com atenção, dando-me a segurança necessária para continuar as buscas e alcançar, em parte, o resultado almejado.

O manuseio dos documentos levou a descoberta de uma gama de projetos de professores das Graduações e do Mestrado de Crítica Cultural. Os projetos datam desde o período da FFPA até datas mais recentes. Enquanto manuseava os documentos, observei que muitos projetos podiam nascer a partir daqueles registros. Projetos que podem ganhar formas e destaques a partir desse material, sobre a trajetória de professores e, de projetos desenvolvidos por eles que corroboraram para o diálogo e parcerias entre a UNEB e o Município de Alagoinhas.

Como salienta Bacellar (2018, p. 50), me deparei com um ambiente semelhante ao que o autor descreve, “documentos mal acomodados em instalações que chegam a ser precárias sofrem rápidas deterioração e podem se perder em definitivo”. A situação é lamentável e, requer uma intervenção por parte da UNEB para recuperação e demais processos que possam salvaguardar de forma ordeira tais documentos.

Os arquivos que as universidades guardam, contribuem para inúmeras pesquisas das diversas áreas do conhecimento por todo o país. No espaço do Programa do Mestrado em Crítica Cultural, o Pós-Crítica, foi criado alguns Laboratórios da área de Humanas, com o objetivo de formar mestres/as com conhecimento operacional a partir de tais espaços. Um deles é o Acervo de Memórias, também conhecido como Centro de Documentação Iraci Gama. De acordo com Reinaldo Marques (2008, p.111),

Em termos mais locais e contemporâneos, no que concerne à formação dos arquivos literários no Brasil, tem sido proeminente o papel das universidades, tanto públicas quanto privadas. Com efeito, no interior das nossas instituições universitárias foram criados diversos centros de documentação e de memória especialmente no âmbito das ciências humanas, como forma de subsidiar a pesquisa em várias áreas, tais como: a sociologia, a história, a antropologia, a literatura, as artes.

A UNEB Campus II, ainda está se organizando para fazer triagem, higienização, separação, catalogação e arquivar o material que lhes pertence ou que está sob sua tutela. As condições estruturais físicas e de organização são precárias, o ambiente não proporciona as devidas condições necessárias para o arquivamento desse material. No entanto, foi dado um tratamento emergencial ao local, para permitir o acesso aos profissionais da instituição e pesquisadores internos.

Muitos documentos estão com poeira, cupim, fungos, mofo, traças e deteriorados por umidade e pelo mau condicionamento. São “velhos papéis amarelados, esburacados, cheirando a mofo e frágeis”, como afirma Bacellar (2018, p. 53). Tal situação pode desanimar até o mais experiente pesquisador, mas ainda assim, as universidades, corroboram para que as pesquisas

andem em nosso país, existe uma motivação que movem as pesquisas, o que leva a criação de centros de documentações pelas instituições.

[...] Criação motivada seja pela carência de investimentos por parte de instâncias do poder público na preservação de seu patrimônio arquivístico, seja pelas dificuldades de acesso às fontes de pesquisa. Tais centros empenham-se na reunião, organização e preservação de arquivos e coleções, de conjuntos documentais diversificados, contribuindo para a salvaguarda do nosso patrimônio quer arquivístico e bibliográfico, quer museológico. Com isso, à tarefa primeira de geração de conhecimento e sua disseminação, as universidades agregaram a tarefa de organização e preservação das fontes primárias de pesquisa, bem como sua disponibilização para a consulta por parte da comunidade acadêmica e do público em geral (MARQUES, 2008, p. 111).

A Universidade do Estado da Bahia - Campus II, ainda não disponibiliza o acesso a comunidade externa, por ainda não ter sido realizado um trabalho que permita esse contato por pesquisadores visitantes, se assim podemos dizer, mas é possível o acesso para a comunidade interna da instituição. O que significa um avanço significativo para a produção acadêmica. Encontramos uma desordem na organização dos documentos, é preciso um trabalho minucioso para coloca-los em perfeita ordem e sintonia.

INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO: O CURRÍCULO DE LETRAS VERNÁCULAS DE ALAGOINHAS COMO PROPOSTA DE FORMAÇÃO

Nesse capítulo, pretende-se abordar sobre um diálogo entre o currículo de Letras e a crítica da cultura, os fundamentos teóricos, pedagógicos e das pesquisas que regem o Curso de Letras Vernáculas, o diálogo entre o currículo do curso de Letras Vernáculas na Graduação e da Pós-Graduação em Crítica Cultural, na perspectiva do diálogo permanente.

Um exemplo dessa parceria é o Seminário Interno, o SIP-Interlinhas, que é realizado no fim de cada semestre pelo Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural/Pós-Crítica da UNEB campus II, organizado pelos Grupos de Pesquisas do Mestrado contemplando alunos do Curso de Letras Vernáculas, através de seus respectivos projetos de Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC, Bolsistas de Iniciação Científica e alunos do próprio mestrado.

Durante o Seminário, são apresentados os projetos para pesquisa e escrita dissertativa, além dos avanços conforme cada semestre percorrido. Busca-se também, levantar questões de como o curso de Letras Vernáculas da UNEB forma seus egressos e para que. São atividades que objetiva dialogar de forma dinâmica com os Laboratórios do programa (áudio visual – cinema; Fabrica de Letras – Laboratório de edição; Web rádio e Centro de documentação Iraci Gama), e as pesquisas numa perspectiva dialógica com a comunidade acadêmica.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa direcionada para o trabalho intitulado de Interculturalidade e educação: as faces da história e da memória do currículo de Letras Vernáculas de Alagoinhas têm proporcionado escritas e publicações de artigos completos em anais de eventos, e-books e texto em livro. O lastro teórico construído para o trabalho tem sido amplo e diverso, pois, corrobora densamente para os diálogos empreendidos durante a construção, dentre os autores encontram-se Silva (2019), Arroyo (2015), Macedo (2002,2013), Bacellar (2018), Paiva (2005), Santiago (2013) e Nébias (2005).

CONCLUSÃO

Por ser uma pesquisa documental, encontramos muitas dificuldades para localizar e acessar os documentos do curso de Letras Vernáculas da Faculdade de Formação de Alagoinhas - FFPA e da Universidade do Estado da Bahia – UNEB campus II e documentos que contam a gênese da FFPA. O acesso aos documentos que estão sob a guarda da UNEB foi possível recentemente, no entanto, por não estarem organizados e arquivados adequadamente, houve um grau considerável de dificuldade para encontrar alguns desses documentos.

REFERÊNCIAS:

- ARROYO, Miguel G. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos / Miguel G. Arroyo. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan. /mar. 2015. Editora UFPR
- BACELLAR, Carlos. *Fontes Históricas* / Carla Bassanezi Pinsky (organizadora). – 3. ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018.
- BRASIL: *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. UNIC / Rio / 005 - Agosto 2009. <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em 13/06/2019.
- FIGAM – FUNDAÇÃO IRACI GAMA DE CULTURA. <https://figam-fundacaoiracigamadecultura.blogspot.com/2012/08/a-cidade-de-alagoinhas-foi-se.html>. Acesso em 21/08/2019.
- <https://www.mundovestibular.com.br/articles/2771/1/CONSTITUICOES-BRASILEIRAS-DE-1824-A-1988/Paacutegina1.html>. Acesso em 29/06/2019.
- LUFT, Celso Pedro. *Minidicionário Luft* / colaboradores Francisco de Assis Barbosa, Manoel da Cunha Pereira; organização e supervisão Lya Luft. –São Paulo: Ática, 2000.
- MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo: campo, conceito e pesquisa* / Roberto Sidnei Macedo. – 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- _____. Rhysallís, *currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo* / Roberto Sidnei Macedo. - Salvador: EDUFBA, 2002.

- MARQUES, Reinaldo. *Memória Literária Arquivada* / Reinaldo Marques. Revista Aletria, v. 18, jul. – dez. – 2008.
- NÉBIAS, Cleide. *Memória, registro e subjetividade: escritas de professoras* / Cleide Nébias. Revista Interações. Vol. X. n. º 20. P. 73-84. Jul. Dez 2005.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. *O NOVO PERFIL DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS* / Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (FALE/UFMG).
- BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002.
- SANTIAGO, Mylene Cristina. *Educação intercultural: desafios e possibilidades* / Mylene Cristina Santiago, Abdeljalil Akkari, Luciana Pacheco Marques. – Petrópolis. RJ: Vozes, 2013.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidades: uma introdução às teorias críticas do currículo* / Tomaz Tadeu da Silva. – 3. ed.; 11. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: Projeto de ensino-aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico* – elementos metodológicos para elaboração e realização, 12ª ed. / Celso dos Santos Vasconcellos. São Paulo: Libertad Editora, 2004. – (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 1).
- YOUNG, Michael. *Teoria do currículo: o que é e por que é importante*. Caderno de Pesquisa v.44 n. 151 p. 190-202 jan. /mar. 2014.

MECANISMOS PEDAGÓGICOS EMANCIPATÓRIOS PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA INVESTIGAÇÃO NO CENTRO ESPECIALIZADO EM REABILITAÇÃO HELENA ANTIPOFF (CERIII) DE ALAGOINHAS

Edvan de Souza Santos (Pós-Crítica\UNEB)¹

Resumo: Trata-se de uma investigação sobre os mecanismos pedagógicos emancipatórios criados para “reabilitar” a pessoa com deficiência intelectual e “ressocializar” esse sujeito. Suspeita-se que esses mecanismos, criados ou em processo de criação, são apenas uma forma de compensação para um déficit social ocasionado por práticas inadequadas, preconceituosas e excludentes, para um indivíduo que era considerado um “estranho social”, não possibilitando o processo de independência. Dessa forma, busca-se identificar se as práticas pedagógicas emancipatórias possuem finalidades sociais/subjetivas ou apenas políticas/comerciais. Portanto, espera-se que a realização dessa investigação seja importante para a contribuição adequada de políticas públicas a serem desenvolvidas e para a compreensão do processo de emancipação, destacando seus sentidos e perspectivas, já com base em conceitos interpretativos e o modelo social aplicado ao termo e as pessoas com deficiência.

Palavras-chave: Políticas emancipatórias. Deficiência. Mecanismos pedagógicos.

INTRODUÇÃO

Historicamente a nossa sociedade é caracterizada como desigual, marcada por atos de preconceito e separatistas. Esse desequilíbrio reflete nos grupos sociais que, por muitas vezes, não conseguem se relacionar, já que os seus pensamentos e ações são divergentes e com interesses próprios, não atendendo a premissa social de igualdade para todos, independentemente do âmbito.

Desta forma, teóricos como Michel Foucault (1984/1987/1995), Giorgio Agamben (2004), Boaventura Santos (1995) Touraine (1994), Chantal Mouffe (1993), Freud (1919/1996), Schewinsky (2004), Strey (2010), dentre outros, compreenderam este movimento histórico e pautados em estudos e observações, trazem para o contexto acadêmico, contribuições valiosas para a tentativa da interpretação desse problema social.

Portanto, interpretar os mecanismos pedagógicos aplicados em instituições de apoio a pessoa com deficiência e que contribuem para as políticas públicas, criadas ou em processo de criação, para um sujeito que sempre foi excluído socialmente, possibilita identificar se as preocupações possuem características emancipatórias ou são apenas para compensar um déficit social ocasionado por práticas inadequadas, preconceituosas e excludentes, acometidas por uma sociedade que enxerga a pessoa com deficiência como o “estranho social”.

¹ 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: Prof.ª Dr.ª Jailma dos Santos Pedreira Moreira. Endereço Eletrônico: professedvansouza@gmail.com.

Considerando o tema a ser estudado e os possíveis esclarecimentos após a investigação, questiona-se quais os mecanismos pedagógicos emancipatórios são criados para “reabilitar” a pessoa com deficiência intelectual à sociedade.

Objetiva-se de forma geral identificar os mecanismos pedagógicos emancipatórios criados pelo Centro Especializado em Reabilitação (CER III) de Alagoinhas para “reabilitar” e “ressocializar” a pessoa com deficiência intelectual e, com base, específica inventariar, através de fontes bibliográficas, o referencial teórico acerca da noção/conceito de deficiência e deficiência intelectual; discutir as políticas emancipatórias em consonância com a Lei 8.213 e mapear a existência de práticas pedagógicas emancipatórias para pessoas com deficiência intelectual para apoio na formação de professores.

Devido ao trabalho realizado na Secretaria Municipal de Saúde do município de Alagoinhas, atuando diretamente com análises específicas para a contribuição de políticas públicas do CER III, por entender que ainda existe uma lacuna social, no que tange a inserção ou desenvolvimento deste sujeito na sociedade, suscita-se o interesse em analisar melhores práticas para o processo de “reabilitação”, além de compreender quais as reais políticas aplicadas nas instituições de “reabilitação” e se as mesmas são efetivas.

Para tanto a pesquisa, quanto a abordagem, será do tipo qualitativa aplicada e com base nos objetivos terá perfil exploratório. Sobre os procedimentos, serão utilizados a pesquisa documental, baseada em relatórios, documentos oficiais, tabelas estatísticas e regimentos específicos, além da utilização da técnica de grupo focal, possibilitando um contraste entre o que é documentado e o que de fato acontece, possibilitando um olhar crítico e sensível para a situação.

Nesta perspectiva a linha 2 do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, que abrange: Letramento, Identidades e Formação de Educadores, apoiará na investigação para com os sujeitos desta pesquisa e a problemática da qual estão envolvidos, no que tange todo o arcabouço teórico, considerando os sentidos das políticas públicas na sociedade.

A DEFICIÊNCIA E AS SUAS MATRIZES DE INTERPRETAÇÃO

Dialogar sobre deficiência é tentar encontrar soluções para algo que já foi inserido na mente humana como impossível de aceitar, de conviver e de ser visto naturalmente, ou seja, uma herança cultural. Esta caracterização se dá a partir do momento que a limitação física/mental é vista como algo não familiar, desconhecida e surpreendente, como Freud (1919) aborda em seu estudo sobre a categoria do estranho, que caracteriza o termo como algo não familiar, não conhecido e que

o leigo vê nas pessoas com deficiência forças previamente insuspeitadas, causando-lhes um sentimento de estranheza.

A questão da interpretação compartilhada sobre deficiência foi analisada através de diversas abordagens históricas que pontuam que a evolução da deficiência mental é estudada desde a antiguidade até os dias atuais. Que valores culturais são fatores de identificação de pessoas estigmatizadas em função da deficiência. Que a diferença só pode ser compreendida no bojo da história a partir do modo como os homens e as mulheres vieram atendendo a sua necessidade, sua existência e que a análise histórica do termo se dá na relação existente entre a concepção do fenômeno e a ação social perante ao seu portador.

A discussão sobre a segregação e a exclusão do corpo com deficiência possuem raízes primitivas e históricas, como na Grécia Antiga que havia uma super valorização do corpo belo e forte, pois favorecia a luta nas guerras, como afirma Schewinsky (2004). A sociedade ocidental é considerada herdeira das concepções desenvolvidas na Grécia Antiga, considerada o berço da civilização. Marcondes (2002, p.20), aponta que nesse período eram os deuses, os espíritos e o destino que governam a natureza, o homem e a própria sociedade, e a partir dessa observação cita a força das questões míticas como padrão para a explicação de aspectos essenciais da realidade e, para tanto, o mito que melhor retrata o tratamento oferecido a pessoa com deficiência é o de Hefestos, que era coxo, mas que dominava a arte dos metais, atendendo assim a matriz do modelo de subsistência/sobrevivência como área de destaque aquela época, e como comprovação da sua contribuição social.

Também na perspectiva da subsistência outra época histórica aponta essa abordagem, que seria o período de pós-Segunda Guerra Mundial, época em que o status da pessoa com deficiência começou a mudar, pois os países europeus precisavam de homens para os combates, mas como a maioria eram mutilados de outras ações na guerra e não podiam ir para os campos, as suas ações foram direcionadas para o capital social e cultural que esses ex-combatentes possuíam e que seriam necessários para a contribuição na sociedade. Contata-se aqui que mesmo com “evoluções” da participação das pessoas com deficiência, as mesmas ainda tinham que provar para a sociedade que elas são produtivas e a forma mais adequada era a sua contribuição através do trabalho.

Os pensamentos de Platão e Aristóteles também são essenciais para a compreensão dos conceitos construídos ao longo do tempo para a pessoa com deficiência. Platão, nascido em Atenas em 427 a.C, sofria forte influência da mitologia grega, mas ancorava na razão e fundou a ideia da racionalidade. Conforme Tannery (1954, p. 25), no livro III da “República de Platão”, ele faz a seguinte afirmação: A força do corpo também deve ser cuidada e caberá a ginástica desenvolvê-la, sem ter, contudo por finalidade a formação exclusiva de atletas. [...]. Aos inválidos não serão dados

cuidados: serão simplesmente abandonados. Já Aristóteles, que divergia de Platão, acreditava que o grau máximo da realidade está no que somos capazes de perceber e sentir com os sentidos e que o conhecimento só pode ser produzido a partir da observação, abrindo caminho para o pensamento científico e para a empiria. (MARCONDES, 2002). Aristóteles colocava o estado à frente da família e do indivíduo, pois ele acreditava que o homem era um animal político, destinado a viver em sociedade e afirmava que os homens deveriam ser inteligentes e bravos e caracterizados pela relação com os outros e pela vida social. Dessa forma, todo ser que não atenda esses requisitos devem ser proibidos de serem alimentados. (ARISTÓTELES, 1988, p.135)

Considerando esta compreensão, além de todo o desenrolar histórico, no final da década de 1960, felizmente, um movimento social foi criado, por pessoas com deficiência, que entendiam que os direitos deveriam ser iguais para todos, independentemente da sua condição física e que este problema não deveria ser individual, mas encarado como uma questão social, como aponta Sassaki (2002, p.47), quando diz: “cabe à sociedade eliminar todas as barreiras físicas e atitudinais para que as pessoas com necessidades especiais possam ter acesso aos serviços, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional”.

Grandes conquistas foram alcançadas, sendo uma das mais importantes a lei de cotas implantada a partir da Lei Federal nº 8.213, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre os planos da Previdência e a contratação de pessoas com deficiência. Ela define a habilitação social e profissional do indivíduo incapacitado devido a circunstâncias ou deficiência, seja total ou parcialmente, para trabalho e meios de educação. Para o setor público este item foi cumprido através de vagas em concursos públicos e no setor privado a lei foi específica para a obrigatoriedade de contratação de mão-de-obra para a execução de atividades administrativas ou quaisquer que se encaixem com uma atividade em que sua limitação lhe permita realizar.

O Brasil, em 2008, ao ratificar a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, bem como o seu Protocolo Facultativo, com equivalência de emenda constitucional, nos termos previstos no Artigo 5º, § 3º da Constituição brasileira assumiu o compromisso de assegurar um País acessível para todos os cidadãos e todas as cidadãs, valorizando a atuação conjunta entre o governo e a sociedade civil (BRASIL, 2012). Reconhecendo que,

Pessoas com deficiência são, antes de mais nada, PESSOAS. Pessoas como quaisquer outras, com protagonismos, peculiaridades, contradições e singularidades. Pessoas que lutam por seus direitos, que valorizam o respeito pela dignidade, pela autonomia individual, pela plena e efetiva participação e inclusão na sociedade e pela igualdade de oportunidades, evidenciando, portanto, que a deficiência é apenas mais uma característica da condição humana (BRASIL, 2012 p. 13).

De acordo com Touraine (1994, 191), “uma sociedade democrática é uma sociedade que reconhece o outro, não na sua diferença, mas como sujeito, quer dizer, de modo a unir o universal e

o particular [...]” Já Boaventura Santos (1995) afirma que a concepção emancipatória dos direitos humanos não deveria recorrer a falsos universalismos, mas deveria se organizar como uma constelação de sentidos locais mutualmente inteligíveis.

Portanto, além de todas as matrizes interpretativas que apontam os conceitos criados para a compreensão social da pessoa com deficiência, aqui abordadas apenas algumas, suscita-se a necessidade de interpretações de outros períodos históricos para a melhor compreensão da evolução ou involução, exclusão ou inclusão perversa desses sujeitos que, na maioria das vezes, não são ouvidos. Sugere-se a participação ativa desses indivíduos nos processos de criação de mecanismos e políticas que apoiem a causa e que ajudem na descolonização do termo “deficiente” usado com tanta frequência em nossa sociedade.

O MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA

Para Diniz (2007) o modelo social da deficiência sustenta que a deficiência não deve ser entendida como um problema individual, mas como uma questão eminentemente social e transfere para a sociedade a responsabilidade pelas desvantagens enfrentadas pelos indivíduos deficientes. Esse modelo surgiu no Reino Unido, na década de 1960, como ponto de contradição ao modelo biomédico que definia a pessoa com deficiência como um indivíduo que possui um “problema” e que o mesmo deve ser resolvido através de tratamento individual prestado por profissionais médicos especializados.

O modelo social defende que a sociedade também tem responsabilidade de eliminar os obstáculos que impedem a participação desse segmento da população. A participação de pessoas com deficiência, nas discussões e debates sobre o tema, proporciona uma interpretação das necessidades reais desses sujeitos e enfatiza os direitos humanos e a equiparação de oportunidades. Para OPAS (2003, p.32) “a incapacidade [ou deficiência] não é atributo de um indivíduo, mas sim um conjunto complexo de condições, muitas das quais criadas pelo ambiente social”. Portanto, entende-se, através dessa afirmação, que não é a deficiência que determina o grau de participação de uma pessoa na sociedade, mas o seu desempenho em um determinado contexto social. Assim, a deficiência pode variar de ambiente para ambiente.

Os problemas relacionados a exclusão social, vistos no Brasil até antes do movimento de defesa da pessoa com deficiência, não era um assunto sobre o qual as próprias pessoas com deficiência tivessem poder de decisão, pois até então o lugar que esses sujeitos ocupavam na sociedade era o apontado por aqueles que, historicamente, sempre falaram sobre e no lugar das

pessoas: familiares, religiosos, cientistas, médicos, políticos e, principalmente, os profissionais representantes das instituições prestadoras de serviço na área de reabilitação.

Poder e saber estão diretamente implicados; (...) não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber; nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. (FOUCAULT, 2004, p.27).

Desse modo, não há um “fora” do poder, pois onde há saber, há poder. Da mesma forma que novos conceitos são criados todos os dias em nossa sociedade, inclusive no campo da emancipação e individualização do ser na sociedade, com propósitos reais de inserção e dignidade humana, muitos outros grupos e sujeitos lutam contra as imposições sociais deletérias e excludentes.

CONCLUSÃO

O discurso é sempre um produto das relações de poder, portanto, produz saberes e constrói realidades, como afirma Foucault. As mudanças para as pessoas com deficiência ocorrem quando as mesmas começam a produzir as suas falas e participam, ativamente, do seu processo de emancipação.

As matrizes interpretativas e a base conceitual que perpetuaram e perpetuam até os dias atuais aqueles que sempre foram vistos como seres diferentes da normalidade, ajudam a entendermos como o simulacro social foi instituído sobre esses indivíduos, como há muito a ser feito e como a sociedade, participante fundamental nessa batalha, deve se posicionar no sentido de compreender os signos lançados e as suas devidas interpretações.

As fagulhas sociais, apontadas pela pessoa com deficiência e por todos aqueles que lutam contra a colonização dos conceitos e os determinantes estruturalistas, devem ser lançadas e divulgadas o mais distante possível, atingindo de forma efetiva a todos que necessitam compreender que o diferente não é aquilo que não é familiar, mas sim um indivíduo que deve e merece todo o respeito por ser igual a qualquer pessoa, com seus direitos e deveres, independentemente da sua dificuldade ou possível limitação. Que o estranho social seja descaracterizado e compreendido como fundamental para a sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991*. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências, 1991.

BRASIL. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007)*. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com

Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008; decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. -- 4. ed., rev. e atual. – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2012. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencao_pessoas_com_deficiencia.pdf Acesso em: 01 out. 2019.

FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho. *Concepções de Deficiência: da Grécia Antiga aos dias de hoje*. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/concepcoes>. Acesso em: 05 out.2019.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 11. reimp. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

FREUD, S. *O estranho*. Obras completas, ESB, v. XVII. Rio de Janeiro: Imago Editora. (1919/1996).

SASSAKI, R. K. *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. 5.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SANTOS, B. S. *A transição paradigmática: da regulação à emancipação*. Oficina do CES, Coimbra-Portugal, n. 25, 1995.

TOURAINE, A. *Crítica da modernidade*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994a.

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

Elizabete Costa Suzart (Pós Crítica/UNEB)¹

Resumo: Trata-se de uma investigação sobre a Língua do Povo Kariri-Xocó e sua expressão político-cultural. Suspeita-se que o trabalho de mediação linguístico-cultural, contribuiria para ativar o bilinguismo na comunidade Kariri-Xocó. Levando em conta a suspeita apresentada, o objetivo geral foi reconhecer a potência da língua na articulação do bilinguismo na aldeia. Para tanto, foram estabelecidos objetivos específicos, tais como: descrever estratégias linguístico-culturais para situações fonológicas na escuta da Língua Kariri-Xocó, coletar palavras da fala e de textos dos cantos de Toré, selecionar palavras do acervo linguístico-cultural, fazer sua transcrição fonética e fonológica, compor um dicionário com essas expressões transcritas, enfatizar as interfaces entre a língua KX e a cultura, contribuir com essa mediação científica para que a comunidade KX consolide suas práticas bilíngues. A partir dos aparatos da Linguística e de noções do Alfabeto Fonético Internacional, busca-se descrever pressuposto para na escuta apreender e descrever a realização fonético e fonológico da língua. Para tanto, foi utilizado o Método Etnográfico com pesquisa de cunho qualitativo, em *lócus*, utilizando como aporte a teoria dos “paradigmas indiciários” de Ginzburg (1989). Foram feitas traduções (português/Kariri-Xocó e vice-versa), transcrições fonológicas e fonéticas linguístico-culturais; criadas palavras contemporâneas completando o acervo; foram detectados hibridismos, com acentuada presença do Tupi (línguas e dialetos antes não identificados). Logo, conclui-se que para a articulação do bilinguismo nessa comunidade, se faz imprescindível instrumentos teórico-metodológicos com mediação linguística-cultural para a formalização dessa língua indígena. Trago para discussão, teóricos como Foucault (1996,2014), Clastres (1974,2004) e Moreira (2002,2016), além Nhenety, narrador das memórias de seu povo, dentre outros aliados à causa das populações subalternizadas que utilizam a desconstrução do pensamento colonizador, conscientes que a verdade e o poder se encontram mutualmente interligados na produção dos discursos.

Palavras-chave: Kariri-Xocó. Bilinguismo. Língua Nativa. Dicionário Cultural.

Mediante o histórico de glotocídio das centenas de línguas nativas que ao longo do tempo as estatísticas feitas por linguistas mostram que tendem a desaparecer do universo plurilinguístico brasileiro, o qual tem sua característica originalmente reconhecida por estudiosos do mundo inteiro, todo e qualquer trabalho engajado para que as cerca de 170 sobreviventes continuem movimentando os seus falantes a divulgarem, junto a ela, a sua cultura, se faz imprescindível. Portanto, articulado não apenas por profissionais da área de etnolinguística e antropologia, mas também por todos aqueles que vêm na preservação da sua língua, a importância do valor linguístico-cultural, os quais, juntos, revelam a identidade de um povo. Para não se perder ainda mais tempo nesta luta que vem sido travada contra mais um silenciamento permanente de povo étnico, faz-se necessário que seja percebido que após a imposição da língua hegemônica, na tentativa de articular com perversidade o monolinguismo no país que apresentou na história do período colonial as estratégias empregadas pelos missionários jesuítas rumo a “conversão do gentio”, os dois códigos²: Linguístico e Religioso que operacionalizavam com eficaz efeito a manipulação dos saberes

¹ 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.

² Ver em: SANTIAGO, Silvano. A palavra de Deus. Barroco, Belo Horizonte, p. 7-13, 1971.

tradicionais, bem como construindo o aprisionamento do corpo e do espírito de nações submetidas ao desejo colonizador, atroz e de grande ação ao epistemicídio:

“Nós, indígenas Kariri-Xocó, do Município de Porto Real do Colégio, em Alagoas, somos na realidade, um grupo de origem pluriétnica. Nossa formação vem da formação dos Kariri, Aconã, Karapotó no século XVII, dos Tupinambá e Natu no século XVIII e dos Xocó no século XIX” (GERLIC 2012, p. 14).

Um fato histórico que Queiroz (2008 p. 44) relata em sua tese de doutorado, nos serve como reflexão para entendermos melhor a introdução da segunda etnia ao grupo em pesquisa dos Kariri-Xocó, a partir do século XIX, foi a dizimação de uma boa parte da população que era denominada por “Kipeá”. No movimento da Guerra de Canudos (1897), “na busca por melhores tempos apregoados pelas promessas de redenção e libertação de Antônio Conselheiro”. Frisa ele: “**levando embora a língua – que morreu com os últimos falantes nativos**”, e seus pajés – que levaram consigo grande parte das tradições culturais, já bastante modificadas pela ação catequética e pelo intenso contato com a população não-índia”. Com este argumento, parece declarar que os Xocó/Ciocó, após terem sido desapropriados de suas terras, foram definitivamente dizimados, a nação por completa. Sendo assim, a existência da etnia Xocó, através do etnônimo Kariri-Xocó faz jus a uma característica predominante de resistência desses povos indígenas: “Eu vou fazer uma pergunta absurda: como ter a força de estar à altura de sua própria fraqueza, ao invés de permanecer na fraqueza de cultivar apenas a força?” Pelbart (2007 p.63). Por isto é que se segue na busca de uma investigação que venha trazer ao lugar de fala “A Língua do Povo Kariri-Xocó e sua expressão político-cultural”.

Frente a essa realidade de constantes ressurgimento de um povo reconstituído étnico e linguisticamente falando, pretende-se intervir a ação de silenciamento linguístico-cultural que perdura até presente momento, na Aldeia Kariri-Xocó de Porto Real do Colégio-AL, utilizando uma insistente mobilização, apoiada com material teórico e metodológico que vem a retomar o domínio do que de fato faz parte de um mundo que é real e articulado por uma identidade étnica que traz nos cantos de Toré, pela tradição oral, as peculiaridades desse povo que teve sua língua silenciada no passado, mas a mantiveram sempre presente, na oralidade, pelos cantos e em cerimônias em Rituais Sagrados do Ouricuri³:

Ouricuri opõe (e impõe-se), enquanto taba sagrada, ao espaço profano da aldeia. É ele que dá um significado especial à terra, enquanto território carregado de significado simbólico, onde se fazem presentes suas divindades e seus antepassados (SEEGGER E CASTRO, 1979 apud MATA, 2014, p.188-189).

Acreditando que a potência da língua possa ser articulada através do bilinguismo na Aldeia Kariri-Xocó, buscou-se com essa investigação permear o seu universo pluricultural e plurilinguístico, o

³ Ouricuri que convoca a todos os seus iniciados, na aldeia da mata, a uma marcha quinzenal, rumo ao Santuário Sagrado do Ouricuri. Este espaço com restrito acesso a índios, serve como território de base para o preenchimento e revitalização das energias para uma comunhão com a ancestralidade.

qual já acompanha a dialética da vida urbanizada da aldeia e que tem a língua portuguesa na fala do cotidiano e principalmente ministrada nas instituições municipais e estaduais de ensino, da Pré-escola ao Ensino Médio – embora já esteja havendo estudo para a reativação da Língua Kariri-Xocó, contando com o empenho de Nhenety, o “Guardião das Tradições” que vem estudando essa língua há mais de trinta anos, organizando acervos de vocábulos e memórias, a partir dos cantos de Toré e saberes do seu povo. As centenas de cantos executados de forma oral e utilizados, há séculos, nos Rituais e cantos de Toré foi ferramenta primordial para reunir aspectos da língua, bem como da cultura. Justifica-se a importância no reativamento dessa língua, a proteção por seu valor imaterial, o qual sem uma ação efetiva, poderá estar dentre as dezenas condenadas ao desaparecimento, se esquecida pelos anciãos – que fazem uso da linguagem oral para propagar seus mitos e ritos – e caso não for lembrada e praticada pela nova geração para que seja articulada e também desejada no uso coletivo, pela implantação do bilinguismo na comunidade, de forma ativa e inteiramente voltada para uma integração entre os membros da aldeia e na relação intercultural de valorização das diferenças, pelo hibridismo que existe, até mesmo com outra língua de tronco linguístico distinta, como a Tupi, juntamente com os dialetos com os quais se relaciona, no Nordeste e até mesmo pelo Brasil: Segundo Luciano (Gersem Baniwa) 2006, p. 32) “Com a emergência do movimento indígena no início da década de 1980, essa realidade sociocultural mudou completamente. O valor sociocultural passou a ter outra referência. Começaram a ser valorizados os povos que falavam suas línguas originárias e praticavam suas tradições”. Com esta afirmação de Luciano (o qual tem honra em se identificar como um membro do Povo “Baniwa”), pode ser, então, compreendida a expressão de orgulho máximo na sua afirmação étnica. A memória viva que não se apagou no tempo, mostra a resistência secular dos povos originais que procuram fazer uma recapitulação primordial nas suas gênesis, evidenciando a importância da multiplicação de esforços, na luta contínua de (re) existência, tendo um grande sinal de resiliência das suas constantes insurreições contra a ação colonizadora,

[...] “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 [...]. O “pensamento descolonial castanho”, construído nos Palanques dos andes e nos quilombolas do Brasil, por exemplo, complementou o “pensamento indígena descolonial” trabalhando como respostas imediatas à invasão progressiva das nações imperiais europeias (Espanha, Portugal, Inglaterra, França, Holanda). (MIGNOLO 2008, p.291-292).

Desde a chegada dos portugueses no litoral brasileiro, sob a intervenção dos missionários jesuítas, “[...] o Pe. José de Anchieta é o sujeito que transcreve a língua indígena, denominado por Mattoso Camara Junior de “tupi jesuítico” (GALLO, 1996, p. 101 apud OLIVEIRA; DORILÊO 2017, p.205). Esta língua geral era apresentada por um sujeito que não era nativo, mas falava pelo indígena, “[...] dando lugar a um tupi “imaginário”, silenciado o sujeito índio na constituição de sua própria gramática”, justificando que “As gramáticas europeias são esses discursos que silenciam as

línguas indígenas como imposição de modelos e fórmulas ocidentais. ” (Ibidem p.206). Os que resolutos adentraram à mata, afastando-se do domínio do litoral, estavam em constante conflito e por relutarem a uma aproximação, pelo menos de aceitação lógica aos dominadores, eram tratados “genericamente por “Tapuias” FERRARI (1957, p.38). Os que falavam outros idiomas que não eram do tronco linguístico Tupi, mas do grupo que é classificado como Macro-jê. Assim, com a implantação de uma chamada ‘língua geral’, de domínio dos jesuítas, aplicada nos aldeamentos e utilizada para silenciar as demais que passam a serem invisibilizadas:

Segundo Orlandi (2007, p. 23) “se a linguagem implica silêncio, este, por sua vez, é o não-dito visto do interior da linguagem. Não é o nada, não é o vazio sem história. É o significante”, em que os múltiplos discursos fazem sentido pela historicidade. O índio é silenciado pela história, pois ele não fala, mas é falado pelos missionários, cientistas e políticos (idem) em documentos oficiais, assim como a Gramática do Tupi. Percebemos que esse apagamento é uma maneira de excluir o índio do processo de identidade nacional brasileira. (OLIVEIRA; DORILÊO 2017, p.206)

Do objeto de estudo, *A Língua do Povo Kariri-Xocó e sua expressão político-cultural*, há muitas suposições e, portanto, ainda em aberto a investigações, tanto por etnolinguísticos quanto por pesquisadores outros que se interessem pelos fenômenos que permeiam a ciência linguística. Pela primeira vez emergem, na história, os Kariri quando são tratados por Fernão Cardim na sua obra *Tratados da Terra e Gente do Brasil*, embora os outros cronistas quinhentistas, chamam de “Tapuias” às tribos que não falam a “língua geral” ou a “língua mais falada na costa do Brasil”. Destarte, talvez os Kariris já fossem conhecidos, porém, não identificados, cabendo a Cardim a honra de havê-los apontado no seguinte parágrafo: “outros no mesmo sertão da Bahia, que chamam Cariri, têm língua diferente...são amigos dos portugueses”. (CARDIM apud FERRARI 1957, p.17).

Ficou desta forma constatada a aproximação com os missionários e a presença dos Kariri ao longo da história da colonização portuguesa no Brasil, além de já serem constituídos indígenas de período pré-colombiano.

Vale ressaltar que os movimentos que cresceram a partir de 1970, suscitavam grandes mudanças rumo aos direitos dos indígenas brasileiros e isto se deu com a militância de indigenistas que se mobilizaram em movimentos de luta de autoafirmação, juntamente com representantes de tribos indígenas para uma ação de identidade étnica, mudando o sentido de ser “índio” para um conceito mais positivo do que o de antes que ser “índio” ou “caboclo” era uma denominação vinculada a mestiçagem e com visão negativa que apontava a ausência do indígena puro - Como no popular se associa “fazer um programa de índio” como algo sem organização; o sentido de “maloca” (que é o espaço sagrado e comunitário indígena) e “malocar” com sentido pejorativo de bagunça, desordem e vagabundagem. São pensamentos colonizadores!

A resistência racional aplicada pelos indígenas, Kariri, foi uma estratégia de sobrevivência e essa relação “amistosa”, mas também, por vezes, de muita hostilidade. Supõem-se que foi uma das

possibilidades 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 Ouricuri⁴, pela prática do Toré, que manteve, além da língua na sua dinâmica e que pretende-se através dos seus cantos sagrados reativá-la, juntamente com o sujeito em ação, os indígenas e a nova geração dos Kariri-Xocó que constituem as sementes perpetuadoras dos aspectos linguístico-culturais. Com esta pesquisa, paulatinamente foi percebido que a performance executada nas atividades artístico-culturais pelo grupo que é constituído das várias etnias reunidas (Karopotó, Fulni-ô, Pankararu, Aconã, Natu e outras mais), possui um apelo também político de resistência e desobediência ao que lhe foi imposto pelo dominador. O corte no tempo, nas atividades e no ritmo da aldeia para o Ritual, no Espaço Sagrado do Ouricuri, serve para nutrir o espírito da ancestralidade, o qual ainda que adaptado às mudanças da história, trata de manter o vínculo da essência de um povo sem vínculo com o Estado. É esse o “entre-lugar” que firma este povo na “Disciplina Ancestral”⁵, revitalizando o devir de unidade para nortear a vida coletiva, “O corpo coletivo”, que nela existe, através dos saberes preservados de manter uma sociedade com características primitiva e sem poder delegado ao “UM”⁶,

Trata-se da genealogia da desgraça. As coisas *são más*, indica o texto. Os homens são habitantes de uma Terra imperfeita, de uma Terra má. Sempre foi assim. Os Guarani estão acostumados à desgraça, não é nada novo para eles, nada surpreendente. (CLASTRES, 1974, p.188)

Portanto, para conhecer um povo que tem herança ancestral, o qual se constituía uma das entre tantas nações, dentro do território brasileiro, reduzidos à visão unilateral de fazerem parte de mais um órgão federal (SPI criado em 1910,) FUNAI (1969) – após tantas lutas travadas, ao longo desses cinco séculos, é imprescindível que se esteja munido de um material etnográfico amplo, muita persistência e rigor nas ações para o engajamento em redes que divulguem trabalhos e o modo de vida que é mantido pelos povos tradicionais. “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 (GERLIC 2012, p.14).

Este pensamento expresso pelo escritor e contador de histórias da tribo, altamente comprometido com esse devir que o faz lançar-se à pesquisas e vivências que só revitalizam o espírito de coletividade e compromisso com os princípios de suas tradições, principalmente com a

⁴ Espaço sagrado, com área de preservação ambiental, com cerca de 300 hectares de mata verde de preservação da fauna e flora. ONG THYDÊWÁ. MEMÓRIA, 2012. Disponível em: www.thydewa.org/memória. Acesso em: 28 ago. 2018.

⁵ Ritual de proporção maior, realizado por quinze dias, ocorrendo no mês de janeiro até a atualidade.

⁶ Vide CLASTRES, Pierre. “Do UM sem o Múltiplo” in: *A Sociedade Contra o Estado: pesquisas de antropologia política*. Tradução de Theo Santiago, 4ª edição. Livraria Francisco Alves Editora. Rio de Janeiro, 1974, p. 187-192.

língua, mantendo-o numa dinâmica de posição e referência para o seu povo. Sejam eles índios ou não índios, seguem os princípios de respeito ao Pajé Suíra e às demais lideranças.

Portanto, reconhecer a potência da oralidade e a partir dela a importância do seu registro escrito, como instrumento de auxílio para a revitalização da língua pelos indígenas, é compromisso de um engajamento coletivo para o bilinguismo na aldeia, rumo à articulação na preservação da língua como um patrimônio material desse povo.

Houve um grande avanço na pesquisa, quando feita a descrição minuciosamente de cada palavra de nomes próprios, indígenas. Após a pesquisa transcrição fonológica, a partir de pesquisa com questionamento individual e oral, foi feita uma organização em listas de palavras, a partir de Nomes Próprios e feito a busca bibliográfica, de acervos em Tupi (BARBOSA, 1951) ou Kariri (Siqueira Batista, 1978), caso não encontrasse nenhuma referência ao nome, recorria-se ao acervo de vocábulos dos dialetos de Nhenety. Para facilitar a identificação da origem etimológica em cada palavra referente à Lista de Nomes Próprios Indígenas, foram criadas siglas, indicando se dialeto ou língua (Ex: **Dz** = Dzubukuá; **Kr** = Kariri; **Ki** = Kipeá; **Nt** = Natú; **Sp** = Sapuyá; **Tp** = Tupí; **Fô** = Fulni-ô; **Kx** = Kariri-Xocó – no caso das Palavras Contemporâneas que eram necessárias para corresponder a dinâmica da língua, foi de grande ajuda). Elas evidenciaram todo hibridismo na língua. Seguem alguns exemplos delas:

Amaní (Tp) – foi buscado na lista de vocábulos Tupi e encontrado o significado para o radical da palavra de “algodão” (LEMOS BARBOSA, p.26). Logo, podemos fazer um desdobramento para a brancura da pele mais clara, como da “manioca” / mandioca. Assim, foi construído o sentido para este nome: “*a brancura da mandioca que nos alimenta*”; daí o próximo passo foi a gravação em áudio, pronunciado em duas vezes para evitar dúvida na etapa seguinte na produção da transcrição fonética, posteriormente;

Arana (Tp) – um dos significados encontrados para “ara” foi dia/luz/sol (LEMOS BARBOSA, p.34) e “ana” palavra referida também a “ara” (LEMOS BARBOSA, p.28). Assim, este nome ganhou a tradução que se reporta aos saberes da tradição que “ana” refere-se a “filha” ou “parente” (do mesmo sangue). Combinando o seu sentido resultou em “*filha da luz do dia*”. O próximo passo seria a transcrição fonética que fez surgir a necessidade de ter disponível um teclado contendo os símbolos fonéticos e, todavia, não existia nenhuma possibilidade de executar o trabalho que exige muito exercício, a partir de áudios que foram realizados entre os meses de maio a julho, por causa dos detalhes de ajustes tanto tecnológicos, quanto da falta de prática do locutor indígena em ler com fluência cada palavra escrita para compor esses áudios. Foram gravados em série, as listas por temas: Nomes Próprios, Parentes e Familiares, Palavras do Ritual, Palavras contemporâneas, etc.

Foi feito um treinamento com a representação fonológica, por já ter dado conta da necessidade de palavras que não constavam em nenhum dos acervos de nomes de origem nos dialetos: Dzubukuá, Kipeá, e Sabuiá, além das línguas: Natu, Kariri e Tupi (Após várias análises, verifiquei que muitos desses vocábulos tinham origem no Tupi, a exemplo de mamíferos, elementos da fauna e flora, etc. Porém, como dito anteriormente, houve muitas misturas e com a apropriação da língua, denominavam que seria do Kariri. A exemplo: pirão, moqueca, preá, guaxinim (ou “waxinim), teiú, urucú, tamanduá).

Para tal coleta, Nhenety foi imprescindível parceiro e aliás, era o único para tal destreza e até autoridade na formulação desses novos signos. Fui autorizada a contribuir, mais adiante com a composição de uma ou outra palavra, tais como: **méechi = grito ou gritar (mé (Dz) = falar e echi (Kr) = alto)** e **Tácrody = (Tá (Tp) = pegar, tomar de volta e Crody (Kr) força)** que posteriormente foram inseridas na “Lista das Frases da Resistência, dos movimentos sociais”, extraídas da audição de cantos de Toré. Seguem algumas delas:

/Aí Radá méechi recê Sambyé Tsoho Tokenhé! /A Terra grita por Justiça aos Povos Ancestrais!

/Idzãdzã Wó aiby Tácrody quié Tçohó Kutoa! / Sem movimento de retomada não há liberdade!

Com o teclado (IPA) de transcrição fonética, será articulado a execução dessas transcrições para servirem como possibilidade de modelo para trabalhos futuros, na montagem de um Dicionário Cultural do Povo Kariri-Xocó, mais completo que emerge para servir como material de uso entre os indígenas da aldeia, como também para pesquisadores que se interessem no aprendizado da mesma.

Para tanto, foi utilizado o método mais adequado, voltado à pesquisa de populações tradicionais, o Etnográfico e a metodologia baseada na história oral, com aporte nos sinais evidentes do objeto de pesquisa, desde os primeiros passos da investigação, nos “paradigmas indiciários”, teorizado por Carlo Ginzburg (1988), propiciando com esta metodologia resultados que desvendam, escavam e traz à superfície, resultados até mesmo inesperados e por isto, surpreendentes. Daí surgiu a expressão levantada por Nhenety que definiu este trabalho como “um trabalho de garimpeira”.

A partir dos aparatos da Linguística e de noções do Alfabeto Fonético Internacional, (IPA), verificou-se que ao buscar descrever a língua em pesquisa, a partir da escuta, da apreensão e descrição de seu pressuposto na linguagem oral, também, e principalmente encontrada nos cantos de Toré, será possível não somente a realização de uma transcrição fonológica, como também de um trabalho de transcrição fonética da língua para um trabalho que permitirá grandes avanços no desenvolvimento de um material que se faz imprescindível instrumento teórico-metodológico, com mediação linguística-cultural, para se chegar a sua provável formalização. Desde os primeiros passos

dessa investigação, foi colocado, sempre, de maneira pontual, por Nhenety, que este trabalho seria fundamental para estabelecer os mecanismos necessários para a definição e uma compreensão ainda maior dessa língua nativa, a qual possui todos os elementos para ampla pesquisa e que conluo, o período do mestrado não daria conta, pela sua dimensão e particularidades, as quais, todavia, não tinha sido sondada e nem pesquisada de maneira tão ampla, na exigência do vasto acervo linguístico que ela possui. Percebe-se a grande vocação que esse povo pluriétnico e, portanto, plurilinguístico, possui para a articulação do bilinguismo na aldeia, contando com a dedicação, principalmente do Grupo de Toré Soyré (mantém a tradição de cantar Toré na Língua Nativa), que vem coletivamente fazendo bom uso das experiências com a língua, trazendo para a escrita a garantia de perpetuar a tradição oral, expandindo o universo linguístico-cultural para uma maior interação no diálogo intercultural.

REFERÊNCIAS

CLASTRES, Pierre. “Do UM sem o Múltiplo” in: *A Sociedade Contra o Estado: pesquisas de antropologia política*. Tradução de Theo Santiago, 4ª edição. Livraria Francisco Alves Editora. Rio de Janeiro, 1974, p. 187-192.

Estatuto do Índio. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Estatuto_do_indio>. Acesso em 30/11/2018.

FERRARI, Alfonso Trujillo. Os Kariri, o crepúsculo de um povo sem história. Revista “Sociologia”, 1957.

Figura da Violência Moderna: Confluências Brasil/Canadá/Organização: Cláudio Gledson Novaes, Lícia Soares de Souza, Roberto Henrique Seidel – Feira de Santana: NEC; UEFS editora 2010. 252 p.:il.

FOUCAULT, Michael. A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Loyola: São Paulo. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio – 24. ed. – São Paulo, 2014. – (Leituras Filosóficas).

GAMBINI, Roberto. O Espelho Índio: Os jesuítas e a destruição da alma indígena. Espaço e Tempo: Rio de Janeiro, 1988.

GERLIC, Sebastián (Org.). Memória: índios na visão de índios. Ed. ONG Thydêwá. 17ª Coleção, 2012.

GUINTZBURG, C. O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição; tradução Maria Betânia Amoroso; tradução dos poemas José Paulo Paes; revisão técnica Hilário Franco Jr. – São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. Sinais – raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. Mitos, Emblemas, Sinais. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

HALL, Stuart. Da Diáspora: Identidade e mediações Culturais; tradução Adelaine La Guardia Resende; Organização Livsovik; Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília; Representação UNESCO no Brasil, 2003.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. 10. ed. DP&A, 2005.

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.

ONG THYDÊWÁ. MEMÓRIA, 2012. Disponível em: <www.thydewa.org/memória> Acesso em 30/11/2018.

PELBART, P. (2007). Biopolítica. Sala Preta, 7 57-66. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v7i0p57-66>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA PESSOAS SURDAS: CONTRIBUIÇÕES DO GÊNERO DIGITAL WHATSAPP

Emanuela Andrade Vidal (Pós-Crítica\UNEB)¹

Resumo: Pretende-se, nesta pesquisa, fundamentada em Street (2003), Gesser (2009), Kleiman (2014), Quadros (2004), Lodi (2017), Fayol (2014), Mignolo (2008), averiguar como o gênero digital WhatsApp contribui para a aprendizagem da língua portuguesa (L2) para pessoas surdas, visto que a inserção de pessoas da comunidade surda no mundo digital tem sido crescente e permanente. Nesse sentido, deseja-se também descrever algumas características do letramento digital dos surdos e entender como se dá o processo de aprendizagem da L2 para alunos surdos em espaços não escolarizados. Entende-se que o desenvolvimento linguístico da pessoa surda vem sendo investigado por vários pesquisadores, sobretudo o processo de aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua (L2), por ser algo que ainda necessite de respostas, e embora seja grande o progresso das informações encontradas, muito ainda há que ser investigado.

Palavras-chave: Gênero Digital, Língua Portuguesa (L2), Pessoa Surda.

INTRODUÇÃO

Embora complexo o processo de aquisição da língua portuguesa para o surdo, entende-se como algo necessário, tanto à aquisição, quanto a habilidade para uso, uma vez que temos como língua oficial do Brasil a língua portuguesa e, por assim ser, a comunicação escrita oficial é apresentada nesta língua; dessa forma, o não conhecimento promove a exclusão.

Por entender a necessidade de compreensão e de divulgação das várias possibilidades que podem contribuir para o desenvolvimento e aquisição da língua portuguesa como segunda língua para a pessoa surda, pretende-se, com esta pesquisa, desenvolver estudo acerca dos gêneros digitais e do letramento digital, afim de evidenciar possíveis possibilidades para o aprendizado da língua portuguesa para a pessoa surda.

No cenário atual, com o advento e popularização da internet, surtem os gêneros digitais, como ferramentas que promovem a comunicação escrita em massa. Tais ferramentas são bastante utilizadas pelos surdos na comunicação entre eles, e também recurso que auxilia na comunicação entre ouvintes e surdos, principalmente por ser um recurso de fácil acesso.

A globalização e o excessivo uso da internet apresenta uma nova versão para os gêneros textuais: os gêneros digitais. Estes são observados nas comunicações das redes sociais e influenciam de maneira significativa as práticas de leitura e escrita digitais, contribuindo para comunicação entre os vários usuários deste recurso, bem como para a aprendizagem do português como L2 para pessoa surda.

¹ Mestranda em Crítica Cultural na Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Letramento, Identidade e Formação de Educadores. Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Martin Moreira. Endereço eletrônico: emanuela_vidal@hotmail.com.

A facilidade no uso e o fácil acesso aos vários gêneros digitais tem influenciado as práticas de leitura e escrita da pessoa surda usuária destes recursos, já sendo possível uma percepção diferenciada no que se refere a estrutura de escrita apresentada pela pessoa surda usuária de redes sociais e a pessoa não usuária dessas redes; questão está que merece destaque e investigação.

REVISÃO DE LITERATURA

Um novo cenário nos apresenta diversos meios de comunicação. Nesse é possível perceber os muitos recursos que estão sendo ofertados com o objetivo de facilitar e promover a comunicação, tornando-a cada dia mais eficiente. Compreender as funções dos novos canais de comunicação e tornar-se usuário passa a ser condição para não exclusão.

Com base nas novas propostas que podem contribuir para a comunicação da pessoa surda, serão abordados dois temas interrelacionados: a aprendizagem da língua portuguesa escrita (L2) e o gênero digital WhatsApp como ferramenta que contribui para o aprendizado da L2 para o surdo, sendo também destacadas as contribuições dos Letramentos Digitais na perspectiva do uso do WhatsApp.

Segundo Gesser (2012), uma das crenças mais recorrentes quando se fala em língua de sinais é que ela é universal. Uma vez que essa universalidade está ancorada na ideia de que toda língua de sinais é um “código” simplificado, aprendido e transmitido ao surdo de forma geral, é muito comum pensar que todos os surdos falam a mesma língua em qualquer parte do mundo. A fala da autora apresenta um dos muitos mitos que são criados diariamente pela ausência de conhecimento sobre o tema surdez, alguns destes mitos promovem a exclusão dos surdos, pois são passados como verdades absolutas.

Tapscott (1999), por sua vez, enfatiza os benefícios apresentados pelo uso dos recursos digitais, ressaltando que tais recursos mudam o fazer e o pensar da sociedade, sobretudo dos mais jovens, o que impacta também na educação, especialmente ao se pensar numa maneira de ofertar os conhecimentos para atender às muitas propostas de comunicação que vem sendo apresentadas nos últimos anos.

De modo semelhante aos estudos de Tapscott, no que tange a urgência do conhecimento digital, Magda Soares (2012), destaca o aspecto positivo da apropriação do letramento digital pelos sujeitos letrados, apontando que, com a escrita digital, surge este novo espaço de escrita: a tela do computador. Destaca que há estreita relação entre o espaço físico visual da escrita e as práticas de escrita e leitura, lembrando que o espaço da escrita condiciona, sobretudo, as relações entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto.

Os estudos de Soares acerca do letramento também contribuirão para uma melhor compreensão do objeto aqui pesquisado, igualmente serão as contribuições de Pereira (2018) no que se refere às práticas de letramento e as contribuições destas, sobretudo para as minorias

invisibilidades. Essa autora explica que os sujeitos do letramento necessitam fazer uso e estar constantemente em contato com práticas discursivas materializadas por portadores e usuários da modalidade escrita.

Nessa direção, Moreira e Nascimento (2012) destacam a importância das novas tecnologias na escola, enfatizando que o uso delas amplia as possibilidades de interação, produção coletiva, acesso fácil à informação, comunicação rápida, integração à comunidade virtual através do ciberespaço, algo que, segundo as autoras, promove tanto a produção de conhecimento como o acesso a novos conhecimentos, resultando um novo modo de ensinar e de aprender. Direcionando tais possibilidades para a realidade da pessoa surda, entende-se que será um ganho significativo, não apenas para a educação, mas principalmente para formação de autonomia e empoderamento. Interessante ressaltar que o recurso WhatsApp, embora seja um dos meios de comunicação utilizado em massa, por surdos e também ouvintes, ainda são escassas as pesquisas que apontam possibilidades de inseri-lo com ferramenta pedagógica na educação do surdo e, sobretudo, na educação linguística.

Necessário também se faz definir o que seja um sujeito surdo. O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, no art.4, inciso II, considera como deficiência auditiva aquela com perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB), ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 1999).

Pensar a surdez como algo que limita o surdo não cabe mais diante de tantas informações acerca do uso da LIBRAS, a compreensão que o surdo não é um ser limitado e sim que há apenas a ausência da fala e esta é substituída pela LIBRAS, seria algo que facilitaria o processo de comunicação entre surdos e ouvintes. Gesser (2018), afirma que a surdez é muito mais um problema para o ouvinte do que para o surdo.

A pessoa surda em nossa sociedade ainda está presa ao perverso discurso da deficiência, da ausência e da incapacidade, e por isso ainda é penalizada em muitos espaços. Sobre a surdez como patologia que limita, Gesser discorre: o discurso médico tem muito mais força e prestígio do que o discurso da diversidade, do reconhecimento linguístico e cultural da minoria surda. A surdez é constituída na perspectiva do déficit, da fala da anormalidade. O normal é ouvir, o que diverge deste padrão deve ser corrigido, normalizado.

Pensar possibilidades que contribuam para a comunicação da pessoa surda, seja em LIBRAS ou na língua portuguesa (L2), como segunda língua, é permitir que a pessoa surda interaja e conviva socialmente de maneira integral, permitindo assim a inclusão nos vários espaços sociais que até então tem-lhes sido negados.

Quanto à relação entre surdos e gêneros digitais, há ainda muito o que se investigar a respeito da aprendizagem do surdo via redes sociais. Na atualidade, espera-se que as pessoas

possam guiar sua aprendizagem, não sendo mais o professor o único responsável por transmitir conhecimentos. Nesta nova perspectiva de aprendizagem, os gêneros digitais contribuirão significativamente.

Entende-se por gêneros digitais as novas formas de comunicação que surgem com o advento tecnológico, os antigos gêneros textuais adaptados a uma nova realidade. Estes têm como características a produção de textos curtos e diretos e a marcante presença da linguagem interativa, além de ser amplamente utilizado por ouvintes e surdos, independente de idade, classe social ou nível cultural.

O WhatsApp e o Messenger são os mais utilizados por surdos, talvez pela facilidade de acesso e também pela agilidade na comunicação, além da facilidade de promover comunicação a longas distâncias. Também interessante destacar a estrutura textual destes recursos, algo de fácil assimilação. Há uma sequência das ações, onde perguntas e respostas são trocadas e as vezes intercaladas por imagens de valor semelhante aos das palavras.

O WhatsApp é uma ferramenta que apresenta tanto a comunicação assíncrona, como a síncrona, pois oferece ao usuários várias possibilidades de comunicação². É assíncrona quando é utilizada o envio de mensagens e o receptor não recebe necessariamente no mesmo momento e é síncrona quando acontece o contato direto, com trocas imediatas entre os usuários através de textos ou como quando são utilizados recursos como vídeo chamada ou ligações de áudio.

Roxo e Moura (2012), afirmam que a presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação. Cada vez mais, elas fazem parte do nosso cotidiano e, assim como a tecnologia da escrita, também devem ser adquiridas e podem ser ensinadas.

Partindo da assertiva que o uso dos gêneros digitais favorecem a aproximação e comunicação entre os diferentes povos, percebe-se o quanto a ferramenta WhatsApp contribuirá para aquisição da língua portuguesa para pessoa surda e auxiliará também a comunicação destes com ouvintes e com outros surdos usuários da ferramenta.

Tais discussões nos dirigem ao conceito de letramento digital. Incluir o letramento digital nas propostas pedagógica e no currículo escolar, requer um conhecimento prévio do professor sobre as metodologias a serem utilizadas e/ou adequadas para se ter uma boa proposta de ensino, proposta esta que contribua de maneira significativa para o desenvolvimento intelectual do aluno.

Roxo (2012), afirma que: em vez de impedir/disciplinar o uso do internetês na internet (e fora dela), posso investigar por que e como esse modo de se expressar por escrito funciona. Em vez

² Comunicação síncrona termo utilizado em educação para caracterizar a comunicação que ocorre exatamente ao mesmo tempo, simultânea e Comunicação assíncrona a comunicação que não ocorre exatamente ao mesmo tempo, não-simultânea. Dessa forma, a mensagem emitida por uma pessoa é recebida e respondida.

de proibir o celular em sala de aula, posso usá-lo para comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha de um bom método de ensino favorecerá a prática pedagógica, bem como a aprendizagem do aluno, porém não podemos nos tornar escravos dos mesmos métodos, quando percebemos que aqueles já não promovem o interesse dos alunos, muito menos a satisfação do professor ao ensinar. Portanto, torna-se urgente a inserção de novas metodologias e ferramentas no meio educacional, assim sendo, podemos afirmar que os gêneros digitais, sendo recursos de fácil acesso e que promovem práticas pedagógicas prazerosas, tanto para ouvintes como para surdos, é na atualidade uma boa possibilidade e contribuirá de maneira significativa para o aprendizado do aluno surdo.

Que possamos, não tão distante, mudar este cenário triste que ainda temos, que sejamos semeadores de novos tempos, tempos estes onde surdos e ouvintes compartilharão suas diferenças, mas não serão diferenças que promoverão distanciamentos e sim que promoverão união.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Lei Federal n. 10.436 de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Acesso em: 25 nov. de 2018.
- RASIL. *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 09 set.2019
- FALÇÃO, Luiz. *Surdez, cognição visual e Libras: estabelecendo novos diálogos*. Recife: Ed. do autor, 2010.
- FAYOL, Michel. *Aquisição da Escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- FERNANDES, Maria de Fátima (Org.) *Surdez e Bilinguismo*. Porto Alegre: editora Mediação, 2012.
- GESSER, Audrei. *O Ouvinte e o Surdez sobre ensinar e aprender Libras*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- GESSER, Audrei. *LIBRAS ? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.
- LUZ, Renato. *Cenas surdas: os surdos terão lugar no coração do mundo?* São Paulo: Parábola, 2013.
- LODI, Ana Cláudia B.(org) *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2017.
- MOREIRA, Cláudia Martins; NASCIMENTO, Norma Lúcia. *Letramento Digital e Cultura Tecnológica: uma apropriação escolar urgente*. Bahia: vol.2. n2. jul/dez.2012. Versão online. Disponível em: <https://portal.uneb.br/poscritica>. Acesso: 04.09.2019.
- QUADROS, Ronice. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PEREIRA, Áurea. *Letramentos, empoderamento e aprendizagens*. São Paulo: Mercado das Letras, 2018.

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola uma perspectiva social*. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete comunicação síncrona. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/comunicacao-sincrona/>>. Acesso em: 22 de out. 2019.

_____. *Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura*. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pdf. Acesso em: 4 set 2019.

TAPSCOTT, Don. *Geração Digital*. São Paulo: Marcon Book, 1999.

AUTONARRATIVAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: DESAFIOS INTERCULTURAIS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Érica Oliveira Xavier (Pós Crítica/UNEB)¹

Resumo: A pesquisa intitulada Autonarrativas de professores de língua inglesa: desafios interculturais da formação continuada, em curso, investiga sobre a prática de professores de língua inglesa, no tocante à interculturalidade e as suas autonarrativas. Interessa, neste estudo, compreender como suas vivências e memórias escolares se fazem presentes e/ou influenciam na sua atuação em sala de aula. Assim, questionamos: Diante da diversidade de culturas presentes na sala de aula, como os professores de Língua Inglesa atuam em ambientes interculturais e como/se as suas memórias escolares influenciam nessa prática? A pesquisa desenvolve-se a partir de estudos de alguns teóricos como Busnardo (2010), Crystal (2011), Delory-Momberger (2008), Mendes (2011). E tem como procedimentos metodológicos uma revisão de literatura, o tratamento e análise dos dados da pesquisa, seleção dos participantes, entrevistas narrativas. Assim, a partir da perspectiva de promover uma investigação em como professores atuantes dão continuidade a sua formação no ensino de língua inglesa, esperamos como resultados um maior aprofundamento e descrição do cenário atual escolar e seu desenvolvimento, as possíveis dificuldades em trabalhar com temas que tratam questões culturais em sala de aula, bem como a possibilidade de revelar as experiências interculturais dos professores participantes, a partir de suas narrativas contribuindo para discussão sobre o processo de formação docente voltado para a abordagem intercultural.

Palavras-chave: Interculturalidade. Autonarrativas. Ensino de Língua Inglesa.

INTRODUÇÃO

Ao adentrar na universidade para o curso de Letras, Língua Inglesa e Literaturas no ano de 2012, deparei-me com questões que antes nunca havia visto. Durante todo o meu processo no ensino escolar, apreendi que existe uma forma correta de falar a língua portuguesa, e ao lidar com língua inglesa não foi diferente, uma vez que era necessário saber falar como um falante nativo da língua.

Entretanto, foi no contexto da universidade que pude compreender que a minha cultura não precisa ser silenciada, escondida, e sim compartilhada, pois dessa forma abre-se um leque amplo para aprendizagem e a reafirmação da minha própria cultura.

Por conta dessa descoberta, no ano de 2014, participei de pesquisa de Iniciação Científica intitulada: “A interculturalidade e a reflexão crítica no ensino de língua estrangeira na graduação de Letras Inglês da Universidade do Estado da Bahia” que, por sua vez, compôs o macro projeto “A promoção de atividades interculturais no ensino de língua estrangeira da Universidade do Estado da Bahia”, no qual busquei compreender como acontecia o aprendizado da língua inglesa dos professores em formação a partir de uma visão intercultural.

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia na Linha de Pesquisa Linha de Pesquisa: *Letramento, Identidades e Formação de Educadores*, sob orientação da Profa. Dra. Ana Rita Santiago. Endereço eletrônico ericah.ox@hotmail.com.

A partir desse tema, desenvolvi uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que teve como título: “Negociação de sentidos culturais na tradução de textos: a interculturalidade na formação de professores de língua inglesa”, com base também em compreender como a interculturalidade cambia sentidos, mas agora de forma prática, com oficinas de tradução e entrevistas.

Entretanto, fundamentada na questão da interculturalidade, este projeto justifica-se a partir da perspectiva de analisar como professores já formados dão continuidade a sua formação, no ensino de língua inglesa, atuando em contextos voltados para a interculturalidade, pensando em como suas vivências e memórias escolares se fazem presentes e/ou influencia na sua atuação em sala de aula, pois compreendo que a atuação em sala de aula é de certa forma uma continuação dessa construção do ser professor.

Desta forma questionamos: Diante da diversidade de culturas presentes na sala de aula, como os professores de língua inglesa atuam em ambientes interculturais, e como/se as suas memórias escolares influenciam nessa prática?

A partir do que fora até aqui discutido objetiva-se investigar como as experiências interculturais podem influenciar na construção da identidade dos professores de língua inglesa, esquadrihando aspectos das memórias escolares.

Assim, para alcançar esse objetivo, elegem-se os seguintes objetivos específicos almejando: Perceber os aspectos interculturais nos traços e memórias escolares vivenciados pelos professores de língua; Refletir sobre as possíveis dificuldades do professor em trabalhar temas que tratam questões interculturais em sala de aula; Bem como, compreender como o professor de línguas desenvolve práticas para discutir as diversidades culturais na escola, bem como isso auxilia na construção de sua identidade.

Logo, de tal maneira, dado o seu caráter descritivo, a pesquisa em questão possui a abordagem qualitativa, ou seja, mantém seu foco no significado das experiências de cada participante e na importância da interpretação da complexidade das situações contextuais, visando conhecer como os participantes atuam em salas de aula de língua inglesa tendo a utilização do método autobiográfico para coleta e análise de dados.

O cenário de pesquisa será a escola pública da cidade de Alagoinhas-Ba, na qual se buscará investigar como questões interculturais constroem a identidade dos professores de língua inglesa, esquadrihando aspectos das memórias escolares.

Como procedimentos metodológicos, inicialmente será feita uma revisão de literatura na qual serão produzidos resumos, resenhas e fichamentos de textos que embasarão essas discussões, o

tratamento e a análise dos dados da pesquisa, com autores que abordem as questões a serem discutidas.

Logo em seguida, serão selecionados os participantes que se disponibilizarem a contribuir para o desenvolvimento do estudo, a saber, professores de língua inglesa. Após essa etapa, iniciar-se-ão as entrevistas narrativas, a fim de encontrar na fala dos docentes participantes, aspectos que norteiam a pesquisa, onde se pretende averiguar como o objeto se contextualiza a partir do fornecimento dos dados.

Após cumprir todos os procedimentos supracitados, dar-se-á continuidade à construção do texto dissertativo, estabelecendo diálogo entre a revisão de literatura com os resultados alcançados a fim de desenvolver uma análise crítica sobre os temas abordados e, por conseguinte, responder aos questionamentos que norteiam essa pesquisa.

REVISÃO DA LITERATURA

Atualmente, é vista muita discussão sobre a formação do professor de línguas estrangeiras, desde seu ingresso na licenciatura, nos períodos destinados ao estágio curricular supervisionado, bem como a sua atuação na sala de aula. Assim, o professor de forma geral, tornou-se constante objeto e participante de pesquisa, ao mesmo tempo.

Compreende-se desta maneira que existem questões que se tornam um desafio às pesquisas não somente no que tange à formação docente, uma vez que não se pode negar que tais desafios não se limitam apenas à formação acadêmica, mas também que dizem respeito ao percurso seguido ao longo da vida pelo professor e à atuação em sala de aula, nas escolas. Assim

Pensando no processo de ensino/aprendizagem de línguas como conjunto de ações engajadas social, cultural e politicamente, e no indivíduo como sujeito atuante e crítico, o qual está imerso em ambientes sociais, históricos e políticos específicos, que destacamos a importância de uma reflexão sobre o que significa ensinar língua como cultura e sobre a eleição da interculturalidade como modo privilegiado de criação e elaboração de novas perspectivas para se ensinar e aprender línguas. (MENDES, 2010, p.56)

Desta maneira entendemos que ensinar uma língua é estar disposto a lidar com aspectos culturais que estão impregnados na língua que se aprende, bem como internalizados em cada aprendiz no contexto em que estão inseridos. Compreendemos assim, que, toda língua carrega consigo aspectos culturais e que não existe uma língua privilegiada.

Nos dias atuais, é possível vislumbrar que grande parte das escolas públicas elege a interdisciplinaridade/interculturalidade como norteadores da prática pedagógica para trabalhar

conteúdos que abordam a questão cultural ao longo do ano letivo. Desta maneira, subdividem as unidades em eixos voltados para a discussão de temas sociais da atualidade.

Logo, pensando na atuação do professor de língua inglesa voltada para contextos interculturais em sala de aula, essa pesquisa fundamenta-se a partir de importantes questões que constantemente permeiam a atuação docente. Uma vez que,

O papel do professor começa nas possibilidades de mediação inerentes à sua profissão. Nesse sentido, é possível que ele cultive um modelo de ensino que leve o estudante a confrontar os valores e conceitos da sua cultura com a cultura do outro. Esse “outro”, aqui denominado de outro-cultural, não envolve apenas o estadunidense ou o britânico, diz respeito a todas as sociedades que fala inglês e que podem ser trazidas para sala de aula por meio de uma “abordagem intercultural de ensino”. (ALMEIDA; ORR, 2012, p.4)

E para isso que isso ocorra, ou seja, para um professor tornar-se crítico e desenvolver a sua prática, ele precisa do exercício de reflexão da sua própria atuação. Nas questões culturais também há essa necessidade de “auto-reflexão” da sua cultura, quanto à cultura do outro, criando assim perspectivas para novas análises e discussões e esse exercício abre ponte para que todos negociem sentidos culturais.

Uma outra questão é a sala de aula que pode ser um ambiente rico culturalmente, uma vez que esse ambiente abarca indivíduos diversificados, o que nos leva a pensar que essa diversidade pode ser explorada e entendida como fundamento do respeito mútuo, pregado pelas linhas interculturalistas. Corroborando com isso Mello e Santos (2010) destacam que a competência intercultural faz-se necessária hoje em dia por variados motivos e principalmente pela interação de pessoas portadoras de referências culturais diferenciadas que, por sua vez, tem sido cada vez mais frequente.

Outro aspecto importante que se pode destacar, nesta pesquisa, é o papel do professor como intermediador e não como exclusivo detentor do saber em sala de aula. Esse professor pode possibilitar o desenvolvimento de ambientes ricos culturalmente, onde não envolve apenas uma única cultura, mas promove o interesse em confrontar culturas no contexto da sala de aula.

Contribuindo com essa questão, Mendes (2010, p.56), destaca que o processo de ensino/aprendizagem de língua como cultura na perspectiva da interculturalidade, necessita de novos olhares para o sujeito, não dissociando o seu eu, mas considerando o ambiente no qual está inserido, a criticidade e a sua bagagem cultural.

Algo que também merece destaque nesta discussão é o acesso às memórias culturais que esse professor já carrega consigo desde a época escolar, pois o mesmo já nasce em um ambiente dotado

de cultura, assim ao acessar essas memórias, poderá existir uma reafirmação da própria cultura, uma vez que, ele mesmo, com a reflexão dessas memórias se permitirá um olhar mais atencioso e abrangente de si “os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar experiências”, como afirma Souza (2007, p.63).

No tocante a isto, Delory-Monberger enfatiza que é a partir da narrativa que a história de vida acontece, afirmando que a narração não se instrumentaliza apenas na formação, a narração por sua vez conforme ainda afirma a autora “é um lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida.” (2008, p.56)

Compreendemos desta maneira que ao narrar as memórias, os fatos da sua história de vida, é possível reviver experiências e assim lançar um novo olhar para aquilo que foi vivido e dessa forma contribuir na construção de si hoje, levando-o a compreender o outro com um olhar mais acolhedor, o que conseqüentemente fará com que ele tenha um novo olhar em relação ao outro.

Assim, no contato com outras culturas, nas quais ele se insere, esse professor poderá agir como um mediador diante das várias culturas apresentadas no contexto, o que poderá fazer com que ele acesse a sua própria memória cultural, que, ainda de acordo com Souza “A memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura”. (2007, p.63)

Tal afirmativa tem ligação direta com a aceitação da nossa cultura, uma vez que somos seres sociais carregados de cultura. Desde os primeiros anos de vida estamos inseridos em contextos amplamente culturais, contextos esses que constroem, que constituem nossas identidades, e que nos tornam únicos, apesar de reproduzirmos muitas vezes traços específicos do grupo social a que pertencemos.

Entretanto, por estarmos mergulhados constantemente nesses contextos, deixamos passar despercebidos aspectos primordiais que revelam quem realmente somos, mas a partir do momento que entramos em contato com o outro (ser dotado de cultura) esse outro que fala de uma comunidade diferente da nossa, acessamos a nossa memória e entendemos que também temos uma cultura e é nesse contato, nessa troca de “olhares”, no exercício de observar e avaliar o que ele tem de diferente que percebemos aquilo que somos, temos e que muitas vezes no cotidiano não nos damos conta.

Logo, para nos apropriar de nós mesmos é necessário enxergar o outro, o distinto, e a partir disso reafirmamos quem somos, o que temos em comum e principalmente as diferenças. Constituímos assim um novo eu, aquele que já existia dentro de nós, mas agora reafirmado por partilhar o eu do outro.

Desta forma, ao englobar os aspectos que dantes fora discutido, destaca-se que é necessário fazer uma análise crítico-reflexiva para discutir tais temas, e compreender como os professores de língua inglesa da atualidade atuam em sala, de forma a valorizar as culturas presentes neste ambiente, além de perceber se há alguma associação desses aspectos com suas memórias escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos assim, que ao trabalhar com questões culturais em sala de aula, o professor abre espaço para reflexão da própria cultura do aluno a partir da relação entre LE e LM, tornando-o assim culturalmente sensível, ou seja, transformando o ambiente de aprendizagem favorável a dar espaço à cultura do outro.

Com essa formação, o professor poderá compreender que o ensino de língua está embutido no ensino cultura, ou seja, não existe uma educação intercultural que se volte exclusivamente para a língua, mas a cultura também.

Assim, pensando no que aqui foi discutido, esta pesquisa tem relevância no âmbito do cenário atual escolar no que se refere ao desenvolvimento educacional, por possivelmente revelar as experiências interculturais dos professores participantes, e possibilitar discutir aspectos que voltem a formação do professor, contribuindo para a discussão sobre o processo de formação docente voltado para a abordagem intercultural.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Risonete Lima de. ORR, Luciana Saback. *O ensino da Língua Inglesa numa perspectiva intercultural*. BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras ISSN: 2238-5754 - n.3, jun/dez 2012.

ARAUJO, José Carlos de Jesus. *Ensino/ aprendizagem de inglês em uma visão intercultural*. 30f. 2012 Monografia (Graduação) - Universidade do Estado da Bahia, Campus XIV.

BUSNARDO, Joanne. Contextos pedagógicos e conceitos de cultura no ensino de línguas estrangeiras. In: SANTOS, Percilia; ALVAREZ, Maria Luisa (orgs.) *Língua e cultura no contexto de Português língua estrangeira*. 2010. Campinas, SP: Pontes editores.

CÂMARA, Michelle Januário. MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In CANDAU, Vera Maria. MOREIRA, Antônio Flávio. (orgs) *Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 38-66

CRYSTAL, David. *English as a global language*. Second Edition. Cambridge University press: 2011

DELORY-MOMBERGER, Christine. Construção biográfica e educação de si In DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Trad. de Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passegi. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DELORY-MOMBERGER,Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Trad. de Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passegi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DOURADO, Maria Regina; POSHAR, Heliane Andrade. A cultura na educação lingüística no mundo globalizado. In: SANTOS, Percília; ALVAREZ, Maria Luisa (orgs.) *Língua e cultura no contexto de Português língua estrangeira*. 2010. Campinas, SP: Pontes editores.

KRAMSCH, Claire. *Context and culture in language teaching*. New York, Oxford University Press, 1998.

MELLO, Ana Catarina Ramos Nobre de; SANTOS, Danúcia Torres dos. *Entre a praia e a nau: reflexões em torno dos conceitos de identidade cultural e competência intercultural em contexto de ensino de PLE*. In: SANTOS, Percília; ALVAREZ, Maria Luisa (orgs.) *Língua e cultura no contexto de Português língua estrangeira*. 2010. Campinas, SP: Pontes editores.

MENDES, Edleise. *Diálogos interculturais: Ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 2011, p. 159-171

MENDES, Edleise. Por que ensinar língua como cultura? In: SANTOS, Percília; ALVAREZ, Maria Luisa (orgs.) *Língua e cultura no contexto de Português língua estrangeira*. 2010. Campinas, SP: Pontes editores.

SIQUEIRA, D. S. P. *Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica*. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia – Instituto de letras, 2008.

SOUZA. Elizeu Clementino de. *(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação*. Salvador: EDUFBA, 2007. p.59-74

ESTUDO DAS PRÁTICAS DE ENSINO DA LEITURA LITERÁRIA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Fabio Fernandes Barreto de Carvalho (Pós Crítica\UNEB)¹

Resumo: O presente estudo tem como objetivo principal analisar as práticas de ensino da Leitura literária para Educação infantil desenvolvidas no curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Santo Antônio em Alagoinhas-BA com o intuito de identificar como são construídos através do currículo e da atividade docente os saberes para o ensino da leitura literária na formação do pedagogo. Para consecução desse objetivo pretendemos analisar no currículo do curso, os componentes voltados para o ensino da leitura literária, em seguida identificar nos planos de curso a pertinência do ensino da literatura para a formação do pedagogo e conseqüentemente, cotejar as práticas de ensino literárias com a proposta de formação do curso de Pedagogia. Este estudo se justifica por trazer à luz das discussões uma problemática de contornos nebulosos, isto é: a inquietação do estudante de pedagogia com a sua formação no tocante ao preparo para enfrentar o processo de iniciação da criança no mundo da leitura e da escrita. Face a essa exposição, a pesquisa que ora se apresenta é de natureza qualitativa com abordagem documental, observação *in loco*, promoção de vivências literárias que se caracterizam como uma proposta de coleta de dados.

Palavras-chave: Leitura. Literatura. Formação.

INTRODUÇÃO

Quando pensamos no processo de formação de leitores logo levamos o pensamento aos nossos alunos do período de escolarização, aqueles que estão cursando as series do ensino fundamental e médio. Claro que essa preocupação é válida, pois são os novos leitores em formação e que terá toda uma vida para praticar o ato de ler. Mas em alguns momentos durante minha vida profissional enquanto professor do ensino superior me peguei a pensar nos alunos da graduação, especificamente do curso de licenciatura em Pedagogia. Me questionei quanto a formação dessas leitoras, futuras formadoras de leitores.

Procedendo desse pensamento, buscarei analisar nesse processo de aprendizagem durante as aulas do componente curricular Oficina de Língua Portuguesa I, como a prática de leitura é realizada por parte daquelas futuras professoras mediadoras. Essas futuras profissionais devem ter consciência de que o gosto e a pratica da leitura são pré-requisitos de um bom formador de leitores.

O professor é um mediador de conhecimentos, deve buscar está sempre informado para levar aos seus alunos essa mediação dos mais diferentes assuntos que estão transitando pelos últimos acontecimentos da sociedade a qual pertence.

A formação do professor vai desde a graduação a uma formação permanente. O desenvolvimento profissional não deve ser apenas pedagógico, mas um conhecimento de si mesmo e de seu trabalho. Daí comecei a pensar na formação de leitores dos graduandos do curso de

¹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica UNEB), Linha de pesquisa: Letramento, Identidades e Formação de Educadores. Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Berenice da Cruz. Endereço eletrônico: professorfabiofernandes@gmail.com.

Pedagogia. Como esses estudantes desenvolvem a prática de leitura enquanto futuros formadores de leitores? Qual a relação delas com a leitura literária? Partindo desses questionamentos penso em uma atividade de leitura literária na sala de aula levando para elas textos do gênero literário. Logo após dessa atividade estarei em análise e tratamento dos dados nos apropriaremos da análise de conteúdo, a partir da criação de categorias de análise que nos darão a dimensão da simetria existente entre o currículo do curso de Pedagogia e a sua efetiva aplicação na formação dos pedagogos no que concerne ao ensino da Leitura Literária para Educação Infantil.

PRÁTICA DE LEITURA E DESENVOLVIMENTO DO LEITOR

Quando penso na prática do ato de ler, penso como uma prática que vem contribuir no desenvolvimento sujeito que não só estimula essa prática no caso do professor quanto para o sujeito que está sendo estimulado para tal. Esses dois sujeitos são os elementos que no momento da prática trocam informações, conhecimentos que acabam influenciando no ato dessa atividade que necessita dos conhecimentos prévios desses sujeitos para que possam não só facilitar a prática, mas também contribuir na tarefa de produzir sentido ao texto lido.

Assim o sujeito estará num processo de desenvolvimento, trocando conhecimento que o fará não mais aquele sujeito que iniciou a prática da leitura. Essa prática é uma atividade libertadora através dela conseguimos ser mais livres, conseguiremos realizar a criticidade sobre os mais diversos assuntos que são expostos. Para isso o professor não deve desenvolver o ensino da leitura como um ato mecânico. Não é apenas um ato de decodificação de signos, é um ato de pareamento com os nossos conhecimentos prévios. Uma atividade que requer uma reflexão do que está sendo lido. Construindo uma consciência crítica influenciando na construção identitária dos sujeitos envolvidos na prática da leitura.

Por isso pensar em uma prática que não traga apenas um exercício que trabalhe apenas o reconhecimento dos signos expostos nos textos, mas incentivar uma análise desses signos e a produção de sentidos. É necessário que o leitor tenha conhecimento do que está lendo e interação entre o texto e o conhecimento de mundo. Sendo assim, conseguirá fazer uma construção de sentido. Temos que pensar que o sentido não está somente no texto, mas que se constrói a partir dele.

Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido. (KOCH, 2011, P. 30).

O ato de ler deve ser compreendido como uma interação texto sujeito. Desta forma podemos afirmar que a leitura é uma atividade onde o leitor realiza um trato com outros conhecimentos. O conhecimento prévio e as experiências devem ser levados em consideração para que possa ser uma atividade ativa de compreensão. O sujeito leitor é o construtor de sentidos no processo da leitura.

O ato de ler deve entrar na vida das pessoas de forma livre e prazerosa. Não sendo um ato de opressão e que buscar um encaminhamento para pensamentos engessados e reprodutivos. A leitura é um ato de liberdade, de viagem do sujeito. Uma relação com o outro de forma livre. Nós educadores devemos buscar apresentar a leitura aos nossos alunos de forma que os encante. Apresentando através de estratégias caminhos para uma prática libertadora, uma prática política, uma prática social que vai conduzi-los ao espaço de discussões sobre diferentes assuntos que compõe seu cotidiano.

Devemos ter consciência que os bons leitores não são aqueles que compreendem os textos lidos, mas aqueles que sentem e prazer pela leitura, que constrói um envolvimento com o texto. Mas para isso precisa ter claro o objetivo da leitura do texto. Não devemos ter a leitura apenas como um simples ato de decodificação, e sim, como um ato prazeroso, com retomadas ao texto, uma leitura íntima com o texto.

Isso quer dizer que a decodificação não seja necessária. Claro que é., mas a leitura vai além da decodificação dos signos linguísticos. A aprendizagem da leitura vai depender das intervenções realizadas por nós professores. Temos que tomar como base que os textos escritos contribuem para a autonomia das pessoas. Por isso é importante antes de se pensar em uma prática de leitura, buscar fazer uma prévia dos assuntos que o público alvo tem mais familiaridades. A leitura deve tida como uma forma de aprendizagem, (SOLÉ, 1998) mostra essa perspectiva quando fala do sujeito leitor como questionador do seu próprio conhecimento:

Formar leitores autônomos também significar formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, que lê deve ser capaz de interroga-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes. (SOLÉ, 1998, P 72).

A leitura é um procedimento, um caminho para se atingir uma meta. Para ler, temos que ter objetivos. Compreender e entender o que estamos lendo. Criando estratégias de leituras. Essas estratégias não são técnicas de leituras, não são receitas de como se ler. Mas estratégias de como chegar ao texto, como viver o texto, como tornar um ato de prazer, é eleger critérios para atingir os objetivos propostos pela própria leitura. Essas estratégias vão de um professor modelo, aquele que demonstrar o gosto e a prática pela leitura, uma participação guiada por esse profissional, passando pela leitura partilhada, verificações de hipóteses, resumo e reescrita do texto lido como também

elaboração de questões sobre o que foi lido. Incentivando uma relação de interesse e aproximação com a prática da leitura.

“O ensino da leitura é um empreendimento de risco se não estiver fundamentado numa concepção teórica firme sobre os aspectos cognitivos envolvidos na compreensão do texto.” (KLEIMAN, 2016, P. 92). O professor mediador da prática da leitura deve antes de realizá-la buscar identificar e compreender os aspectos cognitivos dos sujeitos envolvidos. Assim, a prática passa a levar em conta as várias maneiras de compreensão do que está sendo trabalhado, nesse caso o texto. Tendo um leque de possibilidades de compreensão da ideia central que o texto apresenta.

Devemos lembrar que um texto tem como função principal expressar uma ideia que deve ser lida criticamente, por mais isento que ele se apresente, sempre vai estar num contexto social que contribuiu na sua escrita e também na hora de ler.

“Em outras palavras, ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa socialização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados”. (KLEIMAN, 2016, P. 13).

Essa socialização é refletida em nossas ações enquanto leitores, colocamos em nossas leituras nossos conhecimentos prévios e ideias que nos move. É o olhar de um sujeito que já carrega uma bagagem que foi se formando de acordo com os contados que temos durante toda nossa vida. É a interação que nos permite formar essa bagagem de conhecimentos, no momento que estamos em contato com o outro, estamos trocando experiências, vivenciando o que outras pessoas vivem, e elas o que vivemos. Mas isso não só acontece no contato físico, a leitura também permite essa experiência com o outro. Através dos textos do outro temos a chance de conhecer outros sujeitos que compõem determinados grupos sociais.

E é nessa interação que acontece no decorrer da leitura que o leitor se torna um sujeito experiente, que torna o ato de lê uma tarefa consciente, intencional e reflexiva. Para isso o formador de leitor precisa ter consciência que essa tarefa deve ser fundamentada nas particularidades que compõem o texto.

A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO

O texto literário é polissêmico, nele está presente a representação de um pensamento que nos dá uma oportunidade de interpretar de acordo com os nossos conhecimentos. Novas inquietações que muitas vezes buscamos nesse gênero textual a relação com o contexto do qual estamos inseridos.

A construção desse texto é carregada de inquietudes que são retratadas a partir do cenário e personagens que o compõem. As narrativas mostram situações do cotidiano de muitos de nós leitores.

A leitura realizada desse tipo de texto é algo inesgotável, pois apresenta-se como uma maneira de desestabilizar outros textos que nos compõem. Ajuda a desconstruir modos de pensamentos que nos são impostos, revela um novo olhar a ser questionado, que permite enxergar outras possibilidades fazendo surgir novos questionamentos.

A presença do texto literário na formação de leitores e na formação de professores é uma tentativa de fazer com que os envolvidos estabeleçam uma boa relação com o texto literário e desenvolva a oralidade. Já que muitos alunos não se expressam durante as aulas. Uma vez lido, o texto literário faz com que esses alunos se sintam com vontade de se expressar depois da leitura. Sendo provocados a partir dos sentidos que são construídos pelo texto.

O texto literário é um complexo fenômeno estético no qual o autor e leitor partilham um universo fictício, um conjunto de referências culturais e uma língua. É um discurso que se destaca pela sua elaboração artística diferenciada, capaz de despertar no leitor algo que se costuma denominar de prazer estético. É também o resultado de uma visão ou interpretação pessoal das condições sociais, políticas e econômicas de um povo em um dado momento de sua história. (CRUZ, 2012, p. 76).

A leitura de um texto literário nos faz viajar no tempo, a partir dele podemos criar possibilidades de imaginação e criação de novas histórias. Esse tipo de escrita é um conjunto de questões sociais que são expressados pelos (as) autores (as) sempre levando em consideração as questões que os (as) rodeiam. Questões essas que podem ser de cunho pessoais e/ou sociais. Um meio de comunicação com o mundo, já que é um canal de comunicação entre o autor (a) com os leitores.

A relação criada entre o texto os seus leitores fazem com que se construa um relacionamento entre três mundos, o mundo da literatura, o da leitura e dos leitores. Uma relação de descoberta, de compreensão de reconhecimento daquilo que está sendo lido com o cotidiano. Um exercício de busca pelos significados que vão sendo criados durante a leitura, levando cada página lida a um novo caminho de descobertas e até mesmo de respostas para nossas inquietudes ou levando a novos questionamentos.

Fazer leitura de um texto literário é buscar nas letras uma aproximação com o outro. É desvendar novos caminhos, conhecer outras possibilidades de pensar e refletir sobre as diferentes ideias que cada autor apresenta.

As práticas realizadas com esse tipo de texto muitas das vezes são confundidas com momentos de recreação, o que não deve acontecer, pois a leitura literária contribuir não só na formação do

leitor, como também sustenta uma discussão em torno de diferentes assuntos e contribui com a autonomia desse sujeito.

O contato do leitor com o texto literário não deve apenas se resumir em uma ação de reconhecimento de signos linguísticos, esgotando-se apenas nas questões gramaticais do texto. Deve ser um contato que possibilite um despertar das habilidades do sujeito leitor, tornando-o um ser comunicativo, crítico e ativo junto a sociedade que pertence.

Sendo assim, devemos oportunizar nas práticas realizadas em sala de aula, um contato com a leitura de textos, principalmente textos literários. Esses contribuem de forma direta com o desenvolvimento do leitor. Pois através desse gênero textual podemos trabalhar o letramento do sujeito. Partindo da ideia que: “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. (SOARES, 2016, P. 72), podemos reconhecer e afirmar o quanto o texto literário deve se fazer presente na formação de leitores, já que no processo de letramento a interação com outros sujeitos contribui em seu avanço intelectual.

CONSIDERAÇÕES

A identidade cultural do sujeito em escolarização se constrói na troca de conhecimentos, de saberes sejam eles dentro ou fora da escola. Toda e qualquer situação que discuta cultura é importante para uma discussão somatória junto aos alunos enquanto sujeito que estão construindo uma identidade cultural.

E a leitura literária é uma ferramenta para essa construção. Pois esse tipo de texto é forma de comunicação que traz convenções pertencentes à sociedade e a cultura que vivemos. Dessa forma podemos pensar como ferramenta no processo de letramento.

Uma pesquisa que tem como interesse o trabalho direto com a formação de leitores, tem uma relevância muito grande para a educação já que não estamos apenas pensando na formação do leitor aluno do período de escolarização, mas estamos preocupados com a formação dos novos educadores que vão para sala de aula mediar a formação de novos leitores com objetivo de tornar sujeitos ativos no ato de ler.

E para fazer essa tarefa acontecer a utilização do texto literário como ferramenta da pesquisa traz um olhar diferenciado para os estudos em torno de gênero textual. Estaremos não só discutindo da importância da leitura, a formação do educador, como também o método receptivo do texto literário em sala de aula, seja ele na graduação ou na escola.

Sendo assim é pertinente as leituras e estudos realizados para contribuir no desenvolvimento dessa pesquisa. Até aqui observamos que a leitura literária se faz necessária na formação de leitores.

Uma vez que essa prática contribui não só na formação do leitor quanto na sua formação enquanto sujeito de uma sociedade que precisa criticidade desse sujeito ativo em suas ações quanto membro desse espaço social.

REFERÊNCIAS

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

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura – teoria e prática*. 16ª edição, Campinas, SP – Pontes Editores, 2016.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção de sentidos*. 10.ed. – São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed; 3. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling – 6. ed. – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

NARRATIVAS DE SI E O PROCESSO FORMATIVO DA DOCÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA

Jamile de Oliveira Silva (Pós Crítica/UNEB) ¹

Resumo: O presente trabalho tem-se como objetivos: compreender como o Estágio curricular contribui com a identidade docente do professor de Língua Inglesa; investigar como o contexto do estágio favorece para a formação de um professor pesquisador; analisar a percepção dos discentes acerca 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. No decurso da pesquisa, tenho me apropriado dos pressupostos teóricos da pesquisa qualitativa, com ênfase ao método (auto)biográfico por se tratar de trajetórias formativas de estudantes em formação docente. Para a coleta de dados, estamos utilizando a entrevista narrativa de quatro estudantes do componente Estágio Curricular Supervisionado quatro vinculados ao curso de Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e Literaturas na Universidade do Estado da Bahia, campus II. Apropriamo-nos dos pressupostos teóricos metodológicos da pesquisa qualitativa, Bauer e Gaskell (2008), autores da pesquisa (auto)biográfica, Souza(2006),Nóvoa e Finger (2010),Delory-Momberger (2008,2012,2014),Josso (2004),da entrevista narrativa, Ricoeur(2006),Martins et al(2017), Clandinin (2015). A pesquisa traz como base teórica estudos da formação docente, Tardif (2014), Gatti (2010), Nóvoa (2000),Candau (2014), Freire(1979),no campo do estágio como dispositivo de formação Pimenta(2012),Pimenta e Almeida(2011), Ghedin (2015),Pereira et al(2016), trajetórias e seus processos de letramentos Takaki e Maciel(2017),Pereira et al(2018),Kleiman(2014),Soares(2004),Street(1984).Para discutir a prática de ensino de língua inglesa, apresentamos conceitos dos seguintes autores: Leffa (2009), Paiva (2009), Moita Lopes(2006), Rajagopalan (2006), Kumaravadivelu (2006), Lima(2009),(2011), como prática pedagógica crítica no ensino de Língua Inglesa, diante das demandas que a contemporaneidade tem apresentado no ensino escolar, na perspectiva de língua internacional. Esperamos ao final da pesquisa poder contribuir com o processo formativo de Língua inglesa na Universidade e na comunidade (escolas de Alagoinhas) com o intuito de fortalecer o processo de formação proporcionando mais segurança a estes futuros profissionais na sala de aula.
Palavras-chave: Formação docente. Narrativas. Língua inglesa.

INTRODUÇÃO

O projeto de pesquisa intitulado Narrativas de si e o processo formativo da docência em língua inglesa tem-se como objetivos: Compreender como o Estágio curricular contribui com a identidade docente do professor de Língua Inglesa; Investigar como o contexto do estágio favorece para a formação de um professor pesquisador; analisar a percepção dos discentes acerca 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. No decurso da pesquisa, tenho me apropriado dos pressupostos teóricos da pesquisa qualitativa, com ênfase ao método (auto)biográfico por se tratar de trajetórias formativas de estudantes em formação docente. Para a coleta de dados, estamos utilizando a entrevista narrativa de quatro estudantes do componente Estágio Curricular Supervisionado quatro vinculados ao curso de Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e Literaturas na Universidade do Estado da Bahia, campus II.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa: Letramento, Identidade e Formação de educadores. Orientadora: Profa. Dra. Áurea da Silva Pereira. Endereço eletrônico: jamile.oliveirasilva@gmail.com.

A pesquisa traz como base teórica estudos e pesquisas da formação docente, Tardif (2014), Gatti(2010), Nóvoa (2000),Candau (2014),Freire(1979),no campo do estágio como dispositivo de formação Pimenta(2012),Pimenta e Almeida(2011), Ghedin (2015),Pereira et al(2016), trajetórias e seus processos de letramentos Takaki e Maciel(2017),Pereira et al(2018), Kleiman (2014),Soares(2004),Street(1984). O conceito de formação de Pimenta(2012), configura como a constituição de concepções individuais com fins coletivos a partir das teorias disponibilizadas no curso, ementa e plano de curso durante o curso em vigência. Assim, temos procurado compreender como tem acontecido a formação desses futuros profissionais, como o currículo vinculado ao curso contribui com a formação docente, qual é o sentimento de pertencimento que estes alunos apresentam e se, esses futuros professores se sentem preparados para o mercado de trabalho, etc.

Para discutir a prática de ensino de língua inglesa, apresentamos as categorias conceituais dos seguintes autores: Leffa (2009), Paiva (2009), Moita Lopes(2006), Rajagopalan (2006), Kumaravadivelu (2006), Lima(2009), Lima(2011), como prática pedagógica crítica no ensino de Língua Inglesa, diante das demandas que a contemporaneidade tem apresentado no ensino escolar, na perspectiva de língua internacional. Para a coleta de dados, apropriamo-nos dos pressupostos teóricos metodológicos da pesquisa qualitativa, Bauer e Gaskell (2008),autores da pesquisa (auto)biográfica, Souza(2006), Souza (2015), Nóvoa e Finger (2010), Delory-Momberger (2008),Delory-Momberger(2012), Delory-Momberger (2014), Josso(2004), e autores da entrevista narrativa, Ricoeur(2006),Martins et al(2017),Clandinin(2015).

O método (auto) biográfico foi escolhido pelo seu caráter de profundidade, o qual permite ao sujeito permutar entre os papéis de autor-ator, à medida que reflete sobre suas histórias como um agente que ao mesmo tempo narra e reflete as experiências de si. Desse modo, a pesquisa encontra-se em andamento, por meio da coleta das narrativas orais e individuais de formação como instrumento de pesquisa. Segundo Souza:

A construção da narrativa de si implica colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu e vive das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida (SOUZA, 2007, p. 4).

A partir das entrevistas narrativas, as experiências ganham sentidos e possibilitam o processo de formação e de reconhecimento de si, pois se baseia na experiência como parâmetro de análise do que eu sou e como desejo ser. De acordo com Bauer e Gaskell :

Através das narrativas, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal (BAUER E GASKELL, 2008, p.91)

O modo como nos expressamos numa entrevista narrativa não necessariamente tem um encadeamento de informações. Ela pode ser contada a partir de tópicos “aleatórios” voltados à temática em questão, que constitui um enredo ou seguir uma lógica dos fatos. No entanto, independente, do modo como a entrevista chega ao pesquisador o conteúdo é bastante relevante. Todavia, para uma entrevista ser iniciada faz-se indispensável a seleção de temas e uma conjuntura (objetivos, problema, etc) para que o entrevistado sintam-se à vontade para narrar (BAUER E GASKELL 2008).

No que diz respeito aos problemas de ensino nas escolas supomos que parte do impasse para chegarmos nas possíveis soluções estejam na formação inicial- nas grades curriculares das Licenciaturas. A forma como os cursos são idealizados carecem de modificações constantes - em conformidade com as mudanças observadas no convívio coletivo e especialmente, nas escolas, espaço no qual o professor executará o que foi aprendido na Universidade. Segundo Castro, acerca dos parâmetros que embasam os cursos de Letras e em especial, a formação de professores de Língua Inglesa:

O modelo de formação docente[...] se embasa profundamente nas concepções epistemológicas do Positivismo, tem a atividade profissional, antes de mais nada, como instrumental, isto é, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação de teorias e técnicas que, por sua vez, refletem os resultados de pesquisas rigorosamente observados e quantificados (CASTRO 2008, p.308).

Significa dizer, que na concepção de Castro, os cursos de licenciaturas em Língua Inglesa (doravante-L.I) no Brasil, são pensados na perspectiva tecnicista, ou seja, funcionam a grosso modo, como o passo a passo do *conserto de uma máquina*. As teorias estudadas são vistas como capacitação para possíveis resoluções de problemas no futuro do âmbito escolar. Ainda segundo a autora, é relevante uma reflexão a respeito dos currículos pois, visivelmente há uma divisão no fluxograma entre disciplinas do campo pedagógico-que norteará os planejamentos (sejam eles, anuais, semestrais, etc) que são colocados em segundo plano, enquanto, supervalorizam componentes voltados ao domínio linguístico e cultural.

Tornar-se professor é uma construção constante e tratando-se da formação docente investe-se muito tempo para adquirir características do profissional reflexivo e comprometido com a aprendizagem dos seus estudantes. O professor vai definindo a sua postura enquanto profissional em meio às diferentes hierarquias sejam elas, as instituições de ensino, sindicatos, etc. Sabemos que se hoje existe a necessidade de ensinar a L.I nas escolas deve-se às questões econômicas, hegemônicas, ou seja, mais instâncias passam a delinear que tipo de professor devemos ser.

Os fatores que determinam o perfil do profissional de línguas dependem das ações, menos ou mais explícitas, conduzidas fora do ambiente estritamente acadêmico e que afetam o trabalho do professor. Entre as ações mais explícitas temos as leis e diretrizes governamentais, o trabalho das associações de professores, os projetos

das secretarias de educação dos estados, os convênios entre diferentes instituições, etc. Entre as menos explícitas temos aquelas que resultam das relações de poder que permeiam os diferentes setores da sociedade, hoje globalizada (LEFFA, 2008, p.334).

CONCLUSÃO

Diante do exposto, a pesquisa biográfica por meio da entrevista narrativa justifica-se no presente trabalho pela função de mediar e buscar compreender como ocorre a formação de si dos estudantes do estágio supervisionado quatro em Língua Inglesa, enquanto sujeito individual e como a sociedade influencia nessa construção (DELORY-MOMBERGER,2008,p.36), especialmente, quando nos referimos à formação docente, profissão a qual esses sujeitos darão início após a conclusão do curso. Esperamos ao final da pesquisa poder contribuir com o processo formativo de Língua inglesa na Universidade e na comunidade (escolas de Alagoinhas) com o intuito de ampliar o interesse pela docência e ressignificar a necessidade de estudar o idioma nos espaços educacionais e fortalecer o processo de formação proporcionando mais segurança a estes futuros profissionais na sala de aula.

REFERÊNCIAS:

- BAUER, Martin W. e GASKELL, George(editores). *Pesquisa Qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*; tradução de Pedrinho A. Guareschi.-7ed. Petrópolis, RJ: Vozes,2008. ISBN 9788532627278
- CASTRO, Solange T Ricardo de. *Formação da competência do futuro professor de inglês*. IN: O professor de Línguas estrangeiras: construindo a profissão. [Organizado por] Vilson J.Leffa.-2ed.,Pelotas: Educat,2008,426p.ISBN 857590062-5.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Prefácio de Pierre Dominicé; tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi.- Natal,RN: EDUFRRN ;São Paulo: Paulus,2008. ISBN 9788534928373.
- LEFFA, Vilson J. *Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras*. IN: O professor de Línguas estrangeiras: construindo a profissão. [Organizado por] Vilson J.Leffa.-2ed.,Pelotas:Educat,2008,426p.ISBN 857590062-5.
- 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). Acesso em 28 de outubro de 2014.

DESCOLONIZAR O SABER E O GÊNERO, EMERGIR AS DIFERENÇAS: UMA INVESTIGAÇÃO DESCOLONIAL DO PROJETO LEIA MULHERES

Jeniffer Geraldine Pinho Santos (Pós-Crítica/UNEB)¹

Resumo: Trata-se de um investigação sobre o “Leia Mulheres”, projeto de incentivo à leitura de obras literárias de autoria feminina, na cidade de Salvador (BA), a partir da inquietação em torno da sua atuação no enfrentamento do discurso feminista ocidental, construído com base na perspectiva de mulheres brancas, burguesas e eurocentradas, e para desconstrução da “mulher” fixada por esse feminismo como uma categoria universal. Espera-se assim analisar se o plural “mulheres” existe a partir do reconhecimento das diferenças e se faz emergir outros saberes para além do contexto europeu e norte-americano. A partir dessa primeira análise, buscarei verificar a recepção desses possíveis outros saberes pelas leitoras participantes. E considerando que a dinâmica de um clube de leitura está de alguma maneira atrelada ao mercado editorial, pretendo averiguar de que maneira o “Leia Mulheres” dialoga com o mercado editorial brasileiro. Para tanto, basearei a pesquisa na análise dos livros selecionadas para o projeto entre 2016 - 2019, além de abordagens teóricas sobre crítica feminista decolonial e estudos de gênero, autores da crítica cultural, e também entrevistas com as leitoras mediadoras do projeto e as leitoras participantes. Dessa forma, espera-se que essa investigação contribua com os debates sobre a decolonização/desterritorialização do saber e decolonização do gênero no Brasil.

Palavras-chave: Leia Mulheres. Decolonização do saber. Decolonização do gênero.

INTRODUÇÃO

Em 2014, a escritora britânica Joanna Walsh criou a campanha #readwoman2014 ao promover a *hashtag* no Twitter. A proposta era ler durante o ano de 2014 livros de autoria feminina e assim colocar em discussão essas produções e valorizar a literatura feita por mulheres. O movimento começou de modo pessoal mas rapidamente ganhou vários adeptos ao redor do mundo.

Três mulheres brasileiras, Juliana Gomes, Juliana Leuenroth e Michelle Henriques, se juntaram e organizaram o projeto Leia Mulheres no Brasil, em 2015, com a ideia de ter encontros presenciais em livrarias e espaços culturais ao redor do país. Atualmente o Leia Mulheres está presente em mais de 100 cidades brasileiras e conta com a colaboração de mediadoras em cada local.

O *Leia Mulheres* na Bahia está presente em seis cidades: Feira de Santana, Ilhéus, Juazeiro, Salvador, Valença e Vitória da Conquista. O clube de leitura em Salvador começou em janeiro de 2016 e já discutiu livros como: “Como conversar com um fascista”, da filósofa brasileira Marcia Tiburi; “Americanah”, da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie; “Olhos D’Água”, da escritora brasileira Conceição Evaristo; e “Outros jeitos de usar a boca”, da escritora indiana Rupi Kaur.

Ao observamos quem está nas prateleiras das livrarias, nos grandes veículos de comunicação, nas bibliotecas, quem é discutido nas escolas e faculdades, vamos encontrar um

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB). Linha de pesquisa Literatura, produção cultural e modos de vida. Orientadora: Profa. Dra. Jailma dos Santos Pedreira Moreira. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia - FAPESB. Endereço eletrônico: jeniffer@gmail.com.

padrão. Regina Dalcastagnè (2012) realizou uma pesquisa de mapeamento do romance brasileiro contemporâneo, na Universidade de Brasília, em um período de 15 anos (de 1990 a 2004) e constatou que "120 em 165 autores eram homens, ou seja, 72,7%. Mais gritante ainda é a homogeneidade racial: 93,9% dos autores são brancos. Mais de 60% deles vivem no Rio de Janeiro e em São Paulo".

O campo literário no Brasil é masculino e branco. A literatura segue o padrão masculinista, patriarcal, branco, classicista, heterossexual da sociedade brasileira. As grandes máquinas produtivas e as máquinas de controle social são governadas por homens porque a mulher sempre foi deixada à margem das decisões político-econômicas. Ela não tinha nenhum valor social, nem direito à educação, e conseqüentemente uma forma financeira de viver sem depender de um ser masculino.

O sistema capitalista reforçou a ideia que a cultura machista tem das mulheres. Um desafio dos movimentos feministas é lutar para que mais mulheres tenham espaço dentro dessas máquinas produtivas que, como disse Guattari (1986), definem a maneira de perceber o mundo.

Tudo o que é produzido pela subjetivação capitalística - tudo o que nos chega pela linguagem, pela família e pelos equipamentos que nos rodeiam - não é apenas uma questão de ideia, não é apenas uma transmissão de significações por meio de enunciados significantes. Tampouco se reduz a modelos de identidade, ou a identificações com pólos maternos, paternos, etc. Trata-se de sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social e as instâncias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo (GUATTARI e ROLNIK, 1986).

A professora doutora Jailma dos Santos Pedreira Moreira (2015) nos faz um convite para ressignificar o ser mulher e desconfiar das ausências, do naturalizado. Isso quer dizer questionar tudo o que nos é apresentado como único. Afinal onde estão as mulheres na literatura? Onde estão os livros de autoria feminina que não são publicados pelas maiores editoras e não estão visíveis nas prateleiras das grandes livrarias do país? O *Leia Mulheres* nos faz desconfiar dessas ausências, é uma crítica ao campo literário brasileiro homogêneo.

Nos encontros do *Leia Mulheres* a presença é majoritariamente feminina. Em uma das reuniões, em Salvador, uma participante comentou que a grande contribuição do projeto para a vida dela é a de ter contato com as várias possibilidades de ser mulher, através da leitura das obras escolhidas.

A filósofa Simone de Beauvoir disse que não se nasce mulher, torna-se mulher. A universalização do ser mulher enquadrou a mulher branca como dona do lar, reprodutoras do padrão branco europeu, e, à mulher não-branca negou a humanidade. O ser humano que fosse identificado como do sexo feminino já tinha o seu destino traçado na sociedade capitalista e patriarcal. Beauvoir também cunhou a categoria *Outro*, na sua obra "O segundo Sexo", em 1949:

A humanidade é masculina, e o homem define a mulher não em si, mas relativamente a ele; ela não é considerada um ser autônomo. (...) A mulher

determina-se e diferencia-se em relação ao homem, e não este em relação a ela; a fêmea é o inessencial perante o essencial. O homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o Outro (BEAUVOIR, 2016, p. 12).

O *Outro*, do Segundo Sexo, é a mulher branca. Essa dicotomia foi feita a partir da realidade dos homens e mulheres brancos. O movimento feminista negro faz uma crítica a essa categoria criada por Beauvoir por reforçar a universalização do ser mulher. A filósofa brasileira Djamila Ribeiro, em seu livro "O que é lugar de fala?", apresenta a crítica da escritora e artista portuguesa Grada Kilomba sobre o *Outro*, ao pensar o lugar da mulher negra:

Kilomba sofisticou a análise sobre a categoria do *Outro*, quando afirma que mulheres negras, por serem nem brancas e nem homens, ocupam um lugar muito difícil na sociedade supracista branca por serem uma espécie de carência dupla, a antítese da branquitude e masculinidade. Nessa análise, percebe o *status* das mulheres brancas como oscilantes, pois são mulheres, mas são brancas, do mesmo modo, faz a mesma análise em relação aos homens negros, pois esses são negros, mas homens. Mulheres negras, nessa perspectiva, não são nem brancas e nem homens, e exerceriam a função de *Outro do Outro* (RIBEIRO, 2017, p. 38 e 39).

Essas divisões entre homem e mulher, inessencial e essencial, absoluto e outro, branco e negro, teve início com a constituição da América e a ascensão do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. A Europa era considerada, durante o século XVIII, como modelo de modernidade e com isso criou-se uma nova concepção de humanidade a partir do eurocentrismo, "a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos." (QUIJANO, 2009).

Para o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o novo padrão mundial de poder, o capitalismo colonial/moderno eurocentrado, teve como um dos eixos centrais a classificação social da população a partir da ideia de raça.

Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas idéias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade (QUIJANO, 2005).

O poder eurocêntrico disputa o controle da existência social humana através do trabalho e seus produtos; da natureza e seus recursos e produtos; do sexo, seus produtos e reprodução; da subjetividade e seus produtos materiais e intersubjetivos, como o conhecimento; e autoridade e os seus instrumentos de coerção. (QUIJANO, 2009).

A colonialidade do poder, conceito desenvolvido por Quijano, denuncia a continuidade das formas coloniais de dominação até os dias de hoje. A sociedade permanece dividida/ classificada com base em raça, gênero e classe.

A filósofa argentina María Lugones (2008) diz que raça e gênero são duas ficções poderosas. Esses dois modelos de classificação ajudam a manter o poder do colonizador, o homem/branco/cristão/heterossexual/europeu. Quando a sociedade foi dividida entre os humanos e não-humanos, os povos indígenas e os africanos escravizados eram considerados animais sexuais e selvagens. Eram chamados de machos e fêmeas. O macho colonizado não humano era julgado a partir do homem branco, o ser considerado humano por excelência. E a fêmea era julgada a partir da mulher branca, o *Outro* do homem.

Para Lugones, mulher colonizada é uma categoria vazia, nenhuma mulher é colonizada, nenhuma fêmea colonizada é mulher. Dentro desse sistema de colonialidade de gênero está a mulher não-branca, a mulher de cor, indígena, mestiça, negra, chicana, mexicana. A filósofa argentina pensa a mulher a partir de uma perspectiva interseccional de gênero, raça e classe. Além de fazer uma crítica contemporânea ao universalismo feminista e questionar os padrões eurocêntricos.

A colonialidade do poder e do gênero continuam presentes nas relações sociais. A proposta de pesquisadores como Quijano e Lugones é de um movimento de descolonização, que implica principalmente um movimento não-racista e não-heterossexualmente patriarcal, um movimento de desobediência epistêmica.

Desobediência epistêmica é um conceito trabalhado pelo professor argentino Walter Dignolo para propor o desligamento epistêmico do domínio dos conceitos modernos, ocidentais, e eurocentrados.

Pretendo substituir a geo- e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geopolítica e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada). Dessa maneira, por "Ocidente" eu não quero me referir à geografia por si só, mas à geopolítica do conhecimento. Conseqüentemente, a opção descolonial significa, entre outras coisas, *aprender a desaprender* (...), já que nossos (um vasto número de pessoas ao redor do planeta) cérebros tinham sido programados pela razão imperial/ colonial. Assim, por conhecimento ocidental e razão imperial/ colonial compreendo o conhecimento que foi construído nos fundamentos das línguas grega e latina e das seis línguas imperiais européias (também chamadas de vernáculos) e não o árabe, o mandarim, o aymara ou bengali, por exemplo. (MIGNOLO, 2008)

Segundo Lugones (2012, p. 1, apud DIAS, 2014, p. 12), "a despatriarcalização só é possível se houver a descolonização do saber e do ser, a partir de um feminismo descolonial". O feminismo descolonial é um movimento de resistência realizado por mulheres que sofrem diversas opressões

(raça, classe, gênero). É uma teoria feminista não-eurocentrada e não-dominante que tem como um dos principais objetivos o rompimento com a universalidade do ser feminino.

A colonialidade do poder controla/domina o gênero e a subjetividade. Quando os colonizadores chegaram, eles bloquearam o que Guattari chama de processos de singularização dos sujeitos (nativos e escravizados) e iniciaram processos de individualização, através de um sistema de identificação, a raça. Esse bloqueio é a principal característica da produção de subjetividade nas sociedades capitalísticas. O objetivo sempre foi o controle do corpo, do conhecimento, da cultura, da subjetividade, da existência humana. Os sujeitos foram organizados segundo padrões universais, eles foram serializados, individualizados.

Movimentos descoloniais, como o feminismo descolonial, buscam ser um processo de reapropriação, ressignificação, da subjetividade dos sujeitos que foram colonizados. Como propôs Quijano (2005, p. 139), "é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos".

Diante das teorias expostas acima, das reflexões sobre a permanência da colonialidade do poder e do gênero, proponho uma investigação sobre o *Leia Mulheres*, na cidade de Salvador (BA), a partir da inquietação em torno da sua atuação no enfrentamento do discurso feminista ocidental, construído com base na perspectiva de mulheres brancas, burguesas e eurocentradas, e para desconstrução da mulher fixada por esse feminismo como uma categoria universal.

Assim como há o questionamento da ausência de mulheres na literatura, busco questionar se o plural do mulheres, no projeto *Leia Mulheres*, existe a partir do reconhecimento das diferenças e faz emergir outros saberes para além do contexto europeu e norte-americano. Em seguida, buscarei verificar a recepção desses possíveis outros saberes pelas leitoras participantes. E considerando que a dinâmica de um clube de leitura está de alguma maneira atrelada ao mercado editorial, pretendo averiguar de que maneira o *Leia Mulheres* dialoga com o mercado editorial brasileiro.

Para o desenvolvimento da pesquisa, será feita uma análise dos livros selecionadas para o projeto *Leia Mulheres* entre 2016 - 2019, além de abordagens teóricas sobre: crítica feminista e estudos de gênero através de teóricas como Simone de Beauvoir, bell hooks, Sueli Carneiro, Angela Davis, Grada Kilomba, Judith Butler, Audre Lorde; crítica cultural - Gilles Deleuze, Félix Guattari, Jacques Derrida, Jailma Pedreira Moreira; epistemologias e teorias do Sul - Aníbal Quijano, María Lugones, Catherine Walsh, Walter Mignolo.

Com o objetivo de observar as discussões sobre as obras escolhidas, ouvir e colher os testemunhos das mulheres, utilizarei a técnica de observação participante, metodologia de investigação qualitativa, ao participar dos encontros mensais do *Leia Mulheres* em Salvador. Além disso, serão realizadas entrevistas com as mediadoras e participantes do projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, espera-se que essa investigação contribua com os debates sobre a descolonização do saber e descolonização do gênero no Brasil. E coloque em cena o reconhecimento das diferenças, como disse Audre Lorde (2019, p. 247):

Agora precisamos reconhecer diferenças entre mulheres que são nossas iguais, nem inferiores, nem superiores, e encontrar maneiras de usar a diferença para enriquecer nossas visões e nossas lutas. O futuro de nossa terra talvez dependa da capacidade de todas as mulheres em identificar e desenvolver novas definições de poder e novos modelos de convivência com a diferença.

REFERÊNCIAS

- BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo - Fatos e Mitos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.
- _____. *O Segundo Sexo - A experiência vivida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.
- DALCASTAGNÈ, Regina. *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado*. Vinhedo, Editora Horizonte/ Rio de Janeiro, Editora da Uerj, 2012.
- DIAS, Leticia Otero. *O feminismo decolonial de Maria Lugones*. 8º ENEPED UFGD. 5º EPEX – Encontro de Ensino Pesquisa e Extensão. UEMS. Janeiro/2015.
- GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. Subjetividade e história. In: *Micropolítica: Cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- LORDE, Audre. Idade, raça, classe e gênero: mulheres redefinindo a diferença. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (Org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 239 - 249.
- LUGONES, María. “Colonialidad y género”. *Tabula Rasa*, n. 9, p. 73-101, jul./dez. 2008.
- _____. “Rumo a um feminismo decolonial”. *Revista Estudos Feministas*, v. 22, n. 3, p. 935-952, set./dez. 2014.
- MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: A opção decolonial 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>.
- PEDREIRA, Jailma dos Santos. Reescrita de si: produções de escritoras subalternizadas em contexto de políticas culturais. *Revista Fórum de literatura Brasileira Contemporânea (on-line)*, UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro, ed 13, jun, 2015.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: *Epistemologias do Sul / org. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.
- _____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. LANDER, Edgardo. (Org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: 2005. p. 117 - 142.
- RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?*. Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

APRISIONADAS: O ENCARCERAMENTO FÍSICO E SIMBÓLICO DAS MULHERES REPRESENTADO NA WEB SÉRIE *ORANGE IS THE NEW BLACK*

Júlia dos Anjos Costa (Pós-Crítica/UNEB)¹

Resumo: A presente pesquisa questiona em que medida as opressões de gênero são representadas na web série *Orange is the new black* (OITNB) e de que maneira essa representação contribui para reflexão sobre o encarceramento físico e simbólico que as mulheres sofrem dentro e fora das prisões. Nesta etapa da pesquisa, apresentamos a construção do sumário. O primeiro capítulo parte de relatos históricos sobre a trajetória punitivista da humanidade, buscando relacioná-la com a situação do sistema prisional brasileiro (especificamente do feminino), expondo e analisando dados estatísticos e abordando circunstâncias históricas, políticas e sociais, a fim de contextualizar a pesquisa para justificar os parâmetros comparativos com a web série OITNB, revelando como a privação da liberdade das mulheres tem fundamentos punitivos influenciados pela dominação masculina. Em seguida, no segundo capítulo, abordam-se os desdobramentos críticos a respeito do objeto no que tange a produção técnica, temática e enredo; além de um breve panorama a respeito dos padrões estéticos e comportamentais da figura feminina explorados pelas produções audiovisuais; finalizando com uma reflexão sobre em que medida a apropriação do discurso feminista na web série é de fato benéfica. No terceiro capítulo, busca-se analisar, a partir de recortes de cenas e diálogos presentes na web série, opressões de gênero vividas pelas personagens dentro do presídio e que também podem representar os encarceramentos simbólicos vividos pelas mulheres cotidianas. No quarto e último capítulo, pretende-se dialogar sobre o enfrentamento das mulheres diante do contexto opressor que se perpetua, relacionando-o com possíveis mecanismos de resistência. Ao longo do percurso de escrita ainda será possível identificar resultados relevantes não apontados até o momento.

Palavras-chave: Encarceramento simbólico. Dominação masculina. Web série. *Orange is the new black*.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa questiona em que medida as opressões de gênero são representadas na web série *Orange is the new black* (OITNB) e de que maneira essa representação contribui para reflexão sobre o encarceramento físico e simbólico que as mulheres sofrem dentro e fora das prisões. Nesta etapa da pesquisa, em via de qualificação, apresentamos a construção do sumário da dissertação, conforme explanação a seguir.

EXPLORANDO O SUMÁRIO

Na Apresentação, intitulada como “Primeiras prisões”, início com a seguinte fala de Audre Lorde²: “*Não serei livre enquanto alguma mulher for prisioneira, mesmo que as correntes dela sejam diferentes das minhas.*” A partir dela, nesta sessão narro brevemente minha trajetória de vida marcada por um contexto familiar machista, seguida por experiências pessoais em que as opressões

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), Linha de pesquisa Literatura, produção cultural e modos de vida. Orientadora: Profa. Dra. Jailma dos Santos Pedreira Moreira. Endereço eletrônico: julia.anjoscosta@hotmail.com.

² Audre Lorde foi uma escritora americana de descendência caribenha, feminista lésbica e ativista na luta pelos direitos humanos.

de gênero estiveram presentes. O intuito é apresentar o trabalho revelando que estas situações são promovidas pelo poder simbólico da dominação masculina, sendo interpretadas como formas de encarceramento, justificando a escolha de um produto audiovisual que trata sobre o encarceramento de corpos femininos e opressões de gênero. Desse modo, busca-se fazer uma ligação entre as diversas prisões em que as mulheres são lançadas, físico e emocionalmente, dentro e fora dos presídios. Ou seja, ainda que as correntes diferenciem nossos sofrimentos, o sentimento de aprisionamento permanece.

Na Introdução, a fim de guiar o entendimento sobre a pesquisa, inicia-se com um breve panorama acerca das prisões femininas e relevância do tema, seguidos pela explanação sobre a escolha da web série *Orange is the new black* como objeto de pesquisa, justificando e apresentando os objetivos buscados e metodologia utilizada.

No Capítulo 1, intitulado **A institucionalização dos aprisionamentos: dos suplícios medievais à realidade dos presídios femininos no Brasil**, partimos da descrição da abertura da web série *Orange is the new black*, onde procura-se suscitar a imagem desumana das prisões. Seguindo pela explanação de relatos históricos sobre a trajetória punitivista da humanidade, busca-se relacioná-la com a situação do sistema prisional brasileiro (especificamente do feminino), expondo e analisando dados estatísticos, abordando circunstâncias políticas e sociais, a fim de contextualizar a pesquisa para justificar os parâmetros comparativos com a web série, revelando como a privação da liberdade das mulheres tem fundamentos punitivos influenciados pela dominação masculina. Para realizar tal explanação, este capítulo subdivide-se em três tópicos: **Marcas da crueldade; Primórdios do cárcere feminino e Cenário atual do cárcere institucionalizado.**

No Capítulo 2, intitulado **Orange is the new black: sobre laços e correntes**, abordamos a desdobramentos críticos a respeito do objeto. No subtópico **2.1. Uma produção feita por mulheres e para mulheres** busca-se explicar, inicialmente, sobre questões técnicas a respeito da web série OITNB, destacando a relevância de um produto midiático produzido por mulheres em diferentes níveis, bem como o ineditismo da temática prisional feminina em filmes e séries, bem como o elenco caracterizado pela diversidade. Busca-se também suscitar os laços de afeto que sustentam a narrativa e revelam a importância do combate ao estereótipo da rivalidade feminina em diferentes espaços sociais. Tal rivalidade também é uma forma de encarceramento simbólico, pois ao impedir que mulheres se olhem com empatia, impede também que as mesmas se unam em prol da coletividade.

No subtópico **2.2. Padrões que algemam**, apresentamos um breve panorama a respeito dos padrões estéticos e comportamentais da figura feminina explorados pelas produções audiovisuais. Dentro da tentativa de evidenciar encarceramentos simbólicos, é importante também dialogar sobre

a mudança da representação da figura feminina em produções audiovisuais ao longo do tempo, com o objetivo de compreender como as transformações sociais influenciaram na sua representatividade na mídia.

O Capítulo 2 finaliza-se com o subtópico **2.3. Aprisionamento do discurso feminista para a manipulação das subjetividades**, onde faz uma reflexão sobre em que medida a apropriação do discurso feminista na web série é de fato benéfica. Essa abordagem tenta evidenciar os encarceramentos simbólicos percebidos a partir da web série enquanto objeto desse estudo. Torna-se relevante explicar sobre a transformação de questões sociais como nicho de mercado pela Indústria Cultural, no intuito de debater se o surgimento de produções protagonizadas e produzidas por mulheres, bem como suas representações, são realmente uma mudança de paradigma conquistada pelo feminismo ou apenas mais uma forma de manipulação das subjetividades operada pelo sistema capitalista.

No Capítulo 3, intitulado **Encarceramentos cotidianos para além da ficção** busca-se analisar, a partir de recortes de cenas e diálogos presentes na web série *Orange is the new black*, situações de opressões de gênero vividas pelas personagens dentro do presídio e que também podem representar os encarceramentos simbólicos vividos pelas mulheres cotidianas que sofrem com a ação poder simbólico da dominação masculina. Este capítulo é subdividido em tópicos que permitem a explanação de diferentes formas de opressão instauradas sobre as mulheres em nossa sociedade. São estes tópicos: **3.1. O machismo nosso de cada dia vem do berço; 3.2. Cultura do estupro e relacionamentos abusivos; 3.3. Maternidade compulsória, violência obstétrica e direito ao aborto; 3.4. Femicídio e impunidade; 3.5. Direito à sexualidade, lesbofobia e transfobia.**

No Capítulo 4, intitulado **“Quando você pensa que está fraca, você já é”**, pretende-se dialogar sobre o enfrentamento das mulheres diante do contexto opressor que se perpetua, relacionando com possíveis mecanismos de resistência. Para tanto, o capítulo foi dividido em dois subtópicos. No subtópico **4.1. Quebrando correntes, barreiras e paradigmas**, pretende-se explicar sobre mecanismos de resistência utilizados por mulheres dentro e fora das prisões, partindo dos exemplos percebidos na web série, no intuito de revelar que é possível enfrentar as opressões de gênero e demais formas de encarceramento simbólico.

Já no subtópico **4.2. Narrativas de si como forma de resistir: experiência com o tirocínio docente**, pretende-se abordar a experiência do tirocínio docente, que buscou ressaltar as narrativas femininas como forma de discutir o movimento de luta das mulheres através da escrita, assim como a realização do colóquio *“A vida como narração”*, onde o depoimento das mulheres convidadas revelou as opressões de gênero sofridas e, conseqüentemente, as formas de encarceramento

simbólico que foram vividas e vencidas por elas, bem como os relatos presentes nos ensaios autobiográficos solicitados à turma (composta majoritariamente por mulheres).

Nas Considerações Finais, pretende-se retomar as discussões e reflexões construídas ao longo do trabalho, indicando os resultados alcançados e constatações feitas.

CONCLUSÃO

Conclui-se, portanto, que o percorrer de construção da dissertação, aqui representado pela explanação do sumário, torna-se uma caminhada de aprendizados em diferentes nuances, que contribuem para a transformação do sujeito enquanto pesquisador e ser humano em alguém com um olhar mais plural sobre o mundo, principalmente quando o objeto pesquisado entranha-se diretamente com uma realidade observada e vivida por ele mesmo.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. O conceito de esclarecimento. In: *Dialética do Esclarecimento*. Alemanha, 1947.
- AGUIRRE, Carlos. O cárcere na América Latina, 1800-1940. In: MAIA, Clarissa Nunes et al. *História das prisões no Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco, 2009, p. 35 a 70, v. 1.
- ALMEIDA, A.; ALVES, I. *Mulheres em seridos: configurações*. Salvador: Edufba, 2015.
- ANGOTTI, Bruna. *Entre as leis da ciência, do estado e de deus: o surgimento dos presídios femininos no Brasil*. 2a ed revisada. San Miguel de Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán. Instituto de Investigaciones Históricas Leoni Pinto, 2018.
- BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo I e II*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.
- BORGES, Juliana. *O que é encarceramento em massa?* Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- _____. *O poder simbólico*. São Paulo: Perspectiva, 1989.
- COLLING, Ana Maria. *A construção histórica do corpo feminino*. Caderno Espaço Feminino - Uberlândia-MG - v. 28, n. 2 – Jul./Dez. 2015
- DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2014.
- _____. *Estarão as prisões obsoletas?* Rio de Janeiro: Difel, 2003.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs - capitalismo e Esquizofrenia*. V edição. Rio de Janeiro. Editora 34, 1996. Volume 3.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Coord. de Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Ed. UnB, 2001.
- FALUDI, Susan. *Backlash*. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 3ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- _____. *Vigiar e punir*, I e II. 1975
- FRIEDAN, Betty. *A mística feminina*. Petrópolis: Ed. Vozes Limitada, 1971.
- GALLOP, Jane. *Além do falo*. Cadernos Pagu. Nº 16, p. 267-287, 2001.
- GARCÍA A GARCIA, F.; GÓMEZ MARTÍNEZ, P. J. *Narrativa televisiva: o ritmo na ficção audiovisual das séries de televisão*. Comunicação, Mídia e Consumo, v. 6, n. 16, 2009.
- GARCIA, Mylene, Fonseca. *Transtextualidade: a teoria de Gérard Genette ampliada ao estudo da adaptação fílmica*. Anais da VI SEVFALE, Belo Horizonte, UFMG, 2006.
- GHILARDI-LUCENA, Maria Inês.(Org.) *Representações no Feminino*. Campinas,SP: Editora Átomo, 2003.
- IBITI, A. *Por que amar Orange is the new black?* Disponível em <<http://deliriumnerd.com/2017/10/10/por-que-amar-orange-is-the-new-black/>> Acesso em 15 set. 2018.
- 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.
- KERMAN, Piper. *Orange is the new Black*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2010.
- LACALLE, C. *As novas narrativas da ficção televisiva e a internet*. MATRIZES. Ano 3, nº 2, 2010.
- MAIA, A. C. M. M. *Orange is the new black: representação de grupos identitários e construção de estereótipos na série*. (Monografia) Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Comunicação Social, 2016.
- MAIA, Clarissa Nunes. *História das prisões no Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco, 2009, p. 35 a 70, v. 1.
- MARQUES, V. F. C. *Cinema na Web: A Produção Audiovisual na Internet em Formato Websérie no YouTube*. São Paulo: XI Alcar, 2017.
- MENDES, Soraia da Rosa. *(Re)pensando a criminologia: Reflexões sobre um novo paradigma desde a epistemologia feminista*. Tese apresentada ao Programa de Pós graduação em Direito da Universidade de Brasília, PPG/FD/UnB. 2012.
- MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. *Feminismo e Política*. São Paulo: Boitempo, 2014.
- MILLET, Kate. *Política sexual*. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1970.
- MINGNOLO, W. *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>.
- MONTORO, T. S.; DALA SENTA, C. R. M. *Orange é o novo gênero: ressignificações e transsignificações do feminino/masculino em formato televisivo para plataforma web*. Revista Cultura Midiática, UFPB, v. 15, p. 75-91, 2015.
- NYE, Andrea. *Teoria feminista e as filosofias do homem*. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1995.
- PATEMAN, Carole. *O contrato sexual*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- REVISTA SUPERINTERESSANTE. *Quais eram os métodos medievais mais usados para fazer torturas?* Disponível em <<https://super.abril.com.br/mundo-estranho/quais-eram-os-metodos-medievais-mais-usados-para-fazer-torturas/>> Acesso em 16 jul 2019.
- SAFFIOTI, Heleieth. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SANTIAGO, S. Análise e interpretação. In: *Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre a dependência cultural*. 2.ed. Rio Janeiro: Rocco, 2000.

SANTIS, Bruno Di; ENGBRUCH, Werner. *A evolução histórica do sistema prisional e a Penitenciária do Estado de São Paulo*. Revista *Liberdades*, nº 11, setembro/dezembro de 2012. | Publicação Oficial do Instituto Brasileiro de Ciências Criminais. Disponível em <http://www.revistaliberdades.org.br/site/outrasEdicoes/outrasEdicoesExibir.php?rcon_id=145> Acesso em 16 jul 2019.

SANTOS, Carla Adriana da Silva. *Ó pa í, prezada!:* racismo e sexismo institucionais tomando bonde no Conjunto Penal Feminino de Salvador. Dissertação. UFBA, 2016.

SILVA, Marcel Vieira Barreto; FREIRE, Rafael de Luna. *Sobre uma sociologia da adaptação fílmica: um ensaio de método*. *Crítica Cultural*, volume 2, número 2, jul./dez. 2007.

SILVA, Thais Maria G. da. *Reflexões sobre adaptação cinematográfica de uma obra literária*. *Anu. Lit.*, Florianópolis, v.17, n. 2, p. 181-201, 2012.

SOUZA, M. A. de; MILL, D. *Representações de gênero: sociedade, linguagem e mídia televisiva*. *Educação*, Batatais, v. 5, n. 1, p. 55-75, 2015.

WOLF, Naomi. *O mito da beleza*. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1992.

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

Juliana da Costa Neres (Pós Crítica/UNEB)¹

Resumo: A presente pesquisa traz uma discussão acerca da oferta das práticas de leituras literárias na Educação de Jovens e adultos por meio do gênero fábula. A partir das leituras teóricas fundamentadas em Cruz (2012), Soares (2008), Cosson (2018), concebe-se a ideia de alfabetizar os sujeitos da EJA através do letramento literário. Nesta perspectiva a literatura é compreendida como direito de todos, sendo primordial o acesso via texto literário. O gênero fábula foi escolhido por entender este ser capaz de tocar o educando de EJA que ainda não sabe ler, nem escrever, de maneira que aflore suas vivências e experiências, em círculos de leituras propostos por Cosson (2018). Assim, as fábulas são ofertadas por meio das sequências didáticas (LERNER, 2002), proporcionando o que Cruz (2012) irá chamar de competências comunicativas: A introspecção, Imagem viva e a interlocução, estabelecendo assim, o pacto ficcional. No tocante aos procedimentos técnicos para análise dos dados coletados, debruçaremos sobre as atividades, relatórios de minhas aulas e relatos de vivências das aulas realizados pelos estudantes no momento do trabalho em sala de aula. Essa coleta priorizará o pertencimento do estudante com o objeto (leitura literária) que está sendo pesquisado. Assim, esta justifica-se pela necessidade de levar para sala de aula uma cultura de prática leitora a partir do texto literário, tendo como norte o exercício da percepção do eu, do outro e do mundo através do texto literário. É neste contexto que lançamos os seguintes problemas: De que forma o estudante da EJA que ainda não domina o código escrito pode se apropriar do texto literário? Que gênero textual poderia ser mais sedutor para o estudante que não domina a escrita? A pesquisa está dividida em três capítulos, são eles: Construindo os aspectos teóricos, metodológicos e históricos da pesquisa; Leituras literárias: abrindo possibilidades na educação de jovens e adultos por meio do letramento literário; Experiências com o gênero fábula na educação de jovens e adultos.

Palavras-chave: Leitura literária, Letramento literário, Fábula, EJA.

INTRODUÇÃO

A história da EJA em nosso país é marcada por lutas, enfrentamentos e por políticas públicas compensatórias que em sua grande maioria não lograram êxito. Com o intuito de melhor compreender as concepções de ensino referentes a modalidade de ensino, EJA, e de como surgiu no Brasil, faz-se necessário buscar o conhecimento histórico da educação, em especial, da educação jovens e adultos desde a época colonial.

A educação formal chega ao Brasil por meio dos colonizadores, como instrumento de dominação, servia apenas aos interesses dominantes, pois tinha como um dos seus principais objetivos a domesticação dos povos que aqui viviam, sob a justificativa de ensinar os povos indígenas a ler e a escrever, contudo é importante salientar que apesar de não saberem a escrita eurocêntrica, os indígenas já se comunicavam transmitindo seus ensinamentos, experiências, vivências e conhecimentos de geração a geração de modo a garantir a tradição dos seus povos.

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa 2: Letramento, Identidade e Formação de educadores. Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Berenice da Cruz. Endereço eletrônico: jullyalagoinhas@hotmail.com.

Desde sua origem, na época da chegada dos jesuítas, a educação formal já mostrava seu caráter excludente e elitista, excluindo e apagando as tradições locais, bem como dividindo a educação que seria oferecida aos filhos dos colonizadores e a que seria oferecida aos filhos dos colonizados. Aos filhos dos colonizados era destinada a educação voltada aos conhecimentos para lidar com a terra, já aos filhos dos colonizadores oferecia o conhecimento mais erudito, o das artes, do pensamento.

Sempre com pouca visibilidade esta modalidade de ensino permaneceu e permanece até hoje esquecida. As políticas públicas que foram destinadas a EJA preocuparam-se com os alunos que seriam atendidos e que deveriam ser alfabetizados de modo que os índices de analfabetismo fossem erradicados, no entanto não preocuparam-se em discutir o que levavam os sujeitos a estarem nesta condição de educando de EJA, muito menos em formá-los enquanto sujeitos críticos e ativos.

O ensino desta modalidade sempre se deteve a um único objetivo, ensinar a ler e escrever, ou melhor, ensinar a decodificação das letras e que muitas vezes não foi atingido por lacuna de diversos fatores como, por exemplo: a necessidade de alfabetizar/letrar, de valorizar os conhecimentos prévios, de levar em consideração suas histórias de vida. Assim, “esses programas e campanhas atravessam as décadas sem, no entanto, conseguir resultados realmente significativos no que tange aos níveis de letramento dessas pessoas” (JORGE, 2009, p.36).

O campo da EJA é muito rico e de muita aprendizagem tanto para o professor quanto para o aluno, é importante que o aprendizado comece das suas experiências, pois os educandos de EJA tem muito a nos oferecer, e nós professores no papel de mediadores, devemos conduzir este processo num contínuum de interação, valorização e contextualização.

CONSTRUINDO OS ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Em busca de compreender os processos de alfabetização e letramento e sua importância para as práticas de leitura literária em sala de aula e a potência da literatura, desobstruindo a falácia da crise em sala de aula, optou-se por fazer um mapeamento dos estudos e pesquisas (estado da arte) realizados pelos pesquisadores do grupo Ceale, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da UFMG.

O Ceale é formado por profissionais que tem como objetivo integrar grupos de pesquisas com temáticas referentes à leitura, alfabetização, escrita e do ensino de português. Criado desde a década de 90. O Ceale conta já com inúmeras publicações em parceria com a autêntica editora, das quais nos delimitaremos as obras dos últimos dez anos. Numa relação dialógica, os autores discutem

experiências concretas, reflexões teóricas, visando problematizar o uso e a função das práticas de leitura em sala de aula.

No campo da alfabetização e do letramento uma pesquisadora desse grupo que se destaca há muitos anos é Magda Soares por realizar pesquisas de maneira a desmitificar as contradições diversas a respeito dos dois processos em epígrafe. Com uma pesquisa vasta neste campo, Soares traz contribuições teóricas significativas quanto à necessidade de perceber a forma como estes dois processos são conduzidos pela escola ao fazer denúncias sobre o que ela vai chamar de mecanismos de sonegação cultural, uma vez que ao “povo é permitido que se aprenda a ler, mas não lhe é permitido que se torne leitor”. (SOARES, 1988, p.25).

Candido é também um dos autores que também embasam esta pesquisa, nos fazendo compreender e reconhecer a literatura como direito do ser humano, contudo este direito tem sido negado pela escola que insiste na má condução da escolarização da literatura, seus escritos defendem a importância de ofertar a literatura, haja vista ser um bem cultural e direito de todos. Não há como ofertar a literatura, disseminá-las nas escolas sem que seja por meio da escolarização, uma vez que é este o processo que constitui a escola, entretanto na realidade essa escolarização termina por ganhar sentido negativo, basta levar o olhar para a prática pedagógica do professor que insiste em deturpar, falsear, tornando a escolarização imprópria.

Vale a pena destacar o nome de alguns profissionais que fazem parte do grupo Ceale, e que dão base teórica a este trabalho através das suas pesquisas são eles: Aracy Martins, Zélia Versiani, Aparecida Paiva, Maciel, Graça Paulino, Rildo Cosson, João Luis Ceccatini, Ivete Walty entre outros, que de forma bastante diversificada debruçam suas pesquisas para problematizar acerca da leitura, da leitura literária, do ato de ler, sobre o processo de alfabetizar e letrar, sobre a literatura e educação, escolarização da literatura, formação do sujeito leitor (seja o professor ou aluno), letramento literário, os quais a título de constituição do estado da Arte apresentaremos a seguir.

Martins e Versiani abordam em alguns dos seus textos a necessidade de democratizar a leitura literária e ainda discorrem sobre a leitura literária, de grande relevância os textos das autoras, uma vez que ao compreendermos a literatura como bem cultural escasso e ainda não ofertado aos nossos educandos. A abordagem das autoras encontra lugar satisfatório na minha pesquisa, pois um dos objetivos é democratizar o acesso por meio das práticas de leitura literária que serão trabalhadas em sala de aula, bem como tornar clara a compreensão de leitura literária para os leitores.

Paiva e Maciel retratam a formação de professores no contexto das séries iniciais, com ênfase na leitura, literatura e letramento. Ainda que seu trabalho esteja voltado para as séries iniciais, é interessante a perspectiva que trazem da formação de professores, haja vista sabermos a

importância deste profissional no processo de formação leitora do sujeito seja ele criança, jovem, adulto ou idoso é válido preocupar-se com a formação do docente.

Paulino reconhece a leitura literária e suas especificidades, compreendendo que a leitura vai além do ato de ler, exigindo complemento, pois quem ler, ler algo. Assim, busca aporte teórico em Soares que também afirma que a palavra ler é um verbo transitivo, ou seja, que necessita de complemento. Quando lemos, lemos para alguém ou com algum objetivo, por isso o ato de ler é complexo e a leitura literária tem suas especificidades.

Nas duas obras lidas de Cosson que fundamenta esta pesquisa, é perceptível a maneira como ele considera e reconhece a importância do letramento literário para a formação leitora do indivíduo. O autor nos apresenta com um método para se trabalhar o letramento literário em sala de aula que são os círculos de leitura. Na perspectiva do autor trabalhando por meio dos círculos há uma enorme possibilidade de os sujeitos participarem bem como de lograrem êxito em suas atividades de leitura.

Isto posto e para que as vivências possam fazer parte de um estudo científico, esta pesquisa é de natureza qualitativa com aproximação etnometodológica por debruçar-se sobre o estudo das relações dos textos literários, em especial a fábula com os sujeitos da EJA, ou seja, busca investigar estas relações, suas vinculações, abordagens e contextualidades, considerando para tal o posicionamento do sujeito e suas histórias de vida. Dedicamo-nos para oferecer a leitura literária e para compreender de que maneira se dá esse processo de relação e contextualização do sujeito com as fábulas, bem como a aquisição da leitura destes pelo viés da oralidade, partindo do fato de que em sua grande maioria não sabem ler e nem escrever ainda, desconstruindo a ideia de que o mais importante é alfabetizar, ou ainda mostrando que é possível ofertar literatura aos que ainda não sabem ler, e que o letramento literário é importante suporte para a aquisição do código escrito.

Vale destacar que na pesquisa as histórias dos sujeitos são evidenciadas e valorizadas em círculos de leitura como nos propõe (COSSON, 2018). Esta ferramenta é considerada importante para a pesquisa, pois permite que os educandos possam identificar-se com o texto lido, permitindo-lhes estabelecer as competências comunicativas Cruz, (2012) e assim consequentemente a habilidade com a leitura e escrita. Por lidar com sujeitos que ainda não dominam o código escrito, foi necessário reconhecer a importância da oralidade neste processo de aquisição do ato de ler. Ora vista como oposição a leitura e escrita, neste trabalho concebe-se a oralidade como base para adquirir a competência e habilidade da leitura.

Assim, utilizamos nos procedimentos técnicos de coleta de dados a promoção de vivências literárias nas aulas de leitura para que possamos de alguma forma estimular as subjetividades dos sujeitos, tendo em vista que nas aulas em que as práticas de leituras são realizadas, reforçamos

aquilo que Rildo Cosson (2018) chama de motivação. Essa motivação é potencializada através de recursos facilitadores como músicas, dinâmicas, textos secundários para dar entrada no texto. Analisar, perceber, registrar, fomentar a discussão, possibilitar ao sujeito a criação das imagens visivas, permitir que o aluno dialogue com o autor e com o texto são aspectos valorativos para a pesquisa.

No tocante aos procedimentos técnicos para análise dos dados coletados, debruçaremos sobre as atividades, relatórios de minhas aulas e relatos de vivências das aulas realizados pelos estudantes no momento do trabalho em sala de aula. Essa coleta priorizará o pertencimento do estudante com o objeto (leitura literária) que está sendo pesquisado. Preza-se o envolvimento do sujeito com o que está sendo posto, busca perceber cada detalhe de envolvimento e também o não envolvimento, compreendendo suas causas e inviabilidades para tal posicionamento, pois a nossa intenção é com o sujeito frente ao que é proposto nas práticas de leitura literárias, estudando as suas singularidades e experiências individuais, principalmente por se tratar de uma modalidade da educação que se caracteriza pela diversidade de histórias de vida.

LEITURAS LITERÁRIAS: ABRINDO POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS POR MEIO DO LETRAMENTO LITERÁRIO

O segundo capítulo abre uma discussão sobre o vazio da literatura que perpetuamos em nossas escolas, tendo em vista a falta de habilidade em perceber as mudanças pelas quais a literatura vem sofrendo mediante as transformações em nossa sociedade. Discute também acerca da importância em propiciar ao leitor o encontro com o texto literário, compreendendo este como chave para despertar o gosto pela literatura. Além de perceber a necessidade do professor tornar-se agente mediador da leitura, buscando ressignificar alguns conceitos e posturas acerca de: O que entende-se sobre o ato de ler? O que tem-se feito para formar leitores literários? Mas não isto, também concebe a leitura literária para como instrumento de emancipação. É o renovar-se de um professor leitor que precisa se tornar leitor para formar seu educando leitor, por isto buscou nas fábulas, gênero literário enriquecedor, possibilitar a contextualização com a história de vida dos sujeitos envolvidos.

Assim, vale a reflexão acerca do papel da literatura e do letramento literário no processo de alfabetização, pois não há como falar de literatura para jovens e adultos sem antes levarmos em consideração o modo como estes vivem e suas formas de relacionamento com outras pessoas na sociedade em que vivem, reconhecendo as diversas situações orais e escritas a que estão e são expostos antes mesmo de aprenderem a ler e escrever.

Há realmente que se considerar que antes mesmo de adentrarem a escola estes sujeitos já passaram por inúmeras situações com os mais distintos gêneros textuais, seja em família, na igreja, na praça, muitas são as vivências experiências sociais destes. Não podendo esquecer dos (as) educandos (as) que são cozinheiros (as) e fazem uso do gênero textual receita, bem como dos que de maneira formal ou informal fazem uso de material informativo, bilhetes, cartas, dentre outros, enfim que participam de ações cotidianas atreladas ao letramento.

Como sabemos, a vida em sociedade requer inúmeras e imprevisíveis ações dos sujeitos leitores: ler para nos informarmos das notícias diárias, para exercer atividades rotineiras, como tomar um ônibus, escolher direções na cidade; também para entretenimento, como acompanhar a charge do jornal diário, os quadrinhos ou as colunas sociais e notícias que, com frequência, utilizam a piada, a ironia, de modo a colocar pelo avesso a realidade circundante. (SILVIA & MARTINS, 2010, p.29).

Daí percebe-se a importância de valorizar os letramentos dos educandos, uma vez que antes mesmo de chegarem à escola, já estão expostos as situações de letramento social. Reconhecer também a necessidade de trabalhar a literatura em sala de aula na educação de jovens e adultos, pois “A literatura é plena de saberes sobre o homem e mundo”. Cosson (2018, p. 16), envolvendo-os em práticas de letramento escolar, permitindo a todos o acesso ao literário para que possam realizar o pacto ficcional de maneira que possam contextualizar suas histórias, percebendo a literatura como instrumento capaz de revelar sua subjetividade.

A literatura é uma experiência única e fantástica, sendo intransferível e fluida, ela não nos aprisiona, ao tempo que lemos adquirimos, ou melhor, atribuímos valor a cada sentido posto sem nos aprisionar, porque o mesmo texto pode nos causar, a depender de como o recebemos sensações e opiniões diferentes no tempo e no espaço. Por isto que hoje, percebo e reconheço a importância da literatura ser ofertada na Educação de Jovens e Adultos, considerando este educando sempre estar em desvantagem aos educandos do ensino regular.

O educando de EJA precisa, necessita, e é seu direito ter acesso a literatura, ler textos literários, ainda que não saibam decodificar as palavras, entende-se que a leitura que este tem de mundo possibilitará um diálogo e uma leitura do que estar sendo ofertado em sala. Concebemos o texto literário como plural, em que não há uma única leitura, mas uma pluralidade de modos de ler, as leituras serão diversas decorrentes de que há leitores que diferem entre si, cada um estabelece o pacto ficcional com o texto a partir do seu “eu”, a partir da sua história, do seu mundo, da sua realidade, enfim de suas subjetividades.

Os educandos da Educação de Jovens e Adultos em sua maioria chegam à escola como um único desejo conforme já fora dito que é o de aprender a ler e escrever seu nome, e nós professores estamos preocupados apenas em ensiná-los a ler e escrever de forma mecânica, de maneira que apenas decodifiquem as letras e que escrevam apenas de forma a identificar as letras do alfabeto,

reconhecendo talvez alguns dos seus poucos usos. Contudo é preciso ir além, ofertando a literatura aos nossos educandos por meio das práticas literárias de modo a favorecer o desenvolvimento de diferentes conhecimentos e habilidades.

Introduzir os textos literários no processo de alfabetização na educação de jovens e adultos é romper com o sistema que está posto, é desconstruir visões já estabelecidas, engessadas, compreendendo, respeitando o direito do aluno conhecer, viver a literatura, transportando isto para a sala de aula. E é neste sentido que o texto literário é visto como instrumento emancipatório, pois o contato com este e a leitura deste proporciona aos educandos um abrir de possibilidade para a vida.

Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (COSSON, 2018, p.17).

São por todas estas colocações que acreditamos que a literatura deva ter lugar especial nas escolas, e na prática pedagógica do professor. A escola ainda é para muitos o único local em que podem ter acesso ao literário, desfrutar das obras e autores da literatura, isto devido às condições socioeconômicas de grande parte da população brasileira que por não ser herdeiro cultural o acesso é dificultado, tendo em vista tanta desigualdade social em nosso país, num contexto educacional que insiste em diferenciar a educação ofertada ao rico e a educação ofertada ao pobre.

Espera-se que no ambiente escolar estes jovens e adultos tenham acesso à cultura letrada, considerando ser a escola instituição em que as práticas de leituras são sistematizadas, organizadas, “padronizadas” caracterizando-se como única via de acesso ao texto literário para muitos. Vale salientar o cuidado para não se perder no processo de escolarização, enviesando os propósitos de trabalhar com o literário. A importância de um trabalho sistemático é defendido por Silva, ao colocar que:

O desenvolvimento de um trabalho sistemático com os conhecimentos linguísticos da alfabetização precisa estar associado a criação de oportunidades para o aluno interagir dentro da sala de aula e participar de situações de leitura e escrita que se assemelhem aquelas que vivenciamos em qualquer lugar onde a linguagem escrita é objeto de uso cotidiano. (2010, p. 54)

Um trabalho docente que vise a inserção dos sujeitos nas práticas de letramento literário, precisa ser sistematizado, motivador, contextualizador, bem como precisa proporcionar interação e participação aos sujeitos envolvidos de modo que seus letramentos sejam reconhecidos e valorizados pela escola, proporcionando o diálogo entres os mais diversos tipos de letramento, objetivando o pacto ficcional.

Outro ponto que deve ser levado em consideração com relação ao trabalho significativo do letramento literário é o grande risco de deturpação do texto literário, quando a sua única via de acesso ao aluno é a escolarização. Neste sentido, quando mal direcionada acarreta em prejuízo para os alunos. Entretanto, como assumir lugar especial e de direito se ainda insistimos com a escolarização da leitura literária, não promovendo a imaginação, a fantasia ou pior ainda, se nós professores ainda não proporcionamos o letramento literário em nossas práticas docentes, negamos o pacto ficcional ao nosso educando de EJA.

Nesse sentido destaca-se o papel do professor quanto à seleção dos textos, planejamento das práticas, atentando-se para não exclusividade do caráter didático dos textos literários, dessa maneira o professor, mediador principal deste processo, deve planejar as práticas literárias de modo que tenham sentido para os educandos/sujeitos, que estejam em consonância com as práticas da vida social, tornando o trabalho de literatura e leitura mais significativo.

Trazer a cena a figura do professor como mediador de leitura é muito mais que associa-lo apenas a oferta do texto literário através das práticas de leitura literária, é entender o professor como leitor constante, pois em seu trabalho contínuo de planejar as práticas literárias, e assim na escolha do texto o professor deve ter clareza e conhecimento do que estar ofertando aos educandos.

Brandão & Rosa sugerem três caminhos para a escolha do texto literário, são elas; 1. As afinidades estéticas do professor; 2. As preferências demonstradas pelas crianças (no, caso da pesquisa, os jovens e adultos); 3. O conhecimento do acervo a que os estudantes tem acesso (na escola ou fora dela). (2010, p.74)

Desta forma fica claro a importância do professor leitor é primordial porque quando o professor tem vasto repertório literário e conhece o perfil da turma ele sabe o que ofertar, de que maneira ofertar, aonde se quer chegar, e quais objetivos para tal tarefa e além de tudo numa perspectiva emancipatória, considerando as preferências dos educandos, e suas colocações que poderão ser geradoras de novas discussões, num processo dinâmico, crítico, autônomo e participativo. “Como mediador da leitura, o professor é o especialista que precisa conhecer, selecionar e indicar livros para as crianças, mas é preciso que ele próprio seja um usuário assíduo da literatura.” (OLIVEIRA, 2010, p.52).

Entender o letramento literário como fator essencial e como prática social, que pode começar antes mesmo da alfabetização é crucial para levarmos adiante a pesquisa, pois o entendemos como base para o processo de alfabetização, bem como a possibilidade de trabalhá-los de forma paralela em sala de aula, num contínuo em que o educando tem a possibilidade de emancipar-se, de conhecer, experienciar.

Este é um dos motivos que justifica a preocupação da pesquisa, e é relevante pensar sobre a forma pela qual conduzimos a escolarização dos textos literários, pois ao invés de estarmos levando o letramento literário para a sala de aula estamos negando-o aos nossos educandos/sujeitos. “Mas é importante insistir que a leitura é anterior à alfabetização e vai além dela” (SILVA & MARTINS, 2010, p.37).

O que tem acontecido em nossas escolas é o simulacro da alfabetização, fingimos que alfabetizamos e nossos educandos fingem que são alfabetizados, o que no sistema educacional excludente é perfeitamente normal, pois criou-se em nosso país uma cultura errônea acerca do que é ser alfabetizado, do que é ler. Hoje, nossas escolas ainda entendem por alfabetizado, o sujeito que consegue escrever e reconhecer apenas o código alfabético.

É preciso ampliar nossa visão acerca do processo de alfabetização, bem como do ato de ler, pois precisamos percebê-los em sua complexidade, na visão de Cosson, “[...]. Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamento de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço”. (2018, p. 27)

Com esta afirmação percebe-se a plenitude e complexidade do ato de ler e fica explícito que por anos inculcamos e preservamos um significado equivocado do ato ler, sendo este muito mais que a decifração de letras e códigos, pensa-se também que o ato de ler ao qual Cosson se refere acontece quando existe em jogo o processo de alfabetização e o de letramento num trabalho conjunto.

No ato de ler, mais que identificar letras, números e símbolos, o sujeito abre-se para o outro e para o mundo, buscando compreender a si a partir do outro e vice-versa. É viver em interação com o mundo que o cerca, compartilhando visões, na partilha do sensível. É nesse sentido que funciona o texto literário, proporcionando interação com o mundo e com os outros por meio do diálogo ficcional.

Inicialmente me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-se num trabalho de memorização mecânica do ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo de alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. (FREIRE, 2011, p. 28).

É na compreensão da importância do letramento literário paralelo a alfabetização que surgem as práticas literárias que colocam o texto literário como instrumento emancipatório num contínuum

para além da simples alfabetização, ao trazer o texto literário para o centro da discussão, gerando trabalho conjunto entre a alfabetização e o letramento literário.

Mais do que propor o reconhecimento do código linguístico o professor deve criar e proporcionar, mesmo havendo precariedade em sua formação, condições para que haja encontro entre o educando/sujeito e a literatura e junto a este buscar sentido para o texto literário que lhe é ofertado objetivando a transformação da sociedade em que estão inseridos.

Oliveira (2010) também entende que sem formação adequada o professor não consegue usar estratégias para avançar neste processo, e indica a necessidade de rever a formação inicial e/ou continuada objetivando uma reconstrução na formação docente bem como revisão de postura em sala de aula, e que esta por sua vez preze pelo texto literário nas diversas modalidades de ensino. Ratificando, a importância do professor ser percebido como agente cultural, mais que um leitor instrumental, ele precisa ser um leitor literário, que busca a realização do pacto ficcional, que almeja o enriquecimento literário, que se delicia com o texto e que se percebe como elo de interação entre educando e texto literário no seu saber-fazer docente.

EXPERIÊNCIAS COM O GÊNERO FÁBULA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O último capítulo irá apresentar as experiências que ocorreram em sala de aula ao longo do processo de pesquisa, abordando as vivências com o gênero fábulas, assim como o olhar do educando de EJA sobre as vivências ali a floradas, partilhadas e compartilhadas. Para tal, abordaremos teoricamente o gênero fábula como construtor de leitores literários.

Assim é por meio das práticas de leitura literária com ênfase nas fábulas que a pesquisa visa proporcionar aos educandos da EJA o contato com o texto literário e a partir deles a participação, a interação, a contextualização com suas histórias de vida a fim de que possam realizar a introspecção com os gênero textual fábula, e que possam passar como diz Silva: “Pelo processo de identificação do leitor/herói, o leitor se liberta por algumas horas de seus insipido mundo rotineiro e vive emoções intensas num mundo extraordinário de beleza e luxo a que provavelmente nunca terá acesso.” (2009, p.42). O presente insatisfatório, cruel, triste, desigual é substituído, ainda que de forma vicária e efêmera, pela ficção, pelo prazer, pela imaginação. Em defesa disto trago o pensamento de Soares e Paiva.

Espera-se que, na Educação de jovens e adultos, estes tenham contato permanente com esses bens culturais que são os livros de literatura, o que em geral não ocorreu em sua história de vida, para que se familiarizem com eles, de modo a interagir com a linguagem literária- nos textos e nas ilustrações -, desenvolvendo também a compreensão dos usos sociais da escrita. (2014, p.14).

Compreendo que a escola não tem cumprido seu papel com relação à formação de leitores, haja vista a não oferta aos alunos da EJA de textos literários e dos mais diversos gêneros textuais, prevalecendo ainda a educação bancária. Não ofertar é negar o direito do educando a sua formação, a formação autônoma não apenas em sala de aula, mas também autônoma na sociedade. A escola precisa rever suas atribuições e cumpri-las imediatamente, embora para que isto aconteça é necessário que o professor se reconheça como agente de mudança.

Ao trazer necessidade da escola rever sua função, penso também na figura do professor, tendo em vista ele ser um multiplicador do ato de ler, somos nós professores que estamos em sala de aula todos os dias e que compomos o quadro da escola, logo a escola rever significa o professor rever também suas atribuições e cumpri-las, sempre no exercício da reflexão, se questionado que tipo de sujeito está formado, se está oferecendo o que é direito do educando ou se compactua para a exclusão do seu educando. Fatores como este precisam ser pensado, avaliados e reformulados.

É por acreditar no acesso, na necessidade uma política que contemple as singularidades da EJA, especificamente quando tratamos de leitura. Trabalhar com EJA é sempre visto como uma tentativa de recuperar o tempo perdido, e trabalhar com leitura literária é ofertar um direito que outrora era negado, inclusive por mim, então hoje, busco além da oferta, busco despertar o interesse dos meus educandos pelo gosto da leitura, a se interessar por livros, pois vejo a literatura como instrumento poderoso de emancipação do sujeito, inserir os sujeitos em práticas de letramento literário escolar de modo que assim possam dialogar com seus letramentos sociais é também um dos objetivos da pesquisa.

CONCLUSÃO

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 leitura literária oriundo da EJA passe a ser visto como sujeito de bagagem histórica, social e cultural, podendo este ser autor 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.

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.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi & ROSA, Ester Calland de Sousa. A Leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. In: PAIVA, Aparecida. Et Al. *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: 2010. 204p.: il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20).
- CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. Remate De Males. (2012). <https://doi.org/10.20396/remate.v0i0.8635992>
- COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2018.
- CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. *Leitura literária na escola: desafios e perspectivas de um leitor*. Salvador: EDUNEB, 2012
- JORGE, Gláucia Maria dos Santos. *Letramento escolar e não escolar na Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso de orientação etnográfica*. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.
- MARTINS, Aracy Alves & VERSIANI, Zélia. Um jogo que vale a pena: democratizar a leitura literária. In: PAIVA, Aparecida. Et Al. *Democratizando a Leitura: Pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.
- OLIVEIRA, Ana Arlinda. O professor como mediador das leituras literárias In: PAIVA, Aparecida. Et. Al. *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: 2010. 204p.: il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20).
- PAIVA, Aparecida & MACIEL, Francisca. Discursos da paixão: a leitura literária no processo de formação do professor das séries iniciais. In: PAIVA, Aparecida. Et. Al. *Leituras literárias: discursos transitivos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Atêntica Editora, 2014.
- PAULINO, Graça. Sobre Lecture et savoir, de Anne-Marie Chatier. In: EVANGELISTA, Aracy Alves. *A Escolarização da Leitura Literária: O jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SILVA, Marcia Cabral & MARTINS, Milena Ribeiro. Experiências de leitura no contexto escolar In: PAIVA, Aparecida. Et. Al. *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: 2010. 204p.: il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20).
- SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura*. Goiana: Cãnone Editorial, 2009
- SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008
- LERNER. Délia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002

AS FUXIQUEIRAS NO MERCADO DO ARTESÃO NO MUNICÍPIO DE ALAGOINHAS-BA: MULHERES, LINHAS E RETALHOS INSUBMISSOS AO CAPITALISMO PATRIARCAL.

Laís Velloso Borges (Pós Crítica/UNEB)¹

Resumo: O fuxico teria surgido nos tempos coloniais, no nordeste brasileiro, pela necessidade que as escravas tinham em reaproveitar os retalhos dos tecidos das senhoras. A corte doava aos escravos as roupas velhas e as escravas cortavam os tecidos e faziam trouxinhas, usando como agulha pequenos pedaços de bambu ou espinhos de mandacaru. As escravas se reuniam, à noite, na Senzala para fazerem as trouxinhas, enquanto falavam das senhoras, por isso o nome "Fuxico". Suspeita-se que o artesanato das fuxiqueiras, desenvolvido no Mercado do Artesão alagoinhense, as oferta autonomia e que os processos e tramas construídos insurgem como atos insubmissos ao capital patriarcal. Desta forma, objetiva-se mapear quem são as mulheres fuxiqueiras no Mercado do Artesão alagoinhense e identificar as dobras do trabalho artesanal fuxiqueiro enquanto indícios de autonomia e insubmissão ao capital patriarcal. O percurso metodológico será a observação direta (*in loco*) nos quiosques do Mercado, a entrevista narrativa priorizando a fala das mulheres fuxiqueiras e a palavra dos representantes legais de Órgãos do nosso município vinculados ao tema. Intencionamos, assim, a natureza qualitativa da pesquisa. Espera-se como resultado a constatação sobre a autonomia do trabalho artesanal das mulheres fuxiqueiras no Mercado do Artesão, em Alagoinhas-BA, bem como a insubmissão ao capitalismo patriarcal forjada nas tramas do artesanato fuxiqueiro. Espera-se concluir que a realização desta pesquisa irá referenciar às mulheres fuxiqueiras e o fuxico, como instrumentos de insubmissão ao patriarcal capitalismo, além de instigar novos questionamentos a pesquisas futuras, dada às dobras e viéses ofertados pelo tema.

Palavras-chave: Mulheres fuxiqueiras. Trabalho artesanal. Feminismo

A inquietação pelo tema, As Fuxiqueiras no Mercado do Artesão no município de Alagoinhas-BA: Mulheres, Linhas e Retalhos Insubmissos ao Capitalismo Patriarcal, partiu, inicialmente, da audição de uma atividade Seminário, realizada por alunos do Terceiro Ano do Ensino Médio, de um Colégio Estadual em Alagoinhas, Bahia, dos quais sou professora de História, acerca da importância do trabalho artesanal, e suas implicações econômicas no município de Alagoinhas-BA, realizado no Mercado do Artesão, em especial o laborado pelas mulheres fuxiqueiras. Nesta atividade supra, encontraram-se informações acerca dos processos artesanais e das dificuldades diversas enfrentadas, cotidianamente, pelas fuxiqueiras. Surge, neste contexto, a ânsia por conhecer quem são estas mulheres fuxiqueiras, as características desta atividade e se existe a possibilidade dos processos construídos para a obtenção do fuxico (uma trouxinha confeccionada com retalho de tecido e linha), possuírem o traço da insubmissão ao capitalismo patriarcal

Soma-se ao conhecimento desses depoimentos, o aprofundamento das leituras acadêmicas sobre os diversos ofícios e relevância das mulheres negras artesãs, através das aulas da disciplina Literatura da Cultura Afrobrasileira e Africana, das quais participei como aluna especial no Programa

¹Licenciada em História (UNEB), Pós-Graduada em Educação Especial e Inclusiva (Cândido Mendes), Bacharel em Direito (UNEB), Pós-Graduada em Direito Público (UNEB), 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: Literatura, produção cultural e modos de vida. Orientadora: Professora Dr^a Jailma Pedreira. Endereço eletrônico: laiveloso@hotmail.com

de Pós-Graduação em Crítica Cultural, conjuntamente às leituras pessoais sobre artesanato e escritas feministas.

Estas leituras pares ampliaram o desejo de pesquisar sobre esta temática e, assim sendo, oportunizar visibilidade às mulheres fuxiqueiras, do Mercado do Artesão alagoinhense.

A relevância de realizar pesquisa desta natureza se justifica por se considerar que o artesanato persiste delegado à atividade menor, e, em sendo realizado por mulheres, desviam e desobedecem ao conceito remoto de que mulheres não negociam, ou empreendem, ou não podem ser autônomas financeiramente, conceitos crivados pelo capitalismo patriarcal. Assim, será possível aprofundar os conhecimentos acerca destas mulheres fuxiqueiras, alagoinhenses, que laboram com retalhos e linhas como forma de conquistar autonomia econômica e, ao mesmo tempo, referenciar o artesanato fuxiqueiro como ferramenta para a desconstrução da face patriarcal do capitalismo.

Sendo assim, a presente pesquisa pode vir a contribuir para que as mulheres fuxiqueiras, no Mercado do Artesão, no município de Alagoinhas-BA, que fazem do ofício de entremear linhas e retalhos um continuísmo histórico, cultural, identitário, e, possivelmente, de autonomia financeira e insubmissão possam perpetuá-los.

Ao considerar a possibilidade que as ideias patriarcais capitalistas consolidadas perpetuam dependência socioeconômica e descrédito ao labor artesanal fuxiqueiro, feminino, alagoinhenses, no espaço Mercado do Artesão, este trabalho de pesquisa levanta os seguintes questionamentos: O trabalho artesanal das mulheres fuxiqueiras no Mercado do Artesão, no município de Alagoinhas (BA), é uma performance que possibilita autonomia financeira? De que forma as tramas e processos femininos, que originam o fuxico, podem construir atos insubmissos ao capitalismo patriarcal?

O artesanato é uma das atividades humanas mais antigas. Desde a Pré-História (neolítico), o homem manipula, com a as mãos, a matéria-prima encontrada na natureza gerando novos objetos para satisfazer necessidades primárias. Assim, foram surgindo objetos para serem utilizados nas diversas atividades, onde as peças artesanais eram utilizadas como utensílios ou decoração (SILVA, 2006). Ao longo da história da humanidade, a sociedade passou por várias mudanças e, portanto, do mesmo modo, o artesanato.

Segundo Cunha (2005), na Grécia, o artesanato teve a sua importância reconhecida por meio da transmissão de habilidades e conhecimento dos demiurgos (primeira denominação para artífice) até ser vista de modo negativo, devido à desvalorização em uma sociedade de castas com aqueles que laboravam com esta atividade.

Inicialmente, na Idade Média, o artesanato migrou para os mosteiros, sendo muito valorizada, pois para o Clero o ócio era algo a ser banido, por representar a fonte dos vícios. Desta forma, nos mosteiros, eram ensinadas atividades liberais e mecânicas.

Segundo Mota (2012), o declínio do feudalismo e a migração da população para as cidades favoreceram aos artesãos viverem do seu próprio trabalho em detrimento da agricultura, possibilitando o surgimento de pequenos negócios e, posteriormente, das Corporações de Ofício.

Segue-se o Absolutismo e a expansão burguesa e, conseqüentemente, a Revolução Industrial, que imprime à vida dos artesãos intensas modificações em relação à execução das suas atividades. O processo da Revolução Industrial traz a divisão do trabalho, onde cada atividade do processo produtivo é exercida por uma pessoa diferente que não precisa de expertise para fazê-la (HUBERMAN, 1981).

No Brasil, então colônia portuguesa, o artesanato encontra um contexto diferente do europeu, acima, sumariamente descrito, pois a atividade artesanal era relacionada a escravos e índios, fazendo com que, posteriormente, houvesse um desinteresse das pessoas em serem artesãos devido à ligação dessas atividades com os estratos sociais menores e conseqüentemente, um abandono do ofício assim que outra forma de gerar renda era encontrada (CUNHA, 2005), o que promoveu a extinção das Corporações de Ofício no século XIX.

No contexto brasileiro, em 1808, a família real portuguesa desembarca em nossas terras. O contato com a corte trouxe mudanças nos costumes locais e conseqüentemente no desenvolvimento de atividades manuais, como bordados e rendas, que davam glamour ao artesanato local. As mulheres brasileiras se inspiravam nos trabalhos manuais trazidos da Europa, mas davam um toque “tropical”, com a utilização de matérias-primas locais, principalmente os fios de algodão e acrescentando muitas cores.

O fuxico teria surgido nos tempos coloniais, no nordeste brasileiro, pela necessidade que as escravas tinham em reaproveitar os retalhos dos tecidos das Senhoras, já que na época, tecido era artefato de luxo, geralmente finos, vinham já confeccionados da Europa, em navios. A corte doava aos escravos as roupas velhas. As escravas cortavam os tecidos e faziam trouxinhas usando como agulha pequenos pedaços de bambu que eram afiados a faca, ou espinhos de mandacaru. Como linha elas utilizavam fibras naturais que retiravam das plantas da mata. Essas escravas se reuniam à noite na Senzala para fazerem as trouxinhas, enquanto falavam das vestes das senhoras, elogiando ou debochando delas, por isso o nome de “mexerico”, “cochicho”, conhecido posteriormente como “Fuxico”, que se popularizou dentro do universo do *patchwork* (mundo do retalho) no início do século XX.

Desta forma, foram as escravas as primeiras mulheres fuxiqueiras que, para além, do “deboche” e da “zombaria” para com as senhoras, sinalizavam a insubmissão à perversa condição na qual encontravam-se. O não silenciamento ao fazer o fuxico já demonstrava um momento de aglutinação feminina para pontuar e/ou tecer comentários e quiçá elaborar uma rede de fortalecimento.

Atualmente, no espaço do Mercado do Artesão alagoinhense, quem são as fuxiqueiras? As tramas por elas conduzidas insurgem-se contra o patriarcalismo capital?

Para que o sistema capitalista permaneça existindo, Marx (2014) explica que os meios de produção devem ser reproduzidos, assim como a força de trabalho. Além da reprodução da força de trabalho, é, também, por meio do exército industrial de reserva (EIR) gerado que o capitalista consegue explorar o trabalhador fazendo com que sejam aceitas as condições por ele determinadas (MARX, 1996). Para Marini (2012), o exército industrial de reserva ou exército de reserva do trabalho é formado por aqueles trabalhadores que não são incorporados à produção, seja de forma permanente ou temporária, por estarem desempregados ou em situação de subemprego. Notório o fato de que este contingente desempregado, muitas vezes, refugia-se em outras atividades informais, autônomas, temporárias, ou não, inserindo-se, portanto, no universo artesanal.

Em 1991, surge o Programa de Artesanato Brasileiro (PAB), um novo programa de artesanato vinculado ao Ministério da Ação Social, o que pode denotar um caráter assistencialista dado ao artesanato. O PAB tem como objetivo “coordenar e desenvolver atividades que visem valorizar o artesão brasileiro, elevando o seu nível cultural, profissional, social e econômico, bem como desenvolver e promover o artesanato e a empresa artesanal” (BRASIL, 1991).

Em nossas investigações pretendemos destacar as relações sociais, políticas e econômicas das fuxiqueiras ao longo da cadeia do produto. Uma cadeia específica para um produto de valor específico (o fuxico) que consideramos conjugar diversos valores: social, cultural, econômico, afetivo e político.

Portanto possuímos como objetivo geral identificar quem são as mulheres fuxiqueiras no Mercado do Artesão no município de Alagoinhas-BA, e as dobras do trabalho artesanal fuxiqueiro enquanto indícios de autonomia e insubmissão ao capital patriarcal. Os específicos arrolam-se em mapear quem são as mulheres fuxiqueiras no Mercado do Artesão, em Alagoinhas-BA; identificar quais são os processos e tramas construídos no âmbito deste trabalho artesanal; investigar se estes processos e tramas possuem caráter de insubmissão ao capital patriarcal e relacionar trabalho artesanal fuxiqueiro e feminismo.

O percurso metodológico escolhido para subsidiar o presente trabalho é a pesquisa qualitativa, uma vez que serão investigados valores, atitudes e percepções. Além de referenciais teóricos bibliográficos, será feita uma pesquisa de campo (*in loco*), através de estudo de caso, pelos instrumentos da observação direta e da entrevista a fim de constatar como se constrói toda a trama fuxiqueira, permitindo, assim, o aprofundamento da compreensão e entendimento do caso posto.

Utilizaremos a entrevista narrativa como estratégia metodológica com o fulcro de priorizar e privilegiar a fala de mulheres fuxiqueiras, que sofrem com o continuísmo dos processos político\econômicos desiguais e desleais, discriminatórios e sexistas do capitalismo em nosso país e, conseqüentemente, em nossa cidade.

O corpus da pesquisa também trará, através de entrevistas, a palavra dos representantes legais dos Órgãos Públicos do nosso município correlatos à temática posta (a exemplos da Prefeitura Municipal de Alagoinhas, da Direção Administrativa do Mercado do Artesão, da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico, Da Secretaria Municipal de Cultura, Conselho Municipal de Cultura, do SEBRAE, dentre outros), a fim de coletarmos dados teóricos e estatísticos.

Para fazer o recorte metodológico crítico cultural, utilizar-se-á também o aporte teórico de autores como Agamben (2009), para dar ciência do caráter contemporâneo do trabalho de pesquisa; de Mignolo (2008) para pontuar o perfil desobediente do viés da temática; de Santos (2016) como ferramenta para referendar a ideia de luta desarmada dos subalternizados, além de Souza (2017) para pontuar que mulheres fuxiqueiras estão apontadas pertencentes à ralé, pela elite fascista, contudo seguem insubordinadas / insubmissas ao patriarcalismo capital. Pertinente ao traço feminista, fulcro apriorístico da nossa pesquisa, trabalharemos com as fontes de Beauvoir (2008) a fim de ratificar o entendimento de “que nada nos sujeite”, Hooks (2018) onde buscaremos fundamentos sobre luta de classes feminista, feminismo global, trabalho e gênero, Lugones (2010), pelo traço da decolonização de gêneros, Adichie (2014) a fim da reflexão sobre o que é ser feminista no século XXI e Ribeiro (2015) para basilar análises sobre a sociedade heteropatriarcal eurocentrada para tornar possível identificarmos as diversas vivências específicas das mulheres fuxiqueiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Indiscutível as variadas representações simbólicas que o artesanato ocupa ao longo da história e, principalmente, os que possuem as mulheres como artífices protagonistas do processo. Neste contexto, esperamos obter como resultado do nosso estudo a confirmação de que as fuxiqueiras alagoinhenses que ocupam o Mercado do Artesão transformam este espaço em reduto de tramas, processos e vivências fuxiqueiras feministas e possibilitam outros modos de ver/perceber este labor

e este espaço, afim de que estas artesãs fomentem, para além da economia local e municipal, atos desobedientes e de enfrentamento às mazelas patriarcais.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Sejamos todos feministas*. Companhia das Letras, 2014. São Paulo.

AGAMBEN, Giorgio. *O que é contemporâneo? E outros ensaios*. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, 2009.

BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo*. Edição 1ª; Nova Fronteira, São Paulo, 2008

BRASIL. Secretaria Especial de Micro e Pequenas Empresas. *Programa de artesanato brasileiro*. Disponível em: <<http://smpe.gov.br/assuntos/programa-do-artesanato-brasileiro>>. Acesso em 26 agosto. 2019

_____. *Decreto sem número de 21 de março de 1991*. Institui o Programa de Artesanato Brasileiro e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/DNN/Anterior%20a%202000/1991/Dnn63.htm#art5>. Acesso em 29 julho 2015.

_____. *Lei n. 13.180 de 22 de outubro de 2015a*. Dispõe sobre a profissão de artesão e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13180.htm>. Acesso em 10 setembro. 2019.

_____. Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. *Base conceitual do artesanato brasileiro*. Brasília: 2012.

CUNHA, Luiz Antonio. Introdução In: CUNHA, Luiz Antonio. *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata* (online). 2 ed. São Paulo: Scielo – Editora UNE, Brasília – DF:FLACSO, 2005. Livro digital.

_____. O (des)valor do trabalho manual.. In:CUNHA, Luiz Antonio. *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata* (online). 2 ed. São Paulo: Scielo – Editora UNE, Brasília – DF:FLACSO, 2005. Livro digital.

HOOBS, Bell. *O Feminismo é Para Todo Mundo: Políticas Arrebatadoras*. 1ª edição. Rosa dos Tempos, 2018.

HUBERMAN, LEO. *História da riqueza do homem*. 16 ed. [s.l]:Zahar, 1981.

MARINI, Ruy Mauro. O ciclo do capital na economia dependente. In: FERREIRA, Carla; OSORIO, Jaime; LUCE, Mathias. *Padrão de reprodução do capital: contribuições da teoria marxista da dependência*. São Paulo, SP: Boitempo, 2012.

MOTA, Ana Elizabete; AMARAL, Ângela Santana; PERUZZO, Juliane Feix. O novo desenvolvimentismo e as políticas sociais na América Latina. In: MOTA, Ana Elizabete (org.). *Desenvolvimentismo e construção da hegemonia: crescimento econômico e reprodução da desigualdade*. São Paulo: Cortez, 2012.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política: livro I*. 32 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2014.

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>.

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de Fala*. Polen Livros, São Paulo, 2019.

SANTOS, Osmar Moreia. *A Luta Desarmada dos Subalternos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

SOUZA, Jessé de. *A Classe Média no Espelho. Sua história, seus sonhos e ilusões, sua realidade*. Edição 1ª; Estação Brasil, São Paulo, 2018.

SILVA, M. A. M. *O Estado e a reprodução da força de trabalho*. *Perspectivas*. São Paulo, n.7, pp.1-11, 1984.

APLICATIVOS DO *GOOGLE FOR EDUCATION*: INOVAÇÃO PEDAGÓGICA OU CONTROLE DO CONHECIMENTO?

Laís Vieira Cunha Bernardes (Pós Crítica/UNEB)¹

Resumo: Neste trabalho de pesquisa, parte-se da seguinte situação problema: o que pode e deve um arquivo digital para a construção do conhecimento na Escola pública? Trata-se de uma investigação em torno do papel dos arquivos digitais disponíveis nos aplicativos do *Google for Education* para a educação básica em escolas públicas do Estado da Bahia. Tem-se como hipótese que os modos de vida na atualidade permitem que as tecnologias sejam inseridas nas escolas públicas e funcionem como mais um mecanismo de controle e gerenciamento do conhecimento no ambiente escolar, interferindo no processo de ensino-aprendizagem. Os conteúdos são armazenados, memorizados e repetidos, sem estimularem a reflexão crítica, a interpretação tão necessária para o desenvolvimento do conhecimento. Considerando essa hipótese, o objetivo principal da pesquisa é verificar os conteúdos digitais constantes nos aplicativos *Google for Education* para o ensino de língua estrangeira, inglês, de modo que permitam entender tanto os mecanismos de controle quanto a capacidade de promover o conhecimento gestado de forma crítica. Os objetivos secundários são tomar os aplicativos do *Google for Education* como um arquivo digital que precisa ser explorado na sua potencialidade, na sua capacidade de promover a formulação e transformação do conhecimento; é mostrar que os conteúdos ali apresentados devem ser revistos e adaptados à realidade dos sujeitos, de modo que possam contribuir para o desenvolvimento intelectual deles e, por conseguinte, a transformação da sociedade. Para responder o questionamento formulado, alinhado aos objetivos pretendidos, far-se-á a princípio um estudo bibliográfico sobre a noção de arquivo, respaldado em autores como Foucault (1969), Derrida (2001), Pêcheux (1982), Deleuze (2014), Agamben (2008), entre outros, os quais permitirão que se entenda tanto os mecanismos de controle quanto a capacidade de os arquivos digitais promoverem o conhecimento em uma perspectiva crítica e discursiva. Na sequência, far-se-á um levantamento documental, constituir-se-á um *corpus* com conteúdos selecionados nos aplicativos *Google for Education* sobre uma determinada questão do ensino da língua inglesa, para, no processo de seletividade, se fazer as análises e se chegar aos resultados esperados.

Palavras-chave: Arquivo digital. Educação básica. *Google for Education*. Sociedade de controle.

INTRODUÇÃO

Muitas pesquisas têm focado no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação como recurso adicional ou, muitas vezes, definitivo, no processo ensino aprendizagem. O impacto das TIC na educação, na verdade, é uma das muitas vertentes de um processo muito mais amplo relacionado ao uso da tecnologia na sociedade atual, e tentar apagar esse fenômeno ou influência é, no mínimo, impossível. A maneira de fazermos as coisas na sociedade está em constante mudança e desenvolvimento - mudamos a maneira de pagar as contas, de nos comunicar, de ouvir música, de solicitar transporte e também de aprender. Em todos esses sentidos, a tecnologia tem sido a maior responsável pelas transformações, e no quesito educação, as TIC encontram um terreno fértil para se desenvolver.

Como consequência desse desenvolvimento, estaríamos, nas palavras de Castells (2000, p. 60), diante de um “novo paradigma tecnológico, organizado em torno das tecnologias da informação” e

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa 2: Letramento, Identidade e Formação de educadores. Orientadora: Maria Neuma Mascarenhas Paes. Endereço Eletrônico: grena.ivcb@gmail.com.

associado às profundas transformações sociais, econômicas e culturais (2010, COLL, MONERO). Assim, o advento da internet torna-se mais que uma ferramenta de comunicação, é também um ambiente para ações sociais e educacionais.

Nas últimas décadas, várias plataformas de ensino virtuais têm aparecido propondo oferecer novas maneiras de aprender através das TIC. Assim, através de um único arquivo - o uso de uma plataforma digital - múltiplas janelas podem ser abertas, à medida que outros arquivos são indexados, oportunizando ao estudante ter múltiplos olhares e maneiras de entender o mesmo assunto. Nesse sentido, destacam-se os aplicativos da *Google for Education* ou *G Suite for Education*², que propõem otimizar os processos de uma sala de aula e tornar o aprendizado mais eficiente. Ele possui todas as ferramentas do *Google*, direcionadas para o ambiente escolar, o que significa usar o *Gmail* para o gerenciamento de mensagens, o *Google Drive* para compartilhar e criar arquivos, o *Google agenda* para marcar e lembrar de datas importantes e a lista continua. Todas essas ferramentas podem ser gerenciadas através do *Google Classroom*.

A medida que o uso das TIC pode realmente ampliar o sentido do que está sendo estudado, ele também pode ser apenas mais um meio de perpetuar práticas antigas e sem significado através das mídias digitais, ou ainda de controlar o conhecimento. De modo que os aplicativos da *G Suite for Education* podem ser usadas como mecanismo de aprendizagem, se os conteúdos ali apresentados forem revistos e adaptados à realidade dos sujeitos, contribuindo para o desenvolvimento intelectual deles, ou como mecanismo de controle de conhecimento, no sentido que ao usar esses aplicativos por meio de celulares ou computadores, os sensores destes mapeiam nosso ambiente e podem gerar informações úteis para o mercado estabelecer padrões sobre nossos comportamentos, desejos, deslocamentos, sendo possível predizê-los ou controlá-los, a partir do que se acessa. Embora prometam, na sua política de privacidade, manter os dados do cliente protegidos e não usar as informações pessoais para criar perfis de anúncios para fins de segmentação, já existem registros de casos que esses dados foram usados, gerando informações valiosas para influenciar nosso comportamento econômico, político e social.

De modo que é necessário que seja feita uma reflexão crítica sobre os reais adventos dos aplicativos da *Google for Education*, a fim de que não sejam utilizados ingenuamente sem a devida compreensão de como funcionam positivamente na educação e do poder que podem exercer nas escolhas dos indivíduos.

² O *Google for Education* é uma solução tecnológica desenvolvida para facilitar a vida de professores e alunos dentro e fora das salas de aula, a qualquer hora e a partir de qualquer dispositivo móvel conectado à internet.

Além disso, os conteúdos apresentados através dos aplicativos da *Google for Education* devem ser revistos e adaptados à realidade dos sujeitos, de modo que possam contribuir para o desenvolvimento intelectual deles e, por conseguinte, a transformação da sociedade.

Sabemos que o uso das TIC pode auxiliar o ensino aprendizagem. Mas que tipos de práticas pedagógicas devem ser reproduzidas nesses ambientes a fim de que o aprendiz aprenda e que todas as potencialidades que a tecnologia pode desenvolver no estudante sejam realmente alcançadas? E como a noção de arquivo de Foucault se reproduz nessas mídias? Afinal de contas, como uma pessoa aprende no mundo atual?

Neste trabalho, pretendemos verificar como o *Google Classroom*, enquanto TIC, trabalha como noção de arquivo e que tipo de práticas devem ser desenvolvidas nessa mídia para que ela cumpra suas melhores potencialidades.

Com base neste contexto, pretendemos constituir um *corpus*, através de conteúdos selecionados nos aplicativos *Google for Education*, para verificar qual a capacidade de os arquivos digitais promoverem o conhecimento em uma perspectiva crítica e discursiva.

1. O papel do arquivo no *Google for Education*

De acordo com o *site* oficial da *Google for Education*, essa ferramenta apresenta-se capaz de oferecer produtos e ideias para aumentar o impacto da educação, auxiliando pesquisadores, professores, alunos e organizações. Esses aplicativos prometem fornecer programas e recursos para desenvolver habilidades e competências preparando alunos e professores para os maiores desafios do futuro, através de programas que garantam prontidão digital.

O que um estudante faz no ensino fundamental ou médio terá grande impacto no seu futuro. Os dispositivos compartilháveis e as ferramentas o *Google For Education* ajudam os educadores a preparar os estudantes com formas novas e mais atrativas de aprender as habilidades necessárias para cada componente curricular.

Segundo Xavier (2002), Palfrey e Gasser (2011) a adequação dos ambientes de aprendizagem às necessidades dos alunos da era digital facilita a aquisição de competências tecnológicas. Os aplicativos educacionais possibilitam desenvolver uma cultura de aprendizado dentro e fora do espaço da sala de aula, o que pode ajudar os estudantes a desenvolverem essas habilidades com o auxílio do professor. Moran (2003) afirma que o processo de ensino acontece por meio de uma “aula-sanfona”, que se dá tanto no ambiente presencial quanto no virtual. Os aplicativos da *Google for Education* podem proporcionar essa experiência virtual a estudantes cada vez mais imersos no mundo digital da atualidade.

Mas, afinal o que é necessário e como funcionam esses aplicativos?

Para que uma pessoa tenha acesso aos aplicativos da *Google for Education*, ela precisa estar ligada a uma Organização, como uma escola ou instituição que tenha aderido aos serviços do *G Suite* ou comprar um domínio para ter acesso a esses aplicativos. Cada usuário terá que ter acesso a uma conta de e-mail vinculada ao *Gmail*. Através do acesso ao *Gmail*, o usuário terá disponível no canto lateral direito os aplicativos da *Google for Education*.

Acessando os arquivos da *Google*, verificamos que a empresa disponibiliza no seu endereço virtual uma série de atividades que podem ser propostas pelos professores a seus alunos, conforme lista abaixo:

- Use o histórico de revisão no *Google Docs* para monitorar a atividade ou o progresso de uma atribuição;
- Crie um documento com plano de aula e compartilhe-o com os demais professores;
- Chame um palestrante convidado para a sua classe através de vídeo chat — *Google Hangouts*;
- Aplique o seu próximo questionário de múltipla escolha utilizando as ferramentas do *Google Docs*. Também é possível sintetizar os dados com o recurso de “Resumo”;
- Crie um levantamento sobre os dados dos pais pelas fórmulas do *Google Docs*, para coletar informações de contato e de disponibilidade, a fim de saber quando poderá convocá-los para reuniões de pais e de professores;
- Crie uma pasta com o nível da série no *Google Docs* e a compartilhe com a sua equipe para que qualquer pessoa possa adicionar e utilizar os seus arquivos em sala de aula;
- Crie um *site* para a sua sala de aula pelo *Docs*, acrescentando calendários, formulários e *gadgets*;
- Crie uma atividade de classe ou um calendário de lição de casa que os alunos e os pais podem ver e se inscrever — isso também pode ser incorporado em um site de classe;
- Estabeleça uma lista com as tarefas administrativas. O calendário, por exemplo, pode incluir sessões de classe, cumprimento de tarefas, datas e horários dos exames;
- Ative o recurso de tradução no *Gmail* para que você possa traduzir qualquer mensagem, dos pais ou dos alunos, enviados em um idioma diferente;
- Inicie um novo site no *Google Sites*, que pode até mesmo virar uma espécie de portfólio online, a fim de mostrar o trabalho do aluno e o seu progresso ao longo do ano;
- Use planilhas (*Google Forms*) para acompanhar de casa o registro de comportamento dos alunos e compartilhe-as com os pais;
- Crie um calendário de recursos para organizar as solicitações de ferramentas que a escola disponibiliza — pedido de livros, solicitação de projetos, sala de biblioteca e auditório;
- Oriente o estudante a utilizar as planilhas e os *gadgets*. Você pode fazer isso por meio de tutoriais no *Youtube*;

- Para os alunos mais velhos, criar uma Google+ Comunidade (*Google Plus*) privado é interessante para compartilhar, para discutir informações ou apenas para compartilhar documentos do *Google Drive*;
- Peça aos alunos que partilhem um *Doc Google* com você para “entregar” o seus respectivos trabalhos.

Percebemos que as funcionalidades e aplicabilidades dos recursos oferecidos pela *Google for Education* são infinitos. Nesse sentido. As atividades acadêmicas que podem ser desenvolvidas como controle de atividades, processo de criação, comunicação instantânea e construções colaborativas são viabilizadas através do uso desses aplicativos.

Além desses aplicativos, que podem ser geridos de forma individual por meio do envio de e-mails e compartilhamento de *links*, a empresa *Google*, disponibiliza para o professor uma Central de Sala de Aula Virtual - O *Google Classroom*, ou *Google Sala de Aula*. No *site*, é descrito que:

O Google Sala de aula funciona com o Documentos Google, o Google Drive e o Gmail para que os professores possam atribuir trabalhos aos alunos. Os professores podem anexar materiais, como documentos, links e imagens, à tarefa. Todas as atividades estão disponíveis on-line usando um computador ou dispositivo móvel. Os alunos fazem login no Google Sala de aula, veem seus próximos trabalhos e concluem esses trabalhos on-line. Quando um aluno entrega um trabalho, o professor vê que ele foi entregue imediatamente no mural da turma. (Google, 2019)

Com esta pesquisa, pretendemos mostra que o uso combinado de aulas presenciais com as possibilidades oferecidas pela internet, sendo mais específica, dos Aplicativos da *Google for Education*, pode ser perspectiva viável nas aulas das escolas públicas, mas tendo em vista a consciência do monitoramento do conhecimento.

2. O arquivo digital: sua potência e formas de controle

Embora possa funcionar como recurso adicional à aprendizagem, os aplicativos da *Google for Education* podem situar-se como forma de controle. Segundo Parra, Cruz, Amiel e Machado (2018), quanto mais invisível ou imperceptível for uma infraestrutura, maior será seu poder de influenciar desapercivelmente nossas ações. De modo que, as atividades digitalmente mediadas apoiam-se em infraestruturas com modos de funcionamento, história e influência sobre nós, que não conhecemos. Como somos dependentes de satélites, servidores, provedores e de outras tecnologias para que nossa vida seja do jeito que é, muitas vezes não paramos para pensar no que as grandes empresas ganham por nos propiciar o acesso a tais recursos, que a elas pertencem.

Isso afeta continuamente nossa realidade e, ampliada a uma escala de milhões de pessoas, transforma toda sociedade (PARRA, CRUZ, AMIEL E MACHADO, 2018). E quais são essas grandes

empresas que oferecem atividades digitais necessárias à vida moderna? São as chamadas de *Big Five* e a *Google* está entre estas. São elas: Apple, Google, Microsoft, Facebook e Amazon. Essas empresas tornaram-se as mais poderosas na história do capitalismo no mundo e também de acordo com Parra, Cruz, Amiel e Machado “atores fundamentais para o programa de vigilância PRISM, conforme os vazamentos de Edward Snowden (NSA..., 2013).”

No seu artigo “Web 2.0, prosumption, and surveillance”, Christian Fuchs (2011) afirma sobre a concentração de poder que a *Google* detém:

Embora haja uma troca – utilização de serviços da empresa em troca de dados de navegação – estamos continuamente empoderando uma empresa, através do monopólio de negociação de nossos dados.

Essa concentração pode produzir uma realidade unilateral por mostrar realidades desejadas pela empresa para o usuário, por meio da criação de perfis de interesse e com o objetivo de modular nossa atenção, o que cria, segundo Fuchs, uma ameaça através de um poder ideológico, com o potencial de influenciar nossa visão de mundo.

Os aplicativos e serviços da *Google for Education* afirmam serem gratuitos e disponibilizar acesso ilimitado a vários recursos, como por exemplo, armazenamento de dados, enquanto outras plataformas para oferecerem esse serviço cobram taxas - inclusive a própria *Google*, quando oferta os pacotes da *G Suit*, por exemplo. Então, quais são as reais vantagens que a empresa pode ter nessa parceria? Quanto custa o “de graça”?

O estabelecimento de uma estrutura tecnológica apoia-se num duplo processo: a experiência que ela proporciona, aparentemente visível, e o ocultamento das condicionantes que tornam ela mais eficiente (PARRA, CRUZ, AMIEL E MACHADO, 2018). E são muitas as condicionantes ou interesses individuais que tornam a *Google for Education* um bom investimento para estados e prefeituras que adotam esse modelo de educação para suas instituições.

Um desses interesses é a redução de custos. Ao invés de precisar contratar empresas para cuidar dos *e-mails* institucionais, arcar com os gastos de armazenamento, pessoal especializado para dar manutenção, compra de serviços antispam, é bem mais econômico fazer parceria com apenas um serviço- o *Google for Education* - o que se adequa ao sistema capitalista em que vivemos em que estados e municípios passando por crises orçamentárias tentam enxugar custos de todos os lados.

Maria Lindá e Jan Nólin (2016), no artigo “Information we collect: Surveillance and Privacy in the implementation of Google Apps for Education” sugerem que há um grande desconhecimento ou falta de interesse em entender os mecanismos de operação dessas ferramentas. Citando a Suécia, eles afirmam:

Os governos, desde os anos 90, se tornaram cada vez mais pressionados a transformar os bens públicos em privados e, além disso, as escolas continuamente

foram submetidas a cortes no funcionamento público. Isso, por sua vez, colocou grandes demandas nas escolas para revisar e reduzir continuamente os custos. Essa dupla pretensão, de reduzir gastos e aumentar a eficiência, serve como um modelo vital para a introdução dos aplicativos da *Google for Education*. (LINDH; NOLIN, 2016, p. 4, tradução minha)

Ao clicarmos no link “Aviso de Privacidade” do *Google for education*, nos deparamos com a informação que não há propagandas e que a empresa não coleta ou usa dados dos estudantes para criação ou venda de propaganda. Também afirmam que a empresa está fortemente comprometida com a segurança e privacidade dos dados do usuário e protege o usuário e a escola de tentativas de comprometer isso (GOOGLE, 2019).

Ademais, a Google já foi acusada de fazer o contrário, de acordo com a Eletronic Frontier Foundation (EFF), que revelou uma queixa apresentada onde a Google é acusada de coletar e minerar dados de estudantes e docentes que utilizam a ferramenta, os dados dos usuários têm sido violados. A acusação afirma que a Google coletou dados de histórico de navegação, buscas realizadas, cliques, histórico e as utilizou e armazenou essa informações para seus próprios fins.

É exatamente isso que afirmam Parra, Cruz, Amiel e Machado (2018):

Quando utilizamos um serviço gratuito na maior parte das vezes damos em troca nossos dados pessoais, nosso padrão de leitura, de pesquisa, gostos, interesses, motivações e, também, nosso padrão de interação e comportamento: dados dos perfis das pessoas com quem nos comunicamos por e-mail, as listas de discussão em que participamos e os locais que visitamos, graças ao georreferenciamento permanente. O conhecimento gerado sobre nós é altamente monetizável.

De modo que através da utilização dos aplicativos da *Google for Education*, podemos estar vulneráveis a que nossas informações, como de onde acessamos, nossa rede de interações, com quais máquinas ou serviços nos conectamos, quem interage conosco, características de nossas máquinas ou dispositivos móveis, sejam coletadas e vendidas através de metadados por milhões à empresas de publicidade e propaganda, que utilizarão essas informações valiosas para nos influenciar e manipular sem que percebamos.

Embora a empresa Google tenha afirmado, na época da divulgação da notícia pela EFF que iria desativar o *Google Sync*, que permite a sincronização dos dados do usuário com a empresa, que garantia temos que os *Chrome Books*³ espalhados pelas Instituições de ensino ao redor do mundo estão com essa função desativada? E pior, que tipo de confiança podemos ter que uma empresa que promete algo e depois é denunciada por fazer exatamente o contrário, irá permanecer sem burlar novamente suas leis e política de segurança em troca de capital pelas informações que podem ser vendidas?

³ Chromebook é um notebook concebido pelo Google e, normalmente, fabricado por uma empresa parceira. O laptop traz o sistema operacional Chrome OS, criado pela mesma companhia e que funciona totalmente baseado na web.

Portanto, o uso dos aplicativos da *Google for Education* podem superficialmente servir como ferramentas de ensino, mas também como meio de controle de dados e informações - neste começo de trabalho propomos investigar ao que vale mais a pena - apegar-se ao seu uso superficial - meramente educacional, ou entender de modo profundo como essa rede funciona e até que ponto pode ainda coletar, usar e vender nossos dados e informações - um novo modelo de vigilância que pode se tornar a base de um novo modelo de educação.

RESULTADOS ESPERADOS

Através desta pesquisa pretendemos mostrar como funciona o aplicativo Google for Education, os mecanismos que constroem os seus arquivos, as formas de controle do conhecimento, da cultura e da aprendizagem. Para isso, buscaremos explorar a noção de arquivo em uma perspectiva discursiva como pensou Foucault (2000), com o a priori Histórico, no qual o arquivo é a lei do que pode ser dito, é o sistema que rege o aparecimento dos enunciados; é o conjunto das coisas ditas, não como um depósito no qual elas dormem, mas enquanto jogo de relações dentro do sistema da discursividade, que possibilita ou possibilita o enunciado. Para Foucault, o arquivo é o conjunto ou volume de material, que os diferentes sistemas de enunciado formam. O arquivo define o sistema de enunciabilidade e de funcionamento do enunciado, é o que diferencia um discurso do outro. Neste sentido, é o sistema geral da formação e da transformação dos enunciados, a partir do qual conjuga as rupturas da história, traz à tona a diferença entre os discursos, os tempos e as máscaras, ou seja, a nossa razão, a nossa história e o nosso eu. O arquivo é formado pelo sistema de sua enunciabilidade. O enunciado para Foucault não é uma unidade do mesmo gênero da frase, proposição ou ato de linguagem, mas é uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles "fazem sentido" ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita). Então, qual ou quais os sistemas de enunciado, que os aplicativos da *Google for education* utilizam, tornando desses aplicativos um arquivo?

REFERÊNCIAS

CASTELLS, Manuel. A era da informação: economia, sociedade e cultura. In: *A Sociedade em rede*. São Paulo : Paz e Terra, 2000. v. 1.

Coll, C., & Monero, C. (Orgs.). (2008/2010). *Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. (N. Freitas, Trad.; M. da R. Silva, Rev.). Porto Alegre: Artmed, 365 p.

EFF - ELECTRONIC FRONTIER FOUNDATION. *Spying on students: school-issued. Devices and student privacy*. 2015. Disponível em: <https://www.eff.org/issues>

FOUCAULT, Michel. O a priori histórico e o arquivo. In: _____. *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2000.

FUCHS, Christian. (2011). *Web 2.0, prosumption and surveillance*. *Surveillance & Society*, 8(3), 288–309.

http://services.google.com/fh/files/misc/gsuite_for_education_privacy_security.pdf. Acesso em 09.10.19.

https://edu.google.com/intl/pt-BR/why-google/privacy-security/?modal_active=none. Acesso em 09.10.19.

https://edu.google.com/intl/pt-BR_ALL/?modal_active=none. Acesso em 09.10.19.

<https://gsuite.google.com/signup/edu/welcome>. Acesso em 09.10.19.

<https://meiobit.com/332445/google-coleta-dados-estudantes-apps-for-education/>. Acesso em 09.10.19.

<https://support.google.com/edu/classroom/answer/6020260?hl=pt-BR>. Acesso em 09.10.19.

<https://www.google.com/search?q=google+for+education+o+que+%C3%A9&oq=google+for+education+o+que+%C3%A9+&aqs=chrome..69i57j69i64l2.5743j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em 09.10.19.

<https://www.google.com/search?q=o+que+s%C3%A3o+chrome+books&oq=o+que+s%C3%A3o+chrome+books&aqs=chrome..69i57.3837j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em 09.10.19.

Lindh, M., & Nolin, J. (2016). *Information We Collect: Surveillance and Privacy in the Implementation of Google Apps for Education*. *European Educational Research Journal*, 15(6), 644–663. <https://doi.org/10.1177/1474904116654917>

MORAN, J. M. *Os modelos educacionais na aprendizagem on-line*. 2007. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/modelos.pdf. Acesso em Dezembro de 2016

NSA prism program taps in to user data of apple, google and others. *The Guardian*,

7 Jun. 2013. Disponível em: <https://www.theguardian.com/world/2013/jun/06/us-tech-giants-nsa-data>. Acesso em: 11.10.19.

Palfrey, J., & Gasser, U. (2011). *Nascido na era digital: Entendendo a primeira geração de nativos digitais* (M. F. Lopes, Trans.). Porto Alegre: Artmed

PARRA, Henrique Zoqui Martins; CRUZ, Leonardo; AMIEL, Tel; MACHADO, Jorge Alberto Silva. Infraestruturas, economia e política informacional: o caso do google suite for education. *Mediações: revista de ciencias sociais*, Londrina, v. 23, n. ja/ju 2018, p. 63-99, 2018. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.5433/2176-6665.2018v23n1p63> > DOI: 10.5433/2176-6665.2018v23n1p63.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. *Letramento digital e ensino*. Núcleo de Estudos de Hipertexto e tecnologia Educacional - NEHTE, 2002. Disponível em:<<https://scholar.google.com.br/scholar?cluster=6216075415879549493&hl=pt->

A NOÇÃO DE INTERSECCIONALIDADE NA OBRA “QUEM TEM MEDO DO FEMINISMO NEGRO?”

Laise Araujo Costa Oliveira¹

Resumo: Trata-se de uma investigação inicialmente em torno da noção de interseccionalidade — que é o estudo das posições de identidades sociais e sistemas relacionados à opressão, dominação e discriminação —, a partir da análise do livro de ensaio autobiográfico da escritora Djamila Ribeiro, intitulado *Quem tem medo do feminismo negro?* Na obra, a autora rememora fatos ocorridos para discutir o “silenciamento”, o processo de apagamento da personalidade pelo qual passou e que é um dos muitos resultados da discriminação que a própria autora revela ter sofrido por muitos anos de sua vida. Djamila Ribeiro é mestra em filosofia política pela Unifesp, ativista do feminismo negro e coordena a coleção *Feminismos Plurais*, da editora Letramento, pela qual lançou o seu primeiro livro *O que é lugar de fala* (2017). Conforme a autora, o conceito de “lugar de fala” é de suma importância para debater temáticas que envolvam o papel das mulheres negras nas lutas feministas. Considerando essa hipótese trazida pela autora, o objetivo é analisar de que forma o feminismo negro vem desconstruir os silêncios causados pelo racismo. Para atingir tal objetivo, utilizaremos a pesquisa qualitativa com direcionamento bibliográfico de análise documental, com definição fenomenológica e abordagem hermenêutica. No que diz respeito ao recurso fenomenológico, ele será utilizado na pesquisa para identificar, a partir da ênfase inicial nos textos de Djamila Ribeiro, a) aspectos convergentes entre as autoras e os autores integrantes da coleção *Feminismos Plurais*, dirigida por ela, e b) a dinâmica de produção das escritoras e dos escritores dessa coleção, bem como a de circulação de suas obras. Espera-se com essa investigação oferecer uma contribuição para a reflexão a respeito do silenciamento discursivo e do lugar de fala da mulher negra na sociedade como um todo, assim como verificar dinâmicas de enfrentamento contemporâneas.

Palavras-Chave: Interseccionalidade. Lugar de fala. Silêncio. Mulher.

INTRODUÇÃO

O termo “interseccionalidade” surge com grande força na década de 1990. Foi utilizado inicialmente na década de 1960 e 1970 pela feminista negra norte americana Kimberlé Crenshaw, diante da necessidade de articular as diversas opressões de gênero, raça e classe. Entender as diversas formas das opressões que as mulheres negras sofrem é de suma importância para entender o silêncio existente na obra *Quem tem medo do feminismo negro?*, já que a transgressão feminina implica conceituar o termo, que é uma violação dos padrões sociais estigmatizados. A relação feminina com a transgressão é o rompimento do silêncio por parte dessa mulher de corpo invisível, subalterno, disciplinado. O feminismo negro teve o papel fundamental e preciso no engendramento do que viria a ser ordenado no conceito de interseccionalidade. Na década de 1980, obras de autoras negras fundamentais, tais como, *Sister Outsider*, de Audre Lorde, e *Feminist Theory: from Margin to Center*, de bell hooks, surgem como vozes que associavam críticas ao que se convencionou chamar de “feminismo branco”, no contexto de proposições em torno da necessidade de uma teoria

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

feminista que correspondesse à realidade das opressões e das experiências vividas por mulheres negras, trabalhadoras, lésbicas etc. (hooks, 1984; LORDE, 2007).

O silêncio feminino reflete-se de acordo com a história de subordinação das mulheres pelo homem branco, heterossexual, com pensamento universal em que a opressão e exploração das mulheres são reveladas na relação gênero-sexo, masculino e feminino culturalmente produzidos. A origem da concepção gênero-sexo está relacionado tanto à cultura quanto ao biológico. Nessa perspectiva, a construção de gênero se dá na cultura, quando se atribuiu um valor ao gênero masculino de forte e superior e ao gênero feminino o inverso. Com isso, criou-se o sentido de subordinação das mulheres pelos homens. Porque os sistemas gênero-sexo historicamente realizados nessa relação masculino e feminino revelariam a opressão, exploração e “os silêncios” das mulheres pelos homens. No ensaio autobiográfico, Djamilia revela, ao rememorar a sua juventude, que um garoto na escola sempre a xingava, proferindo insultos racistas. As desigualdades sociais atribuídas aos sexos “tornam as diferenças” de ordem biológica em diferenças hierarquizadas, que, ao estabelecer como relação de poder, passa a ser cultural. Comprova-se que a desigualdade de papéis sociais atribuído aos sexos são culturais.

O texto de Guacira L. Louro, que aborda a diferença sexual, traz uma citação de Teresa de Lauretis, uma importante estudiosa feminista, que lembra que o significado da diferença sexual está muito próximo da expressão “anatomia-destino” que, segundo ela, há pouco avanço em dizer que a diferença sexual é cultural, pois o problema que permanece é de conceber as diferenças consideradas culturais, sociais, subjetivas em relação ao homem, sendo ele, a medida, o padrão, a referência de todo discurso legitimado (LAURETIS apud LOURO, 1997, p. 33). Isso carrega uma ideia dicotômica entre o masculino e o feminino que constitui uma oposição entre o pólo dominante e pólo dominado, sendo a única forma de relação dos dois elementos. Mas, por sua vez, Guacira Lopes (1997, p. 33) afirma que “os grupos dominados são, muitas vezes, capazes de fazer dos espaços e das instâncias de opressão, lugares de resistência e de exercício de poder”.

1 O FEMINISMO NEGRO, SEGUNDO DJAMILA RIBEIRO

Quem tem medo do feminismo negro? é o livro de ensaio autobiográfico da autora Djamilia Ribeiro, mestra em filosofia pela Unifesp, em que ela recupera memórias de sua infância e adolescência para discutir o silenciamento que sempre sofreu. Somente após ingressar na Casa da Cultura da Mulher Negra é que ocorre a transgressão, quando entrou em contato com obras de diversas escritoras negras que lhe fizeram ter orgulho de suas raízes. A interseccionalidade é trazida na obra como forma de compreender as opressões de forma articulada. Na obra Djamilia defende a

não universalização das categorias feministas por não se ver dentro daquela categoria defendida pelas feministas brancas, encaradas por Djamila como “cheias de privilégios”, por não se sentir incluída como mulher negra nessa classe feminista. Dessa forma, a autora defende na obra “diferenças” que gerem desigualdades. Senão, vejamos:

A universalização da categoria “mulheres” tendo em vista a representação política foi feita tendo como base a mulher branca de classe média — trabalhar fora sem autorização do marido, por exemplo, jamais foi uma reivindicação das mulheres negras ou pobres. Além disso, essa onda propõe a desconstrução das teorias feministas e das representações que pensam a categoria de gênero de modo binário, ou seja, masculino/feminino” (RIBEIRO, 2017, p. 45, 46).

Segundo a autora, os movimentos feministas no Brasil ocorrem em três momentos. No século XIX, ocorre a primeira onda, em que grandes mulheres tiveram o seu reconhecimento dentro do movimento, tais como Nisia Floresta, marcado pela busca do direito ao voto, vida pública e o direito ao trabalho sem a autorização do marido. No segundo momento, a segunda onda, além de lutar pela valorização do trabalho da mulher, contra a violência sexual e o combate à ditadura militar, ganha força na década de 1970 na luta para que as mulheres negras fossem vistas como sujeitos políticos. O terceiro momento ocorre com a terceira onda na década de 1990, quando buscavam a visibilidade de determinado grupo de mulheres abolindo qualquer estereótipos ligados ao gênero.

2 DJAMILA RIBEIRO E A SUA RELAÇÃO COM A COLEÇÃO “FEMINISMOS PLURAIS”

Djamila Taís Ribeiro dos Santos nasceu em Santos, no interior de São Paulo, filha de um comunista, militante, um pai que mesmo com pouco estudo era um homem sábio e sempre lutou para que a filha estudasse nas melhores escolas da cidade. O nome Djamila, de origem africana, foi escolha por esse pai por quem ela sente muito orgulho. Enquanto ativista, aos 18 anos se envolveu com a Casa da Cultura da Mulher Negra, uma organização não governamental santista. Lá aprendeu muito do que é hoje principalmente a se reconhecer como mulher negra. Passou a estudar temas relacionados a gênero e raça. Gradou-se em Filosofia pela Unifesp, em 2012, e tornou-se mestre em Filosofia Política na mesma instituição, em 2015, com ênfase em teoria feminista. Em 2005, interrompeu uma graduação em Jornalismo para trabalhar. Suas principais atuações são nos seguintes temas: relações raciais e de gênero e feminismo. Atualmente é colunista da Folha de São Paulo, Marie Claire e da Carta Capital. Além disso, possui uma forte presença nas redes sociais e digitais, pois acredita que é importante apropriar a internet como uma ferramenta na militância das mulheres negras, já que, segundo ela, a “mídia hegemônica” costuma invisibilizá-las. Coordena a coleção Feminismos Plurais em que, junto a outros autores negros, lançou o livro *O lugar de fala*, em 2017.

O objetivo da coleção *Feminismos Plurais* é trazer para os leitores questões relacionadas aos diversos feminismos de forma didática e acessível. Por essa razão, o Grupo Editorial Letramento com a organização da Djamilia idealizou produções intelectuais de grupos historicamente marginalizados, inicialmente com o feminismo negro para explicitar os principais conceitos e romper com a ideia de que não se está discutindo projetos. A autora deixa claro no início do livro *O que é o lugar de fala?* (2017), que é comum dizer que o feminismo negro traz cisões ou separações, quando é justamente o contrário.

Pretende-se, no presente projeto, intitulado; *A noção de interseccionalidade na obra Quem tem medo do feminismo negro?*, trabalhar três aspectos:

1 — Feminismo negro pela ótica da interseccionalidade;

2 — Interseccionalidade e lugar de fala em Djamilia Ribeiro;

3 — A coleção *Feminismos Plurais* — novas formas de organização das produções intelectuais de grupos historicamente marginalizados, dentre elas, a das mulheres feministas negras; formas tais como: produção editorial, meios de divulgação, uso das mídias social, etc.

A Coleção é composta pelos autores: Carla Akotirene, com o livro *Interseccionalidade*; Djamilia Ribeiro, com o livro *O que é o lugar de fala*; Adilson Moreira, com o livro *Racismo recreativo*; Silvio Almeida, com o livro *Racismo Estrutural*; Joice Berth, com o livro *Empoderamento*; e Juliana Borges, com o livro *Encarceramento em massa*.

REFERÊNCIAS

hooks, bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Trad. Ana Luiza Libânio. 5. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

FONTES, Maria Helena Sansão. A valorização da mulher e a transgressão feminina na obra de Chico Chico Buarque. In: *VII Seminário Nacional Mulher e Literatura*. Niterói: Ed. UFF, 1999, p. 279-276.

LOURO, Guacira Lopes. A emergência do gênero. In: LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 14-55.

LORDE, Audre. *Sister Outsider: Essays and Speeches by Audre Lorde*. Berkeley: Crossing Press, 2007.

RIBEIRO, Djamilia. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Pólen, 2017. (Coleção *Feminismos Plurais*).

RIBEIRO, Djamilia. [Página/Perfil da rede social Facebook]. Disponível em: <https://www.facebook.com/djamila.ribeiro.1>.

RIBEIRO, Djamilia. *Quem tem medo do feminismo negro?*. Belo Horizonte, 2018.

XAVIER, Elódia. *Que corpo é esse? O corpo do imaginário feminino*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2007.

JOVENS QUE ESTUDAM E EMPREENDEM, QUANDO ESTAS AÇÕES SE IMBRICAM?

Licia Maria Andrade de Carvalho Magalhães (Pós Crítica/ UNEB)¹

Resumo: Esta pesquisa se propõe a buscar conhecimento sobre as/os jovens estudantes da Educação Básica que empreendem por oportunidade e /ou necessidade. Com isto pretende-se saber quais motivações e saberes são mobilizados por jovens estudantes da educação básica para empreenderem no mercado informal? Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa é conhecer os motivos e saberes mobilizados pelas/os jovens estudantes para empreenderem no seu cotidiano. E os objetivos específicos são: descrever o perfil sócio econômico cultural de jovens estudantes, considerando os marcadores sociais de gênero, raça, classe, sexualidades e religiosidade; compreender os motivos que levam jovens a empreenderem no mercado informal; conhecer os tipos de saber fazer acionados por estas/es jovens em suas produções empreendedoras; identificar as criações/invenções de jovens. Para atingir estes objetivos o procedimento metodológico será a observação participativa, entrevistas semiestruturadas, a busca e registro das histórias de vida. O aporte teórico dar-se-á através de autores como: Agamben, Bachelard, Bulgacov, Deleuze, Derrida, Diógenes, Filgueiras, Foucault, Gil, Ginzburg, hooks, Kleiman, Lima, Messeder, Santos, Soares, Spósito, Street. A partir dos dados obtidos, após contato com estas pessoas, serão acrescentadas outras leituras teóricas. Espera-se que esta pesquisa possa proporcionar maior conhecimento sobre a juventude, seus letramentos e empreendimentos na educação básica e contribuir para a adoção de políticas públicas neste segmento, de forma que estes jovens tenham oportunidades de escolhas. Além disso, contribuir com a literatura para estudos sobre jovens de classes não abastadas.

Palavras-chave: Juventude empreendedora. Letramento. Informalidade

INTRODUÇÃO

A proposta de debruçar-se e estudar sobre jovens surgiu após o diálogo com uma colega, pois, até então, o tema do anteprojeto seriam as mulheres que empreendem resignificando saberes em Monte Gordo, Camaçari-BA. A mudança de tema ocorreu porque adolescentes e jovens da Educação Básica, das esferas municipal e estadual, fazem parte do meu contexto de trabalho e há várias questões problematizadoras que os cercam.

Antes de prosseguir é importante registrar a provisoriedade do título. Em seguida é necessário percorrer alguns caminhos de leitura para que se possa pensar sobre o que se quer saber e conhecer destes jovens além de problematizar acerca do que se diz sobre empreendedorismo e do que encontrarei com a pesquisa.

Situar juventude é fundamental, pois há várias discussões sobre este conceito. Por exemplo, Sposito (2004), rechaça o que se diz como um momento, um ciclo na vida, bem como os recortes biológicos e demográficos e sugere que se pense em juventudes. Diógenes (2009) pensa na necessidade contínua de decifração. Enquanto, Bulgacov *et al* (2011) discute a juventude a partir de um dado da Unesco, como uma etapa de transição entre a dependência e a independência, um período preparatório para a fase adulta.

¹ 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: Profª Dra Licia Maria de Lima Barbosa e Co-orientadora: Suely Aldir Messeder. Endereço eletrônico: liciamaria67@gmail.com

Esta pesquisa é embrionária, outras leituras serão agregadas com conceitos mais aprofundados, bem como dados serão adquiridos para que se pense em juventude até mesmo ouvindo estudantes da Educação Básica. Portanto, não vamos aqui concordar nem discordar das autoras abordadas.

Em relação ao empreendedorismo, no Brasil, Messeder (2019) aborda como uma solução encontrada para o sustento, sem passar pela via do capitalismo, a partir das pesquisas desenvolvidas para os estudos sobre a categoria nativa “cacete armado”, que, primeiramente, a mesma define como uma expressão do repertório dos baianos, cujo contexto é um estabelecimento pouco estruturado, precário, simples, com atendimento, nem sempre, cortês e que as pessoas se organizam da forma que podem para ganhar o sustento. Bulgacov *et al* (2011) não vê diferente e entende o empreendedorismo, principalmente, entre jovens que estudam, como resultado da exclusão do emprego com direitos. Diógenes (2009) entende que a juventude brasileira possui as necessidades básicas para sobreviver e busca oportunidades, que, segundo ela, deveriam estar asseguradas por políticas públicas, as quais ela acredita que, sendo para a juventude, devem considerar aspectos das experiências, sociabilidade, códigos de linguagem usados na comunicação entre eles, modos de vida e produção. O que não acontece, segundo esta autora.

Sobre informalidade, Lima *et al* (2011), diz que configura-se como estar sem a proteção das leis trabalhistas e previdenciárias, pois os trabalhadores produzem por conta própria, com baixo capital, baixo nível técnico e produtividade limitada. E Filgueiras *et al* (2004) diz ainda que é uma atividade que conta com o apoio familiar. Este conceito será aprofundado, a partir do contato mais direto com os jovens envolvidos na pesquisa.

QUESTÃO DA PESQUISA

A partir de leituras básicas sobre juventude, empreendedorismo, informalidade e letramento, a pergunta que norteará esta pesquisa é: quais as motivações e saberes são mobilizados por jovens estudantes da educação básica para empreenderem no mercado informal?

Esta pergunta surge a partir da observação direta no meu ambiente de trabalho: professora de Português da Educação Básica (Fundamental II e Ensino Médio), nas redes municipal e estadual. Nas duas escolas que trabalho é muito comum, nas dependências das instituições, vermos estudantes com caixinhas comercializando produtos.

Apesar de ser consumidora assídua destes produtos, não sei se fazem isso por oportunidade ou necessidade. Quem produz, geralmente, os alimentos? A venda se dá durante toda a semana? Há um capital de giro? O que fazem com o dinheiro? Quais os marcadores sociais que predominam

entre estas pessoas que vendem? As vendas são proibidas pelos órgãos centrais – Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC) e pela Prefeitura Municipal de Camaçari – como lidam com a proibição? Têm noção disto? Quem são estas pessoas, quais suas histórias de vida?

Talvez sejam estas vendas, um ato de transgressão, justamente por ser uma atividade proibida nestes espaços. Esta transgressão é lida a partir de hooks (2013) ao narrar sua história de criança e mulher negra, depois escritora e professora, diz que ter sido educada numa escola exclusivamente negra foi libertador e que ser feminista a ajudou na formação de uma pessoa crítica. Sua transgressão foi ultrapassar fronteiras.

Outra questão a ser discutida foi levantada com a leitura dos textos que serviram de aporte teórico para a produção deste texto: no município de Camaçari/BA há políticas públicas para a juventude e estas chegam até Monte Gordo? Através da observação e convívio com estes jovens, não se percebe nem uma escuta por parte do poder público, nem uma valorização das lideranças locais. A escola, que poderia ser um polo para discussões críticas e preparação política das e dos estudantes para o enfrentamento do mundo e escolhas conscientes, tem um currículo mais voltado para o cumprimento dos conteúdos livrescos. Desta forma este corpo discente, a maioria, pensa em arranjar emprego nos condomínios de Guarajuba, nas barracas de praia ou nos grandes hotéis do Litoral Norte, através do Instituto Imbassaí – espaço que prepara mão de obra para desempenhar as funções de camareira, garçom, manutenção nos *resorts* da região.

Supõe-se que estes jovens, terminem empreendendo no ramo de alimentos, dentro da unidade escolar, como forma de sobrevivência, mas não se pode afirmar isto, pois é preciso, através da pesquisa, conhecer o que pensam estas pessoas e o que as move. Messeder (2012), diz que a compreensão da movimentação da economia através de microempresários informais, especificamente na orla de Camaçari/BA, pode nos ajudar a entender, de forma crítica, como isto ocorre e compreender seus *modus operandi*.

O LÓCUS DA PESQUISA

Monte Gordo é um dos dois distritos de Camaçari/BA, o outro é Vila de Abrantes, mais próximo de Salvador. Camaçari é um município conhecido por ter o Pólo Petroquímico, implantado na década de 70. O distrito em questão está situado às margens da Estrada do Coco, lado oposto à Guarajuba, lugar com muitos condomínios de luxo, um resort, restaurantes e barracas de praia – locais nos quais muitos dos estudantes trabalham.

O distrito é bastante extenso geograficamente e com a população espalhada entre a pequena área urbana e a grande área rural. Em termos de saúde há uma Unidade de Pronto Atendimento –

UPA e um Posto de Saúde. Um colégio estadual e seis municipais, mas apenas um deles tem o Fundamental II e um de Educação Infantil, os outros quatro, são de Fundamental I.

O Colégio Estadual de Monte Gordo foi criado no Diário Oficial de 07/01/2010 e funciona num prédio cedido pela prefeitura, no qual funcionava uma escola municipal. É um prédio com infraestrutura precária, com apenas oito salas de aula, ao redor de um pátio interno, no qual acontecem as atividades como palestras, atividades culturais e gincana. O colégio não tem biblioteca, internet, quadra, área de convivência, espaço verde. Cada sala de aula, confortavelmente, deveria comportar uma média de 30 alunos, mas funcionam até com mais de 40 no diurno.

São 27 professoras e professores das áreas de Linguagens, Humanas, Naturais e Matemática, todos licenciados em suas respectivas áreas, sendo 13 mulheres e 14 homens. Uma coordenadora pedagógica. Uma equipe gestora com 1 diretora, 1 vice diretora e 1 vice diretor. São 3 merendeiras, 3 mulheres na higienização, 3 mulheres na secretaria, 1 secretária escolar, 1 mulher na área auxiliando na disciplina e 4 vigilantes homens.

É perceptível que a equipe de trabalho desta Unidade Escolar é predominantemente feminina. Portanto, sendo este o *locus* da pesquisa, mesmo não sendo o foco a equipe de trabalho, mas é com quem o corpo discente se relaciona cotidianamente e verificaremos se isso tem alguma influência nos estudantes pesquisados.

O colégio tem, tanto entre quem trabalha nos diversos segmentos, quanto quem estuda, uma maioria negra, portanto, as relações étnico-raciais e de gênero, não serão desconsideradas. Lima (2015) aborda a importância, numa sociedade excludente como a nossa, que as referências étnico-raciais não sejam invisibilizadas. Logo, esta abordagem nesta pesquisa, através dos modos de produção do conhecimento, as relações de poder, o papel que a escola tem na vida destes jovens, não devem ser desconsideradas, pois além de todas as violências físicas e sociais que estes jovens sofrem, ainda há a auto negação e relação de pertença com a negritude, o que se verifica no período de matrícula, pois na ficha a ser preenchida, há o item perguntando se negro, branco, pardo, indígena ou amarelo, o que, raramente, responsáveis ou estudantes maiores que se matriculam, se identificam como pessoas negras.

OBJETIVOS

Para conhecer os jovens desta comunidade, que empreendem no espaço escolar, temos como objetivo geral: conhecer os motivos e saberes mobilizados pelas/os jovens estudantes para empreenderem no seu cotidiano. E como objetivos específicos: descrever o perfil sócio-econômico-cultural de jovens estudantes, considerando os marcadores sociais de gênero, raça, classe,

sexualidades e religiosidades; compreender os motivos que levam jovens a empreenderem no mercado informal; conhecer os tipos de saber fazer acionados por estas/es jovens em suas produções empreendedoras; identificar as criações/invenções de jovens.

APORTE TEÓRICO

Nesta pesquisa, a intenção é fazer ciência, que se opõe à opinião, pois esta está sempre errada e é preciso destruí-la (BACHELARD, 1996), portanto não será definido aqui o perfil destes jovens e nenhum dos seus marcadores, nem as formas de produção sem antes ir à campo para obter dados.

Derrida (2001, p 48-49) propõe a desconstrução dos binarismos. Logo, nos cabe propor a discussão sobre juventude a partir de um deslocamento, de uma inversão, a desconstruir “a genealogia sublimante ou idealizante da oposição em questão e, de outro, a emergência repentina de um novo ‘conceito’, um conceito que não se deixa mais [...] compreender no regime anterior.” Logo, buscar nas e nos protagonistas do processo o que é essa juventude, quem são estes jovens e quais posições assumem diante do contexto que vivem.

Supostamente a juventude é um momento da vida de poucas experiências. É Agambem (2008) quem nos fará refletir sobre esta questão da juventude, a experiência e a contemporaneidade, ao dizer que se vive vários eventos num dia, mas nenhum deles se configura como experiência, tornando o hoje insuportável. Isso nos remete à pressa e talvez seja essa uma das marcantes características do que se percebe nestes jovens estudantes. E também tentarei descobrir se a pressa estabelece a concorrência entre ganhar dinheiro e estudar.

A pesquisa deve possibilitar descobrir se estas e estes jovens empreendem de maneira solitária ou contam com uma rede rizomática, que segundo Deleuze e Guattari (1995) quando se produz algo, se estabelece uma rede, uma multiplicidade. Para isto eles estabelecem analogia com um livro e o seu funcionamento, as conexões que estabelece, a multiplicidade e transformações que provoca. Assim, buscar-se-á conhecer o que e quem faz esta rede para que esta produção aconteça.

Em meio a tantas leituras, surge mais uma reflexão: o ato de empreender no espaço escolar, seria uma forma de buscar poder? Este, pensado aqui como “uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (FOUCAULT, 2014). Podemos nos remeter aqui à busca pela sobrevivência, mas que observou e aproveitou uma oportunidade.

Lembremos que as pessoas a serem pesquisadas são estudantes do Ensino Médio e que, comumente, ouço os colegas, principalmente, das áreas de Naturais e Humanas, manifestarem a sua indignação pelo fato do corpo discente não apresentar resultados como estas e estes colegas esperam, no caso: estudo através do livro didático e ampliação do conteúdo em outras fontes;

conhecimento prévio, acreditando que poderia ter sido construído na série anterior; enfileiramento, silêncio, rigidez nas aulas e cópia do quadro; escrita construída sem problemas ortográficos, de concordância, nem pontuação.

Soares (2003) traz esta visão como equívocos, pois não é o simples convívio com o livro didático e as aulas expositivas que estudantes se alfabetizam.

Não é comum se pensar nos saberes outros, os quais não são pertencentes ao escopo dos conteúdos formais. Desta forma, os letramentos presentes na vida desses jovens, para a escola não são considerados. Santos (2009), através de suas leituras, nos traz que práticas e eventos de letramento não são propriamente construídos no espaço interno da escola. Estes são uma construção social, cultural e política, o que resulta num sujeito plural.

A pluralidade envolve o saber fazer, que, segundo Messeder (2019), está ligado ao improviso, à criatividade, e este será tratado aqui como letramento. Kleiman (2005) traz a questão da complexidade do letramento, pois não é alfabetização, tampouco um método. Envolve mais do que um conjunto de habilidades ou a competência leitora. São múltiplas capacidades que precisam de diversos conhecimentos para mobilizá-las e muitos deles, concordando com Pereira, não têm relação com a leitura escolar.

Street (2014) faz uma abordagem procedente sobre o que se trata como analfabetismo funcional ao dizer que todos na sociedade possuem algum tipo de dificuldade em algum contexto, que isto é tratado de uma forma errônea ao estigmatizar pessoas que tenham problemas com a leitura e com a escrita, que, na verdade, são problemas na ortografia, compreensão do que lê ou na pronúncia padrão, criando assim uma divisão na sociedade e desconsiderando saberes.

Portanto, a pesquisa em questão pode colaborar nos estudos sobre letramento ao mostrar, que além dos saberes escolares, há os saberes diversos que ajudam na sobrevivência e busca de melhorias das pessoas.

METODOLOGIA

Ginzburg (2007) aborda o método como algo minucioso e exemplifica o desenvolvimento deste através da série de artigos assinados por Morelli, propondo um novo método para analisar obras de arte. A minúcia, os pormenores, é o que sugere Morelli. Desta forma, ao definirmos o que será estudado, não se deve andar pelo caminho da obviedade, mas identificar os detalhes que compõem um todo, assim obter um dado a mais para o que está em questão.

E em relação a trabalhar os detalhes, surgiu outra questão que está intrínseca e através da escuta, da observação das pessoas que serão parceiras desta pesquisa, poderá ser revelada. Segundo

Spósito (2004), nem toda criança vive o que se chama de infância, portanto há uma faixa etária para o que se denomina de criança, mas a infância é viver esta fase com direitos, inclusive, assegurados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Então, o que chamamos de jovem, está assegurado numa faixa de idade, mas a juventude seria um estado?

A pesquisa em questão é de natureza exploratória, qualitativa com levantamento bibliográfico e estudo de caso. O universo a ser estudado são os jovens que empreendem no Colégio Estadual de Monte Gordo, Camaçari/BA, nos três turnos de funcionamento. Primeiramente, será feito um levantamento de quem pratica a atividade de vendas dentro da escola, a partir disto, um questionário deve ser aplicado para que se possa montar um quadro com os dados obtidos, com estas informações entraremos com as análises do conteúdo e do discurso e a seleção para que sejam feitos os estudos de casos, com entrevistas semiestruturadas.

O QUE SE ESPERA

Trazer para o campo da pesquisa jovens estudantes empreendedores da localidade de Monte Gordo, Camaçari/BA, é uma inovação e que pode contribuir para um redirecionamento da visão da escola sobre os estudantes e a implementação de políticas públicas na comunidade.

E como buscar estas políticas públicas? Possivelmente, através dos dados obtidos, será construído um documento, no qual se possa apresentar aos órgãos competentes, como Governo do Estado e Prefeitura Municipal de Camaçari, para que se possa buscá-las.

Além disso, a intenção é contribuir com os estudos sobre jovens estudantes da educação básica, para que se possa também pensar num currículo mais apropriado e menos livresco, podendo assim gerar um novo olhar destes jovens para a escola.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e História: Destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora Ufm, 2008.

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: Contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. 316 p.

BULGACOV, Yára Lúcia M. *et al.* Jovem empreendedor no Brasil : a busca do espaço da realização ou a fuga da exclusão? In: *Revista de Administração Pública*. 45. ed. Rio de Janeiro: Fgv, 2011. Cap. 3. p. 695-720.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 1995. 94 p.

DERRIDA, Jacques. *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 128 p.

- DIÓGENES, Glória. Juventude, exclusão e a construção de políticas públicas: estratégias e táticas. In: MENDONÇA FILHO, *Política e afetividade: narrativas e trajetórias de pesquisa*. Salvador: Edufba, 2009. Cap. 41940090. p. 271-288.
- FILGUEIRAS, Luiz A. M. *et al.* *O conceito de informalidade: um exercício de aplicação empírica*. Caderno Crh, Salvador, v. 17, p.211-229, 2004. Quadrimestral.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade: a vontade de saber*. São Paulo: Paz & Terra, 2014.
- GIL, Antonio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- HOOKS, B. *Ensinando a Transgredir: a Educação como Prática da Liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013
- KLEIMAN, Ângela B. *Preciso "ensinar" o letramento?: Não basta ensinar a ler e a escrever?*. Brasília: Mec, 2005.
- LIMA, Maria Nazaré Mota de. *Relações étnico-raciais na escola: o papel das linguagens*. Salvador: Eduneb, 2015. 134 p.
- LIMA, Thales Batista de *et al.* *Informalidade: Escolha ou Falta de opção?: Um estudo no Mercado Terceirão de João Pessoa/PB*. 2011. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2011_ENGPR110.pdf>. Acesso em: 09 out. 2019.
- MESSEDER, Suely Aldir. Da construção do objeto ao trabalho de campo: um estudo sobre os/as microempresários/as. IN: *XV ENCONTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DO NORTE E NORDESTE E PRÉ-ALAS BRASIL*. Anais...Teresina-PI, 2012. Disponível em: <<http://www.sinteseeventos.com.br/ciso/anaisxvciso/resumos/GT11-05.pdf>> Acesso em: 13 set. 2018
- MESSEDER, Suely Aldir. Entre o familiar e o exótico: uma reflexão sobre o saber-fazer dos(as) empreendedores(as) baianos(as) ou trabalhadores(as) por conta própria. In: MESSEDER, Suely Aldir; CAMBUI, Elaine Cristina Barbosa (Org.). *Analista Cognitivo: uma profissão interdisciplinar*. Salvador: Edufba, 2019. p. 67-82.
- SANTOS, Áurea da Silva Pereira. *MEMÓRIAS DE LETRAMENTO DE IDOSOS: A LEITURA E A ESCRITA COMO BENS SIMBÓLICOS DE INCLUSÃO E/OU EXCLUSÃO SOCIAL*. Interdisciplinar - Revista de Estudos em Língua e Literatura, [S.l.], v. 9, jul. 2013. ISSN 1980-8879. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1152/990>>. Acesso em: 06 out. 2019.
- SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação, Poços de Caldas, p.5-17, 5 out. 2003.
- SPÓSITO, Marília Pontes. (Des)encontros entre os jovens e a escola. In: FRIGOTTO, Gudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs). *Ensino Médio ciência, cultura e trabalho*. Brasília: Ministério da Educação, 2004. p. 73-91.
- STREET, Brian V. *Letramentos Sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240 p.

MASCULINIDADE E IDENTIDADE DOCENTE: NARRATIVAS DE PROFESSORES HOMENS DO ENSINO

FUNDAMENTAL I

Magno Júnior Guedes dos Santos Reis (Pós-Crítica\UNEB)¹

Resumo: O presente estudo faz parte de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado em Crítica Cultural sob os auspícios da linha 2: Letramento, Identidades e Formação de Educadores, e do Grupo de Estudo em Resiliência, Educação e Linguagens- GEREL. Apresenta como principal proposta identificar de que maneira, numa área predominantemente feminina, os professores homens, no exercício da profissão, constroem a sua identidade nos anos iniciais do ensino fundamental. Para a aquisição desse objetivo pretendemos traçar um percurso historiográfico da construção social da masculinidade a partir das relações de gênero, discutir a história da educação e a gênese do ser professor no Brasil e analisar o processo de constituição da identidade dos professores homens baseado nas narrativas dos próprios atores envolvidos no fazer pedagógico. Este estudo justifica-se em razão da escola, depois do processo de feminização do magistério, ser legitimada como um espaço a ser ocupado, especificamente, pelo público feminino e por reconhecer a mulher como a possuidora dos atributos “natos” para exercer a função de professora. Desse modo, os homens mantiveram-se distantes da área educacional, notadamente, nos anos iniciais do ensino fundamental, o que impacta diretamente na precariedade em pesquisa que evidencia a atuação de professores homens em exercício docente. Destarte, a pesquisa assumirá a seguinte questão problema: de que maneira, numa área predominantemente feminina, os professores homens, no exercício da profissão, constroem a sua identidade nos anos iniciais do ensino fundamental? Essa inquietação será contemplada progressivamente no percurso da investigação, em contato com as instituições, com os sujeitos protagonistas da pesquisa e com o “eu” pesquisador imerso na teoria da crítica cultural, inconformado com as verdades do mundo invisibilizado e que entende o campo de pesquisa como terreno fértil para descobrir outras possibilidades de ser, estar e habitar o mundo, e, assim, iniciar o processo de descolonização a partir da desconstrução de uma história uniforme. Dito isto, faremos uso dos seguintes estudos: (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2010), (ALMEIDA, 1995), (BADINTER, 1993), (BOURDIEU, 2019), (FOUCAULT, 2014), (HALL, 2006), (MIGNOLO, 2008), (NOLASCO, 1993;1995; 1997), (NÓVOA, 1995) e (OLIVEIRA, 2004). Perante o exposto, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa com enfoque no método autobiográfico e tem como instrumento a entrevista episódica. Assim, espera-se com essa investigação promover impacto político, cultural, social e acadêmico, o que resultará na possibilidade de implementação de políticas públicas com foco na formação de professores na perspectiva de gênero, na diversidade no contexto escolar, nos movimentos sociais de enfrentamento, no confronto e desmonte ideológico de toda prática segregatória.

Palavras-chave: Masculinidades. Identidade. Docente.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como principal proposta identificar de que maneira, numa área predominantemente feminina, os professores homens, no exercício da profissão, constroem a sua identidade nos anos iniciais do ensino fundamental. Para a aquisição desse objetivo pretendemos traçar um percurso historiográfico da construção social da masculinidade a partir das relações de gênero, discutir a história da educação e a gênese do ser professor no Brasil e analisar o processo de

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa 2: Letramento, Identidade e Formação de educadores, membro do Grupo de Pesquisa GEREL/ CNPq, bolsista FAPESB. Orientadora: Maria de Fátima Berenice da Cruz. Endereço Eletrônico: magnojrguedes@hotmail.com.

constituição da identidade dos professores homens baseado nas narrativas dos próprios atores envolvidos no fazer pedagógico.

Este estudo justifica-se em razão da escola, depois do processo de feminização do magistério, ser legitimada como um espaço a ser ocupado, especificamente, pelo público feminino e por reconhecer a mulher como a possuidora dos atributos “natos” para exercer a função de professora. Desse modo, os homens mantiveram-se distantes da área educacional, notadamente, nos anos iniciais do ensino fundamental, o que impacta diretamente na precariedade em pesquisa que evidencia a atuação de professores homens em exercício docente.

Destarte, a pesquisa assumirá a seguinte questão problema: de que maneira, numa área predominantemente feminina, os professores homens, no exercício da profissão, constroem a sua identidade nos anos iniciais do ensino fundamental?

Essa inquietação será contemplada progressivamente no percurso da investigação, em contato com as instituições, com os sujeitos protagonistas da pesquisa e com o “eu” pesquisador imerso na teoria da crítica cultural, inconformado com as verdades do mundo invisibilizado e que entende o campo de pesquisa como terreno fértil para descobrir outras possibilidades de ser, estar e habitar o mundo, e, assim, iniciar o processo de descolonização a partir da desconstrução de uma história uniforme.

Debruçar-se sobre as concepções da masculinidade ainda é algo incipiente na história da pesquisa nacional. As especulações que perpassam pelo conceito da masculinidade no campo social e cultural foram estruturalmente pensadas a partir da prevalência da masculinidade dominante que tem seus princípios norteados pelos dogmas hegemônicos e coloniais tomando como ponto de partida o paradigma patriarcal, o que problematiza qualquer manifestação que coloque em cheque o poder do colonizador.

Dito isto, pontuo que a temática da masculinidade trata-se de uma abordagem hermética que carece de olhares na perspectiva da transversalidade. Para refletir sobre o assunto em pauta faz-se necessário regressar na história para compreender como o conceito foi concebido ao longo dos anos.

A CONSTRUÇÃO CULTURAL DA MASCULINIDADE

Na contemporaneidade a masculinidade é pesquisada a partir do aparato biológica e sexual, demarcada pela presença do objeto fálico como quesito determinante para a constituição do “ser macho”. Logo, às práticas do exercício da masculinidade está condicionada por uma estrutura orgânica e a divergência sexual é consequência de uma disposição natural axiomático.

Numa abordagem social, a constituição dos papéis desempenhados por homens e mulheres vai além do biológico suplantando a ideia de ser considerada como algo intrínseco do sujeito; é efetivado ao longo dos anos por meio das relações sociais e de gênero. Desse modo, pode-se inferir que a construção paradoxal da masculinidade é produto de uma herança histórica que exclui, adocece e mata não só as mulheres, mas, principalmente, os homens.

A masculinidade, dentro dos moldes patriarcais, praticada por uma parte dos homens, concebe a hostilidade, a concorrência, a rigidez, a bravura, o heroísmo e o destemor como princípios sócio- históricos a ser cultuados pela cultura colonizadora. O ser macho está diretamente relacionado a força bruta, a inexistência de zelo consigo e com o outro; está atrelado ao perigo, e ao imprevisível submetendo-se as condições precárias de sobrevivência física, emocional e de trabalho, além de que coloca em crise a própria vida, em função do “status de macho”, não levando em conta o sentimento alheio por legitimar o trato cuidadoso com o outro como atributo de mulher (BADINTER, 1993; NOLASCO, 1995;1997; OLIVEIRA, 2004).

Segundo Albuquerque Júnior,

(...) o masculino, o macho, se define, justamente, por uma relação de profundo controle, de censura, de apagamento do corpo. O corpo masculino é um corpo apagado naquilo que é mais próprio, um corpo sem sensibilidade, um corpo castrado na expressão livre dos efeitos trazidos pelos afetos das coisas e das pessoas. É um corpo domado, enrijecido, construído como uma carapaça muscular, que visa protegê-lo do mundo exterior. Um corpo que busca ser impenetrável aos afetos externos, que tem medo de tudo que o ameace violar ou atravessar, tudo que o possa amolecer, desmanchar, delirar. O corpo masculino é pensado como um corpo instrumental, um corpo a serviço de si mesmo, autocontrolado, autocentrado, autoerotizado, autista, fechado, travado. O corpo masculino teme a fuga, teme o desejo, teme o afeto, teme tudo que o possa arrastar para fora de si mesmo, possa gerar o descontrole, a abertura, a fragmentação, a viagem. Corpo pensado e treinado para se defender, para dominar a si mesmo e a outros, corpo treinado para ser reativo a tudo que vem de fora, corpo reacionário. Corpo adormecido, corpo censurado, corpo anestesiado, corpo pânico. O corpo masculino pensado e modelizado pela cultura judaico-cristã, pela cultura burguesa, é um corpo censurado e instrumental, um corpo docilizado, um corpo com medo de corpos (2010, p.25).

Assim, o sujeito para se afirmar como macho despreza qualquer conduta dita feminina. Logo, resiste em assumir limitação, fraqueza, sensibilidade e fragilidade inserindo-se nas estatísticas de doenças muito mais que as mulheres, e, quando diagnosticado com a patologia, tem dificuldade de receber cuidados e conviver com o sofrimento, pois, desde sempre, é educado para dominar e controlar, e não para depender.

Numa lógica de dominação, os aspectos racionais, o vigor físico, autoridade e poder sempre foram atributos do homem, em contrapartida, a meiguice, delicadeza, mansidão, amorosidade, atenção e o cuidado atributos de mulher, logo, deveria ser resistido pelo público masculino, a fim do

indivíduo não ter a masculinidade questionada (BADINTER, 1993; NOLASCO, 1995;1997; OLIVEIRA, 2004).

A mulher sempre foi concebida como um sujeito sensível e frágil atribuindo ao homem o papel de guardião, aquele que dispensa proteção, e, nessa direção, a sociedade reitera a todo momento que o homem é superior e a mulher subjugada numa relação de total dependência, inserindo o homem no lugar de prestígio e honra. Verifica-se que a figura masculina está vinculada a ideia de provedor, de chefe do lar, forte, macho, másculo, vigoroso, valente, destemido, o que exercer domínio sobre a mulher.

Na prática ocidental, o poder utilizado com objetivo de subjugar a mulher, introduzindo- a no arquétipo da subserviência masculina, o que reforça um protótipo hegemônico dominador, está muito mais relacionado a um esquema social e histórico validado, na maioria das vezes, por meio do discurso do que da própria força operacional.

A paternidade, por exemplo, é um reforçador de uma ideologia, que serve como uma espécie de reafirmação da identidade masculina com base no que é preconizado pelo meio social e pelo viés religioso. Este é adepto ao lema “crescei-vos e multiplicai-vos” e aquele faz alusão a paternidade, depositando no homem a responsabilidade de providenciar e operacionalizar os exemplos morais esperados que, geralmente, estão relacionados a subsistência e a orientação dos filhos no que diz respeito ao que é “certo” e “errado”, do que pode e do que não pode, uma vez que essas obrigações são institucionalizadas pelo paradigma patriarcal, demarcando o fazer masculino.

Ainda nesse viés, insere-se a performance sexual e agressividade que são algumas categorias reguladoras que os homens são submetidos, e se não apresentarem essas prerrogativas, recai no campo da fragilidade e vulnerabilidade, e o prestígio social de ser macho é deslocado (BADINTER, 1993; NOLASCO, 1993; 1997; OLIVEIRA, 2004).

Ainda sobre a concepção de macho, Albuquerque Júnior (2010, p.23 e 24) reitera:

Um macho que se preze é agressivo na vida e com as pessoas, se caracteriza pela vontade de poder, de domínio, exige subordinados e subordinações, notadamente das mulheres. Um macho não deixa transparecer publicamente suas emoções e, acima de tudo, não chora, não demonstra franquezas, vacilações, incertezas. Um macho tem opiniões firmes e incontestáveis, tem uma só palavra, não aceita ser contrariado ou contestado, notadamente por mulheres. Um macho não adoece, não tem fragilidades nem físicas, nem emocionais, frescuras. Um macho sempre sabe o que faz, aonde quer chegar e aí daquele que se colocar em seu caminho. Um macho é um ser competitivo, está sempre disputando com outros machos a posse das coisas e das pessoas. Um macho é objetivo, racional, até frio e cruel, calculista, não se deixando levar por sentimentos. Um macho é desleixado, sem vaidade, é um homem natural, sem artifício, sem polidez.

Frente ao exposto, nota-se que ao nascer, homens e mulheres não são donos dos aparatos materiais e ideológico que os legitimam como tal, ou seja, mulheres não são dóceis e nem

subordinadas e homens não são agressivos e nem dominantes, na verdade, são os padrões sociais patriarcais, a partir da representatividade de ambos os públicos, que constituem esses dois universos e determinam o fazer masculino e feminino.

A nocividade da estereotipação do ser macho é decorrência da transmissão das crenças culturais as crianças do sexo masculino pela cultura colonizadora, apresentando uma intimidação subtendida aos valores identitários do status de macho, caso se afaste, ideologicamente do que é conjecturado.

Refletir sobre masculinidade é um caminho possível para desaprisionar práticas, gestos, destravar corpos e propor um olhar cuidadoso para a elaboração de uma nova masculinidade para além do paradigma patriarcal, e, assim, viabilizar relações de gênero que sejam capazes de promover e manter o equilíbrio entre os humanos e a vida.

DOMINAÇÃO MASCULINA: UM OLHAR SOBRE O CORPO DOCILIZADO

A sociedade globalizada se apropria da ideologia androcêntrica para nortear as relações sociais entre homens e mulheres. Acredita-se que masculino e feminino são antagônicos e dissimétricos. A performance masculina é percebida como dominante, superior e contra aos ideais femininos. Assim, observa-se que a conduta androcêntrica ordena as relações sociais, apesar de ser confrontada, o que impacta diretamente na construção das relações entre homem e mulher.

Nesse viés, é imprescindível trazer à baila como se dá o processo de dominação por meio da violência simbólica. Dito isto, Bourdieu (2019, p.47) pontua:

A violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação) quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, mais que de instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural; ou, em outros termos, quando os esquemas que ele põe em ação para se ver e se avaliar, ou para ver e avaliar os dominantes (elevado/baixo, masculino/feminino, branco/negro etc), resultam da incorporação de classificações, assim naturalizadas, de que seu ser social é produto.

Isto posto, é fundamental sinalizar que a maioria das relações de dominação acontece de uma forma implícita e imperceptível. Nota-se que a naturalização dessa dominação é autorizada pelo Estado e pela Sociedade Civil, e a impercepção e dissimulação da violência simbólica são produtos da relação de subalternidade e dominação. A relação de poder, nesse sentido, se estabelece a partir de uma lógica econômica, a classe social mais privilegiada dita a sua cultura aos subordinados, mas, por outro lado, percebe-se também que esse processo de dominação masculina não se consolida somente nessa perspectiva; trata-se de uma estrutura densa e profunda por se tornar real por meio

das reproduções dos comportamentos sociais, legitimando a violência simbólica que está cravada no campo da comunicação e reflexão.

Constata-se que a dominação masculina é percebida nas mais diversas maneiras de dominação, uma vez que no momento anterior se materializava com maior intensidade nos espaços domiciliares, o que de forma automática o que é feminino é sucumbido pela natureza histórica do que é masculino, ou seja, tanto homens como mulheres introjetam a ordem masculina, que hierarquicamente exerce a posição de dominação (BOURDIEU, 2019).

A dominação masculina é analisada numa lógica simbólica, por essa razão, o poder que impõe sentidos regulamentando como absoluta e legítima as relações de forças que servem como sustentáculo da própria força, reporta-se a ideia de subsistência de um poder que se esconde nos contatos sociais e que, de alguma forma, alcança a cognição ideológica do sujeito repercutindo na percepção do mundo o qual faz parte (BOURDIEU, 2019).

Não existe pensamento apartidário, porque a suposta liberdade ideológica é decorrente de ideias pregressas, estereótipos, preconceitos e concepções do mundo exterior. Logo, identifica-se que uma relação desarmoniosa de poder abre conjectura para uma compactuação ideológica dos grupos dominados, o que necessariamente não se trata de um acordo consciente e intencional, mas de subordinação das classes subalternizadas.

Portanto, pode-se inferir que um corpo orgânico, biologicamente constituído e modelado é acunhado de corpo politizado, em virtude da perspectiva androcêntrica que impera, resultando na naturalização das expressões docilizadas do corpo e que são justificadas pela disposição natural (BOURDIEU, 2012).

Nesse raciocínio, sobre a dominação masculina, Bourdieu (2019, p.7 e 8) reitera:

(...) Também sempre vi na dominação masculina, e no modo como é imposta e vivenciada, o exemplo por excelência desta submissão paradoxal, resultante daquilo que eu chamo de violência simbólica, violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento. Essa relação social extraordinariamente ordinária oferece também uma ocasião única de apreender a lógica da dominação, exercida em nome de um princípio simbólico conhecido e reconhecido tanto pelo dominante quanto pelo dominado, de uma língua (ou uma maneira de falar), de um estilo de vida (ou uma maneira de pensar, de falar ou de agir) e, mais geralmente, de uma propriedade distintiva, emblema ou estigma, dos quais o mais eficiente simbolicamente é essa propriedade corporal inteiramente arbitrária e não predicativa que é a cor da pele).

Diante das informações supracitadas, verifica-se que a dominação masculina está delineada por uma prática imperceptível pelos próprios envolvidos, em razão de ser manifestada pelo viés simbólico do discurso e da epistemologia. A constituição e a determinação de seus valores

executados pelas instituições privadas, especificamente, o Estado e a Escola, poderiam ser agenda essenciais de resistência das demandas feministas.

Os subalternos utilizam os padrões implementados pelo viés dos dominantes, naturalizando-os, o que resulta na reprodução material de práticas eurocêntricas e colônias fazendo com que a mulher se autodeprecie e se autodespreze por não se enquadrar nos moldes dos padrões dominantes europeu, captando uma percepção depreciativa e desprestigiada do feminino.

As feministas foram as principais denunciadoras de que os papéis sociais desempenhados pelas mulheres não são determinados pelo sexo e exalta a ideia de que os gêneros são elaborados pela cultura e construídos socialmente. A partir daí, abre o diálogo para problematizar os papéis sexuais que, até então, eram concebidos como aspectos intrínsecos do sujeito possibilitando repensar a construção social dos gêneros.

Pensando nisso, deve-se compreender que a divergência entre sexo e gênero é de suma relevância para o amadurecimento do conceito da masculinidade partindo do princípio de que a constituição desse ser macho também se processa dentro do arcabouço cultural e social, além de colocar em crise o saber técnico-científico que sempre exaltou a perspectiva biológica e patriarcal (ALMEIDA, 2010).

Em consequência, verifica-se que o paradigma cultural cria obstáculo que dificulta a caminhada das mulheres. Assim, faz-se necessário a descolonização na maneira de se perceber, de se reconhecer e de se constituir no mundo, a fim de que esse desmonte do saber masculino gere também mudanças no território em que está inserido.

Mas, em que território e de que forma se concretiza o processo de dominação/ colonização?

Partindo do vínculo social e levando em consideração o exercício de controle que esses contatos executam na intenção de homegeinizar os indivíduos a partir da concepção de normalidade da massa, pode-se inferir, então, que a dominação se manifesta em qualquer território?

Como trocamos experiências em sociedade e todo momento somos reprovados de diversas formas, a fim de tornar o mais apropriado possível cada sujeito, de acordo com o que é prognosticado como padrão a ser seguido pela massa, podemos corroborar que essa dominação se dá em qualquer território e esse processo oportuniza a formação de sujeitos docilizados.

Nos espaços públicos e, até mesmo em ambientes mais privativos onde estamos, de certa forma, mais solitários podemos sentir o choque dessa docilização, pois, como pontua Foucault (2014), o dispositivo da disciplina, quando bem empreendido, não é necessária o olhar de fatores externos para que alguém se sinta vigiado. Sentimos e elucubramos as consequências de romper

com o que nos foi imposto, mesmo quando os mecanismos de controle externos não estão presentes.

O espaço escolar, por exemplo, é um ambiente em que o aspecto disciplinar é bem presente. Observe que nesse espaço aprendemos a nos comportar em sociedade, nos apropriamos das regras e normas que antes não eram expostas no contexto familiar. Nesse ambiente, a todo instante somos doutrinados no sentido de receber retribuição quando a conduta é idêntica ao que é esperado e críticas quando manifestamos comportamentos contrários da norma preestabelecida.

As disciplinas, como instrumento para capitalizar o tempo, são claramente aplicadas pela instituição escolar. Divide-se o tempo para ensinar uma atividade por vez e passar para a seguinte, apenas, quando a anterior estiver completamente garantida. Organizam-se as sequências, com base na complexidade crescente dessas atividades, e finaliza com uma prova, e, por fim, categoriza-se o indivíduo (FOUCAULT, 2014).

Através destes mecanismos formam-se corpos colonizados para colonizar, adestrado para adestrar. O corpo passa a ser, prioritariamente, pensado como uma máquina de produção e precisa ser dominado para fabricar o produto almejado pela cultura colonizadora.

Nessa direção, percebe-se que o domínio do poder tem se manifestado desde a incorporação da modernidade sob a perspectiva europeia criando e exercendo as diferenças com objetivo de subjugar povos e culturas. Assim, esse fenômeno estrutura, a partir desses povos e culturas, subjetividade colonizadas, razão pela qual se propõe a desconstrução de uma história uniforme sobre a verdade do mundo (MIGNOLO, 2008).

Faz-se necessário se apropriar de outras verdades sobre o mundo invisibilizado pelo depoimento europeu abrindo possibilidades para formação de outras ideologias, além de tornar visível a lógica colonial precursora da narrativa homogênea enquanto manipuladora da ideologia uniforme. Dessa forma, despirmo do modo de vida social estabelecido pela modernidade europeia reconhecendo outras possibilidades de ser, estar e habitar o mundo é dá início ao processo de descolonização.

A configuração social europeia só ocupa o lugar de modelo a ser seguido de acordo com as alternativas de existir no mundo, levando em consideração os rótulos, estigmas e hierarquias impostas pela narrativa da ideologia europeia numa relação de força, o que estabelece, nessa lógica, a matriz colonial (MIGNOLO, 2008).

As provocações desenrolam-se com a finalidade de desestruturar convicções que constitui a modernidade. Nessa perspectiva, a descolonização sublinha outras formas de se manifestar no

mundo contemporâneo fugindo do que é legitimado pelo padrão europeu, e todos aqueles que não aderem ao modelo imposto é configurado como atrasado, bárbaro, subdesenvolvido e não civilizado.

Deve-se negar qualquer proposta de homogeneização das relações, bem como refutar a possibilidade de acomodar povos a estrutura neoliberal que incentiva o poder colonizador combatendo, de frente, a epistemologia colonial e oportunizando a descolonização do saber eurocêntrico, que, nesse contexto, insere-se a escassez do público masculino atuando nas séries iniciais de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas sociais contemporâneas são saturadas de instrumentos favoráveis para o processo de dominação. Assim, colonizar o outro pode ser avaliado por uma lógica onde são perceptíveis conformidades com relação ao processo de domesticação do indivíduo. O interesse incessante por um lugar de pertencimento e a necessidade de caminhar pelo viés da padronização a fim de ser aceito, resulta na proliferação de comportamentos cada vez mais docilizados.

Assim, repensar a masculinidade do modo que é concebida pela discussão de gênero rompe com o estereótipo, valida o princípio de igualdade entre homens e mulheres ajudando-nos a perceber como as relações de poder são historicamente construídas e como as diferenças sociais são naturalizadas e reproduzidas, além de facultar uma percepção crítica de como as crianças são educadas e de como as divergências de sexo perpassam o imaginário e o cotidiano das pessoas.

Materializa-se à crítica a esse processo de colonização produzida pela cultura hegemônica, pois onde há dominação, na lógica da padronização, existirão corpos adoecidos como produto desse sujeito colonizado.

REFERÊNCIAS:

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *Máquina de fazer machos: gênero e práticas culturais, desafio para o encontro das diferenças*. Paraíba: UDUEPB, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/tg384/pdf/machado-9788578791193-02.pdf>. Acessado em: 04/08/19.

ALMEIDA, Anaildes. *A construção social da masculinidade*. Salvador: EDUNEB, 2010.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Tradução Maria Helena Kuhner. -15ª. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

BADINTER, Elisabeth. *XY: sobre a identidade masculina*. Tradução Maria Ignez Duque Estrada. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 42. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11 ed. Trad. Tomaz T. da Silva e Guaracira L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MIGNOLO, Walter D. *Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acessado em 04/08/19.

NOLASCO, Sócrates. *Um “Homem de Verdade”*. In: CALDAS, Dario (org.). *Homens*. São Paulo: Editora SENAC, 1997, p. 13-29.

NOLASCO, Sócrates Alvares (organização). *A desconstrução do masculino*. - Rio de Janeiro: ROCCO, 1995.

NOLASCO, Sócrates Alvares. *O mito da masculinidade*. - Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

OLIVEIRA, Pedro Paulo. *A construção social da masculinidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG. Rio de Janeiro: IUPERJ, 2004.

ECONOMIA SOLIDÁRIA: UMA PERSPECTIVA SOBRE A EXPERIÊNCIA NA ASSOCIAÇÃO MARIA QUITÉRIA, EM TEODORO SAMPAIO (BA)

Nilton Teixeira Pereira (Pós Crítica\UNEB)¹

Resumo: Trata-se de uma investigação sobre indícios de economia solidária na Associação Maria Quitéria, um acampamento que faz parte do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), em uma área rural com 288 hectares, em Teodoro Sampaio (BA), município localizado a 100 km de Salvador. Segundo o autor Paul Singer, em seu livro *Introdução à economia solidária* (2002), a economia solidária é uma alternativa inovadora na geração de emprego e renda e inclusão social. Seus princípios são autogestão, democracia, solidariedade, cooperação, respeito à natureza, comércio justo e consumo solidário. No contexto da pesquisa, faz-se necessário questionar: Os associados se deixam influenciar pelas práticas dominantes do sistema capitalista ou seguem os princípios e valores da economia solidária? Considerando essa suspeita, os objetivos dessa pesquisa são: identificar os modos de produção da Associação Maria Quitéria; interpretar as práticas de subsistência; analisar os dados levantados à luz da Crítica Cultural. E para atingir tais objetivos serão utilizados como procedimentos metodológicos a pesquisa qualitativa, entrevistas, aplicação de questionários e a pesquisa observacional. Espera-se, desse modo, apresentar as iniciativas ou experiências de economia solidária na referida associação, bem como identificar formas de organização que essas práticas assumem e se manifestam na realidade do município de Teodoro Sampaio.

Palavras-chave: Economia solidária. Cooperativismo. Cultura.

INTRODUÇÃO

O cenário atual de crise econômica no Brasil aponta para um período de recessão e alto índice de desemprego. Ao longo do tempo a humanidade tem sofrido impactos sociais com as frequentes crises capitalistas e nesse contexto é que surgem iniciativas que propõem uma forma diferente de trabalho, pautada em princípios de solidariedade, propriedade coletiva dos meios de produção e participação coletiva das tomadas de decisão. Essas iniciativas são conhecidas como economia solidária.

Paul Singer apresenta o conceito de economia solidária como modo de produção, cujo resultado natural de sua forma associativa é a solidariedade e a igualdade.

A economia solidária é outro modo de produção, cujos princípios básicos são a propriedade coletiva ou associada do capital e o direito à liberdade individual. A aplicação desses princípios une todos os que produzem numa única classe de trabalhadores que são possuidores de capital por igual em cada cooperativa ou sociedade econômica. O resultado natural é a solidariedade e a igualdade, cuja reprodução, no entanto, exige mecanismos estatais de redistribuição solidária da renda (SINGER, 2002, p. 10).

Este projeto procura investigar indícios de economia solidária na Associação Maria Quitéria, um acampamento que faz parte do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), em Teodoro Sampaio (BA). Nesse contexto, surge a seguinte problemática: Os associados se deixam influenciar pelas práticas

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

dominantes do sistema capitalista ou seguem os princípios e valores da economia solidária? Esse questionamento se desdobra em outros: Os modos de vida dos agricultores associados reproduzem ou questionam os modos de vida dos cidadãos norte-americanos, por exemplo? As produções artísticas e os eventos culturais são característicos da própria comunidade ou derivados de outras culturas? Para tanto, se faz necessário identificar os modos de vida e modos de produção da Associação Maria Quitéria; Interpretar as práticas de subsistência; Analisar os dados levantados à luz da crítica cultural.

Dessa maneira, será apresentada na presente atividade uma imagem do projeto de pesquisa, ora mencionado, relacionada aos instrumentos teóricos discutidos em sala de aula ao longo do primeiro semestre do Curso Mestrado em Crítica Cultural.

ORIGENS HISTÓRICAS DA ECONOMIA SOLIDÁRIA NO BRASIL

A economia solidária surgiu na Inglaterra no século XIX, chegou ao Brasil no final do século XX, mas realmente se intensificou em nosso país a partir de 1980. Com a crise econômica nas décadas de 1980 e 1990, marcada pela queda da industrialização, milhares de postos de trabalho foram fechados, o que provocou o desemprego em massa e, por consequência, a exclusão social. Nesse período, a economia solidária se intensificou e assumiu de modo geral a forma de cooperativismo e associativismo de produção.

Ainda nos anos de 1980, a Cáritas — organismo da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) que fomenta iniciativas de economia solidária, segurança alimentar e nutricional, fundos solidários, envolvendo jovens, mulheres, catadores (as), de materiais recicláveis, pequenos (as) agricultores (as), acampados (as) e assentados (as) de reforma agrária, ribeirinhos, quilombolas e indígenas, comunidades em situação de riscos e afetadas por desastres socioambientais — financiou milhares de pequenos projetos denominados PACS (Projetos Alternativos Comunitários). Uma boa parte dos PACS destinava-se a gerar trabalho e renda de forma associada para moradores das periferias pobres das metrópoles brasileiras e da zona rural das diferentes regiões do nosso país.

O MST conseguiu assentar centenas de milhares de famílias em terras desapropriadas de latifúndios improdutivos. O movimento decidiu que promoveria a agricultura sob a forma de cooperativas autogestionárias. Para tanto, criou em 1989 e 1990, o Sistema Cooperativista dos Assentados (SCA). O SCA conta com 86 cooperativas distribuídas em diversos estados brasileiros, divididas nas seguintes formas: Cooperativas de Produção Agropecuária, Cooperativas de Prestação de Serviços, Cooperativas de Créditos.

Outro componente da economia solidária no Brasil é formado pelas cooperativas e grupos de produção associada, incubados por entidades universitárias que se denominam Incubadoras

Tecnológicas de Cooperativas Populares (ITCPS). Criada em 1999 a rede ITCPS tem como objetivo principal desenvolver e disseminar conhecimentos sobre cooperativismo e autogestão. Integradas por professores, alunos de graduação e pós-graduação e funcionários, pertencentes às mais diversas áreas do saber, as ITCPS surgem para trocar experiências, aprimorar metodologia de incubação e se posicionar no movimento nacional de economia solidária.

FUNDAMENTOS

Ao analisar a produção teórica de Paul Singer em seu livro *Introdução à Economia Solidária*, podemos refletir sobre a dominação capitalista em praticamente todas as áreas de atuação humana. Entretanto, esta competição tem sido criticada em razão dos seus graves efeitos sociais. Singer apresenta uma alternativa visando proporcionar melhor qualidade de vida para as pessoas através da solidariedade e igualdade.

Para que tivéssemos uma sociedade em que predominasse a igualdade entre todos os seus membros, seria preciso que a economia fosse solidária em vez de competitiva. Isso significa que os participantes na atividade econômica deveriam cooperar entre si em vez de competir. (SINGER, 2002, p. 09).

Nesse contexto, existe outra perspectiva de organização social e economicamente mais justa e igualitária em relação ao capitalismo vigente — e que pode agregar valor às diversas atividades econômicas e proporcionar a valorização do ser humano — através da economia solidária.

No texto *Rizoma*, dos autores Gilles Deleuze e Félix Guatarri (1995), podemos perceber uma estratégia metodológica caracterizada como um labirinto sem começo nem fim. Um lugar de encontro e de imprevisibilidade, em que é possível cortar caminho e confundir. O rizoma não se deixa conduzir ao uno, tem aversão à unidade, contra o fechamento, contra regras pré-estabelecidas. O pensamento rizomático se move e se abre em todas as direções. Dessa maneira, esse método tem grande valia por tornar-se um campo aberto de experimentação. Seu modo de funcionamento remete a uma forma de resistência que envolve análise crítica e exercício de liberdade.

Sendo assim, acreditamos compreender o fenômeno da economia solidária como um emaranhado de linhas de fuga, intensamente partilhadas pelos sujeitos sociais, que tem por objetivo reverter a lógica capitalista de exploração da mão de obra e exploração dos recursos naturais de maneira irresponsável.

O Brasil é um país marcado por profundas desigualdades sociais e muitas vozes são silenciadas, sendo preciso trazer à cena as vozes das minorias étnicas raciais, de gênero, sociais, dentre outras. É

relevante pensar que sempre existem alternativas, outros modos de vida, e não apenas aqueles caracterizados pela alienação e opressão em que os indivíduos são submetidos.

Em *A classe média no espelho*, de Jessé Souza, podemos analisar a estrutura da sociedade brasileira e as relações entre as classes sociais. Segundo o sociólogo a elite brasileira que antes escravizava é a mesma que agora explora o trabalhador. Nesse sentido, utiliza-se a participação da elite da classe média, a quem caberia o papel “sujo” de reproduzir os ideais da elite.

Esse é caso da nossa sociedade atual. Há uma contradição óbvia entre as novas possibilidades históricas de acesso a educação e a informação, potencialmente favoráveis à difusão do pensamento reflexivo e autônomo e, do outro lado, as forças mobilizadas para que isso jamais aconteça. Uma imprensa manipuladora e hipócrita, como a brasileira, uma indústria cultural antirreflexiva e concepções de mundo hegemônico e subservientes ao poder de fato são os atuais exércitos simbólicos que mantêm submissa a sociedade e bloqueiam seu potencial de desenvolvimento humano (SOUZA, 2018, p. 25).

Esse livro nos permite conhecer origens dos valores morais e desvendar os mecanismos de poder invisíveis que há tanto tempo manipulam a classe média e mantem a sua docilidade frente à exploração da elite.

O autor defende que o problema principal do Brasil não é a corrupção no Estado, mas a desigualdade, herança desde a escravidão. A corrupção praticada pela elite de proprietários, pelo agronegócio, grandes empresas e principalmente pelos bancos é muito maior. A escravidão persiste no sentido de que uma grande quantidade de trabalhadores brasileiros exerce atividades semiqualficadas, ou seja, trabalhadores sem grande incorporação de conhecimento e que são desprezados e silenciados.

O domínio absoluto do latifúndio no campo não é o espaço propício à formação de uma classe média. Ao monopolizar a terra — o fator produtivo mais significativo —, o grande proprietário sufoca as outras formas de propriedade e de arranjo produtivo. Além do latifundiário, que a tudo preside e a tudo comanda, só existem escravos e agregados dependentes (SOUZA, 2018, p. 83).

Nesse contexto, a continuidade da violência marca as relações sociais no ambiente rural. No Brasil, a colonização se deu por meio do latifúndio, diferente de outros países, como, por exemplo, nos Estados Unidos, onde foi feita em grande medida por pequenos e médios proprietários de terra. Dessa maneira, a situação se mantém ao longo do tempo na realidade brasileira, caracterizada por arbítrio e violência.

Por fim, conforme o sociólogo, nunca tivemos uma luta de classe que atendesse às necessidades das classes populares, fazendo valer como direito. O que sempre aconteceu foi opressão de classe, na qual qualquer tentativa de diminuir as desigualdades sociais resultou em golpes de Estado e estado de exceção.

No obra *Pobreza, exclusão social e modernidade: uma introdução ao mundo contemporâneo*, o autor Simon Schwartzman faz uma abordagem sobre as origens da riqueza e da pobreza e os efeitos da expansão da modernidade para a sociedade, bem como a complexidade em resolver os problemas da desigualdade e da pobreza que persistem, apesar dos avanços trazidos pela revolução industrial e pelo desenvolvimento tecnológico e científico.

Nesse sentido, o autor destaca que o poder supremo do capitalismo de dominar os recursos da natureza e expandir sua influência ao resto do mundo é inegável.

“Pobreza” e “exclusão social” são termos usados hoje quase como sinônimos. O que encontramos por trás disso é a consideração de que qualquer pessoa socialmente integrada está também protegida contra a pobreza e a miséria. Nossa visão histórica mostra que não foi assim no passado, não estava na mente dos economistas e dos cientistas sociais que escreveram sobre as origens do capitalismo e das sociedades modernas. Para Marx, os trabalhadores, muito bem integrados na economia capitalista, permaneciam pobres por causa do modo de funcionar da economia. Não havia diferença entre os que trabalhavam e os que não trabalhavam e estavam temporariamente no “exército industrial de reserva”, que também era uma criação do capitalismo (SCHWARTZMAN, 2004, p. 65).

Atualmente o estabelecimento da “sociedade assalariada” é questionado, apesar do impacto da globalização e das novas tecnologias. Ser um trabalhador assalariado em uma sociedade de consumo de massa é considerada uma situação restrita e opressiva, seguindo a tradição crítica Marxista.

Simon também apresenta conceitos relevantes relacionados ao Movimento dos Trabalhadores sem Terra.

O MST é um exemplo muito bom de movimento político baseado em uma agenda de direitos humanos, o direito dos camponeses de possuir a propriedade da terra onde trabalham. Carter (2003) descreve o movimento como uma “ação de interesse ideal”, ou mobilização, com as seguintes qualidades: “(1) Comportamento orientado por valores, e não pela busca de resultados; (2) um comportamento baseado na fusão entre esforço e conquista, em lugar de otimização; (3) sentimentos fortes propelindo a ação social e dela resultando; (4) interação coletiva alterando fortemente o cálculo individual; (5) repertórios simbólicos densos que incutem coragem e vitalidade; (6) associações fundadas em afinidades eletivas, por oposição a alianças estratégicas e instrumentais; e (7) a presença notória de pessoas que agem como se não pudessem ser compradas” (SCHWARTZMAN, 2004, p. 129).

METODOLOGIA E ASPECTOS CULTURAIS

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, tendo a etnografia como apoio ao estudo cultural da comunidade estudada. A técnica de coleta de dados inclui entrevistas com os membros da referida instituição, além da pesquisa observacional que será utilizada como aporte metodológico.

Nesse contexto, o conceito de cultura tem grande relevância quando relacionada à temática da economia solidária. Definir a cultura não é uma tarefa fácil, em razão de a mesma evocar vários significados, além do desenvolvimento histórico do termo.

A cultura é tão abrangente que pode ser representada como uma teia sem fim. O antropólogo Clifford Geertz define-a como uma teia de significados tecida pelo homem. Essa teia orienta a existência humana. Trata-se de um sistema de símbolos que interage com os sistemas de símbolos de cada indivíduo numa interação recíproca. Geertz define símbolo como qualquer ato, objeto, acontecimento ou relação que represente um significado.

O conceito de cultura nesta pesquisa é fundamental uma vez que conhecê-la não significa apenas registrar os fatos, é preciso investigar, analisar, interpretar os significados contidos nos atos, nos acontecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, podemos verificar que a integração entre os instrumentos teóricos dos diversos autores são importantes na ampliação dos conhecimentos para efetivar o desenvolvimento da pesquisa. Nessa perspectiva, considerando um veículo sendo montado numa linha de produção, por exemplo, podemos observar que as partes separadas, sem ainda interagir com as outras partes, ainda não dão sentido ao conjunto. Assim, a porta de um veículo é apenas uma porta, o volante desse mesmo automóvel é apenas um volante, o parabrisa é apenas um parabrisa, e assim por diante. Entretanto, o conjunto de todas as partes, interagindo entre si, formará um sistema que irá caracterizá-lo, possibilitando assim o cumprimento das suas funcionalidades e conseqüentemente a sua movimentação.

A Associação Maria Quitéria foi constituída a partir da união de diversos grupos familiares, de várias cidades circunvizinhas, não apenas de Teodoro Sampaio. Essa instituição foi constituída por Integrantes do município de Pedrão, Santa Bárbara, de municípios da região metropolitana de Salvador como, por exemplo, Simões Filho, dentre outros municípios. E assim formaram uma nova comunidade, de modo que, dentre tantas outras dificuldades, surge o desafio de conviver com as diferenças. Dessa maneira, o estudo da cultura aparece como ferramenta de grande relevância no estudo de cenário. Sendo assim, numa visão de futuro, se faz necessário saber quais são os nortes, os caminhos a serem seguidos e quais são as ações que os associados pretendem tomar visando dar continuidade aos seus ideais e projeções para o futuro. Vale ressaltar que essa pesquisa levanta discussão sobre aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais. E, dentro dos aspectos sociais, é importante verificar se há promoção de atividades educacionais, culturais, de formação profissional, dentre outras, realizadas de

maneira formal ou informal, isolada ou em parceria com outras entidades que possam satisfazer as necessidades dos associados e da comunidade local. Assim, entendemos que o papel de um pesquisador exige um trabalho complexo, denso e requer muito comprometimento para alcançar os objetivos propostos.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1. Rio de Janeiro: 34, 1995.

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

SCHWARTZMAN, Simon. *Pobreza, exclusão social e modernidade: uma introdução ao mundo contemporâneo*. São Paulo: Augurium, 2004.

SOUZA, Jessé. *A classe média no espelho: sua história, seus sonhos e ilusões, sua realidade*. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2018.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC—Livros técnicos e científicos. Editora S.A. 1989.

A PERSPECTIVA DO QUILOMBO SOB O OLHAR DA ESCRITORA NEGRA BEATRIZ NASCIMENTO

Patrícia Batista dos Santos (Pós Crítica\UNEB)¹

Resumo: Trata-se de uma investigação, do ponto de vista da escritora Maria Beatriz Nascimento, sobre as territorialidades negras, os lugares comunitários e arredores dos centros das cidades, como presença de quilombo. A autora era sergipana, mas migrou com sua família aos sete anos para o Rio de Janeiro. Fez graduação em História na Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde iniciou seu ativismo e militância. É considerada uma das pioneiras dos movimentos negros e da luta pela igualdade racial, especialmente da vida da mulher negra. Faleceu em 1995, vítima do companheiro de uma amiga que sofria agressões e Beatriz a incentivava para o fim do relacionamento. As discussões de Beatriz sempre foram em volta do lugar do negro na sociedade, e o quilombo para ela representava esse espaço de sociabilidade, resistência e existência, onde negras e negros poderiam se sentir realmente como pessoas livres que procuravam se organizar conscientemente.

Palavras-Chave: Quilombo. Intelectualidade. Mulher negra.

INTRODUÇÃO

As inquietações para pesquisar Maria Beatriz Nascimento vieram através de suas representações como mulher, intelectual negra que lutava pelo povo negro com sua voz feminina e que militou especialmente em defesa das mulheres negras. A autora é uma das figuras que se destacaram durante o século XX no Brasil em razão de seus estudos. Ela levantou discussões pertinentes que fizeram parte de sua época e até hoje repercutem na sociedade brasileira, como, por exemplo, o seu conceito sobre a representação do quilombo, a intelectualidade negra e a condição da mulher na sociedade brasileira, especialmente a mulher negra. Dessa forma, é relevante falar, discutir e combater todas as formas de violência, sendo que a própria Beatriz também foi vítima dela.

A literatura afro-brasileira é diferente das consideradas canônicas, por ser marcada por uma escrita que representa a voz silenciada de uma população negra, a qual foi responsável em construir a riqueza do Brasil com seu trabalho braçal. Sem qualquer política criada depois da “liberdade”, os negros não tiveram oportunidade para a educação, moradia e trabalho, para que vivessem dignamente. Através dessa literatura, o leitor pode despertar para o desenvolvimento intelectual, aguçando sua percepção crítica. Segundo Gomes (2010, p. 28), “A literatura assume um papel fundamental, pois, a partir do contato com o texto, o gosto pela leitura pode ser despertado como uma prática de reflexão social”. Desse modo, é importante não deixar no esquecimento a voz de uma mulher nordestina e negra que lutou para que todos tivessem as mesmas oportunidades, independente da cor ou gênero. Por isso, é pertinente saber como a intelectual e historiadora Beatriz Nascimento representa a população negra em sua literatura, colocando em foco sua noção de quilombo. Diante disso, temos como objetivos entender o quilombo como uma representação da resistência e da luta dos negros e

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural. Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Literatura, produção cultural e modos de vida. Bolsista pela CAPES. Orientador: Prof. Dr. Roberto Henrique Seidel. Endereço eletrônico: patryciapires822@gmail.com.

dos brancos oprimidos. É uma perspectiva de vida, ainda que as circunstâncias estiverem contrárias; é um lugar de liberdade e individualidade do povo preto e também do indígena e do branco pobre e oprimido. Além disso, trata-se de reconhecer na trajetória de vida de Beatriz Nascimento a relação entre vida/obra e a importância de seu trabalho como pesquisadora e escritora.

1 UM NOVO OLHAR PARA O QUILOMBO

Sobre o continente africano pensa-se, ainda em nossos dias, ser um lugar remoto, de misérias e catástrofes naturais ou um lugar que se resume somente às belezas naturais das savanas africanas, com seus animais selvagens e exóticos. Isso, na maioria das vezes, nos é mostrado pelas mídias sociais e pelos meios de comunicação de massa. Muitos desconhecem que África é uma continente, considerado como o berço da civilização e não é formado apenas por povos de pele negra e sim por diversos países, que tem suas peculiaridades entre seus povos e etnias. Alguns acreditam que só com a chegada dos europeus se iniciou uma história nos países africanos. Assim também acontece com a história do povo negro, ela é considerada a partir de um resultado significativo através da representação da sociedade ocidental. Desse modo, o negro corre um grande risco da perda de sua verdadeira identidade, tanto no seu lugar de origem, quanto nos lugares a que foram forçados a estarem por conta do absurdo tráfico de pessoas. Por várias vezes e de diversas maneiras o negro foi persistente para preservar a sua personalidade distinta e individual.

O negro foi trazido para o Brasil por meio do tráfico negreiro. Tratou-se de africanos de vários países que deixaram para trás seu convívio familiar e toda uma vida de costumes e tradições. Mas os negros, mesmo sendo oprimidos pela escravidão e depois com sua libertação, se organizavam por meio de atividades que expressavam sua língua, religião, política, costumes e tantas outras coisas e demonstravam sua persistência para ser entendida sua história no Brasil. E o quilombo é um desses lugares tanto no contexto coletivo quanto no contexto público. Em uma entrevista dada por Beatriz Nascimento na Quinzena do Negro na Universidade de São Paulo em 1977, organizada pelo professor Eduardo de Oliveira e Oliveira, a historiadora diz que o quilombo é (1977, p. 126),

[...] uma condição social, fundamentalmente uma condição social, quer dizer, ele não se esgota no militarismo, na guerra em relação aquela que ele reagiu, mas a estrutura do quilombo, o que realmente singulariza o quilombo, é que ele é um agrupamento de negros, que o negro empreende, que aceita o índio dentro dessa estrutura e que não foi aceito nunca dentro da sociedade brasileira, como ainda não é aceito até agora, essa... sabe? A aceitação da cultura negra, da cultura índia, como uma coisa brasileira, realmente, como uma coisa dominante, não é aceita.

Desse modo, fica claro que, para Beatriz, o quilombo é um conceito chave. Ainda segundo a escritora (1977), é no quilombo que o negro se reúne, e ao chegar no Brasil há uma separação por

conta do colonialismo, e ele se separa como indivíduo, como comunidade e como conhecimento, porque existem muitos quilombos no Brasil e em todo mundo e cada um com suas peculiaridades. A palavra quilombo é um nome de designação negra que quer dizer união e sempre que o negro estiver se reunindo e se juntando, para Beatriz (1977), ele estará criando um novo quilombo. Na formação intelectual de Beatriz, a sua base de direção está relacionada, com certeza, ao quilombo com o negro sendo o personagem principal de coletividade e de resistência.

2 A INTELLECTUALIDADE NEGRA BRASILEIRA

Muitos intelectuais negros e negras tiveram visibilidade em sua época; outros vem conquistando a cada dia o seu espaço na sociedade atual, e alguns deles e delas ainda vivem à margem do silenciamento e por trás disso estão várias táticas para fazer com que esses intelectuais se calem. Por exemplo, táticas como: alegar o exagero pelas questões negras e a distância pela teoria do conhecimento; o compromisso no ativismo negro envolvendo os fatores de segurança da pesquisa; a falta de preparo dos intelectuais negros quando relacionados à capacidade dos brancos e tantas outras alegações. E, em se tratando de Brasil, um país com várias etnias de maior parte negra, situações como essas não podem passar despercebidas. Como bem observou Duarte (2013), a realidade é que o afrodescendente na literatura brasileira aparece mais como assunto e não como autor de sua história, mesmo com essa realidade sendo mudada a cada dia. Realidades como essas constituem-se em motivo e sugestão de pesquisa.

E, em se tratando da intelectualidade da mulher negra, fica ainda mais difícil. Segundo hooks (1995, p. 467), “Quando a maioria dos negros pensa em grandes mentes quase sempre invoca imagens masculinas”. O trabalho da intelectualidade da mulher negra segue enfrentando o sexismo e o machismo, apesar dela já ter conquistado e continua conquistando o seu espaço na sociedade e nos espaços acadêmicos, ainda assim nas universidades a hegemonia tanto do indivíduo branco e branca e também do indivíduo negro, são maioria, e o trabalho da intelectual negra precisa ser ainda mais reconhecido. Portanto, muitos caminhos precisam ser percorridos para que o trabalho da intelectual negra seja ainda mais respeitado e divulgado. Assim, Ratts (2006, p. 29) complementa:

Uma mulher negra que se torna pesquisadora e elabora um pensamento próprio nos parâmetros acadêmicos, inspirada da vida extra muros da universidade como a fazia Beatriz Nascimento, rompe com esse processo de invisibilidade no espaço acadêmico. Uma mulher negra pesquisadora jamais é imperceptível no campus, mas talvez o seja enquanto autora.

Assim como os indivíduos que já são reconhecidos e representados nas academias, no caso de escritoras, historiadoras, antropólogas, poetisas e professoras como Beatriz Nascimento, que fizeram e

fazem toda diferença nas universidades e em outros espaços da sociedade, também elas representam as mulheres e intelectuais negras. Algo que não podemos deixar de mencionar e que é de extrema importância para a visibilidade e igualdade de todos e todas nos espaços acadêmicos é o sistema de leis e cotas, as políticas públicas por onde muitos intelectuais negros e principalmente as negras já conseguiram alcançar o seu espaço e mostrar sua capacidade. Mas, ainda há muita coisa para ser alcançada e conquistada para que um dia todos tenham seu reconhecimento sem distinção de cor ou gênero e que isso seja uma realidade para as universidades do Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É com urgência que devemos mostrar o quanto Beatriz Nascimento precisa ser visibilizada, pois a cada dia percebemos o seu desaparecimento. Prova disso é o seu aparecimento apenas como nota em algumas revistas, por exemplo, alguma escritora fez um comentário de outra escritora e através desta, aparece uma pequena nota sobre Beatriz, ela que contribuiu e continua contribuindo muito com seus temas sempre atuais e pertinentes para a sociedade, mesmo seus escritos e estudos sendo bruscamente parados na década de 1990 por consequência de sua morte precoce. Como mulher nordestina e intelectual negra, diante de uma sociedade machista e preconceituosa, Beatriz atuou como ativista, pesquisadora, poeta e historiadora, buscou posicionar-se contra a literatura elitista, incluindo em seus escritos as minorias e nesse contexto buscou escrever rompendo com os ditames. E sempre colocando o negro como protagonista de sua história. Portanto, a história de um país pode ser reescrita com lutas e representações. É nessa perspectiva que a pensadora Beatriz Nascimento precisa ser estudada e divulgada enquanto protagonista dessa literatura atuante e militante: literatura afro-brasileira. Assim, espera-se que a autora em voga ganhe mais visibilidade em vários lugares, principalmente nas escolas públicas e instituições acadêmicas, nas quais ela atuou como professora e pesquisadora. Beatriz foi brutalmente assassinada, no entanto, cabe a nós estudante e pesquisadores não deixarmos sua voz ficar no silenciamento.

REFERÊNCIAS

DUARTE, Eduardo Assis. O negro na literatura brasileira. *Navegações*, v. 6, n. 2, p. 146-153, jul.-dez. 2013.

GOMES. Carlos Magno. Leitura e estudos culturais. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, v.12, n. 16, p.25-44. Fev. 2017. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/>. Acesso em: 21 out. 2018.

hooks, bell. Intelectuais Negras. *Revista Estudos Feministas*, v. 3, n. 2, p. 464-478, jan. 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465/15035>. Acesso em: 10 out. 2019.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. [1942-1995]. *Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual: Possibilidade nos dias da destruição*. Maria Beatriz Nascimento. São Paulo: Diáspora Africana: Ed. Filhos da África, 2018.

RATTS, Alex. *Eu sou Atlântica, sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Instituto Kuanza; Imprensa Oficial, 2006.

ADOLESCENTES NEGRAS: PROTAGONISMO E ESTRATÉGIAS DE REEXISTÊNCIA AO SUICÍDIO

Rosilda Maria de Queiroz da Cruz Nunes (Pós-Crítica-UNEB)¹

Resumo: A presente pesquisa se faz necessária quando, no contexto atual, observa-se a elevação de ocorrência frente ao suicídio, segundo dados do ministério de saúde em 2017. Atentando-nos a esse complexo contexto, este estudo tem por objetivo identificar e mapear as estratégias de reexistências, trajetórias e desafios das adolescentes negras, frente ao suicídio, no colégio Polivalente em São Sebastião do Passé-Bahia. Interessa-nos, portanto, identificar as estudantes, suas trajetórias, desafios e, através delas, mapear o conjunto das forças positivas e negativas que impactaram o caminhar dessas jovens. Ou seja, quais estratégias a impulsionaram ao protagonismo na arte de viver e reexistir? O que podemos apreender por meio das suas travessias? Para responder às questões centrais, ampliaremos a pesquisa bibliográfica no campo das Ciências Sociais, Humanas e da Crítica Cultural, focalizando abordagens e teóricos voltados para as relações étnico-raciais e afins como; Frantz Fanon (1980), Franklin Ferreira (2000), Hall. S (2001), Maria A. Bento (2014), Durkheim E. (2011). Para tanto, utilizaremos a metodologia qualitativa, método narrativo com análise do discurso a partir do estudo de caso, com técnicas de grupo focal e a escuta sensível no ambiente escolar. Espera-se, assim, como resultado construir um mapa que indique os elementos encontrados na investigação sobre o movimento de ações inconsciente e consciente, e as suas relações com as circunstâncias sociais e históricas, além de fatores sociais, institucionais de apoio, e, claro, mapa de atitudes e roteiros de afirmação da potência de reexistir. Por isso, consideramos a investigação rigorosa de forças ativas e reativas implicadas nesse fenômeno psicossocial, que envolve o suicídio de adolescentes negras no Brasil e em São Sebastião do Passé, muito favorecerão o acompanhamento institucional e solidário às formas do saber/viver.

Palavras-chave: Adolescentes. Negras. Suicídio. Reexistência.

INTRODUÇÃO

A seguinte pesquisa intitulada “Adolescentes Negras: Protagonismo e Estratégias de Reexistência ao Suicídio” é resultado do meu processo, ainda em andamento, do projeto de pesquisa como mestranda em crítica cultural. O suicídio é um fenômeno complexo e diz respeito a uma questão de saúde pública, um problema de dimensão social. Para Kovács (2014) falar sobre esse problema é ainda um tabu, mesmo no cenário atual do mundo globalizado.

Discorrer a respeito das principais consequências e expressões do suicídio e do racismo na vida cotidiana das adolescentes negras, no ambiente escolar é desafiador, já que como Professora do ensino médio e do fundamental II, em escola pública, Psicopedagoga e Psicóloga apresento a minha inquietação diante de acontecimentos drásticos como: o número elevado de adolescentes negras, que estão engravidando precocemente, o fenômeno do suicídio, atos frequentes de automutilação, depressão, autoestima baixa, questões emocionais, dentre outros problemas no qual assinala a urgência de se produzir pesquisa sobre assunto.

O suicídio é um assunto discutido com grande relevância em vários contextos sociais e institucionais na contemporaneidade. O ambiente escolar é um desses espaços institucionais no qual esse vem sendo abordado e dissecado com precisão e abrangência, já que o público jovem de 10 a 29

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB). Endereço eletrônico: rosegeo29@yahoo.com.br.

anos são os que apresentam a maior elevação da taxa de suicidas no Brasil, conforme dados do ministério da saúde, 2017. O suicídio é um fenômeno complexo e diz respeito a uma questão de saúde pública, um problema de dimensão social. Assim, percebe-se a urgência de se trabalhar com políticas públicas que envolva discussões sobre racismo, relações étnico-raciais e suas consequências diante do fenômeno do suicídio no ambiente escolar

Dessa forma, este estudo tem por objetivo identificar e mapear as estratégias de reexistências, trajetórias e desafios das adolescentes negras, frente ao suicídio, no colégio Polivalente em São Sebastião do Passé-Bahia. Diante dos fatores sociais, de gêneros, relações étnico-raciais, que estão atrelados a dinâmica de construção psíquica da vida da pessoa negra, que este trabalho busca pesquisar o fenômeno do suicídio no espaço escolar, devido esse ambiente se revelar como um lugar de representações e manifestações de comportamentos.

Nesse sentido, a pesquisa se insere na seguinte problemática, quais e de que maneira as estratégias de reexistência impulsionam ao protagonismo na arte de viver e reexistir ao desejo de suicídio por parte das adolescentes negras no Colégio Polivalente (São Sebastião do Passé/Bahia)? Essa problemática gera outras indagações sobre o tema como: Interrogar sobre o que se pode apreender no campo científico e escolar por meio das travessias da arte de viver dessas garotas?

A relevância desta pesquisa faz-se necessário por discutir a respeito da elevação da taxa de suicídio da juventude negra no Brasil, por promover discussões sobre as estratégias positivas de reexistir e superar o desejo de suicídio, assim possibilitar também atualizações no campo da pesquisa científica sobre os aspectos conjunturais da história social do racismo, o preconceito e a discriminação racial. Identificar e discutir sobre os instrumentos institucionais que debatem sobre o tema racismo e desejo de suicídio no ambiente escolar.

Dessa forma, apresentarei nesse “paper” uma configuração do projeto de pesquisa diante das contribuições dos momentos de orientações com a minha orientadora, leituras das literaturas afins com o tema, mas também, contribuições dos conhecimentos apreendidos a partir das discussões das disciplinas já estudadas no seguinte mestrado.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O desenvolvimento desta pesquisa vem sendo construída com uma metodologia exploratória de natureza qualitativa. De acordo com Marconi e Lakatos (2010) a abordagem qualitativa busca interpretar e entender o fenômeno conforme a perspectiva dos participantes da situação analisada, descrevendo a complexidade do comportamento humano conforme o andamento das investigações.

Este método tem uma concepção voltada à estrutura social do fenômeno e se preocupa em investigar os motivos, valores, crenças e o universo de significados das relações socioculturais.

O método narrativo com análise do discurso (BOTELHO. L. R. MACEDO, 2011). Caminhos metodológicos, identificar as estudantes negras que reexistem ao suicídio no colégio polivalente Monsenhor Luiz Ferreira de Brito, na cidade de São Sebastião do Passé-Bahia. Elaboração do “estado da arte” está sendo elaborado seguido de literaturas sobre; suicídio, racismo frente ao olhar da psicologia, Psicologia e Relações Étnico-Raciais.

Uso de instrumento para coleta de dados como; questionário, entrevista semiestruturada e observação; o contexto da pesquisa, será no Colégio público Estadual Polivalente. Bases eletrônicas utilizadas foram: literatura de livros afins, o Scielo (Scientific Electronic Library Online), Google acadêmico, e a (Capes). Para a elaboração exclusiva deste texto científico que é uma parte inicial exploratório do meu projeto geral os caminhos seguidos para elaboração deste estudo deram-se a partir das contribuições dos momentos de orientações com a minha orientadora, leituras das literaturas afins sobre o tema, e, também, contribuições dos conhecimentos apreendidos a partir das discussões das disciplinas já cursadas no mestrado.

SUICÍDIO E RACISMO

O suicídio é um problema de dimensão social e de saúde. Chama-se suicídio todo caso de morte que resulta direta ou indiretamente de um ato positivo ou negativo praticado pela própria vítima, ato que a mesma sabia dever produzir este resultado (DURKHEIM, 2011, p.196). Já segundo o (Guia intersetorial de Prevenção do Comportamento Suicida,..2019), Suicídio é definido como “ato deliberado de tirar a própria vida, com desfecho fatal”, “esse é um fenômeno complexo e multifatorial”. Conforme dados estatísticos no Brasil, entre os anos de 2011 a 2016, houve predominância de notificações de autoagressão e tentativa de suicídio na faixa etária da adolescência (10- 19 anos), conforme dados do Ministério da Saúde, 2017).

As informes presentes no Guia intersetorial (2019), apontam que as populações que estão mais vulneráveis a pressões sociais e discriminação, tais como: LGBTI+, indígenas, negros(as), situação de rua, etc. Frente a esta realidade observa-se a urgência de desenvolver esta pesquisa que trata do suicídio ligada à vida das adolescentes negras estudantes de escola pública.

Para Durkheim vários fatores contribuem para o processo de formação do desejo suicida como: “as constituições individuais, frustrações, misérias, doenças, disposições orgânico- psíquicas, doenças mentais, questão religiosa, gênero e a natureza do ambiente físico”. (DURKHEIM ,1987/2013, p. 14). E,

assim a necessidade de construir uma discussão crítica a respeito do modo como a violência racista pode agravar ainda mais o desejo de suicídio.

Os estudos de Ferreira (2000) define o racismo como uma prática discriminatória institucionalizada uma ação que segundo o autor gera a “desvalorização da identidade, opondo-se o direito de cada indivíduo”. O racismo é um dos principais organizador da desigualdade, produzindo humilhação social e sofrimento psíquico, e assim, gera consequências somáticas; depressão, o alcoolismo, a ansiedade, autodepreciação e síndrome do pânico. (OLIVEIRA, 2008). Nessa perspectiva, percebe-se o crescimento das discussões e debates sobre o tema suicídio e racismo no ambiente escolar. As principais consequências do racismo podem ser; sofrimento psíquico decorrente de violência traumática causada por uma sociedade racista; adoecimentos emocionais, que afetam a construção da identidade e a autoestima.

As adolescentes negras formam um grupo vulneráveis no espaço escolar, diante das características negativas, que são engendradas ao longo da história referente a sua aparência física, cabelo, cor da pele, por pertencente, em sua maioria, a classe social economicamente baixa. Diante da complexidade de problemas que atravessam o processo da história de vida social dessas meninas negras atrelado ao racismo, é que busco discutir como estes problemas atingem o desenvolvimento psicossocial, e afeta de forma negativa a construção da identidade racial destas.

RACISMO: ELEMENTOS PSICOSSOCIAIS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL NEGRA

Falar sobre a construção da identidade racial da população negra é mergulhar nos acontecimentos e fatos da história de colonização e escravidão desse povo; narradas, traduzidas e cristalizadas pelos grupos hegemônicos, ou seja, os grupos que tentam deturpar, camuflar, esconder e inferiorizar um conjunto de informações e dados, com o objetivo de explorar, excluir e dar continuidade a esse modelo de colonização escravista, na contemporaneidade.

Assim, a história social da população negra é marcada por um caminho cercado pela herança do racismo, no campo simbólico e material. Esse racismo, por sua vez, deixa suas marcas no mundo psíquico e na estrutura psicossocial da pessoa. Essas marcas atravessam a memória e se revela nas relações cotidianas, no comportamento e dialogo, no qual afeta a autoestima e a subjetividade da pessoa negra. O sofrimento psíquico decorrente de violência traumática causada por uma sociedade racista; adoecimentos emocionais, que afetam a construção da identidade e a autoestima estão também atrelados ao racismo. É importante ressaltar, que o racismo é um dos principais organizador da desigualdade, produzindo humilhação social e sofrimento psíquico, e assim, gera consequências

somáticas; depressão, o alcoolismo, a ansiedade, autodepreciação e síndrome do pânico. (OLIVEIRA, 2008).

Vale salientar que esta discussão sobre o racismo e suas consequências na construção da identidade racial da adolescente negra, não é aqui, neste trabalho, colocada ou discutida como o único fator que interferem negativamente nos indicadores socioeconômicos da vida da pessoa negra. É notório que outros aspectos e fatores interferem nessa dinâmica, mas esses não serão discutidos nesse estudo. O racismo gera desconforto e deixa registros de experiências e sentimentos negativos na esfera psíquica do indivíduo, ao longo da formação do processo psicossocial. De acordo com Bento (2014) é importante um grupo viver experiências simbólicas e matérias positivas para manter a autoestima, o autoconceito de si fortalecido, isso porque a imagem que temos de nós próprios vai ser interferida pela imagem que temos do nosso grupo.

Para Oliveira (2008, p. 87) “a identidade se constrói por meio de processo contrastivo, dialético ou dialógico, relacional e discursivo, em que nasce não das diferenças, mas da consciência sobre as diferenças”. Hall (2006, p. 85) afirma ainda que “cada identidade é radicalmente insuficiente em termos de seus ‘outros’” e que as identidades atuais são perpassadas pelos efeitos de fenômenos do pós-colonialismo.

De acordo com Souza (1983), a violência racista interfere negativamente no desenvolvimento das potencialidades, da criatividade, beleza e prazer que a pessoa é capaz de produzir. Por isso, é importante pesquisar e identificar na atualidade os elementos positivos que vêm contribuindo no exercício cotidiano de ressignificar a imagem afirmativa das adolescentes negras estudantes de escola pública, e seus lugares de maior representação identitária.

Conforme, as ideias de Bento, o comportamento e atitudes vividos nas relações sociais contribuem para a construção da identidade. Logo, essa afirma que “as atitudes e comportamentos sociais desenvolvidos, cuja a interiorização deixa marcas invisíveis no imaginário e nas representações coletivas, marcas essas que interferem nos processos de identificação individual e de construção da identidade coletiva”, (BENTO 2014, p.11).

Fanon (2008), ressalta o papel da linguagem frente a posição de assumir uma cultural. A linguagem e o discurso são elementos representativos na escola, e se revelam de diferentes formas na relação dos alunos, através destes se constroem as representações sociais em torno do ser negro na instituição escolar.

IDENTIDADE RACIAL NEGRA NO AMBIENTE ESCOLAR

A escola é um espaço de grande significação na formação social do ser humano. Dessa forma, as relações sociais racistas, as experiências conflituosas e as problemáticas ligadas ao preconceito e a discriminação racial, vividas no cotidiano da escola são aspectos que interferem negativamente na construção da subjetividade, no desenvolvimento do processo ensino- aprendizagem e na estrutura emocional das adolescentes negras.

Para Bastos a escola é entendida da seguinte forma;

a escola é um lugar privilegiado no complexo devir da construção de identidades. Não que esse processo, de constituição das identidades tenha fim, mas a escola, com suas práticas socializadoras, aparece como especial lugar de embates entre o reconhecer-se e o ser reconhecido/a nas suas diferenças. (BASTOS, 2015 p.6).

De acordo com Mizael, Gonçalves, (2015), as pesquisas atuais no campo das relações étnico raciais têm denunciado o racismo perverso no cotidiano das escolas ao longo de várias décadas. Entende-se que o processo de discriminação racial vivido no dia-a-dia das alunas negras na sala de aula e fora dela no espaço escolar influencia e impede diretamente à construção de uma identidade racial. O olhar para essas relações raciais na escola é uma forma de revelar como o racismo faz-se presente na vida cotidiana dessas alunas nesse ambiente.

Para Ferreira (2000 p. 43) explica que a “escola às vezes de forma velada e, às vezes, de maneira explícita, torna-se um espaço no qual essas concepções se perpetuam graças a distorções da realidade histórica, omissão de fatos, reprodução de inverdades...” esses aspectos acabam gerando efeitos de regressão no imaginário coletivo desenvolvido. A discussão sobre a identidade negra requer mais do que uma simples discussão embasada no senso comum, pois possui dimensões pessoais e sociais (OLIVEIRA, 2011). Enquanto sujeitos sociais é através da luta dos movimentos de grupos culturais menosprezados que o racismo vem enfraquecendo suas raízes. É importante destacar que os aspectos socioculturais, étnicos, raciais e ideológicos que perpassam pela história de vida da pessoa negra, são discutidos na lei 10. 639/03, essa retrata a história de educação desigual oferecida ao longo dos anos nas escolas brasileiras.

POSSÍVEIS RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se, assim, constituir um mapa que apresente os elementos encontrados na investigação sobre o movimento de ações inconsciente e consciente, e as suas relações com as circunstâncias sociais e históricas, além de fatores sociais, institucionais de apoio, e, claro, mapa de atitudes e roteiros de afirmação da potência de reexistir das adolescentes negras. Por isso, consideramos a investigação rigorosa de forças ativas e reativas implicadas nesse fenômeno psicossocial, que envolve o suicídio de

adolescentes negras no Brasil e em São Sebastião do Passé, muito favorecerão o acompanhamento institucional e solidário às formas do saber/viver.

É importante salientar que neste estudo o campo de observação e análise das relações sociais e das relações étnico-raciais das adolescentes negras vividas na escola pública ultrapassam a relação em sala de aula. Devido a esse motivo o desenvolvimento desse estudo estende-se a todos os contextos de interação de experiências sociais vividos no ambiente escolar; como intervalo, projetos desenvolvidos fora e dentro da sala de aula, relações de amizade, relações de namoro, entre outros vividos no cotidiano da escola.

CONCLUSÃO

Discorrer sobre a temática estratégias de reexistências ao suicídio na vida das adolescentes negras, ao longo do meu processo de estudo de mestrado já estar sendo um desafio, no momento em que investigo quais caminhos rizomáticos essas garotas vêm construindo em suas artes de existir e viver. Dessa forma, o desenvolvimento deste estudo vem promovendo diálogos e discussões atuais sobre o tema, do suicídio, numa perspectiva geradora de potencialidades de ações positivas, que possam reverberar na vida cotidiana da pessoa negra.

Os estudos analisados assinalam que o racismo, ainda na atualidade, faz-se presente de forma perversa, no espaço escolar, e, assim suas consequências são visíveis na vida social das adolescentes negras. O desenvolvimento das práticas, referentes as ações afirmativas como a aplicação da lei 10.639/03, seguida de políticas públicas de reparação no contexto escolar é um mecanismo relevante, como forma de promover discussões críticas sobre a história civilizatório desigual do povo negro.

REFERÊNCIAS

BASTOS. Priscila da C. *“Eu nasci branquinha”*: construção da identidade negra no espaço escolar. Disponível em; <http://dx.doi.org/10.14244/198271991117> Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 2, p. 615-636, 2015. Acesso em 10-01-2019.

BENTO. Maria Aparecida S. & CARONE Iray. *Psicologia Social do racismo*: Estudos sobre Branquitude e branqueamento no Brasil. Ed. Vozes. 6 ed. Petrópolis Rio de Janeiro; 2014.

BOTELHO. Louise L. R. CUNHA. Cristiano C. A. MACEDO. Marcelo. *O Método da Revisão Integrativa nos Estudos Organizacionais*; gestão e sociedade (issn 1980-5756). Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais. 2011.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Secretaria de Vigilância em Saúde*. Boletim Epidemiológico – Suicídio. Saber, agir e prevenir. v.48, n. 30. 2017.

- DURKHEIM, E. (2013). *O Suicídio: Estudo de sociologia* (M. Stahel, trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Publicação Original de 1897).
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Porto: Orgal, 1980. Editora EDUFBA
- FERREIRA, Ricardo Franklin. *Afro-descendente: identidade em construção*. Editora Pallas, São Paulo: EDUC: Rio de Janeiro: 2000.
- GOMES, Nilma L. *Cultura negra e educação*. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05>. Acesso em: 26/01/2019
- Guia intersectorial de Prevenção do Comportamento Suicida, em crianças e adolescentes* 2019.
- HALL, S. Da diáspora. *Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: EFMG, 2006.
- MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. - *Fundamentos de metodologia científica*. 6.ed., São Paulo, Atlas, 2010. P.288.
- MIZAEL, Náide C. de O. GONÇALVES, Luciane R. D. *Construção da identidade negra na sala de aula: passando por bruxa negra e de preto fudido a pretinho no poder*. 2015. Disponível em: https://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/1097_Naiade%20publicado%20revista.pdf. Acesso em; 20-10-2018. Artigo%20Lu%20
- OLIVEIRA, R. C. *Caminhos da Identidade*. São Paulo: Ed. Unesp/Brasília: Paralelo 15, 2008.
- OLIVEIRA, M. A. J. . *Raça e gênero: entrelaces racistas versus afirmação identitária negra*. NGUZU: Revista do Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos , v. 1, p. 106-115, 2011. Disponível em http://www.uel.br/neaa/sites/default/files/revistas/nguzu_miolo_final.pdf . Acesso em 17/09/2018.
- SOUZA. Neusa Santos. *Tornar-se Negro*. Editora Graal, Rio de Janeiro; 1993.

O PAPEL DA ORALIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO EM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Simone Silva Santos Alves (Pós-Crítica\UNEB)¹

Resumo: A relevância desta pesquisa justifica-se por apresentar reflexões sobre o papel do trabalho sistemático com gêneros que se encontram no limiar entre oralidade e escrita para o desenvolvimento da linguagem infantil. Será desenvolvida uma pesquisa de campo e experimental com crianças escolarizadas, estudantes de uma creche escola municipal num bairro periférico de Alagoinhas. Objetiva-se especificamente verificar em quais aspectos o trabalho com o gênero textual trava-língua promove o desenvolvimento da fluência oral, contribuindo para o letramento escolar e social. Como variável linguística observar-se-á o quanto o trabalho com o trava-língua contribui para a tomada de consciência fonológica da criança a ponto de ela diferenciar ataques simples (C - consoante) de ataques complexos (CC – consoante/consoante) na percepção e na produção da oralidade. Questiona-se sobre o quanto a ausência de um trabalho sistemático com oralidade na educação infantil pode influenciar no fracasso no processo de alfabetização e letramento na criança. Advoga-se que o trabalho com oralidade que vise desenvolver tanto a consciência fonológica como o desenvolvimento da ludicidade e do prazer com a linguagem oral possa representar portas abertas para um processo de aprendizagem da escrita e do letramento infantil eficazes e significativos para a criança.

Palavras-chave: Oralidade. Letramento. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O presente Projeto visa compreender como ocorre o processo do desenvolvimento da oralidade em crianças de uma escola pública, em um bairro periférico, bem como, identificar a contribuição desse processo para o letramento escolar e social. Questiona-se sobre os motivos das dificuldades que as crianças desta esfera têm para aprender a ler e escrever, por isso, este estudo visa investigar a contribuição das práticas pedagógicas voltadas para o gênero textual trava-línguas, com o foco na consciência fonológica, em que as crianças poderão perceber o modo como se fala e como se escreve, as menores partículas das palavras (as sílabas), os fonemas e os grafemas. Poderão também fazer a análise dos sons para observar as aliterações e rimas, o que as fará avançar em sua compreensão da escrita, tornando-as cidadãs aptas a expressar com maior clareza o que desejam, o que necessitam. Com tal conhecimento e discernimento, a criança ganha autoconfiança para buscar outras experiências lúdicas e intelectuais, o que facilitará a fase da alfabetização. Desse modo, Moraes (2016) explica que,

De fato, as crianças vivenciam desde cedo, situações em que brincam de produzir rimas, mostram-se interessadas em ouvir e recitar trava-línguas e em memorizar e dizer parlendas, dentre outras brincadeiras com as palavras. Tais jogos contribuem para que elas notem que as palavras são formadas por uma sequência de segmentos sonoros e que podem, portanto, ser divididas em partes menores. Além disso, por meio dessas brincadeiras, as crianças percebem que existem semelhanças sonoras entre as palavras e passam a identificá-las.

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. Cláudia Martins Moreira. Endereço eletrônico: hyanmone@hotmail.com.

Por isso, as questões de pesquisa se dão na inquietação por investigar as causas de as crianças da educação infantil da rede pública de ensino não aprenderem a ler e a escrever no período da alfabetização. Assim, questiona-se qual a função do trabalho sistemático para o desenvolvimento da oralidade e da consciência fonológica, bem como, qual a utilidade do gênero trava-língua para o desenvolvimento da consciência fonológica na educação infantil e qual a importância da consciência fonológica e do trabalho sistemático com a oralidade durante a educação infantil. Sobre essa consciência, Moreira (s.d.) discorre:

Diversas pesquisas têm mostrado que uma das dificuldades das crianças que estão submetidas à aprendizagem de uma escrita alfabética, é perceber que os segmentos gráficos (letras) representam – na maioria das vezes – segmentos sonoros (fonemas) enquanto elementos discretos. Essa habilidade para perceber e segmentar fonemas pode ser desenvolvida através de atividades diversas; como destacar sons diferentes, identificar sons semelhantes, pronunciar palavras – inventadas ou não – acrescentando ou subtraindo sons entre outros.

Desse modo, esta pesquisa pretende trazer uma significativa contribuição para os professores e para as classes de educação infantil, pois esta proposta representa a cobertura de uma lacuna, devido à carência de pesquisas sobre o tema na UNEB e de trabalhos que ofereçam alternativas, numa perspectiva linguística aliada à pedagógica, ao ensino da oralidade e letramento infantil.

DISCUSSÃO TEÓRICA

Desde o nascimento, a criança já entra em contato com a fala daqueles que estão ao seu redor. A aprendizagem da língua oral inicia-se de forma empírica quando os familiares utilizam os critérios da língua materna a que têm acesso. Quando a criança chega à escola, o currículo propõe um método para que ela aprenda a língua escrita, o que, a depender das práticas pedagógicas e política escolar, pode levar a criança a assustar-se com as práticas curriculares e desenvolverem seu contato com a língua padrão de uma forma preconceituosa ou ineficiente.

Assim, o que esta pesquisa tem a investigar é a forma como a linguagem oral e escrita é trabalhada na educação infantil de uma escola pública municipal, especificamente como o gênero textual infantil trava-línguas poderá contribuir para o desenvolvimento da oralidade, do letramento e da alfabetização das crianças em questão.

A linguagem é a condição que nos diferencia de outros seres, o que nos permite exercer um determinado poder em situações diversas, em períodos e condições diferentes. Assim, a oralidade bem desenvolvida permite que o indivíduo se expresse com maior clareza em seus objetivos e o torne mais enfático em sua comunicação. Assim, a ludicidade na educação infantil desempenha um papel muito importante, o de fazer com que a criança aprenda ao brincar; de proporcionar situações

de interação, brincadeiras, jogos, faz-de-conta e atividades que sejam direcionadas a aprendizagem de modo simbólico e prazeroso.

Tais experiências irão proporcionar aos discentes uma aquisição de conhecimento significativo e permitirão que eles façam o uso desses em suas atividades cotidianas, domésticas, comunitárias, de modo a assimilar cada vez mais a aprendizagem, de maneira lúdica e inconsciente. A representação, a encenação, a repetição do que se ouve, através de cantos e recitais, entre outras atividades que envolvam a oralidade, sem dúvida inserem a criança no meio social, dialogicamente, onde a mesma sentir-se-á representada e acolhida, o que desenvolverá atitudes de cidadania e letramentos social, escolar e identitário.

Quando se discute o letramento, Kleiman (2006) o define como um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. A autora discorre sobre duas situações: práticas e eventos de letramento. A prática se dá através da utilização da escrita, quando esta é utilizada, por exemplo, para registrar assuntos do cotidiano escolar, doméstico ou profissional, de acordo com o uso social da mesma. Os eventos ocorrem quando um indivíduo ou mais, participam indiretamente de situações onde há a prática exercida por outrem, em que serão agentes de letramento através da oralidade, audição, observação. Pode ocorrer concomitantemente entre os envolvidos ou não.

No caso da Educação Infantil, mesmo que as crianças não saibam escrever alfabeticamente, mas participem de ações onde irão registrar os seus sentimentos, participar de um evento escolar em que necessite a sua participação escrita, um desenho, ou mesmo o registro de seu nome simbolicamente, as crianças estarão desenvolvendo o letramento escolar através das práticas e dos eventos, ao expressar-se, ao observar o professor, repetir um verso, uma rima, apresentarem-se em comemorações, desde que entendam a função social daquelas ações e qual a finalidade do evento.

Segundo Soares (2003), no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem. Isso torna o trabalho docente mais fragmentado, pois o professor pode não distinguir quais são as ações que desenvolverão as habilidades, as competências e as atitudes para alcançar os objetivos de alfabetizar e letrar a criança, o que favorece a educação mecanicista.

O desenvolvimento da oralidade é condição importante para o letramento escolar e social, pois para Moreira,

Advoga-se que, antes de a criança entrar em contato com a escrita enquanto sistema, uma ampla compreensão da escrita já se construiu. Alguns estudiosos enfatizam a necessidade de que se compreendam os conceitos sobre a escrita adquiridos pelas crianças antes de elas ingressarem na escola, pois esses conceitos, e a maneira como foram adquiridos ou não, irão dificultar ou facilitar o acesso da criança à escrita. (MOREIRA, 2017, p. 96).

Em educação infantil, é de suma importância que o professor trabalhe a oralidade, visando a alfabetização e letramentos. Tal trabalho, de forma lúdica e significativa, irá despertar a motivação nas crianças, o que fará com que aprendam com significância, por meio do simbolismo e da brincadeira. A partir deste trabalho sistemático e intencional, haverá a compreensão dos conceitos da língua materna, da língua falada e escrita, do sistema alfabético e sua organização fonética. Esse conjunto de ações promoverá o desenvolvimento da consciência fonológica. Assim, para Carvalho,

Acreditamos que os estudos sociointeracionistas que tratam da inter-relação entre o desenvolvimento da língua oral e o desenvolvimento da escrita, principalmente com práticas de letramento emergente nessa inter-relação, possam nos trazer novas luzes acerca do processo de desenvolvimento da consciência fonológica. (CARVALHO, 2003, p. 2456).

O que se pode inferir, a partir dessa afirmação, é que a criança já traz as suas experiências de letramentos de casa para escola, e é neste espaço que inicia-se o processo de aquisição do conhecimento sobre a linguagem. Sendo assim, a escola tem o papel de proporcionar diversos momentos, com os diversos gêneros e tipologias textuais, de modo que a criança perceba a organização dos grafemas e fonemas ao brincar, cantar, rimar, cirandar. Para Moreira,

Ao assumir a importância das relações grafofônicas para a aprendizagem da língua, e, conseqüentemente, o papel da língua falada no processo de aquisição, os pesquisadores encontram-se diante de uma evidência: a percepção que a criança tem dos sons da língua desempenha um papel fundamental para o processo de aquisição da escritura e leitura; a ela dá-se o nome de “consciência fonológica”. (MOREIRA, 2017, p. 111).

Desse modo, esta pesquisa tem a pretensão de investigar os resultados que o trabalho com a oralidade, através dos trava-línguas, podem trazer para a alfabetização e o letramento, visto que esse gênero traz uma complexidade lexical para as crianças, o que fará com que elas se motivem para aprenderem e apresentarem aos colegas e professor. Isso corrobora para o desenvolvimento da consciência, ao perceberem os fonemas ou combinação de fonemas representados pelas letras; perceber as rimas, as aliterações, observar que, ao mudar de um fonema para uma combinação de dois fonemas, haverá também aumento de grafemas. Essa entre outras habilidades podem ser desenvolvidas de forma prazerosa e fluida, sem a preocupação com atividades mecânicas, nem com a aquisição precoce do sistema alfabético.

Para essas questões, também serão analisados os documentos oficiais nacionais e municipais nos quais a escola está embasada para propor as atividades durante as aulas e se o professor tem o conhecimento acerca do papel da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e escrita, especialmente no início da alfabetização e do letramento das crianças no presente e no futuro.

CONCLUSÃO

O objetivo desta pesquisa é investigar a função do trabalho sistemático com o gênero trava-línguas no desenvolvimento da oralidade e da consciência fonológica de crianças em fase final da educação infantil. Para alcançá-lo, faz-se necessário identificar tal função com a oralidade no desenvolvimento do letramento infantil, verificar a utilidade do uso do gênero trava-línguas para o desenvolvimento da consciência fonológica na educação infantil e refletir sobre a importância do desenvolvimento de atividades de consciência fonológica para a educação infantil.

Enquanto pesquisadora e profissional da área de educação infantil entendo que a comunidade precisa e deve conhecer-se melhor para desempenhar uma comunicação mais clara, a partir das crianças participando de atividades elaboradas para esse fim, com o propósito de que elas aprendam a ler e a escrever com significância e prazer. O eu individual e o eu coletivo estarão juntos para esse fim neste trabalho em que o letramento social e escolar terá a ênfase na consciência fonológica, o que resultará em uma aprendizagem significativa da leitura e da escrita no período da alfabetização.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, W. J. de A. *Consciência fonológica: uma análise comparativa das habilidades (meta)fonológicas em crianças de diferentes níveis sócio-escolares*. Disponível em: http://leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009/PDF/Wilson%20Júnior%20de%20Araújo%20Carvalho.pdf. Acesso em: 06/09/2019.

KLEIMAN, Ângela B., *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?*. Brasília, DF: BRASIL. MEC. 2006.

MORAIS, Artur Gomes de. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves. *Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação no final da educação infantil*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol.97 nº 247, Brasília set./dez. 2016. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/2778/pdf> Acesso em: 08/09/2019.

MOREIRA, Cláudia Martins. *A sílaba na alfabetização de crianças e adultos*. 1 ed. – Curitiba: Appris, 2017.

_____. *E o que “sobra” para a Educação Infantil?* Artigo aprovado para publicação no Jornal do Alfabetizador. (s.d.)

SOARES, Magda. *Letramento e Alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de alfabetização, leitura e escrita. 2003.

_____. *Alfabetização e Letramento*. 7. Ed. - São Paulo: Contexto, 2017.

TRAJETÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO: COSTURANDO E CONSTRUINDO UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Tainara dos Santos Bastos (Pós Crítica/UNEB)¹

Resumo: Nosso modo de viver, agir, costumes, maneira de pensar e interagir com os outros são construídos no decorrer da nossa vida e formação, ou seja, é o que vemos, vivemos e experienciamos que constrói as nossas identidades. A memória seleciona fatos vividos que serão lembrados ou esquecidos durante nossa trajetória, e são essas “informações do passado” que durante o processo acadêmico direcionarão a prática em sala dos docentes em formação inicial. Logo, a pesquisa *Trajetória de vida e Formação: Costurando e Construindo uma Prática Pedagógica*, é uma investigação sobre a construção da Práxis Pedagógica antes da formação acadêmica, partindo do princípio que, durante o estágio curricular, o docente em formação inicial ainda não possui algumas experiências metodológicas e didático pedagógicas e a universidade não colabora para isso eficaz e eficientemente. Diante disso, resulta o problema: Onde os (as) licenciandos (as) constroem uma Práxis Pedagógica para realizar o estágio e em que medida sua história de vida e leitura contribuem para sua atuação nesse estágio? Essa pesquisa, tem como objetivo: Averiguar em que perspectiva a história de vida atrelada às leituras (da palavra, literárias e de mundo) influenciam (ou não) na prática pedagógica dos professores em estágio curricular e tem como suporte teórico Delory-Momberger (2008), Freire (2013), Kenski (1991), Lima e Pimenta (2012), Souza (2008), entre outros. Para o desenvolvimento desta, percorreremos um caminho metodológico: 1) leitura e fichamentos de teóricos relacionados aos temas propostos; 2) escolha da turma e aplicação de questionários para seleção dos participantes; 3) entrevistas narrativas, que serão transcritas, analisadas e separadas por categorias para discussão. O projeto em questão, é de grande significância para discussão dessas práticas construídas no processo de estágio, avaliando a possível influência da experiência de vida e leitura de docentes em formação inicial, levando em consideração a construção da sua identidade acadêmica e profissional.

Palavras-chave: História de Vida. Leitura. Práxis.

INTRODUÇÃO

Durante o processo de pesquisa na Iniciação Científica – 2012/2013 tive a oportunidade de conhecer e aprender sobre as narrativas autobiográficas e de perceber a sua significância, em especial, para a docência. Aprofundando-me na profissionalização docente, optei por conhecer as dificuldades enfrentadas por docentes em formação inicial nos estágios de regência III e IV. Dando continuidade a essa pesquisa na escrita do TCC, direcionei meu foco ao estágio III para um melhor desenvolvimento da mesma.

Se observarmos ao nosso redor, perceberemos que nosso modo de viver e agir, costumes, maneira de pensar, falar e interagir uns com os outros, enfim, são construídos no decorrer da nossa vida e formação. Quantos dos nossos alunos amam ou odeiam uma disciplina da escola por nutrir o mesmo sentimento pelo professor que a ensina? Ou criaram aversão a algumas leituras pela abordagem utilizada pelo seu docente? E quantos docentes hoje foram encorajados a seguir carreira por um “bom exemplo” de algum professor que possuía algo em especial em sua metodologia ou até mesmo na forma de se relacionar com os seus discentes em sala e fora dela.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB). Endereço eletrônico: syninha_15@hotmail.com.

Não quero, no entanto, dizer que cada profissão é escolhida exclusivamente pelos modelos observados na vida, mas simplesmente ressaltar que os aspectos experimentados/experenciados na nossa vivência e durante a formação podem de forma positiva ou negativa influenciar na construção da identidade do docente em formação inicial.

Na universidade, em especial, em um curso de licenciatura, somos induzidos a refletir e pensar sobre a atual prática nas escolas, e instruídos a construir, com base em observações em sala, uma metodologia que se diferencie do que já vimos e experienciamos. Tarefa complexa, partindo da ideia de que a práxis é construída com a própria atuação; e se essa atuação ainda não aconteceu de onde esses docentes em formação inicial vão extrair elementos para essa elaboração?

Destarte, surge então a necessidade de dar continuidade à pesquisa, ampliando e contemplando essas questões, a fim de compreender a construção de uma práxis ainda no processo de formação acadêmica, durante o estágio curricular supervisionado, mais especificamente aspectos em sua história de vida e leitura.

A pesquisa possui sua base qualitativa, pois visará averiguar e refletir em que perspectiva a história de vida atrelada as leituras (literárias e de mundo) influenciam (ou não) na prática pedagógica dos professores em estágio e na construção do perfil docente durante o processo do estágio curricular, utilizando o método (auto) biográfico para coleta e análise de dados, pois procuraremos compreender a construção da prática pedagógica no processo de estágio curricular supervisionado levando em consideração a história de vida e leitura dos docentes em formação inicial, trabalhando com descrições, comparações e interpretações.

Para a busca pelas questões aqui traçadas, apresentamos um objetivo geral que resume-se em averiguar e refletir em que perspectiva a história de vida atrelada as leituras (literárias e de mundo) influenciam (ou não) na prática pedagógica dos professores em estágio e na construção do perfil docente, e que precisará percorrer por alguns objetivos específicos para melhor organização e eficácia do trabalho, sendo eles: 1- Investigar as histórias de vida dos sujeitos envolvidos na pesquisa e levantar os fatos que influenciaram sua prática pedagógica; 2- Identificar as leituras literárias e de mundo que contribuíram para construção do “tornar-se professor”; 3- Compreender as dificuldades, consequências e importância percebidas pelos docentes em formação no que se refere ao estágio na construção da práxis.

A pesquisa percorrerá um caminho metodológico, tendo seu início na leitura e fichamento dos textos teóricos selecionados, em seguida a escolha da turma e aplicação de questionários, que auxiliarão na seleção dos colaboradores da pesquisa, prosseguindo assim para as entrevistas narrativas, que serão transcritas e analisadas, sendo separadas por categorias. Posteriormente, haverá a escrita de textos para publicação e logo redação e apresentação da dissertação.

Assim sendo, esse artigo apresentará a revisão literária dos conceitos que embasarão essa pesquisa, usando como referência alguns autores sobre: Autobiografia, memória, leitura, saberes e docência.

REVISÃO DA LITERATURA

As pesquisas nos cursos de licenciatura têm conquistado um espaço significativo, principalmente entre os docentes em formação inicial. E uma das questões que se encontra em destaque é a vivência no estágio curricular supervisionado durante os cursos de licenciatura, por se tratar de um componente obrigatório que permitiu a esses docentes em formação um maior contato com o meio educacional, no qual, o mesmo estará inserido futuramente, mas que segundo Silvestre (2011, p.172) “[...] é considerado por muitos um empecilho burocrático da formação; que o que eles observam nas escolas muitas vezes é um contraexemplo de como se deve ser sua postura profissional”.

Ao adentrar na universidade esses estudantes trazem consigo experiências que foram adquiridas até muito antes do seu processo escolar, e isto ocorre desde a interação com os pais e familiares, como com o professor e a classe em que estavam inseridos, acesso às leituras na infância, até as formas metodológicas de ensino utilizadas por cada professor, sejam práticas positivas ou negativas, ambas poderão influenciar para sua formação.

E a aprendizagem não termina na escola, se prolonga durante toda a vida, através de cada experiência vivida. Pensemos na importância que essas histórias da vivência trazem ao serem “concretizadas” com a escrita, pois Karen Worcman afirma que “as histórias são uma importante forma de socialização e contá-las é, para cada um de nós, uma forma de sobrevivência e aprendizagem com nossas experiências e com as experiências que vivemos socialmente”. (2007, p.7)

Como ressalta a autora supracitada, é o que vemos, vivemos e experienciamos que constrói a nossa identidade como sujeito crítico e atuante na sociedade. Nossa memória realiza minuciosamente a seleção dos fatos vividos que serão ou não lembrados durante nossa trajetória. Esse processo é muitas vezes involuntário, e muitas memórias dão acesso a outras, ou seja, ao iniciar a descrição de um fato vivido, o sujeito inconscientemente acessará memórias que até outro momento estavam “apagadas”.

Ainda que muitos aspectos sejam ignorados, essa ação também corresponderá para esse processo de construção identitária, conforme explicita Castro ao dizer que “[...] a memória (no sentido de evocação do passado, de capacidade de reter o “tempo perdido”) aparece como garantia de nossa identidade. É ela que permite reunir em um “eu” tudo o que vivemos”. (2008, p.17-18)

E para procurar entender o percurso desse professor, seu processo de formação, e na construção de sua identidade em sala de aula, uso como respaldo Delory-Momberger, que discutirá sobre narrativas de vida:

O que chamamos de fato biográfico é esse viés da figuração narrativa que acompanha o percebido de nossa vida, esse espaço-tempo interior, segundo o qual representamos o seu desdobramento, sobre o qual nos situamos, sem conhecer exatamente o momento e o lugar que ocupamos na figura de conjunto que lhe atribuímos. E, em cada ponto dele, projetamos, como nas narrativas ‘cujos leitores são os heróis’, uma instância pessoal à qual conferimos a identidade de si mesmo. (2008. p.36)

E são essas “informações do passado” que durante o processo de desenvolvimento acadêmico dos docentes em formação inicial irão direcioná-los na sua prática em sala de aula, durante o processo de estágio e posteriormente na futura atuação como profissional da educação”. Quando esse docente em formação inicial reflete e conseqüentemente escreve a sua história de vida, ele se apropria dela, pois no momento inicial da escrita é possível que o mesmo encontre dificuldades de lembranças/recordações e se sinta limitado, mas a medida que esse processo está sendo realizado, emergem situações e vivências que já haviam sido esquecidas/silenciadas na sua própria memória. Vejamos o que ressaltam Pereira e Mota (2015, p. 106):

Não apenas narramos, como nos reinventamos em nosso fazer, em nossas memórias, reflexões e aprendizagens, e nos encontramos nas histórias biografadas. Nossos saberes se entrecruzam a outros saberes e rememoramos nossas aprendizagens construídas nos caminhos e descaminhos das experiências vividas. Para Delory-Momberger (2008, p.57): ‘A autobiografia fornece um modelo tangível do modo como nossa consciência trabalha o material da vida, díspar, heterogêneo, fragmentado, para constituí-lo em um conjunto dotado de unidade e coerência’ [...]

E essa reinvenção torna-se necessária a partir do momento em que o docente, principalmente em formação inicial, necessitam dessa reflexão de vivência e experiência para melhor apropriação da sua vida e mais especificamente de sua prática, pois essa reflexão gera uma certa criticidade, seja ela positiva ou negativa, que aperfeiçoará a atuação em sala. Pensando nessa prática, nos deparamos com os saberes experienciais destacados por Maurice Tardif (2012), ao afirmar que:

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolve saberes específicos, baseado em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Esses saberes brotam da experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos. (p.38)

Nesses saberes experienciais, podemos encontrar ousos da leitura, ao ressaltar sobre os conhecimentos do seu meio e sua experiência individual, nos fazendo acreditar numa possível relevância e contribuição dessas leituras também para a formação. Ao realizar uma leitura, espera-se

que haja uma interação entre o que está sendo lido com a sua própria história, pois a partir do momento em que isso ocorre, a leitura passa a ter sentido além da simples decodificação de sentidos e significados.

Percebemos essa questão com clareza, quando em uma turma de Ensino Fundamental I ou II, os alunos rejeitam ou abraçam uma leitura por identificar ou não alguns traços relacionados a sua própria história, pois é comum buscarmos “semelhanças” entre nós e os personagens.

E no campo da formação, essa relação leitura x vida e/ou leitura x experiência, tem um destaque significativo, a partir do momento em que esse professor em formação inicial se apropria dessas leituras, sejam elas de mundo (contidas em seu meio particular e/ou familiar) ou até mesmo as literárias para se construir, se apropriar de si e da sua própria prática pedagógica.

Essa construção da prática pedagógica, a partir do vivido, é destacada por Gil e Vanzuela (2016) ao citar Polany (1998, p. 14 e 15):

[...] toda prática científica é cruzada por elementos pessoais, como paixões, ideais, esperanças, visões, etc., não é neutra, como alguns creem. Por sua vez, o conhecimento é tático, quer dizer, não se pode expressar apenas com palavras: qualquer agente social conhece e sabe muito mais do que pode dizer com palavras e fórmulas. (POLANY apud GIL e VANZUELA)

Dessa forma, podemos dizer que os professores não se resumem apenas as aplicações técnicas e burocráticas para construir sua metodologia em sala, mas depende também por meio da interação com todo o sistema escolar, interação com os professores, alunos, coordenação escolar e com sua própria atuação.

Sabemos, no entanto, que analisar essas questões não será uma tarefa fácil, por isso a necessidade da utilização das entrevistas narrativas, que, por sua vez, permitem uma mais intensa reflexão e um novo olhar sobre a própria história de vida e, provavelmente, a nossa formação, como afirma Delory-Momberger (2008, p. 56) “a narrativa (auto) biográfica instala uma hermenêutica da ‘história de vida’, isto é, um sistema de interpretação e de construção que situa, une e faz significar os acontecimentos da vida como elementos organizados no interior de um todo”, e acrescenta:

É a narrativa que confere papéis aos *personagens* de nossas vidas, que define posições e valores entre eles; é a narrativa que constrói, entre as circunstâncias, os acontecimentos, as ações, as relações de causa, de meio, de finalidade que polariza as linhas de nossos *enredos* entre um começo e um fim e os leva para sua conclusão; que transforma a relação de sucessão dos acontecimentos em encadeamentos finalizados; que compõe uma totalidade significativa, na qual cada evento encontra seu lugar, segundo sua contribuição na realização da história contada. É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma *história* a nossa vida: *não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida.* (2008. p.37)

Ainda sobre essa questão, Souza fala sobre o nosso cotidiano, que de certa forma é “[...] marcado pela troca de experiências, pelas narrativas que ouvimos e que falamos pelas formas como contamos as histórias vividas. Daí, a emergência e a utilização, cada vez mais crescente, das autobiografias e das biografias educativas em contextos na área educacional”.(2008, p. 94-95),

Nessa perspectiva, de situar-se na sua própria história, podemos classificar essa prática como reflexiva, conforme afirma Freire (2013, p. 39-40) ao dizer que “[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer [...] por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

Sendo assim, o sujeito após a prática na sala de aula, ele reflete o seu processo, a sua atuação e destaca tudo o que pode ser considerado positivo, produtivo e aquilo que deve ser negativado, ou até mesmo o que pode ser remodelado, gerando uma auto-crítica que prossegue para uma nova construção pedagógica.

E toda reflexão gera algum tipo de mudança. Um professor vai aperfeiçoando sua prática desde o primeiro dia de aula, no contato com os seus alunos, com os desafios da própria atuação, e principalmente com a reflexão dessas. Pimenta ressalta isso, ao pedir que um professor compare o seu início na sala de aula e a sua atuação, e afirma que “[...] eles reconhecem que aprenderam bastante com os alunos e com as situações desafiadoras que os conduziram a criar opções pedagógicas.”(2012, p. 140)

Uma dessas “opções pedagógicas” podem ser as histórias de leituranos processo da infância, pois se eles mudarem o seu jeito, atuação, postura, também mudarão a sua forma de ver o mundo, gerando uma reflexão de si, a cada instante do seu desempenho e vai construindo e costurando o seu “eu”, não será diferente com as significâncias que esses darão as suas histórias de leituras, quando vistas em outro contexto, no exercício em sala especificamente, uma vez que, as leituras não possuem interpretação única por necessitar de um contexto para diálogo e compreensão. Conforme exemplifica Paulo Freire a seguir:

Ao ir escrevendo este texto, ia “tomando distância” dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a “leitura” do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da “palavramundo”. A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de “ler” o mundo particular em que me movia - e até onde não sou traído pela memória -, me é absolutamente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, re-crio, e re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós - à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores. (1982, p.5)

Percebemos assim a presença da leitura ainda antes, até mesmo, da apropriação do código linguístico, a leitura de mundo, criando uma experiência de se “re-criar” “re-viver”, re-apropriar de si mesmo. E essa leitura ganhará aspectos diversos no instante e que houver uma apropriação desse código e da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de um professor pesquisador competente a ponto de olhar para a sala de aula, a escola e o que há em torno disso, nos tempos atuais, consiste em uma tarefa persistente e principalmente complexa. Trata-se, dessa forma, de aperfeiçoar o profissional da educação que seja capaz de se enxergar, agindo nos espaços educativos, observando os sujeitos e suas relações para que por meio de reflexões e novas alternativas possam ser construídas.

Percebemos dessa forma que apesar de haver muitos estudos sobre a formação de professores e o seu processo de construção identitária ainda existem muitas lacunas que necessitam de uma atenção especial e mais cautelosa, como essa necessidade de se perceber se realmente há algum tipo de influência por parte da história de vida e de leitura na formação do docente.

Nesse aspecto torna-se relevante buscarmos essas questões a fim de aprofundar mais sobre os aspectos que rodeiam a formação do professor, bem como, os aspectos experienciados na sua infância e no seu período escolar. Que poderiam ter influenciado ou não a sua trajetória e sua identidade enquanto docente.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Celso. História, cultura e patrimônio documental In CASTRO, Celso. *Pesquisando em arquivos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

DELORY-MOMBERGER,Christine. Modelos biográficos e escrita de si. In: *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Trad. de Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passegi. Natal,RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DELORY-MOMBERGER,Christine. Construção biográfica e Educação se si. In: *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Trad. de Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e LuisPassegi. Natal,RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. RJ: Paz e Terra, 2013.

GIL. Juana M. Sancho, VALENZUELA. Bernardita Brain. As decisões educativas e profissionais que influenciam o aprender a ser docente In GIL. Juana M. Sancho, HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando. *Professores na incerteza: aprender a docência no mundo atual*. Porto Alegre: Penso, 2016.

KENSKI, Vani Moreira. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: PICOTTEZ, Stela C. Bertholo. (coord) *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas, SP: Papirus, 1991.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. *Por que o estágio para quem já exerce o magistério: uma proposta de formação contínua* In *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 123-140.

MOTA, Kátia M. Santos. PEREIRA, Áurea da Silva. “Espaços Biográficos”: o lugar das memórias autobiográficas. In: PEREIRA, Áurea da Silva. *Práticas de Pesquisa Autobiográfica: Letramentos, memórias e narrativas*. Curitiba-Brasil: Editora CRV, 2015.

SILVESTRE, Magali Aparecida. Sentidos e significados dos estágios curriculares obrigatórios: a fala do sujeito aprendente. In GOMES, Marineide de Oliveira. (org.) *O estágio na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão*. Edições Loyola. São Paulo: 2011. p. 165-185

SOUZA, Elizeu Clementino de, MINGNOT, Ana Cristina Venancio (Orgs). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet: FARPEJ, 2008.

TARDIF, Maurice. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes, 2012. 14ed.

PONTOS DE CULTURA DO LITORAL NORTE E AGRESTE BAIANO: PRODUÇÃO E CONEXÕES ESTÉTICO-POLÍTICAS

Tárcio Leonardo Santos Mota (Pós-Crítica/UNEB)¹

Resumo: Trata-se de uma investigação acerca das Políticas Culturais no Brasil, tendo como recorte a cadeia produtiva e as conexões estético-políticas no âmbito dos Pontos de Cultura, em comunidades de Alagoinhas, Esplanada e Pedrão, municípios que estão localizados no território de identidade Litoral Norte e Agreste Baiano. Partindo da hipótese de que tal política pública foi criada sob o prisma de um governo de conciliação de classes, seria ela capaz de estimular um ativismo cultural revolucionário? Os objetivos são comparar as políticas públicas de cultura nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002) e do Partido dos Trabalhadores (2003 – 2016); avaliar o impacto dos efeitos da política cultural nas classes dominantes e mapear a incorporação social dessas políticas. Para tanto, utiliza-se um método teórico e empírico, recorrendo à análise documental, bibliográfica e a rodas de conversa nas comunidades pesquisadas. Os resultados alcançados revelam avanços na execução da política cultural, sobretudo nos governos petistas, apesar das limitações impostas pela burocracia do Estado, fruto do pacto de conciliação; a reação das classes dominantes, que por meio do governo atual e seus apoiadores tem criminalizado a cultura pelo viés ideológico, religioso fundamentalista e da violência promovida por milícias e facções criminosas. Ante os resultados já alcançados, conclui-se que, sem os embates e constatações acerca das políticas culturais nos governos de FHC e do PT e a reação violenta da burguesia, não é possível pensar outra saída que não perpassa pelo ativismo revolucionário e a ação dos diferentes coletivos, grupos e agitadores.

Palavras-chave: Política Cultural. Pontos de Cultura. Ativismo Cultural.

INTRODUÇÃO

A política cultural no Brasil passou por diferentes estágios, da subserviência às políticas do setor de Educação e concentração da participação do Estado na gestão de algumas instituições, até chegar às leis de incentivo na virada do século XX. No meio disso, houve experiências locais importantes, como a criação de fundos e da própria noção de “cidadania cultural”, que ampliou a ideia de cultura. O alargamento do conceito de “cultura” teve um marco importante com os dois mandatos do governo Lula e, mais especificamente, na gestão do Ministro Gilberto Gil e do Ministro Juca Ferreira no Ministério da Cultura, onde foi incluída a dimensão antropológica (políticas voltadas a negros, mulheres, LGBT, ciganos etc.).

A partir de 2016, ocorre uma reviravolta na política brasileira, com a decisão do Congresso Nacional de afastar a presidenta Dilma Rousseff e a posse do vice como presidente interino. Uma das primeiras medidas de Michel Temer foi a extinção do Ministério da Cultura. A Cultura foi recolocada junto da Educação, retomando o significado inicial da sigla MEC, que perdurou até o governo João Figueiredo. A mudança foi alvo de fortes críticas da comunidade cultural, da imprensa e de outros setores da sociedade civil. Por exemplo, houve ocupações em sedes do Ministério da Cultura, do IPHAN, da Funarte e de outros equipamentos culturais

¹Mestrando 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.

em pelo menos 24 estados e no Distrito Federal, além da manifestação de muitos expoentes da cultura nacional.

A pressão fez o então governo interino recuar em menos de duas semanas, recriando, por meio da Medida Provisória 728/16, de 23 de maio de 2016, o Ministério da Cultura. Com a ascensão definitiva de Temer, o status da Cultura não é alterado - os conflitos com a comunidade cultural, porém, não são extintos. Para responder à necessidade de dar um passo adiante na formulação de políticas para as diversas linguagens e manifestações culturais, a antiga gestão do Ministério da Cultura lançou em 2015 a construção de uma Política Nacional das Artes (PNA). Nela, a intenção era traçar um diagnóstico da situação e propor políticas (houve críticas a um certo “sombreamento” com as deliberações da Conferência Nacional de Cultura e dos colegiados setoriais – instâncias com a participação destacada da sociedade civil). A iniciativa, no entanto, foi fortemente atingida pelas restrições orçamentárias, corte de pessoal e mesmo pelo clima de instabilidade política.

Os paradigmas que norteiam os rumos da política cultural, que se refletem também sobre as linguagens artísticas, exigem um olhar qualitativo sobre a política para as artes, que é movida por diferentes concepções de artes e de cultura – e de conflitos vários. Dentre as distintas visões, cabe destacar: a instrumental e/ou aparelhaste, que não vê na cultura uma política pública efetiva e enxerga nos artistas um polo de cooptação política; aquela baseada no fomento às manifestações artísticas e culturais mais consagradas; e aquela que amplia o conceito de cultura para uma dimensão antropológica. Além disso, outro debate travado é uma polarização da cultura enquanto identidade ou como diversidade – esta perspectiva ganha força na última década. Recentemente, contudo, cresce no espectro político e em setores da sociedade uma visão que menospreza a condição do artista como trabalhador e da cultura como direito, fazendo com que o problema do tamanho da cultura na administração pública seja presentemente questionado.

A política cultural brasileira, portanto, é fortemente marcada por avanços e retrocessos, o que dificulta a construção e o apontamento de perspectivas estáveis, capazes de superar seus gargalos. Este artigo, escrito ele mesmo sob um contexto de instabilidade, procura elucidar parte do que já foi feito, ajudando a iluminar caminhos futuros especialmente para os agentes culturais e os coletivos de artes.

“BOM NEGÓCIO” VERSUS BEM SIMBÓLICO

A demarcação em torno das condições estruturais de formação social e cultural no Brasil é necessária quando se olha para a trajetória das políticas públicas no país, e particularmente aquelas ligadas à cultura. Essa perspectiva faz com que se relativize as visões que dão conta da fundação de política cultural no Brasil em contextos bastante elitizados, em que a ampla maioria da população seguia completamente à margem. Ao delinear a história das políticas culturais no Estado brasileiro, Rubim (2007, p. 12) conclui que “até hoje, não foram desenvolvidas tentativas mais sistemáticas e rigorosas de compreender toda sua trajetória histórica”.

De maneira enfática, Albino Rubim (2007) desmonta as teorias que apontam o início da política cultural no Brasil ainda no Segundo Império, dada a postura “ilustrada” e de mecenas do imperador D. Pedro II, ou mesmo no Brasil Colônia e na República Velha, como o fazem outros autores (não citados detidamente). No primeiro caso, era incompatível com os propósitos da monarquia o “obscurantismo” imposto às populações negras e indígenas e suas culturas, além da plena falta de democracia. Já na República Velha o cenário de oligarquias não permitiria o desenvolvimento de políticas nacionais, ficando a política cultural focada em ações pontuais e locais, sobretudo na área de patrimônio histórico.

É durante o governo Getúlio Vargas (1930-1945) que efetivamente surgirá uma política cultural de caráter nacional, segundo Rubim (2007). A cultura passaria a ser vista, no plano interno, como um elemento capaz de construir uma “identidade”, superando a fragmentação regional, e no plano externo, num contexto de Segunda Guerra Mundial e de ascensão de nacionalismos, uma peça chave para o Brasil se firmar enquanto nação no exterior. A música popular, em especial, exerceria o papel de “arma política de propaganda” – não só no Brasil, mas também em países vizinhos como a Argentina e o Uruguai (TINHORÃO, 1998) –, sendo fortemente apoiada (financiada) pelo governo. É neste período, potencializado pelo apoio governamental, pelo poder do rádio e da indústria fonográfica, que o samba se consolida como um dos símbolos da cultura nacional e do ideal de “brasilidade”. Na década de 1930, ainda, surgiria na periferia do Rio de Janeiro, então capital federal, um novo gênero artístico, criado e protagonizado pelos segmentos populares (e, a partir de 1935, com fomento do poder público): o desfile de escolas de samba (RAYMUNDO, 2013), que faria do carnaval brasileiro um dos aspectos mais conhecidos de nossa cultura no exterior. Além do nacionalismo, a harmonia entre as raças era um valor perseguido, o que deu visibilidade ao negro como parte da formação do país - e, para alguns críticos, simbolizou uma “cooptação” ou um silenciamento das relações de desigualdade e exploração.

Tendo esse norte estratégico de, por meio da cultura, superar a fragmentação regional e construir uma identidade da “nação brasileira” no exterior, o governo Vargas, tanto no período democrático quanto no Estado Novo, fundou diversas instituições culturais: Superintendência de Educação Musical e Artística; Instituto Nacional de Cinema Educativo (1936); Serviço de Radiodifusão Educativa (1936); Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (1937); Serviço Nacional de Teatro (1937); Instituto Nacional do Livro (1937) e Conselho Nacional de Cultura (1938). Figura chave da administração pública na época foi Gustavo Capanema, definido por Rubim (2007, p. 16) como “esteticamente modernista e politicamente conservador”: à frente do Ministério da Educação e da Saúde (1934-1945), onde localizava-se o setor nacional de cultura, empregou artistas e intelectuais de expressão para a cultura brasileira, como Carlos Drummond de Andrade (seu chefe de gabinete), Cândido Portinari, Oscar Niemeyer, entre outros.

Do mesmo período, a bibliografia acerca da trajetória da política cultural no Brasil geralmente ressalta a experiência de Mário de Andrade na direção do Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo, entre os anos de 1935 e 1938. Rubim (ibidem, p. 15) considera que a gestão do ícone modernista “por suas práticas e ideários, transcende em muito as fronteiras paulistanas”. As suas práticas inovadoras estavam em

1. estabelecer uma intervenção estatal sistemática abrangendo diferentes áreas da cultura; 2. pensar a cultura como algo “tão vital como o pão”; 3. propor uma definição ampla de cultura que extrapola as belas artes, sem desconsiderá-las, e que abarca, dentre outras, as culturas populares; 4. assumir o patrimônio não só como material, tangível e possuído pelas elites, mas também como algo imaterial, intangível e pertinente aos diferentes estratos da sociedade; 5. patrocinar duas missões etnográficas às regiões amazônica e nordestina para pesquisar suas populações, deslocadas do eixo dinâmico do país e da sua jurisdição administrativa, mas possuidoras de significativos acervos culturais [...] (RUBIM, 2007, p. 15)

A experiência de gestão de Mário de Andrade, no entanto, é considerada uma excepcionalidade no contexto nacional, de instabilidades e discontinuidades da política pública da cultura. Ao falar do período do Estado Novo, e mencionando posteriormente também a ditadura militar, Rubim (2007) destaca a “forte relação” que há entre governos autoritários e políticas culturais no Brasil. De forma sumária, o autor diz que “a história das políticas culturais do Estado nacional brasileiro pode ser condensada pelo acionamento de expressões como: autoritarismo, caráter tardio, discontinuidade, desatenção, paradoxos, impasses e desazos”. Todas essas características, efetivamente, continuarão a aparecer nas décadas seguintes, permanecendo nos dias de hoje.

Nas décadas seguintes, a cultura viveria aquilo que Rubim (2007; 2011) chama de “tristes tradições”, marcada sobretudo pela instabilidade institucional. Criado em 1985, fechado em 1990 e retomado em 1993, o Ministério da Cultura já teve diferentes ministros, cada qual com a sua marca. No governo Sarney, evolui-se em relação a políticas de fomento à cultura e se criou a primeira lei de incentivo. Transformada em Lei Rouanet, sobrenome do secretário da pasta ligada à presidência no governo Collor, estaria consolidada aquela que é possivelmente a mais duradoura política cultural do Brasil. Com os governos Fernando Henrique, o caráter de abertura ao capital privado ganha força também no meio cultural, com o aumento da importância da Lei Rouanet; por outro lado, é continuado o processo de retomada das instituições iniciado por Itamar Franco. Críticos como Rubim (2011) consideram que houve ausência de política pública no governo FHC, e uma cedência do papel estatal ao mercado. Para simbolizar, o autor cita que a publicação mais “famosa” dos oito anos de governo FHC foi uma publicação chamada *Cultura é um bom negócio* (ou seja, a cultura como negócio, e não como direito).

Para exemplificar a concepção hegemônica no período (e ainda vigente em muitos formuladores de política cultural), vale recorrer a ideias expressas em um artigo de Ottaviano Carlo de Fiore, professor da PUC-SP e secretário do Livro e Leitura do MinC no início dos anos 2000. O autor divide a cultura de qualquer país em “problemas verticais” e “problemas horizontais”. Os verticais seriam aqueles próprios do “povo da cultura”, problemas setorializados (sistema de distribuição da pintura, o preço elevado dos livros etc.). Os problemas horizontais, por sua vez, seriam aqueles que “não afetam um ofício artístico em particular”, mas “a nação como um todo”; como exemplo, cita a baixa proficiência da leitura e o analfabetismo funcional. Aí cabe questionar: os problemas crônicos de produção e circulação de livros são apenas uma pauta setorializada ou influem decisivamente nos baixos índices de leitura? E a falta de acesso aos bens culturais (que não apenas aqueles de massa) não corrobora para a permanência do analfabetismo funcional e a baixa escolaridade?

Além disso, são expressas ideias no mínimo controversas. O autor, reconhecendo que na periferia não tem espaços culturais tradicionais (elencando teatro, biblioteca, centro cultural e cinema) e afirmando que as pessoas que lá vivem produzem cultura “fortemente globalizada, rap etc.”, aponta como a “próxima tarefa histórica” a “colonização cultural das periferias” (DE FIORE, 2001, p. 25). Ao dizer que “nós temos que levar a civilização às grandes periferias” (idem), pressupõe-se que as pessoas da periferia não são “civilizadas”, não possuem cultura. O movimento, assim, seria vertical, de uma classe dirigente e ilustrada que acha que só ela é detentora de cultura, que exclui a possibilidade de enxergar o que é produzido do outro lado. É uma visão, assim, colonialista de política cultural.

Uma mudança significativa para a cultura tanto enquanto política pública quanto em sua dimensão social se daria a partir de 2003. O governo Lula mudaria a importância da área cultural no Estado brasileiro. Tendo como base o documento *A imaginação a serviço do Brasil*, construído para a campanha eleitoral de 2002, o documento traria como novidade avistar a cultura sob diversas concepções: como direito social básico; como política pública para o desenvolvimento e a democracia; como algo transversal; etc. Já apresentava temas que virariam emenda à Constituição uma década depois, como a criação do Sistema Nacional de Cultura.

A gestão, que teve à frente na maior parte do tempo o ministro Gilberto Gil – um dos mais conhecidos artistas brasileiros -, é marcada por aspectos como a retomada do diálogo do governo com a comunidade cultural, o que, para Rubim (2011), permite que o Estado assumira um perfil diferente do velho Estado desenvolvimentista e construa caminhos para a “modernidade brasileira”, ao garantir lugar de protagonismo à sociedade civil, seja via conferências, conselhos, colegiados, reuniões públicas etc. É feita a opção pela diversidade como um dos princípios orientadores da política cultural brasileira, assinala Rubim (*idem*); cabe ressaltar que isto se trata de uma mudança paradigmática, já que sempre se trabalhou a cultura sob a ótica da identidade, como se o país de 200 milhões de habitantes fosse obrigado a contar com características identitárias comuns a todos.

A ação do ministério amplia o escopo tradicional da política cultural, indo além do patrimônio e das artes: adota-se a dimensão “antropológica” de cultura, que faz com que sejam desenvolvidas ações para diversas comunidades periféricas e marginalizadas em seus direitos culturais. Tal inovação teria efeitos também sobre a gestão pública. Para exemplificar: em editais voltados aos povos indígenas, de rica cultura oral, porém muitos sem cultura letrada, passa-se a aceitar projetos não escritos, mas gravados. Além disso, atualizam-se também as linguagens artísticas e midiáticas, agregando as culturas digitais e até mesmo os jogos eletrônicos (RUBIM, 2011).

Do ponto de vista da gestão, cabe ressaltar que no período é realizado o primeiro concurso público para o ministério em sua história de mais de duas décadas. O orçamento do órgão, que em 2003 era de 0,14% do Orçamento da União, em 2010 chegou a 1%, ou R\$ 2,2 bilhões. Nos anos seguintes, porém, já no governo Dilma, estanca a tendência de crescimento: no ano de 2015, ficou em R\$ 2,6 bilhões. Nesse governo, contudo, são conquistados avanços legais significativos, como a aprovação do Sistema Nacional de Cultura e do primeiro Plano Nacional de Cultura, além de iniciativas como o Vale-Cultura.

A concepção que norteou o Sistema Nacional de Cultura e o Plano Nacional de Cultura, que busca consolidar uma nova lógica para a política cultural brasileira, fica nítida no seguinte trecho:

Diferentemente do que acontece no Sistema Nacional de Saúde, bem como no Sistema Nacional de Educação, modelos para implantação do Sistema Nacional de Cultura, não cabe ao Estado ser o realizador da “Cultura” e das suas atividades inerentes. Cabe ao Estado, neste caso, ser o mediador, regulador, financiador e garantir que as políticas públicas para a Cultura sejam executadas, tendo como realizadora principal a Sociedade Civil, e sendo o cidadão o beneficiário primeiro deste direito fundamental. (BRASIL. MINISTÉRIO DA CULTURA, 2016)

A BURGUESIA REAGE: MORTE DO MINC

A história conhece épocas especialmente dispostas ao cinismo (SLOTEDIJK, 2011, p. 481). O filósofo alemão Peter Sloterdijk flagra a fluidez do mundo, a sua dor, seu mal-estar; deles, o poeta se espanta. A imagem que Sloterdijk (2011) põe a nu da República de Weimar, período que vai do término da primeira guerra mundial, em 1918, à ascensão de Hitler, em 1932, possui relação intrínseca com a conjuntura atual, marcada pela extinção, ou "morte", do Ministério da Cultura, se levarmos em consideração que em *Crítica da Razão Cínica*, Sloterdijk fala desse momento conturbado sob a perspectiva de um filósofo historiador.

A extinção do MinC pelo atual governo, revela sua intenção de atacar, controlar e enquadrar a política de ações culturais do país dentro de seus moldes. Ao deixar de ser tema de pasta do primeiro escalão na estrutura governamental, as políticas de incentivo à cultura perdem o status e a integridade como um órgão próprio e exclusivo para a gestão e a execução das políticas culturais em parceria com os estados, municípios e com a sociedade civil. A partir de agora, elas ficarão diretamente vinculadas ao Ministério da Cidadania, além de sofrer uma redução significativa nos seus recursos humanos, técnicos e financeiros.

Acerca deste processo, é importante destacar que tal "morte", começa com um enorme esvaziamento político e uma drástica redução orçamentária nos últimos anos, a resistência e permanência do Ministério da Cultura (MinC) foi uma demarcação institucional do campo das artes e da cultura no País. Muito mais do que uma “conquista setorial” dos artistas, produtores, gestores e fazedores de artes e culturas, tal fato representou uma conquista da sociedade e do povo brasileiro como um todo.

Contrapondo os resultados da área cultural à suposta economia que a redução e extinção desse ministério apresentaria, a contribuição econômica da pasta do setor cultural, contradizendo os auxiliares do presidente, gera 2,7% do PIB nacional e mais de um milhão de empregos diretos, englobando mais de 200 mil empresas e instituições públicas e privadas,

números muito superiores a diversos outros setores tradicionais da economia brasileira. E a tendência seria desses números continuarem em crescimento. Além disso, tem-se ainda a Lei Rouanet, tão injustamente e propositalmente atacada pelos setores conservadores e pelos membros do atual governo. A tão criticada Lei representa apenas 0,3% do total de renúncia fiscal da União, mas proporciona o incentivo de milhares de projetos artístico-culturais em todo o país, gerando renda e empregos.

RESISTINDO E REEXISTINDO

Durante os anos entre os governos Lula e o primeiro governo Dilma, parecia haver uma harmonia entre o crescimento econômico e os direitos sociais. No entanto, ainda no meio desse processo, Paulani (2012; p.97) advertia para a “sustentabilidade” do arranjo assim disposto, bem como à sua capacidade de tornar permanentes as conquistas até então obtidas”. De fato, parece que essa sustentabilidade não foi possível. Tal insustentabilidade foi o que gerou a crise política e econômica no país a partir de 2013, o impeachment da presidenta Dilma e o início do governo interino de Michel Temer. A pauta principal do atual governo é a austeridade do Estado.

Se a ditadura militar ascendia ao poder sob o pretexto de modernizar o Estado, novamente se fala nisso, porém, numa modernização contrária àquela que passava pelo papel regulador do Estado diante da burguesia industrial. Agora, o foco é no desenvolvimento de uma elite financeira (grande parte estrangeira) a qual se espera suprir as necessidades sociais em Estado desregulado, que passa pelo desmanche da seguridade social. No pacote do desmanche está a política cultural, que não deixa de ser um tipo de seguridade social, contrariando o que Araújo (2000) pontua como o ideal das políticas públicas, que passa mais por uma reorganização da institucionalização que pela desinstitucionalização. Não é à toa que um dos primeiros atos do atual presidente foi a extinção do Ministério da Cultura, assim como Collor, exemplificando continuidade desses projetos de governo.

Vemos no Brasil uma gangorra da institucionalização e desinstitucionalização desde os anos 1930. O que deve vir agora é uma nova onda da mercantilização da cultura, vinda pela primeira vez durante as reformas neoliberais dos anos 90. Como diz Barbalho (2016; p.14): “A valorização da perspectiva econômica da cultura tem influenciado de modo crescente, pelo menos desde a retomada do ideário liberal nos anos 1980, as políticas públicas para o setor”. O que se viu nos governos Lula e Dilma foi um pouco de terra firme, mas que não ficou fora dessa maré.

O que é constante nessa história das políticas públicas é a submissão do Estado aos interesses daqueles que concentram a renda do país e da sociedade civil ao Estado. É uma longa tradição de um Estado autoritário e de mudanças pelo alto, antes pela colonização, mas agora pela subjugação à economia mundial. As conquistas em torno do fortalecimento das políticas culturais voltadas para a segurança da diversidade cultural, talvez só tenham sido possíveis enquanto conciliáveis como os interesses do capital globalizado. À menor sombra de risco a esse capital, essas políticas são postas para escanteio.

Apesar dos retrocessos ora apresentados, há um forte tecido social potente, sobretudo fomentado pelas ações de programas como o Cultura Viva, que é considerado um marco divisório no que se refere à forma como as Políticas Culturais passaram a ser implementadas no Brasil. Tendo como base os Pontos de Cultura selecionados por meio de editais públicos, o Programa possibilitou maior transparência e seriedade às ações no campo cultural, fazendo surgir novas perspectivas para entidades culturais que há tempos buscavam reconhecimento e apoio para as atividades desenvolvidas em suas comunidades. A formação cidadã e as redes criadas, a exemplo da TEIA Nacional da Diversidade, são ferramentas de resistência e reexistência. Mesmo ante a falta de recursos e a ausência do Estado, as instituições, coletivos culturais e agentes seguem resistindo, afinal de contas, em tempos de retrocesso, cultura e resistência podem ser consideradas sinônimos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Tânia Bacelar de. *Ensaio sobre o desenvolvimento brasileiro: heranças e urgências*. Rio de Janeiro: Revan, 2000.

BARBALHO, Alexandre. *Política cultural e desentendimento*. Fortaleza: IDB Cult, 2016.

BARBALHO, Alexandre. Políticas culturais no Brasil: primórdios (1500–1930). In: *Encontro de estudos multidisciplinares em cultura*, 5, 2009, Salvador. Salvador: Faculdade de Comunicação/UFBA, 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA CULTURA. *As metas do Plano Nacional de Cultura*. São Paulo: Instituto Via Pública; Brasília: MinC, 2012. 216 p.

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>>.

DE FIORE, Ottaviano C. “Funções do Estado na Cultura”. In: ALMEIDA, Candido J. M. [et al.] (Org.). *Cultura brasileira ao vivo*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2001.

PAULANI, Leda Maria. A inserção da economia brasileira no cenário mundial: uma reflexão da situação atual à luz da história. In: *Boletim de economia e política internacional*, nº 10, abr/jun, p.89-102, 2012.

RAYMUNDO, Jackson. *Escola de samba: uma escola do povo negro, o negro enredo do samba*. Arredia, v. 2, p. 60-73, 2013.

RUBIM, Antônio Albino C. (Org.). *Políticas culturais no Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2007. 182 p. — (Coleção Cult)

RUBIM, Antônio Albino C. *As políticas culturais e o Governo Lula*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

SLOTERDIJK, Peter. *Crítica da razão cínica*. Lisboa: Relógio D'Água, 2011.

TINHORÃO, J. R. *História social da música popular brasileira*. São Paulo: Editora 34, 1998.

