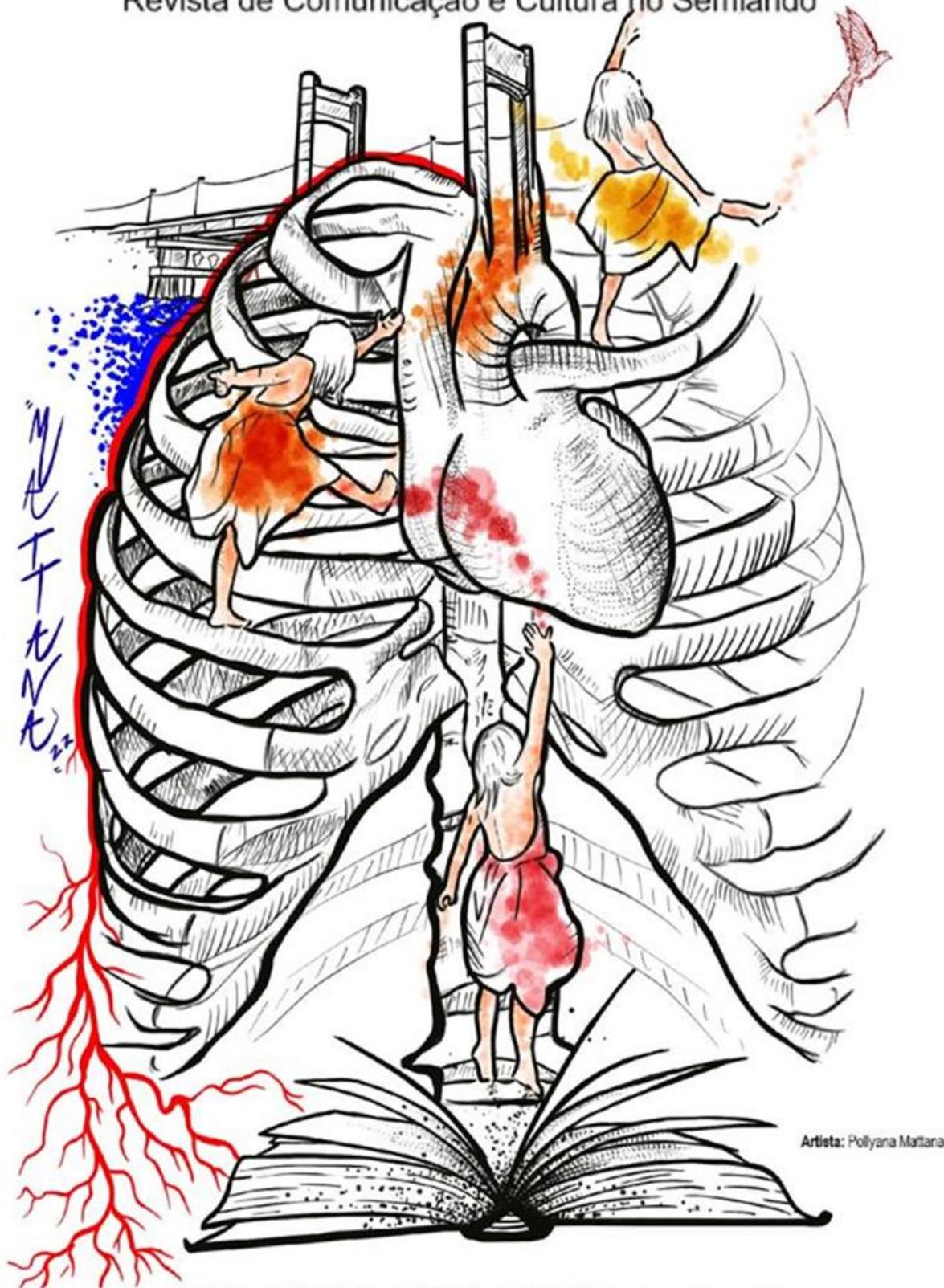


ComSertões

Revista de Comunicação e Cultura no Semiárido



Artista: Pollyana Mattana

UNEB - PPGESA - DCH III - EDUNEB - Juazeiro - BA
VOL.11, N.º1, Agosto 2022 ISSN Elet:2357-8963 / ISSNIMP: 2318 - 4507

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS – CAMPUS III
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURA E
TERRITÓRIOS SEMIÁRIDOS
(PPGESA)**

REITORA

Adriana dos Santos Marmori Lima

DIRETORA DO DCH III/CAMPUS III

Edonilce da Rocha Barros

COORDENADOR DO PPGESA

Josenilton Nunes Vieira

EDITOR-GERENTE

João José de Santana Borges

EDITORA ASSISTENTE

Rafaela da Silva Lima

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

César Bolano/ Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Cicilia Peruzzo/ Universidade Metodista de São Paulo

Giovandro Marcus Ferreira/ Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Ismar de Oliveira/ Universidade de São Paulo (USP)

Maria Immacolata Lopes/ Universidade de São Paulo (USP)

Thomas Tufte/ Roskilde University Center da Dinamarca

Israel Rocha/Universidade Federal da Bahia (UFBA)

PROJETO GRÁFICO DA CAPA

Pollyana R. Mattana Vieira

Jaqueline Aquino Rodrigues

APOIO

Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação (PPG-UNEB)

Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura nos Territórios Semiáridos (PPGESA)

SUMÁRIO

EDITORIAL	4
<i>João José de Santana Borges</i>	
O TEATRO E O CONHECIMENTO PELO CORPO: REFLEXÕES SOBRE A VIVÊNCIA TEATRAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL A PARTIR DOS CONCEITOS DE HABITUS E CAMPO SOCIAL	5
<i>Cristiane Crispim Bezerra, José de Santana Borges</i>	
JUSTIÇA RESTAURATIVA E OS CÍRCULOS DE CONSTRUÇÃO DE PAZ: UMA PERSPECTIVA MULTICULTURAL NO SERTÃO DE PERNAMBUCO	20
<i>Raoni Macedo Bories, João José de Santana Borges</i>	
EDUCOMUNICAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO: REFLEXÕES SOBRE O “PRODUÇÃO DE VÍDEOS ESTUDANTIS” E AS RELAÇÕES CINEMA-ESCOLA	39
<i>Patricia da Silva Barbosa, Carla Conceição da Silva Paiva</i>	
RECONSTRUINDO BAKHTIN	64
<i>Elisabet Moreira</i>	
LITERATURA: ONTEM, HOJE, AMANHÃ	77
<i>Andréa Maria Silva, Geam Karlo Gomes</i>	

EDITORIAL

Um livro é a base, de onde se erige a estrutura de um pulmão. No centro, o coração vermelho. Humanos teatrais em cada um dos três níveis da figura. Da fonte do livro, se ergue o primeiro humano proclamando ou anunciando um porvir. Está de costas. Pode ser qualquer um de nós, em um tom declamatório, de anunciação, talvez um alerta. No segundo nível, já na altura do pulmão, esse humano escreve um movimento de ação, com o gesto que pode remeter a proeza do equilíbrio e de uma justa direção. Há um tônus em um movimento preciso. Surge então a ponte sustentada pelos pulmões. E um pássaro aponta para o infinito, o transcendente, o além. Ou antes, o humano imediatamente próximo ao pássaro, nele se converte. Há um estado de nudez, flagrante pelas costelas, flagrante pelo coração. Um corpo. Uma ponte. Um rio. Há uma unidade permeando cada um desses elementos, desde o livro até o pássaro. E uma ideia de estrutura sugerida pelo desenho, que liga o coração à ponte entre Petrolina e Juazeiro. Nessa obra de Polly Matana, temos uma sensação ardente de estarmos desnudos para pensar a cultura, para pensar uma revolução centrada nos afetos. Afetos que aumentam nossa potência. No território-corpo, erigimos a ponte de nossas relações, banhados pelo rio onde desaguam nossos medos, angústias, aspirações, esperanças. E o coração pulsante nos determina a ação (política no mundo).

A edição 11 da Comsertões, que ofertamos aos leitores e leitoras, afirma que, a despeito dos desafios e indefinições de nosso futuro próximo, é preciso continuar semeando saberes, compartilhando-os, fazendo-os vigorar. Seja no teatro, na literatura, na educomunicação, na justiça restaurativa, os temas que encarnam essa edição asseguram essa súbita nudez com a qual nos vestimos de sonhos e esperanças. Poucos e significativos, os textos aqui disponíveis promovem pontes temáticas, conotam corações engajados em uma busca de sentido, de partilhar sentidos e povoar o mundo dos horizontes enternecidos. Um estado de promessa, eis o pássaro do desenho.

O TEATRO E O CONHECIMENTO PELO CORPO: REFLEXÕES SOBRE A VIVÊNCIA TEATRAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL A PARTIR DOS CONCEITOS DE HABITUS E CAMPO SOCIAL

THEATER AND KNOWLEDGE THROUGH THE BODY: REFLECTIONS ON THE THEATERAL EXPERIENCE IN THE CONTEXT OF NON-FORMAL EDUCATION FROM THE CONCEPTS OF HABITUS AND SOCIAL FIELD

TEATRO Y CONOCIMIENTO A TRAVÉS DEL CUERPO: REFLEXIONES SOBRE LA EXPERIENCIA TEATRAL EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL DESDE LOS CONCEPTOS DE HABITUS Y CAMPO SOCIAL

Cristiane Crispim Bezerra

João José de Santana Borges

RESUMO

Este artigo é uma reflexão sobre a experiência de ensino não-formal de teatro do Núcleo Biruta de Teatro, espaço de formação e criação cênica desenvolvido pela Cia Biruta junto a jovens e adultos de comunidades da periferia de Petrolina em Ocupação Artística no equipamento do CEU das Águas, localizado no bairro Rio Corrente. Serão abordados contextos e procedimentos pedagógicos dessa experiência, a fim de refletir sobre o potencial do ensino do teatro na construção de corporeidades ou *um conhecimento pelo corpo*, a partir dos conceitos *habitus* e *campo* de Pierre Bourdieu (1989; 2001) e, assim, estabelecer uma conexão entre as ciências sociais e como estas podem contribuir para a construção de um pensamento sobre práticas teatrais e suas formas de ensino.

Palavras-chaves: Teatro; Corpo; Educação-não formal; Habitus; Campo

ABSTRACT

This article is a reflection on the experience of non-formal theater teaching at Núcleo Biruta de Teatro, a training and scenic creation space developed by Cia Biruta with young

people and adults from communities on the periphery of Petrolina in Artistic Occupation in the CEU equipment of Águas, located in the Rio Corrente neighborhood. Pedagogical contexts and procedures of this experience will be approached, in order to reflect on the potential of theater teaching in the construction of corporealities or knowledge by the body, based on Pierre Bourdieu's habitus and fields concepts and, thus, establishing a connection between studies and how they can contribute to the construction of a thought about theatrical practice and its forms of teaching.

Keywords: Theater. Body. Education-non-formal. Habitus.

RESUMEN

Este artículo es una reflexión sobre la experiencia de la enseñanza teatral no formal en el Núcleo Biruta de Teatro, espacio de formación y creación escénica desarrollado por Cia Biruta con jóvenes y adultos de comunidades de la periferia de Petrolina en Ocupación Artística en los equipos de el CEU de las Águas, ubicado en el barrio de Rio Corrente. Se abordarán contextos y procedimientos pedagógicos de esta experiencia, con el fin de reflexionar sobre las potencialidades de la enseñanza teatral en la construcción de corporeidades o saberes a través del cuerpo, a partir de los conceptos y campos del habitus de Pierre Bourdieu (1989;2001) y, así, establecer una conexión entre las ciencias sociales y cómo pueden contribuir a la construcción de un pensamiento sobre la práctica teatral y sus formas de enseñanza.

Palavras-chave: Teatro. Cuerpo. Educación no formal. Habitus.

1. INTRODUÇÃO

A Cia Biruta é um grupo de teatro que desenvolve trabalho ininterrupto de mais de 12 anos na área de produção, criação e formação teatral em Petrolina, Pernambuco. Nele uma das autoras deste texto é co-fundadora e atua como atriz, produtora cultural e arte-educadora. Há cinco anos o grupo realiza uma ocupação artística no equipamento cultural Centro de Artes e Esportes Unificado (CEU) das Águas, localizado no Rio Corrente, bairro periférico, zona oeste da cidade e que também atende às comunidades circunvizinhas, como Cohab VI, Jardim Petrópolis, São Gonçalo. Como contrapartida dessa ocupação, é realizado junto à comunidade o Núcleo Biruta de Teatro, um espaço de

aprendizagem em um diálogo permanente com a ideia de comunidade e os saberes do fazer teatral, através de oficinas, estudos, leituras, montagens e experimentações cênicas.

Nesse projeto do grupo, que ocorreu a partir de encontros presenciais para a realização de oficinas, montagens e apresentação de espetáculo entre agosto de 2015 e março de 2020, optou-se por procedimentos fundamentados no teatro físico, que tem o corpo como matéria-prima principal do trabalho do ator e atriz e no desenvolvimento do que é chamado pelo diretor, dramaturgo e pesquisador teatral Eugênio Barba, de pré-expressividade, no seu tratado de estudos da Antropologia Teatral. Esta concepção se aproxima do recurso fenomenológico presente nas formulações teóricas de Bourdieu (1989; 2001; 2013): essa pré-expressividade se apresenta como aquilo que é da ordem do pré-temático, do pré-reflexivo, do senso de jogo que se adquire em um campo social determinado e na vida em geral. A pré-expressividade pode, desde já, ser entendida como um momento constitutivo da aprendizagem via corpo e do *habitus* típico da forma de teatro em questão.

A partir do contexto em que está inserido o grupo e dos seus procedimentos pedagógicos no seu trabalho de formação de jovens e adultos no âmbito da educação não-formal, busca-se, neste artigo, pensar a relação entre as práticas educativas desenvolvidas pelo grupo e a percepção sobre a realidade social. Partindo dos conceitos de Bourdieu (1989; 2001), podemos questionar como a atuação e a presença compartilhada nos trabalhos do palco se articulam com a presença e atuação na vida. Defendemos, pois, uma educação que considere o saber e o pensar do corpo não somente para a criação cênica, mas também para a formação da cidadania e de uma compreensão política sobre o mundo.

2. O TRAJETO DOS AGENTES E SEUS CAMPOS DE ATUAÇÃO

Antes de apresentar as questões relacionadas aos procedimentos pedagógicos em si, é importante localizar o grupo e seus integrantes para compreender a trajetória que vem sendo traçada pelo grupo, sua cartografia dentro do campo das artes cênicas na região do

Sertão do São Francisco, tendo como sede a cidade de Petrolina-PE. Esse percurso, que marca a nossa trajetória, pode ser dividido em dois momentos: um primeiro que responde ao anseio por profissionalização e um outro que busca imprimir de forma mais orgânica uma identidade a essa profissionalização.

Tais caminhos podem ser refletidos a partir dos conceitos de *campo* e *habitus*, uma vez que através do particular, do trivial, podemos pensar e identificar as relevantes questões de uma ciência social que se relaciona com a concretude das práticas: “O cume da arte, em ciências sociais, está sem dúvida em ser-se capaz de pôr em jogo “coisas teóricas” muito importantes a respeito de objetos ditos “empíricos” muito precisos, frequentemente menores na aparência, e até mesmo um pouco irrisórios” (BOURDIEU, 1989, p. 20) e que não divide teoria e prática metodológica. Portanto, o que se apresenta neste artigo é uma reflexão teórica acerca de uma prática de vivência teatral dentro de um contexto de educação não-formal que, inclusive, não faz esse tipo de separação. Acerca disso aponta abaixo Bourdieu:

A divisão “teoria” / “metodologia” constitui em oposição epistemológica uma oposição constitutiva da divisão social do trabalho científico num dado momento (como a divisão entre professores e investigadores de gabinete de estudos). Penso que se deve recusar completamente esta divisão em duas instâncias separadas, pois estou convencido de que não se pode reencontrar o concreto combinando duas abstrações. (BOURDIEU, 1989, p. 24)

Ao apresentar a genealogia do conceito de *habitus*, Bourdieu traz a noção aristotélica de *hexis* agregando a ela um entendimento que ultrapassa a exterioridade do gesto e assim definindo o *habitus* como um conjunto de ações incorporadas no agente. Essa perspectiva de Bourdieu interessa a nossa reflexão, sobretudo, as potencialidades desse *habitus* para a relação ativa do agente e se refere ao “funcionamento sistemático do corpo socializado”:

(...) eu desejava pôr em evidência as capacidades “criadoras”, activas, inventivas, do *habitus* e do agente (que a palavra hábito não diz), embora chamando a atenção para ideia de que este poder gerador não é o de um espírito universal, de uma natureza ou de uma razão humana como em Chomsky – o *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um haver, um capital (de um sujeito

transcendental na tradição idealista) o *habitus*, a *hexis* indica a disposição incorporada, quase postural – , mas sim de um agente em acção tratava de chamar a atenção para o primado da “razão prática” de que falava Fichte, retomando ao idealismo, como Marx sugeria nas teses sobre Feuerbach, o “lado activo” do conhecimento prático que a tradição materialista, sobretudo com a teoria do “reflexo”, tinha abandonado. (BOURDIEU, 2013, p. 61).

O *campo* na teoria bourdesiana é um espaço social de estruturas estruturadas que funcionam como estruturas estruturantes, uma estrutura de relações objetivas capazes de “explicar a forma concreta das interações”. O campo é, portanto, relacional e dentro dele se engendram disputas, conflitos, convergências e divergências. Desse modo, Bourdieu elaborou uma teoria que permitisse identificar as características de cada campo de forma mais ampla e complexa:

A teoria geral da economia dos campos permite descrever e definir a forma específica de que se revestem, em cada campo, os mecanismos e os conceitos gerais (capital, investimento, ganho), evitando assim todas as espécies de reducionismo, a começar pelo economismo, que nada mais conhece além do interesse material e a busca da maximização do lucro monetário. Compreender a gênese social de um campo, e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, tornar necessário, subtrair o absurdo do arbitrário e do não-motivado os actos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir. (BOURDIEU, 1989, p. 69).

A partir dessas teorias, lançaremos olhares sobre a trajetória do grupo enquanto agente, do campo artístico e social desse agente e das disposições propostas em procedimentos pedagógicos para formação de outros agentes e sua consciência corpórea ampliada.

Num primeiro momento, o grupo concentra sua inserção no campo da profissionalização e da sustentabilidade. Com o ideal de viver de teatro sem precisar sair para um grande centro, considerando também que os integrantes não possuíam condições materiais para tal, os caminhos construídos são pensados a partir das condições de existência oferecidas por uma cidade do interior de Pernambuco, mais precisamente, pelas condições de produção de existência ofertadas pela periferia da zona urbana de uma

cidade do interior de Pernambuco. Essas condições se apresentam explicitamente e implicitamente no campo e nas relações por ele estabelecidas, no sentido que no campo do fazer teatral na região existe uma limitada cultura institucional, pública e privada, pouco consolidada do setor teatral, ou seja, uma estrutura que oferte o mínimo de garantias para quem almeja se profissionalizar na área. Portanto, parte dessas condições dependem de oportunidades que se percebem na construção de disposição dos seu agentes em relação de diálogos com outros campos e na criação de condições percebidas por tendências de movimentação nas disputas sociais que ora fortalecem, ora fragilizam essas condições, a depender de aspectos como espaço de ensaios e apresentação, público e dinâmica econômica – considerando também os capitais simbólicos e culturais.

O grupo então faz escolhas, algumas mais ingênuas, outras menos, que levem a aprimorar a produção, formar uma rede produtiva, garantir a qualidade dos elementos cênicos e pensar na qualidade da formação dos atores e das atrizes para se inserir no fazer teatral da cidade. Os esforços direcionam o grupo para um reconhecimento local na produção de teatro. Nesse processo, que diz respeito à constituição do grupo, para além de estabelecer metas de produção, ou seja, de produtos teatrais que pudessem manter uma temporada ou uma itinerância, o grupo direciona-se, em paralelo, à busca por conhecimentos que aprimorassem a produção cultural realizada empiricamente, para formação artística de suas atrizes, atores e diretor. Nessa formação, a preparação corporal e a conquista de um chamado bios cênico de atores e atrizes são aspectos pertinentes para a reflexão sobre o conhecimento pelo corpo que desejamos empreender. Após o relato desse percurso que consideramos importante para compreendermos como Bourdieu pode nos ajudar a pensar essa educação integral do indivíduo que não separa corpo de mente.

Para pensar esse itinerário de formação, que no caso do grupo se constitui um fazer coletivo que alia o autodidatismo, o empirismo e a formação não-formal, construiu-se a partir de um referencial teórico e prático um percurso que poderia nos levar a uma identidade profissional, estética e ética. Foi-se percebendo que as referências acessíveis no campo da formação teatral – livros, textos disponíveis em internet, pesquisas, que foi nos formando ao longo desses anos nos distanciavam de questões relativas à nossa

realidade sociocultural, sobretudo do diálogo com o lugar social e geográfico do grupo. Essa falta de harmonia entre os referenciais para um treinamento de um corpo de ator e atriz que, por mais comum e aceitado campo artístico do teatro que fosse, era alheio ao lugar onde esse corpo criava o seu *habitus*, onde o mesmo incorporava ações, comportamentos, gostos, olhares, por mais que o objetivo do treinamento fosse criar uma “segunda natureza” e não um corpo cotidiano mas sim “extra-cotidiano”, desassociar esse corpo de ator/atriz do seu habitat oferecia o risco da perda de sentido poético da criação, que mesmo em oposição, precisa ter consciência do lugar que seu corpo individual ocupa em sociedade e dos elementos que implicam nesse corpo que será colocado em situação de representação, um corpo-símbolo, objetivado, mas que também é, simultaneamente, sujeito da ação.

3. O SER – ESTAR E ATUAR NO MUNDO ATRAVÉS DA VIVÊNCIA COLETIVA DO TEATRO

O grupo se forma em 2008 e a partir de 2012 – ou seja, quatro anos após esse primeiro momento que se centra na busca por adquirir conhecimentos ditos universais do teatro, mas que na sua maioria se referiam ou em experiências européias ou de grandes centros – o grupo inicia discussões internas que propunham incluir nos procedimentos de investigação de corpo e de construção de partituras físicas “motes” que dialogassem com perguntas como “quem eu sou”, incluindo os percursos genealógicos e com paisagens, histórias, sonoridades e técnicas de corpo de festas e danças das práticas populares do nosso entorno. Essas discussões culminam na elaboração e execução do projeto de pesquisa e experimentação cênica *Cenas Ribeirinhas* (2014-2016), que percorreu comunidades das cidades pernambucanas do Sertão do São Francisco, através do primeiro projeto do grupo realizado com incentivo de edital público, o Funcultura.

Essas discussões coincidiram com a decisão do grupo em alugar um ponto comercial no bairro São Gonçalo, na zona oeste de Petrolina, onde moram a maioria dos

integrantes. Essa ação foi possibilitada e motivada pelo contrato de apresentações que durou 2 anos com a Fundação Abrinq. Com o aluguel do ponto comercial no bairro, o grupo, que chegou a ensaiar no parque público do centro da cidade e em pátio cedido por escola privada do bairro vizinho Cohab VI, teve pela primeira vez uma sede onde poderia fazer encontros, ensaios e oficinas, elaborando uma programação de trabalho que utilizava pelo menos 5 dias na semana o espaço.

Neste espaço abriu o Núcleo Biruta de Teatro e realizou apresentações culturais na calçada, chegando a receber uma ação do Sesc Petrolina¹ na programação do Festival Aldeia do Velho Chico em 2013, a Mostra Biruta. Com o fim do contrato com a Fundação Abrinq, o grupo não tem mais condições de pagar o aluguel do espaço e fecha a sede. No ano seguinte, em 2015, é inaugurado no Rio Corrente, bairro vizinho do São Gonçalo, o Centro de Artes e Esportes Unificado (CEU). Com verba federal e administração do município, o CEU tem como proposta a gestão compartilhada tripartida – gestão pública, sociedade civil organizada e comunidade –, abrindo espaço para o grupo se inserir no processo como sociedade civil organizada e propor à gestão uma ocupação artística onde o grupo teria acesso ao uso do cineteatro, um dos espaços do Centro de Artes e Espaços unificado, para ensaios. Em contrapartida, o grupo ofertaria gratuitamente para população e sem ônus à prefeitura oficinas de teatro para jovens e adultos a partir de 14 anos, onde daria continuidade ao projeto do Núcleo Biruta de Teatro.

Os integrantes do grupo têm formação empírica no teatro, um dos quais com de 20 anos de experiência, e outras como menos experiência empírica, mas com outras formações na área de educação, como em Letras e Artes Visuais. Além de um longo percurso de formações autônomas e independentes aliando treinamentos e estudos internos, os integrantes têm participações em cursos livres, oficinas e workshops

¹ O Sesc Petrolina é a instituição cultural referencial para a produção e a sustentabilidade de diversos grupos, coletivos e artistas de teatro da cidade. Além de possuir um Teatro que oportuniza a abertura de pauta para estes grupos, desenvolve ações, entre projetos e festivais, onde contrata apresentações das produções realizadas por estes grupos, na maioria da vezes, de forma independente.

nacionais e internacionais, percursos formativos que aliam necessidades profissionais mais imediatas e projeções sobre escolhas estéticas resultantes de inquietações do grupo.

Essa bagagem é compartilhada com a comunidade no processo de ensino-aprendizagem não-formal que permite uma troca de saberes, tornando o espaço favorável para elaboração conjunta de um percurso formativo, sem prescindir da orientação e planejamentos, e com a compreensão das potencialidades surgidas no campo da educação não-formal enquanto espaço de cidadania no território que ocupa e que em suas pesquisas artísticas contribui para o fortalecimento dos laços comunitários, das relações de cooperação e compartilhamento de saberes diversos (GOHN, 2009).

A compreensão de quem somos e o processo reflexivo de se perceber na artesanaria do teatro, e não só como um corpo biológico descolado de seu contexto social, histórico, cultural e geográfico, foi fundamental para pensar a construção de uma poética que se distanciasse da visão cartesiana, que separa o corpo da mente e o sujeito de seu habitat, tratando-o como universal. Também nos distanciamos do pensamento estético que privilegia a forma pela forma e desassocia os modos de produção e reprodução da obra de arte das necessidades e dos sentidos da vida, advindas da racionalidade criticada por Bourdieu (2001), para nos aproximar de um pensamento incorporado, de um corpo situado em um espaço resultado de relações de um processo histórico.

No capítulo intitulado “Conhecimento pelo corpo” no livro “Meditações Pascalianas”, ao introduzir sua crítica ao universalismo fruto da racionalidade escolástica Bourdieu afirma com base na filosofia de Pascal:

tomar como ponto de partida uma constatação paradoxal, condensada numa bela fórmula pascaliana, que desde logo vai muito além da alternativa entre objetivismo e subjetivismo: “(...) pelo espaço, o universo me abarca e me engole como um ponto; pelo pensamento, eu o compreendo”. O mundo me abarca, me inclui como uma coisa entre as coisas, mas, sendo coisa para quem existem coisas, um mundo, eu compreendo esse mundo. (BOURDIEU, 2001, p.159).

Bourdieu, como ele mesmo diz, amplia a noção de espaço físico para incluir nesse pensamento o espaço social “lugar da coexistência de posições sociais, de pontos

mutuamente exclusivos os quais, para seus ocupantes, constituem o princípio de pontos de vista” (*idem*). Para o grupo, a importância de forjar uma identidade profissional que se aproximasse das questões geradoras de identidade, símbolos, contradições, conflitos que atravessam o corpo e a construção de seu *habitus*, um corpo que não age no mundo de maneira somente biológica, mas sim que localiza-se em tempo e um espaço, não somente geográficos mas também político, social, cultural, simbólico.

Ao permanecer em seus espaços e assumir a convergência entre o campo artístico e o campo social, agregando a essa relação capital cultural e capital simbólico agenciados em ambos os campos, o grupo busca criar coletivamente suas formas de existir em seus territórios – o corpo, o teatro, a periferia, o sertão ribeirinho.

(...) esse corpo, ao funcionar indiscutivelmente como um princípio de individuação (a medida que localiza no tempo e no espaço, separa, isola etc.), ratificado e reforçado pela definição jurídica do indivíduo como ser abstrato, intercambiável, sem qualidades, também constitui, como agente real, ou seja, enquanto *habitus*, com sua história, suas propriedades incorporadas, um princípio de "coletivização" (*Vergesellschaftung*), como diz Hegel: tendo a propriedade (biológica) de estar aberto e exposto ao mundo, suscetível de ser por ele condicionado, moldado pelas condições materiais e culturais de existência nas quais ele está colocado desde a origem, o corpo está sujeito a um processo de socialização cujo produto é a própria individuação, a singularidade do "eu" sendo forjada nas e pelas relações sociais. (BOURDIEU, 2001, p. 163).

A relação de grupo de teatro e o espaço criado por esse grupo para compartilhamento de saberes, sobretudo a partir do momento em que, em 2010 o grupo institucionaliza-se como uma Associação Cultural, vai se configurando como um espaço de educação não-formal. O papel da educação não-formal, empreendida nessa relação de grupo teatral local e na formação de atrizes e não atrizes, complementa a formação dos integrantes e participante em relação à educação formal nas diversas áreas, mas, sobretudo, na Arte. Não nos é proposto na educação formal o exercício de engajamento do corpo que nos permite olhar para o nosso território e nos percebermos nele como sujeitos criadores pertencentes a ele. No grupo passa a ser fundamental conhecer nosso território a fundo e conhecer, sobretudo, o que nos leva a ocupar o espaço que nós

ocupamos. A situação de representação em si implica dentro da lógica do ator e atriz uma espécie de reflexividade em que se é no palco artista e símbolo ao mesmo tempo, “escultor” e “escultura”, ou seja, sujeito e objeto. Ainda sobre a relação do agente com o espaço, Bourdieu afirma:

Englobado, inscrito, implicado nesse espaço: ele ocupa aí uma posição, da qual se sabe (pela análise estatística das correlações empíricas) estar regularmente associada a tomadas de posição (opiniões, representações, juízos etc.) sobre o mundo físico e o mundo social. (BOURDIEU, 2001, p.159).

A partir daí, traçando um paralelo com o pensamento de Bourdieu, o grupo passa a empregar em sua prática um princípio que também se configura uma ampliação do espaço cênico ao propor um trabalho de preparação corporal e criação sobre esse corpo/presença que reflita não somente o seu corpo no espaço cênico, mas um corpo que ocupa nesse espaço cênico, mesmo em situação de representação diversa e adversa do seu espaço de origem, que esse ator e atriz se pense também um atuante que ocupa e modula uma presença de um corpo que ocupa e atua no espaço social do mundo, dentro de estruturas resultantes de processos históricos incorporados e passíveis de serem exteriorizados em gestos, ações que ao ganharem sentido de representação podem ser problematizadas por esse mesmo corpo.

No Núcleo Biruta de teatro, dois trabalhos são significativos nessa perspectiva: “Processo Medusa”, que desenvolveu debates e motes de criação a partir da tríade “corpo-mulher-democracia” e “Corpo Fechado” com “corpo-território-resistência”. Em ambos a metodologia se fundava na criação coletiva da dramaturgia a partir de procedimentos como diários, criação de partituras corporais e de textos a partir de imagens referenciadas no imaginário social, em poesias, histórias particulares de cada ator e atriz, relacionando a contextos sociais e históricos e da História em si. Nestes casos, não há separação entre processo criativo e processo de aprendizagem do fazer teatral, não sendo a criação um simples resultado mas também parte de um trajeto que nunca para de agregar

conhecimentos, sobretudo pelo caráter efêmero do produto teatral que para continuar a existir se re-apresenta e se atualiza nessa repetição e na relação com os públicos.

Para exemplificar o que é dito acima, segue abaixo a transcrição de dois diários de bordo compartilhados durante o processo criativo em um caderno coletivo. Este relata a descoberta do corpo e sua individuação:

Após tantos domingos, consigo notar que a experiência de fazer parte de um núcleo teatral é bem diferente do que imaginei. A cada domingo os registros corporais são cada vez mais notados por mim, toda segunda, um músculo diferente dolorido, e pela primeira vez não me sinto mal com isso, pois é prazeroso a cada encontro tentar imaginar como aquele movimento vai me ajudar em cena. O interessante mesmo é fazer e além de sentir, pensar aquele movimento e tentar traduzi-lo, entendê-lo e aplicá-lo. Nunca fui uma pessoa tímida e sei que isso facilita o meu processo, também tenho consciência que fazer teatro ajuda muita gente a perder a timidez, percebo que minha presença corporal e respiração mudaram para melhor, e é assim que pretendo continuar mudando, me aceitando, aceitando meus limites e até desafiando-os. (Informação verbal)²

Neste, o integrante faz relação direta da percepção do seu corpo com a percepção do espaço, e assim como a compreensão do “eu”:

Eu percebi que desde do primeiro exercício que executei, percebi que meu corpo estava ali e que tem articulações, músculos e vertebras, e que ele não é um corpo qualquer, ele é o meu corpo e nele trago a minha história, quando entrei no NBT, não pensei que chegaria onde estou, não tinha confiança em *mim mesmo*, e aos poucos fui conquistando isso em mim, com a ajuda de meus mestres e companheiros, e sei que não estaria aqui se não fosse por vocês. No exercício de hoje percebi que é importante a concentração e consegui me sentir como um sapo e um macaco, por mais estranho que pareça, mas consegui.

Este lugar pode até ser para outras pessoas apenas um CRAS num bairro periférico, mas para mim, este lugar é o cineteatro, minha casa, meu lugar, aqui é onde me encontro e me identifico, e é daqui *de onde as mais belas apresentações*.

Porque este lugar é o lugar da nossa Arte.

² Texto de Joyce Rafaela contido no diário coletivo do Núcleo Biruta de Teatro, Petrolina - PE, setembro de 2017.

“Como um animal selvagem, a verdade é poderosa demais para ser mantida aprisionada” (Informação verbal)³

Assim, os jovens participantes tocam numa compreensão prática sinalizada por Bourdieu (2001, p.160) e que se entende da seguinte forma: “Enquanto corpo e indivíduo biológico, eu estou, a exemplo das coisas, situado num lugar, e ocupo uma posição no espaço físico e no espaço social”. Do seu lugar, o ator/atriz que se põe em processo de criação para ocupar um espaço de representação cênica com a consciência de um corpo que ocupa um lugar social no mundo e também consciente do que cada um desses lugares – o delimitado pelo corpo – e o expandindo em sua forma de agir e sentir – o lugar coletivo da sociedade – do que cada um desses lugares dizem um sobre o outro. Esse conhecimento pelo corpo, que não é apenas um conhecimento biológico e por isso mesmo não é tratado aqui de forma hierárquica e sequer separada do processo cognitivo, é potencializado na vivência teatral que também busca em seu campo, no caso, o artístico, essa consciência.

Sobre como o conhecimento prático, avesso à racionalidade escolástica que separa corpo e mente, pode ser potencializado através do envolvimento prático do corpo, trazendo contribuições para a formação dos indivíduos e sua consciência enquanto agentes que podem fazer uso transformador de suas disposições a partir também de suas consciências enquanto sujeitos históricos, Bourdieu afirma:

O conhecimento prático é bem desigualmente cobrado, e necessário, mas também *mui* desigualmente suficiente, e adaptado, conforme as situações e os domínios de atividade. Ao contrário dos mundos escolásticos, certos universos, como os do esporte, da música ou da dança, requerem um envolvimento prático do corpo, logo uma mobilização da "inteligência" corporal, capaz de determinar uma transformação, até uma inversão das hierarquias ordinárias. Seria preciso recolher metodicamente as notações e as observações as quais, dispersas aqui e ali, sobretudo na didática dessas práticas corporais, nos esportes evidentemente, e ainda mais nas artes marciais, mas também nas atividades teatrais e na prática dos instrumentos musicais, trariam contribuições preciosas a uma ciência dessa forma de conhecimento. Os treinadores esportivos buscam meios eficazes de se fazerem ouvir sobre o corpo, naquelas situações de que todos tem experiência, onde se

³ Texto de Pedro Gonçalves contido no diário coletivo do Núcleo Biruta de Teatro, Petrolina - PE, outubro de 2017.

compreende por uma compreensão intelectual o gesto a ser feito ou a ser evitado, sem que se possa fazer efetivamente o que se compreendeu por não se haver de fato logrado uma verdadeira compreensão pelo corpo. E diversos diretores de teatro recorrem a práticas pedagógicas cujo traço comum consiste em buscar determinar a suspensão da compreensão intelectual e discursiva e a obter do ator, por meio de uma longa série de exercícios, que ele se torne apto a encontrar, conforme o modelo pascaliano de produção da crença, posturas corporais que, pelo fato de conterem experiências mnésicas, sejam capazes de agitar pensamentos, emoções, imaginações. (BOURDIEU, 2001, p. 176).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer seu corpo e ter a consciência de como este se posiciona num espaço físico e social, sendo capaz de treinar seus sentidos biológicos em harmonia com a capacidade de criar sentidos simbólicos e aprimorando uma aguçada percepção de si e do mundo é uma das maiores potencialidades de um ensino que tem a corporalidade como ponto de partida da compreensão do mundo e das relações que temos nele e com ele. O campo como um jogo em que se afeta e é afetado por essa compreensão prática, viva, corpórea e que se sabe incorporada de trajetórias históricas – e dinâmicas sociais, culturais, simbólicas – torna-se inalcançável a uma razão meramente positivista. Encontramos, no pensamento de Bourdieu, caminhos para investigar mais a fundo essa relação corpo e sociedade, sendo seu método científico de grande valor para uma percepção ampliada das construções e elaborações do conhecimento, em específico aqui, nos conhecimentos implicados nas artes da cena.

5. REFERÊNCIAS

BORGES, João José de Santana Borges. *Árvores e Budas: alternativas do misticismo ecológico e suas teias políticas*. Simões Filho-BA: Editora Kalango, 2015.

BOURDIEU, Pierre. *Meditações pascalianas*. Tradução Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2001

_____. *A Economia das Trocas Simbólicas*. Tradução Sérgio Miceli. 7ª. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2013.

_____. *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel/Rio de Janeiro-RJ: Editora Bertrand Brasil, 1989.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal, educador social e projetos sociais de inclusão social*. Meta Avaliação. Rio de Janeiro. v.1, n.1, p.28-43. 2009.

JUSTIÇA RESTAURATIVA E OS CÍRCULOS DE CONSTRUÇÃO DE PAZ: UMA PERSPECTIVA MULTICULTURAL NO SERTÃO DE PERNAMBUCO

RAONI MACEDO BORIES⁴
JOÃO JOSÉ DE SANTANA BORGES⁵

RESUMO:

O presente artigo faz uma caracterização do pós-colonialismo e pensamento decolonial para construir bases à uma argumentação multicultural dos direitos humanos vinculada à abordagem conhecida por Justiça Restaurativa (JR) – uma alternativa à justiça convencional – que utiliza métodos dialógicos para a resolução de conflitos, como os círculos de construção de paz, e que vem sendo aplicada no Centro de Atendimento Socioeducativo de Petrolina, o CASE. Para essa articulação são levados também em conta os dispositivos legais de garantia dos direitos humanos para adolescentes em privação de liberdade, elementos históricos e interpretativos da cultura no sertão pernambucano, e abordagens transatlânticas semelhantes à JR, para o diálogo com a regulação e emancipação social sob as tensões dialéticas do multiculturalismo dos direitos humanos segundo os marcos sugeridos por Boaventura de Sousa Santos.

Palavras-chave: Pós-colonialismo. Direitos Humanos. Estudos Culturais. Justiça Restaurativa.

ABSTRACT:

This article makes a characterization of postcolonialism and decolonial thinking to build bases for a multicultural argumentation of human rights linked to the approach known as Restorative Justice (RJ) - an alternative to conventional justice - which uses dialogical tools to solve conflicts, as the peace building circles, and that has been applied in the Socio-educational Center of Petrolina, the CASE. This articulation also takes into account the legal provisions guaranteeing human rights for adolescents in deprivation of liberty, historical and interpretative elements of culture in the Pernambuco backlands, and transatlantic approaches similar to RJ, for the dialogue with regulation and social emancipation as dialectical tensions of human rights multiculturalism according to the frameworks suggested by Boaventura de Sousa Santos.

Keywords: Postcolonialism. Human rights. Cultural Studies. Restorative Justice.

RESUMEN:

Este artículo hace una caracterización del pensamiento poscolonial y decolonial para construir bases para una argumentación multicultural de los derechos humanos vinculada al enfoque conocido como Justicia Restaurativa (JR) - una alternativa a la justicia convencional - que utiliza métodos dialógicos para la resolución de conflictos, tales como círculos de construcción de paz, y que ha sido aplicado en el Centro de Atendimento Socioeducativo de Petrolina, CASE. Para esa articulación, disposiciones legales que garantizan los derechos humanos de los adolescentes en privación de libertad, elementos históricos e interpretativos de la cultura en el interior de Pernambuco, y enfoques transatlánticos similares a JR, para el diálogo con la regulación y la emancipación social bajo las tensiones dialécticas del multiculturalismo de la humanidad derechos según los marcos sugeridos por Boaventura de Sousa Santos.

Palabras clave: Poscolonialismo. Derechos Humanos. Estudios Culturales. Justicia Restaurativa.

⁴ Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). DCH Campus III. Juazeiro. Bahia. Brasil. rmories@gmail.com

² Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Juazeiro. Bahia. Brasil. jjborges@uneb.br

INTRODUÇÃO

O Centro de Atendimento Socioeducativo – CASE tem como principal objetivo o atendimento socioeducativo para adolescentes do sexo masculino com restrição ou privação de liberdade (FUNASE, 2018). Comumente conhecidos como menores infratores, estes sujeitos não se enquadram em conduta delituosa, mas infracional, regulamentada nos termos do artigo 103 do Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA.

Aprovado em 1990, por ocasião das mudanças fundadas pela Constituição Federal de 1988, após décadas de governo ditatorial, o ECA garantiria, entre outras disposições, um tratamento adequado a crianças e adolescentes em conflito com a lei. Existem muitas unidades como o CASE espalhadas pelos municípios do Estado de Pernambuco, e a que nos interessa aqui é a de Petrolina, que, assim como as outras, está sob a administração da Fundação de Atendimento Socioeducativo (Funase), órgão vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos, e que tem como missão em seu Projeto Político-Pedagógico:

Executar no âmbito estadual a política de atendimento a adolescentes/jovens envolvidos(as) e/ou autores(as) de atos infracionais, com privação ou restrição de liberdade, visando à garantia dos seus direitos fundamentais por meio de ações articuladas com outras instituições públicas e a sociedade civil organizada, em conformidade com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. (SINASE, 2019)

Como voluntário no CASE Petrolina tenho conduzido e participado de círculos de construção de paz (PRANIS, 2010) com os socioeducandos. Essa é uma ferramenta que se conjuga à abordagem conhecida por Justiça Restaurativa (JR), e que me suscita o questionamento que pretendo explorar: como a JR e uma de suas metodologias, o círculo de construção de paz, se vinculam aos direitos humanos na concepção multicultural trazida por Boaventura de Sousa Santos (2001) em suas proposições?

Para tanto, levarei em conta os dispositivos de garantia dos direitos humanos como o ECA e o Projeto Político-Pedagógico da Funase inseridos em uma base pós-colonial, dada inscrição do CASE em Petrolina, cidade na periferia de um sistema-mundo inaugurado pela colonização, com um padrão específico de poder que trouxe da Europa novas atribuições de identidade geoculturais historicamente localizadas (QUIJANO, 2005).

Petrolina, que se localiza no semiárido pernambucano, situa-se em meio a tensões inauguradas pelos poderes centrais da colonização e seus sistemas socioculturais que trazem violências justificadas por esta grande empresa patriarcal, racista e capitalista, fundante de intersubjetividades diversas, e que parece efetivar por meio de relações subalternas os silêncios e controles disciplinares estruturais já presentes nas sociedades nordocêntricas, mas que ganham contornos particulares aos povos colonizados.

Portanto, intenciono por meio deste artigo trazer um panorama inicial do que se entende por pós-colonialismo e decolonialidade, e do que se tratam esses conceitos epistemológicos e históricos que podem dialogar com as discussões acerca dos direitos humanos na perspectiva de Santos (2001), passando rapidamente pelo multiculturalismo do sertão pernambucano.

É nos marcos dispostos por Santos que pretendo articular a dimensão multicultural da Justiça Restaurativa como abordagem que implementa e é implementada por esses direitos cabíveis aos adolescentes do CASE/Funase, e que se dão nas tensões fronteiriças entre os dispositivos regulatórios eurocêntricos, do qual o sistema jurídico brasileiro é herdeiro, e o multiculturalismo próprio das reivindicações contemporâneas por direitos humanos. Início essa articulação puxando o fio do multiculturalismo presente na gênese de uma das metodologias da JR, o círculo de construção de paz, desenhado para criar trocas dialógicas entre seus integrantes.

Por fim, busco cotejar rapidamente a JR com outra abordagem semelhante desenvolvida nos EUA: a Justiça Curativa, que também se insere de forma notável nos marcos dos direitos humanos multiculturais propostos por Santos.

UMA PASSAGEM PELO PÓS-COLONIALISMO

O pós-colonialismo está situado em uma gama específica, porém ampla, de sentidos históricos e epistemológicos. Ele pode ser antes um período que marca o processo de descolonização das sociedades exploradas pelos impérios e Estados-nações, a partir da primeira metade do século XX. Pode servir também para designar um conjunto de contribuições teóricas de estudos literários e culturais que ganha força nos anos 1980, sobretudo nas universidades do Norte global (BALLESTRIN, 2013).

Para Costa (2006 apud Ballestrin, 2013), essa abordagem histórica e epistemológica é uma vasta área de confluência entre diferentes perspectivas que podem ir do caráter discursivo social ao descentramento das narrativas e dos sujeitos contemporâneos, dos métodos de

desconstrução dos essencialismos à proposta de um pensamento crítico às concepções da modernidade.

Na continuidade do argumento, sugere ainda que o “colonial” do termo “alude a situações de opressão diversas, definidas a partir de fronteiras de gênero, étnicas ou raciais”. Sobre esse ponto, nota-se que nem todas as situações de opressão são consequências do colonialismo – veja-se a história do patriarcado e da escravidão –, ainda que possam ser reforçadas ou ser indiretamente reproduzidas por ele. Em suma, ainda que não haja colonialismo sem exploração ou opressão, o inverso nem sempre é verdadeiro. (BALLESTRIN, 2013, p. 90)

A episteme pós-colonial, ainda de acordo com a pesquisadora, surge de condições propícias entre os estudos pós-estruturais, desconstrutivistas e pós-modernos. Ainda assim, pensadores pós-colonialistas podem ser localizados no tempo-espaço antes da institucionalização acadêmica, ou qual seja, dessa mesma episteme. Também considera que o pós-colonialismo traz uma relação antagonica fundamental, aquela que acontece no par dialético entre o colonizador e colonizado (p.91).

Seja no desejo de romper com um alegado essencialismo dessas relações ou no que pode haver de inescapável da constituição das identidades culturais no movimento mesmo desse antagonismo, o pós-colonialismo se espalha de modo não unidirecional no espaço-tempo geopolítico inaugurado pela colonização, mas pretende dar centralidade ao sujeito colonizado em detrimento da hegemonia eurocêntrica de onde nasce esse processo.

Apesar dessa amplitude, há o marco institucional do movimento nos anos 1970 com o surgimento do Grupo de Estudos Subalternos formado no sul asiático por Ranajit Guha, um dissidente do marxismo indiano, e toma fôlego fora da Índia com Gayatri Chakrabarty Spivak, que escreve o renomado artigo *Pode o subalterno falar?* (1985). Os estudos pós-coloniais tornam-se então muito populares no âmbito da crítica literária e cultural:

Na década de 1980, o debate pós-colonial foi difundido no campo da crítica literária e dos estudos culturais na Inglaterra e nos Estados Unidos, cujos expoentes mais conhecidos no Brasil são Homi Bhabha (indiano), Stuart Hall (jamaicano) e Paul Gilroy (inglês). *O local da cultura, Da diáspora e Atlântico negro* foram traduzidos para o português e tiveram repercussão nas ciências sociais brasileiras. Em um contexto de globalização, cultura, identidade (classe/etnia/gênero), migração e diáspora apareceram como categorias fundamentais para observar as lógicas coloniais modernas, sendo os estudos pós-coloniais convergentes com os estudos culturais e multiculturais (BALLESTRIN, 2013).

Contudo, esse pós-colonialismo acima apresentado carrega uma grande influência do pensamento eurocêntrico ainda que tente fazer uma crítica dentro deste mesmo bolsão epistemológico, partindo de intelectuais subalternos do sul asiático. Parece, portanto, não ser o suficiente para pensadores latino-americanos, que inspirados no Grupo de Estudos Subalternos fundam o Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C). Para Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Immanuel Wallerstein, Eduardo Mendieta e Santiago Castro-Gómez e outros, o pensamento batizado *decolonial* deveria trazer uma solução mais próxima ao caso latino-americano, posto que a experiência dos colonizados pelo império britânico difere particularmente da nossa.

A qualidade da colonização latino-americana apontada pelo grupo teria, por si só, fundado o capitalismo em sua face global. Não somente fonte do controle e organização do trabalho para servir às necessidades do capitalismo como sistema político-econômico, a colonização empreendeu uma dominação dos saberes (epistemologia) e dos seres (ontológica). Assim, podemos pensar a colonialidade do poder, do saber e do ser como constituintes do sistema-mundo:

Um sistema mundo é um sistema social, um sistema que possui limites, estruturas, grupos associados, regras de legitimação e coerência. A sua vida é feita das forças em conflito que o mantém unido por tensão e o dilaceram na medida em que cada um dos grupos procura eternamente remodelá-lo a seu proveito. Tem as características de um organismo, na medida que tem um tempo de vida durante o qual suas características mudam em alguns aspectos e permanecem estáveis noutros (Wallerstein, 1974a, p. 337 apud Martins, 2015).

Esse sistema-mundo possui uma dinâmica própria que mobiliza as estruturas sociais e econômicas eurocêntricas dentro de um escopo mundial, como um império, em que o Estados são responsáveis por reproduzir esse dinamismo a partir das estruturas, grupos sociais e regras de legitimação, constantemente remodelados e em tensionamentos (MARTINS, 2015). Apesar da economia ser globalizada ela se dá sempre a partir de diversas unidades políticas, que absorvem as perdas econômicas, mas distribuem os lucros de forma concentrada, em mãos que não são a do colonizado (apud Wallerstein, 1974a, p. 338).

Para Quijano (2015), o colonizado sofre uma classificação racial que definirá toda a população do mundo mediante o olhar europeu, fenômeno conhecido como *etnocentrismo*:

Enfim, o êxito da Europa Ocidental em transformar-se no centro do moderno sistema-mundo, segundo a apta formulação de Wallerstein, desenvolveu nos europeus um traço comum a todos os dominadores coloniais e imperiais da história, o etnocentrismo. Mas no caso europeu esse traço tinha

um fundamento e uma justificação peculiar: a classificação racial da população do mundo depois da América. A associação entre ambos os fenômenos, o etnocentrismo colonial e a classificação racial universal, ajudam a explicar porque os europeus foram levados a sentir-se não só superiores a todos os demais povos do mundo, mas, além disso, naturalmente superiores. Essa instância histórica expressou-se numa operação mental de fundamental importância para todo o padrão de poder mundial, sobretudo com respeito às relações intersubjetivas que lhe são hegemônicas e em especial de sua perspectiva de conhecimento: os europeus geraram uma nova perspectiva temporal da história e re-situaram os povos colonizados, bem como a suas respectivas histórias e culturas, no passado de uma trajetória histórica cuja culminação era a Europa.

Certamente, esse outro colonizado não está em pé de igualdade com o europeu. Os povos colonizados eram considerados inferiores e arcaicos sob a referência autocentrada do europeu ocidental.

O sistema-mundo empreendido pela Europa, e que ganha sua autorreprodução na América a partir de remodelações e tensionamentos inerentes ao interior desse próprio sistema, concentra sob sua influência a hegemonia que passa a controlar as subjetividades, a cultura, o conhecimento e a reprodução de conhecimento dos povos colonizados.

De acordo com Quijano (2005), esse processo levou a uma série de ações encabeçadas pelo europeu, que configuraram novas relações intersubjetivas entre os próprios europeus e as demais regiões e populações do mundo às quais iam sendo simultaneamente, atribuídas novas identidades geoculturais. Primeiro, Quijano salienta a expropriação dos povos colonizados e seus descobrimentos culturais, selecionando de acordo com critérios específicos quais destes povos estariam mais aptos ao desenvolvimento do capitalismo europeu. Segundo, o estudioso aponta uma forte repressão deliberada sobre “as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade”, em especial aos ameríndios e os africanos, mas com seus efeitos sensíveis entre os asiáticos, que puderam preservar parte do seus sistemas simbólicos e materiais de conhecimento, e que, posteriormente, deu origem a categoria de Oriente. Por fim, forçaram a esses povos, em diferentes níveis, o aprendizado da cultura europeia para garantir a reprodução da dominação.

É este o caso da religiosidade judaico-cristã. Todo esse acidentado processo implicou no longo prazo uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura. (QUIJANO, 2005, p. 121)

Agora que perfizemos uma articulação teórica capaz de nos situar dentro da perspectiva pós-colonial, seus desdobramentos e as classificações necessárias para empreendermos, a partir desse mesmo marco, uma argumentação acerca da Justiça Restaurativa e dos círculos de construção de paz realizados com os adolescentes internos do CASE Petrolina. Situaresmos o olhar pós-colonial sobre a regulação e emancipação social, tangenciando uma perspectiva multicultural dos direitos humanos para tentar estabelecer melhor as bases dessa articulação conforme proposto nas ideias introdutórias.

OS DIREITOS HUMANOS PELO MULTICULTURALISMO

O pós-colonialismo para Santos (2004) se estabelece como oposição a pós-modernidade. Essa última seria, segundo o teórico, uma construção hegemônica e celebratória que a modernidade ocidental faz de si mesma. Essa experiência autoreferente entende as possibilidades emancipatórias do que fosse possível dentro do capitalismo moderno. Portanto, Santos aponta para seu apelo em aprender com o sofrimento do Sul global, causado por esse mesmo capitalismo, e para tanto pretende transcender os limites além das teorias críticas produzidas no Norte global.

Ora, essa mesma modernidade ocidental, constituída por sua criação e desenvolvimento nordocêntrico, dá origem a uma pós-modernidade que oculta a violência embutida em seus processos epistemológicos e sociais, uma violência sempre recorrente por pressupor que seus referenciais ensejam problemas e soluções igualmente aplicáveis às localidades subjugadas pelo colonialismo da qual ela mesma se nutriu.

A unidade socioeducativa em questão, localiza-se em Petrolina, sertão pernambucano. Aqui a colonialidade se alastrou por meio de suas políticas civilizacionais, apropriação de terras indígenas e aniquilação de suas subjetividades por meio da catequese, do trabalho, e da assimilação forçada do idioma português e da religião cristã (CUNHA, 1992; MELLO, 2011; OLIVEIRA, 1994 apud MOREIRA, 2018).

Para Furtado (2006), Ribeiro (1997) e Oliveira (2008), conforme citado por Moreira (2018, p. 39), aí começam as primeiras associações da violência ao interior do sertão nordestino brasileiro, que vai progressivamente cristalizando-se como característica dessa região. A pecuária extrativista também se estabelece como o principal sistema econômico durante o século

XVI, servindo ao litoral escravista com os produtos da criação de gado. Suas bases no grande latifúndio trazem a reboque o patriarcado e a apropriação violenta do poder. Dos trânsitos econômicos, diásporas transatlânticas e embates violentos entre colonizados e colonizadores, vai se desenhando esse sertão:

É interessante destacar que os brancos pobres que ocupam o sertão, em sua maioria, mouros, judeus, ciganos que “se transferiram da metrópole para aliviar as tensões das perseguições do Tribunal da Santa Inquisição” (NEVES, 2011, p. 70). Estes degredados ocupam a região utilizando, principalmente, as mulheres indígenas como base de reprodução e povoamento (BOAVENTURA, 1989); e os mais abastados, reproduzem as relações de escravidão do povo negro, fazendo dos sertanejos um povo mestiço e síntese da confluência forçada entre os rejeitados da colonização. (MOREIRA, 2018, p. 39)

Continuando:

A base econômica desse sistema se diferenciou do padrão escravista do litoral, pois se assentou num regime de trabalho livre e remunerado com gêneros de manutenção, como sal e crias do rebanho, capaz de impelir essa massa para a vida no ermo e para a construção de uma “subcultura sertaneja (RIBEIRO, 1997). (*idem*)

A paisagem dos sertões descortinada por Moreira (2018) poderia muito bem ser tecida na tela do multiculturalismo, dos hibridismos entre-fronteiriços de Bhabha. Em um contexto pós-colonial de globalizações, culturas e identidades, os sertões apresentam, desde seu “batismo”, migrações e diásporas como categorias fundamentais para observar as lógicas coloniais modernas (BALLESTRIN, 2013).

Esse mosaico cultural é muito bem refletido nos jovens socioeducandos com os quais os círculos de construção de paz são conduzidos. Seja pela fusão de etnias que se mostram em seus traços, seja pela classe social a que pertencem, seja por qualquer outro motivo pelo qual não deveriam estar em privação de liberdade, mas estão. Pois, há algo que nos escapa dentro dos estatutos da criança e do adolescente, algo que se consolida por relações sociais de dominação colonial e não pela bandeira asseada de uma república em modelos eurocentrados, em que os marcos regulatórios tem sua validade como garantia de que “certa humanidade” não perca seu fio. Uma imitação de direitos humanos, um texto em um contexto sempre ambivalente:

*Quase o mesmo, mas não brancos: a visibilidade da mímica é sempre produzida no lugar da interdição. É uma forma de discurso colonial que é proferido *inter dicta*: um*

discurso na encruzilhada entre o que é conhecido e permitido e o que, embora conhecido, deve ser mantido oculto, um discurso proferido nas entrelinhas e, como tal, tanto contra as regras, quanto dentro delas (BHABHA, 2013, p.152)

Ou ainda como observa Foucault ainda referenciando a colonização como um pretérito:

“Mas hoje a colonização já não seria possível na sua forma direta. O Exército não pode desempenhar o papel de outrora. Por conseguinte, reforço da polícia, “sobrecarga” do sistema penitenciário, que deve por si só preencher todas as funções. O esquadrinhamento policial cotidiano, os comissariados de polícia, os tribunais (e singularmente os de flagrante delito), as prisões, a vigilância pós-penal, toda a série de controles que constituem a educação vigiada, a assistência social, os abrigos, devem desempenhar no próprio local, um dos papéis que outrora o Exército e a colonização desempenhavam, transferindo e expatriando indivíduos (FOUCAULT, 2019, p. 106)

Ambivalências que constituem fantasmagorias do ser colonizado, relações de poder destrutivas que mimetizam formas de subjugar, inferiorizar e degredar as massas expropriadas de chão e dignidade, estrategicamente colocadas pela burguesia em uma Europa pós-feudal, enfim, a aniquilação ou ocultamento do corpo colonizado sistematizados em políticas civilizacionais, a que pese, classistas e racistas. Isso acaba respingando no tratamento adultocêntrico, fruto do imaginário social e das políticas dadas às crianças e aos adolescentes em conflito com a lei penal ao longo do século XX. Se esses jovens infringem a lei, é por esse emaranhado das trajetórias subalternizadas em que estão inseridos sistemicamente:

É dizer que, relativamente aos direitos dos adolescentes que se envolvem em infrações penais, ainda não conseguimos assimilar totalmente a doutrina da proteção integral, mesmo sabendo que, na grande maioria dos casos, a trajetória infracional é iniciada após um percurso de infância em que foram sonogados vários direitos humanos fundamentais básicos. (CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO, 2018)

A CULTURA DE PAZ E OS CÍRCULOS PARA A SUA CONSTRUÇÃO

Se intentamos compreender como os conceitos de emancipação social e direitos humanos se engendram multiculturalmente, é necessário colocar-se à margem, dentro mesmo das tensões produzidas e circunscritas pelas fronteiras postas pela colonização, como Santos (2004) propõe. A crítica a ser feita deve levar em consideração se as culturas e sociabilidades em jogo situam a violência, exclusão e discriminação acessórias da pós-modernidade sobre as comunidades do Sul,

criando sentidos e limites que desestabilizem a autorreferência da modernidade ocidental, fundando um pós-colonialismo radicalizado, ou, por que não, uma decolonialidade, nos termos propostos pelo Grupo M/C.

É então partindo da premissa pós-colonial, até aqui elaborada, que intenciono situar a Justiça Restaurativa, abordagem alternativa à justiça retributiva, já em andamento no Centro de Atenção Socioeducativa de Petrolina, o CASE, e que se encontra dentro de uma perspectiva multicultural dos direitos humanos aplicada com os adolescentes infratores⁶ internos da entidade pública.

Como já situado, o CASE é uma instituição administrada pela Fundação de Atendimento Socioeducativo – Funase, sob a gestão estadual do Governo de Pernambuco. Esse órgão subscreve-se ao Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, entre as 452 outras unidades⁷ a nível nacional (SINASE, 2019), que através da lei 12.318/2010 propõe-se a “reafirmar a natureza pedagógica da medida socioeducativa, garantindo, em primeira análise, importante avanço na promoção e na defesa dos adolescentes autores de ato infracional”⁸.

É nesse sentido que se constitui o Projeto Político-Pedagógico (PPP) em que a Funase estabelece orientações para as práticas socioeducativas que devem ser conduzidas pelo organismo estadual para “orquestrar a interlocução ativa e participativa entre os diferentes sujeitos que integram a comunidade socioeducativa na perspectiva de constituir um instrumento promotor de uma socioeducação comprometida com os direitos humanos”. (SINASE, 2019.)

Uma das perspectivas da Funase presente no PPP é ser referência em atender adolescentes e jovens como sujeitos de direito, tendo em vista a Cultura de Paz como princípio norteador da sociedade. A noção da Cultura de Paz trazida no projeto é inspirada no conceito da Organização das Nações Unidas (ONU), e pode ser caracterizada como:

Um processo educativo, dinâmico, contínuo e permanente, fundamentado no conceito de paz e na perspectiva da resolução criativa de conflitos, que, por meio da aplicação de enfoques socioafetivos e problematizantes, pretende desenvolver um novo tipo de cultura, que ajude as pessoas a desvelar criticamente a realidade para poder situar-se frente a ela e, conseqüentemente, atuar. (FUNASE, 2020).

6 Por adolescente infrator, entende-se aquele que ainda não completou os dezoito anos e incorre em conduta delituosa nos termos do artigo 103 ECA (SINASE, 2019).

7 As unidades podem ser em caráter de semiliberdade ou de meio fechado.

8 Nesse sentido, o adolescente que cometa ato infracional, fica sujeito, a depender da gravidade do ato e de suas condições pessoais, à aplicação de medida socioeducativa elencadas no artigo 112 do ECA. Quais sejam: I - advertência; II - obrigação de reparar o dano; III - prestação de serviços à comunidade; IV - liberdade assistida; V - inserção em regime de semiliberdade; VI - internação em estabelecimento educacional; VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.

A princípio, é possível verificar a condução de círculos de construção de paz na unidade de Petrolina por servidores e voluntários. Esses círculos são uma ferramenta constitutiva da abordagem conhecida por Justiça Restaurativa (JR), que surge na Nova Zelândia e no Canadá na década de 70, e está amplamente presente também na Bélgica. No Brasil, começa a se desenvolver em 2004, com importantes experiências-piloto no Rio Grande do Sul, em Brasília e São Paulo. Ela busca na interdependência entre as esferas institucional, comunitária, familiar e relacional a resolução de conflitos de forma sistêmica e integrada (PELIZZOLI, 2016).

Hoje, a Justiça Restaurativa (JR) - apesar de seu potencial em aberto e sua complexidade e infância epistemológica – tem modelos teóricos e metodológicos com consistência, além de estarem em uso com eficiência reconhecida. Ao lado de teorias e metodologias, e como paradigma, a JR compõe um movimento social (“militância”), uma rede crescente que busca implementar de modo concreto a Cultura de Paz/Direitos Humanos e resgate social e ético em áreas sombrias produzidas por nossa sociedade - consubstanciadas na palavra violência. Este é um fator contagiante, pois em geral as pessoas envolvidas perceberam o esgotamento do sistema de controle social, buscam novos conhecimentos e técnicas, e são tocadas pela força da inteligência sistêmica restaurativa, com seu potencial de transparência, afetividade, dignidade, reconhecimento da vulnerabilidade humana bem como as capacidades regenerativas dos seres humanos. (*idem*)

Desse modo, a JR agrega diversos atores e entidades da sociedade civil, e se apresenta uma alternativa à justiça retributiva, sistema jurídico vigente no Brasil que opera por meio da punição, e busca restituir o papel ativo de vítimas e ofensores na resolução de determinado conflito ou problema, trazendo uma reflexão holística sobre o que é afetado pelo crime, propondo novos modelos de ação jurídica e problematizando a responsabilidade social (MANZAN et. al).

Na Funase, já existe um Conselho de Justiça Restaurativa para as unidades socioeducativas que, entre outras determinações, conduz por meio dos socioeducadores círculos de construção de paz como prática central do Guia de Práticas Circulares, um compêndio de 50 modelos passo-a-passo, conduzidos em ambiente seguro e de diálogo, no qual os participantes desenvolvam a consciência emocional e aprendam a praticar a atenção plena. Por essa razão, traz exercícios simples de respiração, yoga e meditação e série de outros exercícios de engajamento e reflexão que permitem “uma abordagem prática para se conectar com os adolescentes, para levá-los a aumentar sua consciência emocional, sua compreensão das relações saudáveis e para empoderá-los no sentido de que sejam líderes em suas próprias vidas” (PRANIS, 2011).

Os círculos de construção de paz oferecem a oportunidade de reflexão e ação aos seus participantes, trazendo processos dialógicos, tais quais os sugeridos no guia, de forma e contemplar a complexidade dos fenômenos, e revelando pela interação entre as diversas agências, ali em convivência, os aspectos sistêmicos do que se enxerga como o conflito ou problema a ser elaborado.

Seu caráter sistêmico permite a inclusão de diversos elementos interventivos ou teóricos, capazes de se relacionar, quando continuamente conduzido e criticamente refletido, com os direitos fundamentais facultados às crianças e aos adolescentes assegurados pelo ECA:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1990, Art. 3)

Ainda de acordo com Pranis (2010), os círculos são uma forma inventiva de congregar as pessoas em direção a entendimentos mútuos, algo que vem “florescendo nas comunidades do Ocidente”. Por certo, ela não deixa de assegurar que se trata de uma metodologia muito antiga, inspirada em tradições ancestrais como a dos indígenas norte-americanos, que já usavam o bastão de falta (*talking peace*), recurso indispensável no desenho dos círculos, e que é passado de pessoa a pessoa, conferindo o direito de falar ao seu detentor e a retribuição da escuta pelos outros integrantes do círculo.

Esses processos circulares também incluem pressupostos sobre a natureza cósmica, que estão associadas a diversas tradições indígenas metaforicamente na imagem do círculo. Também existem princípios da cosmovisão destas culturas que afirmam a interdependência, ou seja, não se consegue isolar os fenômenos, e o que impacta a parte, impacta a todo o resto. Não existe perspectiva isenta ou o observador objetivo (PRANIS, 2010). Ainda de acordo com Le Breton (2020) sobre o corpo como encruzilhada de sentidos socioculturais:

Nas sociedades tradicionais e comunitárias, onde a existência de cada um flui na presteza ao grupo, ao cosmo, à natureza, o corpo não existe como elemento de individuação, como categoria mental que permite pensar culturalmente a diferença de um ator para o outro, porque ninguém se distingue do grupo, cada um representando somente a singularidade da unidade diferencial do grupo.

Assim, a JR se apresenta como uma forma resolução sistêmica do conflito, e que busca um modelo alternativo à justiça retributiva, mas ainda não consegue lhe ser substitutiva, muito embora possa dialogar com abolicionismo penal:

No entanto, para além da mera crítica negativa ou de representar apenas uma proposta utópica, é possível entrever possibilidades concretas de estruturação de um mecanismo de resolução de conflitos pautado pelas críticas abolicionistas, em especial desde as contribuições de Hulsman e Christie. Uma vez desvinculadas da proposta final do abolicionismo – a abolição da pena de prisão ou do sistema penal como um todo –, as suas críticas passam a assumir um caráter inovador, com amplas possibilidades de leitura, conduzindo à necessidade de buscar uma alternativa para essa estrutura ineficaz, sem, no entanto, descuidar das armadilhas que os diversos reformismos, sob o mesmo e idêntico argumento, trazem consigo (ACHUTTI, 2016).

Nesse contexto, a JR traz metodologias como os círculos de construção de paz em que a “antiga tradição se mescla aos conceitos contemporâneos de democracia e inclusão, próprios de uma complexa sociedade multicultural” (PRANIS, 2010), e que se dá geralmente de forma comunitária e local, pela volição das partes envolvidas, procurando a resolução da infração onde ela se dá: na convivência ao invés do tribunal – muito embora ainda não possa prescindir da anuência jurídica para operar.

Ademais, é prudente lembrar que a JR não é um apanágio para um problema socialmente sistêmico (ainda que busque de bom grado a integração de diversas instâncias sociais), em que a doutrina de proteção integral da criança e do adolescente ainda não foi assimilada consistentemente pela sociedade brasileira, e que o poder público não priorizou a implantação das estruturas necessárias para a execução do ECA, uma lei muito celebrada internacionalmente e adotada como modelo por outros países da América Latina (CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO, 2018).

A violência estrutural se reflete na superlotação crônica, na falta de higiene e na precarização dos trabalhadores das unidades de atendimento socioeducativo de internação, como pode ser percebido no grave episódio de maio de 2021, em que 18 internos do CASE Petrolina foram positivados para Covid-19 (G1, 2021).

Em um dos círculos de construção de paz conduzidos por mim, pude conversar com os participantes sobre o acontecimento. Foram momentos de muito medo entre internos e servidores. As famílias sentiram-se desamparadas e a atitude do poder público diante do problema acabou por representar o caráter endêmico de uma violência difusa e naturalizada em cenários de

generalizada desigualdade social, em que os discursos punitivistas e suas teorias ganham plena aceitação social (ALMEIDA, 2016), e fazem com que esses jovens sejam relegados a um tratamento muito distante daquele preconizado pelo ECA.

Felizmente, os internos passaram pela doença sem sintomas graves, e a equipe de saúde do CASE não lhes dispensou um atendimento digno e afetivo, o que demonstrou ser um gesto de grande importância para esses jovens.

POLÍTICAS CULTURAIS, ABORDAGENS ALTERNATIVAS E TENSIONAMENTOS

No que cabe aos direitos humanos em sua qualidade multicultural, é provável que as conformações da violência estrutural, que podem ser endossadas pelo Estado, e a necessidade de validá-los através de sua garantia por entidades públicas e privadas indiquem a entrada no tensionamento dialético entre Estado e sociedade civil. Esse argumento dentro de um marco dos direitos humanos multiculturais elaborado por Santos, pressupõe a sociedade civil como o outro do Estado, mas que se produz por suas regulações e leis democraticamente respeitadas, em que a primeira geração dos direitos políticos e civis se dá na luta contra Ele, e a segunda e terceira gerações pressupõem este como um dínamo na garantia dos direitos econômicos, sociais e culturais.

Nos EUA, existe até mesmo uma abordagem conhecida como Justiça Curativa, que radicaliza ao sugerir uma não dependência do Estado para a garantia do bem-estar e segurança sociais a partir e na luta de movimentos da sociedade civil como os “Indígenas, Não Brancos, Dois-Espíritos, Queer, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e Pessoas Racializadas Não-Binárias” (PAGE; RAFFO, 2019). Seus fundamentos residem em práticas ancestrais de cura e resistência claramente libertárias:

Ela [Justiça Curativa] foi um enquadramento usado no Fórum Social dos EUA para centrar o impacto, a longo prazo, do trauma geracional e da violência dentro de nossos movimentos. Essa abordagem foi atualizada por um longo histórico de contextos políticos libertários, incluindo movimentos de justiça racial e econômica, movimentos mais recentes de justiça reprodutiva, estratégias de segurança lideradas pela comunidade/justiça transformativa e justiça antipacifista sobre como a opressão sistêmica, a violência e o trauma afetaram nossos corpos coletivos, vidas e dignidade. Em particular, a justiça curativa se recusa a permitir o deslocamento e a cooptação de nossas práticas tradicionais e a criminalização de nossos praticantes. A justiça curativa recupera nossa memória e infraestrutura coletivas que construíram nossa

sobrevivência, resiliência e mecanismos de bem-estar e segurança, sem depender do Estado. (PAGE; RAFFO, 2019, tradução minha)

A Justiça Curativa ainda traz em sua constelação política alguns expoentes de movimentos trabalhistas nos EUA. Isso somado à aspiração de não dependência do Estado reforça outra tensão dialética sugerida por Santos (2001), aquela entre regulação social e emancipação social, em que a primeira diz respeito à crise do Estado regulador e o Estado-providência, e a segunda à crise da emancipação social simbolizada pela crise da revolução social e do socialismo, que são simultâneas e se alimentam uma da outra gerando uma tensão na qual os direitos humanos se encontram “armadilhados”, mas que tentam ultrapassar.

Mesmo reivindicando garantias por direitos humanos ou vivenciando sua violação em dimensões nacionais, a Justiça Curativa e a Justiça Restaurativa são abordagens em que as atitudes perante a eles se vinculam a questões culturais específicas, chegando a pressupor que a política de direitos humanos é uma política cultural – sendo até mesmo um sinal de retorno às dimensões culturais e religiosas, no final do século XX, o que por si só traz a reboque diferenças, fronteiras e particularismos num processo global. Para Santos (2001), isso se trata de uma terceira tensão dialética.

A medida em que modelos jurídicos e recursivos multiculturais vão surgindo como alternativa ao formato hegemônico de justiça e direitos humanos, vão se delineando também tensionamentos entre localismos e globalizações. Podemos também identificar determinados localismos que não são homogêneos do processo de globalização em si mesmo, pois ela permeia apenas aqui e ali o aspecto local da cultura.

Nesse sentido, nota-se ainda que essas abordagens vinculativas aos direitos humanos multiculturais se metamorfoseiam em radicalizações locais, um localismo em sua “imersão cultural específica” (SANTOS, 2001), em que a própria globalização acaba também se revelando. A partir dessa asserção, um pressuposto hegemônico dos países centrais, um olhar que invisibiliza seus aspectos locais, mas em outra angulação, quanto mais uma instância cultural de países centrais e sua globalização se instalam em localidades subalternas mais os aspectos culturais daquela localidade são destacados.

Logo é importante incorrer em um multiculturalismo dos direitos humanos que seja crítico, que não se imagine em uma postura universalista, tentando encaixar grupos culturais em padrões eurocêntricos, e que nem aplaine as situações conflitivas que certamente aparecerão no embate entre os sujeitos e suas culturas. Pelo que conheço, a JR carrega em suas paragens muitos

operadores com o olhar crítico, mas, segundo Achutti (2016), “a abordagem criminalizante das situações levadas a conhecimento do Poder Público contamina a representação dos operadores jurídicos, o que pode levá-los a fortalecer a percepção de que estão diante de um criminoso e de uma vítima, e que a resposta adequada para o caso deve envolver uma sanção penal carregada de rigor”. Dessa forma, o legalismo poderia colonizar as práticas da JR, cooptando-as ao sistema convencional.

Embora Santos (2001) coloque que todas as culturas sejam “incompletas e problemáticas nas suas concepções de dignidade humana”, os danos causados pelas culturas dominantes tornam as aspirações a essa dignidade algo impronunciável. Não há como se esquivar do imperialismo e epistemicídio inerente a modernidade ocidental, e, por conseguinte, ansiar pela igualdade entre essas culturas na rabeira de um vendaval de degradações do Norte ao Sul globais. Para o teórico, é paradoxalmente dentro das aspirações dos direitos humanos nos moldes ocidentais que a cultura eurocêntrica tem de aprender sobre a falsa universalidade desses direitos, abrindo-se para o diálogo intercultural, disponível na translocalidade do cosmopolitismo (Santos, 2001).

Na observância do que aqui trouxemos como caracterizações da Justiça Restaurativa podemos suscitar de que forma elas se vinculam aos direitos humanos multiculturais, que buscam restituir a dignidade humana às culturas subalternizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A JR é multicultural em metodologias e visão sistêmica, que não isola o indivíduo, mas o vê parte de uma rede complexa de fenômenos, característica da cosmovisão de muitas culturas originárias (PRANIS, 2010; LE BRETON, 2020). É multicultural como uma abordagem nascida fora do Brasil, a que foi implementada em diversos países – como a Bélgica, um Estado constitucional multinacional (SANTOS, 2001) – e expõem uma forma alternativa de encarar o punitivismo endêmico das democracias ocidentais, que acaba atingindo os sujeitos subalternizados em seus contextos geoculturais (QUIJANO, 2005).

Ela, se bem aplicada, é capaz de abrir um espaço constelado em que os diversos atores da sociedade civil – incluindo movimentos identitários e religiosos, como aponta Santos (2001), para que operem na resolução do conflito, sem que os envolvidos nele tenham cooptadas a responsabilidade de seus atos por uma instância pretensamente neutra, a justiça retributiva, mas

que ainda não pode ser prescindida – o que mostra as tensões entre as políticas culturais e o legalismo estatal pelo qual essas mesmas políticas reivindicam os direitos humanos. E quando não armadilhada pela repetição e fixidez das estruturas de dominação e seus discursos estereotipados e criminalizantes, a JR se apresenta como uma abordagem interessante na busca por soluções não violentas dos conflitos e diferenças culturais em nível relacional, institucional e social.

Especialmente sobre as metodologias da JR, elas também ensejam saberes e práticas multiculturais, e o desenho dos círculos de construção de paz, inspirado nos povos originários da América do Norte, favorecem interações que culminam em uma inteligência coletiva surgida da escuta recíproca e horizontal entre os participantes no seu melhor potencial.

Esse desenho rememora os imperativos interculturais suscitados por Santos (2001), e que podem se encaminhar a uma aprendizagem da cultura de paz para os direitos humanos por meio das relações interculturais, sendo primeiro em que “das diferentes versões de uma dada cultura, deve ser escolhida aquela que representa o círculo mais amplo de reciprocidade dentro dessa cultura, a versão que vai mais longe no reconhecimento do outro”.

E isso leva ao outro imperativo intercultural, o mais “difícil de atingir e manter”, segundo Santos, aquele em que “as pessoas e grupos sociais têm o direito ser iguais quando a diferença os inferioriza, o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”.

Finalmente, fica para um posterior momento a exploração de novas metodologias recursivas multiculturais, que possam ser aplicadas em intervenção aos círculos de construção de paz para uma melhor interpretação de como seus participantes experienciam interculturalmente as diversas concepções de direitos humanos.

REFERÊNCIAS

ACHUTTI, Daniel. **Justiça Restaurativa e Abolicionismo Penal**: contribuições para um novo modelo de administração de conflitos no Brasil. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

ALMEIDA, Camila. A crítica agnóstica ao modelo retributivo: abertura de possíveis caminhos para o paradigma restaurativo. Separata de: PELIZZOLI, M. L. (org.). **Justiça Restaurativa**: Caminhos da Pacificação Social. Recife: Educs, 2016. cap. 7.

BHABHA, Homi K. **A local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, ed. 11, p. 89-117, 2013.

BOYES-WATSON, Carolyn; PRANIS, Kay. **No Coração da Esperança: Guia de Práticas Circulares**. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, 2011. 280 p.

CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, VIII., 2004, Coimbra. **Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e outro**. [...]. [S. l.: s. n.], 2004?. Boaventura de Sousa Santos.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO (Brasil). 24 de maio de 2018. **Panorama da execução dos programas socioeducativos de internação e semiliberdade nos estados brasileiros**, Brasília: CNMP, 2019. Disponível em: https://www.cnmp.mp.br/portal/images/Publicacoes/documentos/2019/programas-socioeducativos_nos-estados-brasileiros.pdf. Acesso em: 29 maio 2021.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder: rupturas e continuidades no semiárido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GOVERNO FEDERAL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Sinase**. [S. l.], 10 jul. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/dados-e-indicadores/sinase>. Acesso em: 14 nov. 2020.

18 internos da Funase Petrolina testam positivo para a Covid-19. **G1**, [S. l.], p. 1, 11 maio 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/petrolina-regiao/noticia/2021/05/11/18-internos-da-funase-petrolina-testam-positivo-para-a-covid-19.ghtml>. Acesso em: 3 jun. 2021.

DAVID, Le Breton. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MANZAN, J. S. *et al.* Justiça Restaurativa e Pensamento Decolonial: algumas notas introdutórias. **Revista Akeko**, Rio de Janeiro, v. 2, ed. 1, 2019.

MARTINS, J. R. (2015). Immanuel Wallerstein e o sistema-mundo: uma teoria ainda atual? *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales* (V), pp. 95-108. Recuperado de <http://iberoamericasocial.com/immanuel-wallerstein-e-o-sistema-mundo-uma-teoria-ainda-atual/>

MOREIRA, Gislene. **Sertões contemporâneos: rupturas e continuidades no semiárido**. Salvador: Edufba, 2018.

PELIZZOLI, M. L. Cultura de Paz Restaurativa: Da Sombra social às inteligências sistêmicas de conflitos. Separata de: PELIZZOLI, M. L. (org.). **Justiça Restaurativa: Caminhos da Pacificação Social**. Recife: Educs, 2016. cap. 1.

PAGE, Cara; RAFFO, Susan. **Justiça Curativa no Fórum Social EUA: um relato de Atlanta, Detroit e Além**. [S. l.], 13 set. 2019. Disponível em: https://issuu.com/susanraffo/docs/justi_a_curativa_no_f_rum_social_eua_um_relato_de_. Acesso em: 3 jun. 2021.

PRANIS, Kay. **Processos Circulares**. Teoria e Prática. Série da reflexão a prática. Trad. Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athenas, 2010.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. [S. l.], 13 jul. 1990.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina** Título Quijano,. *In*: A COLONIALIDADE do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 14 nov. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma concepção multicultural dos Direitos Humanos. **Contexto Internacional**, Rio de Janeiro, v. 23, ed. 1, p. 7-34, 2001.

SECRETARIA DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL, CRIANÇA E JUVENTUDE (Pernambuco). Funase. **Projeto Político-Pedagógico**. [S. l.: s. n.], 2018.

AGRADECIMENTOS

Esse artigo não teria sido possível sem a orientação de João José de Santana Borges, pessoa grandiosa e de bom coração, que me mostrou veredas em seu incansável exercício da compaixão. Que possam aqueles a quem este trabalho humildemente venha a alcançar, utilizá-lo em benefício de todos os seres.

**EDUCOMUNICAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO:
REFLEXÕES SOBRE O “PRODUÇÃO DE VÍDEOS ESTUDANTIS” E AS
RELAÇÕES CINEMA-ESCOLA**

**EDUCOMMUNICATION CONTEXTUALIZED IN THE BRAZILIAN
SEMIARID REGION: REFLECTIONS ON “STUDENT VIDEO
PRODUCTION” AND CINEMA-SCHOOL RELATIONS**

**LA EDUCOMUNICACIÓN CONTEXTUALIZADA EN EL SEMIÁRIDO
BRASILEÑO: REFLEXIONES SOBRE LA “PRODUCCIÓN DE VIDEO
ESTUDIANTIL” Y LAS RELACIONES CINE-ESCUELA⁹**

**Patrícia da Silva Barbosa
Carla Conceição da Silva Paiva**

Resumo

Este trabalho se alicerça nos princípios da Educomunicação e da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro (ECSAB) para refletir sobre as relações entre cinema e escola. Trata-se de um estudo baseado na proposta fílmica do “Produção de Vídeos Estudantis” (Prove), da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, iniciativa que sugere uma dinâmica alternativa para o ensino-aprendizagem de cinema e dá suporte para pensá-lo enquanto prática educ comunicativa e contextualizada no âmbito da educação formal. A pesquisa possui caráter bibliográfico, complementado por algumas entrevistas com docentes de escolas em Juazeiro-BA, e seus resultados dão indícios de que o Prove pode caminhar nessa direção, enquanto uma ação que, por si só, já promove alguns movimentos nas estruturas do sistema de ensino ao convocar o imaginário dos estudantes, mobilizando também os professores, em torno de uma ação audiovisual ancorada na realidade da escola e de seus sujeitos.

Palavras-chave: Cinema e escola; Educomunicação; ECSAB; Prove.

Abstract

This work is based on the principles of Educommunication and Contextualized Education for Living with the Brazilian Semiarid (ECSAB) to reflect on the relationship between cinema and school. This is a study based on the filmic proposal of the “Production of Student Videos” (Prove), by the Bahia State Department of Education, an initiative that suggests an alternative dynamics for the teaching and learning of cinema and supports thinking about it. as an educ communicative and contextualized practice within the scope of formal education. The research has a bibliographic character, complemented by some

interviews with school teachers in Juazeiro-BA, and its results give indications that Prove can move in this direction, as an action that, by itself, already promotes some movements in the structures of the system. of teaching by summoning the students' imagination, also mobilizing teachers, around an audiovisual action anchored in the reality of the school and its subjects.

Keywords: Cinema and School; Educommunication; ECSAB; Prove.

Resumen

Este trabajo se basa en los principios de la Educomunicación y la Educación Contextualizada para la Convivencia con el Semiárido Brasileño (ECSAB) para reflexionar sobre la relación entre cine y escuela. Se trata de un estudio basado en la propuesta filmica de la “Producción de Vídeos Estudiantiles” (Prove), de la Secretaría de Educación del Estado de Bahía, iniciativa que sugiere una dinámica alternativa para la enseñanza y el aprendizaje del cine y apoya la reflexión sobre el mismo. una práctica educomunicativa y contextualizada en el ámbito de la educación formal. La investigación tiene carácter bibliográfico, complementada con algunas entrevistas con maestros de escuela de Juazeiro-BA, y sus resultados dan indicios de que Prove puede avanzar en esa dirección, como una acción que, por sí misma, ya promueve algunos movimientos en las estructuras del sistema. de enseñar convocando la imaginación de los alumnos, movilizando también a los docentes, en torno a una acción audiovisual anclada en la realidad de la escuela y de sus sujetos.

Keywords: Cine y escuela; educomunicación; ECSAB; Prove.

Considerações iniciais a respeito da Educomunicação contextualizada

As primeiras iniciativas em torno da interface cinema-educação, que deram vida ao movimento pelo cinema educativo¹⁰, no início do século XX, demonstram como os educadores já anteviam as estreitas relações entre as áreas da educação e da comunicação. Contemporaneamente, essas afinidades são estabelecidas por uma ampla gama de linguagens e tecnologias audiovisuais e multimídia que fazem parte das ambiências no século XXI (FRANCO, 2004), como as plataformas de ensino, vídeos, videoconferências,

¹⁰ Movimento liderado por intelectuais escolanovistas, entre os anos de 1920 e 1930, que visualizavam o cinema como importante instrumento de modernização, sobretudo, do modo de educar no Brasil. Edgar Roquette Pinto é um dos grandes nomes do cinema educativo, sendo figura elementar para a institucionalização da imagem como recurso educacional.

rádio etc. Nesse período de tempo, não só a comunicação se transformou como a educação também passou e vem passando por processos que exigem uma reconfiguração do seu papel, o que se deve, em parte, à perda da hegemonia das instituições educacionais na socialização e transmissão de saberes e à ascensão dos meios de comunicação como um novo espaço do conhecimento, ocupando parte do lugar que antes era destinado somente à escola (BACCEGA, 2011).

Nesse contexto, segundo Maria Aparecida Baccega (2011), há um embate permanente entre essas agências de socialização, numa espécie de oposição mídia *versus* escola e família, pela hegemonia na formação de valores e pelo destaque na configuração de sentidos sociais, numa “tentativa (...) de tornar o signo monossêmico, ou seja, de pretender que o sentido atribuído à palavra por uma das agências, por exemplo, é o único e será interpretado apenas daquele modo por todos” (BACCEGA, 2011, p. 33). Essa disputa vai, então, constituir o campo da comunicação/educação, que vem para propor, justificar e indicar pistas na busca pelo diálogo educacional entre essas agências, compreendendo a importância do papel da comunicação na prática educativa, com ou sem a presença dos meios nesse processo (BACCEGA, 2011).

O educador e sociólogo brasileiro Paulo Freire foi o primeiro teórico latino-americano a constatar essa inter-relação entre comunicação e educação na dialogicidade que se faz indispensável ao ato do conhecimento. Para Freire (1983), a relação entre educador e educando deve pressupor uma intercomunicação que permita a esses sujeitos tornarem-se coparticipantes no processo de construção dos saberes. Assim, ao pensar sobre essa reciprocidade, que envolve a comunicação entre sujeitos pensantes, na troca de sentidos entre um e outro, que dá vida ao diálogo comunicativo, Freire (1983) demonstra que não há sujeitos passivos na comunicação e/ou na educação, mas sim sujeitos co-intencionados, que se expressam mutuamente.

Inspirado por esse referencial freireano, o teórico colombiano Jesus Martín-Barbero (1997; 2014), ao tratar sobre as relações entre cultura, comunicação e educação, vai contribuir para tornar mais lúcida a visão sobre o processo de recepção das mensagens, promovendo uma importante mudança na pedagogia da educação para os meios

(SOARES, 2000). A partir da teoria das mediações, Barbero (1997) provoca um percurso teórico-metodológico que reorienta o olhar sobre os meios de comunicação, rompendo com padrões de análise, vigentes nos anos 1960 e 1970, que conduziam a uma fragmentação do processo comunicativo, numa separação metodológica entre a análise da mensagem, em seu conteúdo textual ou discursivo, e a análise da recepção utilizada apenas como meio de indagação dos efeitos ou da reação, ou seja, toda a atividade de um lado e mera passividade do outro. Em contraponto a isso, o que esse teórico vai propor é uma “operação de deslocamento metodológico para re-ver o processo inteiro da comunicação, a partir de seu *outro* lado, o da recepção, o das resistências que aí têm seu lugar, o da apropriação a partir de seus *usos*” (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 16).

Na educação, essa operação de deslocamento, dos meios às mediações, implica no reconhecimento dos educandos, não como uma tábula rasa ou recipiente vazio que precisa ser preenchido, mas como sujeitos dotados de “um potencial de saberes diversos, porém entrelaçados, que provêm menos do saber escolar que de sua experiência cultural” [...] (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 126). Dessa forma, para além de uma postura defensiva, moralista, em torno de uma educação para os meios, pensa-se, por outro lado, como pode se dar a apropriação dos meios e linguagens da comunicação por crianças e jovens, numa educação articulada pelos meios (SOARES, 2000). Essa perspectiva lançada sobre a educação, enquanto ação comunicativa, e sobre a comunicação que, enquanto produção simbólica e de sentidos é, por si só, uma ação educativa (SOARES, 2012), vai contribuir para promover o caminho para o campo de interface da Educomunicação.

Como pondera Donizete Soares (2006), o neologismo que, em princípio, parece mera junção de Educação e Comunicação, na realidade, não apenas une as áreas, mas desmarca a configuração de um novo campo de pesquisa e intervenção social, definido, de acordo com Ismar Soares (2000, p. 63),

(...) como o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais (tais como escolas, centros culturais, emissoras de TV e rádio educativos, centros produtores de materiais educativos analógicos e digitais, centros

coordenadores de educação a distância ou “e-learning”, e outros...), assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem.

Importante centro de ação da Educomunicação, o ecossistema comunicativo é o cenário pelo qual são visualizados os desafios propostos à educação, nos modos singulares de produção, difusão e compartilhamento da informação e do conhecimento em função desse cenário (CITELLI, 2011). Tornando-se tão vital quanto o ecossistema verde, o ecossistema comunicativo, para Martín-Barbero (2011) se materializa na relação com as novas tecnologias e na forma como elas nos apresentam novos modos de perceber e sentir, articulando uma experiência cultural que mobiliza um novo *sensorium*¹¹. Na educação, essa dinâmica proporciona a difusão e descentralização do saber, em um ambiente informacional e de conhecimentos múltiplos, não centrado no sistema educativo, que ainda nos rege, e que possui dois elementos centrais de legitimação: a escola e o livro. Segundo Martín-Barbero (2011, p. 132), “essa diversificação e difusão do saber, fora da escola, é um dos desafios mais fortes que o mundo da comunicação apresenta ao sistema educacional”.

Ao ser incorporado ao campo da Educomunicação, o conceito de ecossistema comunicativo passa a configurar a interação entre as pessoas, na comunicação interpessoal, grupal e organizacional que desenvolvem, considerando que “a relação dialógica não é definida pela tecnologia e sim por um tipo de convívio humano que dela se apropria visando à convivência saudável” (ALMEIDA, 2016, p. 8). Desse modo, ao propor ecossistemas comunicativos abertos e democráticos nos espaços educativos, a Educomunicação entende a necessidade de se desenvolver uma comunicação essencialmente dialógica e participativa, prezando pelo bom fluxo de relações entre as

¹¹ Martín-Barbero utiliza o termo *sensorium*, no sentido dado por Walter Benjamin, para fazer referência aos modos de percepção e de sentidos que compõem a experiência humana, em suas relações com o mundo. Para esse teórico, os novos cenários da comunicação, a partir da centralidade dos meios, fazem emergir um novo *sensorium*, diante de experiências sociais, culturais, políticas e educativas, ou seja, novas formas de exercer a coletividade, de construção e acesso aos saberes e de participação no debate público, por exemplo (MARTÍN-BARBERO, 2004).

peças e os grupos humanos, bem como pelo acesso de todos/todas ao uso adequado das tecnologias da informação (SOARES, c2021).

Em vista disso, entre as principais metas da prática educacional estão a ampliação da capacidade de expressão de todas as pessoas em um dado contexto educacional, presencial ou virtual (tanto em estágios de ensino formal, quanto em experiências de educação não formal ou mesmo informal); a melhoria do coeficiente comunicacional das ações educacionais, convertendo-as em práticas de diálogo social, a serviço da cidadania; emprego dos recursos da informação nas práticas educacionais, numa perspectiva criativa e participativa; o protagonismo comunicacional dos sujeitos, independentemente de suas condições de idade, gênero, nível econômico ou posição social (ABPEDUCOM, 2020).

Conforme Ana Menezes, Edmerson Reis e Edilane Teles (2019), a Educomunicação não pode estar desvinculada do pensamento sobre a contextualização, que dá e mobiliza os sentidos e significados que devem direcionar esse tipo de prática. Esses autores avaliam, em simbiose, ao considerar o compartilhamento de referências comuns entre esses campos, atentando para o fato de que “a contextualização é base para a efetivação da educomunicação e esta é fundamental na concretização da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido - ECSAB” (MENEZES; TELES; REIS, 2019, p. 13).

De acordo com Luzineide Carvalho (2006), o campo educacional por muito tempo ficou de fora das preocupações políticas para a região semiárida. A lógica de combate à seca, ao ser pensada a partir de uma série de políticas assistenciais, nunca se preocupou em produzir conhecimento sobre essa região, em suas particularidades e características, e a ausência de ações integradas e intersetoriais, nesse sentido, fez com que a escola permanecesse alheia a tais problemáticas (MARTINS, 2006). Nesse contexto, Josemar Martins (2006) destaca como as práticas, currículos e saberes que consolidam as bases da educação formal no Semiárido contribuem para difundir narrativas e enunciados ditos universais – pensados, majoritariamente, pelo Sudeste urbano do Brasil - que neutralizam toda e qualquer reflexão sobre as diversas realidades e experiências que circundam as

escolas brasileiras nos quatro cantos do país. Essa educação, que continua sendo “enviada” por uma narrativa hegemônica e se materializa, sobretudo, no livro didático que impera, muitas vezes, como base dos processos pedagógicos, é entendida como descontextualizada por desconsiderar ou tomar como menores todas as questões locais, regionais e de contexto nas escolas (MARTINS, 2006).

É nesse aspecto que se compreende a dimensão sociocultural da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro (ECSAB). Como afirmam Menezes, Reis e Teles (2019), a ECSAB, em seu processo de contextualização curricular, atua para imprimir sentido aos saberes escolares, reconhecendo os educandos e educadores como protagonistas da práxis pedagógica. Ainda segundo esses autores, essa pedagogia “embebida do “contexto”, criticamente refletido, articulada pelo movimento prática-teoria-prática, reveste o ensino-aprendizagem de “questões problematizadoras do mundo, que provocam no cotidiano das práticas educativas e formativas a emergência do diálogo com os saberes que surgem das relações culturais cotidianas” (MENEZES; REIS; TELES, 2019, p. 12).

Paiva e Barros (2017) destacam que a ECSAB prioriza a contextualização do saber, do ensino, das metodologias e dos processos educativos, colaborando para a construção de uma visão mais plural da região semiárida, desmitificando uma única ideia de Semiárido Brasileiro. Para tanto, a educação contextualizada se firma em pilares como: a contextualização das políticas e processos educativos, empreendendo a reorientação das concepções de escola e de Educação presentes no Semiárido brasileiro; preconiza uma educação que contemple as especificidades e potencialidades naturais e culturais dessa região; afirma o contexto como ponto de partida em quaisquer práticas educativas, compreendendo que o contexto não é algo fixo, físico e objetivo, por isso todo o saber é singularizado em cada sujeito, considerando suas referências, e as relações com os saberes globais devem partir dele (REIS; ROCHA, 2019; REIS; SILVA, 2019).

Para Martín-Barbero (2014, p. 25), “a escola continua consagrando uma linguagem retórica e distante da vida, de suas penas, suas ânsias e suas lutas, tornando absoluta uma cultura que asfixia a voz própria (...)”, ao transmitir a visão de cultura de

uma minoria dominante que domestica a palavra, a marginaliza, convertendo-a em ferramenta meramente funcional. Esse teórico afirma ainda que, entre as múltiplas estruturas de dominação, há uma expressão privilegiada, que é justamente a que impede o direito ao lugar de fala, do dizer o próprio mundo e dizer a si mesmo. Assim, os caminhos da Educação Contextualizada, compreendendo essa necessidade de re-ver o processo da práxis educativa, sai de uma dinâmica que parte do global para o local, para uma proposta pedagógica que tenha como ponto de partida o contexto local, a realidade da escola, dos alunos e dos professores, para, só então, tecer relações - baseadas em interpretações críticas - com as globalidades que também demarcam a experiência escolar e cultural dos sujeitos da educação.

Diante disso, o entrelaçamento entre Educomunicação e ECSAB se articula a partir da proposta comum de ruptura com o modelo educacional vigente que só é possível quando há a insurgência da produção de um conhecimento que esteja articulado com a realidade, os saberes e os modos de vida oriundos do espaço que circunda a escola e os sujeitos do processo educativo, com metodologias que promovam a afirmação do contexto como ponto de partida. Para tanto, é preciso compreender que todo saber é singularizado em cada sujeito, considerando suas referências, e as relações com os saberes globais devem partir dele (REIS; ROCHA, 2019; REIS; SILVA, 2019). Nesse viés, Flávia Vasconcelos e Adriana Campana (2019, p. 57) constataam “a necessidade de estimular os indivíduos a imaginarem, indagarem e, por consequência, criarem e recriarem a partir de seus contextos sociais, históricos e culturais”.

O cinema à luz da Educomunicação Contextualizada

A partir desse olhar sobre a Educomunicação Contextualizada, nosso artigo busca refletir sobre as relações entre cinema e educação em escolas do Semiárido urbano juazeirense. O cinema deve ser considerado como um campo de mediação possível - em sua potencialidade socialmente comunicativa, artística, pedagógica - que pode mobilizar ações educacionais, que tenham como base uma proposta de contextualização.

Também visualizamos no cinema o que Martín-Barbero (2014) chama de dimensão estratégica da cultura, onde a linguagem cinematográfica pode, através da tecnicidade midiática, fazer a escola se inserir nos novos campos de experiência que se processam num contexto onde as práticas culturais de criação, do saber, do imaginário, estão em profunda reestruturação, numa situação de ruptura geracional, cuja experiência não cabe mais no sentido linear da palavra impressa.

Essas reflexões terão como base a proposta fílmica do “Produção de Vídeos Estudantis” (Prove), projeto realizado pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), cuja iniciativa sugere uma dinâmica alternativa para o ensino-aprendizagem de cinema nas escolas da rede estadual de ensino. Dessa forma, busca-se compreender a seguinte questão: A proposta do Prove pode ser considerada, a partir de uma perspectiva educacional de interface entre cinema e educação, como uma prática de ECSAB? Ressaltamos que este artigo apresenta reflexões que partem do que é previsto para a execução do Prove em documentos públicos da Secretaria da Educação do Estado da Bahia e da nossa experiência como participantes do júri de avaliação em mostras audiovisuais estudantis do referido projeto. Em paralelo a isso, estão alguns dos primeiros resultados alcançados com a análise de dados empíricos sobre o Prove, obtidos por meio de entrevistas¹² com docentes de escolas em Juazeiro-BA, dentro da pesquisa de mestrado do qual esse projeto é objeto central.

A cidade de Juazeiro está localizada no Norte da Bahia, situada a 511 Km da capital baiana, Salvador. A área da unidade territorial é de 6.500,691 Km², com uma estimativa populacional de 220.253, no ano de 2016 (IBGE, 2010). De acordo com Carvalho (2012), a região apresenta uma condição de alta semiaridez e a média pluviométrica anual fica entre 600 a 700mm, considerada crítica.

Metodologicamente, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica, cujo objetivo, segundo Köche (2011, p. 122), “é o de conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema ou problema, tornando-se um instrumento

¹² As entrevistas foram realizadas após aprovação da execução do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UNEB, sob o número do parecer 4.608.474, emitido em 24 de março de 2021.

indispensável para qualquer tipo de pesquisa”. Ainda conforme esse autor, a pesquisa bibliográfica pode ser utilizada para vários fins e, no caso desse artigo, ela serve para a compreensão do conhecimento disponível sobre os temas, como base para a fundamentação do problema em questão, servindo de instrumento auxiliar para a construção e sustentação das hipóteses elencadas.

Além disso, analisamos os conteúdos dos documentos do PROVE e as primeiras entrevistas realizadas com docentes das escolas participantes da nossa pesquisa de mestrado. A análise de conteúdo, que, para Bardin (2007), pode ser compreendida como um conjunto de técnicas de apreciação das comunicações, visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens.

O Prove e a interface cinema-educação na escola: uma perspectiva criativa centrada no fazer

O “Produção de Vídeos Estudantis” (Prove) foi desenvolvido a partir do projeto “Cinemação: uma ideia na cabeça e um celular na mão”, concebido em 2003, no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA/REDPECT), pelo professor e jornalista Marcílio Rocha Ramos. Esse último projeto tinha como objetivo a construção de conteúdos digitais com o celular, incentivando, entre os estudantes da rede pública de ensino, a produção coletiva de filmes, a partir de discussões com temática livre que davam base à concepção dos roteiros. Com base nessa proposta de conduzir a novas formas de relação com o conhecimento, o Cinemação foi desenvolvido tendo como base de referência, naquele período, a Educomunicação. “Mais que um método, a Educomunicação significa aprender fazendo, compartilhando. Significa que a teoria faz parte da prática e que esta ocorre dentro de uma série de movimentos, saberes e compartilhamento”, ressalta Rocha (2010) na referida entrevista.

Assim, na perspectiva desse projeto, a interação entre a comunicação e a educação, através das mídias, leva à aprendizagem a partir de novas formas colaborativas e o uso do celular, nessa prática, conduz a uma experiência de aproximação com a vivência midiática e cotidiana dos estudantes. Em 2009, o Cinemação passou a ser realizado nas escolas da rede estadual, com foco no uso das novas tecnologias dentro do ambiente escolar. Essa experimentação audiovisual adquiriu nova nomenclatura e roupagem através da perspectiva do Prove que, de acordo com a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC, 2019), confere maior ênfase ao desenvolvimento da experiência fílmica, a partir da perspectiva da arte.

O Prove compõe o quadro dos chamados Projetos Estruturantes de Arte e Cultura, realizados pela SEC-BA. São projetos que propõem a criação de produtos artísticos voltados para a valorização do patrimônio cultural, histórico e artístico da Bahia, considerando as particularidades regionais de cada território de identidade dos 27 Núcleos Territoriais de Educação (NTE), em toda a rede estadual de ensino. São pinturas em tela, canções, festivais, danças e vídeos criados dentro de projetos como o Encante, que estimula a criação de grupos para o Canto Coral; Educação Patrimonial e Artística (EPA), que abrange a produção de álbuns fotográficos com temas sobre o patrimônio cultural e histórico-regional e o Artes Visuais Estudantis (AVE), onde os estudantes produzem obras de artes visuais. A concepção, objetivos e etapas desses projetos são elaborados pela Secretaria da Educação, dentro de uma concepção teórica comum que é enviada aos Núcleos, mas cada escola, dentro de sua realidade e particularidades, possui autonomia para definir a melhor forma de colocar os projetos em prática.

No Prove, os estudantes produzem vídeos de até cinco minutos, que podem ser feitos com o uso de celulares, câmeras fotográficas ou filmadoras. Nessa perspectiva de criação, eles são orientados a produzirem roteiros e a conduzirem o processo de filmagem e edição de seus vídeos. Anterior a essas atividades práticas, o projeto prevê um período de formação para a apreensão de noções básicas sobre o cinema, sua história e técnicas de roteirização e filmagem, tanto para professores quanto para estudantes (SEC, 2019). Dentre os objetivos elencados pela SEC (2019, p. 1) na constituição do Prove estão:

- Desenvolver a experiência fílmica nos contextos escolares da rede estadual, a partir da perspectiva da arte cinematográfica, articulada aos demais projetos artísticos.
- Compreender a história e a importância do cinema brasileiro/baiano (passado/presente) no contexto de desenvolvimento cultural da sociedade moderna e contemporânea.
- Construir enredos cinematográficos/documentários, levando-se em consideração o lúdico, as atitudes estéticas e as distintas manifestações culturais, assim como os variados gêneros do processo de criação fílmica, ou seja, do real à ficção.
- Explorar o potencial educativo, estimulando a expressão visual de imagens em movimento, a produção de roteiros, gravação e edição de vídeos estudantis, no ambiente escolar, no bairro e na cidade, a partir da compreensão da arte fílmica como objeto de ampliação do conhecimento crítico, de desenvolvimento de saberes e fazeres artísticos, assim como de valorização das manifestações culturais e regionais.
- Desenvolver noções teóricas e práticas sobre o cinema (documentário e ficcional) e noções sobre a organização de mostras de cinema.
- Promover mostras com a produção fílmica estudantil nos contextos escolares, nos Núcleos Territoriais de Educação (NTE) das distintas regiões do estado da Bahia.

As mostras, indicadas nesse último objetivo, são competitivas e incluem - para além da exposição/socialização dos vídeos estudantis - um processo de avaliação e seleção, onde esses produtos audiovisuais passam por fases eliminatórias e concorrem a prêmios oferecidos pela SEC, na fase final do concurso que, geralmente, acontece em Salvador. Na etapa territorial 2019 do Prove - a última realizada antes da pandemia de Covid-19 na sede do NTE 10 - foram exibidos 14 vídeos estudantis, com participação de escolas estaduais dos municípios de Canudos, Casa Nova, Curaçá, Juazeiro, Pilão Arcado, Sento Sé, Sobradinho e Uauá. Os formatos variaram entre filme de ficção e vídeo animado com desenhos à mão, com temas que abrangiam enfoques diversos como as consequências da depressão entre jovens, saneamento básico urbano e denúncias, em estilo jornalístico, de problemas vivenciados pelas comunidades de origem dos alunos, para citar alguns. Em sua grande maioria, os vídeos traziam atuações dos próprios estudantes em tela. Além disso, eles também possuem autonomia na escolha do tema que irão tratar, dentro da premissa proposta pela SEC de valorização das manifestações regionais e culturais, através do potencial artístico.

Destacamos que esse exercício de integração entre educação e cinema, proposto pelo Prove, acontece em meio a amplas discussões a respeito das formas de abordagem e utilização da sétima arte no contexto educacional. Como pondera Índia Mara Holleben (2007), por sofrer dos mesmos preconceitos das demais artes, a dificuldade em reconhecer o cinema como conhecimento, cultura, linguagem artística, faz com que seu uso na escola, muitas vezes, se dê pela via do entretenimento ou da ilustração do conhecimento que vem de outras fontes “mais confiáveis”. Nesse sentido, Rosália Duarte (2002), aponta que, dentro das políticas educacionais, os filmes ainda figuram como coadjuvantes, distantes de serem vistos como bens fundamentais dentro dos processos educativos, no âmbito do ensino formal.

Esse cenário é observado por Martín-Barbero (2014) a partir do que ele denomina como desencanto radical, que se afirma sob o dogma de uma razão dualista, onde os livros representam um pensamento vivo, crítico, independente e os meios audiovisuais encarnam a futilidade, espetacularização e o conformismo. Ainda de acordo com esse teórico, “enquanto o livro é declarado espaço próprio da razão, do argumento, do cálculo e da reflexão, o mundo da imagem massiva é reduzido ao espaço das identificações primárias e das projeções irracionais, das manipulações consumistas e da simulação política” (2014, p. 45).

No entanto, ao discorrer brevemente sobre a história do cinema na constituição massiva das culturas nacionais, Martín-Barbero (1997) demonstra que, para além de uma visão monolítica da manipulação, até a década de 1950, ver filmes representava uma experiência cultural de reconhecimento do público majoritário, que buscava ver-se na grande tela, aprender gestos, estilos, modos de fala. Esse autor ressalta, inclusive, que o modo pelo qual o público vivenciou essa experiência cinematográfica, a forma como recebeu o cinema, foi a grande causa de seu sucesso, sobrepondo qualquer estratégia de mercado ou sedução dos artistas. Esse processo demonstra o caráter simbólico do cinema que abarca uma relação muito mais complexa com o espectador do que uma simples transmissão direta da narrativa.

Nessa compreensão, conforme Duarte (2002, p. 19), “parece ser desse modo que determinadas experiências culturais, associadas a uma certa maneira de ver filmes, acabam interagindo na produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo de um grande contingente de atores sociais”. Assim, o entendimento do cinema como mediação possível perpassa pela construção social de sentido que ele evoca, dentro de uma dinâmica cultural que aciona os repertórios e contextos particulares dos sujeitos envolvidos, ativamente, nesse processo de significação fílmica. Nesse sentido, existe um pacto do espectador com o filme que só é possível a partir de uma troca simbólica entre ambos.

A dinâmica do Prove em escolas estaduais de Juazeiro pelas lentes da Educomunicação e ECSAB

Baseando-se nessas compreensões, podemos, portanto, construir reflexões, em torno da dinâmica do Prove, a partir de três pontos de análise: a dinâmica dos usos tanto da tecnologia, quanto das potencialidades técnica e artística do cinema, a cotidianidade familiar em seus temas, a competência cultural que aciona e a interface comunicação/educação.

O uso das potencialidades técnicas e artísticas do cinema em escolas estaduais de Juazeiro, através do Prove, se dá em um contexto onde a má distribuição de salas de exibição constitui um grande desafio para a democratização do acesso à sétima arte. Dados do Sistema de Informações e Indicadores Culturais, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que o acesso aos cinemas ainda é restrito no Brasil. Em 2018, o país tinha quase 40% da população em municípios sem salas de cinema.

No âmbito estadual, dados da Agência Nacional de Cinema (Ancine) mostram que a Bahia é o pior estado em número de salas por habitante, conforme matéria divulgada pelo jornal eletrônico Correio, onde ao todo, “são 114 cinemas para atender a 14,8 milhões de habitantes. Existe, portanto, uma sala para cada 129.935 pessoas (...). Dos 417

municípios baianos, apenas 16 possuem salas (menos de 4%), a maioria nas maiores cidades” (CORREIO, 2019, s.p.). Além disso, se forem considerados os valores dos ingressos e a falta de representatividade nas telas, esses panoramas se tornam ainda mais complexos.

Em Juazeiro, essa realidade não é diferente. A cidade que já foi cenário para grandes produções nacionais como *Eu, Tu, Eles* (2000) e *Reza a lenda* (2015) e cujo fluxo cinematográfico inclui também a produção local de filmes, como *Irmãos Quixaba* (2004), de Hertz Félix e curtas metragens como *Necrópolis* (2019), de Flávio Andrade, e *Às moscas* (2021), de Wayner Tristão, entre outros, voltou a inaugurar salas de cinema apenas no ano de 2016, acopladas ao empreendimento do primeiro grande shopping da cidade. Antes disso, o cinema mais próximo ficava na cidade vizinha, Petrolina, no estado de Pernambuco, também nas imediações de um shopping. Ambas as salas apresentam um circuito comercial de filmes *mainstream*¹³, com exhibições de produções internacionais, em sua maioria. Os ingressos de cinema em Juazeiro variam entre 16 e 26 reais, a inteira¹⁴. Atualmente, a cidade não conta com espaços fixos de exibição pública, como cineclubes.

Considerando esse contexto, no momento em que o Prove sugere uma conexão entre cinema e educação, oportuniza-se nas escolas um espaço próprio de acesso à experiência fílmica que, como vimos através dos dados, a muitos é negada. Trata-se, então, da possibilidade de utilização dos gêneros e linguagens do cinema, com um objetivo socioeducativo, que pode mobilizar os estudantes em torno de um dispositivo hegemônico, subvertendo seus usos através de recursos tecnológicos próprios, na contramão do não acesso. Além disso, ao propor uma perspectiva criativa, centrada no fazer, o Prove fornece uma importante ferramenta de expressão, permitindo que esses estudantes possam compreender o cinema como um gesto de criação que parte deles próprios, o que viabiliza a iniciação de sujeitos que sentem e pensam a sua própria prática.

¹³ Mainstream é um conceito que expressa uma tendência ou moda principal e dominante. Disponível em: <https://www.significados.com.br/mainstream/>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2022.

¹⁴ Preços disponíveis no site da Cinemark - Juazeiro. Disponível em: <https://www.cinemark.com.br/juazeiro/filmes/em-cartaz>. Acesso em: 22 de agosto de 2021.

Esse trabalho de criação fílmica com os estudantes envolve etapas que vão desde a elaboração do roteiro à edição do vídeo, tendo por base uma autonomia criativa, que abrange a livre escolha dos grupos sobre o tema que irão tratar nas produções, o formato da narrativa e a divisão de funções entre os integrantes, que se aproxima da divisão de trabalho de uma equipe de produção cinematográfica, com roteiristas, editores e cinegrafistas. Além disso, muitos dos vídeos apresentados ao Prove possui estudantes no papel de atores e atrizes e essa iniciativa, segundo relatos de docentes que executam esse projeto em escolas de Juazeiro, parte deles próprios. Essa prática do fazer cinema na escola é articulada ainda com o exercício de ver filmes, fortalecendo o espaço da reflexão sobre a imagem na dinâmica desse projeto.

A análise dos dados preliminares das entrevistas com os docentes demonstram essa experiência de articulação entre ver e fazer filmes em sala de aula. Documentários como *Quem matou Eloá* (2015), *Silêncio das Inocentes* (2010) e *Lixo extraordinário* (2009) e o filme de ficção *O menino que descobriu o vento* (2019) foram mencionados pelos docentes, durante as entrevistas, como narrativas audiovisuais exibidas nas escolas. Assim, os estudantes têm acesso a produções cinematográficas que, muitas vezes, não estão acessíveis através da televisão e/ou das salas de cinema locais. Essa reflexividade sobre a imagem fílmica, nas escolas pesquisadas, mobiliza, majoritariamente, o debate sobre temas geradores para a construção dos vídeos, mas também articula a formação de uma percepção estética em torno dos estilos de criação das produções assistidas.

Associado a isso, com a liberdade temática que propõe aos estudantes, o Prove abre precedentes para que eles demonstrem percepções acerca dos seus espaços e cotidianidades, representando imagetivamente temas que lhes são familiares. Assim, suas produções se constituem na materialização de pensamentos a respeito dos lugares que ocupam, das realidades que vivenciam, dos contextos do qual fazem parte. Essa contextualização, que se esboça na raiz desse projeto, favorece o rompimento com a universalidade comumente imposta no cotidiano curricular desses estudantes, que impede o pensamento sobre si mesmos, sobre o próprio contexto que os circunda e que, como afirma Martins (2006, s.p.), “sequer dá o tempo suficiente para que os sujeitos possam

organizar uma auto-definição e uma auto-qualificação. Antes disso, porém, eles já estão nomeados, qualificados, representados numa caricatura na qual sequer podem se reconhecer”.

O Prove, nesse caso, atenderia a um dos fatores que atuam na relação que se estabelece entre espectador e filme que é a identificação (DUARTE, 2002), e pode-se vislumbrar também, como diz Martín-Barbero (2014, p. 41), “(...) que o acesso à expressão e à criação cultural é experimentado pelos alfabetizados como um processo de luta por fazer-se reconhecer enquanto atores do processo social”. Nesse trabalho com a realidade local, é acionada uma competência cultural adquirida na relação dos estudantes com seus espaços que pode articular a construção de visibilidades e dizibilidades sobre o contexto onde as escolas, os estudantes e professores se encontram. Segundo Martins (2006), essas construções são essenciais para promover a autonomia dos contextos, enquanto elementos que permitem a um sujeito consciente construir um entendimento, sentidos, sobre experiências políticas, estéticas, históricas, culturais vivenciadas.

Elas fornecem também bases para a análise do imaginário construído sobre as diversas identidades, regionalidades, cotidianidades que compõem os espaços de ensino-aprendizagem, articulando uma nova rede de significados, imagens e discursos dentro desses âmbitos. Sendo, então, a visibilidade a forma como somos vistos e a dizibilidade a forma como falamos de nós que, geralmente, é carregada de preconceitos e estereótipos, considerando esse tema da regionalidade (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011), a produção fílmica estudantil do Prove pode articular (ou não) novas maneiras de ver e dizer - no caso específico da pesquisa de mestrado em andamento – sobre o Semiárido urbano juazeirense, ao trazer questões relacionadas a essa urbanidade, quando a perspectiva que se sobressai sobre esse espaço, por exemplo, é a do âmbito rural.

Dessa maneira, ao analisarmos o conteúdo imagético e textual de vídeos estudantis produzidos dentro desse projeto em nossas experiências como juradas, podemos observar que as narrativas transitam por temáticas sociais que, dentro da sua globalidade, também compõem cenários e estimativas da realidade semiárida, como a violência contra a mulher, problemas de acessibilidade e de saneamento básico em vias urbanas e questões

relacionadas aos direitos humanos. Com isso, as produções exploram temas que, muitas vezes, podem estar desvinculados da matriz curricular, mas que compõem quadros de vivência e de percepção dos estudantes a respeito de dimensões socio-culturais, políticas e históricas que são representativas do nosso espaço, para além dos tipos regionais predominantes na construção imagético discursiva sobre o Nordeste e o Semiárido.

No que diz respeito aos docentes, verificamos, ainda nas primeiras entrevistas, que a autonomia também configura como elemento central no trabalho que desenvolvem no Prove, pois possuem liberdade para conduzirem as oficinas e atividades com os estudantes, em relação à ementa e conteúdos ofertados. Contudo, a formação para professores e coordenadores pedagógicos atuarem no referido projeto, prevista no documento síntese do Prove, como estratégia de ação para sua execução nas escolas e voltada para a apreensão das noções básicas do processo de criação do roteiro e produção cinematográfica; abordagem da origem do cinema e a importância do filme como prática educativa; aprimoramento do olhar crítico sobre a arte fílmica e a compreensão dos fazeres cinematográficos, por meio da experiência de cineastas baianos (SEC, 2019), não ocorre como o planejado. Inclusive, há professores que relatam não ter vivenciado qualquer tipo de preparação/sensibilização para essa prática na escola.

Desse modo, por mais que a experimentação direta, junto aos estudantes configure uma aprendizagem ao/à professor/a, no movimento de “aprender fazendo”, como demarca Danielle Ribeiro (2019), as deficiências nessa formação de base com os docentes constituem obstáculos na oferta das ferramentas necessárias para o trabalho com o cinema nesse projeto. Esse aspecto demonstra a importância de uma relação com a interface cinema-educação que esteja contextualizada, para que faça sentido, inclusive, na vivência de professores (as), pois a dificuldade em ensinar sobre algo que, muitas vezes, não se conhece, ou se tem pouco contato, fica evidente como uma das grandes dificuldades na execução do Prove. Diante disso, cabem os questionamentos de Maria Teresa Fretas (2016, p. 98), quando reflete sobre esse contexto da aprendizagem docente para o cinema:

Como esse sujeito que é ensinante continua o seu processo de aprendiz?
Como se relaciona com um campo de experiências que, embora já fazendo parte do seu dia a dia como cinema-diversão, passa agora a ser campo de

descoberta, experiência e aprendizagem? Que sentidos constroem esses sujeitos professores no processo de ensinar e aprender a fazer filmes com seus alunos? (FRETAS, 2016, p. 98).

A partir disso, entendemos que a aproximação dos professores com o cinema se mostra crucial para o trabalho engajado com projetos audiovisuais como esse. Em relatos de professores (as), é visível como o envolvimento docente, a partir de sua afinidade com a cultura do cinema e dos sentidos que atribui a essa experiência, é fundamental, não só para a sua participação, como para a mobilização da comunidade escolar em torno desse projeto. Os conteúdos das entrevistas demonstram que, nesses casos, mesmo com as deficiências formativas, em relação ao campo do cinema, eles se responsabilizam e tomam à frente do projeto. No entanto, ainda assim, é preciso haver sensibilização para que se possa reforçar o entendimento sobre as potencialidades e possibilidades do cinema na educação e estimular o movimento de professores adeptos ao trabalho com a linguagem cinematográfica nas escolas.

De uma maneira geral, percebemos, que a proposta do Prove delinea caminhos possíveis, através do cinema, que podem alcançar algumas das metas da prática educacional, como a ampliação da capacidade de expressão estudantil, por meio do emprego de recursos tecnológicos, sobretudo, do celular, numa perspectiva criativa e participativa; o protagonismo comunicativo dos estudantes nas tomadas de decisão, diálogo de ideias e execução das atividades do Prove, sob a supervisão de professores e professoras; e, conseqüentemente, a horizontalidade que se desenha na construção dos saberes nesse processo criativo (SOARES, 2020). Por outro lado, quando se pensa sobre a melhoria do coeficiente comunicativo das ações educativas, convertendo-as em práticas de diálogo social, a serviço da cidadania, também uma meta da Educomunicação, abrem-se lacunas sobre como a experiência com o Prove incide na vivência dos estudantes enquanto cidadãos, em sua realidade para além dos muros da escola.

Esse é um ponto de análise que a nossa pesquisa não pretende alcançar, mas esse princípio educacional chega a demonstrar indícios em outros aspectos, por exemplo, na forma como os estudantes seriam levados a driblar as estruturas de uma distribuição desigual de acesso à sétima arte. Isso se construiria não apenas no aprendizado teórico

sobre noções de cinema, mas no modo como esses estudantes podem se apropriar do domínio de seus códigos e os utilizar, dentro de uma dinâmica própria, para mostrar o que têm a dizer por meio de suas criações audiovisuais autorais. A educomunicação para a cidadania também se daria, nesse sentido, quando os estudantes passam a ter voz dentro de um sistema de ensino que, muitas vezes, emudece ou desconsidera essas falas, desintegrando-as do processo educativo, o que pode reverberar em sua participação e atuação em outras esferas da vida em sociedade.

A partir disso, notamos como a Educação Contextualizada se configura como ferramenta fundamental na consolidação da práxis educomunicativa, uma vez que contribui para tornar pertinentes questões que partem do contexto local, que marcam as vivências desses estudantes e que, continuamente, não se encontram discutidas nas narrativas hegemônicas dos livros didáticos. Nesse sentido, sinalizamos a necessidade do fortalecimento do ecossistema comunicativo que envolve as relações entre a Secretaria da Educação e as escolas para que, no diálogo horizontal entre esses agentes, se possa aproximar a concepção do Prove com a realidade docente, no que diz respeito à preparação para a viabilização e concretização da experiência cinematográfica em suas rotinas pedagógicas.

Além disso, quando se considera a transcendência do conhecimento, visando a transformação da realidade vivida, como visa o movimento de contextualização, surge o seguinte questionamento: essas vozes que ecoam através dos vídeos conseguem transcender esse suporte e são ouvidas pela escola, no sentido da busca por compreender as questões que os estudantes apresentam, para agir em torno delas? Existe uma mobilização em busca da transformação da realidade de *bullying*, depressão juvenil e até mesmo de suicídio retratada pelos vídeos em várias edições do Prove? Nesse ponto, os dados das entrevistas com os docentes demonstram que alguns professores conseguem transcender essas discussões temáticas, para além do âmbito do projeto, e aprofundá-las, enquanto outros relatam que não.

Essas questões podem ser aprofundadas em outros trabalhos, mas é importante reconhecer, de uma maneira geral, que as atividades do Prove manifestam situações da

vida estudantil que não se articulam nas práticas pedagógicas, mas marcam a experiência escolar desses estudantes. Os vídeos dão visibilidade a temáticas juvenis que, ao emergirem, dão pistas às gestões escolares e ao corpo docente sobre a necessidade de ações direcionadas ao aprofundamento desses temas também fora do âmbito do projeto. O Prove, para nós, representa ainda uma tentativa de romper com a lógica racionalista que envolve as práticas educativas tradicionais, ao convocar o imaginário desses estudantes, mobilizando também os professores, em torno de uma ação audiovisual, pautada na realidade da escola e de seus sujeitos.

Considerações finais

A Educomunicação, em suas relações teóricas com a ECSAB, consolida bases importantes para o pensamento em torno de como podem se articular as relações entre cinema e educação, no âmbito formal de ensino. Nessa perspectiva, a introdução do cinema nas escolas do Semiárido urbano juazeirense partiria de uma proposta mais ampla, para além de uma instrumentalização dos filmes nos planos secundários das disciplinas. Junto a isso, está a importância de se reconhecer os estudantes em suas bagagens culturais, que não mais se atribuem apenas à escolarização formal, já que na compreensão da Educomunicação contextualizada, os saberes também estão nas experiências além-escola e, mais do que nunca, atrelados a um universo imagético que os estudantes dominam, mas que a escola ainda não alcança plenamente. Nesse viés, o Prove articula uma proposta pedagógica de aproximação/inserção desse universo, por meio da linguagem cinematográfica.

Essa interface cinema-educação proposta pelo projeto também se mostra importante dentro de um contexto onde a democratização do acesso ao cinema ainda é um desafio, assim como a própria inserção dos filmes na escola é alvo de amplas discussões. Com isso, foi possível percebermos que essa iniciativa expressivo-criativa se alinha a algumas metas da ação educacional, em seus princípios de protagonismo comunicativo dos sujeitos, no emprego criativo e participativo dos recursos da

informação nas práticas educativas e na relação horizontal articulada na construção dos saberes, no exercício da coletividade e compartilhamento de ideias que o ato de fazer vídeos proporciona.

Essas compreensões também se basearam em resultados obtidos por meio de dados empíricos, coletados em entrevistas com professores articuladores do Prove em escolas de Juazeiro, que demonstraram como o ver e fazer filmes se associa nessa experiência fílmica com os estudantes; como a liberdade de escolha temática viabiliza a autonomia do pensamento estudantil sobre temas sensíveis aos seus espaços e cotidianidades; e a experiência de professores e professoras, que desfrutam de liberdade pedagógica para conduzir suas oficinas audiovisuais, mas sentem falta de uma base de formação que possa auxiliá-los nessa mediação dos fazeres cinematográficos na escola.

Finalmente, podemos concluir que o Prove dá indícios de que pode caminhar na direção de uma Educomunicação Contextualizada, por constituir uma ação que por si só já promove um abalo nas estruturas rígidas do sistema de ensino, numa dinâmica alternativa que inclui a criação de vídeos na cotidianidade escolar como ferramenta de reflexão, expressão e inclusão audiovisual. Nesse caminho, o cinema constitui um importante instrumento de mediação, dentro da sua potencialidade educacional que pode ser acionada no espaço de ensino-aprendizagem, por meio da valorização dos contextos e das vivências dos sujeitos da educação nesse processo.

Referências

ABPEDUCOM. **Conceito**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.abpeducom.org.br/educom/conceito/>. Acesso em: 15 de maio de 2020.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, Lígia Beatriz Carvalho de. **Projetos de intervenção em Educomunicação**. Campina Grande-PB, 2016. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4615065/mod_resource/content/1/Projetos%20de%20Interven%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 1 de maio de 2021.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. In: CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. (Orgs.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2007.

CARVALHO, Luzineide Dourado. **Natureza, Território e Convivência: novas territorialidades no Semiárido brasileiro**. Jundiaí: Paco Editora, 2012.

CARVALHO, Luzineide Dourado. A Emergência da Lógica da “Convivência Com o Semi-Árido” e a Construção de uma Nova Territorialidade. In: **Educação para a convivência com o Semiárido: reflexões teórico-práticas**. 2. ed. Juazeiro: Resab, 2006.

CITELLI, Adilson Odair. Comunicação e educação: implicações contemporâneas. In: CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. (Orgs.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

DEMOCRATIZAÇÃO do cinema: Bahia é pior estado em número de salas por habitante.

Correio, o que a Bahia quer saber. 2019. Disponível em:

<https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/democratizacao-do-cinema-bahia-e-pior-estado-em-numero-de-salas-por-habitante/>. Acesso em: 18 de julho de 2021.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1uaEJj7k5MDQEmE7v5liEzF79VTK89sSl/view>. Acesso em: 23 de março de 2020.

FRANCO, Marília. Você sabe o que foi o I.N.C.E? In: SETTON, Maria da Graça Jacintho (Org.). **A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação**. São Paulo: Annablume, Usp, 2004.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. 8ª ed. Paz e Terra, 1983.

FRETAS, Maria Teresa de Assunção. O cinema na formação de professores: uma discussão. In: FRESQUET, Adriana (Org.). **Cinema e educação: a lei 13.006: reflexões, perspectivas e propostas**. Rio de Janeiro: Universo Produção, 2015.

Disponível em: https://www.redekino.com.br/wp-content/uploads/2015/07/Livreto_Educacao10CineOP_WEB.pdf. Acesso em: 20 de abril de 2020.

HOLLEBEN, I. M. A. D. S. **Cinema e educação: diálogo possível**. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/462-2.pdf>. Acesso em: 02 de abril de 2020.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Trad. Ronald Polito e Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Ofício de cartógrafo**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais: da comunicação à educomunicação. In: CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. (Orgs.). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. Trad. Maria Immacolata Vassalo de Lopes e Dafine Melo. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de educação para a convivência com o semi-árido. In: **Educação para a convivência com o Semiárido**: reflexões teórico-práticas. 2. ed. Juazeiro: Resab, 2006.

MARTINS, Josemar da Silva. Educação contextualizada: da teoria à prática. In: Edmerson dos Santos Reis, Luzineide Dourado Carvalho (Orgs). **Educação contextualizada**: fundamentos e práticas. UNEB/Departamento de Ciências Humanas – III/NEPEC-SAB/MTC/CNPq/INSA. Juazeiro-BA, p. 45-65, 2011.

MENEZES, Ana Célia Silva; REIS, Edmerson dos Santos; TELES, Edilane Carvalho. Apresentação. In: Edmerson dos Santos Reis e Edilane Carvalho Teles (Orgs). **Contextualizar a educação, dar sentido aos saberes**. Curitiba: CRV, p. 11-14, 2019.

MOREIRA, Gislene. **Sertões contemporâneos**: rupturas e continuidades no Semiárido. Salvador: Eduneb; Edufba, 2018. Disponível em: <http://www.saberaberto.uneb.br/jspui/handle/20.500.11896/991>. Acesso em: 8 junho de 2020.

PAIVA, Carla Conceição da Silva; BARROS, Edonilce da Rocha. Gênero, sexualidade e educação contextualizada para a convivência com o Semiárido: reflexões e desafios. In: BARROS, Edonilce da Rocha; PAIVA, Carla Conceição da Silva (Orgs.). **Paradigma cultural II**: gênero, educação, trabalho e etnias. Curitiba: CRV, 2017.

PPGESA UNEB. Pesquisa em Debate - Educomunicação: princípios e fundamentos. Live *YouTube*, 3 de agosto de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=igtPtdf6pL0&list=LL&index=87>. Acesso em: 23 de abril de 2020.

REIS, Edmerson dos Santos; ROCHA, Ádma Hermenegildo. A contextualização curricular insurgente no Semiárido brasileiro e a ressignificação dos saberes escolares.

In: Edmerson dos Santos Reis e Edilane Carvalho Teles (Orgs). **Contextualizar a educação, dar sentido aos saberes**. Curitiba: CRV, 2019. p. 67-81.

REIS, Edmerson dos Santos; SILVA, Adelaide Pereira da. Em defesa da contextualização dos processos educativos e da convivência com o Semiárido brasileiro. In: Edmerson dos Santos Reis e Edilane Carvalho Teles (Orgs). **Contextualizar a educação, dar sentido aos saberes**. Curitiba: CRV, p. 15-34, 2019.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO. **Produções de vídeos estudantis (PROVE)**. Salvador, 2019. Disponível em: <http://semanapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2019/01/sintese-do-prove-2019.pdf>. Acesso em 15 de abril de 2020.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: um campo de mediações**. Comunicação & Educação, São Paulo, (19): set./dez. p. 12-24, 2000. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36934/39656>. Acesso em 6 de outubro de 2020.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Conceito**. ABPEducom. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.abpeducom.org.br/educom/conceito/>. Acesso em: 15 de maio de 2020.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**: contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2012.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: as perspectivas do reconhecimento de um novo campo de Intervenção social: o caso dos Estados Unidos. EccoS Rev. Cient., UNINOVE, São Paulo: (v.2 n.2): 61-80, 2000. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71520205.pdf>. Acesso em: 28 de julho de 2021.

SOARES, Ismar de Oliveira. Ecossistemas comunicativos. **NCE-USP**, c2021. Disponível em: <https://www.nceusp.blog.br/educomunicacao/texto-2/>. Acesso em: 2 de agosto de 2021.

SOARES, Ismar de Oliveira. Construção de roteiros de pesquisa a partir dos livros da coleção Educomunicação (Editora Paulinas). **Comunicação & Educação**, Ano XIX, nº 2, 2014. p. 135-142. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/81225>. Acesso em: 1 de agosto de 2021.

VASCONCELOS, Flávia Maria de Brito Pedrosa; CAMPANA, Adriana Maria Santos de Almeida. Construindo a pesquisa em Arte/Educação contextualizada no Semiárido. In: In: Edmerson dos Santos Reis e Edilane Carvalho Teles (Orgs). **Contextualizar a educação, dar sentido aos saberes**. Curitiba: CRV, 2019. p. 53-66.

RECONSTRUINDO BAKHTIN

Elizabeth Moreira¹

REBUILDING BAKHTIN

RECONSTRUYENDO BAKHTIN

RESUMO:

Ensaio em que se entrelaçam contribuições teóricas de Mikhail Bakhtin, como foram destacadas por Cristovão Tezza (2003) em sua tese de doutorado “**Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo**”, e um discurso rememorativo da trajetória pessoal da autora, dialogando com outras referências, destacando a inconclusibilidade da obra bakhtiniana e o caráter responsivo do papel dialógico da linguagem, seja prosa ou poesia.

Palavras-chave: Polifonia; Linguagem; Bakhtin.

ABSTRACT:

An essay in which Mikhail Bakhtin’s theoretical contributions are intertwined, as highlighted by Cristovão Tezza (2003) in his doctoral thesis “Between prose and poetry: Bakhtin and Russian formalism”, and a discourse reminiscent of the author’s personal trajectory, dialoguing with other references, highlighting the inconclusiveness of the Bakhtinian work and the responsive character of the dialogical role of language, whether prose or poetry.

Keywords: Polyphony; Language; Bakhtin

¹ Elizabeth Moreira é escritora, mestre em Teoria Literária e Literatura Comparada pela Universidade de São Paulo (UPS), professora aposentada da Universidade de Pernambuco (UPE) e do IF Sertão, de Petrolina, PE. É autora do *blog*: <http://betcomtmudo.blogspot.com>.
Email: elisabetmoreira2014@gmail.com

RESUMEN:

Un ensayo en el que se entrelazan los aportes teóricos de Mikhail Bakhtin, como destaca Cristovão Tezza (2003) en su tesis doctoral “Entre la prosa y la poesía: Bakhtin y el formalismo ruso”, y un discurso que recuerda la trayectoria personal del autor, dialogando con otros referentes, destacando la inconclusividad de la obra de Bajtin y el carácter receptivo del papel dialógico del lenguaje, ya sea en prosa o en poesía.

Palabras clave: Polifonía; Idioma; Bakhtin.

Apresentação

Na década de 1970, no Mestrado de Teoria da Literatura e Literatura Comparada, na Universidade de São Paulo (USP), sendo aluna de Boris Schnaiderman (1917-2016) ouvi falar em Mikhail Bakhtin pela vez primeira. Nada havia em português ainda e adquiri o livro *La Poétique de Dostoievski* (1970), talvez a obra mais conhecida e divulgada de Bakhtin, mais tarde traduzida para o português diretamente do russo por Paulo Bezerra (1981), com o nome *Problemas da poética de Dostoiévski*. Muitas discussões avançaram, mas dominava o foco sobre o formalismo russo, teorias sobre linguagem e poética.

Nas décadas seguintes, continuei a investigar os estudos no campo da linguagem e pude acompanhar outras vertentes e muitos nomes associados nesses estudos e teorias do discurso, como Roman Jakobson, Vigótski, Iúri Lotman entre outros. Sobretudo agora, na leitura da tese de Cristóvão Tezza (2003), “Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo”, por indicação da professora da Universidade de São Paulo (USP), Elena Vássina, para uma apresentação de seminário virtual na disciplina “Análise da Poética, Dialogismo, Releituras e Traduções Intersemióticas”, no Departamento de Letras Modernas, da USP, onde fui aceita como “aluna especial” no primeiro semestre de 2021, já aposentada da carreira acadêmica e longe da grande São Paulo.

Apresentei o seminário através de um “power point” bem simplificado, até pela limitação de tempo e estrutura. Resolvi então escrever este texto, com características de

um ensaio, como registro da retomada dos meus estudos. Acredito que possa dialogar também com os leitores e apreciadores das obras de Bakhtin, sempre um devir.

A partir dos enfoques gerais sobre a obra de Mikhail Bakhtin e o formalismo russo, habilmente sintetizados por Cristovão Tezza, fui verificando que seria preciso ir a outras fontes e formalizar certas referências. Justamente aquelas que me conduziram ao papel construtivo da contribuição filosófica e crítica de Bakhtin, além de uma desconstrução analítica fragmentada que, muitas vezes, acabou por banalizar conceitos fundamentais por ele postulados.

Cristovão Tezza (1952-) é um escritor consagrado na literatura brasileira contemporânea, com uma vasta obra em diversos gêneros, além de ensaísta e professor, tendo trabalhado no Departamento de Linguística da Universidade Federal do Paraná. Referências abonadoras sem dúvidas para quem se debruçou sobre a obra de M. Bakhtin em sua tese de doutorado.

Na disciplina cursada houve também andaimes paralelos, como a Semiótica, intermediando olhares e construções em desafios. Daí, já lembrar que a moderna Semiótica muito deve aos estudos dos formalistas russos, apesar de suas contradições. Boris Schnaiderman (1970) analisa como isso se deu historicamente e nos mostra como se aproxima da obra de Bakhtin, num prefácio bastante esclarecedor para um livro hoje até icônico que é o *Teoria da Literatura – formalistas russos*.

Aliás, para se falar de Mikhail Bakhtin, há que se ter em mente sua multiplicidade e inacabamento. Nesse caminhar construtivo, associei referências de análises feitas sobre obras de autores brasileiros e, em especial, sobre a poética de Murilo Mendes, sem dúvidas, um autor também múltiplo. Essas contribuições derivam de obras escritas em estudos desenvolvidos no mestrado com a tese **Murilo Mendes: uma representação operacionalizada** (1982); texto em parceria com Boris Schnaiderman (1976) e entrevista recente de Geraldo Souza (2016).

Em síntese, minha responsividade nesta apresentação é se propor a dialogar com o texto de Tezza que, por sua vez, dialoga com o texto de Bakhtin.

Figura 1: Mikhail Bakhtin (1895-1975)



Fonte: Litogravura de Yuri Seliverstov (s/d)

Este desenho/gravura/caricatura é bastante singular e me pareceu bem significativo. Mikhail Bakhtin, identificado na parte inferior, com seu nome escrito em russo, não deixa dúvidas de quem se trata.

Há uma cabeça em suspenso, um espaço vazio vertical e uma mão que segura um cigarro aceso, cuja fumaça sobe espiralada até o rosto. O que nos indicam esses sinais de fumaça?

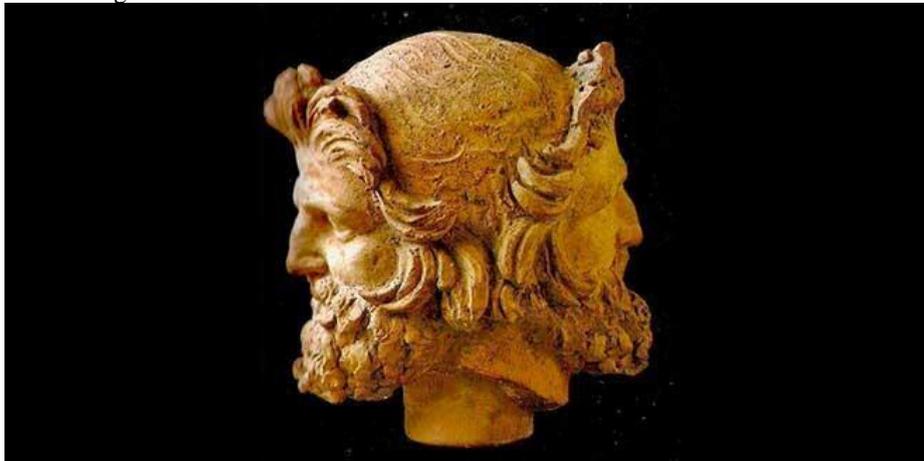
A expressão macilenta do rosto e da mão traduz um Bakhtin envelhecido, inquiridor. Esses olhos bem abertos parecem indagar de nossa leitura: o que represento? Sou só um autor? E você, e os outros? Há um suspense na representação, sem dúvida. Decapitamos o autor e se não (re)conhecemos sua extensa obra, ou até mesmo os percalços de sua vida, de sua doença crônica, da perseguição política a que foi submetido no contexto do regime soviético onde não havia pluralidade de pensamento, não poderemos entender sua obra e até mesmo suas contradições. Aliás, Tezza (2003) nomeou o Capítulo I de seu livro como Mikhail Bakhtin: *A difícil unidade*.

Quem é da área, certamente conhece - e ouviu falar - em dialogismo, polifonia, carnavalização... Rótulos e conceitos que se associam de imediato a Bakhtin. Pois bem, Cristovão Tezza vai discutir essa compreensão também numa visão renovada, inconclusiva, tanto que a denominou apropriadamente de “A hipótese de Bakhtin” (Capítulo IV) já nos finalmente de sua tese de doutorado, defendida na USP, em 2002. E é sobre esta parte a que me deterei mais especificamente, dialogando e até me reportando

a outras vozes em consonância.

Na parte 5 com o título “Dialogismo e polifonia: a questão técnica e a questão ética”, Tezza (2003) coloca uma citação do próprio Bakhtin que considero fundamental: “Um ato de nossa atividade, de nossa real experiência, é como um *Jano bifronte*. Ele olha em duas direções opostas: ele olha para a unidade objetiva de um domínio da cultura e para a unicidade irrepetível da vida realmente vivida e experimentada.” (BAKHTIN, 1992, apud TEZZA, p. 219)

Figura 2: Jano bifronte



Fonte: pesquisa Google

O Jano bifronte é outro índice semiótico inicial que me chama também a atenção na leitura do significado de um duplo olhar. A lição de Bakhtin é clara: não se pode desconsiderar o sujeito concreto, a unicidade do ato, pois toda abstração teórica, ao “entrar na vida”, torna-se parte integrante e inseparável do ser-evento. Assim, um ato deve adquirir um plano unitário singular para ser capaz de refletir-se em ambas as direções, tanto no seu sentido e em seu ser, dupla responsabilidade.

É relevante lembrar que o ensaio de Bakhtin “Para uma filosofia do ato” é da década de 1920 e marca o posicionamento de toda sua obra, mesmo que só tenha sido conhecido e divulgado na década de 1980. Em português, editado somente em 2017 (São Carlos: Pedro & João Editores) este livro recebeu o nome “Para uma filosofia do ato responsável”, a partir da edição italiana de 2009. Na introdução, justifica-se esse acréscimo como expressão recorrente no texto de Bakhtin, além de indicar um conceito central, pois

responsável se configura também no sentido de “responsivo”, ou seja, de uma “compreensão responsiva que salienta a conexão entre compreensão e escuta, escuta que fala, que responde, mesmo que não imediata e diretamente; por meio da compreensão e ‘pensamento participante’ *ucastnoe myslenie*, ‘pensamento participante” (BAKHTIN, 2017, p. 11).

Sempre questionador e dialógico, Bakhtin nos legou uma compreensão muito mais abrangente da obra literária ao fundamentar o conceito de polifonia. Ilustrador é o vídeo *La polifonia medieval*, acessível no canal do Youtube², de poucos minutos. Em espanhol, mas muito didático, mostra a origem ocidental e religiosa da música polifônica, na Idade Média. Minha intenção é aclarar a metáfora usada por Bakhtin.

Figura 3: Imagem do vídeo



Fonte: Youtube

Ao ver/ouvir atentamente o vídeo, observa-se a quebra da monofonia, incorporando outras vozes ao canto gregoriano e até canções profanas. A esse resultado polifônico, associa-se também uma visão dessacralizada do solene, “carnavalesca”, de um mundo às avessas, que Bakhtin vai demonstrar especificamente em seus estudos sobre a obra medieval de François Rabelais (BAKHTIN, 1993).

Um parêntese: quando li os livros *Gargântua e Pantagruel*, de François Rabelais (1494-1553), era a típica adolescente que “devorava” livros e, realmente, fiquei estupefata; como, essa “esculhambação” era literatura, mas me diverti muito. E, bem mais tarde, estudei o reconhecimento histórico e crítico desse riso... Realmente, esses livros

são uma sátira à condição humana, particularmente crítico à hipocrisia das convenções sociais.

Compreender Rabelais exige do seu leitor uma mudança da maioria das concepções artísticas sacralizadas no cânone universal da literatura, de seu caráter majestoso, solene, cultivado como saber culto e domínio de uma classe social letrada.

² Video está disponível no canal https://www.youtube.com/watch?v=Qgf9tZcnN_8. Acesso em 25 de jun. 2021.

Inclusive é preciso usufruir da literatura cômica popular, da inversão paródica dos papéis sociais, do riso grotesco que na cultura dominante é execrada.

Figura 4: Gargantua



Fonte: Ilustração do genial Gustave Doré (1832-1883)

A respeito de seus trabalhos sobre Rabelais, disse Bakhtin:

“Nosso estudo, essencialmente histórico-literário, está ao mesmo tempo estreitamente ligado aos problemas da poética através da história (...) Essa forma historicamente determinada do riso opõe-se não ao sério de uma maneira geral, mas a uma forma historicamente determinada do sério dogmático e unilateral predominante na Idade Média.” (1993, p. 103).

Por isso, Bakhtin insiste em demonstrar o “ato cômico de praça pública, um jogo carnavalesco da multidão na praça pública” (BAKHTIN, 1993, p.166/7).

A polifonia é uma visão de mundo

Minucioso, Bakhtin demonstra como tudo se integra e dialoga em várias instâncias, discursos, análises e posturas ideológicas. Daí que o axiomático conceito de polifonia, como pluralidade de vozes e de consciências independentes e distintas, seja o traço fundamental analisado e demonstrado agora nos romances de F.M. Dostoiévski.

Nas palavras do escritor e crítico [Cristóvão Tezza \(2003\)](#), "a polifonia é mais uma visão de mundo do que uma categoria técnica". Extrapolando para o contexto soviético e estalinista, no percurso de Bakhtin, um mundo plural impossível. E foi na literatura, na obra de Dostoiévski, que Bakhtin encontrou a perfeita ilustração de seu projeto filosófico, o romance polifônico.

Cristóvão Tezza destaca esta postulação de Bakhtin como um novo modo de ver o mundo, talvez mais democrático: “Devemos renunciar aos nossos hábitos monológicos (...) de modo que possamos nos orientar nesse incomparavelmente mais complexo *modelo artístico do mundo* que ele criou.” (2003, p. 229) Sem dúvidas, mais complexo e motivador para muitas abordagens, não só da estética, e complementa a citação: “Para Bakhtin, Dostoiévski *abriu a fenda do potencial dialógico da linguagem*. Para compreendê-lo, é preciso pensar a linguagem em um novo plano, um plano essencialmente dialógico.” (TEZZA, p. 229/230).

Pensemos em quanta leitura e aplicação destes “conceitos” não foram feitos, exemplos que se encaixavam perfeitamente em nossa literatura brasileira, como foi o caso de Macunaíma, “companheiro de Rabelais”. O próprio Dostoiévski em sua vasta obra, serve perfeitamente para demonstrar as vozes em pluralidade, consciências em diálogos e contrastes. E, sobretudo, o fato de que o romance, a prosa, acaba por ser a referência fundamental.

Se Bakhtin (1970), em *Problemas da poética de Dostoiévski*, apresenta Tolstói como exemplo de escritor monológico em contraponto com Dostoiévski dialógico/polifônico, essa concepção acaba sendo revista no desenrolar de sua obra e dos conceitos assimilados no estudo da estrutura romanesca. Mesmo como narrador onisciente, na obra de Tolstói não há um ponto de vista único. Na Rússia, onde se passam cenários e personagens, há

marcadores polifônicos, culturais, cuja inconclusividade é sugerida sob vários aspectos, inclusive do uso do discurso indireto livre. Aliás, as obras primas da literatura, da arte, estão sendo sempre revisitadas, rediscutidas, reavaliadas. Assim como teóricos e críticos...

Vou retomar uma citação de Boris Schnaiderman (1917-2016) bastante significativa para a continuidade deste compreender no que pode ser compreensível.

“Bakhtin é múltiplo, ... é contraditório, riquíssimo, variado.
Tem que ser assimilado dentro dessa riqueza toda.
É nele que existe a polifonia, o dialogismo.
Sempre há um Bakhtin dialogando com outro Bakhtin”
(SHNAIDERMAN apud SOUZA, 2016, p. 242).”

É fundamental a sistematização e reiteração do ideário bakhtiniano que Cristovão Tezza faz em sua tese, pois a linguagem, considerada em sua dimensão de uso concreto, é dialógica em todos os seus estratos. “No plano estritamente individual, a palavra *nasce* já sob a sombra de múltiplas relações; ela é, antes de tudo, uma *resposta* a uma palavra anterior; e ela se dirige a alguém, a um *centro de valor*, diante do qual ela se posiciona.” (TEZZA, 2003 p. 237)

Múltiplas vozes e consciências que não estão submetidas à visão do eu-autor, mas do eu-criador. Não dá para simplificar conceitos, é preciso vivenciá-los na obra artística, como realização estética.

E a Poesia? Resposta em andamento...

Tezza (2003, p.240) marca: “No caso da distinção entre a prosa e a poesia, Bakhtin coloca a discussão num terreno absolutamente novo, na sua origem e não no fim do caminho, isto é, nas formas históricas de que o discurso poético se reveste.” Para Bakhtin, mais do que uma questão formal, a linguagem poética é um **evento**, e ele não considera ser monológica como defeito, mas onde a *autoridade poética* pode se instaurar, sem se perder na descentralização ou no dialogismo prosaico.

Reforça ainda Tezza: “Uma investigação do discurso sob o ponto de vista de sua relação com o discurso de outrem” – eis onde reside o centro da discussão bakhtiniana. Dada a natureza dialógica, **plurilíngue**, da linguagem, em todas as suas manifestações, uma estilística e uma teoria literária devem partir deste ponto para chegar a alguma classificação formal ou definição de gêneros.” (TEZZA, 2003. p. 240) E é aí também onde diverge substancialmente do ideário de raiz formalista, por sua realidade plurilíngue. Reconhecemos que isso não é fácil, mas vamos recolhendo pistas e reflexões. Nem esse trabalho tem a pretensão de esgotar o assunto ou a visão de Cristovão Tezza.

Interessante observar que ele utiliza exemplos de Manuel Bandeira e Drummond para evidenciar a relação prosa/poesia enquanto discurso múltiplo. Refere-se à questão poética desse nosso século, de uma generalizada “crise”. “A poesia brasileira, pela inegável vitalidade de seu prosaísmo, um prosaísmo por assim dizer histórico, parece um campo exemplar dessa crise, que deve ser menos lamentada e mais compreendida.” (2003, p.288)

Quase de imediato projetei um paralelo com a obra do poeta Murilo Mendes, objeto da minha dissertação de mestrado, na relação prosa/poesia. A extensa obra de Murilo Mendes (1901-1975) tem exemplos do quão polifônica e criativa pode ser a linguagem poética. Ele é perito na criação de um espaço textual múltiplo; dialoga com gente, textos, linguagens, referências as mais diversas, cidadão do mundo que ele assumiu em sua trajetória de vida. Inclusive meu orientador, Boris Schnaiderman e eu, somos autores de um texto/resenha de *Retratos Relâmpago* de Murilo Mendes, publicado em 1976. (SHNAIDERMAN; MOREIRA, 1976; MOREIRA, 1982)

Um pequeno exemplo para nos remeter à paródia infinita do texto literário, no seu sentido também crítico, ao ler o mundo como gênese criativa em derivação e procedimento, apontado à página 67, de minha dissertação de mestrado.

“Tudo é fábula da fábula
Mitologema do mitologema
Tudo é força do vento (macho)
E da ventania (fêmea).”
“Murilograma a Hölderlin”

Boris Schnaiderman também já havia citado o poeta Murilo Mendes nesta relação

com a obra de Bakhtin e dá este exemplo de *A Idade do Serrote*, seu livro de memórias. No capítulo “Belmiro Braga”, referindo-se sobre esse também poeta mineiro, que foi seu iniciador em poesia, Murilo “começa com dois decassílabos perfeitos: “Lá vem ovolantim Belmiro Braga sorrindo no seu terno de xadrez”, que poderiam ser o início de um soneto, bem no espírito daquela poesia ora cotidiana e doméstica, ora maliciosa, brejeira, chegando às vezes à sátira, que se desenvolveu no Brasil no início do século, bastante diferente da linha coloquial-irônica, que a crítica detectou no simbolismo.” (SHNAIDERMAN, 2018, p. 171).

Conclusão “inconclusa”

Portanto, chegamos ao que não se conclui: seja neste pequeno artigo, beirando resenha ou ensaio informal, assim como Cristovão Tezza no seu livro/tese tomado como referência prima, confirmamos que a obra de Mikhail Bakhtin continua aberta, múltipla e em contínuo desafio. Sua compreensão da linguagem poética não deixa de nos oferecer uma visão renovada para pensar e situar também a poesia nos dias de hoje.

Por isso que, ao aventar “a hipótese de Bakhtin”, Tezza fecha sua tese. Retomo aqui a figura do Jano bifronte. O dialogismo não se restringe ao diálogo face a face, mas a todo enunciado no processo de comunicação manifestado em diferentes dimensões. Cultura e vida se interpenetram. Tezza, o acadêmico, fez uma crítica bem adequada. Essa de tomar o romance polifônico como moldura, sem considerar o fundamento bakhtiniano de um “novo modo de olhar, mais abrangente, completo e democrático que o olhar tradicional, monológico.”

Nas **Considerações Finais**, Cristovão Tezza afirma e duvida: “A hipótese de Bakhtin, *quem sabe*, ao dessacralizar o império das formas, ao recusar a unilateralidade abstrata do sinal como índice do signo poético e se concentrar nas relações e nas tensões das visões de mundo, nos multifacetados centros de valor que se realizam nas palavras, abre caminho para uma compreensão diferenciada da linguagem poética. *Talvez* para realizar a sua utopia teórica, o sonho de ultrapassar o breve abismo entre a esterilidade da abstração formal, fora da história e sem sujeito, e a vida concreta, povoada, caótica, única

e irrepitível da palavra – o segredo está em não perder de vista nem uma das pontas dessa passagem.” (TEZZA, 2003, p. 288). Observação: o itálico em destaque é meu, a fim de realçar o caráter hipotético e inconcluso.

Sem dúvidas, esta “passagem”, o discutir das fronteiras entre prosa e poesia ainda vai continuar... O próprio formalismo russo, a compreensão de seu arcabouço teórico que desembocou em tantos *ismos* teóricos e filosóficos no século XX também passam por ressignificações, assim como está sendo o próprio Bakhtin e o Círculo de Bakhtin, na proposição básica do diálogo até neste outro signo que não se fecha longitudinalmente. Hoje, podemos afirmar, jamais monológica, a poesia está no mundo como construção de significados, “na expectativa do discurso alheio”.

O que pude também constatar: uma desconstrução dos clichês sobre a obra de M. Bakhtin e alertas importantes para entender o conjunto diacrônico de sua obra. Inclusive de certo uso simplificador e abusivo das ideias centrais de Bakhtin. Retomando minha responsividade nesta limitada apresentação, destaco a importância da continuidade de estudos e análises da obra de Bakhtin em sua evolução de décadas, dialogando com ele mesmo.

Eu, que me propus a dialogar com a obra de Tezza que, por sua vez, se propôs a dialogar com a obra de M. Bakhtin, entrelaçando pessoalmente memórias e referências, me abro também ao diálogo em constante aprendizagem... Nos limites e limitações deste texto, também me coloco neste papel responsivo.

Referências

BEZERRA, Paulo. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro, Editora Forense, 1981.

BAKHTINE, M. **La poétique de Dostoievski**. Paris: Éditions du Seuil, 1970. 350p.

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento – o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec/UnB, 1987. 419 p.

_____, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017, 160 p.

_____, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981. 239 p.

MOREIRA, E. **Murilo Mendes: uma representação operacionalizada**. Monografia (Mestrado em Teoria da Literatura e Literatura Comparada) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1982. 149 p.

SCHNAIDERMAN, Boris; MOREIRA, Elisabet G. **Os relâmpagos de Murilo Mendes**. In: *Língua e literatura*, São Paulo, n. 5, p. 433-442, 1976.

SCHNAIDERMAN, B. Prefácio – in **Teoria da Literatura – formalistas russos**. Eikhenbaum e outros. Organização de Dionísio de Oliveira Toledo. Porto Alegre: Globo, 1970. 280 p.

SCHNAIDERMAN, B. (2018). Bakhtin e a literatura brasileira. Abordando a obra de Murilo Mendes. In: *Literatura E Sociedade*, 23 (26), p. 167-172. 2018.

<https://www.revistas.usp.br/ls/article/view/148524/142161>. Acesso em: 23 de apr. 2021. SOUZA, Geraldo Tadeu. Boris Schnaiderman e Mikahil M. Bakhtin. In: **Bakhtiniana** - Rev. Estud. Discurso, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 233-247, Dec. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/jbpRgDN94b8yn3jFWHKByML/?lang=pt>. Acesso em: 23 apr. 2021.

TEZZA, C. **Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003. 319 p.

LAJOLO, Marisa. Literatura: ontem, hoje, amanhã. São Paulo: Editora Unesp, 2018. 176 p.

Andréa Maria Silva ¹⁵

Geam Karlo Gomes ¹⁶

Num tom literário, crítico e dialógico, a obra *Literatura: ontem, hoje amanhã*, de Marisa Prilbert Lajolo (Marisa Lajolo), publicada em 2018, pela Editora Unesp, trata do conceito de literatura por meio de uma abordagem essencialmente criativa. A atualização dessa obra ao contexto contemporâneo reforça o caráter inovador do próprio conceito de literatura. Inicialmente publicado com o título *O que é literatura* (1982), pela editora Brasiliense, e depois, *Literatura: leitores e leitura* (2001), pela Moderna, a obra é revista, atualizada e complementada na tarefa de situar o leitor sobre os conceitos de literatura – calcados no passado, revistos pelo olhar crítico contemporâneo e o que ela poderá ser amanhã, repletos de novos gêneros e suportes de leitura.

Para dar conta do conceito de literatura, a autora recorre à vários trechos da ficção nacional – poesia e prosa – com um estilo literário de expor, descrever, argumentar, num diálogo intertextual incessante. Uma metalinguagem literária que não tem outra forma de se constituir a não ser por meio da construção da literariedade. Esse artifício, justificado pela autora como uma técnica adquirida por meio da leitura de romancistas – a exemplo de Machado de Assis – explica o caráter literário dessa obra, criando personagens diversos – o leitor, a leitora, a plateia, entre outros –, num diálogo ora intimista, ora imperativo, ora humorístico. Além disso, todos os títulos dos capítulos reforçam esse caráter poético, com o uso da anáfora “No qual se...”, sempre encerrando com uma espécie de refrão “...do que se chama literatura”.

Lajolo ainda trata da relação da literatura com o seu contexto histórico, realizando uma espécie de “*tour*”, da antiguidade ao contemporâneo. Ela ainda cita escolas literárias

¹⁵ Universidade de Pernambuco (UPE) E-mail: andreasilvadvogada@gmail.com

¹⁶ Professor do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPI), da UPE e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA. Líder do ITESI - Grupo de Pesquisa Itinerários Interdisciplinares em Estudos Sobre o Imaginário, Linguagens e Culturas. Email: geam.k@upe.br

e deságua na atualidade do hap paulistano e dos *cybercafés*. Bem como, traça projeções do que pode vir a ser literatura, tomando como base a influência das novidades tecnológicas da cultura digital sem deixar de manifestar sua insatisfação diante da existência de um leitor acrítico, taciturno, mudo...

Primordialmente, no decorrer da obra, os questionamentos a respeito do que seja literatura ultrapassam os séculos e apresentam sempre respostas provisórias, pois, na proporção que o tempo avança, surgem novos conceitos. Assim, a definição de literatura está intimamente ligada às transformações sociais da época. Em meio às facetas e às ironias sagazes empregadas, a obra requisita um conhecimento prévio do leitor a respeito dos estilos literários em seus panoramas históricos.

Nessa perspectiva, são adotados vários critérios para classificar a literatura: o tipo de linguagem; a natureza dos textos; a identificação do autor sobre a obra; entre outros. Um critério complementa o outro, resultando numa interdependência entre os capítulos para responder à questão: “o que é literatura?” (LAJOLO, 2018, p.16). As respostas apresentadas não são consensuais, mas carregadas de ambiguidades, resultantes da própria natureza dos textos literários e a diversidade histórica. As várias definições do que seja literatura, no passado e no presente, apontam alternativas para o futuro, alertando que não há limites para o conceito de literatura – seus tipos, suas modalidades e gêneros. De modo semelhante, a obra aponta que a existência de uma obra literária está atrelada à necessidade de um escritor e alguém que se predisponha a ler, existindo uma relação de comunicação autor-leitor.

A obra está dividida em dezesseis capítulos. Logo no capítulo um, o leitor é convidado a refletir sobre o fato de que a literatura não é mais um privilégio para poucos, pois cresceu a ponto de coexistir espaços para literatura convencional e clássica e para as novas modalidades tão expressivas e valorosas quanto as de outrora. Na contramão dessas mudanças, as vozes “resmungonas”, como se refere Lajolo, continuam a perpetuar uma tradição cultural de negação, ligadas às questões financeiras, sociais e, por mais absurdo que pareça, também por etnia. De certo, e para tristeza de muitos, essas vozes ainda

existem; e em sua maioria, são defendidas por brancos, tidos como intelectuais e com uma condição financeira favorável.

No capítulo dois, Lajolo defende a ideia de que os textos devem ter “cidadania literária”, independentemente de ser ou não um clássico, uma vez que um texto pode vir a ser ou deixar de ser literatura. Isso porque os percalços e as dificuldades impostos aos escritores anônimos ainda é muito grande, pelo fato de que a indústria se nega a correr riscos financeiros e, em sua maioria, investe em uma literatura sob medida, para um tipo específico de público, e isso é extremamente negativo.

Na sequência, o capítulo três aponta a prática recorrente da literalização ou desliteralização de uma obra, através de um juízo de valor nitidamente institucionalizado por intelectuais, pela crítica e por tantas outras instituições que julgam deter este poder, taxando “às escuras” o que seria ou não literatura. A escola, nesse sentido, é a maior avalista e fiadora desse processo, por emitir um juízo de valor elitista engendrado por uma minoria responsável por esse processo.

No capítulo quatro, a discussão continua em torno do questionamento do que seria literatura, dessa vez, defendendo que o conceito de literatura é tão mutante quanto a sociedade. Nessa abordagem, chega-se à conclusão de que as definições sobre o que é literatura são menos importantes do que o caminho percorrido para chegar às respostas pretendidas.

Por conseguinte, no capítulo cinco, Lajolo recorre ao dicionário Aurélio para encontrar respostas ao que é a literatura. Dez significados apresentados pela autora servem de arcabouço para perceber que literatura e escrita mantêm aproximações semânticas. Contudo, a definição do que seja literatura perpassa certa resistência em virtude de que cercas nuances de sonoridade, visualidade e improvisos de textos literários, como os da canção popular, que ainda recebe polêmica recepção quando se trata de definição desse gênero como literatura.

A multiplicidade de linguagens na literatura é o tema do capítulo seis. Nele, a autora traz à tona a reflexão de que não há uma receita mágica para construção de um texto literário, uma vez que toda e qualquer construção linguística pode ou não literalizar

o texto. Isso porque não é o tipo de linguagem que vai configurara a literatura, mas sim, a relação que as palavras vão estabelecer no contexto. De igual modo, é o juízo de valor empregado na recepção leitora e a relação dialógica do leitor com o texto. Nas palavras da autora, isso ocorre “[...] quando e apenas quando –, através de um texto, autor e leitor (de preferência ambos) suspendem a convenção da linguagem corrente.” (LAJOLO, 2018, p.49-50).

Posteriormente, no capítulo sete, Lajolo explica que a literatura é uma “porta” para vários mundos, que não se fecha quando finda a obra, mas que, naturalmente, são incorporadas às vivências do autor, marcando-o semelhante a uma viagem realizada em um dado momento de sua vida. Por esse viés, autora afirma que tudo que se lê, marca o leitor, independentemente do que seja real ou fictício, haja vista que toda criação literária nasce da imaginação do autor ancorada na realidade, o que implica na concepção da literatura em sua relação com o fantasioso e o verossímil.

A discussão sobre a chegada das escolas literárias – Pré-Modernismo, Modernismo e Pós-Modernismo, em meados do século XX e XXI – faz parte do capítulo oito. Nele, a obra versa sobre a identidade literária de um Brasil plural – voltada para crianças, jovens, mulheres, negros, homossexuais, índios, imigrantes –, perpassando diversos autores e obras da poesia e da prosa (romance policial, ficção científica, esoterismo, autoajuda, reportagem, crônica etc.).

No capítulo nove, a autora discorre sobre a literatura grega, com as contribuições de Homero, em *Odisséia*, época em que o teatro já se fazia presente com as grandes tragédias gregas, representando os conflitos humanos.

A expansão do mundo grego para o mundo cristão da Idade Média marca a abordagem do capítulo dez, que explica o cumprimento de novos papéis da literatura na sociedade, mesmo em tempos com padrões extremamente rígidos. Lajolo discute que naquela época a leitura textos literários era um privilégio de poucos, os livros eram caríssimos e poucos sabiam ler. Mesmo em meio a esses entraves, a literatura pagã era prontamente consumida, contrastando com a teologia da Igreja Católica, que se esforçava em proibir quase tudo. Para a autora, isso mostra a força inimaginável da literatura.

A despedida da Idade Média e o início do Barroco sela o capítulo onze. Lajolo comenta que nesse período inicia a escola literária dos extremos, que versa sobre o Céu e a Terra, homem e Deus, pecado e virtude. O catolicismo se faz presente, sendo comum a literatura de conventos, com a recorrência da retórica, principalmente com o gênero sermão.

Adiante, no capítulo doze, a autora discorre a respeito de que a vida se modernizou e o artesão deu lugar ao operário e as máquinas. Assim, para operá-las, era necessário saber ler, dando início a um novo ciclo cultural que, conseqüentemente, permitiu que o mercado livresco fosse ampliado.

No capítulo seguinte, Lajolo explica que por volta da metade do século XX, os leitores já se encontravam mais exigentes, menos românticos, mais racionais, ocasionando a perda da força do Romantismo e a chegada do Realismo, com a proposição de um novo conceito de realidade em que a ciência se torna base para o verossímil.

O “*tour*” sobre os períodos históricos da literatura continuam no capítulo catorze, quando a autora trata do Parnasianismo, fim do século XIX e início do século XX. Aqui a obra oferece uma percepção sensorial sobre a relação leitor-escritor, favorecendo outros modos de literatura. A respeito do século XIX, Lajolo ainda comenta que ele foi extremamente significativo, visto deteve a crença no poder criador da linguagem e isso implicou na importância do encontro entre escritor e leitor.

Na sequência, o capítulo quinze tece considerações sobre o fato de que a literatura assumiu os mais inesperados suportes, em que os antigos podem perfeitamente conviver com os mais recentes. Por essa razão, os espaços de leitura são os mais diversos, com variadas linguagens e códigos, dando vez e voz aos novos escritores.

Essa perspectiva tem continuidade no minúsculo capítulo dezesseis, em que Lajolo profere a grande mensagem da obra, afirmando que mais importante do que questionar o que é literatura, é mergulhar nela, rompendo as fronteiras, livrando-se dos preconceitos, evadindo as divisas e estando sempre aberto ao novo.

Indicado para professores em formação inicial, professores em atividades laborais e leitores múltiplos de diferentes faixas etárias – desde que manifestem em comum o

interesse pela literatura –, *Literatura: ontem, hoje amanhã* apresenta a condição vivaz e renovada da literatura, muito longe dos prognósticos pessimistas. Os argumentos da autora valorizam o fato de que a literatura extrapola conceitos engessados, defendendo o trato por vias menos formais do que aquelas eleitas por uma classe de leitores mais sisuda e apreciadora da erudição. Essa perspectiva leva o leitor a diversos questionamentos e descortina novas modalidades da literatura. Isso porque, diante de um cenário multifacetado, a literatura “fervilha” através de outros suportes que vão além do texto escrito. Enfim, uma obra que conceitua a literatura como um organismo vivo, em que os conceitos estão em constante reconstrução, e por isso, abertos às constantes mudanças.