

Volume 2,  
número 2,  
jul.- dez.  
2012



# Pontos de Interrogação

Revista de Crítica Cultural

Linguagens,  
identidades e letramentos



UNEB  
UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DA BAHIA

POSCRÍTICA

ISSN 2237-9681

*pontos de interrogação*  
REVISTA DE CRÍTICA CULTURAL

fábrica de letras

Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica)  
Departamento de Educação do Campus II da UNEB

pontos de interrogação	Alagoinhas	vol.2	n. 2	p 1-186	jul./dez.2012
------------------------	------------	-------	------	---------	---------------

© 2012 by Editora

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa da Editora  
Todos os direitos reservados à Fábrica de Letras do Programa em Crítica Cultural. Sem  
permissão, nenhuma parte desta revista poderá ser reproduzida ou transmitida sejam  
quais forem os meios empregados.

Universidade do Estado da Bahia

Campus II

Departamento de Educação

Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural

CEP 48.040-210

Alagoinhas, BA

Telefone: (75)3422-1139

e-mail: pontosdeinterrogacao@uneb.br

Editora Fábrica de Letras

Distribuição

Rodovia Alagoinhas / Salvador BR 110, Km 03

Telefax.: 75-3422-1139

Alagoinhas – BA

CEP 48.040-210

Caixa Postal: 59

e-mail: distribuicao.fabricadeletras@uneb.br

Sítio de internet: <http://www.poscritica.uneb.br/>

Acompanhamento Gráfico: Roberto Henrique Seidel

Editoração: Amaury Rodrigues Soares e Bruna Lima de Assis

Capa: “O matador”, LithoSilva

*Revista Pontos de Interrogação: Revista de Crítica Cultural*  
Revista do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural  
vol. 2, n. 2 - **Linguagens, identidades e letramentos**

#### Ficha Catalográfica

---

pontos de interrogação - revista de crítica cultural

Universidade do Estado da Bahia

v. 2, n. 2, jul./dez. 2012

Alagoinhas – Fábrica de Letras, 2012

Semestral

ISSN 2237-9681

1. Literatura - Cultura. 2. - Língua - Cultura. 3. – Educação – Cultura.  
4. Crítica Cultural

---

## **UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)**

Reitor:

*Lourivaldo Valentim da Silva*

Vice-Reitora:

*Adriana dos Santos Marmori Lima*

Pró-Reitoria de Extensão — PROEX/UNEB

*Adriana dos Santos Marmori Lima*

Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação — PPPG/UNEB

*José Cláudio Rocha*

Pró-Reitoria de Graduação — PROGRAD/UNEB

*José Bites de Carvalho*

Departamento de Educação (DEDC/UNEB II)

*Ubiratan Azevedo de Menezes*

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

Prof. Dr. *Osmar Moreira dos Santos*

### **COMISSÃO ORGANIZADORA**

Prof. Dr. Cosme Batista dos Santos

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Nazaré Mota de Lima

### **CONSELHO EDITORIAL**

Alfredo Cordiviola (Literatura - UFPE/UEPB);

Ângela Kleiman (Linguística Aplicada - UNICAMP)

Eneida Maria de Souza (Literatura Comparada - UFMG);

Eneida Leal Cunha (Teorias e Críticas da Cultura - UFBA);

François Soulages (Filosofia da Arte - Universidade Paris VIII)

Jorge de Souza Araújo (Literatura e Diversidade Cultural - UEFS);

Luciano Tosta (Literatura e Cultura Brasileira - University of Illinois at Urbana-Champaign – EUA)

Maria Nazaré Mota de Lima (Crítica Cultural – UNEB)

Marinyze Prates de Oliveira (Cultura e Sociedade - UFBA);

Roberto H. Seidel (Literatura e Diversidade Cultural - UEFS);

Ramon Grosfoguel (Estudos Étnicos - University of California at Berkeley/EUA)

### **ASSISTENTE EDITORIAL**

Dayse Sacramento de Oliveira

ISSN online 2237-9681

Os conceitos emitidos em artigos são de absoluta e exclusiva responsabilidade dos autores.

2012. *Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural.*

*Sumário*  
**Linguagens, identidades e letramentos**

<b>Apresentação</b>	7
<i>Cosme Batista dos Santos</i> <i>Nazaré Mota Lima</i>	
<b>Para uma cartografia da educação escolar indígena</b>	8
<i>América Lucia Silva Cesar</i> <i>Arissana Braz Bomfim de Souza</i> <i>Suzane Lima Costa</i>	
<b>Discursos sobre identidades negras na cultura hip-hop</b>	24
<i>Ana Lúcia Silva Souza</i>	
<b>Letramento escolar e identidade: discutindo a prática docente com textos</b>	38
<i>Carla Luzia Carneiro Borges</i>	
<b>Letramento digital e cultura tecnológica: uma apropriação escolar urgente</b>	53
<i>Cláudia Martins Moreira</i> <i>Norma Suely Macedo Nascimento</i>	
<b>A prática lexicográfica na formação do professor indígena</b>	67
<i>Cosme Batista dos Santos</i> <i>Maria Nazaré Mota de Lima</i>	
<b>Práticas de leitura dos professores indígenas Kiriri Cantagalo</b>	79
<i>Jucimar Pereira dos Santos</i>	
<b>Etudiants, chercheurs, écrivains à la croisée des langues et des cultures</b> (em Francês)	95
<i>Karine Rouquet-Brutin</i>	
<b>Estudantes, pesquisadores, escritores no cruzamento de línguas e culturas</b> (em Português)	113
<i>Karine Rouquet-Brutin</i>	
<b>Figurações identitárias e culturais do Brasil em letras de canções sob a perspectiva de falantes de outras línguas</b>	132
<i>Lúcia Maria de Assunção Barbosa</i>	
<b>Mulheres negras, escolaridade, sexismo e subordinação: identidades expostas na sala de aula</b>	144
<i>Terezinha Oliveira Santos</i>	

<b>Cibercultura e as identidades líquidas: reflexão sobre a cultura na era das novas tecnologias</b>	157
<i>Úrsula Nascimento de Sousa Cunha</i>	
<b>RESENHA - Pensamento crítico desde a subalteridade: os estudos étnicos como ciências descoloniais ou para a transformação das humanidades e das ciências sociais no século XXI</b>	171
<i>Lícia Maria de Lima Barbosa</i>	
<b>ENTREVISTA - Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Angela Kleiman (UNICAMP)</b>	177
<i>Cosme Batista dos Santos</i> <i>Maria Nazaré Mota de Lima</i>	
<b>SOBRE OS AUTORES</b>	184

## APRESENTAÇÃO

A comissão editorial da revista eletrônica Pontos de Interrogação, do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural, do Campus II da UNEB/Alagoinhas-Ba, tem a satisfação de apresentar aos leitores o volume 2, n. 2, com o tema *Linguagens, identidades e letramentos*. O referido volume publica, através de artigos, entrevistas e resenhas, estudos e resultados de pesquisas que apontam as línguas e as linguagens como um palco para reposicionar discursos e práticas de grupos minoritarizados. A rigor, os trabalhos publicados respondem a questões muito recorrentes no conjunto das pesquisas relacionadas ao tema: como as vozes dos sujeitos subalternizados se fazem presentes na escola, na universidade e em outros espaços da sociedade? Que práticas culturais possibilitam a emergência de discursos afirmativos de suas identidades? Como a escola e o letramento contribuem para potencializar ou desmobilizar lutas identitárias em curso nas diferentes esferas da sociedade? Como as pesquisas e experiências de usos e ensino-aprendizagem das línguas refletem esses movimentos políticos, identitários, críticos na contemporaneidade?

Neste volume, portanto, nós contamos com uma parte significativa dessas respostas, mapeadas através da iniciativa de pesquisadores/as, educadores/as, ativistas e outros, cujas produções traduzem a heterogeneidade característica de um mundo globalizado e desigual, por meio de reflexões em torno da diversidade linguística e cultural, seja denunciando injustiças, seja apontando perspectivas concretas. A ideia, nesse sentido, vale ressaltar, é socializar referenciais teóricos e metodológicos de pesquisa nessa linha e, além disso, trazer para o espaço enunciativo dos estudos da linguagem e da crítica cultural os posicionamentos e práticas marginalizadas na escola, na sociedade, bem como as inflexões que sujeitos, grupos, experiências, trabalhos, estudos, lutas têm conseguido fazer para reverberar vozes diversas que tentam se fazer ouvidas nos espaços de educação e cultura, focalizando o lugar das linguagens e dos letramentos nessas problematizações e vivências.

*Cosme Batista dos Santos*  
*Nazaré Mota Lima*

## PARA UMA CARTOGRAFIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

*América Lucia Silva Cesar  
Arissana Braz Bomfim de Souza  
Suzane Lima Costa*

**RESUMO:** Este artigo pretende informar e discutir questões concernentes ao ensino, pesquisa e políticas linguísticas no âmbito da escola indígena, a partir das ações realizadas pelo Núcleo Local do Observatório da Educação Escolar Indígena do território etnoeducacional Yby Yara, bem como das práticas de linguajamento produzidas no âmbito de outros espaços de atuação dos povos indígenas do Brasil. Numa primeira parte, apresentamos o que é a educação escolar indígena e o papel do professor indígena no sentido de contextualizar a reflexão sobre a complexidade dos discursos de identidade na escola indígena, tendo como foco a “retomada da língua Patxohã”, entre os Pataxó. No segundo momento, apresentamos outro exemplo de política linguística, baseado nos exercícios de linguajamentos presentes nos multiletramentos que atravessam as práticas escolares dos povos indígenas do Brasil.

**PALAVRAS-CHAVES:** Povos indígenas. Educação. Políticas linguísticas. Multiletramentos.

**ABSTRACT:** This article intends to inform and discuss certain issues concerning teaching, research, and linguistic policies in the indigenous school atmosphere, from actions taken by the Local Observatory Center of Indigenous School Education in the ethnoeducational territory of Yby Yara, in addition to practices of language creation produced in other Brazilian indigenous spaces of action. In the first part, we present that which is indigenous school education and the role of the indigenous teacher in the attempt to contextualize reflection about the complexity of discourses of identity within the indigenous school, having as a focus the “taking back of the Patxohã language” among the Pataxó. In the second part, we present another example of linguistic policies, based on the exercises of language creation present in the multiliteracies, that cross over with Brazil’s indigenous peoples’ school practices.

**KEYWORDS:** Indigenous peoples. Education. Linguistic policies. Multiliteracies.

### INTRODUÇÃO

Por que os povos indígenas precisam de educação escolar, específica e diferenciada? Afinal, o que é mesmo educação escolar indígena? Não seria melhor apostar na educação formal não-indígena, válida para todos, do que numa educação específica, mas precária? Essas e outras perguntas que circulam, inclusive, no meio acadêmico, são reveladoras do desconhecimento e dos mitos associados à escola indígena, que, em última análise, interpelam a sua pertinência no contexto das políticas

educacionais no Brasil. Embora o movimento por educação diferenciada, em consonância com interesses e modos de viver das diversas comunidades indígenas, seja um dos mais significativos marcos que se fincam na configuração política do Brasil e no movimento indígena hoje, são, ainda, múltiplas e abundantes as imagens do preconceito, ambiguidades e contradições em relação aos indígenas, principalmente no que se refere à sua organização tradicional e o direito a uma educação diferenciada. Dessa maneira, a educação escolar indígena como objeto de estudo ainda desfruta de pouco espaço acadêmico, principalmente quando se trata de políticas e metodologias de ensino e pesquisa; ainda que existam já algumas iniciativas, relativamente recentes, no sentido de contribuir para o desenvolvimento de estudos e programas de pesquisa nessa área.

Neste artigo pretendemos informar e discutir sobre ensino, pesquisa e políticas linguísticas no âmbito da escola indígena, a partir das ações realizadas pelo Núcleo Local do Observatório da Educação Escolar Indígena do território etnoeducacional Yby Yara.<sup>1</sup> Esse esforço teórico-metodológico se integra ao trabalho de construção de uma cartografia da educação escolar entre os povos indígenas na Bahia, meta do plano de ação para implantação do território etnoeducacional Yby Yara. Numa primeira parte, apresentamos ligeiramente o que é a educação escolar indígena e o papel do professor indígena no sentido de contextualizar a reflexão sobre a complexidade dos discursos de identidade na escola indígena, tendo como foco a “retomada da língua Patxohã” entre os Pataxó e os multiletramentos que atravessam as práticas escolares. Em seguida, apresentamos outro exemplo de política linguística, baseado nos exercícios de linguajamentos presentes nos multiletramentos que atravessam as práticas escolares dos povos indígenas do Brasil.

---

<sup>1</sup> O Observatório da Educação Escolar Indígena é um programa nos moldes do Observatório da Educação para fortalecer a pesquisa e a formação de professores na área específica da educação escolar indígena. Resulta da parceria entre a Capes com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) e com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) do Ministério da Educação (MEC) visando fortalecer a pesquisa e a formação de professores na área específica da educação escolar indígena. Cabe ainda ressaltar que o Projeto Observatório da Educação Escolar Indígena/Núcleo Local do Território Etnoeducacional Yby Yara é uma iniciativa do Programa Pós-Afro/UFBA, em atendimento ao edital 001/2009 da CAPES/SECAD/INEP para implementação do Observatório da Educação Escolar Indígena.

Discutir a educação escolar indígena, a partir do nosso contato com os sujeitos e contexto da pesquisa, é acreditar, junto com Bartolomé Meliá<sup>2</sup> e outros, que a escola indígena é um campo profícuo para a compreensão dos conflitos e encontros interculturais, das tarefas de uma educação que incorpore a memória e identidade dos povos indígenas como um patrimônio a ser estudado e valorizado não só na escola indígena, mas nas escolas brasileiras como um todo.

## 1. O QUE É EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA?

No que se refere ao nosso pedaço mais próximo, hoje, na Bahia, convivem entre 30 a 35 mil indígenas de mais de quatorze etnias. Esses povos vêm lutando em diversos espaços, para implantar escolas indígenas - são mais de sessenta - e assumir a sua gestão, lutando por uma formação de qualidade dos seus professores, inclusive em nível universitário na graduação e pós-graduação, de modo que garanta pesquisa e prática pedagógica em consonância com os seus projetos societários. De acordo com a definição da Organização das Nações Unidas de 1986,

As comunidades, os povos e as nações indígenas são aqueles que, contando com uma continuidade histórica das sociedades anteriores à invasão e à colonização que foi desenvolvida em seus territórios, consideram a si mesmos distintos de outros setores da Sociedade e estão decididos a conservar, a desenvolver e a transmitir às gerações futuras seus territórios ancestrais e sua identidade étnica, como base de sua existência continuada como povos, em conformidade com seus próprios padrões culturais, as instituições sociais e os sistemas jurídicos. (BANIWA, 2006)

Nesse sentido, a educação diferenciada torna-se condição fundamental para a conservação e proteção do patrimônio cultural, étnico e político das comunidades indígenas e do direito à diferença. São diversas as representações e concepções de escola entre os indígenas, mas é possível encontrar algumas simetrias, dentre elas, a de que a educação escolar indígena é espaço explícito de convivência intercultural: um princípio que está garantido em importantes marcos legais, quando se define a educação escolar indígena como bilíngue e diferenciada.

---

<sup>2</sup>MELIÀ, Bartolomeu. *Educação Indígena e Alfabetização*. São Paulo, Edições Loyola, 1977.

Ferreira (1992) recompõe a construção da educação escolar indígena no Brasil e elege como ponto de partida a criação da União das Nações Indígenas (UNI), em 19 de abril de 1980. Até aí a educação escolar era fornecida aos índios pelos missionários com fins de catequese, ou pelos órgãos indigenistas como o SPI ou FUNAI. Nesses últimos, prevalecia uma visão integracionista da educação, no sentido da afirmação de um determinado modelo civilizatório, o europeu, em detrimento da diversidade cultural existente entre os povos ameríndios.

Ainda segundo Ferreira (1992), a II Assembléia Indígena do Mato Grosso do Sul, em 1985, proporcionou a formação de grupos para apresentar propostas à Constituinte, e repercutiu na Constituição de 1988. Entre os momentos mais significativos desse movimento por uma escola diferenciada, Côrtes (1998) aponta o Projeto TUCUM, em 1995; a Conferência Ameríndia, em novembro de 1997, que elabora a Carta de Cuiabá; e o jornal da FOIRN<sup>3</sup>, que traça a história da educação escolar indígena no Brasil. Ressalta, ainda, as contribuições dos programas de formação de professores do Acre/Amazonas, Mato Grosso e Minas Gerais que, inclusive, forneceram subsídios para o Programa de Formação dos Professores Indígenas da Bahia, cuja primeira turma constitui-se em 1997.

A partir da Constituição de 1988, as conquistas no âmbito da legislação e dos direitos passaram a garantir uma educação escolar diferenciada e intercultural, bem como uma política educacional que priorize as práticas escolares em língua materna. No entanto, os desafios para assegurar o exercício fecundo desse modelo de escola indígena são muitos e ainda passam pela formação de qualidade de seus agentes, produção de materiais de apoio à prática pedagógica e produção de conhecimentos sintonizados com os seus projetos societários, entre os quais se encontram o domínio da escrita e outras tecnologias, valorização da sua forma de construir o conhecimento, valorização das pedagogias indígenas e a constituição de um ambiente para a pesquisa e documentação dos seus usos linguísticos.

Assim, a educação escolar indígena, que resulta desse movimento de mais de quatro décadas, se configura hoje na criação e movimentação de espaços *interculturais*, onde se debatem e se constroem conhecimentos e estratégias sociais, a partir do contato

---

<sup>3</sup> A FOIRN (Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro) é uma associação civil, sem fins lucrativos, sem vinculação partidária ou religiosa, fundada em 1987, para lutar pela demarcação das terras indígenas na região do rio Negro, estado do Amazonas, promovendo ações na área da saúde, educação e autossustentação.

interétnico, nos quais as práticas educativas se associam às políticas identitárias e culturais próprias de cada povo indígena; movimento contínuo de articulação das práticas escolares às dimensões da vida social.

Nessa construção, o professor indígena é elemento fundamental para que os saberes próprios da comunidade educativa indígena sejam difundidos e incorporados nas práticas da escola, em sua origem, uma instituição exógena. Se for colocado em questão por que só o professor indígena é quem pode atuar nas escolas indígenas, a resposta é simples: somente ele realmente conhece intimamente e desfruta do patrimônio cultural do seu povo, passado de pai para filho através da oralidade e outras práticas sociais. Caso contrário, a escola continuará sendo um instrumento de exclusão de saberes e silenciamento da memória indígena. A participação do professor indígena, dessa forma, garante a especificidade da educação escolar. É um bom exemplo da importância do professor indígena nessa construção encontra-se na produção de material didático específico, que deve ser fruto de uma discussão e produção coletiva do povo. Outros dois fatores que também dependem do protagonismo indígena para a qualidade do ensino específico é a gestão da escola e das práticas pedagógicas; de modo que seja possível traçar currículos, disciplinas, conteúdos, calendários que atendam e estejam de acordo com os interesses e necessidades da comunidade.

Dessa forma, torna-se também uma parte da luta por afirmação da educação diferenciada demonstrar e afirmar a importância do professor indígena e do investimento numa formação docente de qualidade.

## 2. O OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: NÚCLEO LOCAL YBY YARA

A proposta do Núcleo Local do Observatório da Educação Escolar Indígena no Território Etnoeducacional Yby Yara<sup>4</sup> visa, justamente, à inserção dos professores

---

<sup>4</sup> A política de implantação dos Territórios Etnoeducacionais, (TEE) criados pelo Decreto Federal nº 6.861, de 27 de maio de 2009, ratifica o regime de colaboração entre o MEC, o estado, os municípios e as universidades para a gestão da educação escolar indígena, buscando uma maior integração entre os responsáveis para desenvolver e organizar as ações, como alternativa mais próxima de um sistema próprio de educação escolar, reivindicado pelos povos indígenas no Brasil. No decreto de sua criação, o Território Etnoeducacional Nordeste 1 abrigava os limites território dos Estados de Alagoas, Bahia e Sergipe. Recentemente, por decisão de lideranças indígenas na Bahia, o Território Etnoeducacional Yby Yara foi definido circunscrevendo os limites territoriais do Estado da Bahia, e redesenhando a proposta anterior

indígenas na produção e disseminação de conhecimentos no âmbito dos programas de graduação e pós-graduação de modo que essas ações possam influir na educação escolar básica promovida pelos povos indígenas. Representa, portanto, um conjunto de ações voltadas para a formação de professores e pesquisadores indígenas, produção de conhecimento intercultural e articulação político-acadêmica, que podem estimular e subsidiar iniciativas educacionais e de pesquisa.

É uma preocupação no Observatório estimular a produção de conhecimento intercultural para elaboração de diretrizes específicas para a educação escolar indígena no território etnoeducacional, investigar a base de dados do INEP e outras fontes (SEC, FUNAI, FUNASA), monitorando-as com estudos de campo no Território Etnoeducacional, para integrar uma cartografia e uma base documental que possam apoiar a elaboração de políticas públicas e a prática dos professores indígenas.

Vale ressaltar que essa experiência no Núcleo do Observatório já evidencia algumas questões mais específicas circunscritas em torno de práticas metodológicas de pesquisa acadêmica e de políticas educacionais e linguísticas. Como base para a cartografia das escolas indígenas da Bahia realiza-se atualmente o diagnóstico e acompanhamento dos diferentes povos indígenas e suas comunidades educativas, através de alguns instrumentos comuns (questionário, entrevistas semiestruturadas, reuniões, conversas, textos escritos e depoimentos orais, fotos e outros registros visuais, além dos relatórios de pesquisa). Atualmente são dez povos articulados à pesquisa, com mais de vinte professores/pesquisadores indígenas, que trabalham nas suas aldeias e participam de cursos de formação, dentre eles, o LICEEI.<sup>5</sup>

No trabalho de campo desenvolvido pelo Observatório, vemos a dimensão, importância e responsabilidade do professor indígena junto ao seu povo. Nos diagnósticos produzidos por dez povos associados à pesquisa, através dos bolsistas de graduação, por exemplo, ratifica-se a importância do protagonismo do professor e gestor indígena, já que escola indígena não funciona sem o apoio e a participação da

---

de criação dos TEE. Entre as justificativas para essa redefinição estão os laços históricos, políticos e culturais que estabelecem os povos indígenas que habitam o Estado da Bahia, ainda que esses limites sejam mais flexíveis quando se trata das fronteiras étnicas, como, no caso dos Pataxó, que mantêm fortes vínculos identitários com parentes em Minas Gerais.

<sup>5</sup> A Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena (LICEEI/UNEB) é um curso de graduação, oferecido atualmente para 108 professores e professoras indígenas, de 10 das 14 etnias existentes no Estado da Bahia, promovido pela Universidade Estadual da Bahia e Ministério da Educação como formação em serviço.

comunidade. Diferente do não índio, o professor indígena fala a “língua” da comunidade, das crianças, dos jovens e dos adultos que estudam nas escolas, buscando atuar juntamente com as lideranças. Eles são os mediadores, fazem da escola um espaço que liga as crianças aos mais velhos, bem como os conhecimentos do próprio povo com os conhecimentos que vêm de fora.

Com atuação deste profissional, a escola deixa de ser um espaço de negação da diversidade para tornar-se um lugar onde a criança indígena deve se sentir segura, compreendida e respeitada. Durante as visitas realizadas nas escolas Pataxó, por exemplo, muitos foram os relatos que exemplificam e ressaltam a importância do professor indígena na educação diferenciada. Casos como o da professora indígena da escola Kijetxawê, localizada na aldeia Cahy, que juntou todos os esforços e conseguiu encaminhar para aposentadoria um de seus alunos que possuía necessidades especiais; ou de uma professora da escola da Aldeia Guaxuma, que, devido à frequência irregular dos alunos adultos, por trabalharem na “panha do café”, fazia visita às suas casas regularmente para repassar as atividades escolares.

No entanto, inúmeras dificuldades se apresentam para o professor indígena, tanto na sua atividade profissional quanto no trabalho de formação de pesquisadores e desenvolvimento de suas pesquisas, dentre eles, é possível enumerar ligeiramente: a distância e isolamento dos professores/pesquisadores nas suas aldeias, conseqüentemente dificuldade de comunicação e poucos encontros para planejamento e estudo; falta de acesso a bibliotecas, internet e outras fontes; pouca intimidade dos professores em formação com a metodologia científica e os gêneros de escrita exigidos pela pesquisa. Todavia, é nesse contexto que estratégias são construídas no sentido de enfrentar as dificuldades e propor soluções criativas e inovadoras.

### 3. UM EXEMPLO DE POLÍTICA LINGUÍSTICA

E se a ação de lideranças, professores e pesquisadores indígenas desponta como um campo instigante para a pesquisa acadêmica e discussão de políticas de educação linguística, não só para os povos minoritarizados, mas para a educação brasileira de uma maneira mais ampla, ela também se torna mais instigante quando incide sobre os povos

indígenas da Bahia e do Nordeste em geral, sob os quais ainda recai o peso de uma identidade de “povos sem língua”, forjada de fora para dentro.

Com efeito, além da trajetória traumática de contato e conflitos dos povos indígenas na Costa do nordeste brasileiro, ao longo desses 500 anos, que os levou a reconfigurações diversas, o trabalho de antropólogos, linguistas, missionários, indigenistas influenciados pelas teorias forjadas no eixo dos países colonizadores e a política integracionista do Estado brasileiro terminaram por contribuir para as representações desses povos como “aculturados”, “misturados”, quando não totalmente “sem”, sem território, sem língua, sem contrastividade cultural (OLIVEIRA, 1999). Presos a essa circunstância histórica, como veremos a seguir, esses povos vêm construindo respostas, no sentido de afirmar a sua etnicidade e o seu patrimônio linguístico, principalmente no âmbito da luta por uma educação escolar diferenciada, intercultural e multilíngue.

O trabalho autônomo, de pesquisa e ensino, desenvolvido nas escolas indígenas por jovens pesquisadores Pataxó, em torno da revalorização da cultura tradicional e língua Pataxó, é emblemático do esforço de professores/pesquisadores indígenas no sentido de retomar o patrimônio cultural e linguístico tradicional que, de acordo com suas próprias definições, encontra-se na memória dos mais velhos da comunidade e na história que construíram como povo. Desse trabalho, há questões teórico-metodológicas instigantes para a formulação de uma política linguística de autoria Pataxó, exemplar para os outros povos, que sofreram processo de esquecimento ou enfraquecimento dos seus usos linguísticos tradicionais.

O processo, que estamos chamando “retomada da língua”, tendo como foco a documentação e pesquisa da língua Patxohã, do povo Pataxó, ajuda a responder uma das perguntas que norteiam a construção da cartografia: que educação linguística interessa aos povos indígenas no território?

Responder a essa pergunta é entender que a formulação de políticas relacionadas à pesquisa e ensino de línguas na escola indígena exige também que se respeite a especificidade de cada povo, suas expectativas e interesses em relação aos seus usos linguísticos, quer se dirijam à manutenção, ampliação e/ou reconstrução das línguas maternas, quer se dirijam ao ensino/aprendizagem do português em sua complexidade

sociocultural, principalmente no âmbito das comunidades específicas, mas também fora delas.

Nas discussões sobre as realidades sociolinguísticas têm-se problematizado as concepções de língua, língua materna, língua portuguesa e língua indígena, já que são inúmeros os registros que apontam para uma dissimetria entre o que concebem os povos indígenas como língua materna, e outros correlatos, a ponto de se colocar a necessidade de uma redefinição dos conceitos acima referidos, de acordo com a ótica e os interesses dos povos em questão.

#### 4. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS COMO PRÁTICAS DE LINGUAJAMENTO

Algumas perspectivas teóricas pós-coloniais<sup>6</sup> já atentam para a necessidade de repensarmos os tradicionais conceitos de língua, linguagens e seus regimes de saber, para demonstrar como a nossa formação intelectual ainda constrói seus paradigmas a partir dos valores de uma colonização eurocêntrica. Nos estudos pós-coloniais de Walter Dignolo, por exemplo, ao analisar a forma como esses paradigmas se constituíram ao longo da formação do sistema moderno/colonial, discute-se como foi construído um tipo de colonização epistemológica, etnocentrismo nas formas de pensar língua, cultura, literatura, filosofia e outras ciências na América latina.

Em seu livro, *Histórias locais, projetos globais*, Dignolo produz, a partir da relação entre colonialidade e epistemologia, um estudo genealógico dos processos de silenciamento e subordinação instituídos nas línguas, memórias e saberes dos povos da América Latina, demonstrando como as heranças e os legados coloniais se encontram com os processos de globalização. Configurações que fazem ver o formato dos novos mapas linguísticos transnacionais, nos quais a língua é transfigurada no que o autor chama de novas formas de linguajamento.

---

<sup>6</sup> Vale ressaltar que essas teorias têm bases e fundamentos em movimentos descoloniais que compreendem as ativistas do Fórum Social Mundial, o Zapatismo, o movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos na década de 60, a negritude, o movimento indígena na América Latina, na Austrália, Nova Zelândia, os quilombolas e o projeto de pesquisadores negros no Brasil até projetos intelectuais como a Filosofia da Liberação e o projeto da transmodernidade (Dussel), Estudos da Subalternidade do sul asiático (Guha, Spivak, etc). Ver: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1591/159114257002.pdf>

Cara às teorias mais tradicionais da linguística, a noção de linguajamento, nos estudos pós-coloniais de Walter Mignolo, diz respeito ao pensar entre línguas, rompendo com o monolinguismo colonial e nacional para fazer valer os saberes ‘subalternos das línguas sem gramáticas’. Em outras palavras, linguajar é estar entre línguas, independente de termos aprendido uma língua estrangeira, independente também do tipo de código que registra essa língua.

Assim, é possível compreender o linguajar entre línguas como prática afirmativa dos códigos que letraram os povos indígenas ao longo das suas histórias: sons, cores, imagens, números, letras, brinquedos, paisagens, movimentos, memórias... tidos não apenas como gestos físicos da língua literal, descritiva ou ideográfica, mas também na produção dos vários sentidos que o dizer de uma língua possibilita. Os exercícios deste ‘pensar entre línguas’ estão presentes nos modos como os povos indígenas transformam suas formas de dizer em arte de fazer e legitimam suas identidades de falantes através da narração de suas histórias, redimensionando as noções de língua e linguagem, para cartografar a memória do grupo.

Boa parte dos linguajamentos dos povos indígenas está registrada em áudio, vídeos, em textos escritos, em cartilhas e materiais didáticos que fazem valer a dinâmica intercultural de suas produções linguísticas, através dos usos de escrituras multimodais de autoria dos próprios professores da comunidade ou de autoria coletiva. Ultrapassar as configurações históricas e geopolíticas do ocidentalismo, pautado na colonização epistêmica e subalternização dos saberes, memórias, culturas dos povos indígenas, é ver no fazer dessas escrituras a formatação de um novo sistema conceitual, que desloca o *locus* de enunciação dos centros do sistema moderno-colonial para suas margens, para as fronteiras das diferentes histórias locais (MIGNOLO, 2005, p. 302).

O que chamamos de escrituras multimodais de autoria indígena é o conjunto das ‘escrições’ que incorporam várias modalidades de linguagem. Por outro lado, falar de escrção é dizer das práticas de escrituras movidas a partir dos gestos de escrita que o corpo faz ao riscar a superfície durante os rituais e danças nas aldeias; que a câmera filmadora (ou qualquer outro objeto que ‘risque’) pode agenciar quando plantada na superfície do ombro dos cineastas indígenas; que o traço dos desenhos feitos pelas crianças promove nos livros didáticos de autoria indígenas; que as vestimentas e o artesanato ganham quando são plasticamente registrados nos cantos e nas histórias dos

mais velhos. Em outras palavras, o que chamamos de produção multimodal de escrituras também implica dizer da necessidade de ressignificar nossos horizontes políticos e epistemológicos, como intelectuais e como sujeitos históricos, diante das práticas de linguajamento desses povos.

Um tipo de exercício representativo desse movimento no Brasil vem se configurando significativamente nos documentários auto-etnográficos que algumas etnias indígenas produzem nas aldeias, desde 1987. Através do projeto "Vídeo nas aldeias", um acervo, com mais de 70 filmes, cartografa e arquiva a memória indígena, afirmando o movimento histórico das políticas identitárias destes povos no imaginário coletivo local e global. Uma das prioridades desse projeto é oferecer um tipo de formação audiovisual através de oficinas de criação de vídeos desenvolvidas em quatro 'etapas de letramento': roteirização, captação de imagens, análise crítica do material captado e edição.<sup>7</sup> Como uma das atividades da ONG Centro de Trabalho Indigenista, coordenado por Vincent Carelli, junto aos índios Nambiquara, o ato de filmar cada povo incorporaria o trabalho com a imagem como instrumento político para disseminar local e globalmente a situação contemporânea dos povos indígenas do Brasil: suas lutas históricas em prol da autonomia, seus direitos, o uso de suas línguas, a história de seu relacionamento com o não-índio, como também seus projetos de futuro.

Em 1997, o lugar de produção desses vídeos passa a ser redimensionado a partir do desejo dos próprios indígenas de recriar imagetivamente suas histórias através da realização da primeira oficina de formação, na aldeia Xavante de Sangradouro. Assim, o projeto do Vídeo nas aldeias foi se transformando num centro de produção de vídeos e numa escola de formação audiovisual para povos indígenas. A maior parte dos 70 filmes produzidos é de autoria dos cineastas indígenas que participaram do processo de roteirização, captação de imagens, análise crítica do material captado e edição, o que aqui defendemos como sendo etapas do processo de linguajamento audiovisual.

Chamamos de etapas do linguajamento o processo de construção desses vídeos através da organização de textos verbais com não-verbais que promovem o pensar entre línguas: movimento que aceita tanto as características orais no discurso escrito, quanto

---

<sup>7</sup> O projeto "Vídeo nas aldeias" tem um trabalho precursor na área de produção audiovisual indígena no Brasil. O objetivo do projeto foi "apoiar as lutas dos povos indígenas para fortalecer suas identidades e seus patrimônios territoriais e culturais, por meio de recursos audiovisuais e de uma produção compartilhada com os povos indígenas com os quais o vídeo nas aldeias trabalha". Disponível em: <http://www.videonasaldeias.org.br/2009/vna.php?p=1>

traços da escrita no discurso oral. Essa interpenetração das duas modalidades de produção de textos, utilizada pelos grupos indígenas, nos faz pensar numa das operações que, para Michel de Certeau (1982), define os relatos etnográficos: a passagem da tradução da oralidade para a escritura. Memorar as histórias e os rituais contados pelos mais velhos é o primeiro caminho tomado na direção da montagem dessa escritura. Os roteiros escritos pelos povos indígenas são registros biográficos que nos ajudam a refletir sobre o próprio sujeito da produção audiovisual, fazendo da narrativa imagética em si, bem como dos processos de construção destas narrativas, importantes recursos teóricos e metodológicos para pensar como o jogo dessas imagens performa os lugares identitários de formação destes grupos.

Desta forma, vemos a configuração de um arquivo de relatos de “outridades”, registrados como memória identitária dos povos indígenas do Brasil, que articulam de diferentes formas a vontade de narrar a sua história e cultura; assim como também vemos a formatação de exercícios de produção de textos multimodais através das práticas de letramentos, empreendidas em cada uma das etapas da produção desses materiais audiovisuais nas aldeias. Assim, as produções audiovisuais desses povos tornam-se registros que nos ajudam a refletir sobre o sujeito da produção audiovisual, fazendo da narrativa imagética em si, bem como dos processos de construção destas narrativas, importantes materiais teóricos e metodológicos para atender aos pressupostos da escola indígena.

O documentário “Já me transformei em imagem”, produzido por Zezinho Yube, da etnia Huni kuin (Kaxinawá)<sup>8</sup>, é um bom exemplo para entendermos o processo de construção dessas narrativas, bem como para tentar agenciar formas metodológicas de trabalho com esse material, que possam atender aos pressupostos da lei 11.645/08. Produzido na língua dos Huni kuin (língua da família Pano: kaxinawá), o vídeo rememora a história do povo kaxinawá desde o primeiro contato, passando pelo cativeiro nos seringais, até o momento presente dos usos e das apropriações das linguagens audiovisuais nas aldeias. O documentário começa com a reflexão da comunidade da aldeia sobre o que é se transformar em imagem: como se vêem e como

---

<sup>8</sup> Os indígenas Huni kuin (Kaxinawá) habitam a floresta tropical no leste peruano, do pé dos Andes até a fronteira com o Brasil, no Estado do Acre e sul do Amazonas, nas áreas do Alto Juruá e Purus e no Vale do Javari. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/kaxinawa/print>, acessado em 10 de novembro de 2010.

são vistos e como querem ser vistos. Nessa produção audiovisual, o principal lugar de letramento se monta nas formas de autorrepresentação<sup>9</sup> dos grupos.

A atividade de memorar torna-se o primeiro lugar do letramento que monta o linguajar coletivo construído na aldeia. Exercício produzido por um coletivo de vozes, que por si só dão sentido às suas narrativas à medida que oralizam sobre suas próprias histórias, bilinguajando o Kaxinawá com português, o português com o português, o Kaxinawá com o Kaxinawá e o portu-Kaxinawá com o mundo. Isso porque cada conceito e signo usados no vídeo para nomear as coisas, não possuem significados por si só, mas através de um sistema identitário de relações de diferenças, que dão sentido aos termos, fazendo valer o direito constitucional de escrever o seu próprio texto, em suas próprias línguas.

Esse é o exercício do pensar entre línguas: embaralhar nas escrituras, as memórias, os mitos, as ficções para fazer valer o retorno da força autoral destes grupos. A autorreflexão dos produtores sobre o seu próprio processo de criação, durante o documentário, nos faz pensar a representação das suas identidades como um trabalho de constante restauração, sempre inacabado da imagem que se tem e da imagem que se quer produzir. Parte das discussões operadas nos vídeos dos indígenas coloca em evidência os formatos da representação narrativa, a interação e a composição dos modos de produção de textos através do uso da imagem.

Se tomarmos cada uma das etapas destas oficinas como espaços de criação de textualidades performáticas, no sentido empreendido por aquilo que Judith Butler (1993) chama de um conjunto de gestualidades que fazem significar o sujeito-autor da produção narrativa montada, seja do ponto de vista psíquico, seja do ponto de vista histórico-social, estaríamos diante de um outro tipo de processo ‘multimodal’ de letramento que significa o sentido da imagem à medida que supõe uma exposição do sujeito enunciador, o local da sua enunciação e a encenação de situações autobiográficas.

Através da experiência da montagem imagética de si, os indígenas fazem uso social dos vídeos, tomando o espectro eletromagnético, as máquinas e a informação

---

<sup>9</sup> Muitas são as leituras críticas e discussões teóricas contemporâneas sobre os novos formatos narrativos de autorrepresentação das minorias políticas. Leituras e discussões que fazem da “crise da representação” nas ciências humanas tônica conceitual para tentarmos refletir sobre duas problemáticas estéticas que atravessam as produções artísticas nos nossos dias: a autoficção e a escrita pós-etnográfica. Para saber mais sobre esses caminhos teóricos ver: KLINGER. *Escritas de si, escritas do outro: o retorno do autor e a virada etnográfica*. 2007.

como dimensões da natureza para repensar o papel da linguagem, do conhecimento e da comunicação em nossos tempos. Com a apropriação da linguagem audiovisual e com o trânsito nos saberes linguísticos informatizados, o lugar do indígena assume os contornos de uma paisagem deslocante que convida a uma heterogênesse cognitiva e interpretativa, ao permitir que as dicotomias primitivo/moderno, nativo/global, natureza/tecnologia, passado/futuro, possam ser pensadas a partir de outras possibilidades conceituais de configuração (NEGRI; HARDT, 2005 p. 13).

Tomar a produção desses povos como material didático, onde o etno, o tecno e o imagético podem ser lidos como uma multiplicidade de modos de fazer, de atuar socialmente através de categorias comunicativas, é apostar na construção de um tipo de instrumento metodológico que permite às populações indígenas desenvolver estratégias de atuações, frente às denúncias contra violações dos seus direitos, bem como promove articulações de apoio entre os povos.

Estas práticas apropriam-se e reinventam os modelos eurocêntricos de escrita em diferentes momentos e espaços de educação tradicional dos povos indígenas. Assim, vemos a configuração de relatos de “outridades”, registrados como memória identitária, articular tanto o lugar do conflito de representação e de negociação, quando os jogos de sentidos que performam os lugares eurocêntricos de pensamento sobre o valor das escrituras, para quiçá pensarmos, junto a Mignolo, que a diferença colonial pode ser

o espaço onde as histórias locais que estão inventando e implementando projetos globais encontram aquelas histórias locais que os recebem... A diferença colonial é, finalmente, o local ao mesmo tempo físico e imaginário onde atua a colonialidade do poder, no confronto de duas espécies de histórias locais visíveis em diferentes espaços e tempos do planeta (MIGNOLO, 2003, p. 10).

Letrados com o corpo, com os afetos, com os jogos de sentido do dentro e do fora das suas memórias históricas, fazendo valer o direito constitucional de escrever o seu próprio texto, em suas próprias línguas, vemos como as práticas de linguajamento presente nas produções es(ins)critas dos povos indígenas respondem aos propósitos dos projetos e programas das escolas indígenas: um modelo de educação pronto a atender ao cenário das diversidades culturais, políticas, estéticas e comunicacionais em prol da autonomia dos sujeitos que o praticam.

## REFERÊNCIAS

- AUGÉ, Marc. *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*. Barcelona: Gedisa, 1995.
- BANIWA, G. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. SECAD/MEC, Brasília, 2006.
- BARTHES, Roland. *Inéditos, Vol. 1 – Teoria*. Trad. Ivoni Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- CAVALCANTI, M; BORTONI-RICARDO, S. (Orgs.) *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, Mercado de Letras, 2007
- GARCIA, Elisa Frühauf. *As diversas formas de ser índio*. Rio de Janeiro: Arquivo nacional, 2009.
- FERNANDES, Florestan. *A Função Social da Guerra na Sociedade Tupinambá*. 2ª ed., São Paulo: Pioneira, 1970.
- BUTLER, Judith. *Bodies that matter: on the discursive limits of “sex”*. New York, London: Routledge, 1993.
- CANCLINI, Nestor Garcia. Quem fala e em qual lugar: sujeitos simulados e pós-construtivismo. In: *Diferentes, desiguais e desconectados*. Trad. Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.
- DELEUZE, Gilles. Gaguejou. In: *Crítica e clínica*. Trad. Peter pál Pelbart. São Paulo, Ed. 34, 1997.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- KLINGER, Diana. *Escritas de si, escritas do outro: o retorno do autor e a virada etnográfica*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.
- KRESS, G.R. and VAN LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Edward Arnold, 2002.
- MARTIN-BARBERO, Jesús & REY, Germán. Dimensões do saber e novos modos de ver/ler. In: *Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva*. 2ª Ed. São Paulo: Editora SENAC-SP, 2004.
- MELIÀ, Bartolomeu. *Educação Indígena e Alfabetização*. São Paulo, Edições Loyola, 1977.
- MIGNOLO, Walter. *Histórias locais projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Trad. Solange R. de Oliveira. Belo horizonte: Editora UFMG, 2003.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

RECEBIDO EM: 01 de novembro de 2012  
APROVADO EM: 03 de dezembro de 2012

## DISCURSOS SOBRE IDENTIDADES NEGRAS NA CULTURA HIP-HOP

Ana Lúcia Silva Souza

*O povo negro seu nome escrito na história deixou, como um astro rei que não se apaga e brilha para todos verem que temos nosso orgulho nossa virtude e nosso valor.*

*Meus ancestrais lutaram e morreram pela liberdade e hoje através do rap eu faço a minha parte.*

*O negro tem a sua história*

*O negro tem o seu valor*

**RESUMO:** Este artigo objetiva analisar de que maneira os discursos da cultura hip-hop, em especial os modos de dizer que marcam a poesia do *rap*, contribuem para se repensar as relações étnico-raciais no Brasil, temática especialmente importante para o momento em a Lei 10639/03, que alterou a LDB 9394/86 e tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileiras nos currículos escolares de todas as redes de ensino do país completa dez anos e ainda mostra-se como um grande desafio no que se refere à sua implementação. Com este propósito, o artigo toma como referência a letra de um rap que focaliza aspectos da história e da cultura da população negra no Brasil e organiza um discurso contundente sobre o que pode ser entendido como culturas e identidades negra.

**PALAVRAS-CHAVE:** Linguagem. Hip-hop. Relações étnico-raciais.

**ABSTRACT:** This article aims to analyze how the discourses of hip-hop culture, especially the ways to tell that marks the poetry of rap, contributes to rethink the ethnical racial relations in Brazil, furthermore important issue at the moment of the Law 10639 / 03, which modified the LDB 9394/86 and made compulsory the teaching of African and African – Brazilian culture and history at the school *curriculum* of all educational systems in the country, completing ten years and still viewed as a big challenge regarding its implementation. For this purpose, the article makes reference to a rap lyric that focus on aspects of the history and culture of black people in Brazil and organizes an incisive speech about what can be understood as black cultures and identities.

**KEYWORDS:** Language. Hip-hop. Ethnical racial relations.

Na epígrafe, o refrão do rap<sup>1</sup> cujo título é *Negro por Excelência* afirma: “*O negro tem a sua história; O negro tem o seu valor*”. Lê-se na parte inicial do rap: “*O*

---

<sup>1</sup> Rap palavra de origem americana, iniciais de *rhythm and poetry* (ritmo e poesia). Ver referência sobre os autores da letra de rap citada em: DIMENOR, LGe et al. Hip hop: novos caminhos para educar. Jornal Bolando Aula de História – Apoio Didático para professores do Ensino Fundamental. São Paulo: Grubbas – Projetos Educacionais e Culturais, p.14-15 – ano 9, nº 68, março de 2005 – site - [www.grubaspe.com.br](http://www.grubaspe.com.br)

*povo negro seu nome escrito na história deixou, como um astro rei que não se apaga e brilha para todos verem que temos nosso orgulho nossa virtude e nosso valor Meus ancestrais lutaram e morreram pela liberdade e hoje através do rap eu faço a minha parte.*” Diante disso, afirmo eu, a letra de *rap*, compreendida como poesia, constitui-se em importante linguagem e, portanto, textos que devem figurar em programas e cursos de formação, inicial ou continuada, de profissionais da educação voltados à implementação da Lei 10.639/03. Lei promulgada em 2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ela inclui no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino básico das redes pública e privada do país a obrigatoriedade de estudo da temática História e Cultura Afro-brasileira.<sup>2</sup>

Afirma-se: o rap fala, fala bem, e suas palavras e seus modos de dizer podem fazer sentidos junto a instituições de ensino nesse momento em que a Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira está em fase de implementação nas escolas brasileiras. A Lei 10639/03 bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana -ERER,<sup>3</sup> aprovadas posteriormente em março de 2004 são recentes e importantes medidas de ação afirmativa em favor da população negra. De modo geral, respondem a reivindicações históricas de pessoas e grupos dos movimentos sociais negros, diante da necessidade da efetivação de políticas públicas capazes de transformar a realidade brasileira que, sistematicamente, ainda exclui, ainda que sem explicitar, a história e a cultura negra do espaço escolar e, por conseguinte, os sujeitos que fazem parte do segmento negro da população.

Para assumir tal compromisso um dos primeiros passos é desfazer equívocos que, no espaço escolar se materializam, entre outras, na preocupação, em “designar ou não seus alunos negros como negros ou como pretos, sem ofensas.” É nesse sentido que uma das orientações presentes nas DCN ERER assinala que:

---

<sup>2</sup> O sancionamento da Lei 10639/03 ocorreu após a assinatura do Plano de Ação Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas - Durban em 2001, quando o Brasil reconhecendo a existência do racismo e suas consequências e comprometendo-se a adotar políticas de ações afirmativas, um conjunto de ações concretas contra o racismo, preconceito e discriminações raciais na sociedade de forma geral e especialmente na educação.

<sup>3</sup> Doravante ao mencionarei apenas DCN ERER ao me referir às Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

“Em primeiro lugar, é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define. Em segundo lugar, cabe lembrar que preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar, ao lado dos outros – branco, pardo, indígena - a cor da população brasileira. Pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fins de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro<sup>4</sup>, aqueles que reconhecem sua ascendência africana. (DCN ERER, 2005).

Ainda que não exclusivamente, é da escola a empreitada maior de acolher, conhecer e valorizar outros vínculos históricos e culturais, refazendo repertórios cristalizados em seus currículos e projetos pedagógicos e nas relações estabelecidas no ambiente escolar, promovendo uma educação de qualidade para todas as pessoas. Como aparece nas DCN ERER, o enredamento da tarefa requer aprendizagens que “questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras, atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual” (DCN ERER: 2005:12).

Se a escola aparece como *lócus* privilegiado para agenciar as alterações há que se pensar nos usos sociais da linguagem na escola adotando a concepção que entende letramentos como “*um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder*” (KLEIMAN, 1995, p. 11). A visão de que os letramentos, na escola e fora dela são múltiplos e heterogêneos e que as práticas de uso da linguagem são modeladas e construídas culturalmente, e estão relacionadas aos papéis e aos lugares sociais que ocupamos na sociedade é fundamental quando as políticas públicas afirmam que ainda temos de criar “*pedagogias de combate ao racismo e a discriminações*”. Para além dos dispositivos legais trata-se de inserir-se em um processo de reeducação: conhecer, entender,

---

<sup>4</sup> “o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo. Lembremos os motes muito utilizados no final dos anos 1970 e no decorrer dos anos 1980, 1990: Negro é lindo! Negra, cor da raça brasileira! Negro que te quero negro! 100% Negro! Não deixe sua cor passar em branco! Este último utilizado na campanha do censo de 1990”. (DCN ERER: 2005)

esmiuçar, rever, reconstruir as idéias e noções e práticas que até então amparam as desigualdades étnico-raciais que em todos os níveis de ensino se fazem presente.<sup>5</sup>

Considerando-se nossa sociedade multirracial e multiétnica, profundamente marcada por desigualdades e contradições, ditas e não ditas, vivemos um momento privilegiado em que práticas isoladas voltadas para educação antirracista podem dar lugar a um olhar crítico, a um diálogo denso e tenso do qual não se pode mais fugir.

Assumir a tarefa requer entender, como quer Hall (2003), o terreno da cultura como um espaço de batalha por significações, que se torna ainda mais tenso e disputado quando as rápidas transformações por que passam as sociedades enfraquecem as narrativas locais, o que provoca o deslocamento de antigas hierarquias. Nesses contextos, são engendradas práticas sociais diversificadas que obrigam a conceber o surgimento de novas formas de perceber e validar as práticas populares, as práticas cotidianas. O autor afirma que a análise dos novos contornos que a cultura adquire requer compreendê-la como uma luta cultural, como um campo de ações, atos e situações que, no processo histórico, assume diversas formas.

É na dinâmica social, aponta o autor, que os elementos de distintas tradições se encontram e “*podem ser reorganizados para se articular a diferentes práticas e posições e adquirir um novo significado e relevância*” (HALL, 2003, p. 260). Os novos significados são parte de um processo de mudança pelo qual passam as diferentes culturas, também a cultura negra. Nesse sentido, a cultura negra não tem sido mais compreendida como imutável, dotada de essencialidade, mas sim como um sistema de significações em permanente mudança.

O terreno da cultura e da tradição compreendido como pleno de cruzamentos de ideias e interesses distintos e os conflitos e as tensões oriundos do embate de forças

---

<sup>5</sup> Levando em consideração um recorte com foco na população acima dos 15 anos, segundo dados do censo escolar de 2007 entre os jovens brancos, 70% haviam concluído o ensino fundamental, enquanto que dos negros, apenas 30%. No ensino médio, 62% de jovens brancos, 15 a 17 anos, estavam na escola enquanto havia 31% de jovens negros. Considerando-se o recorte etário aos 19 anos, 55% de brancos concluem o ensino médio enquanto apenas 33% de negros conseguem concluir. Além disso, da população branca acima de 25 anos, 12,6% detém diploma de curso de nível superior enquanto dentre os negros a taxa é de 3,9%.<sup>5</sup> Os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, de 2008,<sup>5</sup> evidenciam a falta de equidade, o que significa não apenas garantir acesso universal, mas principalmente a permanência sustentada pela existência de um ambiente e de um projeto político em que a diferença seja ponto de partida para compreender as diversidades em busca da igualdade no que se refere ao usufruto dos direitos socialmente construídos. Desigualdades raciais, racismo e políticas públicas: 120 anos após a abolição. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2008. Disponível em: [www.ipea.gov.br/sites/000/2/pdf/08\\_05\\_13\\_120\\_anos\\_Abolicao\\_V\\_coletiva.pdf](http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/pdf/08_05_13_120_anos_Abolicao_V_coletiva.pdf)

podem ser entendidos como matérias primas para as apropriações e negociações nas quais os setores dos grupos socialmente minorizados se engajam. São apropriações e negociações que interferem e sustentam a construção das identidades sociais.

A noção de cultura, longe de comportar o anacronismo e a “pureza”, é o local no qual são operadas transformações em decorrência dos embates de dominação e de resistências constitutivos das relações políticas e sociais ao longo dos tempos. Dessa maneira, a cultura não se encerra como um estrato autêntico e imutável, tampouco como absolutamente encapsulada pelas formas da dominante de cultura. Como observa Hall (2003), a cultura se configura

“nas linhas complexas da resistência e da aceitação, da recusa e da capitulação, que transformam o campo da cultura em uma espécie de campo de batalha permanente, onde não se obtém vitória definitiva, mas onde há sempre posições estratégicas a serem conquistadas ou perdidas.” (p. 255).

Talvez o medo de enfrentar as tensões provoque a dúvida: dizer ou não dizer de cultura negra. O silenciamento em torno da questão racial impede discussões e reflexões que possam explicitar que o termo raça não é pensado como categoria biológica, mas como uma construção política e social e, como afirma Hall (2003, p. 69), é em torno dessa categoria discursiva que “*se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo.*” Concepção que justifica as diferenças sociais e culturais como dados biológicos naturalizando-as.

Podemos entender, para usar uma expressão de Paixão (2008) que “*a pobreza no Brasil tem cor: negra* (p.13)<sup>6</sup>. No relatório sobre desigualdades raciais no Brasil o economista amplia as possibilidades de compreensão da categoria pobreza para além do acesso a bens materiais, de modo que também deva ser lida pelo ângulo da posse de ativos imateriais, tais como os educacionais, de proteção à vida,<sup>7</sup> bem como da validade

<sup>6</sup> Argumento defendido por setores dos movimentos sociais negros: as desigualdades raciais, como parte da realidade, não pode ser vista isoladamente em relação às desigualdades sociais, tampouco outros marcadores tais como de gênero e sexualidade, por exemplo.

<sup>7</sup> As vítimas da violência têm idade, classe social e cor é título de matéria publicada na Revista Mundo Jovem divulga dados do Mapa da Violência dos Municípios Brasileiros de 2008. Os dados mostram que, entre 1996 e 2006, os índices de homicídios da população jovem teve um aumento de 31,3%, enquanto na população total a porcentagem fica em 20%. Ao mergulhar nos dados referentes à mortalidade juvenil afirma que “*A pobreza tem cor, e no Brasil ela é negra. Os negros apresentam um índice de vitimização 73,1% superior aos brancos na população total e 85,3% superior na juventude,*” (p. 11). Por fim, ao denunciar o extermínio

de reivindicações coletivas no plano político”. Paixão (2008) assevera que, mesmo reconhecendo que existam pessoas pobres de diferentes cores ou raças, ou ainda negros e negras com maior renda, os motivos da existência da pobreza não são os mesmos para os diferentes grupos. Para o segmento negro a principal causa da pobreza é a persistência do racismo, do preconceito, e também da discriminação racial, que não isenta as pessoas negras de maior poder aquisitivo ou nível mais elevado de escolarização e acesso a esferas de prestígio como a universidade.

Podem-se detectar movimentos de configuração *na e pela* cultura negra, que se dão entre batalhas por sentidos, presente no hip-hop quando focalizamos os discursos de ativistas que “*sem medo de ser negro*” contribuem para nos enredar discursivamente em uma teia de significados que instigam a interrogações, indagações, mas não silenciamentos. A contribuição é profícua nesse início de século XXI - ainda há medo de usar o termo negro para referir-se a pessoas de ascendência africana.

## 1. HIP-HOP E CULTURA NEGRA

O movimento hip-hop, expressão que significa “saltar movimentando os quadris”<sup>8</sup>, tem sido apontado como importante fenômeno urbano juvenil no cenário sócio-político do país. Protagonizado por jovens, em sua maioria negros e negras, de baixo poder aquisitivo, que moram nas periferias das capitais brasileiras, chama a atenção, entre outros aspectos, por mostrar significativo potencial de gerar identificação e articulação em torno da cultura negra. (ANDRADE, 1996).

No Brasil desde meados de 1980, o hip-hop, que se desenvolve com mais força nos grandes centros urbanos, espalha-se por todo o país e, estrategicamente, afirma um discurso de denúncia e proposições por meio de expressões materializadas em quatro elementos: a dança de movimentos quebrados; o grafite da arte em desenhos coloridos com técnicas e suportes diversos; a palavra cantada do MC, o mestre de cerimônias que

---

também apostam na organização coletiva, também da juventude, na ocupação dos espaços públicos e na reivindicação dos direitos como possibilidade de reverter a lógica perversa dos números. “(www.mundojovem.com.br) Mundo Jovem de fevereiro de 2009.

<sup>8</sup> No dicionário Houaiss, lê-se que o hip-hop é “um movimento cultural da juventude pobre de algumas das grandes cidades norte-americanas que se manifesta de formas artísticas variadas”.

leva as mensagens ao público e o DJ que cuida da manipulação de aparelhagens eletrônicas.

Adentrar o universo dessas produções culturais mostra um incessante processo de criação em que jovens mulheres e homens se juntam em grupos de estudo, se encontram para discutir sobre a dinâmica e as transformações do hip-hop, organizar eventos e shows, pensar em questões emergentes e importantes em suas vidas. Em meio a esse processo, eles criam diversas e variadas oportunidades de contato e manejo da língua escrita, oral e imagética; práticas sociais que, partindo dos conhecimentos que possuem, os inserem em um processo coletivo de investigação que promove aprendizagens, amplia as habilidades e conhecimentos que atendem às necessidades criadas nos fazeres de rappers.<sup>9</sup>

Nos grupos, os jovens desempenham um papel educativo que, em grande medida, responde às demandas sociais em torno da leitura, escrita e oralidade, adensando não apenas o próprio processo de inserção no mundo letrado, mas também dos que estão em sua volta. Mais que saber ler, escrever e falar interessa saber como e por que as pessoas o fazem, com que sentidos e como estes usos das linguagens interferem em suas maneiras de lidar com as situações em que estão envolvidas no cotidiano.

Dessa forma o hip-hop mostra-se como espaço cultural e político de desenvolvimento de práticas socioeducativas e de autoafirmação da cultura negra e, de maneira singular, reinventam histórias também de outras produções: maracatu, jongo, maculelê, congadas, samba, a depender dos lugares onde se desenvolve. Em Minas Gerais, por exemplo, é comum assistir apresentações ou participar de debates em que os mais jovens dividem microfone com os velhos e velhas das congadas, com os praticantes de capoeira.

O rap é a face mais visível do hip-hop, resultante da junção das técnicas de DJs e MCs. Pode-se dizer que, no *rap*, o DJ é parte do ritmo, do balanço, do *swing* da música e o MC é a parte da poesia, da letra, da linguagem escrita e da oralidade. Geralmente gestos, falas, leituras, escritas e imagens, em vários contextos, descortinam formas de produzir conhecimentos sobre história, a cultura, sobre o cotidiano das periferias. Ainda que o movimento hip-hop não seja homogêneo, de um modo geral, há uma

---

<sup>9</sup> Rapper ou *hip hopper* designam as pessoas que mantêm relações com o universo do *hip hop*, por meio de qualquer uma de suas expressões Lindolfo Filho (2005) e Jovino (2005).

preocupação em qualificar o trabalho, em especial a elaboração das letras de rap que revelam, nas linhas e entrelinhas, os conflitos vividos pela população excluída.

## 2. SENTIDOS DOS DISCURSOS NO RAP

A poesia do rap pode nos ajudar a dar os primeiros passos para entender a complexidade das relações raciais no Brasil, o que exige problematizar e esmiuçar como são, histórica e socialmente, construídas as concepções racistas e como em torno delas são engendrados os esquemas interpretativos que informam e orientam as práticas preconceituosas e discriminatórias, muitas vezes “silenciosas”, silenciadas e naturalizadas, a tal ponto que a palavra negro em sentido positivo e empoderador quase é banida do *dicionário* do cotidiano do espaço escolar.

Para um posicionamento contrário ao silenciamento inicialmente pensemos no termo negro, como faz Hall (2003) considerando-o “negro” *dentro de um campo semântico ou uma formação ideológica particular, em vez de um termo isolado: dentro de sua cadeia de conotações*. (p. 192) onde o autor trabalha com dois exemplos. Um deles está na cadeia na qual o corpo negro – negro-preguiçoso-invejoso-traíçoeiro-malevolente-feio-de-cabelo-ruim – flui da identificação *de “negros” dentro de um momento histórico específico que no Brasil está na época da escravização comercial de pessoas trazidas de países do continente africano*. Em relação a isso Hall (2003) nos alerta para o fato de que, “*embora a distinção “negro/branco” articulada por essa cadeia não seja dada simplesmente pela característica daquele momento histórico específico constituem seu referente nesta formação discursiva específica*” (p. 69), pois para ele “negros” e suas conotações são uma forma de representar como as pessoas de caráter étnico distinto foram inseridas nas relações sociais de produção. Ficam elas marcadas como coisas, mercadorias.

Junto a essa cadeia de conotações há outra, diferente gerada nos estudos filosóficos e dentro de discursos religiosos “*a associação da luz com Deus e o espírito, a da Escuridão ou “negrume” como o Inferno, o Diabo, o pecado e a condenação*” (HALL, 2003, p 192). Como se presencia no ambiente escolar, mas não só nele, tudo o que é negro é ruim, gato preto dá azar, a coisa está preta quando algo não vai bem.

Agora ao ler o discurso no rap em foco, aos poucos, vemos de que maneira os sentidos construídos se afastam das duas cadeias anteriores e constroem uma terceira cadeia de significados.

*De repente alguém deu a sugestão pegaram um toca disco  
e samplearam um batidão com o pai do hip-hop muita força  
de expressão, África Baambata, uma forma de protesto contra a  
discriminação  
o negro chegou ao Brasil, antes colônia de Portugal.  
Trouxe sua cultura descobriu o berimbau, surgiu a capoeira  
cem por cento nacional  
Não esqueceu sua cultura seu batuque original, mesmo  
escravizado o negro se virou e na cultura popular o negro  
ajudou, inventou a feijoada com o que sobrou  
Hoje prato popular que a muitos agradou.  
O negro tem a sua história  
O negro tem o seu valor*

Somente focando o refrão *O negro tem a sua história O negro tem o seu valor* pode-se perceber que já ganha corpo outra história de construção de sentidos em torno da categoria negro. Podemos pensar com Hall (2003) que é a busca de construção de um espaço em que se quer reconhecer positivamente a experiência negra, criando uma unidade capaz de fazer surgir um sujeito coletivo que possa ser chamado de “*massas negras em luta*”. Esse é um dos papéis que o hip-hop chama para si, quando, logo no início faz referência a ações de combate ao racismo e se perfila a outros movimentos sociais negros que, historicamente, têm empreendido esforços para desnaturalizar o conceito de negro, trazendo aspectos que podem contribuir para elevar a auto-estima das pessoas e alterações visões ainda cristalizadas e naturalizadas.

E o rap segue com uma história ainda pouco contada no âmbito escolar:

*Na Bahia a batucada se manifestou, influência para o samba  
Que o negro criou, na Jamaica um novo estilo se criou, nascia o  
reggae que anos depois Bob espalhou, o reggae roots que me  
encantou.  
Nem toda escrita tem o seu valor, são milhões de histórias que o  
branco não contou.  
Negro por excelência Deus me proclamou, só que dessa parte o  
branco não lembrou.  
O negro tem a sua história  
O negro tem o seu valor*

A letra mostra a coragem de enfrentar o que nas DCN ERER é apontado ainda

como um equívoco fundamental para a construção de pedagogias de combate ao racismo e a discriminações que estão por criar que é o medo e a “preocupação de professores no sentido de designar ou não seus alunos negros como negros ou como pretos, sem ofensas”. (2004, p. 9). O medo enfrentado também por pessoas de ascendência africana que também por vezes buscam negar aspectos que os identifiquem como pertencentes ao segmento.

Ainda que se possa estender a análise, por ora vale destacar a potencialidade do rap para problematizar a ideia de um Brasil da democracia racial, sem o que dificilmente poderão ser situadas as “descordialidades” tampouco compreender como a democracia racial se faz mito, escamoteando os conflitos e contradições que, em nome da pretensa igualdade, acabam por reproduzir e amparar doutrinas, opiniões e atos racistas.

O rap se posiciona contrariamente a ações que escondem e negam as diferenças e dão visibilidade apenas aos valores de alguns grupos que cancelados em detrimentos de outros, de forma que a polarização superior-inferior engendra uma segregação eficiente, na medida em que é dissimulada. Como explicar que os grupos herdaram e recriam legados singulares e que suas diferenças culturais não se associam às relações de poder que se traduzem em hierarquizações de toda sorte? Como explicar que assumir como princípio básico as diferenças é pressuposto para discutir e negociar, entre os diferentes, projetos capazes de promover relações de igualdade frente aos direitos constitucionais conquistados?

Outro aspecto relacionado ao anterior aponta a necessidade de se reconhecer que no Brasil, o racismo, bem como o preconceito e a discriminação racial, são elementos estruturantes da sociedade e ainda balizam as relações sociais e institucionais, hierarquizando as diferenças e inferiorizando um grupo, o negro, em detrimento de outro, o branco. Como decifrar os tantos indicadores de pesquisas e estudos que desagregados por cor/raça invariavelmente demonstram desigualdades expressivas entre brancos e negros?

Do reconhecimento e afirmação das diferenças à construção de igualdades de direitos temos ainda um longo percurso e grandes desafios, para os quais toda a sociedade está convocada a assumir. Como o faz o rap dizendo cumprir a sua parte:

*sou tipo o soldado do Afeganistão*

*o homem bomba da favela, o vulcão em erupção  
o super homem que incentiva a viagem do pivete  
sou Mandela, sou Zumbi, Lampião lá no nordeste  
eu sou a fúria, Antonio Conselheiro, sou Lamarca, Luis Gama  
sou Zapata, sou guerreiro  
sou viagem sociedade, sou rapper nacional  
Dimenor do Parque Bristol pra burguês não pagar pau  
O negro tem a sua história  
O negro tem o seu valor*

No trecho está presente a afirmação de identidade negra, pela cultura e história brasileira, além de trazer importantes aspectos históricos sobre as pessoas e movimentos sociais de outros lugares. Nele percebe-se a aproximação com fontes e referências diversas, o que mobiliza conhecimentos prévios, pesquisa em fontes escritas ou orais. É dessa forma que os jovens enfrentam o silêncio que muitas vezes conhecem na escola: *aproximam-se de leituras e escutas de temas e autores com objetivos definidos: conhecer a história e a cultura para dar suporte às argumentações.*

No hip-hop os valores atribuídos à linguagem junta à tradição de ancestralidade - a oralidade e, mais recentemente, com o avanço das novas tecnologias de informação, inventa maneiras nas combinações e recombinações nos quatro elementos. As marcas do hibridismo<sup>10</sup> (CLANCINI, 2005) são percebidas na hora de cantar, e usar partes de outras músicas, nos modos como os/as MCs usam publicamente a fala, com desenvoltura, estudando o tom das palavras e, também, imitando instrumentos com a boca e outros recursos que imprime ênfase às singularidades do hip-hop.

O movimento na busca por acesso aos bens culturais mostra a existência de outras formas de ler e de falar materializados nos fanzines, nos jornais e na literatura - crônicas, contos e poesia que criam vida nos saraus que se alastram pelas regiões da periferia, como é o caso de São Paulo. Parte dele informa e sustenta a produção de sites e grupos de discussão na Internet, bem como de vídeos e documentários. De maneira geral ser do hip-hop envolve, em maior ou menor grau, a leitura e a escrita de imagens e circulação de diferentes materiais para estruturar o conjunto de idéias que abarca esse tipo de texto e, que ainda, pode ser feito individual ou coletivamente, aprendido e

---

<sup>10</sup> Empresto o conceito de hibridização de Canclini (2005) que o entende como “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existem de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (p. XIX) . O mesmo autor assinala que o conceito, empregado com vários significados, adquire relevância nas ciências sociais e outros campos de conhecimento que buscam apreender as complexas relações que se estabelecem em meio a configurações sócio-políticas e culturais.



ensinado por meio das oficinas que atualmente acontecem dentro e fora das comunidades de periferia. Geralmente, as oficinas de grafite, de DJ, de dança de MC, de produção também exigem preparativos que vão desde os momentos para definir os locais, formatos, roteiros, estratégias, até a avaliação.

Além disso, concordando com Gomes, (1999) a participação em espaços e instâncias públicas conecta estes grupos a outros, seja para construir alianças, seja para apresentar demandas e propostas gerais e também específicas pertinentes à agenda mais ampla - racial, social, étnica, etária, cultural, de gênero, ambiental, o que tende a fortalecer os integrantes.

A cultura transforma-se em movimento por mostrar-se capaz de envolver diferentes pessoas e grupos numa rede de acontecimentos na qual as práticas sociais de leitura, escrita e a oralidade têm objetivos e função voltados para questões de interesse dos grupos. Em contato com os jovens, não é difícil ouvir que, para muitos, a participação no movimento imprime mudanças significativas em seu modo de agir e posicionar-se diante da produção e da circulação de conhecimento sobre o mundo. Isso, na medida em que amplia o repertório cultural e político, fortalece as idéias sobre questões sociais e raciais e sobre juventude, propõe novas maneiras de gestar, organizar e realizar as práticas que asseguram o aprender e ensinar para a vida.

Neste cenário de fala, os gestos cadenciados, as imagens e cores de suas roupas e dos ambientes reforçam a postura de enfrentamento pretendida, o que por vezes assusta quem não aposta nas possibilidades da validade de letramentos em espaços não formais de educação.

Quem são estes jovens, homens e mulheres, de roupas largas, blusas e camisetas estampadas com palavras de ordem em favor da população negra da periferia? Que falam bastante e bem, movimentam-se em grupos, carregam agendas ou cadernos *rabiscados* com letras e desenhos que nem todos entendem, declaram gostar de ler e escrever e quando em sala de aula puxam assuntos polêmicos? Estas indagações têm despertado o interesse das organizações não governamentais, de diversos setores do poder público, em especial da escola (JOVINO, 2005). Algumas das organizações, para responder a estas e outras questões, começam a entender que, mais que atividades pontuais em horários vagos ou esporádicos ou em alguns finais de semana, é preciso ouvir quem está dizendo e o que está dizendo e dispor-se a descobrir as múltiplas

maneiras e lugares onde circulam conhecimentos e valores que, articulados às necessidades e interesses dos jovens possibilitam a participação e a intervenção na realidade em que se vive. São muitas e novas vozes que ecoam mostrando que os/as jovens por meio de gestos negros ampliam a capacidade de criar e fazem muito mais que balançar (hip) os quadris (hop) (SOUZA, 2005). São jovens, homens e mulheres negros e negras ou brancos e brancas que vivem a mesma realidade e que estão fazendo, arte, história e cultura.

Por fim, novamente recorro a Hall (2003) que nos ajuda a continuar indagando sobre a cultura negra quando defende que conceitos em disputa tais como o de raça, negro, cultura e outros termos a eles relacionados devem sempre ser usados “sob” rasura. Sob rasuras, mas, contudo usados (e não silenciados) pois, ainda que complexos e nem sempre fáceis de entender, são eles que na atualidade permitem continuar a interrogar sobre as batalhas de sentido que nos posicionam e reposicionam frente às questões sociais. E são as interrogações que podem servir para não nos contentarmos com explicações naturalizadas e fugir tanto dos essencialismos estigmatizantes como das relativizações ou dos disfarces que estão dentro de conceitos, também, pouco explorados como o de diversidade.

As interrogações e os diálogos são condições fundamentais para que se instaure uma política que faça do reconhecimento das diferenças caminho para revisitação de condutas e busca de referenciais para a construção de igualdades de direitos.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. N. *Movimento negro juvenil: um estudo de caso de jovens rappers de São Bernardo do Campo. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 1996.*

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.* - <http://portal.mec.gov.br/cne/>.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.* [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)

CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade.* Rio de Janeiro: Editora EDUSP, 2005.

DAYRELL, J.T *A Música Entra em Cena - O rap e o funk na socialização da juventude.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

DIMENOR, LGe et all. Hip hop: novos caminhos para educar. *Jornal Bolando Aula de História – Apoio Didático para professores do Ensino Fundamental.* São Paulo: Grubas – Projetos Educacionais e Culturais, p.14-15 – ano 9, nº 68, março de 2005 – site - [www.grubaspe.com.br](http://www.grubaspe.com.br)

GOMES, N. L. *Rappers, educação e identidade racial.* In: LIMA, I. et al (orgs). *Educação popular afro-brasileira.* Florianópolis, Núcleo de Estudos Negros, nº 5, 1999.

KLEIMAN A. B. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola* In: \_\_\_\_\_. (Org.) *Os Significados do Letramento.* Campinas, S.P: Mercado de Letras, 1995.

HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidade e mediações culturais/ Stuart Hall; Organização Liv Sovik; tradução Adelaine La Guardiã Resende... [et all.].* Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003

JOVINO, I. *As Minas e os Manos têm a Palavra.* Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação São Carlos, UFSCar, 2005.

MUNANGA, K. GOMES, N. L. *Para entender o negro no Brasil de hoje: histórias, realidades, problemas e caminhos.* Ed. Global e Ação Educativa, 2004.

PAIXÃO, M. CARVANO, L. M. *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2007-2008.* Rio de Janeiro, Instituto de Economia da UFRJ, Editora Garamond Ltda, 2008.

SOUZA, Ana L. S. *Os sentidos da prática de lazer da juventude negra.* In: *Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito no século XXI.*

SANTOS, G e SILVA, M.P. (org.) São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

\_\_\_\_\_. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP.* Autor: Ana Lúcia Silva Souza. Editora Parábola, 2011.

RECEBIDO EM: 01 de novembro de 2012

APROVADO EM: 06 de dezembro de 2012

## LETRAMENTO ESCOLAR E IDENTIDADE: DISCUTINDO A PRÁTICA DOCENTE COM TEXTOS

*Carla Luzia Carneiro Borges*

**RESUMO:** Discute-se a prática docente com textos, refletindo sobre seu impacto na construção de identidades na sala de aula. O trabalho fundamenta-se nas noções de letramento dos Novos Estudos do Letramento (Street, 1984); de identidade (Hall, 2003); de texto/discurso (Bakhtin, 1997; 2004) e de leitura/escritura (De Certeau, 2008a; 2008b). Proponho um exercício de leitura de produções escritas de duas escolas Riachão do Jacuípe/Ba, as quais passam por formação continuada de professores com base na Pedagogia de Paulo Freire (projeto CAT/UEFS/MOC).

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento. Identidade. Texto/discurso.

**ABSTRACT:** This paper discusses the practice of teaching texts, reflecting on its impact on the construction of identities in the classroom. The work is based on the concepts of literacy of the New Literacy Studies (Street, 1984); identity (Hall, 2003); text / discourse (Bakhtin, 1997, 2004) and reading / writing (De Certeau, 2008a, 2008b). I propose an exercise in reading written productions of two schools of Riachão Jacuípe / Ba, which undergo continuous training of teachers based on the pedagogy of Paulo Freire (CAT project / UEFS / MOC).

**KEYWORDS:** Literacy. Identity. Text/speech.

### INTRODUÇÃO

Com este artigo, proponho uma discussão sobre como a prática docente com textos contribui para a construção de identidades na sala de aula. O olhar que proponho para o letramento, portanto, está fundamentado em determinada concepção de texto e de gênero. Tomo o texto como um espaço de constituição de sujeitos em diálogo na sociedade, conseqüentemente como espaço de construção de identidades de natureza fluida, em constantes deslocamentos. O texto, portanto, é visto não como uma unidade homogênea, estática, com forma cristalizada, mas um texto em movimento, em rede, cada um funcionando num contínuo dialógico. Esta concepção do texto possibilita pensar que não somente as práticas escritas constituem texto, mas também as práticas orais e não-verbais que circulam socialmente, sempre em rede, em diálogo.

O letramento, portanto, refere-se ao conjunto das práticas (não somente escritas) às quais os sujeitos estão submetidos e movem-se de modo a produzir textos, o que significa se posicionar nesse contínuo dialógico, bem como ler os textos em circulação, retextualizando-os, (in) subordinando-se a eles. O letramento corresponde a esta dinâmica, visão que se fundamenta na perspectiva bakhtiniana de texto/discurso (1997; 2004), nos Novos Estudos do Letramento (Street, 1984) e soma-se à noção de escritura e de leitura dos Estudos Culturais, na visão de De Certeau (2008a; 2008b).

Proponho uma reflexão acerca do letramento escolar que é realidade num espaço de educação do campo do município de Riachão do Jacuípe. Trata-se de um espaço de formação continuada de professores que tem como base a pedagogia freireana, por isso tem como princípios norteadores ‘conhecer’, ‘analisar’ e ‘transformar’ o espaço no qual a escola está inserida. Meu olhar está para como o texto é colocado, qual o seu lugar como espaço de constituição dos sujeitos em meio aos multiletramentos com os quais está em diálogo.

A relação letramento e identidade favorece uma discussão teórica importante para a compreensão das práticas textuais da linguagem como espaço de produção de conhecimento em diálogo com as culturas e espaço de entendimento do caráter fluido, heterogêneo das identidades.

## 1. LETRAMENTO, TEXTO E GÊNERO: DISCUTINDO O CONTÍNUO DIALÓGICO

Assumo a noção de letramento dos Novos Estudos do Letramento (Street, 1984) que já é amplamente divulgada no Brasil e coincide com minhas preocupações e modos de ver as práticas com leitura e escrita na escola e fora dela, mas o estudo do letramento ainda requer um olhar para as práticas escolares e não-escolares para dar conta de elementos que me ajudem a pensar no contínuo dialógico que é base da sociedade e da prática textual que naturalmente se dá em rede na sociedade, por suas tessituras, encontros e desencontros, transições, diásporas (Hall, 2006). A esta noção, relaciono a visão de cotidiano de De Certeau que imprime um olhar para os textos em cadeia, quando considera a escritura como uma prática não-cotidiana, de uma ordem diferente da que vive o homem ordinário. Interpreto a escritura, portanto, como um espaço em

que relações de poder se instauram e que somente podem ser enfrentadas pelas táticas Inventadas<sup>1</sup> no cotidiano.

Procuro relacionar as posições de Bakhtin (1997) e de De Certeau (2008a; 2008b), acerca do texto/escritura, com dados coletados recentemente em duas escolas da zona rural de Riachão do Jacuípe, município baiano localizado a aproximadamente 60 km de Feira de Santana, no intuito de apresentar a compreensão do objeto texto na realidade pesquisada. As questões/noções advindas de Bakhtin já vêm sendo consideradas em meu trabalho de pesquisa desde 2009. Venho considerando a noção de dialogia e de gêneros do discurso como fundamentais para a compreensão do trabalho com texto no processo ensino-aprendizagem. A essas noções, venho associando as discussões sobre letramento (STREET, 1984; KLEIMAN, 2003 [1995]). As reflexões feitas por De Certeau, acerca dos modos de fazer e das práticas escriturísticas, são mais recentes em meus estudos e são responsáveis, em grande parte, pela discussão sobre a noção de texto que venho compartilhando em grupos de estudo na UEFS e na UFBA<sup>2</sup>.

O espaço do letramento escolar, o qual se volta para as práticas escriturísticas predominantemente, de certa forma nega a construção das identidades, reforçando ações homogeneizadoras com leitura e produção de textos. O texto, ao invés de ser visto como espaço de constituição e diálogo das culturas e identidades, conseqüentemente, passa a ser espaço de manutenção de uma ordem, de submissão dos sujeitos às ideologias dominantes. Neste estudo, discuto o espaço escolar de pesquisa como um espaço que fica entre a submissão às escrituras consagradas pela escola e a tentativa de transformação do espaço de origem, pelas leituras possíveis.

Retomo a concepção de texto proposta por Bakhtin (2004 [1999]) e Bakhtin (1997), vinculada às práticas sócio-comunicativas com oralidade e escrita, bem como retomo e reforço uma discussão do autor que considera o texto não somente verbal, o que venho ampliando com a discussão de texto/escritura de De Certeau (2008), autor que tem um olhar para o cotidiano e, conseqüentemente, para as inscrições textuais que se efetivam inclusive no próprio corpo. Por fim, defendo o texto em sua natureza dialógica e cultural. Sempre que me refiro à noção de texto, destaco que De Certeau (2008a) dedica um capítulo às caminhadas pela cidade, que em sua vista panorâmica vê-

---

<sup>1</sup> Usarei 'Inventadas', com letra maiúscula, para me referir à invenção do cotidiano de que fala De Certeau.

<sup>2</sup> Universidade Federal da Bahia.

se “a imensa texturologia”, onde, mais embaixo, vivem “os praticantes ordinários da cidade”. O leitor encontra-se numa leitura que transcende o texto escrito e passa a ler uma cena urbana, tendo a dimensão de uma natureza diferenciada do texto. A cidade é o grande texto do qual se pode aproximar e ler de perto as redes de relação mais sutis, uma leitura do mundo e do homem ordinário, em constituição de sua história. Descreve o autor (2008a:171):

Tudo se passa como se uma espécie de cegueira caracterizasse as práticas organizadoras da cidade habitada. As redes dessas escrituras avançando e entrecruzando-se compõem uma história múltipla, sem autor, nem espectador, formada em fragmentos de trajetórias e em alterações de espaços (...)

Trata-se de uma vida/uma história que é (ou se constitui) texto. As relações são escritas, as histórias são constituídas numa dimensão não conhecida, não projetada por um olhar desatento (“*Escapando às totalizações imaginárias do olhar, existe uma estranheza do cotidiano que não vem à superfície, ou cuja superfície é somente um limite avançado, um limite que se destaca sobre o visível*”, Certeau, 2008a: 172). Essa compreensão de escritura/leitura de De Certeau provocou uma situação de desequilíbrio na concepção de texto que até então me acompanha(va?). O texto passou a ter uma dimensão bem mais ampla, assim como minha visão do que é fazer história, não mais limitada a passado e acervos antigos, mas construída e documentada pelos modos de fazer diversos, que são registrados diariamente. Uma dimensão do homem e de seu fazer história cotidianamente me fez vislumbrar também novas possibilidades de entender o fazer textual, de analisar o impacto das práticas escriturísticas e o papel da leitura nesse contexto.

Uma discussão sobre linguagem, em sua dimensão cultural seria uma exigência cada vez maior para a compreensão desse olhar para o texto. Para Bakhtin, “a língua existe não por si mesma, mas somente em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta. É apenas através da enunciação que a língua toma contato com a comunicação, imbuí-se do seu poder vital e torna-se uma realidade. (...)” (BAKHTIN, 2004[1999]:154). O texto, então, seria essa construção enunciativa concreta, situada e em constante diálogo com a realidade. A discussão do autor acerca dos gêneros discursivos também reforça que o texto se faz presente e se constitui socialmente e tem uma natureza de transitar por espaços diferenciados. “Todas as esferas da atividade

humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua.” (BAKHTIN, 1997:279). Essa é a base da noção de gêneros trazida pelo autor e tem impacto sobre a noção de texto em sua natureza multifacetada, heterogênea, pois os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados”. É sobre essa concepção que o autor enfatiza a variedade dos gêneros, ainda que se limite aos gêneros orais e escritos. Atualmente, outros gêneros, em outras modalidades de linguagem, estão sendo evidenciados, vinculados a questões acadêmicas, políticas e/ou educacionais.

A noção de gêneros do discurso de Bakhtin, em sua natureza primária ou secundária, simples e complexa, desperta para os lugares onde os textos são produzidos, ou pelo menos onde se iniciam, pois os gêneros caracterizam-se por uma relativa estabilidade, o que abre as brechas para a compreensão do texto em rede, que possibilita o diálogo de culturas e de identidades. Os gêneros vinculam-se aos espaços de origem, mas não estão fadados a eles. Os textos circulam, transitam, transfiguram-se graças às leituras a que estão submetidos. Esta é a natureza diaspórica do texto, conseqüentemente, isso reflete na constituição dos sujeitos e de suas identidades.

## 2. LETRAMENTO ESCOLAR E IDENTIDADES: COMO LIDAR COM A FLUIDEZ

Neste item, procuro fazer uma reflexão sobre como o letramento escolar dá conta de questões identitárias, considerando o caráter fluido das identidades. No espaço escolar, culturas estão em diálogo, pois os sujeitos transitam por diferentes origens, crenças, espaços. Hall (2006:26-27) ressalta o seguinte: “(...) Na situação da diáspora, as identidades se tornam múltiplas”. Exatamente pela situação de confronto das diferenças, as identidades vão se constituindo sempre na posição de meio, de hífen, multifacetada, heterogênea, escorregadia. Sobre a diáspora, Hall esclarece:

O conceito fechado de diáspora se apóia sobre uma concepção binária de diferença. Está fundado sobre a construção de uma fronteira de exclusão e depende da construção de um “Outro” e de uma oposição rígida entre o dentro e o fora. Porém as configurações sincretizadas da identidade cultural caribenha requerem a noção derridiana de *différance* – uma diferença que não funciona através de binarismos, fronteiras veladas que não separem finalmente, mas são também *places de passage*, e significados que são posicionais e relacionais,

sempre em deslize ao longo de um espectro sem começo nem fim.  
(HALL, 2006, p. 32-33)

A diáspora, portanto, é vista como espaços de passagem e significados que não são únicos, fixos, rígidos, mas variam conforme sua posição, em relação ao Outro. Tomo esta noção da identidade diaspórica, num momento da sociedade voltada também para o virtual, sociedade que é espaço de produção de textos em rede, multimodais e por que não dizer, de natureza diaspórica. O texto e a leitura, então, estão sempre de passagem, em deslize pelos lugares, em circulação. A escola deve se dar conta disso para compreender a constituição dos sujeitos em transição. Nestes meios de caminho, o aluno que “ambula”, inclusive pelo espaço virtual, lê e interpreta mundos, pessoas, constrói representações, submete-se a estratégias e as enfrenta, usando táticas diversas (De CERTEAU).

Retomo, então, a pergunta que subjaz ao título deste item: como a escola lida com esta fluidez dos sujeitos, dos textos/discursos e leituras, bem como das identidades na sala de aula. Esta consideração exige uma pedagogia diferenciada, no mínimo, que possibilite a diversidade de textos, de leituras e interpretações; exige um professor sensível às culturas, às diferenças entre seus alunos e entre sua classe e outras, entre sua comunidade de origem e outros espaços de produção de conhecimento. Este modo de lidar com o letramento na escola exige um olhar para além da sala de aula, que se pense no contínuo dos textos, dos gêneros que circulam e que afetam o fazer docente. Mas como isso pode ser feito? O professor, como agente principal do letramento escolar, precisa dispor de uma sensibilidade, algo que parece pouco palpável, mas se traduz por uma pedagogia que considere os seguintes fatores: 1) a heterogeneidade de sua classe; 2) a diversidade de gêneros que circulam dentro e fora da escola; 3) a natureza transitória/diaspórica dos textos que fazem sentido em rede; 4) a natureza discursiva dos textos, que estão submetidos às estratégias de poder, às ideologias dominantes; 5) a natureza fluida das identidades dos sujeitos-alunos que são afetados pelas redes sociais/culturais (inclusive virtuais).

Tudo isso exige práticas de leitura e produção de textos criativas e críticas, que promovam reflexões sobre a condição dos ditos autores de textos, das temáticas discutidas nos diversos gêneros: que gêneros são produzidos e por quem? Em que espaços? O que fazem circular como ideologia na sociedade e em que isso afeta nossas identidades? Que características formais e funcionais têm os textos e quais suas

condições de produção e de circulação? Com que textos eles tecem rede para que façam sentido na sociedade diversa, atravessada por relações de poder? São questões basilares de uma pedagogia que considere o letramento como lugar de compreensão das identidades.

### 3. LETRAMENTO ESCOLAR E IDENTIDADES: UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA DE TEXTOS ESCOLARES

Com as preocupações já mencionadas acerca do modo como o texto estava sendo considerado na escola, num ambiente de formação continuada de professores da rede pública de Riachão do Jacuípe/Ba, pude vivenciar círculos de leitura em duas escolas da zona rural do município que me deram elementos para refletir sobre como o letramento escolar pode dialogar com outras práticas de letramento e possibilitar a compreensão das identidades locais em transição na sociedade.

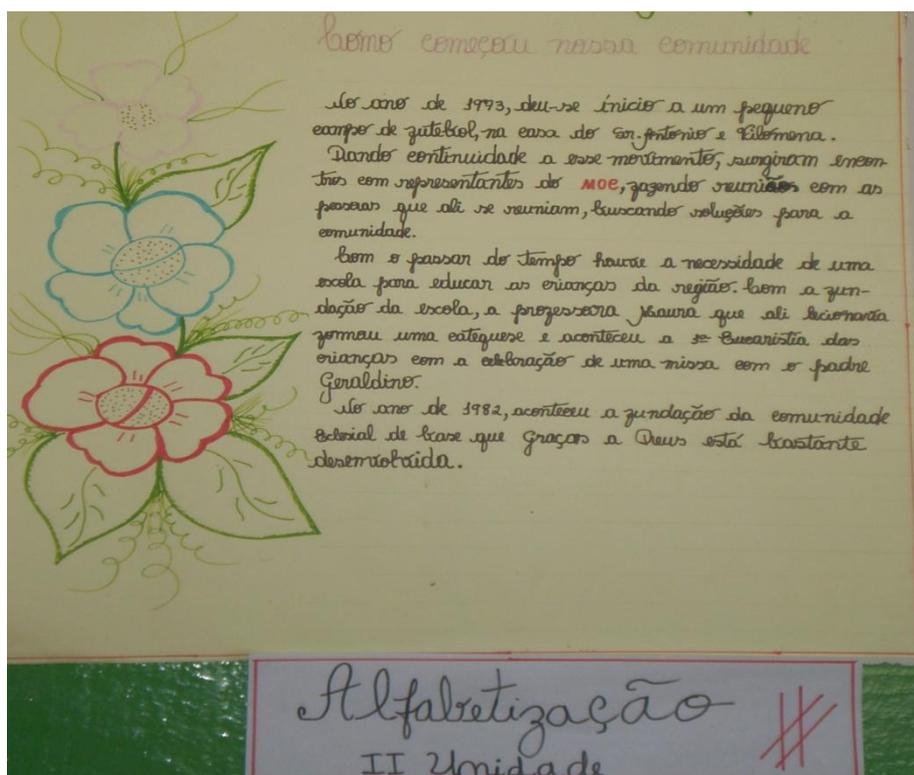
A realidade pesquisada refere-se a duas escolas cujos professores recebem orientação do Projeto CAT (Conhecer, Analisar e Transformar) da universidade na qual sou professora. Os princípios norteadores estão fundamentados na pedagogia de Paulo Freire, como se pode ver na sigla Conhecer, Analisar e Transformar. Ou seja, os professores são orientados a estimular os alunos a conhecerem sua comunidade, analisar as informações trazidas para a sala e propor o que for preciso para sua melhoria. Os professores participam da construção de uma ficha pedagógica que deve ser seguida em sala, com ajustes necessários conforme cada turma.

Em conjunto com coordenadores e equipe de assessoria do CAT, os professores constroem a ficha pedagógica que é dividida em três momentos, os quais coincidem com os princípios norteadores da formação. Na etapa do Conhecer, são feitas as perguntas que irão ser feitas à comunidade sobre o tema da ficha, definido por unidade. Na etapa do analisar, os alunos com seu professor discutem as respostas, numa tentativa de analisar a realidade. Na terceira e última etapa, do Transformar, a turma propõe ações de melhoria para a comunidade e a escola, apresentando suas reivindicações à prefeitura no momento chamado de Devolução. Trata-se de um momento importante, que atrai toda a comunidade escolar e familiares dos alunos para socialização dos trabalhos realizados ao longo das unidades de estudo, quando as reivindicações são

feitas ao prefeito da cidade, o qual é um dos convidados do evento. Este é um momento importante, uma culminância das ações do Projeto CAT na escola, bem como das ações dos professores e seus alunos, etapa representativa do Transformar.

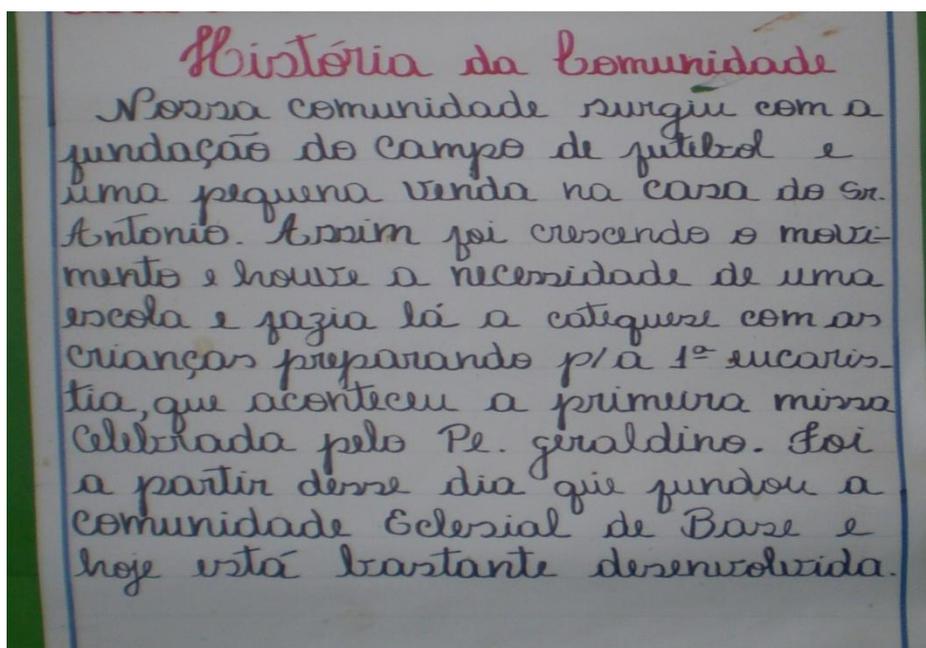
A seguir, apresento algumas produções coletivas realizadas nas aulas, nas duas escolas pesquisadas, para discutir como se dá o letramento dos alunos e de que modo reflete a construção das identidades e considera seu caráter fluido. A produção a seguir trata da história de criação das comunidades de origem dos alunos de cada professor: Comunidade Baixa Nova e Pedras Altas, na região rural do município baiano de Riachão do Jacuípe. Lembro que o Projeto acena para o respeito às comunidades do campo e traz em seu bojo a defesa da qualidade de vida e de afirmação desta identidade. Como os professores lidam, portanto, com o caráter fluido das identidades no interior de um projeto que investe na afirmação de identidades específicas? Proponho uma abordagem do texto na sala de aula, em sua natureza dialógica, a partir da qual o professor se disponha a considerar os modos de referenciar a realidade e as experiências cotidianas nas produções dos alunos, identificando os possíveis diálogos interculturais na comunidade escolar. Pensar nas identidades exige um exercício de interpretação das experiências vividas e de compreensão da natureza das identidades que se constroem diariamente, não são prontas, homogêneas, não se completam, mas estão em constante construção, já que em diálogo.

Nas produções a seguir, acerca da história de uma das comunidades, é possível identificar os modos de referenciar o cotidiano e tecer algumas considerações sobre em que estes modos dialogam com outras possíveis identidades, além dos elementos da cultura local que são bem enfatizados na grande maioria das produções escolares analisadas. Ressalto que as produções referem-se à sala de aula que é multisseriada, daí a produção se apresentar para turma de Alfabetização (1º ano) e 3ª série (4º ano). Ressalto, ainda, que este exercício de leitura que proponho ocorre pelo fato de a produção ter sido socializada nas paredes da sala, como versão final, sem terem sido feitas considerações a que me proponho fazer e que dariam conta de iniciar um trabalho de letramento escolar que colocasse em pauta questões identitárias.



Proponho, então, um exercício de leitura das produções afixadas nas paredes das duas escolas pesquisadas, espaço de divulgação das produções realizadas em sala coletivamente. Este exercício possibilita reflexões sobre como considerar a leitura e a produção na sala de aula, considerando elementos interculturais os quais contribuem para a constituição de identidades. A princípio, o tema é a história local da comunidade, na qual são referidos aspectos importantes que são responsáveis pela fundação do lugar descrito/narrado. O lazer, representado pelo campo de futebol e por um bar, além da educação e da religião, representada pela presença do espaço escolar para a catequese, são os aspectos destacados como responsáveis pela construção da comunidade.

Um olhar pouco atento e crítico consideraria esta superfície textual como satisfatória para o trabalho com texto na escola, bem como para dar conta da temática proposta em sala. No entanto, numa abordagem que considere o caráter dialógico do texto e das práticas de letramento em geral, a discussão seria colocada no plano de um contínuo das produções em rede e outras considerações seriam feitas. A produção foi exposta no mural da sala da Escola M.J.L.C., em Riachão do Jacuípe/BA.



Um primeiro ponto a destacar é sobre a relação escola, religião e lazer. Uma prática voltada para as relações interculturais e identitárias precisa perguntar até que ponto estas relações são superficiais, bem resolvidas, em que nível são estáveis/instáveis, a quais dimensões de poder estão vinculadas. Uma comunidade que se origina neste tripé, tendo uma escola que se inicia com formação catequética e numa religião específica precisa se perguntar sobre a natureza de sua formação identitária. Desta forma, os professores começam a instituir um espaço de leitura do texto em rede, convocando outros textos, de outros espaços para a sala de aula. Esta abordagem questiona a (não) autoria das produções, suas fontes que serviram de base para a consideração de ‘verdades’ sobre a comunidade, o cotidiano e suas práticas estão também como textos a serem lidos em suas relações mais sutis.

A natureza do Projeto CAT exige um olhar para a cultura local e sua valorização, exige um comprometimento com as experiências cotidianas, com as relações políticas de valorização do campo e desafia a realização de ações que reivindiquem a valorização das comunidades. Que leituras, então, favorecem a reflexão e o senso crítico dos sujeitos envolvidos neste contexto? O espaço escolar, se em diálogo com a sociedade e atento às forças centrípetas e centrífugas que o orientam, consegue pelo menos compreender seus limites e o modo como as identidades diversas circulam pelo cotidiano e favorecem ou desfavorecem as relações na e fora da escola.

Neste contexto em que desenvolvo a pesquisa acerca dos modos de ler e escrever como práticas de produção de conhecimento e transformação sociocultural, discuto o papel destas práticas com leitura e escrita nas três atividades que sustentam as práticas docentes: de conhecimento da realidade, de análise e de transformação social. As ações estão concentradas na orientação dos princípios expressos no nome do Projeto que se concretizam na construção das fichas pedagógicas de cada unidade de aula. Na sala de aula, os professores colocam em execução as fichas, sempre partindo do conhecimento do cotidiano dos alunos até sua análise e proposta de transformação, daí o tema das produções estar sempre voltado para a cultura e a história locais.

Nesse contexto, comecei a refletir sobre a natureza do texto escrito, considerando inclusive a visão das práticas escriturísticas ressaltada por Certeau, que coloca o ato de escrever como uma prática mítica “moderna”, por sobrepor-se a outros modos de dizer:

Procuro ouvir esses frágeis efeitos de corpo na língua, vozes múltiplas, afastadas pela triunfal *conquista* da economia que, a partir da “modernidade” (séculos XVII e XVIII), se titularizou sob o nome de escritura. Meu tema é a oralidade, mas modificada por três ou quatro séculos de trabalho ocidental. (CERTEAU, 2008a:221-222)

O modo de conceber a escritura por De Certeau me fez pensar sobre como o cotidiano foi sendo escriturado na escola e como a abordagem do letramento escolar dá conta disso. O que da história local veio para a escola? Que questões identitárias são colocadas em discussão no momento do ‘conhecer’ e do ‘analisar’ previstos nas fichas pedagógicas, especificamente, referentes ao trabalho com texto?

Na outra produção a seguir, também exposta na escola, aparece em destaque a preocupação com o tema da identidade, vista em três dimensões: pessoal, familiar e local. Dessa forma, é possível considerar que a escola não tem a clareza de que identidades cambiantes estão em diálogo e que não dá para defender uma identidade uma, bem definida, demarcada nestes níveis que, no máximo, atingem a comunidade local.



Pela própria disposição das produções no painel, tem-se do lado esquerdo os produtos locais e do lado direito a relação entre tempo e estações do ano, algo universal que interfere na vida local. Mas em que dimensão a escola dá conta dessa realidade e discute os modos de referenciar esta cultura local que transversalmente constitui os sujeitos, suas referências de ser ou não do campo, da caatinga, de ser do Brasil e ocupar uma dita posição na economia mundial?

Na produção sobre a profissão dos pais e a que sonham em ter quando crescerem, os alunos desenharam e escreveram suas representações cotidianas da vida de seus pais, bem como seus sonhos e representações do eu queriam ser quando crescer. As produções foram socializadas, mas o interessante é observar que profissões dos pais se colocam como modelo para o futuro dos filhos e quais advindas de outras relações interferem nestas decisões e escolhas.



Na produção ao centro e abaixo, lê-se o título sombreado em vermelho: “Escritório”, a baixo do título uma menina sentada a uma mesa e abaixo um desenho com a identificação “Tapete”. Do lado esquerdo desta produção está a representação da profissão dos pais, plantações de milho/feijão. Tomo os elementos referenciais ‘escritório’ e ‘tapete’ para discussão em confronto com a imagem do plantio à sua esquerda. São representações, escrituras de um cotidiano vivenciado em família e de um cotidiano idealizado para si futuramente. Que fatores culturais e identitários interferem nestas escolhas? Como são lidas estas produções e seus elementos referenciais? Escritório e tapete estão num campo referencial diferenciado do campo referencial do plantio, exigindo conhecimentos e valores sociais diferenciados. O que o letramento escolar possibilita discutir a partir deste confronto de lugares na comunidade? Como possibilita que estas escolhas circulem e façam sentido? Como são interpretadas estas representações? São questões identitárias, fluidas, cambiantes como defende Hall (2006) e que afetam os modos de letrar os sujeitos.

## CONCLUSÃO

Meu tema de estudo vem sendo as práticas com texto, ampliando-se para textos de natureza multimodal, nos espaços diversos de letramento. Para este artigo, propus uma reflexão sobre a relação entre letramento escolar e identidade, mostrando através de um breve exercício de leitura, como podem ser lidas as relações cotidianas e a

constituição de identidades nos textos, considerados em rede, no interior das atividades docentes. Este exercício forneceu elementos teóricos e metodológicos sobre como o texto pode ser tratado na sala de aula. Teoricamente, este exercício possibilitou a ênfase numa noção de texto que, ainda que seja considerado em sua forma escrita, ele funciona em rede na sociedade, dialogando com outros textos, inclusive com as práticas cotidianas que configuram a cultura local em diálogo com outras não-locais. Metodologicamente, repercute nas práticas docentes que interpretam textos considerando exclusivamente seus elementos formais e superficiais, mostrando como a consideração de elementos referenciais pode ser gerador de outros modos de ler o cotidiano, transcendendo as escrituras.

Quando se toma o texto como objeto de estudo e de trabalho docente, há necessidade de se dialogar com noções teóricas de natureza interdisciplinar, pois trata-se de espaço complexo, que requer olhar para elementos diferenciados e que não são exclusivamente da ordem do linguístico, mas que se colocam em proximidade constitutiva de conhecimentos diversos. Daí a convocação de referenciais da Linguística do Texto, dos Estudos Discursivos e dos Gêneros de Discurso, além de noções centrais nos Estudos Culturais. Esta configuração de noções vem contribuindo para o amadurecimento de meu modo de conceber o texto e as escrituras tanto em espaço escolar como em outros espaços sociais, mas que também são de formação docente ou, pelo menos, dão elementos para sua redefinição.

Não escolhi descrever ações de sala de aula, mas me coloquei numa ação de ler textos em circulação nas duas escolas nas quais venho pesquisando, como uma forma de mobilizar uma categoria que considero extremamente importante para a comunhão de aspectos formais do texto com aspectos do cotidiano, que são escriturados na escola: a categoria referencial. Defendo esta categoria como indiciária das relações dialógicas, das representações do cotidiano, das configurações identitárias e culturais. O letramento escolar, portanto, não pode nem deve suprimir de suas práticas os modos de referenciar os sujeitos e sua(s) identidade(s) e cultura(s), relegando seus princípios norteadores de conhecimento e análise da realidade, bem como de seus espaços de reflexão sobre as possíveis ações de transformação social, a partir do momento que se coloca numa posição de escriturária da realidade circundante.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail (1895-1975). *Estética da criação verbal*. 2<sup>o</sup> cd. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: 1 Artes de fazer*. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008a.

DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: 2 Morar, cozinhar*. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008b.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 12<sup>a</sup> edição, 1979.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

KLEIMAN, Ângela. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social escrita*. Campina, SP: Mercado de Letras, 2003[1995].

STREET, Brian V. *Literacy in theory and practice*. (Cambridge studies in oral and literate culture). Cambridge University Press, 1984.

RECEBIDO EM: 01 de novembro de 2012

APROVADO EM: 05 de dezembro de 2012

## LETRAMENTO DIGITAL E CULTURA TECNOLÓGICA: UMA APROPRIAÇÃO ESCOLAR URGENTE

*Cláudia Martins Moreira*  
*Norma Suely Macedo Nascimento*

**RESUMO:** Este trabalho traz uma reflexão sobre o letramento digital no interior das práticas de letramento sociais. Discute-se sobre a exigência deste novo tipo de letramento no interior de uma sociedade que já vive sobre a égide da cultura escrita. Dessa forma, tanto os professores como os alunos, enquanto sujeitos sociais, necessitam dominar os recursos necessários à sobrevivência e inserção cidadã, numa cultura que é, ao mesmo tempo, alfabeticamente e digitalmente letrada. Procura-se defender a apropriação das TIC em sala de aula não como artifício meramente técnico e metodológico que visa deixar a aula mais atraente aos alunos, mas, sobretudo, pensar no uso dos diversos gêneros digitais na escola visando à formação letrada digital do aluno, que envolve não apenas o domínio técnico, mas, sobretudo, uma leitura e uso críticos dos textos digitais que povoam a vida dos sujeitos que dela se utilizam.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento digital. Cibercultura. Ensino.

**ABSTRACT:** This paper presents a reflection on digital literacy within social literacy practices. The need for this new type of literacy within a society which has already lived under written culture predominance is discussed. Thus, both teachers and students, as social subjects, need to dominate the necessary resources in order to survive and be included as citizens in a culture, which is, at the same time, alphabetically and digitally literate. ICT appropriation in classrooms is necessary, not only as technical and methodological strategies to make the lessons more attractive to students, but also as tools to think about the use of different digital genres in school. The main goal must be to accomplish digital literacy education which includes not only technical skills, but especially digital texts reading and critical use, which are part of the subject's lives who make use of it.

**KEYWORDS:** Digital Literacy. Cyberculture. Teaching.

### INTRODUÇÃO

O surgimento das “novas” tecnologias da informação e comunicação tem não só influenciado e modificado o cotidiano das pessoas, mas também desafiado o docente, no tocante a sua prática pedagógica.

Na era digital, professores e alunos deparam-se com tecnologias que proporcionam amplas possibilidades de interação, produção coletiva, acesso fácil à informação, comunicação rápida, integração à comunidade virtual através do

ciberspaço, tanto produzindo conhecimento quanto tendo acesso a novos. É um novo modo de ensinar/aprender.

Os recursos tecnológicos estão cada vez mais presentes no dia a dia das pessoas (caixas eletrônicas, celulares, e-mails entre outros), evidenciando a crescente necessidade da escola incorporá-los no seu ambiente, assim como do docente desenvolver seu letramento digital, a fim de utilizar, satisfatoriamente as ferramentas disponíveis no ambiente virtual, visando formar estudantes ativos, criativos, críticos, enfim, verdadeiros cidadãos, capazes de produzir conhecimento e utilizá-lo para seu crescimento, contribuindo, quem sabe, para diminuir desigualdades sociais, culturais, ou até mesmo intelectuais.

Se forem usadas adequadamente, o que não significa ser a salvação dos problemas educacionais, as tecnologias podem oferecer diversas contribuições ao trabalho de sala de aula, sem falar que ela consegue ultrapassar seus muros, o que é fantástico, remetendo os sujeitos a várias dimensões, nunca antes imaginadas. Belloni é também defensor deste ponto de vista quando afirma a respeito das TIC:

É essencial, porém, que tenhamos consciência de que sua integração à educação já não é uma opção: essas tecnologias já estão no mundo, transformando todas as dimensões da vida social e econômica: cabe ao campo educacional integrá-las e tirar de suas potencialidades comunicacionais e pedagógicas o melhor proveito. (BELLONI, 2008, p. 104).

## 1. A CULTURA DIGITAL COMO ESTÉTICA DO COTIDIANO

É fato. Vivemos na cibercultura. Vivemos num mundo cercado de textos digitais dos mais diversos gêneros, alguns mais próximos da oralidade, como os chats, ICQ, MSN, outros mais próximos aos textos impressos e, assim, mais próximos à escrita formal, como os hipertextos científicos e literários; outros que ficam num meio termo entre a oralidade e a escrita, como as videoconferências, os e-mails, entre outros. Mas o que significa viver numa cibercultura? E o que é mesmo a cibercultura?

Lemos (2010) é um dos estudiosos que mais se dedica aos impactos das novas tecnologias sobre a vida em sociedade, até mesmo poderíamos falar, sobre a própria forma como os sujeitos se agrupam em comunidades. Para este autor, a tecnologia

interfere nos ritos mais triviais do cotidiano das pessoas, provocando, como ele mesmo define, “novas formas de sociabilidade”:

A cultura contemporânea, associada às tecnologias digitais (ciberspaço, simulação, tempo real, processos de virtualização, etc.), vai criar uma nova relação entre a técnica e a vida social que chamamos de cibercultura. Hoje podemos dizer que uma verdadeira estética do social cresce sob nossos olhos, alimentada pelas tecnologias do ciberspaço. (p. 15-16).

Pierre Lévy (2010) é ainda mais radical, advogando que a cibercultura não interfere apenas nas relações sociais, criando essas novas formas de viver socialmente, mas influencia na própria individualidade, interferindo na individualidade, no próprio conceito de humanidade. E por isso é que a cultura digital provoca um misto de encantamento e medo, como ele expõe em entrevista concedida a Florestan Fernandes Junior, em 2010 (LEVY, 2010).

Por outro lado, este mesmo autor (LÉVY, S.d.) acredita no papel transformador e comunista da cibercultura, por ela propiciar o acesso às diversas informações pelos mais diferentes sujeitos das mais diversas partes do mundo, produzindo um sentimento de total democracia na produção e difusão do saber (diferentemente da cultura impressa, onde tudo que era publicado passava por vários filtros, entre eles, o conselho editorial, o diagramador, o programador visual, sem falar dos agentes de controle da imprensa). Assim, o autor faz uma apologia àquilo que ele defende como papel libertador da cibercultura, que está para todos:

Acredito que seria do interesse de todos abraçarmos a perspectiva de um comunismo do conhecimento, mesmo que tenhamos que temperá-lo com uma porção de capitalismo cognitivo que nos permitiria traçar e reconhecer a geneologia das contribuições e, assim, darmos os créditos aos criadores. O Hipercórtex se tornaria, então, o berço de uma economia geral de valor simbólico da qual todas as comunidades poderia se alimentar. (p. 48).

Seu ponto de vista fica também explícito quando se opõe ao uso do termo “impacto das tecnologias” alegando que este termo bélico coloca a técnica como algo estranho ao homem, quando, na verdade, ela seria criada pelo mesmo: “Parece-me, pelo contrário, que não somente as técnicas são imaginadas, fabricadas e reinterpretadas

durante seu uso pelos homens, como também é o próprio uso intensivo de ferramentas que constitui a humanidade enquanto tal”. (1999).

Esses autores citados formam o grupo dos otimistas a respeito da influência da cultura digital sobre o ser humano e a sociedade. Há, entretanto, estudiosos como Crochik (2003) que aponta os aspectos globalizantes da cultura digital e demonstra que, uma vez que a tecnologia é produto da cultura hegemônica, ela traz, na sua essência, os interesses dos grupos hegemônicos, ou seja, o capital. Nas palavras que seguem, o autor aponta para o lado nada libertador dessa tecnologia (o que pode ser contraposto ao que defende Lévy anteriormente):

[...] a democracia formal, a justiça formal, abstraem o que na sociedade as impede. [...] Ora, formalismo é imanente à tecnologia, quanto mais essa se desenvolve, mais a forma toma o lugar do conteúdo. O desenvolvimento da tecnologia repõe, por seu caráter formal, a dominação social. Portanto, não é simples pensar que, numa sociedade não-livre, ela pudesse ser libertadora. (p. 2003).

Esta colocação de Crochik nos inspira a considerar um outro aspecto: assim como a cultura digital é uma condição de possibilidade de democracia, uma vez que as informações estão a disposição de todos, sem censuras e a um custo razoavelmente baixo; por outro lado, o domínio dos gêneros formais que circulam na rede – os quais, além de basear-se na escrita alfabética, que nem todos dominam, exige conhecimentos enciclopédicos necessários a uma leitura não linear – é fundamental para que os textos que estão apresentados livremente na rede sejam realmente consumidos e aproveitados da melhor maneira pelos sujeitos. Assim, a cultura digital, por si, não provoca a democratização do saber; é necessário uma agência de letramento digital que possibilite, aos sujeitos sociais, os conhecimentos necessários para ler os textos digitais adequadamente e criticamente. Nesse sentido, defendemos aqui que a cultura digital, ao invés de esvaziar o papel social da escola, reafirma a sua tarefa de sistematização formal do ensino da leitura na era digital. Mas, para isso, a escola precisa conhecer de perto esta cultura e interferir a favor das massas, ao passo que, ignorando essa realidade, a escola contribui para uma subalternização das massas através da cultura digital.

## 2. ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE LETRAMENTOS E LETRAMENTO DIGITAL

Antes de discorrer sobre letramento digital, é relevante conceituar genericamente letramento, recorrendo à definição apresentada por Kleiman (1995, p. 19): “é um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Nessa perspectiva, o termo letramento digital apenas amplia, por assim dizer, a noção de letramento, quando inclui o aspecto de o indivíduo ser capaz de utilizar as TIC em prol de interesses próprios ou coletivos, com segurança e responsabilidade. De acordo com Braga (2007), letramento digital é “uma ampliação do escopo do letramento tradicional, no sentido de que as práticas letradas ocorrem no contexto digital”. Freitas, por sua vez, conceitua letramento digital como

o conjunto de competências necessárias para que o indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente. (2010, p. 339).

Observa-se que, tanto a definição de Kleiman quanto a de Freitas, atentam para o cunho social do letramento. E a despeito de uma série de reflexões acerca do letramento digital – tais como os aspectos cognitivos e fisiológicos que envolvem os processos de leitura e escritura de um texto digital, os quais se diferenciam dos processos e estratégias usados pelo sujeito durante a leitura do texto impresso – é a respeito do aspecto social deste letramento que queremos tratar neste texto, especialmente daquilo que denominamos aqui *de letramento digital crítico*.

Pensar num letramento digital crítico é pensar numa forma de letramento que se apropria dos diversos gêneros textuais que compõem o universo digital, ou seja, mediado pelo computador e/ou por processadores digitais tais como o celular, de uma maneira subjetiva, pessoal e autoral. Mas é também perceber que esta apropriação depende substancialmente de um domínio progressivo de estratégias de leitura e escritura próprias desse tipo de letramento. Estes aspectos foram abordados por Marcuschi (2002), o qual afirma que:

[...] parte do sucesso da nova tecnologia deve-se ao fato de reunir num só meio várias formas de expressão, tais como texto, som e imagem, o que lhe dá maleabilidade para incorporação simultânea de múltiplas

semioses, interferindo assim na natureza dos recursos linguísticos utilizados (p. 1).

Soares (2002), neste mesmo ano, abordou ainda os aspectos cognitivos da leitura e escritura, os quais acreditamos relacionarem-se diretamente com os aspectos fisiológicos envolvidos nesses processos. A autora prioriza a análise da interferência do suporte físico em que se encontra o texto sobre os aspectos cognitivos da leitura, ou seja, procura refletir sobre como o fato de um texto estar disponível na tela do computador, propicia “movimentos de leitura”<sup>1</sup> diversos daqueles propiciados pelo texto impresso, disponível no papel. É sua a seguinte afirmação:

O texto no papel é escrito e é lido linearmente, seqüencialmente – da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma página após a outra; o texto na tela – o hipertexto – é escrito e é lido de forma multilinear, multi-seqüencial, acionando-se *links* ou nós que vão trazendo telas numa multiplicidade de possibilidades, sem que haja uma ordem predefinida. (p. 150).

Para efeito de diferenciação física, espacial desses dois tipos de texto, cremos que esta definição da autora é bastante oportuna; entretanto, parece-nos que esta diferenciação é um pouco exagerada em virtude de que, há muito, os estudos sobre os aspectos cognitivos da leitura, tais como o de Smith (1989) e Kintsch (1978) demonstram que a ideia de que os textos (eles referem-se aos textos impressos) são lidos linearmente é ilusória. O segundo autor inclusive projeta uma simulação da leitura fluente, compreensiva, através do modelo denominado de Construção-integração, demonstrando que o leitor fluente constitui inferências localizadas de proposições ao mesmo tempo em que integra partes do texto que não se encontram diretamente sobre seus olhos durante a leitura; além disso, ele faz retornos constantes, elaboração, confirmação ou refutação de hipóteses que ocorrem principalmente a partir dos retornos durante a leitura, ou seja, todas as características apontadas por esse autor assemelham-se a essas consideradas por Soares como se fossem próprias e exclusivas à leitura digital ou hipertextual.

O ponto de vista de Coscarelli (2010) e Marcuschi (2002) no que tange a essa questão parece coadunar com nossa perspectiva. Não estamos aqui afirmando que não

---

<sup>1</sup> Este termo é proposto por nós, e não pela autora.

haja diferenças cognitivas entre o processamento do texto digital e o processamento do texto impresso. Acreditamos apenas que a diferença não se dê exatamente da maneira exposta, ou, ao menos, que não vejamos esses dois tipos de letramento como absolutamente diversos, como pareceu nessa definição de Soares dada acima. Esse cuidado deve-se ter principalmente porque estamos propondo uma mudança na maneira de ensinar a ler escrever, e esse radicalismo pode levar os professores ao extremo de achar que os sujeitos devam abandonar completamente os conhecimentos adquiridos a respeito de como se lê um texto alfabético e aprendam uma tecnologia de leitura e escritura completamente nova, porque este não é o caso. O letramento digital depende fundamentalmente do letramento alfabético. Quanto mais o sujeito domina a escrita alfabética, mais ele é capaz de realizar uma leitura ótima de textos digitais, pois, entre outras características, ao ler um texto digital, um sujeito que não domina bem a escrita alfabética, de modo que leia com fluência as informações textuais, precisará fixar-se, por muito tempo, diante de uma palavra, perdendo, assim, a oportunidade de percorrer as diversas informações e acionar, de maneira simultânea, as diversas semioses presentes neste texto.

Por outro lado, concordamos com Ramal (2002) quando defende que o caráter mais radicalmente diferente do texto digital hipertextual é o fato de estar mais de acordo com a maneira como pensamos do que o texto impresso. A psicologia cognitiva tem mostrado que o raciocínio, a memória, os processos semiológicos ocorrem em forma de redes, propiciam sinapses simultâneas, e é por isso que a leitura é, para nós, muitas vezes, uma atividade de alto consumo de energia, por termos que adaptar nossa forma de pensar ao texto impresso e exposto de forma linear no papel. Em outras palavras, não é a leitura que é linear, o texto impresso é que está exposto de forma linear e exige, pelo menos, algum nível de processamento linear.

Esta exposição breve sobre os aspectos cognitivos da leitura deve servir apenas para ilustrarmos alguma diferença substancial entre os textos digitais e impressos e, por extensão, o letramento digital em relação ao letramento alfabético; entretanto, não é o enfoque cognitivista que nos interessa neste trabalho, embora acreditemos que o letramento na cibercultura, tendo em vista as profundas transformações que podem provocar em nível sociocultural, alterando, como acredita Lévy (1993) a maneira como o ser humano pensa e a própria condição de humanidade (1999) (re)aproxima os estudos

cognitivos e culturais. Interessamo-nos pela a maneira como os signos do texto digital são lidos e interpretados criticamente e ideologicamente pelos sujeitos e como a escola pode se apropriar disso e formar os alunos nesta direção.

Essa discussão nos permite refletir sobre o papel do professor e sua representação numa sociedade cercada por tecnologias das mais diversas e seu papel no ensino de habilidades que levem os jovens a um letramento digital que vá além do domínio do mouse, do teclado e do monitor. Claro que essa discussão, ora estabelecida, não se esgota aqui e nem pretende responsabilizar o professor por eventuais “falhas” ocorridas no processo educacional ou pelo uso de mecanismos mais tradicionais de ensino, desmerecendo recursos e estratégias empregados até então, mas refletir sobre a exigência presente na contemporaneidade, o letramento digital.

### 3. O LUGAR DA ESCOLA EM DIREÇÃO AO LETRAMENTO DIGITAL

As discussões empreendidas nas seções anteriores demonstram que, numa sociedade de cultura letrada, não se pode conceber um sujeito totalmente iletrado; analogamente, nesta atual sociedade de cultura digital, não podemos conceber um sujeito completamente iletrado digitalmente, por menores que forem as condições de acesso individual a essas duas tecnologias (o texto impresso e o texto digital).

E não precisamos de dados científicos para confirmar esta afirmação, basta um olhar para o Brasil de cerca de 10 anos atrás até os dias atuais para vermos o quanto o acesso às tecnologias tem sido cada mais democratizada, através do baixo custo das *lan houses*, da disponibilização de *wireless* pelos órgãos estaduais e ou municipais em locais público, da instrumentalização das escolas com computadores e acesso a internet, entre outros exemplos. Dessa forma, a aprendizagem das novas “técnicas de leitura” e de uso desse arsenal vem ocorrendo de uma maneira osmótica especialmente pelos jovens, que se sentem intensamente atraídos pelas novas tecnologias. Esse fato muitas vezes reforça a ideia errônea de que não é necessário uma escola que ensine os alunos usar os computadores e a internet. Na verdade, o que não se necessita mais é de uma escola que ensine os alunos a manusear o computador. Esse fato, por si, faz da escola

uma agência de ensino de outras habilidades além da técnica de uso do PC, habilidades essas muito mais intelectuais, semânticas e socioculturais.

Sem dúvida, a tecnologia nos atingiu de forma assustadora e já não é possível conceber Educação desvinculada das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), uma vez que permitem ampliar o conceito de aula, espaço/tempo e aprendizagem colaborativa. Entretanto, é imprescindível realizar tanto a revisão quanto atualização do papel e função do professor diante de tais transformações, adotando, dentre outras coisas, uma visão holística de sujeito, objetivando não só a aprendizagem do aluno, mas sua formação para um mundo contemporâneo globalizado e tecnológico. Segundo Ribeiro (apud COSCARELLI, 2007, p. 92)

O que se procura é o desenvolvimento geral dos sujeitos escolares, quer seja no estabelecimento de novas relações, quer seja na capacidade de síntese, de organização e sistematização, expressando-se mediante múltiplas linguagens (incluindo-se a linguagem das novas tecnologias), numa situação ativa e crítica com o meio físico e social.

Para que a informática se instaure como ferramenta educacional – o que não significa ignorar ou descartar a pedagogia tradicional e todo seu rol de contribuições, mas renová-la, ajustando-as à cultura digital – é fundamental, dentre outras coisas, que o professor, enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem, prepare-se, no nível de letramento digital, para “operar desembaraçadamente com esse aparato tecnológico, o que não significa ser *expert* em informática, mas familiarizar-se com os recursos básicos necessários à utilização dessa tecnologia” (COSCARELLI, 2007, p.140).

A escola é o espaço onde os processos que ocorrem na sociedade, dos quais, hoje, o avanço tecnológico e a presença das TIC, mesclam-se e devem ser pelo menos discutidos, refletidos, nunca ignorados. Segundo Kleiman (1995) “cabe à escola, como principal agência de letramento de nossa sociedade, a função de proporcionar aos alunos o contato com as práticas de letramento digital”. Magda Soares assim reflete: “recuperar o significado de um letramento já ocorrido e já internalizado, flagrando um novo letramento que está ocorrendo e apenas começa a ser internalizado” (SOARES, 2002, p. 147) é fato que não deve ser desconsiderado.

Uma pergunta, então, torna-se necessária: o que significa “dominar” os instrumentos midiáticos?

O aluno que hoje temos está cercado por recursos tecnológicos diversificados: o uso da Internet, seja em casa ou na *lan house* ou no próprio aparelho celular (com seus modelos cada vez mais sofisticados), a comunicação via MSN, Facebook etc; o acesso a músicas, imagens; a postagem de fotos etc. Enfim esta é a geração que transita espontaneamente pelo mundo digital e dele se serve tanto para resolver situações triviais do cotidiano como para fazer pesquisa científica. Então, o que devemos “ensinar” a esta geração?

Acreditamos que parte da resposta esteja nas seções anteriores: precisamos ensinar os estudantes a tirar o maior proveito dos textos digitais não como meros expectadores e vorazes consumidores da informação, mas como sujeitos, coautores desses artefatos, tornando-os capazes de desfazer a *opacidade* por trás das mídias digitais de modo a atingir o que Lévy (S.d.) chama de *transparência* desses textos:

Esta estratégia de transparência vale também para as micro-batalhas onde a confiança da opinião está em jogo, no que diz respeito a posts ou artigos online. O leitor ou ouvinte quer saber quem paga o escritor e quais são suas filiações políticas. Quais são suas fontes? Quais são suas conexões? Cada vez menos pessoas acreditam na suposta ‘objetividade’ ou ‘neutralidade’ de textos, imagens ou pontos de vista. Sabemos que todo discurso é construído, que resulta de uma seleção e de uma formatação específica de dados, que obedece a uma agenda determinada, opera num ponto de vista singular, que se adapta mais ou menos sutilmente a certos padrões [...]. É por isso que a confiança e, portanto, a força da nova esfera pública, não se baseia mais em uma pretensão de objetividade, mas em uma demonstração de transparência. (p. 46)

Precisamos preparar os jovens para descortinar o que está por trás da neutralidade – seja ela científica, ética ou estética – corporificada num texto. Isso é verdadeiro para qualquer tipo de texto, mas enfatizamos a importância dessa orientação acerca das mídias digitais pelo fato de estas tornarem-se hoje as mais atraentes, mais sedutoras e mais facilmente disponíveis às novas gerações, com as quais a escola trabalha. Dessa forma, estaremos indo ao encontro da pedagogia crítica da leitura digital, necessidade emergente nas escolas atuais, como bem frisou Kellner (2009) a respeito da leitura de textos imagéticos, os quais, pelo seu caráter aparentemente transparente (uma vez que se pensa que a imagem é mais fiel aos referentes, àquilo que

se aborda num texto), podem ser ainda mais passíveis de assimilação acrítica pelo leitor. Assim, sugerimos que, especialmente os textos imagéticos, sejam desconstruídos pelo professor e alunos em sala de aula, de modo a desfazerem-se suas opacidades e revelarem-se a carga ideológica, moral e pseudoestética que não são reveladas a “olho nu”.

Outra pergunta que neste momento se impõe: está o professor preparado para esta tarefa? Tem ele habilidades e conhecimentos suficientes para realizar trabalho de tamanha exigência?

Somos forçados a dizer que um dos aspectos por que a maior parte dos professores ainda não está preparada para esta tarefa diz respeito a sua formação letrada digital. Dessa forma, uma outra resposta possível é que se faz necessário mais investimentos na formação letrada digital dos agentes da educação formal (professores, gestores, coordenadores educacionais) mais especialmente os professores, por serem estes os agentes da formação letrada do estudante. Isso significa dizer que o professor precisa não apenas conhecer os diversos gêneros discursivos da linguagem digital (presentes com o advento da Internet) mas, sobretudo, saber usá-los; senão todos, ao menos aqueles mais recorrentes no dia a dia das pessoas e na vida acadêmica.

Diante de todo esse cenário emergente, a relevância do letramento digital é incontestável, o que não significa dizer, é claro, que o indivíduo obrigatoriamente deverá ser letrado de forma absoluta, seja em termos de letramento alfabético ou letramento digital (BUZATO, 2007). O que se propõe, neste texto, é demonstrar a necessidade de a escola e, conseqüentemente, o professor, desenvolverem novas formas de ensinar e aprender, de ler e de escrever, em razão das exigências postas pela contemporaneidade (FREITAS, 2010, p. 340).

## UMA CONCLUSÃO PROVISÓRIA

As questões discutidas neste trabalho permitem-nos defender que a educação está imersa numa época que assiste a emergência da cibercultura, do ciberespaço na vida cotidiana; uma era digital, com todo o seu aparato tecnológico, o qual permite uma comunicação diferenciada e diversificada, diminuindo fronteiras e proporcionando

hibridismos. Há, então, uma alteração nos papéis de docentes e discentes nesse contexto. Professores e alunos precisam apropriar-se conjuntamente, crítica e criativamente das TIC dando-lhes significado, tecendo possibilidades e gerando oportunidades.

O docente precisa, de fato, compreender a tecnologia como aliada, como recurso complementar à sala de aula, assumindo-a de forma transformadora, não apenas como consumidor. Por isso mesmo, é necessário pensar a formação continuada dos profissionais de educação para além da sua tarefa instrumental de tornar os professores aptos para manipular as tecnologias e utilizá-las na escola (objetivando tornar sua aula mais atraente, como se tem defendido). Não é a atração que se deve pretender fundamentalmente com o uso das TIC na escola.

É fundamental que se pense uma formação de professores que reflita sobre práticas efetivas de ensino da leitura e escrita do texto digital, de maneira a ampliar o universo de letramento dos alunos. Pensar metodologias que permitam a utilização desses recursos, de forma produtiva, os quais precisam fazer sentido na prática pedagógica, auxiliando tanto na construção e potencialização do saber quanto no desenvolvimento sociocultural, cognitivo e afetivo dos alunos. Para isso, é essencial a garantia do respeito às diferenças e a identidade de pessoas e grupos sociais inseridos nessa cultura letrada digital, para que tal prática de ensino de letramento não se transforme num instrumento de globalização e subalternização cultural.

## REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria L. *Educação a distância*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

BRAGA, D.B. “A natureza do hipertexto e suas implicações para a liberdade do leitor e o controle do autor nas interações em ambiente hipermídia”. In: *Revista Anpoll*, n.15, p.65 – 85, jul./dez. 2003.

BUZATO, Marcelo El Khouri. *Inclusão digital como reinvenção do cotidiano: um estudo de caso*. Disponível em : <http://dx.doi.org/101590/51413-24782008000200010>. Acesso em: 13.07.12.

\_\_\_\_\_. *Letramentos Digitais e Formação de Professores*. Disponível em: [HTTP://www.educared.org.br/educa/img\\_conteudo/MarceloBuzato.pdf](HTTP://www.educared.org.br/educa/img_conteudo/MarceloBuzato.pdf). Acesso em em:02.08.12.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2.ed. Belo Horizonte – MG: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. A cultura escrita na sala de aula (em tempos de digitais). In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2010. p. 513-526.

CROCHIK, José León. Teoria crítica e novas tecnologias da educação. In: PUCCI, B.; LASTÓRIA, L.A.C.N.; COSTA, B. C. G. (Org.). *Tecnologia, cultura e formação... ainda*. Auschwitz. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, Maria Tereza. *Letramento digital e formação de professores*. Disponível em: [HTTP://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S010246982010000300017](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S010246982010000300017). 2010. Acesso em: 13.07.12.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 104-131.

KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas – SP: Mercado das Letras, 1995.

KINTSCH, W., van DIJK, T. A. *Towards a model of text comprehension and production*. *Psychological Review*, n. 85, p. 363-394. 1978.

LEMOS, André. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LEVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1993.

\_\_\_\_\_. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

\_\_\_\_\_. *As formas do Saber*. Entrevista concedida a Florestan Fernandes Junior. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=i5Ko5gGPF4w>. 2010. Acesso em: 2, jul. 2012.

\_\_\_\_\_. *A espera pública do século XXI*. Disponível em: <http://www.moodle.ufba.br/file.php/11/artigo-pierre-levy.pdf>. Acesso em: 18, ago, 2012.

MARCUSCHI, Luis A. *Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital*. 50ª. Reunião do GEL – Grupo de estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, USP, São Paulo, 23-25, mai, 2002.

RAMAL, A. C. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REVISTA NOVA ESCOLA, São Paulo: Fundação Victor Civita, jul. 2012. ISBN 978-85-364-1376-1.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, Magda. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. Educ. Soc., Dez 2002, vol.23, nº81, p. 143-160.

RECEBIDO EM: 01 de novembro de 2012

APROVADO EM: 04 de dezembro de 2012

## A PRÁTICA LEXICOGRÁFICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR INDÍGENA

*Cosme Batista dos Santos  
Maria Nazaré Mota de Lima*

**RESUMO:** Os estudos do letramento do professor, na perspectiva em que está situada a linha de pesquisa Letramento, identidades e formação de professores do Programa de Mestrado em Crítica Cultural da UNEB-Campus II, têm como um dos seus interesses a inserção de professores de diferentes etnias nas práticas de leitura e de produção escrita de relevância cultural. Neste artigo, trazemos um recorte de uma das pesquisas que vem sendo realizada no Programa, sobre a prática de produção lexicográfica de professores indígenas do sertão da Bahia. O objetivo do trabalho é estudar os verbetes produzidos pelos professores, analisando-os em conflito com os verbetes sugeridos nos dicionários tradicionais de língua Portuguesa. O pressuposto metodológico se filia à pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação-formação. O pressuposto teórico é da Linguística Aplicada, de base interdisciplinar, e envolve um quadro conceitual configurado pelos estudos do letramento intercultural e pelos estudos etnolexicográficos. A produção dos professores levou em conta a língua em uso, como uma demanda de estudos da sociolinguística e, ao mesmo tempo, o registro escrito dos verbetes, como uma demanda da política linguística e da formação do professor no contexto da educação escolar indígena.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento. Etnolexicografia. Formação do Professor. Escolas Indígenas.

**ABSTRACT:** The studies of literacy teacher, the perspective that is situated in the line of research literacy, teacher training and identities of the Masters Program in Cultural Criticism of UNEB Campus-II, have as one of their interests inserting teachers different ethnic groups in reading practices and production of written cultural relevance. In this article, we present an excerpt from one of the research that has been conducted in the program, about the practice of lexicographical production of indigenous teachers of the interior of Bahia. The objective is to study the entries produced by teachers, analyzing them in conflict with the suggested entries in dictionaries traditional Portuguese. The methodological assumption joins the qualitative research, the research-action-training, and is the theoretical assumption Applied Linguistics, basic interdisciplinary and involves a conceptual framework set by the studies of literacy and intercultural studies by lexicographical and ethnic backgrounds. The production of the teachers took into account the language in use, such as a demand for studies of sociolinguistics and at the same time, the written record of the entries, such as a demand lexicographic cultural and teacher training in the context of indigenous education.

**KEYWORDS:** Literacy. Lexicography. Teacher Training. Indigenous Schools.

### INTRODUÇÃO

O estudo sobre o letramento do professor na perspectiva situada deve se ocupar com o fortalecimento ou empoderamento desses profissionais para dar conta das

demandas de ensino-aprendizagem nas suas comunidades. Muito além de darmos respostas aos professores indígenas para o enfrentamento das dificuldades de ensino nas aldeias, as pesquisas devem se voltar para o estudo colaborativo, em que os problemas dos professores são também os conflitos do pesquisador e, com a mesma preocupação, os produtos da pesquisa tendem a ser também de propriedade dos pesquisados, dos professores, especialmente, quando se trata da formação e do letramento em contextos multiculturais e multilíngues.

Tradicionalmente, os estudos do letramento se dedicaram aos impactos do conhecimento científico e da escrita que o divulgavam na formação do professor e, com isso, os conflitos produtivos da relação teoria e prática e da relação oralidade e cultura escrita, assim como as demandas interculturais e multilíngues foram negligenciadas, enquanto objetos de investigação em letramento do professor. Apesar de tantas demandas culturalmente situadas e relevantes, ainda não temos estudos, nem respostas para os problemas do ensino do léxico na educação básica nas comunidades indígenas e, em especial, em contextos de educação intercultural. Em função dessa lacuna, não é raro encontrarmos, principalmente em livros didáticos e em discursos midiáticos, verbetes estereotipados sobre a cultura local. Normalmente, esses suportes de ensino-aprendizagem tendem a reproduzir imagens distorcidas da cultura indígena e da sua realidade sociolinguística.

Em função dessa ausência, este trabalho, de natureza interdisciplinar, está investigando a variação lexical em uso nas comunidades indígenas e a produção de verbetes culturalmente relevantes para as diferentes etnias envolvidas na Licenciatura Intercultural para Educação Escolar Indígena – LICEEI/UNEB, tendo o professor indígena como autor da referida produção. Mais explicitamente, a pesquisa que estamos desenvolvendo visa à produção de verbetes, tendo como base o universo lexical dessas realidades culturais, trazendo a voz dos povos indígenas e, com isso, consolidar práticas de letramento de professores pautadas na sensibilidade sociolinguística e no domínio do gênero verbete como forma de potencializar as práticas de registro das línguas indígenas na comunidade e nas escolas das aldeias.

A base dos estudos etnolexigráficos neste trabalho é Francisco Javier Perez, cujo enfoque mais abrangente são as reflexões etnográficas em análises de verbetes de dicionários tradicionais das línguas (PEREZ, 2000). Neste artigo, no entanto, o foco

mais relevante é a formação do professor e, por isso, além das reflexões sobre os significados dos termos da cultura indígena em dicionários de Língua Portuguesa, o artigo focalizará o letramento intercultural (SANTOS, 2008) dos professores, ou seja, a inserção dos educadores na prática lexicográfica configurada pela edição de verbetes da língua em uso em suas aldeias.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação-formação, uma vez que a meta é fortalecer os professores indígenas para que, em suas comunidades, possam conhecer as políticas linguísticas oficiais, elaborar problemas de estudos em sociolinguística nas escolas e, dentre outros, produzir verbetes a partir de padrões que possam assegurar os registros escritos das línguas em uso nas escolas e nas aldeias. A produção do *corpus* está sendo orientada na perspectiva da linguística aplicada, ou seja, tende a valorizar a língua em uso, e a produção de significados está sendo orientada, conforme já apontamos, pela etnolexicografia, uma vez que os verbetes a serem elaborados como produtos deste estudo estão sendo extraídos do acervo lexical das comunidades indígenas, a partir das orientações e significações culturalmente relevantes.

## 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O termo letramento local é a tradução do termo da língua inglesa *local literacy*, formulado por David Barton. Aqui, leva em conta a natureza da leitura e da escrita embutida nas práticas sociais e, ao contrário das posições que historicamente insistiram na autonomia contextual da escrita, considera que os significados da escrita são relativamente situados, ou seja, depende dos *gêneros textuais* em uso (MARCUSCHI, 2001), mas também da relação que as pessoas estabelecem com os eventos específicos de leitura e produção escrita em suas comunidades e o modo como se fortalecem a partir da sua inserção em tais eventos (KLEIMAN, 1995; STREET, 2004). Nessa perspectiva, o letramento não se restringe aos efeitos da escrita na mudança cognitiva e cultural, mas também às mudanças que os grupos minoritarizados fazem na e com a escrita, quando a usam em eventos sociais e culturalmente relevantes para solucionar problemas do

cotidiano, incluindo os problemas da política linguística da comunidade e do ensino-aprendizagem na escola.

Os estudos sobre o léxico, numa vertente culturalmente situada, valoriza a relação entre as diferentes lexias e os povos que as usam. A rigor não é apenas o conhecimento da estrutura linguística da unidade lexical que interessa, mas fundamentalmente, o que as pessoas manifestam e como se manifestam através dela. Qual é a identidade cultural que o léxico revela e qual é identidade lexical que nos faz conhecer certo grupo ou região de usuários da língua? O léxico não pode ser reduzido a uma lista de palavras. As palavras revelam a identidade sociolinguística e cultural do grupo social que as usa e as condições sociais e históricas em que são usadas (ISQUERDO, 1998; MARCUSCHI, 2004). Alguns estudos, seguindo essa vertente, têm se dedicado à etnolexicografia (PEREZ, 2000), por exemplo, investigando os significados das lexias das línguas indígenas nos dicionários de língua portuguesa e investigando a influência cultural e geográfica na definição da identidade lexical da região e/ou local.

Aparecida Neri Isquerdo realizou um estudo sobre o “vocabulário regional na Amazônia acreana”. Trata-se de um estudo sobre o vocabulário do seringueiro do Estado do Acre que objetivou inventariar, descrever e analisar aspectos do léxico utilizado pelo grupo com vistas a verificar em que medida esse nível da língua pode retratar a realidade física, social e cultural da região acreana e do grupo de seringueiros em particular. Em seu estudo, a pesquisadora aponta como uma das suas conclusões:

O predomínio de lexias não dicionarizadas e de emprego específico do grupo recai no campo referente à atividade da seringa (...). Por integrarem o vocabulário básico do grupo com significação já cristalizada no âmbito dos seringais, essas lexias são próprias e específicas de um subsistema regional. Por nomearem referentes muito particulares de um tipo de atividade extrativista, quando ocorre, é resultado de um processo muito lento. Dessa forma, essa parcela significativa de unidades lexicais enriquece sobremaneira o universo lexical da língua portuguesa do Brasil com regionalismos característicos de uma região notadamente marcada pelas suas peculiaridades físico-culturais, econômicas e linguísticas (ISQUERDO, 1998 p. 103).

Outro aspecto importante, também decorrente desse estudo, está ligado aos modos de investigação sobre a identidade lexical regional, por exemplo, destacando o fato de que o isolamento em termos geográficos e sociais e, inclusive, as dificuldades de

acesso aos meios de comunicação de massa, motivam certa estabilidade lexical na língua falada que, por sua vez, é partilhada e passada de geração para geração sem significativas alterações.

Em nosso *corpus*, por exemplo, as unidades lexicais são geradas a partir da língua falada em uso em comunidades rurais, indígenas e quilombolas do semiárido baiano e, por isso, as conclusões relativas à lexicologia da Amazônia acreana constituem um antecedente valioso nesta pesquisa. No entanto, a perspectiva de letramento, associada ao fazer lexicográfico, desloca o papel do pesquisador da posição de mapeador e analista da realidade lexicográfica de determinada região, para a posição do etnógrafo, ou que apoia os educadores culturalmente situados na tarefa de produtores de sentido pela escrita a fim de, através dos instrumentos da lexicografia, produzir verbetes e dar visibilidade ao universo lexical da língua em uso, inclusive nos contextos escolares de educação bilíngue.

Elizângela Cardoso, uma professora inventora e em formação no curso de Letras da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus III, realizou com seus alunos um estudo piloto da lexicografia sertaneja (CARDOSO, 2012). Em seu trabalho, ela analisou um *corpus* contendo itens lexicais culturalmente relevantes da região de Canudos, mais especificamente, no município de Uauá (BA). Com a colaboração dos alunos de Língua Portuguesa do ensino médio, Cardoso fez um levantamento de aproximadamente 500 palavras em uso nas comunidades urbanas e rurais do município. Essas palavras foram transformadas em verbetes, como foi o caso da palavra *Bacuri*, abaixo.

BACURI – s.m. 1. *Porco pequeno*, 2. *Menino*. Ex: 1. *Leve a lavagem para o bacuri*. 2. *Esse bacuri já fala que nem homem feito*.

O estudo se baseou em uma visão sociocultural do léxico e sugere que a estruturação do gênero verbete deve considerar os seguintes campos constituintes: *entrada, categoria gramatical, fonte, área, definição e, por fim, o contexto* (DIONISIO, 2007).

No processo, a equipe liderada por Cardoso envolveu estudantes e professores de língua portuguesa para, entre outras atividades, entrevistar moradores antigos das comunidades sertanejas, transcrever os itens lexicais mais estáveis nas narrativas

populares e, por fim, editar um dicionário regional. Um conflito marcante na edição dos verbetes foi o estudo da lexia umbuzeiro. Uma parte deste estudo mostra que a palavra “umbuzada” não é dicionarizada, inclusive nos dicionários em uso nas escolas. Além disso, o estudo mostra que muitos termos culturalmente estabilizados nos falares sertanejos tendem a ser superficialmente descritos nos dicionários ditos escolares, havendo, por isso, a urgência de estudos lexicográficos, tendo em vista a formação dos professores, assim como a revisão e a produção de novos materiais de ensino das línguas na educação básica.

A introdução dos estudos lexicográficos no processo de ensino-aprendizagem é, portanto, uma experiência de letramento intercultural valorizada nesta pesquisa. No nosso entendimento, a escolarização da prática lexicográfica como parte da pesquisa trará importantes implicações no letramento dos professores e dos alunos indígenas, pois permite uma formação em sociolinguística e em lexicografia para ambos, fortalece a identidade indígena, desmobiliza preconceitos linguísticos em relação aos povos indígenas, suas línguas e suas culturas. Além disso, terá como um dos seus produtos a edição de verbetes ilustrados a serem utilizados pelos alunos e professores nas escolas públicas indígenas e não indígenas. A rigor, a produção do verbete, como gênero de ensino-aprendizagem, centraliza o conhecimento da língua em suas dimensões sintático-semânticas e pragmáticas, mas favorece o conhecimento da cultura do povo indígena em questão e, ainda, o seu conhecimento semiótico, através da edição de imagens para ilustração dos textos de verbetes.

Trata-se, a rigor, de uma intervenção a partir de demandas que são efetivamente próprias dos professores e dos alunos indígenas, uma vez que os dicionários da língua portuguesa não dão conta da complexidade linguística dos povos nas aldeias e, além disso, não representam em termos de significados a realidade vivenciada pelos membros da comunidade, havendo a necessidade de reinventar a escrita dos verbetes e dos dicionários como parte da formação e do letramento do professor nas escolas indígenas.

A pesquisa, portanto, a partir dos aportes teóricos que mobiliza, busca atingir uma preocupação central da Linguística Aplicada contemporânea, qual seja articular diferentes áreas do conhecimento de modo a visibilizar e valorizar as identidades culturais e as línguas em uso de grupos minoritarizados, contribuindo, dessa maneira,

nos processos culturais, educacionais e emancipatórios que esses grupos desenvolvem em seus contextos.

### 3 ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

A pesquisa aqui realizada é qualitativa na perspectiva fortalecedora, ou seja, um tipo de pesquisa que se realiza com os sujeitos, partir das demandas de formação e de ação das suas realidades. A partir dessa orientação, é fundamental a associação entre o estudo linguístico do léxico da língua e o estudo do contexto social, econômico e cultural de que o léxico faz parte. Por exemplo, o estudo da unidade lexical “umbuzada”, sendo estudada fora do contexto cultural, histórico, geográfico ou ambiental não vai ser outra coisa além de um substantivo feminino. No entanto, quando a sua realidade extralinguística é potencializada, a unidade lexical referida precisa necessariamente traduzir em seus significados o contexto em que faz sentido e para quem e quando faz sentido. Por isso, a definição do verbete que interessa a esta pesquisa inclui, necessariamente, o contexto inter e transcultural, como um campo de informações constituinte de sua estrutura.

Atividades que estão sendo realizadas para constituição, análise e edição de verbetes, por professores indígenas:

- a) Seleção de unidades lexicais, tomando como referência as palavras utilizadas pelos alunos nas escolas indígenas e pela comunidade.
- b) Formação de organização de campos e de subcampos lexicais. Nesse caso, será considerado, por exemplo: a cultura, a biologia, os fazeres, as artes, etc.
- c) Análise dos itens lexicais agrupados nos diferentes campos, apresentando-se a significação de cada um, no contexto territorial do povo indígena em questão.
- d) Pesquisa sobre os significados das unidades lexicais, a partir das seguintes atividades: (i) verificação dos significados apresentados pelos dicionários de língua portuguesa; (ii) verificação dos significados apresentados pelos usuários em cada comunidade de falantes;  
(iii) comparação, agrupamento e edição dos significados.

e) Edição de verbetes ilustrados, a partir de agrupamentos de itens lexicais de maior relevância cultural em cada aldeia e em cada realidade de educação escolar indígena.

Para a elaboração deste artigo, embora toda essa orientação tenha sido útil no desenvolvimento das oficinas lexicográficas com os professores indígenas do norte, do sul e oeste da Bahia, o foco é a análise de verbetes produzidos por esses professores e a relação de significados que eles estabelecem com os verbetes editados em dicionários tradicionais da Língua Portuguesa.

A metodologia, portanto, faz emergir e privilegia os conhecimentos linguísticos e as práticas culturais e linguísticas dos professores indígenas, dos seus alunos e dos povos indígenas enquanto constituinte da educação escolar que promovem junto às sociedades indígenas a que pertencem. Propicia, ainda, a reflexão sobre esses aspectos e outros mediados pela linguagem na escola, constituindo-se em evento de letramento do professor, em sua formação intercultural, visando colaborar com eles na sua luta por uma educação diferenciada, específica, comunitária.

#### 4 RESULTADOS ALCANÇADOS

A pesquisa em andamento, além de tornar viva a realidade sociolinguística das comunidades indígenas, como uma parte de sua riqueza cultural, também está levando em conta os processos formativos, já que a produção de verbetes está sendo acompanhada pelos professores indígenas participantes da pesquisa e tende a ser, além do registro escrito da memória lexical, uma demanda de letramento de educadores, estudantes e comunidade, de forma que esses sujeitos também se tornem guardadores da sua língua e do seu acervo lexical.

A seguir, veremos os itens lexicais “Caçuá” e “Cangalha”, em uso na comunidade indígena Kiriri, que foram editados por Antônio Houaiss, no Pequeno Dicionário Enciclopédico Kogan Larousse e por um grupo de professores da etnia Kiriri, em uma oficina de lexicografia, realizada como parte de sua formação na LICEEI/UNEB.

### **Antônio Houaiss**

CAÇUÁ. S.m. Bras. *Cesto grande de cipó, vime, etc. para cangalhas.*

CANGALHA. S.f. bras. *Triângulo de madeira que se enfia no pescoço dos porcos para que não entrem em hortas./- S.m.pl. armação que se coloca no dorso das bestas para sustentar a carga dos dois lados. /fam. Óculos de encaixar sobre o nariz.*

### **Professoras Indígenas Kiriri**

CAÇUÁ. S.m. *Objeto feito de cipó da caipora ou de caititu, utilizado pelos indígenas para carregar mantimentos e produtos.*

CANGAIA. S.F. *Palavra em uso na língua indígena. Objeto feito sobre dois pedaços de madeira em forma de V ao contrário, madeira em forma de tábuas, couro, tecido e crôa; é utilizado em cima do animal para carregar pessoas, barricas, cambites e caçuás.*

No contexto da pesquisa-ação-formação, os resultados estão sendo encontrados a partir de um estudo das relações intertextuais entre os verbetes. Em outros termos, está sendo interessante verificar as diferenças e a relevância do discurso informacional presente em cada verbete. Por exemplo, no verbete “Caçuá”, a extensão da imagem do “cesto grande de cipó”, no verbete do dicionário, para “objeto de cipó de caipora e caititu”, no verbete das professoras indígenas. No verbete das professoras, a descrição de “cesto”, aparentemente imprescindível, não aparece, por outro lado, aparece uma descrição mais densa do objeto “cipó”, isto é, “cipó de caipora e caititu” que, no nosso entendimento, são informações imprescindíveis para a realidade cultural. Além disso, vale destacar o grau de explicitude conquistada no verbete “Cangalha”. No verbete do dicionário de língua portuguesa, “Cangalha” é, analogicamente, uma “armação”, enquanto que no verbete das professoras, “cangalha” é um “objeto de madeira em forma de V ao contrário”.

Através da inserção dos professores na experiência de produção dos verbetes e nas leituras de lexicografia, nós percebemos que o trabalho realizado corresponde e atende a uma expectativa de que ele também pode ser responsável pelo seu letramento e por uma parte importante da sua formação linguística. As escolas recebem materiais didáticos, incluindo dicionários e livros que fornecem significados quase sempre

equivocados dos elementos da cultura indígena e da realidade vivenciada pelos povos indígenas em suas comunidades. Um dos conflitos muito produtivo pode ser verificado em relação à ausência de palavras tão importantes para a cultura, como “umbuzada”, um alimento muito comum na culinária do sertão brasileiro, em geral.

Da mesma forma, podemos tirar muito proveito dos conflitos que são estabelecidos a partir das definições estereotipadas em dicionários de Língua Portuguesa. Um exemplo desse conflito se manifestou com a apresentação da definição dicionarizada da palavra “Rancho” como um tipo de habitação “pequena e pobre”. Esse significado gerou inquietações na comunidade de professores indígenas, já que no entendimento de muitos índios a designação “pobre” é preconceituosa, não representa o significado cultural do objeto “rancho” e, numa situação de educação escolar indígena, pode gerar constrangimentos nas crianças.

A rigor, são situações em que os professores se sentem muito encorajados para assumir o conflito e que, por isso, são também situações fundamentais para o início de um processo de letramento em que os educadores indígenas, assim como os demais alfabetizadores do semiárido, sejam os autores das questões, das pesquisas e da formulação de outros entendimentos sobre as suas línguas, especificamente sobre o léxico. O nosso papel é encorajá-los a fazer uma lexicografia culturalmente relevante e coerente com a realidade multicultural brasileira e com seus processos societários, especialmente.

O papel do pesquisador do letramento do professor, nas perspectivas dos *novos letramentos* (STREET, 2010) não pode se furtar a isso, ou seja, fortalecer os educadores para a realização de tarefas que precisam ser feitas, tendo em vista o preenchimento das lacunas, desse espaço em branco que se instituiu nas políticas de formação do professor e nas políticas de educação linguística dos alunos indígenas e não indígenas, focalizando sua afirmação identitária e das comunidades tradicionais, especificamente das comunidades e escolas indígenas.

Brian Street, discorrendo sobre as contribuições da etnografia nos estudos de letramento, aponta a seguinte conclusão:

A relação do professor com seus alunos tem de ser diferente, quando se sabe que o aluno não é um espaço vazio a ser preenchido. Os alunos estão engajados em uma sociedade, em uma cultura em que a escrita pode ocupar grande espaço. Cada um deles pode não ter conhecimento de todas essas escritas, eles podem não se sentir

competentes o bastante para fazer o trabalho que querem e precisam fazer. Portanto, estamos lá para ajudar a fazer: deixem-nos ajudar naquilo em que vocês querem ajuda. (STREET, 2010 p. 49).

O papel do agente de letramento, seja formador ou pesquisador, passa a ser muito importante na formação do professor indígena ou mesmo em contextos outros, mais ainda quando a meta for apoiar os educadores e alunos nas tarefas de inserção letrada, em especial, para as práticas de leitura e de produção escrita que sejam definitivamente relevantes para a cultura.

## CONCLUSÃO

No início deste artigo, foi dito que o objetivo do trabalho é estudar o letramento dos professores indígenas, a partir da análise de verbetes produzidos por esses professores em conflito com os verbetes de dicionários tradicionais da língua portuguesa. Como já sinalizamos, portanto, os itens lexicais em uso nas comunidades, assim como os seus verbetes são apenas o ponto de partida de uma formação mais ampla e mais completa do professor e do aluno. Evidentemente que, após a análise dos resultados, o trabalho de edição dos verbetes, realizado por professores indígenas, aponta para a necessidade de uma inserção crescente desses sujeitos na prática de registros de sua língua e na prática de formação da sensibilidade sociolinguística dos alunos e da comunidade indígena como um todo. Numa perspectiva mais ampla, ainda, podemos propor que em cada escola indígena sejam construídos pequenos laboratórios de lexicografia para que, no futuro, possamos tornar mais visível e mais atraente a importância desse trabalho no currículo escolar e na vida dos professores e alunos em contextos multiculturais e multilíngues.

Do ponto vista prático, a criação desses laboratórios deverá potencializar as atividades constantes de edição de verbetes em diferentes áreas do conhecimento e em diferentes momentos da vida escolar. Os arquivos produzidos pelas escolas deverão considerar, inicialmente, a riqueza lexical das comunidades e, nesse sentido, é fundamental que os educadores ensinem os alunos a perderem o preconceito ao falar/escutar sua língua. Em seguida, torna-se importante o levantamento dos

significados apresentados pelos dicionários de língua portuguesa e, finalmente, o estabelecimento dos conflitos entre as representações dos dicionários e as dos grupos culturalmente situados. A partir desse estudo, a escola deve utilizar esses instrumentos de formação para apoiar os alunos na edição de verbetes da sua própria língua, certamente, na concretização de uma política linguística pautada na demanda específica dos usuários, no caso demanda de cada povo indígena.

## REFERÊNCIAS

CARDOSO, Elisângela. *A sociolinguística sertaneja: uma experiência lexicográfica em escola pública de Uauá-Ba*. 1ª ed. Juazeiro: UNEB-DCH, 2012. 81p.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. *Gêneros textuais e ensino*. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2007. 229 p.

HOUAISS, Antônio. *Pequeno dicionário enciclopédico Kogan Larousse*. 6ª ed. São Paulo: Editora Larousse do Brasil, 1987. 1634 p.

ISQUERDO, Aparecida N. *Vocabulário regional da Amazônia acreana*. ALFA: revista de linguística. p. 93-107. 1998. Acesso em julho de 2012.

KLEIMAN, Angela. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In. KLEIMAN, A. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 1ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.p.291.

MARCUSCHI, Luiz A. O léxico: lista, rede ou cognição social? In: Lígia Negri, Maria José Foltran e Roberta Oliveira (Orgs.). 1ª ed. *Sentido e Significação: em torno da obra de Rodolfo Ilari*. São Paulo: Contexto, 2004. p.263-284

PEREZ, Francisco Javier. *Dicionários, discursos etnográficos e universos léxicos: propostas teóricas para la comprensión cultural de los diccionarios*. 1ª ed. Caracas: Fundacion Centros de Estudios Latinoamericanos Romulo Gallego: Universidad Católica Andrés Bello, 2000. 148p.

SANTOS, Cosme B. Letramento e comunicação intercultural: o ensino e a formação do professor. In. Edleise Mendes e Lúcia Castro (orgs). *Saberes em Português*. 1ª ed. Campinas: Pontes, 2008, p.79-94

STREET, Bryan. Os novos estudos sobre o letramento: histórias e perspectivas. In: Marildes Marinho e Gilcinei Teodoro Carvalho (Orgs). *Cultura Escrita e Letramento*. 1ª ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. p. 54-67.

RECEBIDO EM: 01 de novembro de 2012

APROVADO EM: 10 de dezembro de 2012

## PRÁTICAS DE LEITURA DOS PROFESSORES INDÍGENAS KIRIRI CANTAGALO

*Jucimar Pereira dos Santos*

**RESUMO:** O presente texto é resultado de um trabalho em Nível de Mestrado, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus II – Alagoinhas no período de 2010-2011, cujo objetivo foi investigar as práticas de leitura dos professores indígenas Kiriri Cantagalo do Ensino Fundamental (5ª à 8ª série) que atuam no Colégio Estadual Indígena Florentino Domingos de Andrade, Aldeia Araças do Município de Banzaê, no estabelecimento da relação entre cultura, educação e leitura. Para o desenrolar da pesquisa foi utilizada a seguinte questão: as práticas de ensino de leitura desenvolvidas pelos professores indígenas Kiriri Cantagalo têm contribuído para o fortalecimento de sua cultura indígena? A pesquisa percorre justamente questões de encantamento sobre o que vem a ser a leitura em uma escola indígena do Nordeste da Bahia, em um contexto de suas lutas históricas, conquistas e questões delicadas, tais como o processo de retomada do Território Indígena Kiriri, que vem ocorrendo a partir da década de 1970, os seus projetos societários, o acesso a bens culturais, a preservação e fortalecimento da cultura indígena Kiriri.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura. Práticas de leitura. Educação Escolar Indígena.

**ABSTRACT:** This text is the result of a Masters level, developed the graduate program in Cultural criticism at the University of the State of Bahia-UNEB, Campus II-Alagoinhas in the 2010-2011 period, whose goal was to investigate the reading practices of indigenous teachers – from Cantagalo elementary school (5th to 8th grade) who work in Indigenous State College Florentino Domingos de Andrade Araças, village in the municipality of Banzaê, in the establishment of the relationship between culture, education and reading. For the conduct of the research was used to following question: reading teaching practices developed by indigenous teachers– from Kiriri Cantagalo have contributed to the strengthening of its indigenous culture? The survey shows precisely issues about what happens to be reading in a northeast Indian School of Bahia, in the context of their historical struggles, achievements and delicate issues, such as the process of resumption of Indian territory – which has taken place from the late 1970, their corporate projects, access to good cultural preservation and strengthening of indigenous culture Kiriri.

**KEYWORDS:** Reading-reading. Practice-Indigenous. School education.

### INTRODUÇÃO

O interesse em desenvolver um projeto de pesquisa sobre as práticas de leitura dos professores indígenas Kiriri Cantagalo se deu a partir dos vários momentos de formação desses professores, dos quais o pesquisador participou, motivado pelos

materiais didáticos específicos que foram produzidos ao longo da 1ª Turma do Magistério Indígena da Bahia e, principalmente, observando a forma como tais professores desejavam estudar, especificamente, as questões relacionadas à leitura.

Historicamente, a Comunidade Indígena Kiriri é originária do Aldeamento Saco dos Morcegos, fundada pelos padres jesuítas por volta da metade do Século XVII. A presença de não índios fez com que os índios passassem a viver em pequenas áreas trabalhando para os fazendeiros locais. Plantavam um pouco de cada coisa para sobreviver e as casas eram de palha. Com a chegada do Serviço de Proteção ao Índio – SPI, na Aldeia de Mirandela, no ano de 1949, os índios Kiriri iniciaram a reivindicação de suas terras. A luta foi iniciada pelos índios Josias e Emiliano, que, na época, eram chamados de Capitães. No ano de 1972, elegeram o índio Lázaro Gonzaga para ser Cacique. Em 1981, iniciou-se o processo para demarcar a área a ser homologada. Iniciou-se, então, uma grande luta entre os índios Kiriri e os posseiros que viviam no Território Kiriri. No dia 15 de janeiro de 1990, os índios Kiriri tiveram a sua área homologada através do Decreto Presidencial nº 98.828/1990. (FUNAI, 2010)

O nome Cantagalo, segundo os anciões da Aldeia, deve-se ao fato de que, antigamente, os índios mais velhos ouviam um galo cantar lá no meio de uma gruta, que é uma grande abertura na terra parecida com uma gruta, onde não existia nada, só a serra. Eles diziam que era o galo-bicho. Por causa desse galo, se deu o nome de Comunidade Cantagalo, sendo, mais tarde, após a divisão do Povo Kiriri, denominada Kiriri Cantagalo.

Durante os processos de desenvolvimento da pesquisa, questões importantes são postas, denotando a relevância desse trabalho, compreendendo a leitura como algo de sentido amplo, ou seja, as práticas de leitura partiam sempre da leitura de mundo, das vivências do dia-a-dia, para então ir trazendo para a escola, à sala de aula, a leitura da palavra, fazendo essas relações ricas de significados. Dessa forma, é a leitura da vida que move todo o processo de vivência dos alunos indígenas com as outras leituras; aqui entram as questões relacionadas aos contos, lendas, causos, várias histórias dos mais velhos, histórias cheias de mistério e de encantamento.

Durante a pesquisa, as inquietações, desafios e obstáculos no que concerne ao trabalho de leitura no contexto da educação escolar indígena Kiriri Cantagalo, observando como essas práticas são desenvolvidas, as lutas presentes e as formas como

esses professores vêm desenvolvendo as suas práticas de leitura apontam para um caminhar profícuo, entendido como o entremear de sua cultura, suas formas de viver e sobreviver.

## 1. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE LEITURA NA ESCOLA INDÍGENA

A oportunidade de refletir sobre as questões de leitura a partir de um trabalho de pesquisa que aborde práticas de leitura realizadas por professores e professoras indígenas no contexto do semiárido da Bahia é um trabalho de vanguarda, desafiador, pois é uma postura de construção e desconstrução, diálogos entre a literatura ocidental e as questões da cultura indígena, rompendo paradigmas hegemônicos, e instituindo, dessa forma, a grandeza de experiências encontradas no contexto da educação escolar indígena, uma educação diferenciada, específica, comunitária.

Para iniciar tal empreitada, irei partir das reflexões acerca da leitura de forma geral para, em seguida, trazer as questões pertinentes às práticas de leitura em contextos educacionais indígenas, mais especificamente na educação escolar Kiriri Cantagalo. De acordo com Perrotti (2007, p.2) *a leitura é uma experiência interior magnífica, uma forma importantíssima e insubstituível de sentidos, de significados, um complexo e esplêndido jogo entre o texto e o leitor.*

Esse jogo entre o texto e o leitor vai sendo descortinado de várias formas e, nessas várias formas, a leitura vai sendo feita, vai sendo construída, não somente na presença e na existência de um livro, mas de outros suportes: a participação nas reuniões gerais da comunidade, nos toantes da zabumba, na dança do Toré, documentários, relatórios, atas de reuniões, fotografias, mapas, relatos orais e escritos.

Sendo, então, a leitura essa experiência interior magnífica, citando novamente Perrotti (2007),

“É preciso reconhecer a leitura que conta, aquela que efetivamente toca, toma agarrar, essa constitui um espaço/tempo interior esplêndido, com características distintas do mundo físico, concreto, objetivo, em que nos movemos: memória, imaginação, pensamento, afetos, emoções, sensibilidade são algumas das forças mobilizadoras dessa leitura que configura uma experiência única e inigualável. Se gostamos, se somos arrebatados pelo texto, a viagem interna é grande e, como se diz com frequência, esquecemos o mundo”. (PERROTTI, 2007, p.2)

Leitura, vista nesta ótica, como uma viagem, que acontece em um espaço/tempo, que envolve memória, imaginação, pensamento, afetos, emoções e sensibilidades... Quem não se lembra das histórias ouvidas na infância, vivas ainda em nossas memórias, nas viagens literárias que sempre se fizeram presentes em nossas vidas? É essa concepção de leitura, como algo que busca dentro de cada um de nós essas experiências, nos envolve de desejos e emoções, sentimentos de saudade e de experiências tão diferentes entre si, na subjetividade de cada um.

Dessa forma, a leitura aqui se apresenta como algo livre, que acontece na vida da gente, sem se preocupar com o objetivo de fazê-la num prestar de contas, quando essa é realizada no espaço escolar. Leituras e leituras que são realizadas no silêncio de nossos sentimentos, mas também nos sons reais ou imaginários de nosso tempo e de nosso espaço, dentro de um pertencimento de quem só quem tem a sensibilidade de ver que em uma folha de papel em branco existe o encantamento do convite de fazer coisas nunca antes imaginadas, que não será tão somente uma folha de papel em branco. Ou olhar para o céu e se permitir realizar as várias leituras; em um dia em que nuvens estejam presentes, estas são castelos, reis e rainhas, mas, se a noite chega, poder contar as estrelas que vão surgindo pode ser outra leitura de um mesmo espaço, mas diferente em seus aspectos.

A leitura que entra em nossa infância, com os jogos e brincadeiras de antigamente, das frutas que viravam animais, da galinha que aparecia no terreiro com os seus pintinhos, ou nas histórias de assombração que os mais velhos contavam e que as crianças no seu mundo imaginário “morriam de medo”. No castelo que se construía, no circo que chegava e que misteriosamente ia embora, o tempo das férias, dos primeiros amores, da velhice relembrando a juventude, dos livros que chegaram com as suas ilustrações, e as primeiras palavras que começamos a ler, decifrar, decodificar.

A leitura, feita dessa maneira, traz em sua essência o que de fato se propõe na afirmação de Verdini (2007)

“Desde que nascemos, diferentes situações nos põem em contato com as palavras. Elas vão sendo ensinadas para que possamos nomear, reconhecer, dar sentido ao mundo onde vivemos e que temos necessidade de aprender a desvendar”. (VERDINI, 2007, p.29)

São essas situações do dia-a-dia, como ir ao supermercado, à feira, ir a um culto religioso, fazer uma viagem, assistir a um programa de televisão, que nos põem em contato com as palavras, com os textos e, dessa forma, podemos ir desvendando o mundo onde vivemos, fazendo as várias leituras nas linhas e entrelinhas.

A leitura percebida dessa maneira é o contrário das práticas de leitura que acontecem, na maioria das vezes, no contexto escolar. De fato, a forma como a leitura é trabalhada no contexto escolar fica quase sempre refém de práticas obsoletas, onde a *pedagogização desconsidera a natureza específica da leitura, que é o ato comunicacional*. (PERROTTI, 2007, p.13)

Ao assumir uma postura que é totalmente contra a pedagogização da leitura, entendo que só uma pedagogia cultural é capaz de resgatar o conhecimento, livrá-lo da pedagogização medíocre e obstusa. “*Sem tal pedagogia, não há senão fragmentação, especialização, formalização inócua. E vazio.*” (Ibidem)

Essa mudança de postura está intrinsecamente relacionada a práticas de leitura que sejam construídas em outros olhares, outras concepções, porque, num sentido amplo, a leitura desponta junto com a própria existência (VERDINI, 2007), nos convidando a um processo de mobilização de nossa curiosidade, de nossos sentidos, de nosso ser, por completo.

Toda leitura acontece num espaço e este não é vazio nem de matéria, nem de significados (TERALLI, 2007). Esse espaço em que acontece a leitura é a própria vida e, sendo extensiva para os outros campos da ação humana, ocorrerão as trocas significativas, trocas interpessoais, pois ler é uma forma de relação com o mundo, consigo mesmo e com outros modos da cultura escrita (GOZZI, 2007). A respeito dessa forma de entender a leitura, principalmente no contexto escolar, Perrotti (2007) nos instiga fazendo a seguinte pergunta: o que queremos promover nas escolas? Hábitos de leitura ou o ato de ler?

De acordo com esse autor,

Leitura (...), “a decifração mecânica de sinais, é atividade totalmente diversa da ação voluntária sobre a linguagem implicada no ato de ler. Hábitos estão ancorados na repetição mecânica de gestos; atos, na opção, no exercício da possibilidade humana de articular o agir ao pensar, ao definir, ao escolher” (Idem, p.33)

Assim, é necessário que aconteça uma intervenção nas práticas pedagógicas confinadoras (GOZZI, 2007), pois estamos vivendo em um tempo da pós-modernidade, onde as relações com o conhecimento são outras, não existe mais aquela visão do conhecimento como algo pronto, acabado, imutável. O conhecimento nessa sociedade pós-moderna é algo em construção, mutante, em rede, estabelecendo conexões, construções e desconstruções.

No contexto da escola indígena as práticas de leitura têm sido pautadas em projetos educativos que procuram estabelecer uma forte relação entre a leitura de mundo realizada na vida cotidiana das aldeias e também na presença de alguns tipos de textos (literários e não-literários) oriundos de diversas fontes: jornais, revistas, livros de histórias e livros de assuntos diversos, mapas, atlas históricos e geográficos, revistas em quadrinhos, almanaques. No contexto da própria história da educação escolar indígena, as primeiras experiências com a leitura de textos estão basicamente relacionadas às classes de alfabetização e das primeiras séries do ensino fundamental. Sendo os povos indígenas historicamente povos de tradição oral, com o passar dos tempos, no convívio com outros povos não-indígenas, o contato com diversos suportes de textos foram se fazendo presentes nas aldeias, no convívio com profissionais de instituições governamentais e não governamentais, missionários religiosos entre outros, que faziam uso mais constante da palavra escrita.

Com o passar dos tempos e no fortalecimento da educação escolar indígena, então, materiais diversos (livros, cartilhas, jornais, vídeos, cd's musicais etc...), muitos desses produzidos pelos próprios professores indígenas, passaram a chegar às escolas indígenas, favorecendo o contato das crianças, jovens, adultos e anciãos com esses textos. O documento Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI, elaborado pelo Ministério da Educação – MEC, com a participação de professores e professoras indígenas de todo o Brasil, no ano de 1998, elucida, na parte que fala das línguas, que *todo trabalho de leitura, desenvolvido na escola, deve ter por objetivo a formação de bons leitores*. (RCNEI p. 139). Mas, olhando de forma crítica para essa afirmação, o que significa formar bons leitores na escola indígena?

De acordo com o referido documento na escola indígena estão presentes os contos, crônicas, histórias, relatos, receitas, bulas, rótulos, manuais de instrução, regulamentos e listas, questionários, formulários, documentos pessoais, textos de jornais

e revistas, textos de cartazes, folhetos publicitários e propagandas, textos científicos, projetos e que, a partir da presença desses textos, os professores deverão desenvolver estratégias didáticas para trabalhar de forma plena tais gêneros na sala de aula. E como fica a formação dos bons leitores? Um dos grandes equívocos que temos presenciado na educação escolar indígena é trabalhar tais questões de forma adaptada das escolas não indígenas. Se dentro da escola não-indígena a diversidade de opiniões, leituras e aspectos culturais são infinitos, imagine no território da cultura indígena. Então, a formação desse bom leitor não estaria determinada de forma “receitual”, como pressupõe o RCNEI, mas implica entender que a leitura no contexto da educação escolar indígena ocupa uma outra vertente, a do pertencimento a uma comunidade, a um território. A leitura presente não especificamente nos livros, mas a leitura da vida, das lutas históricas, modos de viver e sobreviver.

Nessas questões, o ponto de partida para as práticas pedagógicas nas escolas indígenas, incluindo aqui as práticas de leitura, têm sido identificadas com as experiências do dia a dia, o que nasce no chão da aldeia, a cultura de cada povo, sua especificidade e singularidade para, a partir daí, ir ampliando essa noção do que vem a ser o bom leitor, envolvendo o seu entendimento de mundo, suas experiências enquanto participante da vida de cada povo, sua identidade. Sendo a escola indígena uma instituição que dialoga com outras culturas, outras formas de saberes e conhecimento, isto é, uma escola intercultural, no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas irá dialogar com outras formas de leitura, outros tipos de textos literários e não-literários. Assim, o trabalho com a leitura em uma escola indígena, realizado dessa forma, ganha sentido e importância, pois os professores indígenas do Brasil, juntamente com os seus alunos, têm participado da produção de materiais didáticos diversos, sendo, portanto, autores e leitores, e não só leitores, simplesmente.

Para ilustrar tais afirmações, segue alguns trechos de fala de professores indígenas Kiriri Cantagalo, que foram entrevistados e que fizeram parte da pesquisa, para acompanharmos como estes definem o que é leitura, o que corrobora as reflexões trazidas até o presente momento.

### **Excerto 1**

Assim, quando eu falo de leitura, não é só ler textos nos livros didáticos, e sim ler o nosso ambiente, as árvores, os animais, as plantas, então isso é também um tipo de leitura também. (Nailza, professora Kiriri Cantagalo, 23.04.2012)

## Excerto 2

Ler para mim hoje é fundamental, porque abre novas expectativas, novos horizontes, dá novos ideais, faz a gente viajar, dá novos pensamentos, a partir dela é que a gente começa a mudar nossa visão, nosso modo de ver as coisas e abrange mais nossos conhecimentos. (Jozilene, professora Kiriri Cantagalo, 24.04.2012)

A leitura e a escrita pra nós povos indígenas já vem desde a criança. Essa relação com a leitura pra nós já vem desde o nascer, já vem... é... tá ali no trabalho comunitário, tá ali no... no... batalhão, tá ali ajudando outro parente na roça, tá ali é... envolvendo na... no ritual, na crença nossa, nas convivências com os nossos avós, ali na hora da janta, do almoço, na hora da convivência com a família, isso eu percebo, percebo hoje que a leitura é isso, a relação com a leitura é isso. (Davi, professor Kiriri Cantagalo, 23.04.2012)

Indígenas Kiriri Cantagalo se coadunam com as concepções de leitura que foram postas até aqui, mostrando a consciência de que a leitura não é algo que é feito somente nos livros, ampliando para o conceito de leitura enquanto leitura de mundo, da própria aldeia, formada pela fauna e pela flora, a forma de viver e sobreviver do Povo Kiriri Cantagalo. Trata-se da leitura que está presente na cosmologia indígena, ou seja, na visão de mundo de cada povo, que permite ler a interação do índio com o meio ambiente, as relações que são construídas e desconstruídas.

A leitura, para os professores entrevistados, é, principalmente, sua relação com o ambiente, que se desdobra nas árvores que estão presentes no dia a dia desse povo, que são utilizadas em várias atividades da própria aldeia, entre elas a própria cura, os rituais, a alimentação...

Vê-se, então, que a forma de conceber a leitura parte daquilo que conhecem, do que faz sentido para a comunidade, do que é local, indo em direção ao global, para ler outras coisas, fazer outras relações. A partir dessa concepção do que vem a ser leitura, estabelecem-se as relações entre os próprios índios e a relação com os não-índios. Questões importantes são apresentadas, como a leitura dos vários tempos, das estações do ano, de quem chega e quem vai embora, do tempo da fartura e das dificuldades enfrentadas no cotidiano da aldeia.

A ênfase que é dada pelo professor Davi de que a leitura para os povos indígenas vem desde o nascer, e que se amplia nas várias atividades que são desenvolvidas no dia a dia da Aldeia, mostra que nessa comunidade a leitura é trabalhada dentro dos aspectos da subjetividade, das relações sociais. São formas de ver o mundo, de fazer a leitura de mundo, de poder entender que a leitura se amplia, se constitui a partir dessa relação com o significado que ela tem para um povo indígena.

É uma leitura que acontece em um contexto específico e que tem imbricações com as relações sociais e de poder do Povo Kiriri Cantagalo. Leitura enquanto ato coletivo, de fortalecimento das relações. Leitura presente nas atividades de sobrevivência econômica desse povo, mas também leitura aberta para as questões de religiosidade, que é a leitura que pode ser feita dos rituais, da crença, da valorização dos mais velhos no momento de ouvir os conselhos, aprender com as experiências. Enfim, a leitura enquanto ato solidário, inclusive de poder partilhar com o outro o momento do almoço, da janta, da convivência com a família.

Aprofundando tais questões fica evidente de que as concepções de leitura evidenciadas pelos professores e professoras Kiriri Cantagalo perpassa pelo sentido do pertencimento, da construção e afirmação de uma identidade, pela valorização da cultura, pelas relações com outros aspectos presentes no dia a dia desse povo, a exemplo de sua organização social, suas lutas, conquistas, a forma como organiza os conhecimentos e saberes e como lida com tudo isso.

## 1.2 PROFESSORES INDÍGENAS KIRIRI CANTAGALO: SEUS PROCESSOS EDUCACIONAIS E PRÁTICAS DE LEITURA

Para compreendermos as práticas de leitura dos professores indígenas Kiriri Cantagalo, que foi objeto de estudo do trabalho de pesquisa no meu mestrado, é necessário apresentar a relação deste Povo com as primeiras experiências educacionais, uma vez que são nessas trajetórias que tais práticas de leitura são desenvolvidas.

Em conversa com os professores e professoras indígenas Kiriri Cantagalo, a respeito do início da educação no meio desse povo, foi relatado que a primeira experiência educacional institucionalizada foi através da Escola Municipal Indígena Marechal Rondon. Essa escola deu início às suas atividades no ano de 1976, e está localizada na Aldeia Cantagalo. Ela foi construída de palha e barro pelas pessoas da

aldeia, lideradas pelo Cacique Lázaro e Conselheiros, ou seja, representantes de cada aldeia que, juntamente com o cacique, administram o território indígena. Foi a primeira escola entre os Kiriri Cantagalo. As lideranças se mobilizaram e conseguiram um professor da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, de Brasília. Funcionava com 50 alunos nos dois turnos: matutino e vespertino, com classes multisseriadas, e havia muitos casos de defasagem idade/série, sendo que até o ano de 1997 houve somente três professores da FUNAI.

Em 1998 houve o processo de retomada do Território Indígena e do povoado de Araçás. A Escola Marechal Rondon foi implantada no Araçás, em um prédio com outra estrutura física, pois esta escola era feita de alvenaria, funcionando nos dois turnos - matutino e vespertino – com alunos de 1ª a 4ª série, divididos em quatro turmas. No ano de 2002, a Escola Municipal Indígena Marechal Rondon foi transformada no Núcleo Municipal de Educação Indígena Marechal Rondon. Foi colocada uma direção escolar para gerenciar e administrar as escolas em anexo, que ficam nas Aldeias de Segredo, Cajazeira, Baixa da Cangalha e Baixa do Juá. Com a necessidade de implantar o ensino de 5ª à 8ª série, pois existia uma reivindicação por parte das lideranças indígenas Kiriri Cantagalo, e as condições eram favoráveis, uma vez que existia um quantitativo de professores indígenas que tinham o Magistério e que todos os anos muitos alunos indígenas ao concluírem seus estudos a nível de 4ª série, iam estudar nas escolas de Banzaê ou nos povoados circunvizinhos às aldeias, onde esses estudantes enfrentavam uma realidade diferente, muitos deles eram discriminados e maltratados pelos ex-possesores, como o aumento substancial do consumo de álcool e outros fatores.

No ano de 2009 acontece a implantação do ensino de 5ª a 8ª série no Núcleo Municipal de Educação Indígena Marechal Rondon, sendo que para isso a Secretaria Municipal de Educação de Banzaê faz a construção de um pavilhão contendo duas salas de aula, permitindo, dessa forma, que os alunos tivessem espaço físico adequado para os seus estudos. O Núcleo Municipal de Educação Indígena Marechal Rondon passou a funcionar nos três turnos com cerca de 260 alunos, além dos anexos de Cajazeira, Segredo, Baixa da Cangalha e Baixa do Juá. Assim, o ensino ministrado passa a ser de 1ª a 8ª série, pois a Educação Infantil era ofertada para o Povo Kiriri Cantagalo em escolinhas mantidas pela Igreja Católica Romana, através das freiras da Congregação Italiana das Filhas de São José, sediada em Cícero Dantas – Bahia.

Após a implantação do Ensino Fundamental de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série na Aldeia de Araçás o Povo Kiriri Cantagalo, as lideranças indígenas, juntamente com os professores e professoras indígenas e demais pessoas das comunidade, reivindicaram junto aos órgãos competentes da Educação do Estado da Bahia a implantação do Ensino Médio como extensão do Colégio Estadual Flaviano Dantas do Nascimento localizado no Município de Banzaê. Inicialmente foi implantada uma turma da 1<sup>a</sup> série do Ensino Médio, com um total de 35 alunos matriculados e com a proposta de que nos anos subsequentes fossem implantadas a 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> série do referido curso. As inquietudes por uma educação escolar indígena de qualidade fez com que a mobilização das lideranças indígenas Kiriri Cantagalo organizasse um documento reivindicatório solicitando ao Secretário da Educação do Estado da Bahia a estadualização de todas as escolas municipais indígenas Kiriri Cantagalo.

Assim, no dia 20 de maio de 2011, foi publicado no Diário Oficial do Estado da Bahia a Portaria de nº 4129/2011, estadualizando o Núcleo Municipal de Educação Indígena Marechal Rondon, passando a chamar-se Colégio Estadual Indígena Florentino Domingos de Andrade, com os anexos das Aldeias Cajazeira, Araçás, Segredo, Baixa da Cangalha e Baixa do Juá, e ofertando a Educação Infantil, Ensino Fundamental (1<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> ano), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

É dentro desse contexto que as práticas de leituras dos professores e professoras Kiriri Cantagalo são desenvolvidas. Mas como é que acontece esse desenvolvimento?

Os trabalhos de observação nas salas de aula dos três professores envolvidos na pesquisa evidenciaram que as práticas de leitura desenvolvidas por eles estavam voltadas para os aspectos relacionados à concepção de leitura apresentados por cada um deles e já demonstrado neste texto. Assim, os professores demonstraram que tais práticas são desenvolvidas com os seus alunos partindo das vivências desses através de diálogos, incentivando os alunos a fazerem leituras das coisas que estão perto, tanto no grupo indígena quanto em seu território como um todo.

Entendo que essa leitura deveria fazer uma relação das questões voltadas para a cultura indígena, mas também para o mundo do não-índio, uma vez que o contato com as pessoas que não são índias e que vivem nas comunidades/povoados e cidades no entorno na Terra Indígena Kiriri é muito intenso e que a educação diferenciada

pressupõe apropriação de conhecimentos de outras culturas, para além da cultura indígena.

As práticas de leitura também são vistas pelos professores e professoras Kiriri Cantagalo como oportunidade de poder mostrar aos alunos algo a mais, envolvendo a sua criatividade, não só fazendo a leitura em seu aspecto teórico, mas estabelecendo relações com questões da vida cotidiana, de como esses conhecimentos e saberes estão conectados. No desenvolvimento de tais práticas, as dificuldades apresentadas pelos professores e professoras envolvidas na pesquisa são na garantia de um espaço de formação para o trabalho com a leitura em sala de aula e na escola, pois todas as atividades desenvolvidas são atividades pesquisadas em livros diversos, não havendo uma formação específica que amplie as metodologias referentes ao ensino da leitura, permitindo uma diversificação de estratégias de leitura. Os professores e professoras percebem a importância desse referencial teórico para as questões da leitura, se mostram receptivos a avançar nas questões de práticas de leitura, pois assim poderiam usufruir de atividades diversificadas acerca do trabalho da leitura em sala de aula.

A presença dos materiais de leitura: livros, revistas, jornais, gravuras, letras de música, artesanato, filmes foram utilizados pelos professores pesquisados. Os livros utilizados pertencem em sua maioria ao acervo do Programa Nacional de Biblioteca Escolar – PNBE, do Ministério da Educação, que a escola recebeu ao longo dos últimos anos, além do livro *Leituras Kiriri: Histórias do nosso povo*, que foi produzido por um grupo de professores e professoras Kiriri durante a 1ª Turma do Magistério Indígena da Bahia e que tem servido de suporte para as práticas de leitura entre os alunos do ensino fundamental.

Ainda na observação que fiz das aulas, foi constatado que os professores e professoras indígenas Kiriri Cantagalo fazem valer em suas práticas o que eles entendem por leitura: a leitura de mundo, a leitura da vida, antes de se fazer a leitura da palavra. Presenciei uma valorização da cultura indígena no desenvolvimento de tais práticas, pois eram a partir de elementos dessa cultura que os professores iniciavam as suas aulas, sempre através de uma história, um canto, um relato. Esses professores e professoras começaram a trazer para a sala de aula jornais, revistas, filmes e outros tipos de livros, fazendo uso desses portadores de texto em suas aulas.

No início das observações as práticas de leitura desses professores e professoras aconteciam de forma tímida, mas com o passar do tempo começaram a trocar experiências entre si e avançaram no vencimento de obstáculos, inclusive na preocupação de desenvolver projetos de incentivo à leitura. Os gêneros literários mais presentes nessas práticas eram os contos, as lendas, cantiga popular, fábulas, poemas, paródia, anúncio publicitário, entrevista. Desses, os que tiveram maior ênfase foram os contos, as lendas e os poemas. A receptividade dos alunos e alunas acontecia de forma positiva, pois estes, além de se interessarem pelas práticas de leitura que os professores estavam desenvolvendo nas salas de aula, emitiam opiniões, faziam as atividades propostas. Houve uma integração dos outros componentes curriculares e, assim, as práticas de leitura não ficaram restritas somente às aulas de Português. Os professores de Ciências, Artes e Matemática começaram a desenvolver atividades em suas aulas envolvendo práticas de leitura.

As práticas de leitura desenvolvidas por esses professores envolvidos na pesquisa permitiram aos mesmos a possibilidade de, nos anos subsequentes, desenvolver tais práticas de forma mais sistematizada e aprofundada, pois esse foi o entendimento dos respectivos professores que, após uma avaliação das atividades desenvolvidas, perceberam os aspectos que precisavam ser melhorados, formas de enriquecer tais práticas, tendo como ponto de partida as que foram desenvolvidas e a necessidade de envolver a escola como um todo, partilhando com os pais, funcionários e comunidade, envolvendo as manifestações culturais do povo Kiriri Cantagalo, a exemplo do Toré e da Zabumba, além dos elementos da música, desenho, teatro, fotografia. Outra questão que foi muito importante no desenvolvimento dessas práticas foi a grande vontade que os alunos e alunas demonstraram em registrar as histórias, contos e lendas dos seus antepassados. Observamos que esses alunos se encantavam quando eles mesmos contavam para os demais colegas as histórias que tinham pesquisado em sua comunidade, no meio de sua família, de seus avós. Essa vontade em ver registrado, através de livros escritos e produzidos por eles mesmos, ou outras formas de registro, põe em evidência a importância das práticas de leitura desenvolvidas pelos professores observados.

A partir desta reflexão, fica evidente que as práticas de leitura realizadas pelos professores e professoras indígenas Kiriri Cantagalo são importantes para o seu

desenvolvimento educacional e comunitário. Os professores e professoras pesquisados trazem em suas vidas profissionais inquietações, preocupações, medos, desafios a serem superados. Que caminhos teriam então esses professores a trilhar? Seria imaturidade de nossa parte apresentar soluções para os problemas apresentados. Mas, voltando à questão do que vem a ser uma escola indígena, essa escola tem que estar a serviço de sua comunidade, de seu povo, desenvolvendo atividades bem planejadas, pensadas de forma coletiva, na busca de resultados satisfatórios. É o entendimento de que um trabalho consistente de práticas de leitura como este iniciado pelos professores e professoras desenvolva nos alunos diversas capacidades, e que lendo o mundo, participando de forma ativa, vivenciando no seu dia a dia vá se constituindo enquanto leitor, entendendo a leitura de forma ampla, e não como algo restrito somente à unidade escolar. É a leitura de mundo, como enfatiza a Professora Nailza, leitura do mundo indígena com seus valores, diferenças, tradições, saberes e conhecimentos, em permanente diálogo com outras culturas, com os seus desafios, certezas, incertezas e diversidade.

Dessa maneira, é preciso descortinar novos horizontes, como enfatizou a Professora Jozilene, mas entendendo onde se está e onde se deseja chegar, entendendo que práticas de leitura, quando são desenvolvidas, permitem um trabalho consistente no contexto escolar fazendo conexões com o contexto não-escolar.

É preciso lembrar que a leitura e a escrita se fizeram presentes nas comunidades indígenas do Brasil não há muito tempo. As dificuldades que os povos indígenas no Brasil têm enfrentado para desenvolver seus projetos educacionais em suas escolas são inúmeras: falta de recursos materiais e financeiros para aporte dos projetos, estrutura física da maioria das escolas comprometedoras, falta de um desenvolvimento de políticas públicas que garantam aos povos indígenas o acesso aos bens culturais da humanidade, dentre outros. Nas questões de projetos de leitura, isso tem sido desafiador, mas tais desafios também animam para continuar o processo de luta e de conquistas.

## CONCLUSÃO

No desenvolvimento do trabalho de pesquisa, constatei que os contextos diversos nesse universo da cultura Kiriri Cantagalo permitem diferentes leituras e que o

fortalecimento de sua identidade enquanto professores indígenas corrobora com o desejo destes em desenvolver práticas de leitura diversificadas. Seria, então, uma forma diferente de caminhar, pois são diversos processos que se inter-relacionam, processos esses que vão desde a forma como esse povo foi constituído, os primeiros contatos com a população não-indígena nos séculos XVI e XVII, as influências de vários grupos religiosos cristãos e não cristãos, a organização político-administrativa, a espiritualidade, a relação com o processo de retomada de seu Território no Século XX, entre outros. Esses elementos nos remetem à compreensão de que nessas práticas de leitura existem fatores intrínsecos e extrínsecos, e que um estudo mais aprofundado ajuda a compreender e também contribuir.

Concluindo, é importante enfatizar que não se pode medir a educação escolar indígena e suas práticas pedagógicas e de leitura a partir do que acontece na educação dos não indígenas. Isso tem sido um grande desafio para os professores e professoras indígenas Kiriri Cantagalo e demais povos indígenas da Bahia e do Brasil que, em tempos de IDEB e de Prova Brasil, são cobrados a darem conta da elevação do índice de desenvolvimento de suas escolas, da qualidade da educação desenvolvida nas escolas indígenas. Nesse sentido, os povos indígenas saíram das influências e tutela dos missionários para serem reféns de órgãos oficiais de ensino e agências de organismos internacionais de financiamento da educação. Afinal, ter qualidade nas práticas pedagógicas e de leitura desenvolvidas pelas escolas indígenas não pode estar atrelado às práticas educacionais hegemônicas, neoliberais, que tanto têm influenciado a educação escolar no Brasil.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC, 1998.

FUNAI. Fundação Nacional do Índio. *Relatório Técnico: Povo Indígena Kiriri Cantagalo*. Paulo Afonso – Bahia. 2010.

GOZZI, Rose Mara. Espaços de leitura articulados: a escola, a casa, a comunidade. In: *Espaços de leitura*. Ministério da Educação. Brasília: 2007.

PERROTTI, Edimir. Proposta Pedagógica. In: *Espaços de Leitura*. Ministério da Educação. Brasília: 2006.

TARALLI, Cibele Haddad. Espaços de leitura: Salas de leitura/ Bibliotecas Escolares. In: *Espaços de leitura*. Ministério da Educação. Brasília: 2007.

VERDINI, Antônia de Sousa. Espaços de leitura na escola: sala de aula/ cantos de leitura. In: *Espaços de leitura*. Ministério da Educação. Brasília: 2007.

RECEBIDO EM: 01 de novembro de 2012  
APROVADO EM: 12 de dezembro de 2012

## ETUDIANTS, CHERCHEURS, ÉCRIVAINS À LA CROISÉE DES LANGUES ET DES CULTURES

*Karine Rouquet-Brutin*

**RÉSUMÉ:** Cette communication souhaite ouvrir quelques pistes de réflexions sur les enjeux subjectifs, épistémologiques, politiques impliqués par le franchissement des frontières. Je m'intéresserai aux démarches des étudiants venus poursuivre leur recherche en France confrontés à une autre culture, une autre langue, un autre régime de discours et à celles d'écrivains, penseurs, chercheurs, venus d'ailleurs qui ont choisi de rester en France et d'écrire en français : Julia Kristeva (universitaire, psychanalyste, écrivain d'origine bulgare), François Cheng (chercheur, traducteur, poète d'origine chinoise), Janine Altounian (traductrice de Freud, essayiste, d'origine arménienne). C'est à l'occasion du déplacement et du franchissement des frontières qu'émerge la question qui a besoin de la langue et de la culture de l'autre pour se formuler.

**MOTS-CLÉS:** l'interculturalité. Langue. Puissance.

**RESUMO:** Esta comunicação deseja abrir alguns caminhos de reflexão sobre as questões subjetivas, epistemológicas e políticas implicadas no atravessamento de fronteiras. Serão abordados os percursos de estudantes que vão à França para realizar pesquisas acadêmicas e seus procedimentos no confronto com outra cultura, outra língua, outro regime de discurso. Serão, ainda, objeto desta comunicação escritores, pensadores e pesquisadores, que, vindos de outros lugares, escolheram ficar na França e escrever em francês: Julia Kristeva (acadêmica, psicanalista, escritora de origem búlgara), François Cheng (poeta, tradutor, acadêmico de origem chinesa), Janine Altounian (tradutora de Freud, ensaísta, armênia nascida na França). É no deslocamento, no atravessamento de fronteiras, que emerge a questão da necessidade da língua e da cultura do outro para formular-se.

**PALAVRAS-CHAVE:** Interculturalidade. Língua. Poder.

### INTRODUCTION

«Passer par le dehors d'une autre pensée, d'une autre culture, quelque qu'elle soit, c'est être convié à revenir, à réinterroger ce qu'on n'interrogeait pas »<sup>1</sup> a déclaré François Jullien, philosophe et spécialiste de la Chine, dans la conférence d'ouverture d'un colloque que nous avons organisé à la Cité internationale universitaire de Paris en 2003. Ce colloque avait pour titre : « Etudier, chercher ailleurs : les étudiants étrangers

<sup>1</sup> François Jullien: «Conférence d'ouverture », in *Etudier, chercher ailleurs : les étudiants étrangers dans l'université française*, Paris, Cité-débats, Octobre 2004, p. 29-49.

dans l'université française »<sup>2</sup>. François Jullien nous a expliqué, et je reviendrai dans le cours de cet exposé sur sa démarche, comment son détour par la Chine, une civilisation qui s'est développée totalement en dehors du monde occidental et sans référence à lui, lui avait permis en retour de « pouvoir en quelque sorte remettre en perspective la pensée européenne », « penser l'impensé de la philosophie occidentale ».

C'est sous l'angle des enjeux épistémologiques mais aussi subjectifs et politiques impliqués par les déplacements des étudiants que je souhaite ouvrir cette réflexion sur les constructions identitaires à la croisée des langues et des cultures. Il y a environ deux millions cinq cent mille étudiants voyageant à travers le monde en quête d'études. En 2009, 267 000 d'entre eux sont venus étudier en France. Plus d'un tiers des étudiants inscrits en doctorat en France sont de nationalité étrangère<sup>3</sup>. Cette situation infléchit les politiques d'accueil des états. Si les Etats-Unis ou le Canada cherchent à attirer les étudiants pour la totalité de leur formation, la France, elle, privilégie leur accueil au niveau du deuxième et troisième cycle dans le cadre d'accords avec les universités partenaires<sup>4</sup>.

Ceci n'est pas sans conséquences : une grande partie des étudiants arrivent en France sans avoir bénéficié d'une formation initiale dans l'université française : ils entrent dans un environnement social et scolaire dépaysant et doivent se familiariser dans un temps souvent très court avec l'institution universitaire, avec un certain régime de discours et avec des savoir-faire considérés comme acquis en termes de normes, de codes intellectuels et méthodologiques. Je me limite ici volontairement à l'aspect universitaire, car les problèmes rencontrés par les étudiants sont beaucoup plus vastes.

Etudier, penser, écrire dans une autre langue engage celui qui s'y risque dans une aventure singulière qui peut être douloureuse, conduire à une situation d'impasse ou devenir le ferment d'une nouvelle liberté.

Le travail avec ces étudiants m'a rendue sensible aux dynamiques subjectives qui s'inscrivent dans le passage des frontières, le déplacement des objets de recherche d'une langue à l'autre, le rapport à sa propre langue et à son histoire qui est rendu plus aigu par l'expérience de la vie et l'implication dans le travail universitaire sur un sol

---

2. Selon l'UNESCO et Ronan Vourc'h, « Les doctorants : profils et conditions d'études », Rapport de l'Observatoire de la Vie Etudiante n°24, juin 2010.

<sup>4</sup> Selon M. Jean-Yves de Longeau, sous-directeur de l'égalité des chances et de la vie étudiante à la Direction Générale pour l'Enseignement Supérieur et l'Insertion Professionnelle/ DGESIP lors d'un débat à la Ciup « L'Odyssée d'une utopie », mai 2010.

étranger. Autrement dit à ce que permet le déplacement, la traversée des frontières et le choix de la langue française comme langue de recherche, comme langue de travail scientifique.

Précisons tout de suite le lieu, la place, l'expérience qui me permettent de formuler cette hypothèse et celles qui vont suivre. J'accueille, en tant qu'enseignante détachée de l'Université Paris 7, - ma discipline est la littérature- aux côtés de mes collègues psychanalystes, des étudiants étrangers dans l'antenne du Bureau d'Aide Psychologique Universitaire-Pascal<sup>5</sup>. Le Bureau d'Aide Psychologique Universitaire est un centre de consultation pour les étudiants qui ressentent le besoin d'une aide psychologique. Il est un des établissements de la Fondation Santé des Etudiants de France<sup>6</sup>. L'antenne du BAPU s'est ouverte en 2000 au sein d'une structure, le Relais social international, elle-même inscrite dans un lieu de vie et d'hébergement, la Cité internationale universitaire de Paris qui rassemble plus de cinq mille cinq cent étudiants venus de tous les pays du monde. Cette cité internationale est le lieu historique de la réalisation d'une utopie née après la première guerre mondiale : favoriser la concorde entre les peuples par les échanges d'étudiants<sup>7</sup>.

De cette place particulière, enseignante travaillant en liens étroits avec des psychanalystes, dans une structure indépendante de l'université mais liée à elle, structure inscrite dans un lieu hautement symbolique qui fait résonner toutes les implications politiques du devoir d'hospitalité, je n'ai pu manquer d'apercevoir tout le fracas du monde résonner dans les sujets de recherche, ceci dans toutes les disciplines.

Je donnerai un aperçu de ces sujets dans ma première partie qui interroge les enjeux subjectifs, épistémologiques et politiques qui sous-tendent, à mon sens, le travail des étudiants.

---

<sup>5</sup> Les étudiants sont accueillis par des psychanalystes.

<sup>6</sup> La Fondation Santé des Etudiants de France assure le suivi médical et les études de jeunes gens empêchés d'étudier en raison de leur maladie. Elle dispose de 13 cliniques, certaines sont consacrées à des jeunes gens souffrant de troubles somatiques, d'autres accueillent des jeunes gens souffrant de troubles psychiques. La devise de la Fondation est « Etudier quand même ».

<sup>7</sup> La création de la Cité internationale universitaire de Paris est un lieu dans le contexte du mouvement pacifiste de l'Entre-deux-guerres. Ses fondateurs, acteurs publics ou mécènes, porteurs d'un idéal humaniste, souhaitaient créer une « école des relations humaines pour la paix. » Sa vocation est de contribuer à l'entente entre les peuples en favorisant les amitiés entre les étudiants, les chercheurs et les artistes du monde entier.

Dans une seconde partie, j'aborderai l'expérience d'écrivains, de penseurs venus d'ailleurs qui ont choisi, pour des raisons diverses et parfois sous la contrainte ou dans l'impossibilité de faire autrement, de rester en France, de devenir citoyens de ce pays et de produire leur pensée dans la langue de cette terre d'adoption. J'ai choisi Julia Kristeva, François Cheng, Janine Altounian. Julia Kristeva et François Cheng sont écrivains et chercheurs : ils viennent de pays marqués par l'emprise totalitaire – la Bulgarie, la Chine – sans toutefois le revendiquer comme tel. Janine Altounian est d'origine arménienne ; essayiste et traductrice de Freud, fille de survivants du génocide, elle travaille sur la mise à jour de son patrimoine traumatique menacé de disparition. Tous sont artisans d'une création et d'une réflexion qui se construit entre deux cultures et deux langues. En ce sens, l'appel à ces auteurs m'a paru susceptible d'éclairer la dynamique du métissage, dynamique sensible mais souvent inconsciente dans la démarche de ceux qui partent étudier, chercher ailleurs, en quête d'un tiers autre, pour donner lieu, légitimation, droit de cité à une réflexion qui pourrait peut-être ne pas avoir lieu dans le pays d'origine ou ne pas avoir de lieu. Et c'est à l'occasion du déplacement et du franchissement des frontières qu'émerge la question qui a besoin de la langue et de la culture de l'autre pour se formuler.

## 1. ETUDIER, CHERCHER AILLEURS. PARCOURS D'ETUDIANTS

Un grand nombre de sujets de Master et de Thèse impliquent le pays d'origine et ceci dans toutes les disciplines.

### 1. Des sujets de recherche qui impliquent le pays d'origine

La liste des sujets comparatifs est très importante qui permettent d'évaluer les coutumes, les pratiques, les législations en croisant les perspectives : en Droit : La protection du patrimoine au Vénézuéla et en Europe ou encore La protection collective des consommateurs en France et en Argentine ; en Linguistique, La temporalité dans les langues chinoise et française ; en Sciences de l'éducation, l'introduction de l'ordinateur à l'école: une étude menée en France et au Mexique. En Théâtre, l'influence du

Kathakali (théâtre dansé en Inde) sur des metteurs en scène contemporains, Ariane Mnouchkine et Peter Brook.

Ou encore les sujets n'impliquent pas une comparaison ou une mise en relation mais portent directement le pays d'origine. En Cinéma « Fabulation de l'altérité dans le cinéma brésilien : le cas de Cidade de Deus » ou encore la filmographie historique représentant en Corée du sud la guerre des deux Corées ; en Droit, La réparation des dommages environnementaux en droit positif béninois ; en Sociologie, les associations de chômeurs en Argentine, La place de la femme dans les programmes de lutte contre la pauvreté au Mexique, les populations déplacées en Colombie ; en Architecture, Les traces de la dictature dans la ville de Buenos Aires ; en Histoire, Les conflits environnementaux en Espagne pendant la dictature, La criminalité en Tunisie pendant la période coloniale ; en Economie, Le travail salarié des femmes en Afrique subsaharienne, les populations déplacées en Angola ; en Psychologie, Les représentations sociales de l'enfant handicapé mental au Mali. Nombreux sont les sujets qui portent sur la condition féminine au Yémen, au Liban, en Algérie, au Maroc, au Mexique, en Tunisie, aux Philippines et interrogent la place de la femme dans les sociétés musulmanes et conservatrices, la discrimination salariale entre hommes et femmes, ou encore l'entreprenariat féminin.

Certains sujets révèlent l'implication immédiatement politique du déplacement. On vient en France pour aborder et travailler une question interdite dans son propre pays. Ainsi une étudiante turque, vient faire son master en Etudes politiques sur L'implication des médias turcs dans les assassinats politiques des leaders d'opposition. Une étudiante libanaise est venue soutenir son mémoire en Psychologie sur les Kamikazes (candidats à la mort volontaire) du Hezbollah dans le contexte du conflit avec Israël. Une étudiante chilienne en Sciences sociales, interroge les formes artistiques comme modalités d'élaboration de la dictature.

Si un grand nombre de sujets travaillés en France nomment dans leur titre le pays d'origine, un moins grand nombre de sujets, selon mon appréciation subjective, concerne le pays d'accueil. Par contre presque tous les étudiants disent avoir besoin de se référer à la pensée théorique française développée dans les équipes de recherche auxquelles ils veulent s'agréger. A la pensée française comme outil, non comme finalité de l'étude. Mais un étudiant qui vient produire et soutenir en France une thèse sur

Saussure, la révolution française ou la législation européenne est conduit par le fait de travailler dans une autre langue des objets qui relèvent d'une autre culture, à utiliser le prisme de cette culture et de ses institutions comme outil de pensée, à « dépayser sa pensée » comme le dit François Jullien.

Le déplacement des étudiants en France tel que je peux l'appréhender articule deux mouvements : celui d'une affiliation consentie au pays d'accueil, à sa culture, à ses institutions universitaires, au développement de sa réflexion théorique et de ses méthodologies de recherche ; à partir de cette affiliation et au travers de la discipline élue, un mouvement qui fait retour sur le pays d'origine, le natal pour l'interroger, le mettre en perspective, déployer une question qui le concerne à l'aide des savoirs constitués en France qui, ajoutés aux savoirs théoriques acquis là d'où l'on vient constituent un socle d'analyse.

Passer une frontière, étudier ailleurs est susceptible de donner une assise depuis laquelle un sujet peut se retourner vers le pays d'où il vient, regarder vers l'arrière tout en se projetant vers l'avenir.

Tel fut le parcours que retraça François Jullien, à l'ouverture du premier colloque « Etudier, chercher ailleurs : les étudiants étrangers dans l'université française ». Mais lui choisit d'aller étudier en Chine, à Pékin et à Shangai. Les réflexions qui vont suivre illustrent magistralement la stratégie épistémologique du détour par un autre pays et une autre culture.

## 1. DEPAYSER LA PENSEE <sup>8</sup>

Aujourd'hui, professeur à l'Université Paris 7- Denis Diderot, directeur de l'Institut de la pensée contemporaine et auteur de nombreux livres qui tous instaurent un dialogue entre la pensée occidentale et la pensée chinoise, il est revenu sur le temps et les raisons qui l'ont amené à se retrouver étudiant dans une Chine qui sortait du communisme. Jeune normalien, il voulait réinterroger la pensée grecque. Pour un helléniste s'ouvrait la voie du sanscrit mais c'était rester dans nos racines indo-européennes, dans le monde de la grammaire, de la métaphysique ; or il cherchait un lieu extérieur par la langue et par l'esprit et une pensée aussi explicitée et commentée

---

<sup>8</sup> François Jullien : « Conférence d'ouverture », in *Etudier, chercher ailleurs : les étudiants étrangers dans l'université française*, op. cit.

que la pensée grecque : c'est ainsi la Chine s'est imposée. La Chine constitue pour lui une « hétérotopie »<sup>9</sup>, « un lieu autre » produisant « un dépaysement de l'esprit ».

« Comment avoir prise sur ce qu'on pense et plus encore sur l'impensé qui en constitue les bases, cet impensé en amont de la pensée, à partir duquel on pense et, par là-même auquel on ne pense pas ? »<sup>10</sup>. Telle est la question philosophique qui anime la quête de François Jullien : il s'agissait pour lui de rompre avec l'histoire de la philosophie, de sortir « du bain de la pensée indo-européenne », de « sortir de tout ce qui la tend, la sous-tend, la justifie par cette sorte d'extrapolation, en faisant effraction par le dehors chinois ».

Ainsi, son détour par la Chine, lui a permis de « pouvoir en quelques sortes remettre en perspective la pensée européenne » : « penser l'impensé de la philosophie occidentale ». Ainsi encore, explique-t-il, découvrir que le verbe « être » n'existe pas en chinois classique lui permit de percevoir que la Chine s'était constituée en dehors de la pensée de l'essence, de l'ontologie et de ses grands philosophèmes : l'être, Dieu, la liberté. L'extériorité chinoise ouvre un point de perspective pour interroger la philosophie occidentale dans ce qu'elle ne pense pas et qui pourtant la fonde : « j'ai fait du chinois pour lire Platon »<sup>11</sup> affirme ce philosophe.

Pour en revenir aux démarches des étudiants, l'immersion dans une autre culture, la souffrance d'y être en perte de mots et de grammaire, l'immense travail d'identification des codes et des lois implicites régissant non seulement la vie quotidienne et la vie universitaire mais le discours à tenir, la confrontation à l'exigence d'écrire leur mémoire pour ce destinataire qu'est l'université française, dans une langue qui impose une autre vision du monde, crée un écart différenciateur, une instance tierce par où ne cessent de s'ouvrir des points de perspective sur le pays d'où l'on vient, sur le natal. Observateurs attentifs des mœurs universitaires et des traditions discursives de cet étrange pays où ils ont choisi d'étudier, les jeunes gens sont conduits par le travail d'affiliation à questionner en retour leur culture universitaire, leurs modes de pensée et d'énonciation. Je précise que je me limite ici au plan universitaire car ce sont souvent

<sup>9</sup> François Jullien précise que l'« Hétérotopie » est un concept opposé à « utopie » ; il est forgé par Michel Foucault dans la préface de *Les mots et les choses*.

<sup>10</sup> François Jullien, in *Nouvelles clés*, n°34, été 2002.

<sup>11</sup> Toutes les citations données proviennent de la conférence d'ouverture de François Jullien, *Étudier, chercher ailleurs : les étudiants étrangers dans l'université française*, op.cit..

tous leurs liens, toutes leurs attaches, leur identité même qui deviennent objet de questionnement.

Et c'est un autre effet du voyage et du franchissement des frontières : le détour par le dehors, par le lointain permet d'interroger le proche, le natal. « L'exil, traversée de l'étranger est reconnaissance du propre. Dans le lointain, on découvre le proche et aller vers le lointain est une approximation du natal » nous explique le psychanalyste Edmundo Gomez Mango dans un article remarquable « La langue et l'exil » : « parce que seul et loin de la source, on s'en rapproche pour s'y réfugier, pour trouver asile dans son intimité proche »<sup>12</sup>.

## II ECRIVAINS ET PENSEURS ENTRE DEUX LANGUES ET DEUX CULTURES

Julia Kristeva, François Cheng et Janine Altounian ont retracé leurs parcours dans leurs écrits, et porté témoignage du déplacement de leurs inscriptions dans la langue et la culture du pays d'accueil. Cette culture est devenue le creuset où ils ont forgé depuis la patrie perdue mais toujours présente de nouvelles identités qui nous interpellent : « Je suis un monstre de carrefours » proclame Julia Kristeva, quand François Cheng se déclare « passeur » d'un dialogue entre l'Orient et l'Occident ; « passeur » comme Janine Altounian, mais pour elle, il s'agit du passage frayé par elle à l'héritage de ses ascendants arméniens au sein de la culture du pays où se réfugièrent ses parents, la France.

Voici trois écritures du métissage qui conduisent de l'aveu de leurs auteurs à une expérience de l'être.

### 1. Julia Kristeva, l'hybride, la migrante

Julia Kristeva est d'origine bulgare : elle a été élevée dans un milieu francophile épris des lumières de la pensée française, en cette partie de l'Europe qui souffrit du totalitarisme soviétique. C'est tout naturellement qu'elle vient poursuivre ses études en France où elle se marie ; elle est aujourd'hui une universitaire et psychanalyste française, écrivaine, essayiste, romancière qui ouvre de nombreux terrains de réflexion

---

<sup>12</sup> Edmundo Gomez Mango, « La langue et l'exil », *Cahiers intersignes : Parcours d'exil*, n°3, automne 1991, p.122 et 123.

dont la réflexion sur l'étranger dans « Etrangers à nous-mêmes »<sup>13</sup>. Elle a reçu en 2004 le premier prix Holberg, créé sur décision du Parlement norvégien pour honorer une recherche exceptionnelle dans les sciences humaines. Elle se présente elle-même ainsi : écrivaine, essayiste, d'origine bulgare, française d'adoption, américaine de cœur et cosmopolite.

Nous nous appuyerons principalement sur son livre *Etrangers à nous-mêmes* et sur l'article « Ecrire en français »<sup>14</sup> pour retracer son parcours tel qu'elle-même nous le donne à connaître.

Remarquons d'abord que le passage d'une frontière lui ouvre un champ nouveau, la psychanalyse, et déplace ses recherches tournées d'abord vers la linguistique et la sémiologie, du côté des profondeurs de la psyché. Dès lors, celle dont Barthes écrivait « elle change la place des choses » se déplace entre les langues et les disciplines dont elle ne cesse de repousser les bornes, les limites, les frontières. C'est d'ailleurs cette position frontalière qui est donnée comme point de perspective: « c'est en se situant à l'interface des diverses 'disciplines' qu'on peut avoir une chance d'élucider tant soit peu ce qui reste toujours énigmatique : la psychose, la sublimation, la croyance et le nihilisme, la passion, la guerre des sexes, la folie maternelle, la haine meurtrière »<sup>15</sup>.

C'est sur le terrain de la langue que s'éprouve le plus rageusement le conflit lié à l'abandon de la langue natale et la revendication ultime d'être « vouée à une parole étrange, étrangère, ni d'ici, ni de là » d'où émerge la revendication d'une identité « nomade ». Aussi la suivrons-nous dans le procès sans complaisance, mais non sans humour, qu'elle adresse à son pays d'adoption.

« *Les français, des gens qui sont parce qu'ils pensent* »

En spécialiste de la langue, elle détaille les vertus particulières de la langue. Elle souligne « la clarté logique, l'impeccable précision du vocabulaire, la netteté de la grammaire de la langue française qui séduisent son « esprit de rigueur », mais pointe les possibles dérives du raisonnement quand l'argumentation, dit-elle, « s'évide en séduction, en ironie ». L'observation de nos traits de caractère nationaux se fait plus

<sup>13</sup> Julia Kristeva, *Étrangers à nous-mêmes*, Folio essais, 1988.

<sup>14</sup> Julia Kristeva, , in *Tu parles !? Le français dans tous ses états*, Paris, Flammarion, 2000, p. 63-74.

<sup>15</sup> Julia Kristeva, in *La haine et le pardon : Pouvoirs et limites de la psychanalyse III*, Paris, Fayard, 2005.

rageuse et plus rude quand elle parle de la politesse et de l'évidence française, du goût français qu'elle définit ainsi : « un acte de politesse entre des gens qui partagent la même rhétorique dans une société stable », et qui opposent à l'étranger « un tissu social compact et un orgueil national imbattable ». Et de fustiger les autochtones de ce pays qui « s'identifient à leur parler poli et chéri » au point de déconsidérer ceux qui font un usage malencontreux de la langue française, ceux qui par leurs habitudes alimentaires ou vestimentaires dérogent « au goût universel, c'est à dire français ». Kristeva d'ailleurs ironise en retournant le cogito de Descartes : les français « des gens qui sont parce qu'ils pensent ». Et de distribuer qualités et défauts à ce peuple qui a fait la plus radicale des révolutions, ces français qui sont « les plus gais rouspéteurs du monde » : « Ecrire en français serait donc traduire la souffrance en goût de vivre »<sup>16</sup>.

Cette distance critique rageuse ou pleine d'humour par rapport à la langue et la culture produite par « une société stable » se double du conflit intérieur, de la culpabilité, de la souffrance liée à l'abandon de la langue natale, langue du corps, « des pulsions innommables au voisinage du sens et de la biologie ». « Il y a du matricide dans l'abandon d'une langue natale », « Bulgarie ma souffrance », dit-elle en relevant qu'il y a « France » dans « souffrance ».

*« Il y a du matricide dans l'abandon d'une langue natale »*

Le bulgare est pour elle une « langue presque morte », d'abord métaphorisée en « eau lointaine », « source originelle » puis « vieux corps » cadavérisé, « crypte enfouie », « réservoir stagnant qui croupit et se délite » sur lequel elle a bâti une « nouvelle demeure », le français et une « sérénité ponctuée de mots français ». Entre les deux langues dont l'une s'est substituée à l'autre, règne l'antithèse donnée comme irréconciliable entre « les dorures noires des icônes orthodoxes », et « l'apparence lisse des mots français polis comme la pierre des bénitiers ». Et elle désigne ces moments où « une houle qui n'est pas de mots mais qui a sa musique bien à elle » lui impose « une syntaxe maladroite » et « ces métaphores abyssales » qui lui viennent de sa langue maternelle slave, la poussant à « déroger au goût français ». Il en résulte « un être hybride », produit d'une « greffe » ; « le monstre qui s'en extrait » (l'image est très forte et désigne le surgissement contre-nature, dans un geste d'auto-engendrement violent

<sup>16</sup> Toutes les citations données proviennent de l'article « Écrire en français », op. cit.

d'un *alien*, ) se voit voué à une parole « étrange, étrangère, ni d'ici, ni de là », à être « un monstre de carrefours ».

*Ecrivaine migrante « enraciné(e) dans aucun langage et aucun sang »*

On le voit toutes les images et métaphores traduisent un conflit violent, irréductible qui l'assigne douloureusement à la position d'étrangère, qui va finalement être revendiquée de façon militante, combative et prophétique : le « je » étrange surgit dans le texte « Ecrire en français » se résorbe dans le « nous » des « écrivains migrants », « enracinés dans aucun langage et aucun sang » « diplomates du dictionnaire », « négociateurs génétiques » « juifs errants de l'être », « humanité nomade » d'où viendrait peut-être le salut ou la réponse aux crispations identitaires qui ravagent la planète. En même temps que « l'autre langue de l'écriture » est désigné comme le lieu où se noue le « dialogue », elle aussi comme François Cheng, emploie ce mot, entre les deux langues.

## 2. FRANÇOIS CHENG, OU LE DIALOGUE ENTRE L'ORIENT ET L'OCCIDENT

François Cheng est universitaire, traducteur, poète, romancier ; il a été élu à l'Académie française en 2002 et raconte son parcours d'écrivain entre deux langues très éloignées dans « Le dialogue ; Une passion pour la langue française »<sup>17</sup>. C'est la révolution maoïste survenue au moment où il étudiait en France qui contraint François Cheng à rester dans le pays où il était venu poursuivre ses études. Il s'y situe d'abord dans une identité de « passeur » entre les deux cultures en traduisant en chinois les poètes français, puis en faisant connaître en France la peinture et la poésie chinoise. Première activité du passeur, la traduction. Mais c'est bien des années plus tard, quand il envisage de revenir à la poésie et qu'il choisit de l'écrire dans la langue française que s'illustre le dialogue entre les deux langues.

*Un mariage d'amour et de raison avec la langue française*

Lui aussi détaille les « vertus » de la langue française. Les mots « clarté », « rigueur », « précision » reviennent souvent sous sa plume : « langue de rigueur et de précision » pour ce poète chinois qui se déclare toujours poussé à « plus de rigueur dans la formulation, plus de finesse dans l'analyse ». Ces qualités de la langue s'épanouissent

---

<sup>17</sup> François Cheng, *Le dialogue ; Une passion pour la langue française*, Desclée de Brouwer, 2002. Toutes les citations données sont extraites de cet ouvrage.

à merveille dans les textes théoriques. Pourtant, c'est en explicitant le dilemme ressenti au moment de choisir « l'outil » linguistique de sa poésie qu'il en vient à préciser la relation entre les deux langues.

Ce poète utilise de façon récurrente les termes de d' « osmose », de « symbiose », de « mariage », « mariage d'amour et de raison, pour illustrer leur dialogue intime : « j'ai embrassé la langue et épousé toute une tradition poétique » mettant cette alliance sous le signe de l'amour, de la « commune présence » ( en reprenant le titre d'un recueil de René Char), et de l'alliance exogamique. Sa poésie, nous dit-il, est issue de deux traditions poétiques « symbiosées » (c'est lui qui fabrique ce néologisme). La langue maternelle est qualifiée de « vieille nourrice fidèle » ; si le français a été adopté comme outil de création, l'autre langue n'a pas pour autant été effacée, ni même mise en sourdine ; elle continue d'agir en donnant des images à métamorphoser.

*L'artisan du dialogue entre l'orient et l'occident*

C'est sous l'angle d'une mise en perspective critique que s'inaugure sa tentative pour faire dialoguer « deux cultures qui creusent entre elles le plus grand écart qu'on puisse imaginer ». Au terme de cet itinéraire où il explique pourquoi il a choisi le français comme langue de création, il tente d'établir des passerelles, de voir comment les pensées orientales et occidentales peuvent se relier, s'interpénétrer et s'enrichir. Il prend appui sur la cosmologie chinoise et ses trois éléments, le ying, le yang et le vide médian pour mesurer les apports des deux civilisations et la manière dont elles peuvent s'enrichir l'une l'autre, voire se compléter au plan philosophique. Il remarque l'apport civilisationnel majeur de l'Occident qui a isolé le concept de sujet et a protégé son statut par des règles de droit. La Chine qui n'a pas assez détaché la personne humaine des liens qui l'entourent souffre, selon « ses intellectuels modernes » d'un « déficit du côté du deux » (« le deux désignant le Sujet en face de l'Objet ou le Sujet en face d'un autre Sujet ») ; mais elle est en revanche du côté du « trois », par sa conceptualisation du vide médian qui entraîne le Ying et le Yang dans un processus d'interaction et de transformation mutuelle. Donc si la Chine a intérêt à se mettre à l'école de l'Occident en ce qui concerne la « pensée du deux », l'Occident, lui, peut s'inspirer de la Chine en ce qui concerne la « pensée du trois ».

On voit donc ici que ces mises en perspective critique d'une culture par une autre jouent tantôt par rapport à la culture d'accueil (Julia Kristeva), ou tentent une synthèse philosophique des deux cultures comme le fait François Cheng. Alors que Kristeva se propulse au terme d'une naissance violente vers une hybridité nomade et guerrière, refusant la filiation du sang et du langage, François Cheng en arrive au terme d'un long travail de filiation sans heurt à se « ré-enraciner » dans l'« écart » entre les deux civilisations et à y tisser des points de passage.

Mais, chez ces deux auteurs, c'est à la création de la langue poétique ou littéraire qu'ouvre l'autre langue et à une expérience que tous les deux désignent comme « une expérience de l'être ». Elle permet à François Cheng de « re-nommer à neuf les choses » et « se ré-enraciner », « non seulement dans sa terre d'accueil, mais proprement dans l'être ». Et Kristeva évoque « l'alchimie de la nomination », où elle est « seule avec le français. Nommer l'être me fait être ». Finalement cette expérience de l'être en vient chez ces deux auteurs à transcender les conflits et les positions identitaires.

Cette expérience et celle d'un l'affranchissement et d'une nouvelle identité que Cheng formule ainsi « être à la fois en soi et autre que soi, ou alors en avant de soi dans une perspective multidimensionnelle ». Kristeva fait du destin des écrivains hybrides et migrants une réponse aux crispations identitaires qui ravagent certaines régions du monde et le rattache à celui d'une « humanité nomade qui ne veut plus se tenir tranquille sur sa chaise ».

### 3. JANINE ALTOUNIAN : LA TRANSMISSION D'UN HERITAGE TRAUMATIQUE SOUS COUVERT D'UNE AUTRE LANGUE

Janine Altounian n'eut pas à choisir sa langue. Le français lui fut imposé au lieu de l'arménien parlé autrefois « une langue hypothéquée par moi dans une sorte de nuit psychique ». Et c'est en 1981, sous l'effet de la prise d'otages au consulat de Turquie en septembre 81, acte terroriste rompant pour la première fois un silence d'un demi-siècle sur le génocide arménien, qu'elle se décida à publier dans *Les temps modernes* le journal de déportation de son père, puis à engager cette vaste fresque constituée par la

trilogie :<sup>18</sup> « Ouvrez-moi seulement les chemins d'Arménie », « La survivance » et « L'intraduisible » où elle élabore les effets du génocide sur les descendants des rescapés survivants. Elle montre comment la langue et les institutions du pays d'accueil, appelées à une place de tiers, permettent aux survivants de meurtres collectifs de mettre en circulation un patrimoine anéanti et d'effectuer un travail de nomination, de deuil et de transmission. De là la nécessité pour l'écrivain-héritier d'en passer par la langue et les institutions de la culture d'accueil pour « tenter de symboliser l'événement *non-advvenu* à ses parents » qui les retint captifs de la terreur : « entre la terreur du meurtre et l'affranchissement hors de son emprise, il faut donc que se creuse, la plupart du temps dans les générations suivantes l'interstice d'une fonction symbolisante : la capacité à nommer cet événement , puis à dé-porter l'effondrement traumatique de l'histoire dans le champ de la représentation, dans le registre des mots »<sup>19</sup>.

*Le salut par l'école de la république*

Janine Altounian ne cesse de proclamer sa dette envers l'Ecole de la république, « ce tiers[...]garant de la vie et de la culture » « tiers incapable de comprendre mais capable d'accueillir » qui fut pour elle, comme pour d'autres survivants de meurtres collectifs, une « mère adoptive » ; elle était, en effet, contrainte à « une double filiation entre des parents *exterminables* et d'autres qui, pour l'instant ne le seraient pas ». L'institution scolaire apportait à l'enfant prisonnier du silence et de l'emprise traumatique de ses ascendants « une langue, un imaginaire culturel différenciateurs et par là même, produisait à son insu du tiers ». Apprendre la langue de l'autre, prendre plaisir aux mots, à sa culture, à sa littérature lui offrait la possibilité de s'échapper « dans un monde fictif où, à côté du meurtre trop familier, il y aurait les plaisirs de la vie, plaisirs aux autres et à la poésie ». En même temps que s'éprouvait la capacité à passer de son monde à celui des autres, s'apprenaient les mots servant à témoigner. « Passer par l'autre et son langage pour faire advenir le sien » ; telle fut l'opération de métissage salvatrice qui lui permit plus tard d'assurer la transmission de son héritage en « déportant le patrimoine traumatique dans la langue de l'autre ».

<sup>18</sup> Janine Altounian, « *Ouvrez-moi seulement les chemins d'Arménie* ». *Un génocide aux déserts de l'inconscient*, Paris, Les Belles Lettres, coll. « Confluents psychanalytiques », 1990. *La survivance/Traduire le trauma collectif*, Paris, Dunod, coll. « Inconscient et culture », 2000. *L'intraduisible. Deuil, mémoire et transmission*, Paris, Dunod, coll. « Psychismes », 2005.

<sup>19</sup> Cette citation ainsi que celles qui suivent sont extraites de *L'intraduisible : Deuil, mémoire, transmission*, op. cit.

*La transmission différée de l'héritage sous couvert de la langue de l'autre*

L'opération de filiation est au cœur de la démarche de Janine Altounian : comment hériter de parents détruits psychiquement si ce n'est « en adoptant une posture d'engendrement des ascendants et de soi qui passe par la restitution d'une parole à ceux chez qui elle fut avortée ». « Ecrivain-témoignant », « héritier-transcripteur », « scribe des mutiques qu'il porte en lui », « l'héritier écrivain » « raconte leur histoire et ce-faisant, les événements du monde qui les ont rendu muets ».

Si la paradoxalité d'un tel travail d'énonciation est plusieurs fois soulignée par Janine Altounian, puisqu'elle passe par le détour d'une langue et une culture délibérément silencieuse ou passive dans ce qui provoqua le déracinement traumatique de cette communauté, ce détour n'en reste pas moins le seul salut possible, le seul mode d'inscription d'une catastrophe dont les héritiers se libèrent en s'en faisant les porte-parole et en la déportant dans la langue de l'autre.

C'est dans les livres de Janine Altounian que se trouve formulée de la façon la plus forte la fonction de ce tiers salvateur pour la survie psychique que constitue la figure de l'étranger dont on adopte la langue, la culture et les institutions afin d'y inscrire une histoire menacée de s'engloutir et auquel on « confie » les traces de cet anéantissement afin de reconstituer le patrimoine et devenir ainsi « audible à soi-même et aux autres ».

## CONCLUSION

C'est donc sur cette mise à jour, dans des circonstances extrêmes, de la fonction du tiers salvateur dans la figure de l'étranger que se conclura ma réflexion. Nos trois auteurs orchestrent dans sa diversité la dynamique, les douleurs et les stratégies du métissage ; les figures en sont le décentrement, le déplacement, la mise en perspective. Ils font de l'écart, du détour, du dépaysement les instruments de la conquête d'une liberté nouvelle. Aux intersections entre plusieurs mondes, ils tissent les liens entre l'Orient et l'Occident, le passé sous séquestre et le présent, l'horreur sans nom d'un génocide et ce qui peut en être transmis. Ils transforment une identité de carrefours en mode de connaissance de ce qui échappe à notre compréhension et à notre prise, franchissant les frontières entre les disciplines, bousculant les représentations,

indifférents aux censures imposées traditionnellement par l'appartenance à un groupe ou à une communauté. En ce sens, ils me paraissent construire l'une des figures de la modernité au vingt et unième siècle, celle de ces subjectivités qui se construisent dans l'expérience de l'exil et du déplacement.

Ainsi, grâce à eux, notre réflexion a cherché à articuler les traumatismes historiques et individuels à la nécessité d'en passer par un tiers, représenté par la culture, la langue et les institutions du pays choisi pour les études ou élu comme terre d'adoption. Elle décèle sous les déplacements des étudiants - déplacements encouragés par les politiques actuelles qui insistent sur la « mobilité » - des forces subversives. Certains sont aux prises avec des catastrophes politiques, économiques, humaines qui ne peuvent se penser que dans l'écart différenciateur de pays disposant d'une société stable et d'institutions garantes de la culture et de l'altérité. D'autres se saisissent de l'opportunité de partir étudier ailleurs pour tenter d'élaborer soit dans leur travail de recherche, soit à l'occasion de rencontres dépaysantes, des interrogations inédites concernant leur pays, leur culture d'origine, leur désir. Dans tous les cas, ces questions sont déposées, hébergées, travaillées, soutenues dans l'université française et contribuent à son rayonnement.

Ainsi, les déplacements de ces avant-gardes me paraissent-ils offrir une chance pour les individus et les états qui les reçoivent de se sentir enrichis de la confrontation à l'étranger. Les cultures majoritaires de l'occident ont un rôle à jouer devant les éclatements et les remaniements incessants des frontières, les rééquilibres économiques et politiques. Dans un monde mouvant et instable, où les zones de chaos se déplacent, ces cultures ont un devoir d'hospitalité dont le linguiste Benveniste nous rappelle que l'idée originelle émerge dans l'antiquité grecque et romaine comme le droit réciproque de trouver logement et protection les uns chez les autres.

Le pays, la langue et la culture de l'autre peuvent servir d'outils ou d'appuis pour mettre en perspective le pays d'origine, penser ce qui était inaccessible, obliaté, escamoté, interroger ce qu'on ne savait pas connaître, formuler ce qu'on ne voyait pas dans les limites trop étroites d'un pays, d'une communauté ou d'une famille. Le détour par l'autre est fondateur pour revenir à soi ; chance est offerte de voir s'ouvrir des

perspectives insoupçonnées, « des passages qu'on n'imaginait pas »<sup>20</sup> selon l'expression de Yosuke Morimoto.

## BIBLIOGRAPHIE

Altounian J., « *Ouvrez-moi seulement les chemins d'Arménie* ». *Un génocide aux déserts de l'inconscient*, Paris, Les Belles Lettres, coll. « Confluents psychanalytiques », 1990.

Altounian J., *La survivance/Traduire le trauma collectif*, Paris, Dunod, coll. « Inconscient et culture », 2000.

Altounian J., *L'intraduisible. Deuil, mémoire et transmission*, Paris, Dunod, coll. « Psychismes », 2005.

Arendt H., *La tradition cachée*, Paris, Christian Bourgeois, « Bibliothèque 10/18 », 1987.

Beledian K., *Cinquante ans de littérature arménienne en France. Du même à l'autre*, Paris, CNRS Éditions, 2001.

Gomez Mango E., « La langue et l'exil », *Cahiers intersignes : Parcours d'exil*, n°3, automne 1991.

Hinsinger D. et Zaréa P., « Pourquoi faut-il aller si loin? », Communication faite au colloque « temps et déplacement », octobre 2004, Actes non publiés.

Jullien F., Conférence d'ouverture », in *Étudier, chercher ailleurs : les étudiants étrangers dans l'université française*, Paris, Cité-débats, Octobre 2004, p. 29-49.

Kristeva J., « Écrire en français » in *Tu parles !? Le français dans tous ses états*, Paris, Flammarion, 2000, p. 63-74.

Kristeva J., *Étrangers à nous-mêmes*, Folio essais, 1988.

Kristeva J., *La haine et le pardon : Pouvoirs et limites de la psychanalyse III*, Paris, Fayard, 2005.

Cheng F., *Le dialogue ; Une passion pour la langue française*, Desclée de Brouwer, 2002

Morimoto Y., « De la servitude volontaire », in *Étudier, chercher ailleurs : les étudiants étrangers dans l'université française*, Paris, Cité-débats, Octobre 2004, p. 157-162.

---

<sup>20</sup> Yosuke Morimoto, « De la servitude volontaire », *Étudier, chercher ailleurs*, op. cit.

Rouquet-Brutin K., « La transmission de la recherche d'une langue à l'autre », in *Étudier, chercher ailleurs : les étudiants étrangers dans l'université française*, Paris Cité-débats, Octobre 2004, p. 121-132.

Rouquet-Brutin K., « Dépaysement et mise en perspective de la recherche », Communication faite au colloque « Temps et déplacement », octobre 2004, Actes non-publiés.

Rouquet-Brutin K., « Penser dans une autre langue », actes du colloque du Bureau D'Aide Psychologique Universitaire-Pascal, décembre 2006.

Rouquet-Brutin K., « la question des frontières ou l'appel à l'autre », in *Mana*, L'Harmattan, n° 14-15, 2007.

Rouquet-Brutin : « Destins métisses et constructions identitaires : l'appel à l'autre langue, l'autre culture », *Exils, migrations, création*, Université Paris 12-Val de Marne, Ed. Indigo, 2008.

Rouquet-Brutin K., « Passer une frontière, trouver une langue », actes du colloque « Violence politique, traumatisme, processus d'élaboration et de création » à Louvain-la-Neuve, mai 2009, à paraître.

RECEBIDO EM: 01 de novembro de 2012

APROVADO EM: 11 de dezembro de 2012

## ESTUDANTES, PESQUISADORES, ESCRITORES NO CRUZAMENTO DE LÍNGUAS E CULTURAS

*Karine Rouquet-Brutin*

**RESUMO:** Esta comunicação deseja abrir alguns caminhos de reflexão sobre as questões subjetivas, epistemológicas e políticas implicadas no atravessamento de fronteiras. Serão abordados os percursos de estudantes que vão à França para realizar pesquisas acadêmicas e seus procedimentos no confronto com outra cultura, outra língua, outro regime de discurso. Serão, ainda, objeto desta comunicação escritores, pensadores e pesquisadores, que, vindos de outros lugares, escolheram ficar na França e escrever em francês: Julia Kristeva (acadêmica, psicanalista, escritora de origem búlgara), François Cheng (poeta, tradutor, acadêmico de origem chinesa), Janine Altounian (tradutora de Freud, ensaísta, armênia nascida na França). É no deslocamento, no atravessamento de fronteiras, que emerge a questão da necessidade da língua e da cultura do outro para formular-se.

**PALAVRAS-CHAVE:** Interculturalidade. Língua. Poder.

**RÉSUMÉ:** Cette communication souhaite ouvrir quelques pistes de réflexions sur les enjeux subjectifs, épistémologiques, politiques impliqués par le franchissement des frontières. Je m'intéresserai aux démarches des étudiants venus poursuivre leur recherche en France confrontés à une autre culture, une autre langue, un autre régime de discours et à celles d'écrivains, penseurs, chercheurs, venus d'ailleurs qui ont choisi de rester en France et d'écrire en français : Julia Kristeva (universitaire, psychanalyste, écrivain d'origine bulgare), François Cheng (chercheur, traducteur, poète d'origine chinoise), Janine Altounian (traductrice de Freud, essayiste, d'origine arménienne). C'est à l'occasion du déplacement et du franchissement des frontières qu'émerge la question qui a besoin de la langue et de la culture de l'autre pour se formuler.

**MOTS-CLÉS:** l'interculturalité. Langue. Puissance.

### INTRODUÇÃO

“Atravessar outro pensamento, outra cultura, qualquer que seja ela, é um convite a retornar, a requestionar o que não se questiona”, é o que declara François Julien, filósofo e sino-especialista (especialista em civilização chinesa), em sua conferência de abertura de um colóquio que nós organizamos na Cidade Universitária de Paris, em 2003, intitulado “Estudar, pesquisar além: estudantes estrangeiros na universidade

francesa”<sup>1</sup>. Em minha apresentação, eu retomarei a fala de François Julien. Como sua viagem à China, civilização que se desenvolveu quase totalmente separada do mundo ocidental, e sem referência ao mesmo, lhe permitiu “de qualquer maneira retomar o senso do pensamento europeu”, “pensar o impensado da filosofia ocidental”.

É sob o ângulo das questões epistemológicas, mas também subjetivas e políticas, implicadas pelos deslocamentos dos estudantes, que eu gostaria de abrir esta reflexão sobre as construções identificadas no cruzamento de línguas e de culturas. Há em torno de dois milhões e quinhentos mil estudantes viajando pelo mundo em busca de estudos. Em 2009, 267 000 entre eles vieram estudar na França. Mais de um terço dos estudantes inscritos no doutorado, na França, são de nacionalidades estrangeiras<sup>2</sup>. Esta situação influencia as medidas de acolhimento dos Países. Se os Estados Unidos ou o Canadá procuram atrair a atenção dos estudantes na totalidade de sua formação, a França privilegia o acolhimento em nível de mestrado e de doutorado, em seus acordos de parceria acadêmica<sup>3</sup>.

As consequências deste caso são: uma grande parte dos estudantes chega à França sem o benefício de uma formação inicial em uma universidade francesa: eles entram em um ambiente social e escolar estrangeiro e precisam se contextualizar, normalmente em pouco tempo, com a instituição universitária, com certo regime de discurso e com os conhecimentos considerados adquiridos, em termos de normas e de códigos intelectuais e metodológicos. Isso não se limita ao aspecto universitário, visto que os problemas encontrados pelos estudantes são bem mais amplos.

Estudar, pensar e escrever em outra língua engaja aquele que se arrisca em uma aventura singular. Tal aventura pode ser dolorosa, conduzir a uma situação de impasse. Mas ela também pode se tornar o fermento de uma nova liberdade.

O trabalho com os estudantes me sensibilizou para as dinâmicas particulares, resultantes da passagem de fronteiras, do deslocamento de objetos de pesquisa de uma língua a outra, da relação com sua própria língua e com sua própria história, história que

---

<sup>1</sup> François Jullien, « Conférence d'ouverture », in *Etudier, chercher ailleurs : les étudiants étrangers dans l'université française*, Paris, Cité-débats, Octobre 2004, p. 29-49.

<sup>2</sup> Selon l'UNESCO et Ronan Vourc'h, « Les doctorants : profils et conditions d'études ». Rapport de l'Observatoire de la Vie Etudiante, n°24, juin 2010.

<sup>3</sup> Selon M. Jean-Yves de Longeau, sous-directeur de l'égalité des chances et de la vie étudiante à la Direction Générale pour l'Enseignement Supérieur et l'Insertion Professionnelle/DGESIP lors d'un débat à la Cité internationale, « L'odyssée d'une utopie » en mai 2010.

se torna mais aguda pela experiência de vida e pelo trabalho universitário em um solo estrangeiro. Ou seja, para o aluno que permite o deslocamento, a travessia de fronteiras, e a transposição dos objetos de pesquisa e da língua de trabalho científico, minha hipótese é que a afiliação a outro país, outro idioma, outro sistema universitário, permite criar uma separação diferenciadora. Esta separação possibilita formular, a partir de outro espaço e de outro contexto, uma questão intimamente vinculada ao país de origem.

Esclarecemos assim o espaço, o contexto e a experiência que permitem formular esta hipótese e as demais que se seguem, na posição de professora agregada à Universidade Paris 7 - minha disciplina é a literatura; eu acolho, ao lado de meus colegas psicanalistas, os estudantes estrangeiros na filial do Escritório (Bureau) de Ajuda Psicológica Universitária (BAPU) - Pascal<sup>4</sup>. Este escritório é um centro de orientação psicanalítica para os estudantes que necessitam de um apoio psicológico. Ele é um dos estabelecimentos da Fundação Saúde dos Estudantes da França<sup>5</sup>. A filial do BAPU foi aberta, em 2000, no centro de uma estrutura, o “Relais Social International”, ela mesma inscrita em um local de convívio e de moradia, a Cidade Internacional Universitária de Paris, que associa mais de cinco mil estudantes, vindos de todos os países do mundo. A Cidade Internacional é o local histórico de uma utopia nascida após a Primeira Guerra Mundial: favorecer o acordo entre os povos através das trocas estudantis<sup>6</sup>.

No meu ponto de vista, que é o de uma professora que trabalha em relações estreitas com psicanalistas, em uma estrutura independente da universidade, mas, ainda assim, ligada à mesma estrutura inscrita em um local altamente simbólico, contextualizando todas as implicações políticas do dever de acolhimento, eu não pude deixar de perceber toda a opressão do mundo ecoando em todos os temas da pesquisa, em todas as disciplinas.

---

<sup>4</sup> Les étudiants sont accueillis par des psychanalystes.

<sup>5</sup> La Fondation Santé des Etudiants de France assure le suivi médical et les études de jeunes gens empêchés d'étudier en raison de leur maladie. Elle dispose de 13 cliniques, certaines sont consacrées à des jeunes gens souffrant de troubles somatiques, d'autres accueillent des jeunes gens souffrant de troubles psychiques. La devise de la FSEF est : « Etudier quand même ».

<sup>6</sup> La création de la Cité internationale universitaire de Paris eut lieu dans le contexte du mouvement pacifiste de l'entre-deux guerres. Ses fondateurs, acteurs publics ou mécènes, porteurs d'un idéal humaniste, souhaitaient créer « une école des relations humaines pour la paix ». Sa vocation est de contribuer à l'entente entre les peuples en favorisant les amitiés entre les étudiants, les chercheurs, les artistes du monde entier.

Eu darei aqui uma amostra destes temas na minha primeira parte, onde interrogo os papéis subjetivos, epistemológicos e políticos que sustentam, a meu ver, o trabalho dos estudantes. Na minha segunda parte, abordarei a experiência de escritores, de intelectuais vindos do exterior, que escolheram, por diversas razões, algumas vezes sob a restrição ou a impossibilidade de fazer de outra maneira, continuarem na França, de se tornarem cidadãos deste país, e de produzirem sua reflexão na língua desta terra de adoção. Eu escolhi Julia Kristeva, François Cheng, Janine Altounian. Julia Kristeva e François Cheng são escritores e pesquisadores: eles vêm de países marcados pelo Totalitarismo – a Bulgária, a China – sem, no entanto, lhes reivindicar como tais. Janine Altounian é armênia; ensaísta e tradutora de Freud, filha de um sobrevivente do genocídio, ela trabalha sobre os efeitos do genocídio e como o tema é transmitido às gerações futuras. Todos são autores de uma criação e de uma reflexão que se constrói entre duas culturas e dois idiomas; eles ilustram a experiência particular de destinos mestiços, forjados na passagem de fronteiras geográficas, geopolíticas e linguísticas. Neste sentido, a referência a esses autores me pareceu importante para esclarecer a dinâmica da mestiçagem, dinâmica sensível, contudo muitas vezes inconsciente na ação daqueles que partem para estudar no estrangeiro, pesquisar adiante, em busca de outro terço, para dar lugar, legitimação, direito de existência a uma reflexão que poderia, talvez, não ter vez no país de origem. E é, pela oportunidade do deslocamento e da travessia de fronteiras, que emerge a questão da necessidade da língua e da cultura alheias para se formular.

## 1. ESTUDAR, BUSCAR ADIANTE. PERCURSOS DE ESTUDANTES

Desde o enunciado dos temas de pesquisa dos estudantes, surgiu esta constatação impressionante: um grande número de temas de mestrado e de doutorado tem relação com o país de origem, e em todas as disciplinas.

### 1. Os temas de pesquisa que envolvem o país de origem

É muito importante a lista de temas comparativos que permitem avaliar os costumes, as práticas, as legislações cruzando as perspectivas: em Direito (A proteção

do patrimônio na Venezuela e na Europa: França, Espanha); (A proteção coletiva dos consumidores na França e na Argentina); em Linguística (A temporalidade nas línguas chinesa e francesa); em Ciências da Educação (A inserção do computador na escola: um estudo levado na França e no México). Em Teatro (A influência do kathakali (teatro dançado na Índia) sobre Ariane Mnouchkine e Peter Brook)<sup>7</sup>

Ou ainda os temas que não envolvem uma comparação, mas trazem diretamente o país de origem: em Cinema (“confabulação de alteridade no cinema brasileiro: o caso de Cidade de Deus”<sup>8</sup>), (a filmografia histórica representando na Coréia do Sul a guerra das duas Coreias); em Direito (A reparação dos danos ambientais em direito positivo de Benim); em Sociologia (As associações de desempregados na Argentina), (O lugar da mulher nos programas de luta contra a pobreza no México<sup>9</sup>) (As populações deslocadas na Colômbia); em Arquitetura (As marcas da ditadura na cidade de Buenos Aires); em História (Os conflitos ambientais na Espanha durante a ditadura), (A criminalidade na Tunísia durante o período colonial); em Economia (O trabalho assalariado das mulheres na África Subsaariana) (As populações deslocadas na Angola). Numerosos são os temas que abordam a condição feminina no Yémen, no Líbano, na Argélia, no Marrocos, no México, na Tunísia, nas Filipinas e que questionam o lugar da mulher nas sociedades muçulmanas e conservadoras, a discriminação salarial entre homens e mulheres.

Certos temas revelam o envolvimento imediatamente político do deslocamento. Vem-se à França para abordar e trabalhar uma questão proibida em seu próprio país. Assim, uma estudante turca vem fazer seu mestrado em estudos políticos sobre “A implicação das mídias turcas nos assassinatos políticos dos líderes de oposição”. Uma estudante libanesa veio defender sua dissertação de mestrado em Psicologia sobre os Kamikazes (candidatos à morte voluntária) do Hezbollah no contexto do conflito com Israel. Uma estudante chilena, em Ciências Sociais, questiona as formas artísticas como modalidades de elaboração da ditadura.

Menos numerosos são os casos daqueles que vêm à França para trabalhar um autor ou uma questão ligada ao contexto Francês, justificando precisamente sua presença na França para construir uma bibliografia ou consultar as obras de referência.

<sup>7</sup> Cette thèse a été soutenue par Harbeen Arora en 2003.

<sup>8</sup> Amaranta Cesar dos Santos : « La fabulation et la figuration de l'altérité dans le cinéma brésilien contemporain : Cidade de deus, du livre au film ». Cette thèse soutenue en décembre 2008 a reçu les félicitations à l'unanimité du jury.

Thèse soutenue en 2009 par Cécile Magaña, « La gendérisation des programmes de lutte contre la pauvreté au Mexique ».

Este procedimento é primeiramente característico dos estudantes europeus, mas não somente. Se uma grande parte dos temas abordados na França menciona seu próprio país, um menor número, em oposição, dedica-se ao país de acolhimento, enquanto que se poderia pensar que uma das razões da viagem de estudos seria de abordar o país em função do tema escolhido. No entanto, quase todos os estudantes dizem ter a necessidade de se vincularem ao pensamento teórico francês, desenvolvido pelas equipes de pesquisa às quais eles almejam se agregar, e ao pensamento europeu como ferramenta, não como finalidade de estudo.

No entanto, uma estudante estrangeira que vem produzir e defender na França uma tese sobre Saussure, sobre a Revolução Francesa ou sobre a legislação européia, é guiada pelo fato de trabalhar em outra língua os objetos que relevam outra cultura, a utilizar o olhar desta cultura e de suas instituições como ferramenta de pensamento, a “des-territorializar seu pensamento”, como dizia François Julien.

Eu acredito que o deslocamento dos estudantes, na França, relaciona dois movimentos: o primeiro, este de uma afiliação consentida pelo país de acolhimento, à sua cultura, às suas instituições universitárias, ao desenvolvimento de sua reflexão teórica e de suas metodologias de pesquisa. A partir desta afiliação e através da disciplina eleita, há o outro movimento, este de retorno ao país de origem, o país natal, para interrogar, para colocá-lo em perspectiva, desenvolver uma questão que implica a ajuda dos conhecimentos constituídos na França que, adicionados aos saberes teóricos lá adquiridos de onde se vem constituir uma base de análise.

Eu não sei se esta maneira de proceder é própria ao fato de estudar na França ou se ela é um efeito do deslocamento, se ela se produzirá com tal repetição constante em qualquer país de acolhimento. A questão da língua aqui seria determinante para poder responder a questão: numerosos países da Europa propõem seus cursos em inglês em conformidade com os padrões de desenvolvimento científico à maneira anglo-saxã. Parece-me que escolher a França e optar pelo idioma de trabalho, o francês, significa querer herdar a história e as tradições filosóficas e científicas deste país.

Seria sempre verdade que passar uma fronteira, estudar no exterior, é suscetível de dar uma posição a partir da qual um tema pode se tornar, face ao país de onde ele vem, com olhar para trás projetando-se em direção ao futuro.

Tal foi o percurso que retrança François Julien, na abertura do primeiro colóquio “Estudar, pesquisar além: os estudantes estrangeiros na universidade francesa”. Mas ele escolheu ir estudar na China, em Pequim e em Xangai. As reflexões que se seguem ilustram magistralmente a estratégia epistemológica do desvio por outro país e outra cultura para poder pensar a própria. “Seria para ele de des-territorializar o pensamento”.

## 2. DESPATRIAR O PENSAMENTO<sup>10</sup>.

Hoje, professor na Universidade Paris 7-Diderot, diretor do Instituto de pensamento contemporâneo e autor de vários livros que fundam um diálogo entre o pensamento ocidental e o pensamento chinês, ele retornou aos tempos e as razões que lhe levaram a se reencontrar na posição de estudante em Pequim e em Xangai, em uma China que saía do comunismo. Jovem estudante da Escola Normal Superior, ele desejava requestionar o pensamento grego. Para um helenista, se abria a via do sânscrito, mas ele continuaria nas origens indo-européias, no mundo da gramática, da metafísica. Ora, ele buscava um lugar externo para a língua e para o espírito, e um pensamento tão explícito e tão comentado como o pensamento grego: foi assim que a China se impôs. A China constitui, para ele, uma “heterotopia”<sup>11</sup>, “um outro lugar” produzindo “uma des-nacionalização da alma”.

“Como tomar consciência daquilo que pensamos e do que não pensamos, mas que, mesmo impensado, constitui o próprio pensamento?<sup>12</sup>” Tal é a questão filosófica que alimenta a pesquisa de François Jullien e conduz a estratégia epistemológica do desvio por um além para pensar o aqui, que uma demasiada familiaridade de língua e de história tornava inacessível: isto seria, para ele, romper com a história da filosofia, “sair do banho do pensamento indo-europeu”, “sair de tudo que o sustenta, que o tenciona, que o justifica por esta forma de extrapolação, abstraindo pelo exterior chinês”.

Assim, sua passagem pela China lhe permitiu “poder, em certas medidas recolocar em perspectiva o pensamento europeu”: “pensar o impensado da filosofia ocidental”. Assim ainda, ele explica, descobrir que o verbo “ser” não existe no chinês clássico lhe permite perceber que a China seria constituída fora do pensamento da

<sup>10</sup> François Jullien, « Conférence d’ouverture », op.cit.

<sup>11</sup> François Jullien précise que l’hétérotopie est un concept opposé à celui d’utopie. Il est forgé par Michel Foucault dans la préface de *Les mots et les choses*.

<sup>12</sup> François Jullien, in *Nouvelles clés*, n°34, été 2002.

essência, da ontologia e dos grandes filosofemas: o ser, Deus, a liberdade. Ele conclui: “atravessar uma outra forma de pensar, uma outra cultura, qualquer que ela seja, é ser convidado a retornar, a re-questionar o que não se questionaria, as partes implícitas, as escolhas escondidas de nossa razão; e recolocá-las em questão”. A exterioridade chinesa permite interrogar a filosofia ocidental naquilo que ela não pensa e que portanto lhe fundamenta: “eu estudei chinês para ler Platão”<sup>13</sup>, afirma o filósofo.

Para retornar aos procedimentos dos estudantes, a imersão em outra cultura, o sofrimento de perder as palavras e a gramática, o imenso trabalho de identificação dos códigos e as leis implícitas que regem, não somente a vida cotidiana e a vida universitária, mas o discurso a apreender, a confrontação à exigência de escrever sua tese para este destinatário que é a universidade francesa, em um idioma que impõe outra visão de mundo, cria uma separação diferenciadora, uma terceira instância por onde não cessam de se abrir os pontos de perspectiva sobre o país de onde se vem, sobre o natal. Observadores atentos dos costumes e das tradições discursivas deste estranho país onde eles escolheram estudar, os jovens são conduzidos pelo trabalho de afiliação a questionar, em recíproca, sua cultura universitária, pois eles são comumente todos os locais, todos os laços, sua identidade colocada que se torna objeto de questionamento.

E é outro efeito da viagem e da travessia de fronteiras: o desvio pelo exterior, pelo distante, permite questionar o próximo, o natal. “O exílio, atravessado do estrangeiro, é reconhecimento do próprio. Ao longe, descobre-se o próximo, e ir em direção ao longe é uma aproximação do natal”, nos explica o psicanalista Edmundo Gomez Mango, em um artigo notável “A língua e o exílio”: “porque só e longe da origem, aproxima-se para se refugiar, para encontrar asilo em sua intimidade próxima ...”<sup>14</sup>

## II ESCRITORES E PENSADORES ENTRE DUAS LÍNGUAS E DUAS CULTURAS

Julia Kristeva, François Cheng, Janine Altounian e Jamel Eddine Bencheikh retraçaram seus percursos em seus escritos, testemunhando sobre o deslocamento de suas inscrições na língua e na cultura do país de acolhida. Essa cultura tornou-se o

---

<sup>14</sup> Edmundo Gomez Mango, « La langue et l'exil », Cahiers intersignes : Parcours d'exil, n°3, automne 1991, p. 122 et 123.

caldeirão em que eles forjaram, desde a pátria perdida, mas sempre presente, novas identidades que nos interpelam: “Sou um monstro de cruzamentos”, proclama Julia Kristeva, enquanto François Cheng se declara “passador” de um diálogo entre o Oriente e o Ocidente; “passador” como Janine Altounian, mas, para ela, trata-se da passagem que ela mesma abriu para a herança de seus ascendentes armênios no seio da cultura do país onde seus pais se refugiaram, a França.

### 1. Julia Kristeva, a híbrida, a migrante

Julia Kristeva é de origem búlgara: foi criada em um meio francófilo animado pelas luzes do pensamento francês, nessa parte da Europa que sofreu com o totalitarismo soviético. De maneira previsível, prosseguiu seus estudos na França, onde se casa; é hoje uma acadêmica e psicanalista francesa, escritora, ensaísta e romancista que trabalha em inúmeros campos de reflexão, entre os quais a reflexão sobre o estrangeiro em *Estrangeiros a nós mesmos*<sup>15</sup>. Recebeu, em 2004, o primeiro prêmio Holberg, criado por decisão do Parlamento norueguês para reverenciar uma pesquisa excepcional em ciências humanas. Ela se apresenta a si mesma assim: escritora, ensaísta, de origem búlgara, francesa de adoção, americana de coração e cosmopolita.

Apoiaremos principalmente no livro *Estrangeiros a nós mesmos* e no artigo “Escrever em francês”<sup>16</sup> para retratar seu percurso tal como ela o apresenta a nós.

Remarquemos primeiramente que a passagem de uma fronteira lhe abre um campo novo, a psicanálise, e desloca suas pesquisas, voltadas inicialmente para a linguística e a semiologia, em direção às profundezas da psique e os segredos da alma humana. Desde então, aquela sobre quem Barthes escrevia “ela muda o lugar das coisas”, desloca-se entre as línguas e as disciplinas das quais ela não cessa de alargar os limites, as fronteiras. É, aliás, essa posição fronteiriça que é dada como ponto de perspectiva: “é situando-se na interface de diversas ‘disciplinas’ que se pode ter uma chance de elucidar ao menos um pouco o que permanece sempre enigmático: a psicose,

<sup>15</sup> Julia Kristeva, *Étrangers à nous-mêmes*, Folio essais, 1988.

<sup>16</sup> Julia Kristeva, , in *Tu parles !? Le français dans tous ses états*, Paris, Flammarion, 2000, p. 63-74.

a sublimação, a crença e o niilismo, a paixão, a guerra dos sexos, a loucura materna, a ira assassina”<sup>17</sup>.

É no terreno da língua que se experimenta mais violentamente o conflito ligado ao abandono da língua natal e a reivindicação última do ser “dedicado a uma palavra estranha, estrangeira, nem daqui nem de lá”, de onde emerge a reivindicação de uma identidade “nômade”. Também a seguimos no processo sem condescendência, mas não sem humor, que ela instaura contra seu país de adoção.

*“Os franceses, aqueles que são porque pensam.”*

Como especialista da língua, ela detalha as virtudes particulares da língua. Ela sublinha “a clareza lógica, a impecável precisão do vocabulário, a nitidez da gramática da língua francesa” que seduzem seu “espírito de rigor”, mas aponta as possíveis derivas do raciocínio quando a argumentação, diz ela, “se esvazia em sedução, em ironia”. A observação de nossos traços de caráter nacional se faz mais violenta e mais rude quando ela trata da polidez e da evidência francesas, do gosto francês, que ela define assim: “um ato de polidez entre pessoas que partilham a mesma retórica em uma sociedade estável” e que opõem ao estrangeiro “um tecido social compacto e um orgulho nacional imbatível”. E repreende os autóctones desse país que “se identificam à sua fala polida e querida” ao ponto de desconsiderar os que fazem um uso inadequado da língua francesa, os que, por seus hábitos alimentares ou de vestuário, transgridem “o gosto universal, ou seja, francês”. Kristeva ironiza, aliás, revirando o *cogito* de Descartes: “os franceses, aqueles que são porque pensam”. E distribui qualidades e defeitos a esse povo que fez a mais radical das revoluções, esses franceses que são “os rabugentos mais alegres do mundo”: “Escrever em francês seria então traduzir o sofrimento em alegria de viver”<sup>18</sup>.

Essa distância crítica colérica ou cheia de humor com relação à língua e à cultura produzida por “uma sociedade estável” se desdobra no conflito interior, na culpabilidade, no sofrimento ligado ao abandono de sua língua natal, língua do corpo, “das pulsões inomináveis na vizinhança do sentido e da biologia”. “Há certo matricídio no abandono de uma língua natal”, “Bulgária meu sofrimento”, diz ela, destacando que existe “France” em “souffrance” [N.T.: existe “França” em “sofrimento”].

*“Há certo matricídio no abandono de uma língua natal.”*

<sup>17</sup> Julia Kristeva, in *La haine et le pardon : Pouvoirs et limites de la psychanalyse III*, Paris, Fayard, 2005.

<sup>18</sup> Todas as citações são do artigo « Écrire en français », op. cit.

A língua búlgara é para ela uma “língua quase morta”, inicialmente metaforizada em “água longínqua”, “fonte original”, e depois “velho corpo” cadaverizado, “cripta enterrada”, “reservatório estagnante que apodrece e se desagrega” sobre o qual ela construiu uma “nova morada”, o francês, e uma “serenidade pontuada de palavras francesas”. Entre as duas línguas, em que uma se substituiu à outra, reina a antítese dada como irreconciliável entre “os dourados negros dos ícones ortodoxos” e “a aparência lisa das palavras francesas polidas como a pedra das pias de água-benta”. E ela designa esses momentos em que “uma onda que não é de palavras, mas que tem sua música bem própria” lhe impõe “uma sintaxe desajeitada” e “essas metáforas abissais” que lhe vêm de sua língua materna eslava, levando-a a “transgredir o gosto francês”. Resulta daí “um ser híbrido”, resultado de um “transplante”; “o monstro que surge” (a imagem é muito forte e designa o surgimento antinatural, em um gesto de auto engendramento violento, de um *alien*) vê-se destinado a uma palavra “estranha, estrangeira, nem daqui, nem de lá”, a ser “um monstro de cruzamentos”.

*Escritora migrante “enraizada em nenhuma língua e nenhum sangue”*

Todas essas imagens e metáforas traduzem um conflito violento, irredutível, destinando-a dolorosamente à posição de estrangeira. Posição que será finalmente reivindicada de forma militante, combativa e profética: o “eu” estranho surgido no texto “Escrever em francês” se dissolve no “nós” dos “escritores migrantes”, “enraizados em nenhuma linguagem e nenhum sangue”, “diplomatas do dicionário”, “negociantes genéticos”, “judeus errantes do ser”, “humanidade nômade” de onde viria talvez a salvação ou a respostas às crispações identitárias que assolam o planeta. Ao mesmo tempo, “a outra língua da escrita” é designada como o lugar onde se trava o “diálogo”; ela também, como François Cheng, emprega essa palavra, entre as duas línguas.

Desdobram-se aqui representações míticas que proclamam a salvação por meio do deslocamento, do nomadismo, da errância, do estrangeiro e da estranheza contra o sedentarismo dos “cidadãos autênticos, logo militares”, nos diz ela, e que convidam à subversão das fronteiras.

## 2. François Cheng, ou o diálogo entre o Oriente e o Ocidente

François Cheng é acadêmico, tradutor, poeta, romancista; foi eleito para a Academia francesa em 2002 e relata seu percurso de escritor entre duas línguas muito distantes em *O diálogo; Uma paixão pela língua francesa*<sup>19</sup>. Foi a revolução maoísta ocorrida no momento em que estudava na França que forçou François Cheng a ficar no país onde tinha vindo prosseguir seus estudos. Ele se instituiu inicialmente em uma identidade de “passador” entre as duas culturas, traduzindo para o chinês os poetas franceses e depois divulgando na França a pintura e a poesia chinesas. Primeira atividade do “passador”, a tradução. Mas é somente muitos anos mais tarde, quando pensa em voltar à poesia e escolhe escrever em língua francesa que se ilustra o diálogo entre as duas línguas.

*Um casamento de amor e de razão com a língua francesa*

Ele também detalha as virtudes da língua francesa. As palavras “clareza”, “rigor”, “precisão” aparecem frequentemente em sua obra: “língua de rigor e de precisão” para esse poeta chinês que se declara sempre impulsionado a “mais rigor na formulação, mais fineza na análise”. Essas qualidades da língua desabrocham maravilhosamente nos textos teóricos. Contudo, é ao explicitar o dilema sentido no momento de escolher a “ferramenta” linguística de sua poesia que ele chega a esclarecer a relação entre as duas línguas.

Esse poeta utiliza de forma recorrente os termos de “osmose”, de “simbiose”, de “casamento”, “casamento de amor e de razão”, para ilustrar o diálogo íntimo: “eu abracei a língua e esposei toda uma tradição poética”. Cheng coloca essa aliança sob o signo do amor, da “presença comum” (retomando o título de uma coletânea de René Char) e da aliança exogâmica; sua poesia, nos diz ele, é tirada de duas tradições poéticas “simbiotizadas” (é ele que constrói esse neologismo). A língua materna é qualificada de “velha ama-de-leite fiel”; se o francês foi adotado como ferramenta de criação, a outra língua não foi por isso apagada, nem mesmo colocada em surdina; ela continua a agir oferecendo imagens a metamorfosear.

*O artesão do diálogo entre Oriente e Ocidente*

É no sentido de uma perspectiva crítica que se inaugura sua tentativa de fazer dialogar “duas culturas que cavam entre elas o maior fosso que se possa imaginar”. No fim desse itinerário em que explica porque escolheu o francês como língua de criação,

<sup>19</sup> François Cheng, *Le dialogue ; Une passion pour la langue française*, Desclée de Brouwer, 2002. Todas as citações são extraídas dessa obra.

ele tenta estabelecer passarelas, ver como o pensamento oriental e o ocidental podem unir-se, interpenetrar-se e enriquecer-se. Apóia-se sobre a cosmologia chinesa e seus três elementos, o Yin, o Yang e o Vazio Mediano, para avaliar as contribuições das duas civilizações e a maneira pela qual elas podem enriquecer-se mutuamente, ou mesmo completar-se no plano filosófico. Destaca a mais importante contribuição civilizatória do Ocidente que isolou o conceito de sujeito e protegeu seu estatuto por meio de regras de direito. A China, que não desatou suficientemente a pessoa humana dos laços que a envolvem, sofre, segundo “seus intelectuais modernos” de um “déficit do lado do dois” (“o dois designando o Sujeito frente ao Objeto ou o Sujeito frente a um outro Sujeito”); mas está, pelo contrário, do lado do “três”, por sua conceitualização do Vazio Mediano que conduz o Ying e o Yang a um processo de interação e de transformação mútua. Assim, se a China tira proveito ao aproximar-se escola do Ocidente no que concerne o “pensamento do dois”, o Ocidente, de sua parte, pode inspirar-se na China no que concerne o “pensamento do três”.

Vê-se aqui, então, que essas perspectivas críticas de uma cultura por parte de outra atuam tanto com relação à cultura de acolhida (Julia Kristeva), quanto tentam uma síntese filosófica das duas culturas, como o faz François Cheng. Uma de suas figuras é o descentramento com relação à cultura de origem e seu instrumento, o julgamento e a avaliação crítica, emprega sempre afetividade. Mas onde houve uma espécie de corte doloroso, em Kristeva, entre a nova morada construída pontuada de palavras francesas e o pântano de águas estagnantes de sua língua natal, tudo se apresenta sob o signo da harmonia, da continuidade, da filiação feliz na passagem do chinês ao francês, da qual Cheng ilustra as correspondências nos dois ideogramas escolhidos para a página de rosto. Enquanto Kristeva propulsiona-se, após um nascimento violento, no sentido de uma hibridez nômade e guerreira, recusando a filiação do sangue e da linguagem, François Cheng chega, ao fim de um longo trabalho de filiação, a se “re-enraizar” no “fosso” entre as duas civilizações e a tecer aí pontos de passagem.

Mas, nesses dois autores, a outra língua abre as portas para a criação da língua poética ou literária e para uma experiência que ambos designam como “uma experiência do ser”. Ela permite a François Cheng “renomear as coisas como novas” e “se re-enraizar”, “não apenas na terra de acolhida, mas propriamente no ser”. E Kristeva evoca “a alquimia da nomeação”, em que ela está “sozinha com o francês. Nomear o ser me

faz ser”. Finalmente, essa experiência do ser chega, nesses dois autores, a transcender os conflitos e as posições identitárias.

Do mesmo modo, para François Cheng, a língua de empréstimo foi a ocasião para um distanciamento global, evitando o perigo dos clichês e das referências prontas, permitindo a ele “desprender-se de seu passado” e efetuar a passagem “entre duas línguas de natureza tão diferente que cavam entre elas o maior fosso que se possa imaginar”, e nesse fosso “se re-enraizar”, “não somente em sua terra de acolhida, mas no ser propriamente”. Todos os três falam da experiência do ser ligada ao esforço de nomeação.

A outra língua abre as portas para a criação da língua poética ou literária e essa experiência é a de uma libertação ou de uma nova identidade, que Cheng formula assim: “estar ao mesmo tempo em si e em outro, ou então à frente de si em uma perspectiva multidimensional”. Kristeva faz do destino dos escritores híbridos e migrantes uma resposta às crispações identitárias que assolam certas regiões do mundo e o aproxima daquele de uma “identidade nômade que não quer mais ficar quieta na sua cadeira”.

### 3. Janine Altounian: a transmissão de uma herança traumática sob a proteção de uma outra língua

Janine Altounian não teve que escolher sua língua. O francês lhe foi imposto no lugar do armênio falado anteriormente, “uma língua hipotecada por mim em uma espécie de noite psíquica”. E é em 1981, sobre o efeito da tomada de reféns no consulado da Turquia em setembro, ato terrorista quebrando pela primeira vez um silêncio de meio século sobre o genocídio armênio, que ela decide publicar o jornal de deportação de seu pai em *Les temps modernes* e depois empreender esse vasto afresco constituído pela trilogia<sup>20</sup> *Abra-me somente os caminhos da Armênia, A sobrevivência e O intraduzível*, em que elabora os efeitos do genocídio sobre os descendentes dos sobreviventes. Ela mostra como a língua e as instituições do país de acolhida, convocados para o lugar de um terceiro, permitem aos sobreviventes de assassinatos coletivos colocar em circulação um patrimônio aniquilado e efetuar um trabalho de

<sup>20</sup> Janine Altounian, « *Ouvrez-moi seulement les chemins d'Arménie* ». *Un génocide aux déserts de l'inconscient*, Paris, Les Belles Lettres, coll. « Confluents psychanalytiques », 1990. *La survivance/Traduire le trauma collectif*, Paris, Dunod, coll. « Inconscient et culture », 2000. *L'intraduisible. Deuil, mémoire et transmission*, Paris, Dunod, coll. « Psychismes », 2005.

nomeação, de luto e de transmissão. Daí a necessidade para o escritor-herdeiro de passar pela língua e instituições da cultura de acolhida para “tentar simbolizar o acontecimento *não-ocorrido* com seus pais” que lhes reteve prisioneiros do terror: “entre o terror do assassinato e a libertação de sua dominação, é preciso que se construa, na maior parte do tempo nas gerações seguintes, o interstício de uma função simbolizante: a capacidade de nomear esse acontecimento e depois de de-portar o desmoronamento traumático da história no campo da representação, no registro das palavras”<sup>21</sup>.

#### *A salvação pela escola da república*

Janine Altounian proclama sempre sua dívida com a Escola da república, “esse terceiro [...] fiador da vida e da cultura”, “terceiro incapaz de compreender, mas capaz de acolher” que foi para ela, como também para outros sobreviventes de assassinatos coletivos, uma “mãe adotiva”; ela estava, de fato, forçada a “uma dupla filiação entre pais *extermináveis* e outros que, por enquanto, não o seriam”. A instituição escolar trazia para a criança prisioneira do silêncio e da dominação traumática de seus ascendentes “uma língua, um imaginário cultural diferenciadores e, assim, produzia sem querer um terceiro”. Aprender a língua do outro, ter prazer com as palavras, com a cultura e com a literatura dele oferecia a ela a possibilidade de fugir “para um mundo fictício onde, ao lado do assassinato familiar demais, haveria os prazeres da vida, prazeres com os outros e com a poesia”. Ao mesmo tempo em que se experimentava a capacidade de passar de seu mundo ao dos outros, eram aprendidas palavras para testemunhar. “Passar pelo outro e sua linguagem para formar a sua”; tal foi a operação de mestiçagem salvadora que lhe permitiu mais tarde assegurar a transmissão de sua herança “deportando o patrimônio traumático na língua do outro”.

#### *A transmissão diferida da herança sob a proteção da língua do outro.*

A operação de filiação está no coração do percurso de Janine Altounian: como herdeira de pais destruídos psicicamente, “adotando uma postura de engendramento dos ascendentes e de si que passa pela restituição de uma fala daqueles nos quais ela foi abortada”. “Escritor-testemunha”, “herdeiro-transcritor”, “escriba dos mudos que porta em si”, “o herdeiro escritor” “conta a história deles e, assim, relata os acontecimentos do mundo que os fizeram ficar mudos”.

---

<sup>21</sup> Citação extraída, como as que se seguem, de *L'intraduisible : Deuil, mémoire, transmission*, op. cit.

Janine Altounian comenta essa mesma estratégia de enunciação no trabalho de um pesquisador e escritor de língua armênia, Krikor Bélédian, que possibilitou, sob o pretexto de uma tese de doutorado em língua estrangeira, *Cinquenta anos de literatura armênia na França (1922-1972)*<sup>22</sup>, a tradução e o comentário de relatos literários escritos por Armênios sobreviventes refugiados na França. Relatos sofridos, escritos em uma língua perdida, desaparecida, apagada – o armênio ocidental falado no seio do império otomano – e que ficaram, até a publicação desse trabalho, sem inscrição e sem existência no campo cultural de seu país de acolhida. O salvamento diferido dessa transmissão sob a proteção de um terceiro constituído pela universidade francesa como testemunha do que não teve testemunha assegura a circulação do patrimônio aniquilado e permite ao “filho transmissor” resgatar esses relatos e terminar assim o trabalho de luto. O caráter paradoxal de tal trabalho de enunciação é sublinhado várias vezes por Janine Altounian; ele passa pelo desvio por uma língua e uma cultura deliberadamente silenciosa ou passiva, no que provocou o desenraizamento traumático dessa comunidade, e esse desvio permanece sendo a única salvação possível, o único modo de inscrição de uma catástrofe da qual os herdeiros se liberam ao se tornarem os portavozes e ao deportá-la na língua do outro. “O Eu só se torna Eu passando pelo Outro. Sem essa passagem, o Eu é ameaçado de morte”, escreve Krikor Bélédian.

É nos livros de Janine Altounian que se encontra formulada mais fortemente a função desse terceiro salvador para a sobrevivência psíquica, constituído pela figura do estrangeiro, do qual se adota a língua, a cultura e as instituições a fim de inscrever aí uma história ameaçada de ser dissipada; estrangeiro ao qual são “confiados” os traços desse aniquilamento a fim de reconstituir o patrimônio e tornar-se assim “audível a si mesmo e aos outros”.

## CONCLUSÃO

É então nessa atualização, em circunstâncias extremas, da função do terceiro salvador, na figura do estrangeiro, que minha reflexão se concluirá. Nossos três autores orquestram, em sua diversidade, a dinâmica, as dores e as estratégias da mestiçagem. As figuras são as do descentramento, do deslocamento, da colocação em perspectiva. Eles

<sup>22</sup> Krikor Beledian, *Cinquante ans de littérature arménienne en France. Du même à l'autre*, Paris, CNRS Éditions, 2001.

fazem do distanciamento, do desvio, da desorientação, os instrumentos da conquista de uma liberdade nova. Nas interseções entre vários mundos, eles tecem os laços entre o Oriente e o Ocidente, o passado sequestrado e o presente, o horror sem nome de um genocídio e o que pode ser transmitido disso. Eles transformam uma identidade de cruzamentos em modo de conhecimento do que escapa à nossa compreensão e à nossa apreensão, transpondo as fronteiras entre as disciplinas, revirando as representações, indiferentes às censuras impostas tradicionalmente pelo fato de pertencer a um grupo ou comunidade. Nesse sentido, eles me parecem construir uma das figuras da modernidade do século vinte e um, a das subjetividades que se constroem na experiência do exílio e do deslocamento.

Assim, graças a eles, nossa reflexão procurou estabelecer uma articulação entre os traumatismos históricos e individuais e a necessidade de passar por um terceiro, representado pela cultura, pela língua e pelas instituições do país escolhido para os estudos ou eleito como terra de adoção. Tal reflexão desvela nos deslocamentos dos estudantes – deslocamentos encorajados pelas políticas atuais que insistem na “mobilidade” – forças subversivas. Alguns lutam contra catástrofes políticas, econômicas, humanas que só podem ser pensadas no distanciamento diferenciador de países que dispõem de uma sociedade estável e de instituições garantidoras da cultura e da alteridade. Outros aproveitam a oportunidade de estudar em outro lugar para tentar elaborar, seja em seu trabalho de pesquisa, seja em encontros inabituais, interrogações inéditas com respeito a seu país, sua cultura de origem, seu desejo. Em todos os casos, essas questões são registradas, recebidas, trabalhadas, defendidas na universidade francesa e contribuem para seu brilho influente.

Não é certo que as implicações subjetivas desses percursos sejam reconhecidas e levadas em conta, nem que todos os esforços sejam feitos para acolher e defender essas energias novas que buscam estender em uma afiliação consentida uma interrogação criativa sobre sua identidade. Hannah Arendt em *A tradição escondida* sublinha a “confusão desesperada desses viajantes parecidos com Ulisses, mas que, diferentemente dele, não sabem quem são”, opondo-os aos “refugiados que vão de país em país” e que “representam a vanguarda de seus povos se conservam sua identidade”<sup>23</sup>. Assim, os deslocamentos dessas vanguardas me parecem oferecer uma chance para os indivíduos,

---

<sup>23</sup> Hannah Arendt, *La tradition cachée*, Paris, Christian Bourgeois, « Bibliothèque 10/18 » 1987.

e para os estados que os recebem, de se sentirem enriquecidos com a confrontação com o estrangeiro. As culturas majoritárias do ocidente têm um papel a desempenhar nas rupturas e remanejamentos incessantes das fronteiras, nos reequilíbrios econômicos e políticos. Em um mundo movediço e instável, no qual as zonas de caos se deslocam, essas culturas têm um dever de hospitalidade sobre o qual o linguista Benveniste nos lembra que a ideia original emerge na antiguidade grega e romana como o direito recíproco de fornecer abrigo e proteção uns aos outros.

O país, a língua e a cultura do outro podem servir como ferramentas ou apoios para colocar em perspectiva o país de origem, pensar o que estava inacessível, obliterado, escamoteado, interrogar o que não se sabia conhecer, formular o que não se via dentro dos limites demasiadamente estreitos de um país, de uma comunidade ou de uma família. O desvio pelo outro é fundador para retornar a si; chance oferecida para a abertura de perspectivas insuspeitadas, “passagens que não se imaginavam”, segundo a expressão de Yosuke Morimoto.

## REFERÊNCIAS

- Altounian J., «*Ouvrez-moi seulement les chemins d'Arménie* ». *Un génocide aux déserts de l'inconscient*, Paris, Les Belles Lettres, coll. « Confluents psychanalytiques », 1990.
- Altounian J., *La survivance/Traduire le trauma collectif*, Paris, Dunod, coll. « Inconscient et culture », 2000.
- Altounian J., *L'intraduisible. Deuil, mémoire et transmission*, Paris, Dunod, coll. « Psychismes », 2005.
- Arendt H., *La tradition cachée*, Paris, Christian Bourgeois, « Bibliothèque 10/18 », 1987.
- Beledian K., *Cinquante ans de littérature arménienne en France. Du même à l'autre*, Paris, CNRS Éditions, 2001.
- Hinsinger D. et Zaréa P., « Pourquoi faut-il aller si loin ? », Communication faite au colloque « Temps et déplacement », octobre 2004, Actes non-publiés.
- Jullien F., Conférence d'ouverture », in *Étudier, chercher ailleurs : les étudiants étrangers dans l'université française*, Paris, Cité-débats, Octobre 2004, p. 29-49.

Kristeva J., « Écrire en français » in *Tu parles !? Le français dans tous ses états*, Paris, Flammarion, 2000, p. 63-74.

Kristeva J., *Étrangers à nous-mêmes*, Folio essais, 1988.

Kristeva J., *La haine et le pardon : Pouvoirs et limites de la psychanalyse III*, Paris, Fayard, 2005.

Cheng F., *Le dialogue ; Une passion pour la langue française*, Desclée de Brouwer, 2002.

Morimoto Y., « De la servitude volontaire », in *Étudier, chercher ailleurs : les étudiants étrangers dans l'université française*, Paris, Cité-débats, Octobre 2004, p. 157-162.

Rouquet-Brutin K., « La transmission de la recherche d'une langue à l'autre », in *Étudier, chercher ailleurs : les étudiants étrangers dans l'université française*, Paris Cité-débats, Octobre 2004, p. 121-132.

Rouquet-Brutin K., « Dépaysement et mise en perspective de la recherche », Communication faite au colloque « Etudier, chercher ailleurs : Temps et déplacement », octobre 2004, Actes non-publiés.

Rouquet-Brutin : « Destins métisses et constructions identitaires : l'appel à l'autre langue, l'autre culture », *Exils, migrations, création*, Université Paris 12-Val de Marne, Editions Indigo, vol 1, 2008.

Rouquet-Brutin K., « la question des frontières ou l'appel à l'autre », in *Mana*, L'Harmattan, n° 14-15, 2007.

Rouquet-Brutin K., « Penser dans une autre langue », actes du colloque du Bureau D'Aide Psychologique Universitaire-Pascal, décembre 2006.

Rouquet-Brutin K., « Passer une frontière, trouver une langue », actes du colloque « Violence politique, traumatisme, processus d'élaboration et de création » à Louvain-la-Neuve, mai 2009, à paraître

RECEBIDO EM: 01 de novembro de 2012

APROVADO EM: 11 de dezembro de 2012

## FIGURAÇÕES IDENTITÁRIAS E CULTURAIS DO BRASIL EM LETRAS DE CANÇÕES SOB A PERSPECTIVA DE FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS

*Lúcia Maria de Assunção Barbosa*

**RESUMO:** Situado no contexto de ensino e aprendizagem do português como língua estrangeira, na sua versão brasileira, este artigo propõe uma aproximação entre as dimensões linguística e cultural, vendo-as como fatores indissociáveis no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira que requerem, assim, encaminhamentos metodológicos com vistas a práticas pedagógicas mais amplas. Apoiando-se no conceito de lexicultura, o estudo utiliza um *corpus* de unidades lexicais com cargas culturais partilhadas, retiradas de textos constituídos por letras de canções de Chico Buarque de Hollanda, vendo-as como elemento mediador de aspectos linguísticos e culturais representativos no Brasil. A partir de uma pesquisa exploratória, envolvendo um grupo de falantes de outras línguas, em situação de imersão no Brasil, a pesquisa destaca, com base nos dados obtidos, dois eixos interpretativos: um relativo às visões desse grupo referentes a elementos culturais e identitários do Brasil e dos brasileiros e outro referente ao reconhecimento de dimensões culturais (transparentes ou opacas) presentes no léxico de textos selecionados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua estrangeira. Português língua estrangeira. Léxico. Cultura. Lexicultura.

**ABSTRACT:** Set in the context of learning and teaching Brazilian Portuguese as a foreign language, the aim of this article is to bring together linguistic and cultural aspects, seen as inseparable factors in the learning-teaching process of a foreign language thus requiring methodological considerations aiming at broader educational practice. Based on the lexiculture concept, the study uses a *corpus* of lexical units with shared cultural weight, and seen as a representative mediator of linguistic and cultural aspects in Brazil, taken from texts consisting of lyrics from songs by Chico Buarque de Hollanda. The study focuses on an experimental study involving a group of speakers of other languages in an immersion situation in Brazil. Based on data obtained from this study, the article highlights two main interpretations: one related to the views of this group concerning the cultural and identity aspects of Brazil (and of the Brazilians), and the other concerning the recognition of cultural dimensions (explicit or not) present in the lexis of the selected texts.

**KEYWORDS:** Foreign language. Brazilian Portuguese as a foreign language. Culture. Lexiculture.

No âmbito do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, os elementos culturais têm se limitado, em geral, à exploração do potencial puramente linguístico dos conteúdos, sem a preocupação de inserir reflexões sobre os aspectos da vida cotidiana que essa língua veicula. Sabemos que uma compreensão mútua entre diferentes culturas

requer uma visão interdisciplinar do ensino-aprendizagem, conforme preconiza a abordagem comunicativa. Associada a esta perspectiva, a noção de interculturalidade emerge como um critério indispensável para elucidar as relações entre a cultura maternal do aprendente e aquela a que ele deseja aceder, uma vez que sabemos que a linguagem é um fenômeno social e reflexo de nossa maneira de ser e de aparecer no mundo (BARBOSA, 2008).

Pretendemos mostrar, neste artigo, os resultados obtidos em um estudo qualitativo e de caráter exploratório, envolvendo um grupo de 24 falantes de outras línguas e de diferentes nacionalidades (russos, ucranianos, franceses, ingleses e latino-americanos) que, por diferentes razões, estão no Brasil há um certo tempo. Partindo da hipótese de que formas intensivas de exposição (dos falantes de outras línguas) a situações e a textos autênticos possibilitam-lhes o acesso a um acervo lexical qualitativamente importante, objetivamos:

a) Verificar se, em textos de canções brasileiras, falantes de outras línguas identificam características culturais e identitárias atribuídas ao Brasil e a brasileiros.

b) Analisar como falantes de outras línguas interpretam o significado de palavras e expressões culturais mediadas por esses textos.

Apoiamo-nos no conceito de *lexicultura* e também no de *palavras com cargas culturais compartilhadas*, ambos propostos por Robert Galisson (1987 e 1991). De acordo com o autor, essas palavras são conhecidas e utilizadas por falantes nativos, no seu cotidiano, porém seu sentido implícito nem sempre é evidenciado para falantes de outras línguas.

A lexicultura privilegia a consubstancialidade do léxico e da cultura, mostrando o valor que as palavras adquirem pelo uso que se faz delas. Entretanto, esse valor nem sempre está presente nos dicionários. Assim, trata-se do estudo da cultura no interior do discurso, com uma vocação orientada mais pela prática e menos pela teoria e que integra, na sua concepção, a cultura no e pelo léxico, colocando-a ao alcance do aprendente de uma língua estrangeira.

A carga cultural compartilhada é o produto de julgamentos veiculados por [a] locuções figuradas, [b] locuções figuradas associando animais a defeitos ou qualidades humanas, [c] inanimados culturais (objetos fabricados ou elementos da natureza aos quais são creditadas cargas que qualquer nativo reconhece ao contato – visual ou

auditivo – com a palavra que se refere ao objeto ou elemento). De acordo com Galisson (1997), essa carga compartilhada também resulta da [d] associação automática de um lugar a um produto, [e] do costume, do comportamento, de crenças e superstições evocadas pela palavra. No que se refere a nomes de marcas de produtos como evocadores de um conteúdo segundo, o autor ressalta que eles deslocam-se do seu objetivo primeiro (vender produtos) e passam a ter um papel importante na memória coletiva, podendo tornar-se *fenômenos culturais* (*op. cit.*: 59), pois participam da composição da vida cotidiana (trivial) dos falantes nativos.

Portanto, para que esse evidencie uma carga cultural compartilhada de uma palavra, não basta apenas creditar à palavra um conteúdo cultural, pois aquilo que costumamos chamar de sentido figurado (por exemplo, a metáfora), por oposição ao sentido próprio, é produto do cultural, por estar fundamentado em analogias das formas referidas, a partir da subjetividade de um locutor coletivo, sobretudo se pensarmos que esse locutor poderia ter utilizado outra palavra para denominar o mesmo objeto.

Para este estudo, elegemos três letras de canções brasileiras, de composição de Chico Buarque de Hollanda, e procuramos estabelecer ligações entre possíveis figurações culturais e identitárias brasileiras atribuídas ao Brasil e a brasileiros e o uso efetivo da língua com base no léxico culturalmente marcado, retirado desse *corpus*. Privilegiamos textos de canções, em virtude da forte presença que a música tem no cotidiano da sociedade brasileira. Em função dessa inserção, ela é inegavelmente portadora de elementos culturais compartilhados pelo conjunto da coletividade e mostra-se, desse modo, como elemento pertinente para o acesso à língua e à(s) cultura(s) do país.

Para a seleção dos participantes, adotamos os critérios da *amostra intencional*, técnica utilizada quando o grupo é selecionado a partir de determinadas características consideradas relevantes e adequadas pelo pesquisador, para a obtenção de dados de natureza quantitativa ou qualitativa.

Desse modo, foi selecionado um grupo de 24 participantes com as seguintes características pré-estabelecidas:

- a) ser adulto;
- b) ser estrangeiro (falante de outra língua-cultura);

- c) estar em situação de imersão, no Brasil, num período mínimo de 1 ano e máximo de 10 anos.

Por entendermos que as particularidades e diferenças dos participantes da pesquisa (língua, idade, tempo de permanência no Brasil) podem interferir na compreensão de algumas palavras e expressões culturalmente marcadas, veiculadas nos textos de canções escolhidas, sintetizamos, no gráfico a seguir, as características relacionadas à origem do grupo:

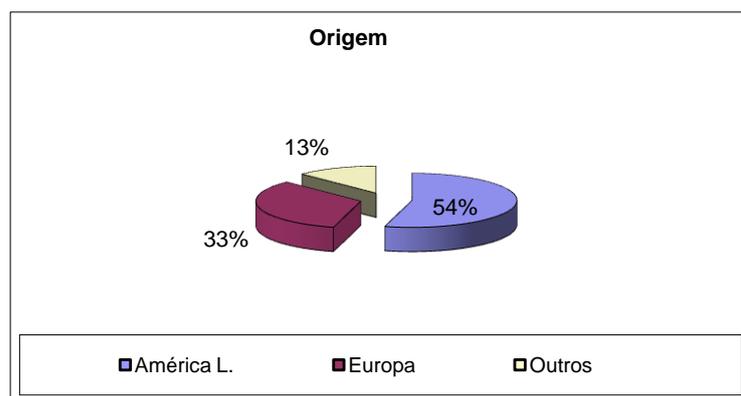


Gráfico 1: Origem

De acordo com o gráfico, vemos que a maioria dos participantes (54%) provém de países de língua espanhola da América Latina: Argentina, Uruguai, Peru e Colômbia. Esse percentual deve-se ao fato de que esse é o grupo predominante no contexto da pesquisa. Em segundo lugar aparecem os de origem européia - franceses, ingleses, russos e ucranianos. Classificamos como *outros*, os países Argélia, Índia e Nova Zelândia que tiveram, cada um, um representante e que não podem ser enquadrados nas outras duas categorias. Pela representatividade de latino-americanos, a língua estrangeira predominante entre os participantes da pesquisa foi o espanhol.

No que concerne à faixa etária, dos participantes, os variava, entre 25 e 50 anos, prevalecendo um número maior de sujeitos com idades entre 25 e 39 anos.

Para coletar os dados que nos interessavam, utilizamos a técnica do questionário, a partir de um conjunto de perguntas que foram respondidas por escrito. Essa técnica mostrou-se bastante útil para a obtenção de informações acerca dos dados pessoais de cada um e também das interpretações das letras de canções.

O questionário foi dividido em duas partes: uma referente aos itens demográficos dos participantes e outra parte contendo questões relativas à canção selecionada para ser enfocada.

A parte concernente aos dados demográficos, composta por perguntas fechadas, contém questões que possibilitaram estabelecer as aproximações necessárias entre o objeto da pesquisa e as determinações sociais ou variáveis como idade, nacionalidade, língua materna, profissão, tempo de residência no país e conhecimento de outras línguas.

A segunda parte do questionário centrou-se sobre o objeto da pesquisa propriamente dito (interpretação do texto) por isso continha questões mistas (abertas e fechadas), embora a ênfase tenha privilegiado as questões abertas por entendermos que podem fornecer-nos maiores perspectivas no momento da análise e da interpretação dos dados obtidos.

No que concerne ao primeiro objetivo - *verificar se, em textos de canções brasileiras, falantes de outras línguas identificam características culturais e identitárias do Brasil e dos brasileiros* - priorizamos a abordagem qualitativa porque ela permite-nos interpretar as respostas e estabelecer relações entre elas. No que se refere ao segundo objetivo - *analisar como falantes de outras línguas interpretam o significado de palavras e expressões culturais mediadas por canções brasileiras* - não prescindimos da abordagem qualitativa, mas apresentaremos aqui apenas os dados referentes à análise quantitativa para explicitar eventuais regularidades e diferenças que os dados possam traduzir.

A interpretação e a análise dos dados obtidos foram efetuadas procurando estabelecer-se uma ligação entre as discussões teóricas previamente elaboradas e os dados da realidade pesquisada.

A partir dos dados obtidos, dividimos nossa análise em dois eixos interpretativos: um relativo às visões desse grupo referentes a elementos culturais e identitários do Brasil e dos brasileiros e outro referente ao reconhecimento de dimensões culturais (transparentes ou opacas) presentes no léxico de textos selecionados.

Entendemos que as respostas referentes às características do Brasil e dos brasileiros, apontadas pelos participantes da pesquisa enquadram-se no nível de um

*conhecimento* mais observável ou factual. Ou seja, essas respostas referem-se a aspectos que hipoteticamente os participantes (por estarem em situação de imersão) podem ou puderam observar no Brasil e nos brasileiros. Esses aspectos podem ser considerados como representativos e o texto da canção pode ser um mediador dos mesmos. Além disso, esse tipo de *conhecimento* pode ser reportado por eles com o repertório de língua do qual eles dispõem, não sendo necessário elaborar frases longas ou mais complexas.

Por outro lado, no que se refere à questão relativa às interpretações das palavras e das expressões marcadas no texto, no nosso entendimento, essas exigem dos participantes não apenas um conhecimento, mas um *reconhecimento* de aspectos (e dos fatos) da cultura que estão em dimensão velada e implícita (no léxico) porque são compartilhados pelos usuários (falantes nativos). Ou seja, trata-se de níveis de conhecimento diferentes: o primeiro – *conhecimento* – é de natureza mais observável e o segundo – *reconhecimento* – de caráter mais interpretativo e, portanto, mais aprofundado.

Nesse sentido, é possível mostrar que aquilo que caracteriza a lexicultura reside no nível dos implícitos que perpassam a palavra e revelam práticas sociais que os falantes nativos compartilham de forma inconsciente.

Ressalte-se que as respostas dadas às letras de canções sofreram significativa influência do conteúdo textual apresentado, a começar pelo título da canção, índice que certamente interferiu na compreensão do texto.

Desse modo, obtivemos:

1- Visões exógenas do Brasil e dos brasileiros: um *conhecimento* para além de estereótipos culturais

Os dados da pesquisa efetuada evidenciaram que, de um modo geral, o grupo de participantes deste estudo tem uma impressão positiva em relação ao Brasil e aos brasileiros. Apesar de haver, inicialmente, uma tendência a caracterizar o país por meio de estereótipos, constatamos que esses foram imediatamente suplantados por uma visão mais crítica do país e da sociedade.

Desse modo, nas respostas atribuídas às *características do Brasil* e às *características dos brasileiros*, pudemos notar a percepção dos participantes de que o samba, o futebol e o carnaval são aspectos sociais importantes no país, mas que há outros componentes que ultrapassam essa trilogia sociocultural brasileira. Em oposição a esses três aspectos, os participantes indicaram outros pontos como: a injustiça social, o

desemprego e os trabalhos informais e mal pagos. Essas características desmontam as imagens do tipo *cartão postal*, comumente exportadas através de guias turísticos, mas ainda presentes em materiais didáticos destinados ao ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira.

Outro ponto que foi possível verificar neste estudo refere-se ao fato de que só é possível interpretar as figurações identitárias e culturais do Brasil sob a perspectiva da chamada relatividade, própria a este gênero de reflexão. Essa premissa pode ser comprovada pelas respostas dos participantes, segundo as quais o Brasil e os brasileiros não constituem uma unidade, mas sim espaços geográficos e grupos que se compõem e se opõem internamente de forma peculiar e muitas vezes incompreensível. Contudo o país e a sociedade possuem, ainda assim, traços identitários que os diferenciam de outros grupos culturais e linguísticos.

Os resultados mostram que para esses interpretantes – exógenos e em situação de imersão – o chamado *ethos* ou o estilo brasileiro possui como marcas as injustiças sociais evidenciadas nas condições precárias de vida, no subemprego e na violência. Nesse contexto, o *jeitinho*, visto por alguns como um estereótipo, pode funcionar como um elemento utilizado para vencer as dificuldades do cotidiano.

Ficou evidenciado também nesta pesquisa que os textos das canções inscrevem significações coletivas do Brasil. Por meio desses textos, o país e a sociedade revelam-se de forma paradoxal, fragmentada e muitas vezes enigmática. Entretanto, ainda assim, foi possível observar, nas respostas dos participantes do estudo, a presença de um fio condutor que permite o *conhecimento* de uma e de outra realidade: *i)* a do samba, da alegria e do futebol e *ii)* a das dificuldades e dos paradoxos: riso/choro, trabalho/festa, comida/fome.

No que concerne às variáveis *língua materna* e *tempo de imersão*, os dados que obtivemos não nos permitiram determinar interferências das mesmas, uma vez que a competência cultural do grupo dos participantes desta pesquisa diluiu-se independentemente dessas duas variáveis. A pesquisa mostrou que, para a maioria dos participantes, os textos de canções funcionaram como mediadores de diferentes faces do país.

## 2. As dimensões ocultas do léxico culturalmente marcado: o *reconhecimento*

Dos três textos, solicitamos que cada um participante interpretasse 14 unidades lexicais culturalmente marcadas, as quais estavam destacadas em negrito, dentro do enunciado, conforme se vê: *Eles vão com uma **sede de anteontem**; **Salta** cerveja estupidamente gelada; Basta ver um **rabo de saia**; Pro bobo se **derreter**; É pirueta pra cavar o **ganha-pão**; Mas o que eu quero **lhe dizer** que a coisa aqui **tá preta**; Se eu **ganhar algum** vendendo mate; **Vivo de biscate** e queres que eu te sustente; **Fui pegar uma cor** na praia; Diz que **tá dura, pendura a fatura** no nosso irmão; E vamos **botar água no feijão**; E a gente vai se amando que, também, sem um carinho/Ninguém segura esse **rojão**; E a gente **tá engolindo cada sapo** no caminho.*

De acordo com a interpretação feita por cada um, obtivemos os resultados que expomos nos gráficos 2 e 3. Para elaboração desses gráficos, foram consideradas transparentes as unidades lexicais que obtiveram respostas adequadas da metade dos participantes mais um (50% + 1). Ou seja, são transparentes as unidades lexicais que obtiveram, no mínimo, treze (13) interpretações adequadas por parte dos sujeitos da pesquisa (de um total de 24).

Considerando-se a porcentagem referida, os dados apontaram que a expressão *estar (ficar) preta* foi interpretada de forma adequada por 87,5% dos participantes, o que faz com que ela seja a expressão mais transparente desta pesquisa. Por outro lado, a unidade lexical *saltar* foi a que obteve o percentual de reconhecimento mais baixo (54%) dentro dessa categoria (transparente).

O gráfico a seguir sintetiza os resultados referentes ao conjunto palavras e expressões consideradas transparentes.

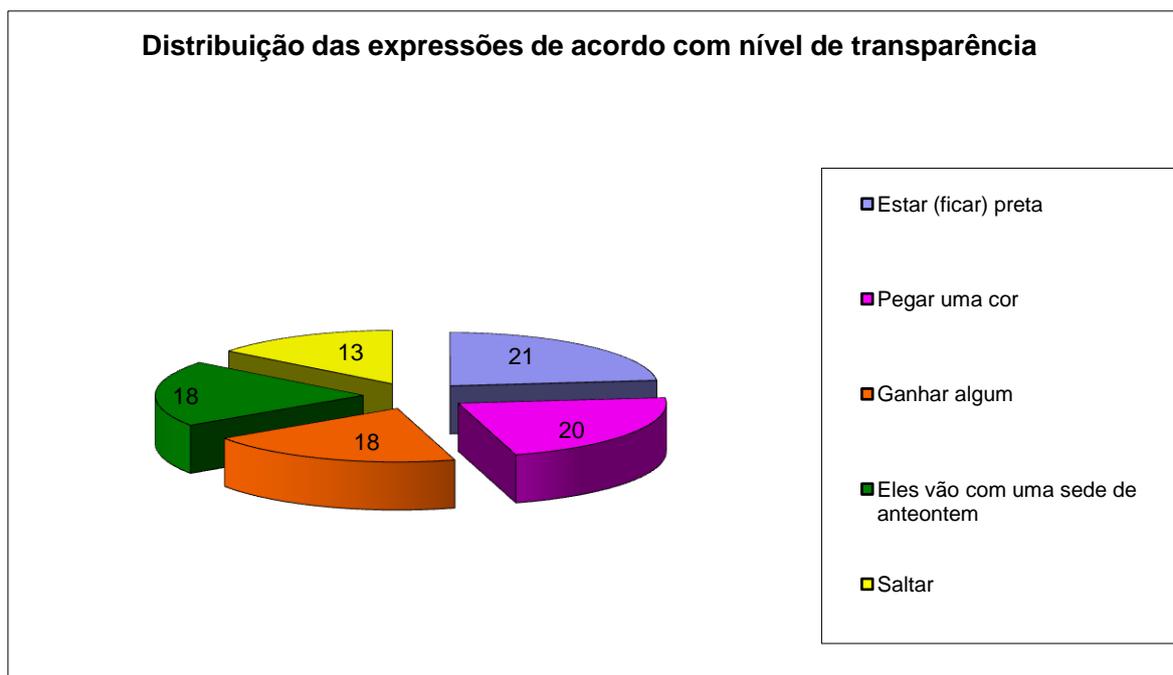


Gráfico 2 – Distribuição das expressões de acordo com o nível de transparência

O gráfico 2 mostra que 5 (cinco) das catorze (14) unidades lexicais apresentadas aos participantes da pesquisa obtiveram uma interpretação adequada por mais da metade dos sujeitos da pesquisa.

Os resultados também indicam que os sentidos figurados convencionais, que podemos chamar também de cristalizados, foram mais facilmente identificados, como é o caso das expressões *ganhar algum* e *pegar uma cor*, que obtiveram, respectivamente, 20 e 18 respostas consideradas pertinentes.

Outro fator que, no nosso entendimento, facilitou as interpretações de algumas unidades lexicais foi o próprio contexto discursivo. Os dados mostram que esse é o caso, por exemplo, das expressões *sede de anteontem* e *ganhar algum*. Para a unidade lexical *saltar*, constatamos que a semelhança com *soltar* funcionou como elemento favorável à compreensão do sentido.

Vale destacar ainda que essas expressões mostraram-se transparentes não apenas para falantes de línguas próximas (como o espanhol), mas pelo conjunto dos participantes. O grupo chegou ao mesmo resultado independentemente da variável *língua materna*.

A seguir, apresentamos os resultados relativos ao conjunto de unidades lexicais mais opacas, segundo a interpretação feita pelos participantes do estudo.

O gráfico 3, mostra a distribuição das expressões consideradas opacas, com a indicação em cada uma delas do número de respostas adequadas obtidas.

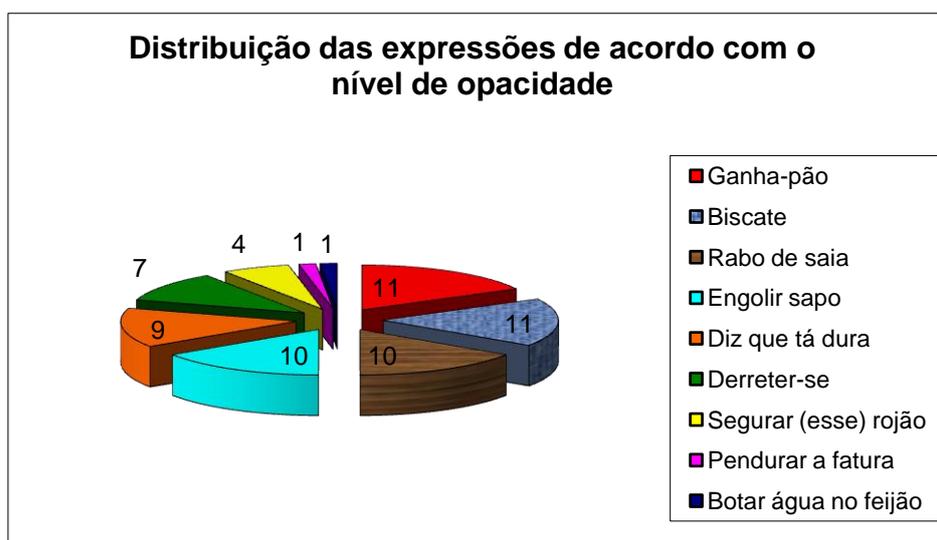


Gráfico 3 – Distribuição das expressões de acordo com o nível de opacidade

Vemos no gráfico 3 que as duas unidades lexicais que obtiveram o menor índice de *reconhecimento* dos participantes foram *botar água no feijão* e *pendurar a fatura*.

Para a primeira, de acordo com as respostas dos sujeitos de pesquisa, constatamos que o sentido cultural que a palavra *feijão* comporta não foi compreendida e que isso teve como efeito uma compreensão contrária àquela do contexto. Para o reconhecimento do sentido cultural evocado por *pendurar a fatura*, seria necessário que os participantes da pesquisa conhecessem o costume veiculado pelo verbo *pendurar*, tal como ele é utilizado no texto. Fenômeno semelhante foi produzido com a interpretação da palavra *derreter-se*, cuja compreensão requer dos informantes um conhecimento prévio de um certo comportamento (maneira de falar e de olhar, por exemplo) em relação à pessoa na qual se está interessado, nesse caso, uma mulher (*rabo de saia*).

Entretanto, a opacidade de outras expressões não ficou somente ligada ao *reconhecimento* ou não do sentido cultural, mas também aos elementos do texto. No caso em que a estrutura gramatical mostrou-se complexa, os resultados mostraram que isso gerou interferências na interpretação.

No que se refere a possíveis interferências das variáveis *língua materna* e *tempo de residência no Brasil*, os dados analisados não nos permitem detectar elementos significativos em relação a essas categorias.

Desse modo, a hipótese de que falantes de línguas tipologicamente próximas – como o espanhol – teriam mais facilidade para identificar, compreender e interpretar as significações culturais relativas às expressões escolhidas, não se confirma no quadro desta pesquisa, pois os dados mostram que os hispanofalantes, nesta pesquisa, obtiveram resultados semelhantes aos de falantes de outras línguas.

A análise que efetuamos dos dados coletados mostrou-nos também que a competência léxico-cultural do grupo é variável e não nos permite afirmar que essa competência seja proporcional ao tempo de imersão ou de residência no Brasil.

O que este estudo – de caráter exploratório – indica é que a interpretação preferencial, adequada ou pertinente de uma unidade lexical está ligada à compreensão mais ampla do enunciado discursivo no qual essa unidade está inserida. Em outras palavras, as significações culturais de que são portadoras certas palavras ou expressões exigem não apenas o conhecimento de seu sentido referencial, mas também um *reconhecimento* de outros elementos da cultura da qual o aprendente quer fazer parte.

O que se pode concluir, a partir dados obtidos, é que os 24 (vinte e quatro) participantes da pesquisa demonstraram ter uma compreensão alargada do país e de seus habitantes. Ao apontarem características do Brasil e dos brasileiros nas três letras de canções analisadas, evitaram legitimar os estereótipos culturais comumente encontrados.

Os textos de canções podem se considerados mediadores eficazes de representações do Brasil, confirmando nossa hipótese inicial de que eles exigem uma abordagem reflexiva dos elementos da cultura e contribuem para uma visão não-homogênea de aspectos identitários e culturais do país.

Os dados permitem-nos afirmar também que aspectos mais gerais do cotidiano exigem da parte de falantes de outras línguas um *conhecimento*, ao passo que a interpretação de elementos implícitos, relacionados ao léxico culturalmente marcado, constitui um campo menos transparente. Do mesmo modo, fatores ligados ao texto (como a progressão temática e a estrutura sintática) podem gerar incompreensões e dificultar as interpretações esperadas.

Nessa perspectiva, a lexicultura constitui-se como um conceito legítimo para o ensino-aprendizagem das dimensões linguístico-cultural de uma língua estrangeira, no qual o que está em jogo não é uma descrição de fatos, de vocabulário ou de gestos, mas a emergência de uma língua-cultura que decifra, analisa, descobre e interpreta práticas sociais implícitas nas interações cotidianas.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção. *Opacité et transparence lexico-culturelle dans l'apprentissage du portugais langue étrangère au Brésil: les paroles de chansons, instruments de médiation linguistique et culturelle*. Lille: Atelier National de Reproduction de Thèses, 2008.

GALISSON, Robert. Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à CCP. *Études de Linguistique Appliquée*, Paris, n° 67, 109-15, 1987.

GALISSON, Robert. *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE International, 1991.

\_\_\_\_\_. Un dictionnaire à géométrie variable au service de la lexiculture. *Cahiers de lexicologie*, Paris, n° 70/1, 57-77, 1997.

RECEBIDO EM: 01 de novembro de 2012

APROVADO EM: 14 de dezembro de 2012

## MULHERES NEGRAS, ESCOLARIDADE, SEXISMO E SUBORDINAÇÃO: IDENTIDADES EX-POSTAS NA SALA DE AULA

*Terezinha Oliveira Santos*

**RESUMO:** Neste artigo, retomo dois trechos da minha tese de doutorado<sup>1</sup> que tratam de construção de identidades, numa reflexão que enfoca a condição da mulher na sala de aula, seja ela estudante ou professora, numa perspectiva (auto) etnográfica a partir de leitura de alguns teóricos que abordam questões de sexismo e subordinação. Assim, a partir de uma descrição de algumas cenas do cotidiano de mulheres negras, conjunto no qual me incluo, procuro refletir sobre o sexismo e as condições de subordinação e dominação presentes, principalmente, nas práticas cotidianas onde nós estamos inseridas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Experiência cotidiana. Resistência. Resiliência.

**ABSTRACT :** In this article, I return two sections of my doctoral thesis dealing with identity construction, a reflection that focuses on women's status in the classroom, whether student or teacher, a perspective (auto) ethnographic from reading some theorists addressing issues of sexism and subordination. Thus, from a description of some scenes of everyday black women, set in which I include myself, I try to think about sexism and conditions of subordination and domination, especially in daily practices where we are inserted.

**KEYWORDS:** Everyday experience. Resistance. Resilience.

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesanato - no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.

Walter Benjamin

<sup>1</sup> A partir de uma experiência pessoal como estudante de doutorado, tentei interferir no sistema educativo, buscando compreender de que forma uma educação hierarquicamente racializada afetava os processos de alteridade entre professores e alunos, em especial, da Educação de Jovens e Adultos de uma escola situada em Cajazeiras, bairro periférico de Salvador/Bahia. Com esse objetivo, em 2007, formei um grupo de professoras de Português língua materna, na unidade escolar onde também leciono, para apresentar e instalar uma proposta de formação docente "em serviço" atenta às necessidades de um olhar mais sensível ao reconhecimento das diferenças, sejam elas de "raça", gênero e linguagem, o que levaria os sujeitos do ensino e aprendizagem a não só discutirem formas de desigualdade, preconceitos e discriminação, como também a apontarem saídas, no sentido de enfrentamento das suas condições de existência nesse contexto, direcionadas pela utopia de uma sociedade menos desigual.

A epígrafe escolhida tem o propósito de apresentar este texto como uma daquelas conversas que entabulamos quando somos convidadas por quem gosta de ouvir o Outro, no exercício da escuta sensível dos fatos vividos ou relatados pelo narrador. Para adentrar na reflexão proposta, faz-se necessário, primeiramente, que eu apresente o cenário de onde falo, ou seja, a sala de aula da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública situada em Cajazeiras, periferia de Salvador, Bahia. Sou moradora do entorno onde a escola está situada, o que me confere uma visão de dentro da cultura local ao estabelecer com a maioria das alunas e alunos uma relação profissional e de vizinhança. Atuei na Educação de Jovens e Adultos durante oito anos e para ela dirigir a minha atenção na pesquisa acadêmica do Mestrado e no Doutorado concluído em 2010.

## 1 O FAZER DOCENTE: PERCEPÇÕES

A minha experiência como professora de Português na Educação de Jovens e Adultos, doravante EJA, foi constituída por desafios e questionamentos acerca da prática pedagógica e pelo meu papel político naquele espaço de atuação. Desafios, a princípio, por me ver diante de sujeitos da aprendizagem excluídos da educação regular em suas diversas identidades entrecruzadas na sala de aula, configurando aquele espaço como um complexo mosaico cultural. Questionamentos, ao longo da prática, por não possuir a formação profissional específica para atuar naquele contexto de ensino/aprendizagem, um dos fatores que podem afetar a interação com os educandos e o trato pedagógico dos conteúdos didáticos e processos avaliativos. Essa gama de reflexões encadeou as demais, materializadas na dissertação de Mestrado “Constituições Identitárias numa turma da EJA: uma leitura para além das margens”, defendida em 2007, no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> America Lucia Silva César.

A interação com alunas e alunos da EJA levou-me a “vasculhar” pontos da memória, estabelecendo, assim, um diálogo íntimo com algumas lembranças, ora do contexto familiar, ora de uma experiência escolar marcada pelo silêncio e pela invisibilidade. Na fenda entre passado e presente, deixei escoar naquela dissertação um testemunho das formas doridas do tornar-se negra em uma sociedade na qual, cotidianamente, somos instigadas a contrariar as expectativas que recaem sobre nossas

identidades de cor/gênero/classe social.

Necessário se fez, nesse processo, um estranhamento de mim mesma, num percurso complexo, para compreender o quanto estava envolvida pelos estereótipos raciais em suas intersecções sociolinguísticas. Desse modo, o exercício crítico da minha prática pedagógica constituiu-se o fio condutor na percepção de uma política educacional epistemicida, que nos impede de enxergar a tensão racial existente no poder da escola como uma das instituições responsáveis pela exclusão daqueles que não se encaixam no perfil estético, socioeconômico e linguístico vigente em suas normas, fato que me levou a (re) ver questões ancestrais relacionadas ao cenário histórico da aquisição da língua portuguesa pelos povos indígenas e africanos; a perversa negação a uma educação de qualidade, fato que ainda insere a maioria dos educandos das camadas populares nas estatísticas de fracasso escolar e coloca em suspenso os discursos em prol da justiça social.

A partir do lugar que ocupo no espaço político da escola e da academia, senti a necessidade de trazer para este texto questões relacionadas ao gênero na formação de professores, de um modo geral, mas com um olhar especial para a modalidade EJA, considerando o universo quantitativo das mulheres presentes e ainda ausentes nas/das salas de aula. Esse olhar alcança, também, o significativo número de mulheres no campo do ensino e gestão nas escolas públicas, uma leitura na qual se pode afirmar que tais escolas em Salvador são representadas por um “universo feminino” e negro. Sendo assim, somos mulheres/negras/professoras/alunas. Uma identidade negra nos une a partir da herança de uma ancestralidade oriunda de escravizados africanos como integrantes de um grupo que atravessa a história sob um processo de estigmatização, racialização e exclusão social, quando se percebe a sua ausência representativa nos lugares de decisão sociopolítica e econômica (MUNANGA, 2004).

Soma-se a esse contexto a minha crença de que a escola pode ser um local de empoderamento de professores e alunos se juntos aliarmos nossas forças na busca da transformação, de uma transformação que tenha em sua gênese o (re) conhecimento de quem somos, como nos vemos e como vemos o Outro com o qual nos relacionamos, nesse sentido, faz-se necessária uma formação docente que nos (re) ensine a ler para que sejamos mais atenciosas aos discursos impressos nos projetos políticos pedagógicos, nos quais, geralmente, afirmamos a escola como espaço aberto à diversidade cultural,

enquanto continuamos repetindo o mesmo olhar colonizador travestido de respeito às diferenças. Tais discussões poderiam ter sido ampliadas na proposta de formação docente por mim esboçada, entretanto as interdições estruturais e conjunturais que se interpuseram ao longo do ano letivo de 2007, inviabilizaram a sua consecução.

Chamo de interdição estrutural a impossibilidade do afastamento da sala de aula para cumprir o meu papel como aluna de doutorado, uma vez que já havia usufruído desse direito para cursar o Mestrado. De acordo com o Art.62º da Lei 8.261 que rege o Estatuto do Magistério Público Estadual do Ensino Fundamental e Médio (p.29). De acordo com essa lei, a licença com ônus não poderá exceder a 2 (dois) anos, prorrogável por mais 1(um). Ao terminar o curso, uma nova ausência é permitida somente depois de decorrido o prazo mínimo de 5(cinco) anos.

- Considerando a nossa formação histórica, o que significa para uma estudante negra a espera de cinco anos para ter acesso, novamente, ao espaço acadêmico?

A interdição conjuntural é representada pela greve da categoria de professores da escola pública, em 2007, tudo isso afetou a dinâmica da pesquisa e, com isso, a confecção da tese, composta da análise das interdições, observações e reflexões oriundas do meu trânsito pelas escolas estadual e municipal, foi aos poucos se transformando numa formação docente que aconteceu diferente do planejamento.

### 1.1 NA SALA DE AULA, AS MULHERES E SUAS “LIDAS”.

O esforço empreendido para escrever a tese, aguçava a minha sensibilidade na escuta aos problemas pertinentes a conciliação das identidades que nós, professora e alunas precisávamos acionar para dar conta das tarefas que a experiência cotidiana nos delegava. Nas salas de aula do ensino noturno, observava as jovens, algumas retornando após o período de descanso pós-parto; outras que não voltavam, pois abandonavam a identidade estudantil para se dedicar às suas crias; havia aquelas que traziam um (a) dos(as) filhos(as) e, sob reclamações da gestão, explicavam que é “porque não tinha com quem deixar”; via mulheres a lutar com o sono em salas de aula e nelas me “via”. Participava das conversas das alunas donas de casa, quando saímos da escola em

direção ao ponto de ônibus, enumerando os afazeres domésticos que ainda estavam a nos esperar. Enquanto estava à pia, lavando os pratos, nessa *ter-a-pia*, aproveitava para articular as ideias.

Penso em como algumas de nós, mulheres negras, temos vivenciado a categoria de gênero com essa sobrecarga de trabalho, que nos une a todas dentro de um contexto de opressão sexista e que nos rouba um tempo de sermos apenas nós mesmas. Administrar a qualidade do tempo/produtividade pela gestão escolar vai da cobrança das notas dos alunos nas cadernetas ao apontamento das faltas dos professores, e já não é novidade que parte dessa categoria está passando por graves problemas de saúde<sup>2</sup>. A impossibilidade de gerenciar um tempo para uma atividade física, os “malabarismos” empreendidos para “dar conta” de três turnos de trabalho e a dificuldade de usufruir de uma alimentação saudável em horário e espaços adequados acarretam danos ao corpo e à mente, refletindo, em grande parte, nas repetidas ausências de docentes da sala de aula e na qualidade do ensino oferecido.

A hora do “recreio”, o intervalo de 20 minutos no turno diurno, pode representar para os alunos, conforme disse no trabalho anterior<sup>3</sup>, como a reunião de migrantes no pátio escolar; para os docentes, também. Geralmente é o momento de (re) encontrar os colegas, é o tempo subtraído para as confidências, trocas, queixas, risos, pois há laços de amizades ali construídos e em constante construção. O mais comum é encontrarmos colegas desmotivados (as), mulheres sobrecarregadas com uma quarta jornada de trabalho, com aqueles três turnos fora de casa e as narrativas de serem as “chefas da família”, financeira e afetivamente falando, pois geralmente os pais “se vão” e os filhos ficam.

Mesmo quando na família há a figura do homem, apesar da inversão de papéis no aspecto financeiro, a mulher ainda é vista como aquela que “cuida de”, e os homens como aqueles que têm “cuidado com”. De acordo com Chies (2010), estudos

---

<sup>2</sup> Há, no *site* do Sindicato dos Professores do Estado da Bahia (SINPRO-BA), artigos e teses que tratam dessa temática.

<sup>3</sup> “O pátio da escola permite-me também uma leitura metafórica da escola/nação naquele sentido captado por Bhabha (1998) de sua interpretação de Hobsbawn, quando esse escreve a história da nação ocidental sob a ótica da margem dessa nação e do exílio de migrantes. Sendo assim, o pátio representa paradoxalmente o centro da escola e as suas margens, dentro de uma visão de escola como local da cultura estrangeira, dos estatutos legais, discursos hegemônicos, relatórios, performances educacionais, etc.. Um local onde os que estão dentro delimitam suas zonas de atuação e de unem em ‘tribos’” (SANTOS, 2007, p.65).

demonstram que há profissões eminentemente femininas, tais como enfermeira e professoras primárias, além do atrelamento dessas ocupações ao “cuidar de”. Elas são discriminadas pela desvalorização financeira que recai sobre a subordinação implicada na relação entre “cuidar de” e rentabilidade, visto que afazeres domésticos, cuidar de crianças e/ou de idosos, são papéis da vida privada que, naturalmente, cabe à mulher exercê-los.

Observo que, quando formamos um grupo de professoras reunidas para narrar o cotidiano, falamos do processo de embotamento do corpo/desejo consumido e encaminhado ao esquecimento, seja pela falta de um (a) parceiro(a), seja pela solidão a dois, comum em certos tipos de (des)casamento, tudo isso contado no equilíbrio tragicômico necessário à sobrevivência diária. Assim, é possível encontrar na escola um grupo de mulheres felizes com sua vida conjugal e quase todas à espera, ou à procura, de um grande amor. A interrupção desse momento, seja pelos signos sonoros, como aquela campainha que soa irritantemente ou pelas chamadas verbais, quando um dos representantes da gestão escolar vem à porta nos “alertar” para o horário, sinaliza, através dessas atitudes, também a condição de igualdade alunos/professores enquanto corpos docilizados em retorno à relação subalterna. Particularmente, há dias que não gosto desse embate entre a “obediência” e a vontade de subverter a ordem.

A expressão “ir para a sala de aula”, atualmente, tem adquirido para muitos(as) professores(as) significados que se apartam de uma atividade prazerosa naquela concepção de uma educação libertadora freireana, na qual o educador está empenhado em que o educando oprimido, adulto ou não, desvele o mundo e confirme a educação como um processo de busca e de possibilidades. É essa concepção que mantém o intelectual orgânico firme em seus propósitos.

A esse quadro, acrescenta-se um tempo sinalizado pelo acionamento de diversas competências profissionais, compreendidas por Bolívar (2002) como autoidentificação – o que eu sou e como os outros me reconhecem; os conhecimentos profissionais, os componentes cognitivos da sua prática e as competências, as habilidades e a capacidade para aplicá-las de maneira significativa.

As competências docentes compreendem, então, conhecimento, habilidades, atitudes e pensamento estratégico. Para ensinar não basta conhecer a matéria; é preciso, entre outras competências, transformar o saber disciplinar em conteúdos acessíveis aos alunos. (BOLIVAR, 2002, p.17).

Alguns professores mais novos em tempo de serviço, desencantados com a profissão, estão estudando para se submeterem aos concursos públicos em outras áreas, nas quais possam ter uma vida mais tranquila financeiramente. Isso significa, entre outras coisas, viajar ao exterior, não pagar um carro em 60 meses, assegurar o direito a um bom plano de saúde, a morar em um lugar com melhor infraestrutura e, paradoxalmente, afastar seus filhos da escola pública, pagando uma educação em um colégio de “grife”, ou seja, um colégio cuja visibilidade no mercado educacional o coloca no *ranking* dos mais confiáveis.

O sistema de ensino/aprendizagem atual está, de alguma forma, conectado com as avaliações externas à escola, via mecanismos oficiais, representados pelos provões, Enem, SAEB e tais; isso significa dizer que o ensino de qualidade é aquele que se transforma em melhores notas ao fim daqueles julgamentos. Em novembro de 2008, o Jornal *A Tarde* publicou matéria intitulada “Enem revela ‘fosso’ entre ensino público e privado”. Dos 81.713 participantes que concluíam o ensino médio, naquele ano, o aproveitamento da rede privada foi de 55,34%, enquanto a rede pública obteve 33,06%, o que deixou a Bahia no 17º lugar do *ranking*, com a média geral de 36,79% de acertos. O resultado positivo ficou para a prova de redação, com 68,11% para os alunos da rede privada, e 56,23% para os alunos da rede pública, fato que os colocou próximo à média nacional registrada em 57,26%.

Na época, segundo a opinião do secretário estadual da Educação, Adeum Sauer, dois fatores colaboraram para aquele resultado: a) a concentração de alunos na rede pública baiana está acima da média nacional, já que apenas 7,4% frequentam as escolas privadas. Em todo o Brasil, esse número chega a 19,58%; sendo assim, há, na Bahia, 700 mil alunos nas escolas públicas e 50 mil nas escolas particulares; e b) a falta de investimento na educação estadual.

Rui Oliveira, presidente da Associação dos Professores Licenciados da Bahia (APLB), por sua vez, ressaltava quatro motivos: a) as escolas particulares enfatizam a preparação para os exames seletivos; b) a sobrecarga de trabalho com danos físicos e mentais para os professores; c) o déficit de profissionais para disciplinas na área das Ciências Exatas; e d) os cursos de aceleração como parte do problema. “O MEC aponta que a Bahia fabrica exércitos de analfabetos funcionais. Aqui se fazem os 11 anos do ensino médio e fundamental em apenas cinco” (CARIBÉ, 2008, p. A7).

## 1.2 PERCALÇOS, PERCURSOS... RESISTÊNCIAS.

A partir dos estudos que tratam de gênero e mercado de trabalho e, por conseguinte, a tentativa de uma mobilidade social (BENTO, 1995; CARNEIRO, 1995; HENRIQUES, 2002; GIACOMINI, 2006), nós, mulheres negras, professoras em ascensão no percurso acadêmico, ou não, precisamos refletir sobre notícias que nos chegam e que dão conta de uma injusta competição, ao afirmarem que as mulheres precisam de uma vantagem de cinco anos de escolaridade para lograr a mesma oportunidade que os homens possuem para suas inserções no mercado de trabalho formal.

A situação fica pior quando se trata das mulheres negras; estas, para competirem em nível de igualdade com as mulheres brancas com quatro a sete anos de estudos, precisam de oito a onze anos, ou seja, na diferença de oportunidades intragênero, as negras precisam de quatro anos a mais de estudos. Lembremo-nos de que a escolaridade não elimina as hierarquias sociais, que podem destinar às mulheres brancas os lugares na linha de frente no mercado de trabalho, independente das funções ocupadas, pois, para as mulheres negras, os lugares de representação nesse mercado ainda estão assegurados no imaginário coletivo, conforme observação de Pinho (2004), através do mito fundacional da mulata, “símbolo gracioso” da miscigenação e suas conotações sexuais; a baiana de acarajé, como uma “carreira típica” e a empregada doméstica como ícone estereotípico e uma atualização da criada ou ama de leite colonial.

Quando a mulher negra burla uma dessas “alegorias da verdade” (PINHO, 2004, p.115) e ocupa outros territórios de poder, portanto brancas geografias, não causa estranhamento a fala da juíza baiana, negra, Luislinda Dias de Valois Santos, com quem me solidarizo e parabenizo com saudações ancestrais:

Quando eu tinha 9 anos, estava começando a estudar, um professor pediu um material de desenho e meu pai coitado, não pôde comprar o que ele pediu, mas comprou outro. Quando cheguei à escola feliz da vida, ele disse: ”Menina, se seu pai não pode comprar o material, deixe de estudar e vá aprender a fazer feijoada na casa dos brancos”. [...] Mas sou muito impetuosa. Voltei, fui em cima dele e falei: “Não vou fazer feijoada para branco, não. Vou ser juíza e lhe prender”. Em casa, ainda tomei uma baita surra do meu pai. Naquela época, não se podia desrespeitar professor. (SANTOS, 2009, p.11).

Trabalho entre a crença e o desânimo, porque sou o resultado “vitorioso” de um processo de escolarização no qual os pobres e negros/as “devem” fracassar, o que me deixa em tensão com os discursos de oprimida/opressora e na (des) confortável posição do empoderamento conseguido pela escolaridade, que, perante os alunos, é algo discutível, já que se eu estudei tanto por que ainda moramos no mesmo bairro? Se estudei tanto, por que ainda continuo ensinando nas escolas públicas da periferia?

São questionamentos também, de certo modo, formulados por meus colegas das escolas das redes municipal e estadual onde trabalho. Penso que uma negra que busca o doutorado é uma mulher negra começando outra luta pela mobilidade social, mas nem por isso precisa se separar da sua comunidade. Ao mesmo tempo, sinto a necessidade de um diálogo mais próximo com os alunos do ensino superior, no sentido de ampliar não só a minha formação, como também adentrar e conhecer outros territórios, conhecer outros modos de pensar.

Vejo nesse deslocamento uma consonância com o papel do intelectual orgânico proposto por Gramsci (apud HALL, 2006), como aquele que trabalha em duas frentes, ou seja, de um lado é o produtor de um trabalho teórico intelectual e, do outro, pode falar com conhecimento profundo acerca do seu lugar geopolítico, pois possui o conhecimento autêntico. A transmissão de suas ideias se dá através da função intelectual, e ele deve levá-las aos que não pertencem à classe intelectual. Para Hooks (1995, p.466), “[...] o trabalho intelectual é uma parte necessária da luta pela libertação, fundamental para os esforços de todas as pessoas oprimidas e/ou exploradas”. O que não significa dizer que só existe essa saída

Buscar uma mobilidade social através da educação dentro de uma sociedade capitalista não pode ser confundido com empoderamento financeiro. Góis (2008), ao analisar a trajetória educacional de alunas de diferentes cursos da Universidade Federal Fluminense (Rio de Janeiro), observa que as escolhas das áreas do conhecimento acadêmico estão associadas a questões de classe: as mulheres mais pobres, ao escolherem seus cursos, pensam para além do desempenho no vestibular e anexam a essa questão as dificuldades de tempo de estudo e capital financeiro para se dedicar ao curso com os gastos que eles requerem. Assim, Medicina e Engenharia estão fora daquelas opções, mas não estão fora de seus sonhos.

Posso afirmar que a negação de uma licença com ônus para o meu doutoramento representou não só mais um obstáculo, dentre tantos que as classes menos favorecidas precisam enfrentar, ao tentar conciliar trabalho e estudo, como também expôs o meu estado físico e mental a uma situação-limite, devido aos “malabarismos” que precisei empreender nessa luta. Horas de sono suprimidas, idas ao ortopedista, medicamentos para acalmar as dores musculares de um corpo escriba e leitor; tempo negado aos meus entes queridos e a mim mesma enquanto sujeito do desejo e das descobertas. Poderia ter sido diferente, se o tempo para minha formação acadêmica fosse respeitado, pelo significado histórico que esta conquista representa para o povo negro, pelo significado político que este fato reclama dentro da escola pública, na viabilidade do diálogo entre esse espaço e a Academia, diante das transformações socioculturais presentes em nossa sociedade.

Em relação à trajetória escolar feminina e às opções por um curso superior, Góis (2008) prossegue mostrando que há outro grupo de mulheres que oferece uma leitura dos elementos culturais presentes na história brasileira, no que diz respeito à internalização de que as mulheres negras não teriam o perfil para efetivamente lograr realizá-lo. Nessa ideologia, as mulheres negras são destinadas a atividades de menor valoração social. O passado escravagista e a forte presença feminina negra nas atividades domésticas reservam a esse grupo uma conotação de baixa ou nenhuma escolaridade.

Outro fato que não podemos desprezar, no que se refere às mulheres negras da minha geração, é, além da pobreza, a condição de analfabetos a que os pais estão submetidos. Para essas filhas primogênicas, a formação de uma identidade letrada é algo a se considerar no tempo/espaço como mais do que um esforço pessoal, tomando como análise o impacto do seu desenvolvimento escolar na constituição identitária como uma referência para seus (suas) irmãos (ãs) menores e a família de uma maneira geral.

Essa busca significa pleitear outros espaços de representação em um país que não reconhece o racismo como um traço cultural do seu povo. Vivemos sem conflitos raciais por “aceitar” como natural que, no mercado de trabalho, ocupemos as vagas dos serviços gerais ou que continuemos nas “casas de família” a limpar, lavar e cozinhar. Talvez, tenha sido esse o estranhamento da aluna, empregada doméstica, ao se deparar, na aula de Língua Portuguesa, com a professora negra, uma “igual”, uma “negona rasta”

que, em seu pré-julgamento, não “prestava” para ocupar aquele lugar (SANTOS, 2007, p.41):

Olha professora para lhe ser sincera, quando a senhora disse que MORAVA AQUI, eu pensei: NUM PRESTA, porque se prestasse estava ensinando num COLEGIO BOM DA CIDADE. A gente fica com o pé atrás, NE? Sei lá. (B1; s.f. , 41 a., empregada doméstica).

Esse imaginário acompanha as docentes negras até na universidade. Hooks (1995) fala da parca e incômoda presença das intelectuais negras dentro das universidades americanas, principalmente se essas intelectuais apresentarem algum engajamento que precisa de apoio. Nem todas as acadêmicas podem reclamar a posição de intelectual. A autora considera como intelectual alguém que lida com ideias, transgredindo fronteiras discursivas, pela necessidade de assim ter de agir.

É um lugar interdito dentro de uma sociedade patriarcal capitalista de supremacia branca, que atua para negar às mulheres a oportunidade de “seguir uma vida da mente” (HOOKS, 1995, p.468). A mulher negra não está fora do seu lugar se na escola ocupar o lugar de merendeira ou faxineira. É aquela que deve estar sempre disposta a servir com abnegação, porque todo mundo aprendeu, independente de ser branco ou negro, que as negras estão aí para atender às necessidades de outras pessoas, “[...] espera-se que limpem a sujeira de todos” (HOOKS, 1995, p.470).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trazer para a tese a minha experiência cotidiana na mobilização política das identidades de mulher negra/professora/pesquisadora, estou ancorada no conceito feminista que supera a noção de dominação masculina, por considerar que o poder não é exclusividade dos homens. Decorre dessa afirmação, a minha simpatia pela teoria do ponto de vista feminista negro, que enfatiza a posição que ocupamos numa esfera de dominação interceptada pela multidimensionalidade inerente à raça, ao gênero e à classe social. Ao falar de dentro da minha cultura local, não quero dizer que eu seja mais ou menos oprimida que uma mulher branca pertencente à mesma classe social, conforme já me foi apontado por colegas que insistem em argumentar que passamos pelas mesmas

dificuldades, apesar de terem a pele clara. Não discordo. No entanto, o lugar de onde vivencio as minhas experiências me é aquele que secularmente nos tem oferecido a paisagem desigual, racista e sexista da nossa sociedade.

Sendo assim, é compreensível o fracasso da minha tentativa em buscar a formação de um grupo de estudos dentro da unidade escolar, visto que os meus questionamentos pedagógicos ainda não resolvidos não encontraram igual inquietação ou sintonia com os demais envolvidos, talvez porque sejam complexos e tão subjetivos, ou talvez porque “[...] a aprendizagem criativa e pesquisadora requer que os participantes todos estejam igualmente perplexos perante os mesmos termos ou problemas” (ILLICH, 2007, p.24). Movo-me na esperança de que aquela proposta de formação docente “em serviço” tenha continuidade, também, em outras vozes de professores (as) pesquisadores (as) negros (as) para que as meninas e meninos, que os jovens e adultos, em cada sala de aula deste país, possam ser portadores de melhores notícias, não apenas no cenário educacional, como também nos diferentes cenários da sociedade.

## REFERÊNCIAS

- BAHIA. Secretaria da Educação. *Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia*. Salvador, 2002.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. Obras Escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. A mulher negra no mercado de trabalho. *Estudos Feministas*, Florianópolis, CFH/CCE/UFSC, v.3, n. 2, p.479-489, 1995.
- BOLÍVAR, Antonio. Competências profissionais e crise de identidade. Pátio, Porto Alegre, *Artmed*, n.23, p.16-19, set./out. 2002.
- CARIBÉ, Pedro. Enem revela “fosso” entre ensino público e privado. *A Tarde*, Salvador, 22 nov. 2008. Salvador & Região Metropolitana, p. A7.
- CARNEIRO, Sueli. Gênero, Raça e Ascensão Social. *Estudos Feministas/Dossiê Mulheres Negras*. Rio de Janeiro, IFCS/UFRJ – PPCIS/UERJ. v. 3, n. 2, p.544 -552, 1995.

CHIES, Paula Viviane. Identidade de gênero e identidade profissional no campo do trabalho. *Estudos Feministas*, Florianópolis, CFH/CCE/UFSC, v.18, n.2, p.507-528, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 19.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIACOMINI, Sonia. Mulatas profissionais: raça, gênero e ocupação. *Estudos Feministas*, Florianópolis, CFH/CCE/UFSC, v.14, n. 1, p.85-101, jan./abr.2006

GÓIS, João Bosco Hora. Quando raça conta: um estudo de diferenças entre mulheres brancas e negras no acesso e permanência no ensino superior. *Estudos Feministas*, Florianópolis, CFH/CCE/UFSC, v.16, n. 3, p.743-768, set./dez. 2008.

HALL, Stuart. Questão multicultural. In: SOVIK, Liv (Org.) *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Trad. Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Humanitas: UFMG, 2006. p.50-94.

HENRIQUES, Ricardo. *Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação*. Brasília: UNESCO, 2002.

HOOKS, Bell. Intelectuais negras. *Estudos Feministas*, Florianópolis, CFH/CCE/UFSC, v.3, n.2, p.464-479, 1995.

ILLICH, Ivan. *Sociedade desescolarizada*. Trad. Luciana Reis. Porto Alegre: Deriva, 2007.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PINHO, Osmundo de Araújo. O efeito do sexo: políticas de raça, gênero e miscigenação. *Cad. Pagu*, Campinas n. 23, dez. 2004. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-32004000200004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-32004000200004&script=sci_arttext). >. Acesso em: 20 jun. 2009.

SANTOS, Luislinda Valois. É sempre o negro o delinqüente: depoimento. *Revista Muito/A Tarde*, Salvador, 26 jul. 2009. Entrevista concedida a Tatiana Mendonça.

SANTOS, Terezinha Oliveira. *Constituições identitárias numa turma da EJA: uma leitura para além das margens*. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras)- Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

RECEBIDO EM: 01 de novembro de 2012  
APROVADO EM: 05 de dezembro de 2012

## **CIBERCULTURA E AS IDENTIDADES LÍQUIDAS: REFLEXÃO SOBRE A CULTURA NA ERA DAS NOVAS TECNOLOGIAS**

*Úrsula Nascimento de Sousa Cunha*

Uma coisa é certa: vivemos hoje em uma dessas épocas limítrofes na qual toda a antiga ordem das representações e dos saberes oscila para dar lugar a imaginários, modos de conhecimento e estilos de regulação social, ainda pouco estabilizados. Vemos um destes raros momentos em que, a partir de uma nova configuração técnica, quer dizer, de uma nova relação com o cosmo, um novo estilo de humanidade é inventado.

*Pierre Lèvy, 1995*

**RESUMO:** Este artigo - um recorte do meu projeto de pesquisa para o doutorado em Educação (UFPB), na linha Estudos Culturais da Educação - tem por objetivo refletir a respeito da concepção de cultura em uma época dominada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e como essas ferramentas têm influenciado as manifestações culturais de grupos sociais e suas identidades, através de um processo de justaposição cultural, característica da cibercultura. Para isso, torna-se essencial refletir sobre algumas concepções de cultura, apesar de esse ser um conceito difuso e cambiante, tendo como épocas principais a modernidade e a pós-modernidade, que determinaram alguns tipos culturais, a exemplo da cultura de imprensa, de massas, midiática e digital, a partir do olhar dos Estudos Culturais. Dessa forma, na contemporaneidade, evidenciam-se os hibridismos culturais, os descentramentos da identidade e, ao mesmo tempo, a heterogeneidade da cibercultura, através das comunidades virtuais e da relação de troca entre produtor cultural e consumidor, que tende a romper a hierarquia entre alta e baixa cultura. Portanto, as novas tecnologias são suportes que relativizam o poder do autor de impor significados ou de oferecer uma narrativa contínua em relação às manifestações culturais vigentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cibercultura. Cultura cibernética. Cultura digital. Identidades líquidas. Estudos Culturais.

**ABSTRACT:** This article - a snip of my research project for his doctorate in Education (UFPB), in line Cultural Studies Education - aims to reflect on the concept of culture in an era dominated by the Information Technology and Communication (ICT) and how these tools have influenced the cultural manifestations of social groups and their identities through a process of cultural apposition characteristic of cyber culture. For this, it is essential to reflect on some conceptions of culture, although this is a concept diffuse and changeable, having as main epochs modernity and post modernity, which led to some cultural types, such as culture media, mass , and digital media, from the look of Cultural Studies. Thus, in contemporary times, show up the cultural hybridism, overthrows of identity and, at the same time, the heterogeneity of cyber culture, through virtual communities and the relationship of cultural exchange between producer and consumer, it tends to break down the hierarchy between high and low culture. Therefore, new technologies are supports that relativize the power of the author to impose meanings or offer a continuous narrative in relation to current cultural manifestations.

**KEYWORDS:** Cyberculture. Cyber culture. Digital culture. Identities net. Cultural Studies.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A cibercultura, cultura cibernética ou cultura digital, caracteriza um conceito emergente da pós-modernidade, que nasce da perspectiva do impacto das novas tecnologias e da conexão em rede na sociedade. Essa cultura promove uma recombinação da ciência com as artes, utilizando-se da metalinguagem digital e da capacidade de remontar arquivos para exprimir a produção simbólica de um determinado grupo social, mas que atinge a todos que estão conectados à rede.

As metonímias oriundas dessas composições culturais deixam evidentes a polifonia do discurso e sua aceitação social, através da desconstrução de uma ideia totalizante em relação às suas manifestações, que, em alguns momentos do mundo moderno, representavam dicotomias quanto ao valor cultural dos produtos, o que constitui, por assim dizer, a negação da essência da visão pós-moderna. Dessa forma, na pós-modernidade, segundo Derrida (1996), firma-se um olhar cultural semelhante a uma série de textos em intersecção com outros textos, produzindo mais textos. Ou seja, a cultura contemporânea consiste em uma técnica de colagem/montagem, de bricolagens: representa a justaposição de elementos distintos e aparentemente incongruentes, o que também é uma forte característica do mundo digital e suas redes de comunicação.

Além disso, essas redes tecnológicas oferecem uma comunicação do tipo “muitos-a-muitos”, uma transmissão múltipla, fator extremamente importante na pós-modernidade, tendo em vista que possibilita que várias pessoas se tornem produtoras e distribuidoras de seus próprios produtos culturais, o que pode revelar, muitas vezes, uma identidade líquida<sup>1</sup>. Assim, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) permitem a minimização da autoridade do produtor cultural, pois criam a oportunidade da participação popular e valida sua autoria. Percebe-se que é possível relativizar, através da cibercultura, o poder do autor de impor significados ou de oferecer uma narrativa contínua e única, pois, conforme salienta Escosteguy (2005, p. 88),

A ideia defendida abarca uma visão ampla e complexa do processo de recepção dos produtos midiáticos onde são consideradas múltiplas

---

<sup>1</sup> A partir da metáfora de Bauman (2001) sobre a modernidade líquida, aproprio-me da adjetivação do autor para caracterizar a concepção de identidade pós-moderna, categoria a ser discutida com mais detalhes no decorrer deste artigo.

relações sociais e culturais, portanto, trata-se de uma ruptura com concepções passivas da audiência, substituindo-as por uma abordagem mais dinâmica, onde se passa a pensar a relação existente entre o campo de emissão/produção e recepção/consumo.

Os Estudos Culturais (EC), nessa dinâmica, contribuem como campo de pesquisa e possibilitam se pensar o sentido da comunicação/interação a partir das novas tecnologias, considerando-as como um processo sociocultural, em que se destaca a ação de diversos sujeitos envolvidos na produção de sentido (ESCOSTEGUY, 2005). Além disso, outro ponto importante a se destacar em relação aos EC e às TIC é a possibilidade de uma “emancipação da identidade” (KLEIMAN e VIEIRA, 2006), ou seja: “a capacidade de os sujeitos desvincularem-se do local para se ligarem ao global” (*Ibidem*, p. 122), sem, contudo, perder a identidade da terra.

Antes de se analisar de forma mais pontuada as duas principais vertentes deste artigo – cultura cibernética e identidade --, torna-se importante uma breve revisão bibliográfica em relação às concepções de cultura em diversas áreas de conhecimento e também na concepção dos Estudos Culturais.

## 1. CONCEPÇÕES DE CULTURA: BREVE EXCURSÃO CONCEITUAL

Pensar no conceito de cultura é, na verdade, promover uma visita a diversas épocas e ideologias vivenciadas pelo ser humano, mesmo este sendo um conceito ilimitado e cambiante, revelando, muitas vezes, a fragmentação da identidade cultural. Em uma primeira análise, cultura, derivada da palavra latina *colere*, significava o ato de cultivar o solo, de promover a vida. Em outro contexto, cultura pôde ser vista como o conjunto inter-relacionado de crenças, costumes, formas de conhecimento, arte, que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de uma sociedade particular e que podem ser estudados cientificamente, conforme assegurou Edward Tyler.

Partindo dessa análise, cultura corresponde às formas de organização de um povo, seus costumes e tradições transmitidos de geração para geração que, a partir de uma vivência e tradição comum, apresentam-se como a identidade desse povo. Em outros momentos, a cultura foi caracterizada como a metáfora da mistura, das manifestações híbridas.

Em outra vertente sociológica, pode-se definir cultura como a soma das ideias, das práticas e dos objetos materiais compartilhados que as pessoas usam para se adaptar aos seus ambientes. Apesar de sua importância na vida humana, a cultura é frequentemente “invisível”. Isto é, as pessoas tendem a considerar sua própria cultura como um dado, pois ela não parece ser tão “racional” e natural, sendo que raramente pensam sobre ela. No entanto, há um consenso sobre o fato de que cultura é aprendida, de que ela permite a adaptação humana ao ambiente natural, que ela é grandemente variável e que se manifesta em instituições, padrões de pensamento e objetos materiais (SANTAELLA, 2008).

Além disso, a partir das teorias de regulação e governo de Foucault, é possível inferir que cultura realmente não é um dado natural, mas sim construída pelo discurso (THOMPSON, 2005). Ainda nessa perspectiva, percebemos que “a cultura é alimentada, criada, reproduzida, reforçada e, por vezes, subvertida, largamente, pelas narrativas com protagonistas pontuais, em circunstâncias e lugares datados (indiferentemente de sua veracidade)” (SILVEIRA, 2005, p. 199).

Durante séculos, viveu-se um etnocentrismo cultural, em que alguns povos julgavam a cultura do outro tendo apenas como ponto de partida as suas bases culturais. Assim, hierarquizavam-se essas culturas segundo alguns critérios, como a capacidade de produção material, criando uma falsa atmosfera de que havia culturas mais avançadas do que outras, visão esta que hoje, com a cultura digital, deve constituir-se em uma falácia.

Tendo como suporte a concepção antropológica, cultura é, em sua essência, plural e relativista, ou seja, o mundo está dividido em diferentes culturas, cada uma apresenta valor em si mesmas; para os humanistas, no entanto, algumas pessoas têm mais cultura do que outras e alguns produtos humanos – tais como a literatura, música, etc – são mais culturais do que outros. Assim, existiria o que se denomina de alta cultura e baixa cultura, além de cultura de massas<sup>2</sup>, entre outras designações comuns no século XX. Entretanto, esse conceito não se coaduna com a concepção de cultura para os Estudos Culturais, concepção que será utilizada neste artigo, pois os EC têm como propósito

---

<sup>2</sup> Apesar de mencionar a cultura de massas em alguns momentos, ela não será o enfoque principal deste trabalho.

[...] compreender as metamorfoses da noção de cultura na última metade do século XX, questionar tanto os modos em que a cultura funciona na época da globalização como os riscos de uma visão da sociedade reduzida a um caleidoscópio de fluxos culturais que leve a esquecer que nossas sociedades também são regidas por relações econômicas, políticas [...] (MATTELARD, 2010, p. 17)

Boas (2004) pensava a cultura como uma alternativa pluralista e relativista contra o racismo científico e o evolucionismo cultural etnocêntrico, sendo então mais apropriado, para ele, o termo culturas. A concepção boasiana de cultura “tem como fundamento um relativismo de fundo metodológico, baseado no reconhecimento de que cada ser humano vê o mundo sob a perspectiva da cultura em que cresceu.” (2004, p. 18). Assim, o antropólogo contestava o pensamento de cultura enquanto traço tomado como referência a tradição (que é hegemônica), pois a cultura seria um sistema, que não se esgota no traço que se pode descrever, enfatizando as particularidades das sociedades: uma visão de cultura como diversidade. Malinowski, que também compartilhava da visão de Boas, aceitou a existência de uma ciência da cultura, propondo uma teoria funcionalista da cultura que se aplicasse a ela. Sua teoria, conforme nos assegura Santaella (2008), considerava a cultura como um aparato instrumental dirigido para um fim.

Strauss, também contrário ao evolucionismo cultural, acreditava que os traços culturais de uma sociedade (mitos, rituais, práticas alimentares etc.) só podem ser compreendidos se analisados em conjunto. Para ele, a cultura está baseada em princípios universais, mas, por outro lado, também devem ser levados em consideração os detalhes que distinguem uma cultura da outra. Sob o impacto dessa perspectiva estruturalista, o antropólogo formulou sua própria maneira de compreender o homem: o que distingue o ser humano dos outros animais é o uso de símbolos para se comunicar, ideia também defendida por Thompson (2005), que enfatiza que se deve levar em conta que os contextos e os processos socialmente estruturados também são elementos a serem considerados ao se analisar questões relativas à cultura.

Para a autora, a cultura, pensada como um conjunto de crenças, de valores e de significados que o homem compartilha com seu grupo foi modificada pelo advento na sociedade das novas tecnologias, que fizeram com que os povos distantes e diferentes, sob muitos pontos de vista, passassem a dividir um imaginário comum. Essa similaridade de experiência e de imagens resultou em um processo de “pseudo

homogeneização” cultural, e uma suposta interferência no caráter identitário de um povo.

A partir da emergência dos Estudos Culturais, a concepção de cultura transmuta-se de “um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismo segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis” (COSTA, 2005, p. 108). Ou seja: “Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados, e passa a contemplar, também, o gosto das multidões” (*Ibidem*).

Dessa forma, “Os Estudos Culturais expressam, então, uma tentativa de ‘descolonização’ do conceito de cultura” (COSTA, 2005, p. 109), pois cultura passa a ser “expressão das formas pelas quais as sociedades dão sentido e organizam suas experiências comuns; cultura como o material de nossas vidas cotidianas, como a base de nossas compreensões mais corriqueiras” (*Ibidem*). O ciberespaço, na contemporaneidade, favorece a inscrição de outros grupos e sujeitos coletivos no mapa cultural, a partir dos descentramentos dos impérios culturais e da visibilidade de novos contornos da cultura, de culturas consideradas periféricas por diversas épocas.

## 2. O CIBERESPAÇO E A “TRANSCULTURALIDADE”

De acordo com Kenway (2001), o ciberespaço é um “lugar” sem cara de lugar e sem espaço, pois não há em seu interior fronteiras ou corpos, apenas textos e imagens e sons feitos de *bits* e *bytes*; um espaço transnacional, um “lugar” que não tem os aspectos de espaço, sem fronteiras, representando um lugar de peregrinação, de andarilho. Este espaço oferece novas relações entre produtores e consumidores de textos culturais, pois permitem aos sujeitos serem não apenas consumidores ativos ou passivos dos produtos de informação e da cultura global, mas agentes de seus próprios produtos culturais e também distribuidores desses elementos.

Com essa estrutura virtual, notam-se mudanças nas obras e produções da atualidade: as construções artísticas e literárias circulam nesse espaço de forma mais livres e, assim, encurtam as distâncias entre as linguagens erudita e popular. Parafraseando a ideia de Santiago (1998), diria que seria a ascensão da cultura e o declínio da arte. Ou seja, o ciberespaço possibilita um corte de hierarquias entre alta e

baixa cultura, desfazendo, dessa forma, o que pode ser um viés para o preconceito acadêmico em relação à cultura popular.

Outro ponto a ser destacado em relação à cultura cibernética diz respeito à despersonalização das obras, característica da pós-modernidade, pois nessa esfera parece não se ter mais estilos ou visões particulares do mundo a se expressar e, sim, uma “transculturalidade”, o que seria uma espécie de movimentação de algumas culturas, que se tornaram fluidas. Não se trata, no entanto, da passagem de um elemento para outro, mas de um imbricamento de uma cultura em outra, da união de diferentes princípios em um mesmo espaço social

No entanto, há diversos posicionamentos em relação à cultura digital. Para o filósofo Jameson, por exemplo, essa despersonalização pós-moderna é resultante do fato de que vivemos na era da paródia vazia, na qual nada de pessoal pode ser criado porque tudo já foi feito (RAMAL, 2002). Assim, ele acredita que o sujeito foi extinto da cultura. Seguindo esta mesma linha de pensamento, Lyotard afirma que o desenvolvimento das tecnologias se tornou um meio de intensificar a efemeridade das coisas, entre elas das manifestações culturais. Virilio acrescenta que a cibercultura traz consigo o fenômeno da “perda da orientação” (RAMAL, 2002, p. 69), além de a mídia ser um agente de extinção da cultura e o fim do sujeito.

Apesar de alguns autores (como já demonstrado anteriormente) terem uma visão pessimista em relação às tecnologias e às manifestações culturais oriundas dessas ferramentas, Pierre Lévy (1996) contraria essa perspectiva. Para ele, as TIC são uma tecnologia intelectual, que trazem consigo um novo modo de pensar o mundo e de conceber as relações com o conhecimento e com elementos culturais. Assim, pode-se inferir que não há um declínio da cultura, mas um novo modo de representar essas manifestações.

Em contrapartida, Escosteguy (2005) afirma que a constituição das diversas identidades culturais dos sujeitos, cada vez mais mediadas pelas tecnologias da comunicação, merece a atenção dos Estudos Culturais enquanto objeto de pesquisa justamente por possibilitar essa antropofagia<sup>3</sup>. É importante notar, entretanto, que esses

---

<sup>3</sup> Refiro-me aqui ao movimento Antropofágico (1928) da literatura modernista, liderado por Oswald de Andrade, no entanto, resguardando as devidas proporções. No primeiro, o poeta não se opõe drasticamente à civilização industrializada, mas propõe cautela ao absorver aspectos culturais de outrem para que não haja sobreposição de culturas ou uma excessiva fragmentação. Em relação à

fenômenos podem ser resultados dessa euforia cultural, como já ocorreu no passado em outras eras culturais. Mas, ao mesmo tempo, é necessário perceber que não há linearidade na passagem de uma era cultural para outra – exemplo da cultura impressa para a digital --, pois elas se sobrepõem, misturam-se, criando tecidos culturais híbridos e densos. E esses fios ficaram mais entrelaçados com a chegada da cultura digital.

### 3. CULTURA *ON-LINE* E AS MÚLTIPLAS IDENTIDADES

É sabido que as novas tecnologias, dentre elas o computador através da internet, constituem, a partir de vários aspectos, uma fonte alternativa de informações. Dessa forma, conforme nos assegura Pretto (2001), vivemos em uma sociedade do *mass media*, a sociedade da comunicação generalizada, que está introduzindo modificações profundas no conjunto de valores da humanidade, estabelecendo uma nova ordem e concepções da identidade dos sujeitos.

Pretto observa que com a assunção das máquinas, viveu-se um momento especial no mundo contemporâneo: a superação do homem pela máquina – da razão (da ciência e do progresso) pela imaginação e pelos meios de comunicação e informação. Essas transformações vão colocando a modernidade<sup>4</sup> em seu limite histórico e aponta para uma mudança no modo de produção de novos modelos em um tempo em que o homem deixa de ser o centro, e a informação, produção e a circulação de imagens, através das novas tecnologias, passam a ser os vetores mais significativos, constituindo, dessa forma, uma realidade virtual.

Com a internet, tem-se a possibilidade de uma comunicação “muitos-a-muitos” e, além disso, as diferentes relações de produção e consumo dos produtos culturais, como abordado no item anterior, que veiculam nesse meio virtual, re-significando os estilos culturais. Dessa forma, esse meio fornece oportunidade para que pessoas representem a si próprias em suas próprias vozes, rompendo com a hegemonia cultural e apresentando suas identidades. Ou seja, aquelas pessoas que são vítimas do estereótipo e

---

cibercultura, penso ser necessário o imbricamento cultural, mas que elementos identitários de diversas culturas possam também ser mantidos

<sup>4</sup> É importante salientar que existe um embate filosófico significativo entre o declínio da modernidade e o desenvolvimento da pós-modernidade, o que não se torna objeto deste trabalho. Maiores detalhes sobre essa transição, torna-se importante a leitura de Jean-François Lyotard, Lucien Sfez, David Harvey, todos mencionados pelo último autor no livro “Condição Pós-moderna”, que consta nas referências deste artigo.

da marginalização têm a possibilidade, caso desejem, de reescrever suas identidades através da sua própria produção cultural.

Para se pensar em conceito de identidade, torna-se necessário, *a priori*, um revisitar de ideologias em relação ao homem, principalmente a partir das concepções de Foucault, quando este o define como um ser de linguagem e, dessa forma, estudá-lo seria, na verdade, um processo de decifração simbólica, tanto do dito, como do não-dito, quanto do que está nas entrelinhas. O sujeito passa a ter toda uma capacidade simbólica e não mais é visto como algo objetivo, desde a modernidade.

Nessa perspectiva, as formulações de narrativas, tendo como ênfase elementos da história e das relações subjetivas, são o mapa para se conhecer os processos identitários dos sujeitos e suas reformulações. Assim, o homem se apresenta como um ser que se caracteriza pela subjetividade e pela consciência de si próprio como um indivíduo, mesmo que, para isso, como é comum nas relações mediadas pelas máquinas, assuma o lugar de uma *persona*, ou seja, represente-se por outra identificação.

Para Hall (2009), a identificação é uma construção, um processo nunca terminado, sempre “em processo”, como um senso de pertença coletiva, no qual os indivíduos encontram matrizes de ancoragem, de continuidade de si ao longo do tempo. Dessa forma, as identificações devem ser concebidas como processo ambíguo, instável e inconcluso do sujeito, pois elas nada mais são do que processos de reconhecimento e utilização de valores, artefatos e estilo de vida de forma efêmera, ritualizada e provisória.

A partir da diversidade de identificações, característica da cibercultura, é possível se pensar nas múltiplas identidades quando o sujeito encontra-se conectado à rede, porque “o sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável está se tornando fragmentado; composto não de uma, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou mal resolvidas” (HALL, 2006, p. 12). Assim, notamos que “as identidades são construções sociais e culturais negociadas, que não existem sujeitos acabados, mas subjetividades em processo de construção, no plano individual, ou afirmar, num plano coletivo [...]” (RAGO, 2005, p. 49).

Pode-se entender que o sujeito pós-moderno não apresenta uma identidade fixa, essencial e permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel” (HALL, 2006, p. 13); ela é formada e transformada ao decorrer do tempo e a depender do contato com

os sistemas culturais que rodeiam os sujeitos. É um processo que implica o reconhecimento da alteridade: é na relação com o outro que há identificação do sujeito como não-outro (HALL, 2006; OLIVEIRA, 2006).

Então,

Entendemos a identidade como conjunto de elementos dinâmicos, múltiplos da realidade subjetiva e da realidade social, que são construídos na interação. Consideramos que a construção de identidades é constitutiva da realidade social das práticas discursivas, juntamente com outras construções, como a construção de relações sociais entre os falantes e a construção de sistemas de conhecimento e crenças. (KLEIMAN, 2006, p. 280-281)

Ribeiro (2007, p. 85) infere que com as tecnologias da comunicação e informação, principalmente a internet, a identidade de um povo deixa de ser algo unitário e cede lugar para um sujeito coletivo que, aos poucos, interfere nas subjetividades e identidades. “O sujeito é o elo de uma teia de relações, formando um ecossistema, no qual, sozinho, não é ninguém.” Isto é: a identidade é formada e transformada a partir da vivência em rede, o que gera modificações nas trocas de produtos culturais e imbricamentos de culturas.

As transformações da cultura nos séculos XX-XXI tornam-se um ponto relevante a ser levado em conta para este estudo em relação à cultura *on-line*. Santaella (2008) nos chama a atenção para a dicotomia em relação à concepção cultural existente até meados do século XX: a cultura erudita, das elites, e a cultura popular, produzida pelas classes dominadas. O desenvolvimento dos recursos tecno-industriais minimizou esta divisão, pois a cultura de massa tende a dissolver essa polarização, anulando suas fronteiras.

A cultura das mídias<sup>5</sup> inaugura uma nova visão e começa a possibilitar aos seus consumidores a escolha entre produtos simbólicos alternativos. Nesse tipo de cultura, alguns questionamentos tornam-se importantes para a sua construção: a primeira questão seria onde e quando a cultura é produzida? Por quem ela é produzida? Quais meios são empregados para a produção dos bens simbólicos, meios artesanais, industriais, eletrônicos, etc? E, por fim, para quem ela é produzida? No entanto, na

---

<sup>5</sup> O conceito de cultura de mídias, ignorado por alguns pensadores sobre a cultura, está sendo delimitado neste artigo a partir da concepção de Lúcia Santaella (2008).

contemporaneidade, todas essas referências tendem a se misturar de forma híbrida e indissociável.

Na cultura digital, há uma dinâmica de aceleração do tráfego, das trocas e das misturas entre as múltiplas formas, estratos, tempos e espaços da cultura, o que, ao ver de Canclini (*apud* SANTAELLA, 2008), revela que todas as culturas, na atualidade, são fronteiriças, fluidas, desterritorializadas. Na pós-modernidade, evidenciam-se os hibridismos culturais, os descentramentos da identidade e, ao mesmo tempo, a heterogeneidade da cibercultura, que pode ser revelada a partir das comunidades virtuais.

#### 4. COMUNIDADES VIRTUAIS E HETEROGENEIDADE CULTURAL

As comunidades virtuais são os tipos de ambientes comunicacionais na rede, que se constituem em formas culturais e socializadoras do ciberespaço. São constituídas em torno de interesses comuns, e pode-se desenvolver, nesses espaços, conceitos de identidade e comunicação diferentes do mundo real. Assim, existem múltiplos ciberespaços que produzem nossas múltiplas identidades e que possibilitam que as pessoas experimentem diferentes e novas identidades (e identificações), ou que possam ocultar a sua subjetividade, experimentando novos “eus”. Essa multiplicidade de identidade, característica da fluidez pós-moderna, gera uma identidade líquida, que pode ter uma noção libertadora para aqueles cujas identidades têm se estabilizado em torno de uma *persona* marcada por estereótipos negativos e marginalizados.

Essas comunidades são um tipo de aldeia dentro da cultura dos computadores. Assim, elas designam as novas espécies de associações fluidas e flexíveis de pessoas, ligadas através de uma rede. Cada vez mais, o ciberespaço e as culturas que ele abriga, tanto através das comunidades virtuais quanto de outros espaços cibernéticos, vão adquirindo caracteres múltiplos.

Esses ciberespaços produzem os sujeitos culturais, que se transformam, na era digital, em um sujeito múltiplo, descentrado, que apresenta uma identidade instável. A Cultura digital transforma o modo como pensamos o sujeito, o que pode alterar a estrutura de sociedade, pois esta cultura promove a pessoa com uma identidade fluida, através de um processo contínuo de formação de múltiplas subjetividades, mas ao

mesmo tempo um sujeito global, com sentimento de pertença a um espaço local. “Podemos ser outros e, socialmente, podemos criar novos mundos, novos imaginários e novas relações sociais” (RAGO, 2005, p. 49).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo virtual apresenta reflexos de uma sociedade pós-moderna. Tem como principal característica o desprendimento do aqui e agora. Dessa forma, nessa era de informações *on-line*, manifestações culturais tornam-se transitórias e a cultura desterritorializada, presente por inteiro em cada uma de suas versões nos ciberespaços, conforme assegura Lévy (1996).

A virtualização reinventa uma cultura nômade, espaço de peregrinação, de andarilho, através de interações sociais onde as relações podem se configurar sem a hierarquização das culturas ou processos sociais. Dessa forma, percebe-se um efeito “Moebius”, definição de Lévy, em que não se nota mais as dicotomias público e privado, autor e consumidor, etc.

O ciberespaço mistura, de forma híbrida, as noções de unidade, de identidade e de localização, miscigenando as culturas, tornando-se, portanto, uma ferramenta indispensável e uma faceta de todo e qualquer local de prática humana, ou seja, de manifestações culturais.

## REFERÊNCIAS

BOAS, Franz. *Antropologia Cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BRYM, Robert J. (et all). *Sociologia, sua bússola para um novo mundo*. São Paulo: Thompson, 2006.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais e Educação – um panorama. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org). *Cultura, Poder e Educação*. Canoas: Ed. ULBRA, 2005. P.107 – 120.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. A recepção dos Estudos Culturais na comunicação: a especificidade brasileira. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org). *Cultura, Poder e Educação*. Canoas: Ed. ULBRA, 2005. P. 83 – 93.

FOUCAULT, Michel. *A palavra e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

HALL, Stuart. *Quem precisa da identidade?* In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000. P. 103 -131.

\_\_\_\_\_. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A: 2006.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 6 ed. São Paulo: Loyola, 1996.

KLEIMAN, Ângela e VIEIRA, Josênia Antunes. O impacto identitário das novas tecnologias da informação e comunicação (internet). In: MAGALHÃES, Izabel; GRIGOLETTO, Marisa e CORACINI, Maria José (orgs). *Práticas identitárias – linguagem e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006.

KENWAY, Jane. Educando cibercidadãos que sejam “ligados” e críticos. In: *A escola no contexto da globalização*. 5 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

LÉVY, Pierre. *O que é virtual?*. São Paulo: Editora 34, 1996.

MATTELART, Armand e NEVEU, Érik. *Introdução aos Estudos Culturais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Alteridade e construção de identidades pedagógicas: (re)visitando teorias dialógicas. In: MAGALHÃES, Izabel; GRIGOLETTO, Maria e CORACINI, Maria José (orgs). *Práticas identitárias, linguagem e discurso*. São Carlos: Clara Luz, 2006.

PRETTO, Nelson de Luca. *Uma escola sem/com futuro. Educação e multimídia*. 3 ed. Campinas: Papirus, 2001.

RAGO, Margareth. Rir das origens. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org). *Cultura, Poder e Educação*. Canoas: Ed. ULBRA, 2005. P. 39 a 53.

RAMAL, Andrea Cecília. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. São Paulo: Artmed, 2002.

RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na tela – letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana e RIBEIRO, Ana Elisa. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTAELLA, Lucia. *Culturas e artes do pós-humano*. Da cultura das mídias à cibercultura. 3 ed. São Paulo: Paulus, 2008.

SANTIAGO, Silviano. Redemocratização do Brasil (1979-1981): cultura versus arte. In: *O cosmopolitismo do pobre: crítica literária e crítica cultural*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

SILVA, Tadeu Tomaz da (RG). *Alienígenas na sala de aula – uma introdução aos estudos culturais em educação*. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

THOMPSON, John B. O conceito de cultura e Transmissão e comunicação de massa. In: \_\_\_\_\_. *Ideologia e cultura moderna. Teoria social, crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 1995.

THOMPSON, Kenneth. Estudos Culturais e Educação no mundo contemporâneo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org). *Cultura, Poder e Educação*. Canoas: Ed. ULBRA, 2005. P.15 – 38.

RECEBIDO EM: 01 de novembro de 2012

APROVADO EM: 06 de dezembro de 2012

## **PENSAMENTO CRÍTICO DESDE A SUBALTERIDADE: OS ESTUDOS ÉTNICOS COMO CIÊNCIAS DESCOLONIAIS OU PARA A TRANSFORMAÇÃO DAS HUMANIDADES E DAS CIÊNCIAS SOCIAIS NO SÉCULO XXI**

*Lícia Maria de Lima Barbosa*

MALDONADO-TORRES, Nelson. *Pensamento crítico desde a subalternidade: os estudos étnicos como ciências descoloniais ou para a transformação das humanidades e das ciências sociais no século XXI. Afro-ásia*, Salvador, n. 34, p.105-129, 2006.

Os estudos das subalternidades, teorias da descolonização, ou ciências descoloniais, dentre os quais Maldonado é uma das referências com o foco nas questões de natureza étnico-racial têm importância para todas as perspectivas interdisciplinares de produção do conhecimento, na medida em que evidenciam que os paradigmas eurocêntricos hegemônicos, durante mais de meio século, fundamentaram a filosofia e as ciências ocidentais no que Grosfuguel (2008)<sup>1</sup> denomina de “sistema-mundo patriarcal capitalista/colonial/moderno”, com um ponto de vista universalista, neutro e objetivo.

Maldonado tem trabalhado com teorias da descolonização, muito influenciado teoricamente pelas produções de Frantz Fanon, Du Bois e das teóricas feministas não brancas.

Neste texto uma das intenções de Maldonado é aclarar a relação dos Estudos Étnicos com outras formas de estudos interdisciplinares e apresentar a diferença entre eles. Outra intenção é explicitar a noção de estudos étnicos como ciências descoloniais, que para o autor reclamam uma transformação de universidade a partir das suas bases epistemológicas.

Maldonado chama atenção que nos Estados Unidos os Estudos Étnicos são vistos como uma vertente das chamadas aproximações disciplinares ou *studies*, cuja unidade está no tema em estudo e não numa disciplina específica. Apresenta algumas críticas em relação aos estudos interdisciplinares mostrando que há visões que

---

<sup>1</sup> GROSFUGUEL, Ramon. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p.464-478, 2008.

defendem que o conhecimento rigoroso e coerente sobre a realidade parte de uma unidade disciplinar e do método de cada disciplina. Outras visões críticas alegam que os estudos interdisciplinares teriam mais forma, adorno, do que conteúdo.

Para ele uma ironia com que se confrontam os estudos étnicos é que os estudos interdisciplinares têm se expandido, se legitimado nos EUA, enquanto os estudos étnicos estão cada vez mais encarcerados nos seus próprios nichos. Isso se deve a uma agenda de trabalhos críticos em torno dos discursos sobre nação. Outra razão é que se duvida muito em relação à origem desses estudos.

Nos EUA os estudos étnicos foram criados em finais da década de 60 e são vistos como resultado de políticas de afirmação da identidade, e não como expressão de problemas epistemológicos dentro das ciências. Ou seja, sua criação está relacionada a forças sociais e políticas e não a questionamentos epistemológicos, vistos como irrelevantes, mas ameaçadores.

Fora dos Estados Unidos os estudos étnicos são vistos como uma invenção imperial da academia norteamericana, uma produção caprichosa do império em sua dinâmica interior com suas minorias e, por isso, pode ser exportada, poucas vezes vista como conquista de comunidades racializadas, em que comunidades marginalizadas transgrediram a ordem mundial e exigiram mudanças.

Na distinção entre estudos étnicos, estudos de área e estudos religiosos, Maldonado dialoga com Wallerstein, a partir do entendimento deste sobre Estudos Étnicos como uma consequência não intencional dos estudos de área.

Importante destacar a perspectiva interdisciplinar desses estudos, bem como o contexto de surgimento deles, final da segunda Guerra Mundial nos EUA, quando este explicitou sua posição em ser um poder hegemônico, não só nas Américas, mas no mundo. Daí que os estudos de área referem-se a prover conhecimentos sobre regiões estrangeiras para poder avaliar seu perigo e determinar qual o tipo de resposta e ação haveria por parte dos EUA, expressando um projeto neocolonial de uma nação que se tornava hegemônica. Neste sentido Maldonado apresenta o que ele denominou de genealogia geral dos estudos afro-orientais, apontando para uma transformação de ciências colonizadoras em ciências descoloniais, já que no séc. XIX os estudos afro-orientais teriam sido uma mescla de orientalismo e antropologia, muito norteados pelo espírito colonizador do europeu. No sec. XX isso muda, a partir do surgimento dos

estudos de área e, no sec. XXI, incorpora mais centralmente os estudos étnicos, inclusive citando o Programa de Pós-graduação em Estudos Étnicos e Africanos da Universidade Federal da Bahia/Brasil.

Os estudos étnicos se orientam pela tarefa do empoderamento das comunidades despojadas de recursos de forma sistemática, priorizando grupos minoritários dentro de estado nação, portanto numa agenda de descolonização interna. Há posicionamentos que consideram os estudos étnicos como um agente político dentro da academia que está obcecado por visões identitárias e que participa de uma ontologia nacional.

Os estudos religiosos, estudos sobre religiões mundiais, precederam os estudos de área na academia estadunidense e foram os primeiros nessa perspectiva dos estudos interdisciplinares, além de que serviram como guia para a definição dos estudos de área, controlados pelas elites brancas protestantes que tinham sido deslocadas da universidade.

Uma crítica interessante que Maldonado faz a Immanuel Wallerstein no que toca à relação dos estudos étnicos com os estudos de área, é que Wallerstein liga excessivamente os estudos étnicos com os estudos de área, não explora as bases comuns entre eles e a análise do sistema mundo.

Dos aspectos apresentados pelo autor, um dos mais relevantes, sem dúvida alguma, refere-se à argumentação de que os estudos étnicos deveriam se chamar estudos descolonizadores ou descoloniais, ou mesmo ciências descoloniais, devido a suas origens, conforme mencionado. A origem dos estudos étnicos, por estar relacionada a grupos minoritários dentro de estado nação, que demandam não só um departamento, um programa ou um nicho dentro da universidade, mas uma Universidade do terceiro mundo, aponta para um aspecto mais radical, a transgressão e transcendências das disciplinas, uma perspectiva transdisciplinar orientada, uma perspectiva descolonizadora e desracializadora. Pois é possível encontrar no modelo universitário existente, um racismo epistemológico que milita contra a integração dos sujeitos de cor aos sistemas universitários e ao florescimento de formas de pensar que expressem suas perguntas, desejos, inquietudes.

Outro aspecto importante apontado por Maldonado no texto é que os estudos descolonias, mal denominados de estudos étnicos, têm uma raiz profundamente internacionalista (movimento negro nos EUA e Caribe, chicanos, porto riquenhos,

descendentes de chineses, japoneses e outros), mas se consideram nacionalistas, identitários, particularistas, dado que o desafio para as ciências descoloniais é reconhecer a diversidade, sem atropelar a unidade, reconhecer a continuidade sem menosprezar a mudança e a descontinuidade.

Como não poderia deixar de faltar numa abordagem coerente sobre o tema, Maldonado aponta limitações nos estudos descoloniais relacionadas ao imediatismo político e à exarcebação das identidades. A partir dessas limitações, parte da universidade dominante via os estudos descoloniais como um serviço terapêutico para minorias que buscavam suas identidades. A questão, então, se desvela na concepção de que a universidade dominante abre um espaço aos estudos étnicos para que haja representação étnica e não para que haja revolução epistêmica.

Questionamentos centrais para as ciências descoloniais têm a ver com: O que significa que o sujeito racializado se converta em sujeito de conhecimento? O que ocorre quando alguém que é considerado objeto se torna sujeito? Que sentido de subjetividade surge desde a experiência de ser objeto? O que se pode dizer sobre estruturas materiais e epistemológicas que legitimaram a produção de uns sujeitos como objeto?

Maldonado reflete ainda sobre as fontes intelectuais das ciências descoloniais, apontando as contribuições de Du Bois, com a noção de linha de cor ou racismo e também com o que este autor denominou de dupla consciência do negro, que consistia em se ver, em primeiro lugar, a partir da perspectiva do branco ou do sujeito em uma posição hegemônica. De acordo com o autor, o problema da linha de cor apontado por Du Bois não era o resultado ou a expressão de uma sociedade norteamericana em particular, mas se referia a uma dimensão constitutiva do humanismo moderno. Outra contribuição importante vem de Frantz Fanon, quando este trata de um novo humanismo que supere o liberalismo, através de uma práxis descolonizadora acompanhada de um novo pensar.

A discussão apresentada por Maldonado neste texto vai afunilando para o destaque que ele dá à tarefa que se coloca para o intelectual descolonizador e para os estudantes de Estudos Descolonizadores: trazer à luz as novas formas sob as quais a linha de cor se manifesta em nossos dias e abrir caminhos conceituais e institucionais para sua superação, além de reformular e reforçar a relação entre trabalho acadêmico,

ativismo social e político descolonizador, desracializador e “desgenerador”. Tudo para se criar um novo humanismo e possibilitar uma realidade transmoderna.

Nesta abordagem apresentada por Maldonado é possível destacar que diversos teóricos que compartilham da denominada crítica descolonial<sup>2</sup> (DUSSEL, 1977<sup>3</sup>; MIGNOLO 2000<sup>4</sup>; GROSFUGUEL, 2008) acreditam que podem contribuir para a criação de uma perspectiva crítica que tenha origem no lado subalterno e, para tal, partem das implicações da crítica epistemológica que intelectuais feministas chicanas e negras (MORAGA e ANZALDÚA, 1983<sup>5</sup>; COLLINS, 1990<sup>6</sup>), estudiosos do terceiro mundo e dos Estados Unidos dirigiram contra a epistemologia ocidental, afirmando que nossos conhecimentos são sempre situados; falamos a partir de um determinado lugar, situado nas estruturas de poder.

Os movimentos descoloniais têm como objetivo a descolonização em termos de raça-etnia, gênero, trabalho, conhecimento, sexo, religião-espiritualidade e linguagem em escala planetária e também nacional (BERNARDINO-COSTA, 2007<sup>7</sup>). Aníbal Quinjano, sociólogo peruano, foi quem melhor definiu e sistematizou o conceito denominado por ele como colonialidade do poder, que é chave nas chamadas teorias da descolonização. Entende-se como colonialidade do poder e do conhecimento, uma interseccionalidade de múltiplas e heterogêneas hierarquias globais de formas de dominação e exploração sexual, política, epistêmica, econômica, espiritual, linguística e racial, em que a hierarquia étnico-racial reconfigura transversalmente todas as restantes estruturas globais de poder. O que a perspectiva da "colonialidade do poder" tem de novo é o modo como a ideia de raça e racismo se torna o princípio organizador que estrutura todas as múltiplas hierarquias do sistema-mundo. (GROSFUGUEL, 2008).

Concordo com Maldonado quando ele chama atenção para a contribuição das perspectivas da descolonização no sentido de que elas podem auxiliar uma

---

<sup>2</sup> crítica descolonial - crítica do eurocentrismo por parte dos saberes silenciados, subalternizados.

<sup>3</sup> DUSSEL, Enrique. *Filosofia de Liberacion*. Mexico: Edicol, 1977.

<sup>4</sup> MIGNOLO, Walter. *Local Histories/Global Designs: Essays on the Coloniality of Power, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Princeton: Princeton University Press, 2000.

<sup>5</sup> MORAGA, Cherie; ANZALDÚA, Glória (orgs.) *This Bridge Called my Back: Writing by Radical Women of Color*. New York: Kitchen Table/Women of Color, 1983.

<sup>6</sup> COLLINS, Patricia Hill. *Black Feminist Thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. First Edition, New York And London: Routledge, 1990.

<sup>7</sup> BERNADINO-COSTA, Joaze. Colonialidade do poder e subalternidade: os sindicatos das trabalhadoras domésticas no Brasil. *Revista Brasileira do Caribe*, Goiânia, v., n. 14, p.311-345, 2007. Jan-jun.

transformação nas bases epistêmicas do conhecimento e não apenas uma representação étnica, de gênero, das sexualidades, econômica nos centros e formas de produção do conhecimento.

Afinal, as ciências descoloniais, as abordagens feministas pós-estruturalistas, das feministas negras, latino-americanas, lésbicas, de países de terceiro mundo e ex - colônias têm contribuído bastante para se pensar a pluralidade interna das ciências, criticando os essencialismos e mostrando como a investigação científica é localizada e subjetivamente produzida. Há uma diversidade de epistemes, e o conhecimento prima pelo caráter contextual e incompleto. É o que nos lembra Boaventura Souza Santos, com a sua ecologia dos saberes, ou como adotado por Gomes (2010)<sup>8</sup>, ecologia da prática de saberes.

RECEBIDO EM: 01 de novembro de 2012

APROVADO EM: 12 de dezembro de 2012

---

<sup>8</sup> GOMES, Nilma. Intelectuais Negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 492-516.

## ENTREVISTA

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Angela Kleiman (UNICAMP)**

*Cosme Batista dos Santos*  
*Maria Nazaré Mota de Lima*

Angela Kleiman possui graduação em Letras pela Universidade de Chile (1967), mestrado em Linguística - University of Illinois (1969); doutorado em Linguística - University of Illinois (1974) e pós-doutorado no Center for the Study of Reading na University of Illinois e na University of Georgia (1982-1983). Atualmente é Professor Titular colaborador voluntário na Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, formação do professor de língua materna e letramento.

Em suas áreas de atuação, publicou e organizou os seguintes livros e coletâneas: *Leitura: Ensino e Pesquisa* (1989, 2011); *Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura* (1989, 14<sup>a</sup> ed. 2011); *Oficina de Leitura*, (1993, 14<sup>a</sup> ed. 2012), *Leitura e Interdisciplinaridade: Tecendo redes nos projetos da escola* (1999, 2009, com Silvia Moraes), *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* (2005, 2010); *Oficina de Gramática. Metalinguagem para principiantes* (2012, com Cida Sepulveda), Também organizou várias coletâneas que reúnem trabalhos importantes nas suas áreas de atuação: *Os significados do letramento* (1995, 2010); *A Formação do Professor. Perspectivas da Linguística Aplicada* (2001, 2009), *O ensino e a formação do professor* (2000, com I. Signorini); *Letramento e Formação do Professor. Práticas discursivas, representações e construção do saber* (2005, 2009, com Maria de Lourdes M. Matencio); *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces* (2007, com M. Cavalcanti); *Letramentos Múltiplos: agentes, práticas e representações* (2008, com Maria Do Socorro Oliveira).

Angela Kleiman é também nossa parceira em estudos de letramento e formação do professor, especialmente, em projetos que estudam os modos de inserção de grupos subalternizados em práticas de letramento. Como parte dessa parceria, a pesquisadora atuou como consultora em um projeto de pesquisa sobre o letramento do professor alfabetizador no local de trabalho, coordenado por Cosme Batista dos Santos, e atuou

como convidada em eventos da linha de Pesquisa Letramento, identidades e formação do professor do Mestrado em Crítica Cultural (UNEB/Campus II).

Nesta entrevista, os editores trazem um conjunto de questões que são levantadas em nossas reuniões de linha e em uma parte significativa das dissertações concluídas e em andamento. Para nós, é um privilégio enorme poder apresentar para os nossos mestrandos e demais pesquisadores, as reflexões de Angela Kleiman sobre a prática social da escrita, especialmente, no momento em que o livro *Os significados do Letramento*, organizado por ela, está próximo de fazer 20 anos de sua primeira edição. Nesse sentido, as respostas apontam os desafios e a atualidade do tema, as perspectivas da investigação sobre a participação de minorias etnicorraciais nas práticas de letramentos da escola, as novas demandas conceituais dos estudos de letramento, além de outras reflexões fundamentais para a formação dos novos pesquisadores e para o fortalecimento dos estudos em curso na linha Letramento, identidades e formação de professores.

Cosme Santos - Quais os desafios das pesquisas em Letramento nas periferias da América Latina?

Angela Kleiman - Entre os pesquisadores que trabalham com a educação, considera-se crucial pensar em políticas públicas inclusivas para todos os que têm sido historicamente barrados da escola e do sistema educacional, abrangendo desde os programas de EJA até as políticas afirmativas e sistemas de vagas especiais para ingresso na Universidade. Porém, muitas das políticas públicas partem do pressuposto de que a escrita é independente de contextos e condicionantes sociais e que aprender a ler e escrever é um fato natural da vida, o que leva à reprodução de crenças sobre o ensino da língua escrita que concebem os problemas que os alunos das classes mais populares encontram na escola ou na universidade como um problema deles próprios, devido a “incapacidades” e “déficits” desses alunos para lidar com demandas escolares ou acadêmicas. Em outras palavras, esse modelo dominante sobre a leitura e a escrita não reconhece no aluno a capacidade de aprender e não encoraja a contestação das formas dominantes de usar a língua escrita. Um dos maiores desafios para os pesquisadores que trabalham na perspectiva dos Estudos do Letramento, que são críticos e situados, é o de combater esses modelos dominantes, visando a serem

ouvidos pelos órgãos governamentais que determinam as políticas públicas, cujos programas, a maioria das vezes, têm usado o termo letramento apenas para dar nome novo a velhas práticas.

Cosme Santos - O que os estudos do letramento acrescentaram à elaboração de Políticas de formação do professor na realidade brasileira?

Angela Kleiman - Há programas federais que levam em conta os Estudos do Letramento para traçar diretrizes nas políticas de alfabetização, como nos Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental, para as séries iniciais do antigo Ensino Fundamental de 8 anos, assim como há, também, programas de formação, como o Pró-letramento, ou, mais recentemente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que incorporaram o conceito de letramento nos materiais destinados à formação continuada de alfabetizadores. Entretanto, a mais importante contribuição dos estudos do Letramento não está relacionada a uma questão técnica mas a uma questão ideológica: as pesquisas na área mostram que as práticas de letramento não são neutras, objetivas, acessíveis a todos os que as desejam. São, pelo contrário o palco em que se encenam relações de poder, relações identitárias, e outras, que geralmente determinam o insucesso daqueles grupos que estão à margem de práticas dominantes de uso da língua escrita (como as acadêmicas, as jornalísticas, as burocráticas). O grande problema é que essa contribuição não tem recebido a devida atenção. Em decorrência disso, a concepção da escrita dos Estudos do Letramento tem tido muito pouco impacto nas políticas públicas, que adotam uma concepção técnica, ligada a método, do letramento. Parece-me que isso se deve, em parte, a uma relação de poder desigual na pesquisa acadêmica: os paradigmas qualitativos de pesquisa da vida social não são considerados suficientemente científicos e perdem força frente a metodologias quantitativas, estatísticas. Ambas são necessárias: a pesquisa qualitativa nos permite examinar as práticas discursivas que tornam algumas agências de letramento – por exemplo, grupos comunitários, movimentos sociais – mais bem sucedidas do que outras, o que pode ser um subsídio importante para programas que atendem as minorias, como a alfabetização de jovens e adultos. A ponderação dos dados estatísticos com resultados da pesquisa qualitativa pode produzir uma interface reveladora dos reais problemas de ensino e poderia em muito contribuir para a

elaboração de políticas mais eficientes. Isto foi, de fato, o que o primeiro INAF (2001) tentou fazer, ao incluir perguntas sobre práticas de letramentos na sua prova. Mais promissor me parece o campo da formação do professor, inclusive de alguns cursos de graduação nos quais houve, recentemente, mudanças significativas para tornar o ensino dos alunos que aí chegam, uma prática situada, que leva em conta os letramentos não dominantes que os alunos trazem (menciono o curso de Letras na PUC-MG, e o da UFPB, campus de João Pessoa, que conheço diretamente porque pesquisadores que participaram dessas reorganizações são membros do Grupo de pesquisa Letramento do Professor). Há muito por fazer ainda nesse campo.

Nazaré Lima - Qual é o papel dos grupos minoritarizados na definição das políticas de letramento para educação escolar?

Angela Kleiman - Numa sociedade ideal, caberia aos próprios grupos minoritários a definição das políticas de letramento na escola e na universidade. No contexto real, parece-me que uma opção de transformação pode advir da participação em atividades políticas de todo tipo: aulas para vestibulares populares, formação de lideranças nas comunidades de grupos engajados em lutas (pelo direito à terra, a uma educação pública de qualidade, etc.), sempre acrescentando o objetivo de formação de quadros para a ocupação, por parte das minorias, de posições de representação em conselhos e comissões deliberativas. A participação em movimentos de diversas instituições traz consigo a construção de outras novas redes sociais, também voltadas para algum problema de desigualdade e conflito intercultural. Além disso, essa maior participação desses grupos minoritários permite que as práticas de letramento deles sejam mais valorizadas e isso pode levar a uma mudança de perspectiva em relação ao que é considerado melhor, mais importante, mais correto. Acho importante enfatizar que essa participação deve ser propositiva, porque ainda nos contextos em que se busca a inserção dos grupos minoritários nas práticas dominantes, perpetuam-se ações que colocam esses grupos em posições subalternas, que reproduzem a desigualdade e assim por diante, como as dissertações e teses de alunos do meu grupo de pesquisa mostram.

Cosme Santos - o que a perspectiva teórica dos “Novos Estudos do Letramento” acrescenta à perspectiva teórica de alfabetização, conforme proposto por Paulo Freire?

Angela Kleiman - Eu gostaria de passar longe daquilo que me parece uma falsa polêmica sobre a necessidade do termo letramento quando a palavra alfabetização, no sentido freiriano, já inclui a noção que letramento denota, pois diz respeito à utilização da escrita em práticas sociais. Considero essa discussão estéril, que pouco ou nada acrescenta ao que sabemos sobre os usos dominantes e vernáculos da língua escrita. Também gostaria de fazer uma ressalva ao uso da denominação “Novos Estudos do Letramento” para fazer referência aos Estudos do Letramento no Brasil que são, todos eles, novos. Faria sentido falar de novo numa frase como “Novos estudos da alfabetização”, a tradução mais próxima do termo inglês “New Studies of Literacy.” Aqui inventamos um novo termo, letramento (e nesse sentido os nossos Estudos do Letramento foram desde sempre “novos”), diferentemente de lá, onde adicionaram um adjetivo para diferenciar a perspectiva socio-histórica e cultural (do letramento) da perspectiva individual de aquisição e uso da escrita.

Em relação aos acréscimos, considero que não há muita diferença nos dois enfoques quanto à concepção do sujeito de conhecimento e do objeto de estudo, pois ambos a Pedagogia de Paulo Freire e os Estudos do Letramento são estudos críticos. Quando Paulo Freire nos diz que precisamos ir além da compreensão rígida da alfabetização como uma técnica de lidar com letras e palavras, para “começar a encará-la como a relação entre os educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora” o conceito de letramento não tem nada a acrescentar, do ponto de vista epistêmico. Porém do ponto de vista metodológico e teórico analítico há muitas diferenças: as pesquisas na educação voltam-se para os princípios pedagógico-filosóficos ou para as metodologias da alfabetização, enquanto as pesquisas no campo dos Estudos do Letramento voltam-se para os usos da língua escrita na vida social, e dialogam com as Ciências Sociais, como a Antropologia, a Sociologia, os Estudos Culturais, e com as Ciências da Linguagem, especialmente a linguística da Enunciação, a Análise do Discurso e os estudos da Interação. Como linha de pesquisa de uma disciplina que investiga os usos da linguagem na vida social (i.e., a Linguística Aplicada), os estudos do letramento no Brasil têm focalizado as microrrelações que são instituídas através de linguagem, em contextos institucionais com desigualdades de poder e têm conseguido

mostrar o uso da língua escrita como uma barreira, como coadjuvante no **processo** de construção do fracasso do aluno pobre, do silenciamento dos alunos negros na universidade, da exclusão das mulheres e dos índios, da desvalorização da alfabetizadora. Os dados que as abordagens dos estudos do letramento trazem são absolutamente necessários para mostrar a esses grupos minoritários como funcionam os letramentos dominantes e para instrumentalizá-los para que resistam e transformem essas práticas, partindo dos letramentos que eles já trazem. Como afirmam as alunas do meu grupo que trabalha(ra)m com movimentos negros, essa abordagem permite ver como as populações negras têm resistido, construindo letramentos de “reexistência”.

Nazaré Lima: na sua opinião, contemporaneamente, parece haver uma tendência para maior abertura dos estudos linguísticos no sentido de incorporar reflexões geradas em áreas outras do conhecimento. Que diálogos interdisciplinares interessam hoje ao linguista aplicado?

Angela Kleiman - Eu não consigo ver uma maior abertura dos estudos linguísticos. O objeto de estudo e os objetivos do linguista são outros e, quando ele incursiona pelo campo do ensino, ou das relações entre linguagem, estruturas sociais e instituições, ele ainda considera que a Linguística Aplicada é uma aplicação da linguística e passa muitas vezes a questionar a pertinência de todo e qualquer conceito que tenha surgido no campo da Linguística Aplicada pelo diálogo com outras áreas do conhecimento. Isso devido ao nome da nossa área, que faz sentido do ponto histórico, mas não de uma perspectiva sincrônica. Em outras palavras, quando a Linguística Aplicada surgiu no Brasil, havia de fato uma relação de dependência com a Linguística, ciência dominante, mas houve um **movimento de emancipação em relação à Linguística, timidamente esboçado nos anos de 1980 que foi se afirmando mediante a reivindicação da transdisciplinaridade da área. Da perspectiva do linguista aplicado, portanto, há uma grande abertura.** Hoje, os diálogos mais interessantes na nossa área são aqueles que tomam como objeto de estudo a vida social e a dinâmica da vida social e suas complexas relações de gênero, etnia, identidades, classe social, como a Sociologia, a Antropologia Cultural, os Estudos Culturais. Considero também que o linguista aplicado continua sendo aberto à incorporação dos conhecimentos linguísticos, particularmente aqueles produzidos pelas teorias enunciativas e

discursivas. São esses estudos os que imprimem uma diferenciação em relação a outros e permitem dar especificidade à contribuição do linguista aplicado para os estudos da vida social, uma contribuição que focaliza, especificamente, os usos constitutivos da linguagem na transformação de relações poder, nas desigualdades sociais, culturais, epistêmicas, na construção de identidades, entre outras.

RECEBIDO EM: 01 de novembro de 2012  
APROVADO EM: 13 de dezembro de 2012

## SOBRE OS AUTORES

**América Lucia Silva Cesar** é Doutora em Lingüística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2002). Atualmente é professora associada da Universidade Federal da Bahia e professor permanente do Pós-Afro- Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos, na UFBA e coordenadora do Observatório da Educação Escolar Indígena (Capes/Inep/Secadi) no Núcleo Yby Yara do Pós Afro/ UFBA . Tem experiência na área de Lingüística, Lingüística Aplicada, com ênfase em Letramento Língua Materna, Educação Bilingüe, Educação Escolar Indígena.

**Arissana Braz Bomfim de Souza** é Professora da etnia Pataxó, artista plástica graduada em 2009, pela Universidade Federal da Bahia, Mestre em Estudos Étnicos, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos (2012). Tem experiência na área de Arte Educação, Educação Escolar Indígena e pesquisa etnográfica. Participou como pesquisadora associada do Observatório da Educação Escolar Indígena (Capes/Inep/Secadi) no Núcleo Yby Yara do Pós Afro/ UFBA.

**Suzane Lima Costa** Possui graduação em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual da Bahia, Especialização em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Feira de Santana, Mestrado e doutorado em Letras pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal da Bahia, no Instituto de Letras, e colabora no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da mesma Instituição. Tem experiência na interface das áreas de Língua e Literatura, atuando principalmente nos seguintes temas: estudos etnográficos de práticas de leitura e escrita, etnoautobiografias, autoria e identidade, educação escolar indígena, políticas linguísticas entre os povos indígena da Bahia.

**Ana Lúcia Silva Souza** é Doutora em Lingüística Aplicada pela UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), seus temas de pesquisa são letramentos, a cultura da diáspora Africana, cultura hip-hop identidade e educação. Atualmente é professora na UFBA (Universidade Federal da Bahia - Salvador) e integra, entre outros, o grupo de pesquisa: **Rasuras**: estudos de práticas de leitura e escrita e o projeto de pesquisa em rede “Língua e Literatura: relações raciais, diversidade sociocultural e interculturalidade em países de língua portuguesa”. Email: [analusilvasouza@uol.com.br](mailto:analusilvasouza@uol.com.br)

**Carla Luzia Carneiro Borges** é Professora Adjunta da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Doutora em Estudos Linguísticos (UNICAMP). E-mail: [ccarlaluzia@hotmail.com](mailto:ccarlaluzia@hotmail.com)

**Cláudia Martins Moreira** é Doutora em Letras/Linguística Aplicada pela UFBA. Professora da UNEB-Alagoinhas/Campus II. Docente do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural da UNEB. Email: [claudiamartinsmoreira@gmail.com](mailto:claudiamartinsmoreira@gmail.com)

**Norma Suely Macedo Nascimento** é Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da UNEB. Professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual da Bahia. Email: [normamacedo21@yahoo.com.br](mailto:normamacedo21@yahoo.com.br)

**Cosme Batista dos Santos** é Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus III. Professor do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural – Pós-crítica/UNEB/Campus II. Líder do Grupo de Pesquisa em Políticas de Letramento – GPOL-UNEB/DCH/Campus III. Membro do Núcleo Letramento do Professor (IEL/UNICAMP) e do GT Transculturalidade, Linguagem e Educação na ANPOLL.

**Maria Nazaré Mota de Lima** é Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus II, atuando no Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural – Pós-crítica. Vice-Líder do Grupo de Pesquisa Iraci Gama, Linha de Pesquisa Letramento, Identidades e Formação de Professores. Membro do GT Transculturalidade, Linguagem e Educação na ANPOLL.

**Jucimar Pereira dos Santos** é Pedagogo. Mestre em Crítica Cultural – UNEB. Gestor Escolar do Colégio Escolar do Colégio Estadual Indígena Florentino Domingos de Andrade – Terra Indígena Kiriri. Povo Kiriri Cantagalo. Município de Banzaê – Bahia. E-mail: [jucearp@gmail.com](mailto:jucearp@gmail.com)

**Karine Rouquet-Brutin** é Doutora em literatura francesa, professora da *Université Paris 7- Denis Diderot*, cedida à *Cité internationale universitaire de Paris*, equipe “Teoria da literatura e ciências humanas”, dirigida por Julia Kristeva e Martin Rueff. Atualmente aposentada, foi também, em 2009, professora visitante no Programa de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos da Universidade Federal da Bahia (Pós-Afro/UFBA). Texto traduzido por Carolina Ting (primeira parte) et Ana Paula de Avila Pinto (segunda parte)

**Lúcia Maria de Assunção Barbosa** é Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Paris VIII. Professora Adjunta do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília (UnB)  
[luciab@unb.br](mailto:luciab@unb.br)

**Terezinha Oliveira Santos** é Doutora em Linguística Aplicada (UFBA). Professora da rede municipal de ensino-Salavdor/BA. Professora pesquisadora no Programa Gestão da Aprendizagem-Gestar II – IAT/SEC-Ba.

**Úrsula Nascimento de Sousa Cunha** é Aluna do curso de doutorado da UFPB, na linha de pesquisa Estudos Culturais da Educação. Mestra em Crítica Cultural (UNEB). Docente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus XXIII, no curso de Letras e vice-diretora da Escola Estadual Régis Bittencourt, em Feira de Santana (BA). Email: [ursula.cunha@hotmail.com](mailto:ursula.cunha@hotmail.com).

**Lícia Maria de Lima Barbosa** é Doutoranda no Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos - POSAFRO da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Professora Assistente do Departamento de Educação - Campus XI da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. [pedrobeninho@yahoo.com.br](mailto:pedrobeninho@yahoo.com.br)

**Angela Kleiman** possui graduação em Letras pela Universidade de Chile (1967), mestrado em Linguística - University of Illinois (1969); doutorado em Linguística - University of Illinois (1974) e pós-doutorado no Center for the Study of Reading na University of Illinois e na University of Georgia (1982-1983). Atualmente é Professor Titular colaborador voluntário na Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, formação do professor de língua materna e letramento.