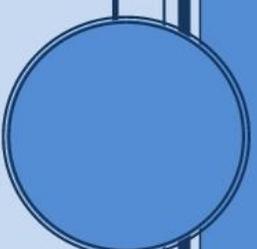


SEMINÁRIO INTERLINHAS

Volume 4, número 2 • jul./dez. 2016 • ISSN

ANAIS



ANAIS

SEMINÁRIO INTERLINHAS — 2016.2
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CRÍTICA CULTURAL (PÓS-CRÍTICA)

SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA (SIP) — 2016.1
CURSO DE LETRAS COM HABILITAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS

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

Período: 1 e 2 de dezembro de 2016

ANAIS

SEMINÁRIO INTERLINHAS — 2016.2

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

SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA (SIP) — 2016.1

Curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas

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

Período: 1 e 2 de dezembro de 2016



Fábrica de Letras
Laboratório de Edição

Alagoinhas, 2016



Universidade do Estado da Bahia — UNEB
Reitor: José Bites de Carvalho
Vice-Reitora: Carla Liane Nascimento Santos

Departamento de Educação — DEDC II
Diretora: Profa. Dra. Áurea da Silva Pereira Santos
Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural —
Pós-Crítica



Coordenação: Prof. Dr. Osmar Moreira dos Santos
Vice-Coordenador: Profa. Dra. Elisângela Santana dos Santos



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

Ficha Catalográfica:

S471 Seminário Interlinhas e Seminário interdisciplinar de pesquisa (SIP) 2016.2:
(01 e 02 de dezembro de 2016, Alagoinhas/ BA)/

Anais: Organizadores: Eider Ferreira Santos, Jéssica da Silva Vilela, Michelli Maia Moreira; Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós- Graduação em Crítica Cultural, Graduação de Letras com habilitação em Língua portuguesa e Literaturas. Alagoinhas: Fábrica de Letras, 2016.
253p.

1. Literatura – Crítica e interpretação- Congressos. 2. Letramento – Congressos. 3. Linguagem e línguas - Congressos. I. Santos, Eider Ferreira. II. Vilela, Jéssica da Silva. III. Moreira, Michelli Maia. IV. Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós- Graduação em Crítica Cultural, Graduação em Letras com habilitação em Língua portuguesa e Literaturas. IV. Título.

CDD 801.95

Biblioteca do Campus II / Uneb
Bibliotecária: Maria Ednalva Lima Meyer - CRB: 5/504

Créditos: Anais do Seminário Interlinhas

Organização: Eider Ferreira Santos, Jéssica da Silva Vilela, Michelli Maia Moreira.

Projeto gráfico: Roberto H. Seidel

Editoração: Gislene Alves da Silva

Revisão: Eider Ferreira Santos, Juliana Aparecida dos Santos Miranda

Capa: Gislene Alves da Silva

Assistente editorial: Eider Ferreira Santos, Fabiane Fernandes Guimarães, Juliana Aparecida dos Santos Miranda, Pollyanna Araújo Carvalho, Silvana Nascimento Lianda.

Impressão: Fábrica de Letras do Pós-Crítica/UNEB

Seminário Interlinhas — 2016.2, do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica)
Seminário Interdisciplinar de Pesquisa (SIP) — 2016.1, do Curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas

Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II
Alagoinhas, Período: 1 e 2 de dezembro de 2016

Conselho Científico:

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

Comissão Organizadora:

Prof. Dr. André Luiz Gaspari Madureira
Prof. Dra. Jailma dos Santos Pedreira Moreira
Prof. Dra. Maria Anória de Jesus Oliveira
Profa. Dra. Maria Neuma Mascarenhas Paes
Prof. Dr. Roberto Henrique Seidel
Prof. Dr. José Carlos Félix
Eider Ferreira Santos
Jéssica da Silva Vilela
Michelli Maia Moreira

Comissão de Divulgação [blog, site]:

Eider Ferreira Santos
Jéssica da Silva Vilela
Michelli Maia Moreira

Comissão de Infra-Estrutura:

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

SUMÁRIO

Apresentação	9
Textos — Mestrado	
Turma 2015	11
Turma 2016	123

APRESENTAÇÃO

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

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

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

A comissão organizadora

TURMA 2015

QUILOMBO DO BURI: TERRITORIALIDADE E (RE) EXISTÊNCIA

Arleide Farias de Santana¹

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

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

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa pauta-se numa inquietação acerca da comunidade do Buri do município de Pedrão (BA), no que tange aos seus aspectos étnicos-raciais e culturais, definidos por suas heranças africanas, o que favoreceu o seu reconhecimento pela Fundação Cultural Palmares, enquanto remanescentes de quilombo. Aliás, outros elementos que merecem destaque e que podem ter contribuído também para que essa região conseguisse o referido reconhecimento foram os indícios de engenhos de cana de açúcar, evidenciados pela existência de ruínas – que deveriam ser consideradas pontos turísticos históricos do município estudado – nas atuais fazendas: América, Escola e Iaçú (nesta última existe uma lagoa conhecida pelas lendas de que negros “fujões” foram lançados em suas águas).

O município de Pedrão foi fundado em 1745. Pertenceu ao município de Irará até o ano de 1962. Tem aproximadamente, hoje, 6.903 habitantes, com uma área territorial de 172 km²; localizado no litoral norte do estado da Bahia, com acesso através da BA 503, fazendo fronteiras com os municípios de Irará, Coração de Maria, Teodoro Sampaio, Aramari e Ouriçangas. Sua economia é baseada na agropecuária (GALDINO, 2009).

Situado a quatro quilômetros da sede do município de Pedrão-(BA), o Buri tem uma população formada basicamente pelas famílias Belon e Souza. Como ocorre na maioria dos agrupamentos

¹ Mestranda em Crítica Cultural - UNEB-Campus II- Alagoinhas. Orientador: Prof. Dr. Ari Lima. Endereço eletrônico: arleidfarias@hotmail.com.

rurais, a população do Buri se reproduz através de relações de parentesco altamente endógenas, ou seja, são muito comuns os casamentos entre pessoas da mesma família.

Várias comunidades pedronenses têm características de remanescentes de Quilombos, como Cambumbe, Mocambo e Gameleira. Esta última, por ficar próximo ao Buri, foi incluída na Associação na busca pelo reconhecimento. Assim, o interesse neste estudo é identificar as estratégias para a apropriação deste lugar, a comunidade do Buri, como espaço de pertencimento.

Importante, antes de tudo, esclarecer o sentido da palavra quilombo. Esta é originária do idioma africano quimbundo, que significa: “sociedade formada por jovens guerreiros que pertenciam a grupos étnicos desenraizados de suas comunidades” (MOURA, 2006, p. 37). Nesse sentido, Décio Freitas (1991), acrescenta que a palavra é um aportuguesamento do quimbundo – língua banto - mutambo, e significa “cumeira da casa”. Já Théo Brandão, embora também remeta a uma origem banto, traduz este termo como habitação. Munanga (2001), confirma essa origem e acrescenta que banto são os grupos étnicos lunda, ovibundo, mbundo, kongo e de outros povos trazidos para o Brasil na época da escravidão. Destaca ainda que, devido às migrações no solo africano entre os séculos XVI e XVII, o termo quilombo deixa de ser uma instituição banto apenas, tornando-se numa entidade “transétnica”, envolvendo povos de diferentes regiões entre Zaire e Angola. Em solo brasileiro, esse processo foi adaptado à realidade brasileira de acordo a diferentes circunstâncias na formação dos quilombos (SILVA, 1998).

Como há diferentes concepções acerca da origem da palavra quilombo, o mesmo acontece com o espaço ou terra quilombola no território brasileiro. Existem várias denominações como terra de pretos, mocambos, comunidades negras rurais, quilombos, dentre outros, o que denuncia a complexidade do processo da formação dos quilombos no Brasil. E, é nessa complexidade que devem estar pautados novos estudos a cerca do conceito de quilombos.

É certo que, ao longo da história, este conceito vem se expandindo, chegando à radical compreensão de Abdias Nascimento (1980) em sua obra *O quilombismo*. Para ele, o quilombo pode ser compreendido como toda e qualquer forma de resistência coletiva ao processo de linchamento racial (dos afro-brasileiros), independente da época ou local (NASCIMENTO, 1980). Essa compreensão ultrapassa qualquer conceito de quilombo, inclusive os limites formais defendidos pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA) de 1994 que afirma que: “[...] Toda comunidade negra rural que agrupe descendentes de escravos vivendo da cultura de subsistência e onde as manifestações culturais têm forte vínculo com o passado”. Contrariando, em parte, essa afirmação, é importante ressaltar que os quilombos não se formaram linearmente, com regras únicas, pois tiveram diferentes e originais estratégias em momentos e espaços distintos (SILVA, 1998). Assim, é

possível encontrar comunidades negras rurais sem o “forte vínculo com o passado” e sim com a realidade de “cidadãos” marginalizados socialmente, características principais das comunidades quilombolas atuais, aproximando-se do conceito citado acima, o quilombismo.

Apesar de alguns dos denominados remanescentes de quilombos em estados brasileiros já enfrentarem questões judiciais com empresas privadas e públicas e fazendeiros para impedir a retirada de suas terras tradicionalmente ocupadas, foi a partir de aprovação do Artigo 68 da Constituição Federal de 1988 que determina: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras reconhecidas a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”, que surgem grupos políticos, movimentos negros, organizações que apoiam a causa, mas, por outro lado, aparecem também as forças contrárias à luta das comunidades pela posse de suas terras. Esses opositores dos direitos quilombolas, vão buscar argumentos em arcabouços jurídicos coloniais que definiam quilombos apenas como grupo de escravos fugidos, que viviam à margem da lei, roubando e saqueando proprietários de fazendas, para desqualificar a lutas desses grupos atualmente. Além disso, forças conservadoras fazem uso do binômio formação/destruição dos quilombos no passado, argumentando que, se esses grupos foram destruídos, não restam, portanto, a possibilidade da existência de “remanescentes de quilombos”. Nesse sentido, para evitar negativas interpretações às comunidades tradicionais e entendendo a formação do quilombo como um processo que incorporou, ao longo da história, novas configurações, mudanças internas e externas a cada formação, a denominação mais apropriada para o momento é “quilombos contemporâneos” (SILVA, 1998).

Assim, com o intuito de superar essa dicotomia formação/destruição de quilombos como algo incontestável, faz-se necessária a ampliação de estudos com base em diferentes fontes a cerca do tema, possibilitando uma revisão conceitual do mesmo. É nesse direcionamento que segue este trabalho.

O surgimento dos quilombos no passado foi uma estratégia de sobrevivência antes e depois da abolição, embora muitas comunidades negras atuais, sobretudo, as urbanas, como as do passado, não se soubessem quilombolas. No entanto, a partir do advento das ações afirmativas ou leis como o decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Lei 10.639/03, que trata sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, da Lei das cotas para negros nas universidades públicas nº 12.711/2012, dentre outras, essa situação começou a mudar.

Importante ressaltar que essas ações afirmativas foram o resultado de lutas seculares iniciadas pelo guerreiro Zumbi dos Palmares entre os séculos XVII e XVIII, Revolta dos Búzios e a Rebelião dos Alfaiates na Bahia (XVIII), a Rebelião Malê, também na Bahia (XIX), o papel da imprensa Negra Brasileira (XX), o papel exemplar de Abdias do Nascimento fundador do TEM – Teatro Experimental do Negro (XX), as atuações do Movimento Negro Unificado Brasileiro (XX) e outros movimentos ocorridos no Brasil e no mundo contra as práticas racistas ainda presentes na sociedade (SANTOS, 2011). Dentre alguns episódios de racismo, mais especificamente ligadas às universidades, é importante trazer aqui o “Caso Ari”², que foi essencial para que o já citado projeto de Lei das cotas para alunos negros nas universidades fosse implantado no Brasil. Importante também ressaltar que a Universidade do Rio de Janeiro - UERJ - e a Universidade do Estado da Bahia-UNEB³ - foram as pioneiras na implantação do Sistema de Cotas.

Resultado também dessas lutas, citadas acima, é a militância das comunidades quilombolas atuais por direitos inerentes a qualquer cidadão brasileiro com políticas públicas, principalmente nas áreas de educação, saúde e habitação. Assim, não há como falar delas, especificamente a do Buri, sem levar em consideração a sua inserção nas relações sociopolíticas do presente.

Essas relações sociopolíticas envolvem as características do processo de globalização, ou da própria modernidade tardia, defendida por Anthony Giddens (1991), como o período marcado pelas mudanças rápidas e constantes, em contradição com as sociedades pré-modernas, ligadas à tradição e a relação com parentescos. No entanto, tenho observado que, no Buri, as características dos períodos colocados pelo autor como distintos – pré-modernidade e modernidade tardia – permanecem simultaneamente. Por um lado, há a tentativa de manter as tradições, por outro, os impactos da globalização são visíveis, nos aspectos culturais, políticos e identitários da comunidade, deixando a possibilidade da permanência das tradições, mas sob novas configurações, dentro de uma lógica global.

² O caso Ari refere-se ao fato que ocorreu em 1998 na Universidade de Brasília- UnB – na qual o estudante negro do curso de doutorado do Departamento de Antropologia, Arivaldo Lima Alves, foi reprovado em uma disciplina obrigatória, o que até aquele momento não tinha acontecido com nenhum outro aluno. Dois anos depois, após a ação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, o departamento foi obrigado a mudar a nota, aprovando o aluno. Após esse episódio, o professor orientador José Jorge de Carvalho e a professora Rita Segato elaboraram a primeira proposta de cotas para as universidades. Melhores informações ver: SEGATO, Rita Laura. Los cauces profundos de la raza latinoamericana: Una relectura de mestizaje. In: *Crítica y Emancipación*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales. Año II, Nº 3, Primer Semestre de 2010. p. 11-44.

³ O professor do Departamento de Educação (DEDC), do Campus I da Uneb e ativista do movimento negro, Valdério Silva foi um participantes importantes na luta pela implantação do sistema de cotas na Uneb.

Nesse sentido, para melhor compreensão da complexidade da comunidade, especificamente no processo de reconhecimento como identidade quilombola negra e afrodescendente, levando em consideração os impactos da globalização sobre a dinâmica cultural, apresento este trabalho dividido em três capítulos.

No primeiro capítulo, farei uma reflexão a cerca do nome Buri e da comunidade que tem esse nome. Em seguida, serão apresentadas algumas características da cultura quilombola, levando em consideração as possíveis transformações dos aspectos culturais no contexto atual da globalização, destacando algumas permanências culturais na comunidade.

Já no segundo, farei uma reflexão sobre a reinvenção da identidade no Buri, no processo de reconhecimento da comunidade, enquanto quilombola, pela Fundação Cultural Palmares, a partir da análise de alguns aspectos culturais e religiosos, mostrando a possibilidade das comunidades quilombolas, a partir do processo de recriação, de preservar sua religiosidade, realimentando a ritualidade e o significado simbólico que lhes são atribuídos.

Fruto da dinâmica cultural, política e social, surge outro elemento que merece destaque na comunidade do Buri: Apesar da origem desta comunidade está pautada no patriarcado do escravo, Manoel Bellon, atualmente são as mulheres que lideram o processo de autoafirmação quilombola na comunidade. Assim, narrativas com base na experiência, enquanto lideranças comunitárias, de algumas mulheres burienses serão trabalhadas no terceiro capítulo desse trabalho.

Para a realização desse trabalho foram aproveitadas as excelentes discussões no espaço da crítica cultural sobre representações literárias e modos de produção das minorias e comunidades periféricas, bem como modelos historiográficos, teóricos e críticos que fundamentam sua interpretação, problematizando formas, suportes, métodos, formações discursivas e embates epistemológicos somados às entrevistas semiestruturadas, além dos encontros casuais e espontâneos na comunidade do Buri, durante os dois anos de pesquisa.

A vertente teórica essencial deste trabalho de pesquisa foi definida com bases nos conceitos de identidade, quilombo e de cultura, numa abordagem qualitativa, empreendida através de pesquisa bibliográfica e documental, assim como de trabalho de campo.

Malinowski (1975), um dos precursores na introdução do método etnográfico na pesquisa, ressalta que um rico material adquirido a partir da observação participante por um longo período pode trazer resultados satisfatórios. No entanto, nosso objeto de estudo é delimitado de acordo com determinado método que trazem, apontando o direcionamento de questões a serem levantadas sobre o tema. E esse caminho é também influenciado por nossas convicções políticas, ideológicas,

pelas circunstâncias do campo de pesquisa, dentre outros fatores. Nesse sentido, bom lembrar que a pesquisa nas ciências sociais nos provoca a falar de tudo, mas na realidade nem tudo pode ser dito (LIMA, 2013).

A HISTÓRIA DO BURI

Situado a quatro quilômetros da sede do município de Pedrão-(BA), o Buri, ao Norte, faz fronteira com Fazenda Gameleira; ao Sul, com a Fazenda Montanha; ao Leste, com a Fazenda Areia Pó e ao Oeste, com a sede do município. Há na comunidade 57 residências, uma capela, uma escola, um terreiro de candomblé, quatro bares, quatro casas de farinhas, sendo que uma já está desativada, e dois campos de futebol. Tem energia elétrica e água encanada. A lavoura predominante é de fumo, feijão, milho e mandioca. No entanto, a agricultura e também a pecuária são praticados para a subsistência.

A história desta comunidade encontra-se na memória dos moradores, sobretudo dos mais idosos: Dona Honorina de Souza, Dona Maria de Souza, Dona Josefa de Souza, Dona Isabel Lisboa, senhor Pedro Belon, dona Zulmira de Souza Belon⁴ e senhor Frutuozo Belon netos de Manoel Bellon⁵, este o ente central do mito fundador da comunidade. Também consta, em documentos da família, a compra destas terras por Manoel Bellon, pelo valor de 100\$000 (Cem mil Réis) do senhor Joaquim da Silva Cravo, ainda no século XIX. Manoel Bellon era casado com Maria da Conceição Belon, que fora escravizada e trabalhava na sede da Fazenda Buri. Outras informações apontam que ele foi escravo de um professor. Segundo a documentação registrada no ano de 1912, pelo escrivão Manoel Serapião da Silva, consta que o casal Manoel e Maria da Conceição Bellon teve vários filhos, sem quantificá-los. Um dos documentos é um inventário, certificando que a herança foi deixada por Maria da Conceição Belon para um dos seus filhos. Soma-se a estas informações que Manoel Bellon teria comprado essas terras e mais duas casas na sede do município, hoje Pedrão (BA) com o dinheiro da alforria (SOUZA, 2015). Esta última informação creio que está equivocada, pois o negro pagava por sua alforria ao invés de receber dinheiro por ela. Mas, como as relações entre senhores e escravos eram bem mais complexas do que o que imaginamos e há possibilidade da existência de um espaço para negociações entre senhores e escravos no período da escravidão.

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

⁵ De acordo com informações das lideranças locais, o sobrenome *Bellon* tem origem germânica e Manoel Bellon é o patriarca que, segundo as narrativas do Buri, foi o dono das terras herdadas por seus descendentes na comunidade. No que se refere à grafia, há uma distinção entre o nome “Bellon” do patriarca, escrito com dois “l” e o “Belon” dos descendentes com apenas um “l”.

A propósito, lacy Maia Mata (2011), no artigo: *Libertos na mira da polícia: disputas em torno do trabalho na Bahia pós-abolição*, afirma que quando foi promulgada a lei do Ventre Livre em 1871, que declarava livre os filhos de escravos nascidos a partir daquela data, foi instituída também a “alforria forçada”, obrigando o senhor libertar seus escravos que possuíssem a quantia referente ao seu valor. Foi criado um Fundo de Emancipação⁶ com o objetivo de providenciar a alforria gradual dos escravos no Império, ou seja, além de libertar os ventres cativos, dava ao escravo a oportunidade de utilizar seus ganhos para a compra da alforria (MATA, 2011). Pode estar aqui a possibilidade da compra da alforria do senhor Manoel Bellon, já que, sua neta Dona Isabel Belon, afirma que a compras das terras se deu com o dinheiro que ele conseguiu acumular como escravo de ganho (SOUZA, 2015).

É importante ressaltar que todas as leis criadas para beneficiar o negro escravizado não foram um presente do governo, mas o resultado de inúmeras rebeliões, resistências do povo negro, tornando a escravidão insustentável, principalmente, economicamente para o período. Assim, para evitar maiores conflitos e atender às exigências do mercado internacional, engendradas na aprovação da Lei de 1850, que determinava o fim do tráfico de seres humanos para serem escravizados, o governo brasileiro foi forçado a criar leis que providenciassem o fim da escravidão.

Esse avanço legal forçado, em defesa da compra de alforria, não existiu sem a resistência por parte dos senhores de escravos. Na verdade, eles dificultavam esse e outros direitos como aquele previsto também na Lei Sexagenária, inclusive desrespeitando decisões judiciais, protelando a escravidão até o último momento da abolição (MATA, 2011).

Essa resistência tem persistido, mesmo depois da abolição da escravidão, pois os ex-senhores e políticos da época pós-abolição reivindicavam maior força policial na sociedade para induzir os ex-escravos para o trabalho, já que estes se recusavam a trabalhar nas fazendas onde foram escravizados. Isso acontecia sob a justificativa racista de que os negros eram propensos à vagabundagem. No entanto, a recusa desses homens em trabalhar para ex-senhores apresenta-se a partir de três justificativas: o desejo de se afastar do passado escravista; expectativa dos libertos de possuir terras, que eles viam como o símbolo de liberdade e devido aos baixos salários que os fazendeiros ofereciam em troca do trabalho. Nesse caso, ou por falta de disposição em pagar ou por falta de condições financeiras mesmo. Certo é que, mesmo depois de todas as dificuldades possíveis

⁶ Segundo Fabiano Dauwe (2010) O Fundo de Emancipação de Escravos foi um aporte de recursos do governo imperial às Províncias e Municípios, destinado à libertação de escravos de acordo com critérios de classificação previamente estabelecidos. Foi estabelecido pelo artigo 3º da Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871 (Lei do Ventre Livre). Para que essa tarefa fosse possível, a própria Lei do Ventre Livre ordenou a realização prévia de uma matrícula geral dos escravos.

para obter a liberdade, o ex-cativo tinha uma liberdade limitada, apesar da constante luta para mudar essa condição, apresentando-se como uma relação indefinida entre liberdade e escravidão na sociedade brasileira oitocentista.⁷

Essas informações são pertinentes aqui para lembrar possibilidades do senhor Bellon ter conseguido sua liberdade já no processo de Abolição da escravatura ou anteriormente, num contexto de negociações. No que se refere às negociações no período da escravidão, o autor João José Reis (1997), em seu artigo *Identidades e Diversidades Étnicas nas Irmandades Negras no Tempo da Escravidão*, afirma que desde cedo, os senhores de escravos perceberam que era necessário controlar o corpo e o espírito do escravizado e esse controle não bastaria com os chicotes. Necessitava-se criar outras estratégias e uma dessas estratégias era a negociação que se configurava, por exemplo, na permissão de que os escravizados praticassem suas tradições durante as celebrações do calendário cultural das religiões tradicionais, no caso a católica. Essas práticas não aconteciam sem a resistência de autoridades religiosas e parte da população branca e conservadora. No entanto, os grupos escravizados e libertos persistiam no cultivo de suas tradições.

Ainda se referindo a essas estratégias de controle, é importante ressaltar que havia também a permissão dada pelos senhores dos escravizados cultivarem suas próprias roças, produzindo alimentos para o seu próprio consumo. Essas concessões foram transformadas em direitos costumeiros, através do qual pode ter sido possível obter lucros extras com a comercialização dos excedentes, o que pode ter favorecido a compra de alforrias pelos cativos. No entanto, é observado que, mesmo com a falta de liberdade durante o período antes da abolição, apesar dos espaços estratégicos de negociações, e com essa liberdade limitada pós-abolição, a população negra não deixou de resistir. E, é nesse contexto complexo e cheio de interrogações que pairam a possibilidades dos meios em que patriarca Manoel Bellon adquiriu as terras da comunidade do Buri, porém, não foram encontrados dados precisos neste sentido.

O senhor Pedro Belon afirma que seu pai trabalhava na fazenda de Manoel Bellon como quinzeiro, comprou terras na mão dele com o dinheiro das quinzenas – uma espécie de corveia⁸ – e, posteriormente, casa com a filha do patrão, herdando mais terras do Buri.

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

⁷ Esse tema é profundamente discutido na obra de Robério Souza, “Se eles são livres ou escravos”: Escravidão e trabalho livre nos canteiros da Estrada de ferro de São Francisco. Bahia, 1858-1863, na qual ele destaca as conexões entre a escravidão e as experiências de liberdade durante o século XIX e no período pós-abolição, especificamente no canteiro de obras da construção da *Bahia and San Francisco Railway*.

⁸ Uma obrigação dos servos correspondia ao pagamento através de serviços prestados nas terras ou instalações do senhor feudal, no período da Idade Média.

um dia de trabalho de graça. Hoje todas as terras não estão na família por que os herdeiros venderam⁹.

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

Essas lacunas do passado incentivam a busca de uma interpretação mais próxima da realidade, o que contribui para o aprofundamento do estudo, a partir do qual novas interrogações vão surgindo e, no decorrer desse trabalho realizado na Comunidade do Buri, questionamentos continuam, inclusive no que se refere ao processo de auto-identificação, no qual transparece a necessidade de reinvenção ou reconstrução de um passado, no qual todos os membros da comunidade estão ligados.

PROCESSO DE REINVENÇÃO DA IDENTIDADE QUILOMBOLA

Identidade é um conceito que vem sendo discutido amplamente no que se refere aos movimentos negros de resistência, e quando falamos de uma comunidade rural negra, esse conceito se torna um dos elementos incentivadores para a luta pelo reconhecimento da comunidade do Buri, enquanto quilombola, tema desse trabalho.

Na linguagem do senso comum uma identidade pode ser construída a partir do reconhecimento de uma origem específica, diferenciando-se da abordagem discursiva onde a identificação é vista como um processo (HALL, 2002). É essa segunda que nos interessa neste momento.

Nesse sentido, acho pertinente trazer aqui a discussão que Stuart Hall (2002) faz em sua obra: *A Identidade Cultural na pós-modernidade*, trazendo três concepções identitárias: sujeito do iluminismo; sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno.

A concepção do sujeito iluminismo, está baseada no indivíduo centrado, unificado. Uma concepção individualista do sujeito. Já na concepção sociológica do sujeito, a identidade é construída na interação entre o indivíduo e a sociedade. A terceira concepção de identidade, foco da discussão do autor, está o sujeito pós-moderno, possuidor de uma identidade que está se fragmentando,

⁹ Entrevista realizada com o Senhor Pedro Belon, residente da comunidade do Buri em dia 1º de novembro de 2009.

sendo composto por várias identidades. Neste contexto já não é mais possível falar em identidade, e sim, identidades, pois não há mais um sujeito com uma identidade fixa, essencial ou permanente.

Essa fragmentação, ainda segundo o autor, se deu devido às transformações associadas à modernidade que libertaram o indivíduo da estabilidade contida nas tradições e estruturas, ideia essa de comum acordo com o pensamento de Anthony Giddens (1991), que utiliza a denominação de modernidade tardia ao invés de pós-modernidade (na segunda metade do século XX), afirmando que o sujeito foi deslocado de sua identidade.

Esse deslocamento faz parte de um processo descontínuo e contraditório, pois quando o indivíduo rompe com a tradição ele se liberta, mas por outro lado, perde a firmeza das coisas, no contexto de instáveis mudanças da modernidade. Esta instabilidade provoca ansiedades, inquietações que podem levar o sujeito à busca da firmeza perdida através da apropriação de costumes e hábitos tipicamente tradicionais como formas de enfrentar as demandas da sociedade moderna (GIDDENS, 1991). Temos então uma reconstrução ou reinvenção – sujeitas à revisões – da identidade.

Essa instabilidade das identidades resulta do processo de globalização, que provoca migrações de diferentes culturas advindas dos mais variados lugares do mundo, tornando-se impossível manter as identidades culturais intactas e o não enfraquecimento das identidades nacionais.

Assim, Stuart Hall (2002) argumenta que vivemos num contexto de hibridismo, ocorrendo a fusão entre as distintas tradições culturais, que com sua poderosa fonte criativa produz novas formas culturais globais e locais, características da modernidade tardia.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas e significações e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2002, p. 13).

Essa multiplicidade de identidades é uma realidade da comunidade do Buri. No entanto, no processo de reconhecimento da comunidade, tenho observado um processo de reinvenção a partir da conscientização no que se refere ao significado do “ser quilombola”. Possivelmente esta conscientização esteja sobrecarregada de uma aureola imaginativa a cerca do que significou o quilombo do passado, local do negro fugido, legitimado por fragmentos de memória que gerações anteriores fizeram questão de apagar, podendo enfraquecer o discurso e as ações na cobrança da titulação oficial do seu território frente ao Estado. No entanto, essa é uma estratégia de sobrevivência num contexto da exclusão social, numa guerra desigual.

Assim, aproveito o momento para fazer a descrição de algumas manifestações culturais da comunidade do Buri, relacionando-as ao processo de reinvenção da identidade quilombola do Buri.

O REAL E A FANTASIA NA ASSUNÇÃO DA IDENTIDADE QUILOMBOLA

Durante as festividades que comemoravam o reconhecimento oficial da Comunidade Quilombola do Buri (Pedrão-Ba)¹⁰, junto à Fundação Cultural Palmares, uma cena, em particular, me chamou a atenção: Uma manifestação do bumba-meu-boi. Depois de interpelar alguns organizadores a cerca da programação e, em especial, a presença do bumba-meu-boi – e eram dois – , percebi que ali o folguedo se desenrolava fora do contexto, pois é comum a brincadeira do bumba-meu-boi ou bumba-boi na sede do município durante a tradicional festa do Padroeiro do município, ocorrida sempre no mês de janeiro. Parecia-me que ali o boi era tão somente o “boi”, sobretudo por ser aquela uma “brincadeira” nova na comunidade.¹¹

Mais tarde, parei para analisar a dinâmica do folguedo: alguém se colocou embaixo da fantasia e logo começou o assédio das crianças menores diante do boi que permanecia imóvel. A figura a seguir registra as crianças curiosas, tentando descobrir quem estava fantasiado:

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

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



Figura 6. Imagem da festa do bumba-meu-boi. Arquivo próprio

Enquanto as crianças olhavam, ouvia vozes que diziam: *Esse boi é vaca! Esse boi é vaca! Esse boi é vaca!* Com esse bordão, as crianças conseguiram fazer o boi esboçar algumas reações inicialmente tímidas. Ao passo que o número de crianças ia aumentando, em quantidade e na idade, os movimentos tornavam-se mais intensos e ameaçadores. O animador do boi, com seus movimentos dissimulados, conseguia dar tamanha dose de veracidade. Com isso, muitos dos brincantes se perdiam entre os limites do real e da fantasia. Num misto de pavor e destemor, atiçavam o “animal”, inclusive, alguns mais afoitos, utilizavam uma pequena vara para instigá-lo, repetindo:

- Esse boi é vaca! Esse boi é vaca! Esse boi é vaca!

Logo que o boi sossegava, eles se aproximavam e buscavam, através de uma fresta entre a orelha e o pescoço da fantasia, verificar que ali dentro havia uma pessoa conhecida da comunidade. Isso os acalmava. As crianças agiam assim como que quisessem se certificar de que “ainda eram de brincadeira”. E, prosseguiram gritando:

- Esse boi é vaca! Esse boi é vaca! Esse boi é vaca!

Novamente, o boi se movia num rompante e uma espécie de frisson contagiava a todos que disparavam a correr e a gritar numa histeria coletiva, como quem estivessem sendo novamente sugados pela/para “fantasia”. Esta cena repetiu-se várias vezes, atraindo, até mesmo, um adulto, vencido pela curiosidade de saber quem “realmente” era o boi.

Esse boi é vaca! Esse boi é vaca! Esse boi é vaca! Não sei se esse bordão surgiu de forma espontânea ou se está no bojo de alguma outra tradição ali adaptada ao bumba-meu-boi, mas é possível perceber naquele contexto – no limite entre o real e a fantasia – os valores inerentes à comunidade. O bordão abre possibilidade de versar sobre sexo e gênero, no entanto, naquele contexto, este não fosse um dado relevante.

POR BAIXO DA FANTASIA

Quando as crianças brincavam com o boi, havia, inconscientemente, um apelo para que ele se levantasse e afirmasse sua identidade, no caso, sexual. O boi tinha que ser macho. Ao avançar sobre seus detratores, ele dava mostras incontestáveis de sua virilidade. Seria, então, aquele o boi a representação – ao nível do *inconsciente coletivo*¹² – da própria comunidade e sua luta histórica para se manter de pé? É possível. E, visto deste ângulo, algumas alegorias folclóricas – desde que não fossem meros transplantes – poderiam ganhar, então, uma função pedagógica da mesma forma, aliás, como ocorre nas práticas catequéticas.

Eis o grande desafio para a recém-nascida Educação Escolar Quilombola¹³. Cabe lembrar que Paulo Freire (1980), já havia equacionado esta situação quando analisava, nos anos 1970, o “parteamento” de uma sociedade democrática via educação

Estávamos convencidos, e estamos, de que a contribuição a ser trazida pelo educador brasileiro à sociedade em “parteamento”, ao lado dos economistas, dos sociólogos, como de todos os especialistas voltados para a melhoria de seus padrões. Haveria de ser a da educação crítica e criticizadora. De uma educação que tentasse a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica, somente como poderíamos, ampliando e alargando a capacidade de captar os desafios do tempo, colocando homem brasileiro em condições de resistir aos poderes da emocionalidade da própria transição. Armá-lo contra a força do irracionalismo, de que era presa fácil, na emersão que fazia, em posição transitivante ingênua (FREIRE, 1980, p. 85-86).

A brincadeira do boi é a imagem a que recorro para argumentar sobre essa possibilidade de mudança nas formas das comunidades compreenderem melhor as relações que desenvolvem com seus territórios que, como já foi dito, é o pano de fundo de todo o movimento. Milton Santos é bastante enfático quando lembra que o território é muito mais “um simples conjunto de objetos,

¹² Para Jung (2008), *inconsciente coletivo* “é a parte da psique que retém e transmite a herança psicológica comum da humanidade. Esses símbolos são tão antigos e tão pouco familiares ao homem moderno que ele não é capaz de compreendê-los ou assimilá-los diretamente.

Cf. HENDERSON, Joseph L. Os mitos antigos e o homem moderno. In: JUNG, Carl G. *O homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p. 138.

¹³ Modalidade de ensino criada a partir da Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012 – Resolução CNE/CEB 8/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de novembro de 2012, Seção 1, p. 26.

mediante os quais trabalhamos, circulamos, moramos, mas também é um dado simbólico” (SANTOS, 2007, p. 82). E para Jung, um símbolo – que também pode ser uma imagem, um nome – oculta uma coisa vaga para nós, mas guarda um significado que não se evidencia facilmente por não ser convencional.

Assim, uma palavra ou uma imagem é simbólica quando implica alguma coisa além de seu significado manifesto e imediato. Esta palavra ou esta imagem tem um aspecto “inconsciente” mais amplo, que nunca é precisamente definido ou inteiramente explicado. Quando a mente explora um símbolo, é conduzida a ideias que estão fora do alcance da nossa razão (JUNG, 2008, p. 19).

Para além do bordão – *esse boi é vaca* – a figura do “boi” pode ser uma evocação de algo que se processa ao nível do inconsciente e que se relaciona com o território, mesmo porque há na região uma secular atividade pecuarista que remonta aos tempos áureos da escravidão. Isso permite uma *associação livre* boi-escravidão-quilombo – não necessariamente nessa ordem. Como sinaliza Jung (2008), “a consciência é uma aquisição muito recente da natureza e ainda está num estágio ‘experimental’. É frágil, sujeita a ameaças de perigos específicos e facilmente danificável.” (JUNG, 2008, p. 23). Então, como ainda não é possível uma compreensão literal do conceito de *quilombo*, ela irrompe simbolicamente na forma do boi. Um boi que vocifera contra quem tenta deslocá-lo.

O símbolo, enquanto conceito, consegue, por sua plasticidade, equacionar os diferentes níveis de compreensão, visto que, até no mesmo nível cultural, cada palavra tem um sentido ligeiramente diferente. Isto se explica pelo fato de que a noção geral é recebida, compreendida e aplicada de modo individual, particular. Evidentemente, as diferenças de sentido serão naturalmente maiores quando as pessoas têm experiências sociais, políticas, religiosas ou psicológicas de níveis diferentes – esse pensamento é de Jung e se coaduna com as consciências (crítica, ingênua e mágica) descritas por Freire.

Dessa forma, como as comunidades quilombolas não são realidades isoladas nem uniformes, surge a confusão conceitual. A simplificação do conceito de quilombo, enquanto espaço de fuga do sistema escravista, distancia muitas comunidades atuais de sua aceitação, visto que estas preferiram, inconscientemente, apagar as marcas desta experiência, ou simplesmente por serem comunidades formadas no Pós-abolição. Assim,

Sempre que os conceitos são idênticos às palavras a variação é quase imperceptível e não tem qualquer função prática. Mas quando se faz necessário uma definição exata ou uma explicação mais cuidadosa, podemos descobrir as variações mais extraordinárias, não só na compreensão puramente intelectual do termo, mas particularmente no seu tom emocional e na sua aplicação. Essas variações são sempre subliminares e, portanto, as pessoas não percebem (JUNG, 2008, p. 47).

Assim, fingir ser o que de fato se é (quilombola) pode ser um atenuante para uma dor que deveras se sente (inconscientemente). Em suma, todo conceito da nossa consciência tem suas

associações psíquicas próprias, ou seja, internalizamos os conceitos de formas diferentes numa variação diretamente ligada às nossas experiências (conscientes ou não). Nas teorias psicanalistas de Jung, o inconsciente tem a capacidade de examinar e concluir da mesma maneira que o consciente. Ele pode, inclusive, utilizar certos fatos e antecipar seus possíveis resultados, precisamente porque não está consciente deles. “Existem pensamentos e sentimentos simbólicos, situações e atos simbólicos. Parece mesmo que, muitas vezes, objetos inanimados cooperam com o inconsciente criando formas simbólicas” (JUNG, 2008, p. 64). Este é o caso daquele boi.

Jung (2008), classificou as representações simbólicas em naturais e culturais, considerando que as primeiras são derivações dos conteúdos inconsciente da psique que representam um grande número de imagens arquetípicas essenciais e que, invariavelmente, remetem a vivências primitivas. Já os símbolos culturais são aqueles empregados para expressar “verdades eternas”, como as que alicerçam as religiões. Desse modo, pode-se chamar o boi de um símbolo natural, uma brincadeira, uma “invenção” que “encontrou” nas crianças, talvez, o eco das vivências de seus antepassados. E não importa, conforme Boas (2004), se africanos, ameríndios ou afro-brasileiros.

É prudente, todavia, não esquecer que existe uma tênue fronteira entre análises socioantropológicas e psicanalíticas. Jung (2008), em suas teorias, mergulha no coletivo querendo explicar o indivíduo, pois para ele, este é a única realidade. Contudo, ele jamais desprezaria o contexto em que o indivíduo está imerso – no caso em questão, a comunidade.

Nesta época de convulsões sociais e mudanças drásticas é importante sabermos mais a respeito do ser humano, pois muitas coisas dependem de suas qualidades mentais e morais. Para observarmos na sua justa perspectiva precisamos, porém, entender tanto o passado do homem quanto o seu presente. Dai a importância essencial de compreendermos mitos e símbolos (JUNG, 2008, p. 69).

UMA ANÁLISE DA ESPIRITUALIDADE ENQUANTO SIMBOLOGIA

Se por um lado o boi, naquela situação¹⁴, se enquadra no que Jung (2008), classifica de “representação simbólica natural”, descrevo, a partir daqui, outro momento do festejo que delinea aquilo que ele classificaria de “representação simbólica cultural”.

¹⁴ “No Maranhão, é comum que o bumba-meu-boi esteja presente nas festas que homenageiam várias entidades religiosas como, por exemplo, seu Légua, seu Preto Velho, seu Corre Beirada, seu Surrupirinha, seu Tombassé, seu Zezinho, seu Beberão, para Joãozinho de Légua, para o vaqueiro do rei Sebastião, para Luizinho filho de Dom Luís, entre outras entidades.” – FERRETI, Sergio Figueiredo. O mito e ritos de Dom Sebastião no Tambor de Mina e no Bumba-meu-boi do Maranhão. in: *Anais do 10º Congresso do Folclore Brasileiro – Recife: Comissão Nacional do Folclore; São Luís: Comissão Maranhense do Folclore, 2004.*

A roda de samba estava em seu auge, os homens tocavam; as mulheres batiam palmas e cantavam enquanto dançavam, alternando-se no centro da roda. Todos vibravam numa mesma frequência, numa mesma pulsação quando, de súbito, as lideranças pediram silêncio aos presentes e que todas as câmeras fossem desligadas. Automaticamente cessaram as palmas, cessaram os cantos, olhei para o lado e logo compreendi o que se sucedia: o patriarca fundador da comunidade, um ex-escravo morto há quase um século, havia acabado de incorporar em uma jovem médium¹⁵ a fim de participar daquela celebração. Considero que aquele momento foi o ponto alto do festejo e que, até onde se sabe, não constava na vasta programação.

O velho Manoel Bellon¹⁶, que acabara de chegar, ia chamando um a um, saudando e aconselhando seus descendentes como quem estivesse semeando harmonia na comunidade. Crianças, adultos, idosos, todos ouviam a tudo com uma postura de profundo respeito.

Eis a figura abaixo um símbolo de natureza nitidamente coletiva: o mito fundador da comunidade retroalimentando-se.



Figura 7: Manifestação religiosa na comunidade do Buri.

Neste caso, enquanto representação simbólica cultural, a entidade já não representa o indivíduo, e sim a própria coletividade, a afirmação da comunidade unificada. Essa confusão que se faz entre o individual e o coletivo é própria da vida em comunidade, sobretudo naquelas que conservam características tradicionais. Para aquelas crianças, tanto a *numinosidade* que animava o

¹⁵ Adriana dos Santos, uma jovem tímida, de vinte e poucos anos, ainda extenuada pela incorporação, disse-me que havia resistido muito a desempenhar essa função. Infelizmente, a entrevista foi interrompida a pedido dela que sentiu a volta de seu Bellon.

boi/homem quanto a que vivificava a entidade/médium são fatos naturais/reais que “institivamente”, desde a tenra idade, aprenderam a se relacionar.

Para Jung (2008), essas imagens religiosas são “representações coletivas”, que procedem de sonhos primitivos e de fantasia fecunda, têm uma grande importância para o equilíbrio psíquico do ser humano. Segundo ele, o racionalismo moderno tem afastado as pessoas dessas práticas e o preço pago tem sido neuroses perturbadoras. E nisto ele é tão enfático que reproduz suas palavras numa longa citação

Esses símbolos culturais guardam, no entanto, muito da sua *numinosidade* ou “magia” original. Sabe-se que podem evocar reações emotivas profundas em algumas pessoas, e esta carga psíquica os faz funcionar um pouco como os preconceitos. [...] Seria insensato rejeitá-los pelo fato de, em termos racionais, parecerem absurdos ou despropositados. Constituem-se em elementos importantes da nossa estrutura mental e forças vitais na edificação da sociedade [no nosso caso, da comunidade]. Erradicá-lo seria uma grave perda. Quando reprimidos ou descurados, a sua energia específica desaparece no inconsciente com incalculáveis consequências. Essa energia psíquica que parece assim ter se dispersado vai, de fato, servir para reviver e intensificar o que quer que predomine no inconsciente – tendências, talvez, que até então não tivesse encontrado oportunidade de se expressar, ou de pelo menos, de serem autorizadas a levarem uma existência desinibida no consciente. (JUNG, 2008, p. 117-8).

[...] O homem moderno é na verdade uma curiosa mistura de características adquiridas ao longo de sua evolução mental milenária. E é desse ser, resultantes da associação homem-símbolo, que temos de nos ocupar, inspecionando sua mente com extremo cuidado. O ceticismo é convicção científica coexistem nele, justamente com preconceitos ultrapassados, hábitos de pensar e sentir obsoletos, erros obstinados e uma ignorância cega (JUNG, 2008, p. 121).

Cito estas passagens sem a pretensão de querer racionalizar o inexplicável, mas como quem oferece uma oportunidade ao cético de minimizar seu olhar preconceituoso e, ao mesmo tempo, neutralizar a sanha intolerante dos crentes divergentes. Uma reflexão, ainda que superficial, acerca deste pensamento jungiano facilita a compreensão dos ataques às religiões afro-brasileiras (e indígenas) desde sempre e está ligada a um conjunto de investidas deliberadas que pretendem desarticular o núcleo da unidade negro-africana, a negritude.

Esses ataques e a satanização das religiões afro-ameríndias – candomblé, catimbó, macumba, umbanda, quimbanda, mandinga, jurema, caxambu, tambor de mina, etc – são tentativas deliberadas de desagregação comunitária. A presença dos cristãos-evangélicos nas comunidades tradicionais, e não só nas quilombolas, é uma ameaça latente ao futuro das mesmas. E, se sua destruição implica na desagregação comunitária, nada mais justo que nestes tempos de lutas pela manutenção da posse dos territórios, elas ganhem centralidade.

Nesse sentido, Solange Nascimento e Pedro Rodolpho Abib (2016) no artigo *Cosmogonia Africana: a resistência das religiões africanas na contemporaneidade*, discorrendo também sobre o processo de criminalização das práticas culturais religiosas e afrodescendentes no Brasil, afirmam que o processo de criação e recriação que ocorrem nas comunidades afrodescendentes, favorece a preservação de sua religiosidade, realimentando a ritualidade, e o significado simbólico que lhes são atribuídas (NASCIMENTO & ABIB, 2016). Essa é a realidade da Comunidade do Buri, pois, após o reconhecimento da comunidade, enquanto quilombola pela Fundação Cultural Palmares em 2012, vem se estruturando um projeto de conscientização da população, liderado por representantes do quilombo a cerca da importância da cultura e da religião afrodescendente e seus símbolos, para combater a intolerância e a violência religiosa na região.

Os ruralistas personificam o inimigo externo que, por sua visibilidade, facilita o enfrentamento. O mesmo não se pode afirmar dos estragos internos e subjetivos causados pelos religiosos intolerantes que, através de seus preconceitos, tentam impedir a assunção consciente da identidade quilombola.

A “invenção” arquetípica desse novo quilombola acaba propiciando que, em alguma medida, a comunidade (num sentido socioantropológico) e o indivíduo (num viés psicossocial) possa “instintivamente” restaurar os laços com a *numinosidade* que o avanço da racionalidade moderna e a oficialidade do cristianismo desfez ao longo dos séculos.

Os embates religiosos, assim como o racionalismo, ferem o *quilombismo* mortalmente, na medida em demoniza o que não pode ser compreendido e coisifica o que não deve ser tocado. Em breve, as comunidades terão que enfrentar essa questão: ou as religiões dialogam ou, autofagicamente, dividirão e destruirão as próprias comunidades.

Conheço quilombolas-evangélicos – ou seria evangélicos-quilombolas? – que são orientados a não participar nem mesmo da associação e se negaram a colaborar com esse trabalho por falar também da cultura e religião do candomblé. No festejo da comunidade do Buri, soube que o padre, durante a missa subsequente, condenou veementemente o evento por ter ocorrido no entorno da pequena capela de Nossa Senhora D’Ajuda, numa demonstração clara de preconceito com a cultura local, sobretudo pela entidade manifestada. Todavia, as lideranças estão dispostas a contra-argumentar no mesmo nível, lembrando que a capela fora construída pela comunidade, não pertencendo, assim, à Igreja Católica.

Referindo-se a construção dessa capela muitos braços foram disponibilizados para esta obra, inclusive braços femininos. Aliás, uma das características importante da comunidade do Buri é o papel das mulheres todos os setores da sociedade, inclusive na liderança na luta pelo

reconhecimento desse lugar, enquanto remanescente quilombola. Esse fato não é uma exclusividade, pois segundo Abdias Nascimento (1980), a presença das mulheres no processo de luta contra a escravidão já era sentida no período escravocrata, inclusive no continente africano quando a rainha Ginga em Angola, resistia com bravura, contra a invasão portuguesa na região. Aqui no Brasil, no período colonial, válido ressaltar mulheres como Luisa Mahin, mãe de Luis Gama – outro importante negro escravizado que lutou contra a escravidão – que participou ativamente da Revolta dos Alfaiates em 1835 (NASCIMENTO, 1980). Esses são exemplos de milhares de mulheres que lutaram no período escravocrata e lutam até hoje pela igualdade racial e social na sociedade brasileira.

Mulheres assim, guerreiras e líderes são encontradas na comunidade do Buri. Dentre elas:

- a) Maria de Souza: parteira que contribuiu no nascimento de boa parte da população do Buri;
- b) Sonildes Belon de Souza e Angélica Maria de Souza, líderes importantes no processo de reconhecimento da Comunidade, enquanto quilombola;
- c) Honorina de Souza (in memorian) – a rezadeira oficial da comunidade;
- d) Margarida Belon de Souza – participação ativa no processo de reconhecimento da comunidade enquanto quilombola, além de ser responsável pela organização e queima da Lapinha, manifestação cultural importante do Buri;
- e) Renilda Belon de Souza, presidente da associação dos trabalhadores rurais;
- f) Valmira Belon dos Santos, importante líder na organização do samba de roda, auxiliando Maria Angélica;
- g) Zulmira Belon de Souza (*in memoriam*)¹⁷, líder importante da religião de orientação africana, muito respeitada na comunidade;
- h) Maria da Natividade Belon de Souza (dona Nati), ministra da Igreja Católica na comunidade;

Assim, diante do que foi exposto, fica evidente a participação ativa de algumas mulheres burienses, na comunidade, no que se referem aos seus aspectos políticos, sociais e religiosos, fazendo jus às mulheres negras que também lutaram no passado contra a escravização do povo negro e outras que lutam hoje contra a discriminação racial e social na sociedade brasileira.

¹⁷ Também uma colaboradora e parte integrante dessa pesquisa, mas infelizmente faleceu no dia 15 de junho de 2015.

Isso é fato, no entanto esta questão será discutida no meu trabalho de conclusão do mestrado em crítica cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto até o momento, trarei algumas conclusões já possíveis.

Introduzi este trabalho falando sobre minhas primeiras impressões sobre a comunidade do Buri e de que forma fui buscando mais informações sobre o tema. Destaquei que, junto a elas, vinha uma surpresa e o estímulo de me aprofundar cada vez mais nesta temática.

Importante lembrar que esta comunidade foi reconhecida a partir de influências externas e que, até então, ela não se via enquanto quilombola, e sim como apenas mais uma comunidade do município de Pedrão. Desta forma, entendo que a formação de identidade quilombola tem se dado a partir de um processo de conscientização, tendo como base as tradições ligadas ao passado de ancestrais negros escravizados. Focou-se, inicialmente, na história estereotipada do quilombo dos Palmares revivendo configurações desse grupo, especificamente de Zumbi, como guerreiro no qual os indivíduos da comunidade deveriam se inspirar.¹⁸

No entanto, no decorrer do processo, algumas contradições vão surgindo: alguns jovens da comunidade não se identificavam como negros, talvez pelos traumas da escravidão que eles tanto ouviram durante toda uma vida. Além disso, ao invés da participação no samba de roda, ficavam mais inclinados à dança do arrocha, do pagode, etc.; surgem alguns grupos que rejeitaram o candomblé enquanto uma religião, que deveria ser outro ponto essencial numa comunidade quilombola.

A incorporação de seu Manoel Bellon deu-se independente do olhar cético de uns e intolerantes de outros. Da mesma forma, a brincadeira do boi aconteceu indiferente ao olhar crítico de quem supostamente pudesse ver nele um folguedo transplantado. Em tempos de assunção da identidade quilombola, mais uma entidade para nos aconselhar do que uma deidade para nos castigar. Mais vale um boi para nos carregar (pela fantasia) do que a realidade para nos assombrar. O real e a fantasia, por sua relatividade, são noções complementares e ambivalentes que dependem

¹⁸ Embora não tenha focado no corpo do trabalho, enfatizo que a emergência da construção de uma identidade quilombola do Buri surge a possibilidade de uma recriação do Guerreiro Zumbi, personificado no corpo de uma mulher. O certo é que se essa possibilidade se concretizar, então, teremos um Zumbi hibridizado com o velho e o novo, o revolucionário e o conservador embrenhados nas teias do poder político hegemônico da região. Teremos um zumbi moderno ou contemporâneo. A comunidade tem sua própria dinâmica e o futuro a ela pertence.

muito da ação instintiva manifesta na criação dos arquétipos, os quais não têm origem reconhecida. “Eles se repetem em qualquer época e em qualquer lugar do mundo, mesmo onde não é possível explicar a sua transmissão por descendência direta ou por ‘fecundações cruzadas’ resultantes da migração” (JUNG, 2008, p. 23).

Tanto o velho Bellon, quanto o boi, enquanto arquétipos, são dotados de iniciativa e energia própria, que lhes é peculiar. Eles podem fornecer explicações significativas para os dilemas da comunidade, visto que operam ao nível do consciente e do inconsciente coletivo. “Neste particular, os arquétipos funcionam como complexos: vêm e vão à vontade, e muitas vezes, dificultam ou modificam nossas intenções conscientes de maneira bastante perturbadora.” (JUNG, 2008, p. 97-98). Vide o conflito com o padre.

Assim, a invenção do novo quilombola está pautada no que há de mais antigo e concreto: o poder da imaginação. Isso não fragiliza este “quilombismo”, pelo contrário, ele carrega em si o antídoto de todas as mazelas advindas da modernidade. Assim, em termos simbólicos, o quilombo também é uma metáfora e será a grande panaceia da sociedade paranóica que vivemos. Então, cada um que invente/procure o seu.

A partir de tudo o que foi exposto percebe-se que o Buri se apresenta como um leque de possibilidades de estudos bastante complexos, inclusive, a participação ativa de mulheres nos aspectos políticos, sociais e religiosos da comunidade em questão.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Belo horizonte: UFMG, 2005.

ANJOS, R. S. *Quilombolas: tradições e cultura da resistência*. São Paulo: Aori Comunicações, 2006.

ARRUTI, J. M. P. A. *Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola*. São Paulo: Edusc, 2006. 370p.

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

BAUMAN, Z. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BERND, Zilé. *O que é negritude*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

BOAS, Franz. *Antropologia cultural*. Trad. Celso Castro (Org.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004

BRASIL. 1988. *Ato das Disposições Constitucionais Transitórias: promulgada em 5 de outubro de 1988*. Coletânea de Legislação Ambiental e Constituição Federal. (Org.) Odete Medauar. 7 ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2008.

BRASIL. 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988*. Coletânea de Legislação Ambiental e Constituição Federal. (Org.) Odete Medauar. 7 ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2008.

- BRASIL. 2003. *Decreto Federal n. 4.887 de 20/11/2003*. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso: junho 2016.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. 8 ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n 8, de 20 de novembro de 2012 – Resolução CNE/CEB 8/2012*. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de novembro de 2012, Seção 1, p. 26.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola*. 2011.
- CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad. Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.
- CANCLINI, Néstor García. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. 6 ed. Rio de Janeiro. Editora UFRJ, 2006.
- CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (Org.). *Psicologia social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CARVALHO, Luciana Gonçalves de. O inventário nacional de referências culturais: a experiência com o bumba-meu-boi do Maranhão. In: *Anais do 10º Congresso do Folclore Brasileiro*. Recife: Comissão Nacional do Folclore; São Luís: Comissão Maranhense do Folclore, 2004.
- CEVASCO, Maria Elisa. *Dez lições sobre os estudos culturais*. São Paulo: Editora Boitempo, 2003. p. 99-136.
- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia*. 2 ed. Coleção Cultura é o quê? Salvador: Secretaria Estadual de Cultura/Fundação Pedro Calmon, 2009.
- COSTA, Edil Silva. *Ensaio de malandragem e preguiça*. Curitiba: Appris, 2015.
- COSTA, Edil Silva. *Sete estudos de literatura oral e cultura popular*. Salvador: EDUNEB, 2016.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. O que é uma literatura menor? In: *Kafka: Por uma literatura menor*. Trad. Júlio Castanon Guimarães. Rio de Janeiro, 1975. p 25-42.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- EAGLETON, Terry. Versões da cultura. Trad. Sandra Castello Branco. In: *A idéia de cultura*. São Paulo: Editora UNESP, 2005. p. 9-50.
- FANON, Frantz. *Pele negra máscaras brancas*. Salvador: Edufba, 2008.
- FERNANDES, Florestan. *A integração do negro à sociedade de classes*. v. 2. São Paulo: Dominus Editora, 1965.
- FERRETI, Sergio Figueiredo. O mito e ritos de Dom Sebastião no Tambor de Mina e no Bumba-meu-boi do Maranhão. In: *Anais do 10º Congresso do Folclore Brasileiro*. Recife: Comissão Nacional do Folclore; São Luís: Comissão Maranhense do Folclore, 2004.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Ed. Loyola, 2004.
- FRADE, Maria de Cásia. A evolução do conceito de folclore. In: *Anais do 10º Congresso do Folclore Brasileiro*. Recife: Comissão Nacional do Folclore; São Luís: Comissão Maranhense do Folclore, 2004.

- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. p. 85-86.
- GALEANO, Eduardo. *De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso*. Porto Alegre: L&PM, 2011. p. 31.
- GILROY, Paul. *O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Ed. 34, 2001.
- GINZBURG, Jaime. *Sociologia e Crítica Literária*. v. 12, n. 2. Rio de Janeiro: Alea - Estudos Neolatinos, 2010. p. 223-232, 6-12.
- GOMES, F. *O cotidiano de um escravo*. Folha de São Paulo. São Paulo. 24 de agosto de 2003.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HALL, Stuart. Cultural Studies and its Theoretical Legacies. In: MORLEY, D; CHEN, Kuan-Hsing. *Stuart Hall: Critical Dialogues in Cultural Studies*. London: Routledge, 1992. p. 277-294.
- HALL, Stuart. Cultural Studies: Two Paradigms. In: STOREY, John. *What is Cultural Studies: A Reader*. London: Arnold, 1996. p. 57-72.
- HOLANDA, S. B. *Africanos no Brasil*. Folha da Manhã, 02 de agosto de 1950.
- JUNG, Carl G. *O homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- KUPER, Adam. Cultura, diferença e identidade. In: *Cultura. A visão dos antropólogos*. Bauru: EDUSC, 2002. p. 287-311.
- LE GOFF, J. *História e memória*. Trad. Bernardo Leitão. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1990.
- LE GOFF, J. *História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- LIMA, Ari. O método é heterodoxo, o sujeito é posicionado. A pesquisa é possível? In: DUCCINI, Luciana e RODRIGUES, Luzania Barreto (Org.). *Cor das Letras: Revista do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Feira de Santana*. Metodologia de Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. Feira de Santana: Editora da UEFS, n. 14, 2013. p. 15-28.
- MACEDO, Joaquim Manoel de. *As vítimas-algozes: quadros da escravidão*. São Paulo: Martin Claret, 2010. p. 76.
- MATA, Iacy Maia. *Os Treze de Maio: ex-senhores, polícia e libertos na Bahia após abolição (1888-1889)*. 2002, 126f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Bahia – UFBA – Salvador-Ba.
- MOURA, Clóvis. *A Encruzilhada dos Orixás: Problemas e dilemas do negro brasileiro*. Maceió: Edufal, 2003.
- MOURA, G. Quilombos contemporâneos no Brasil. In: *Brasil/África: como se o mar fosse mentira*. CHAVES, R.; SECCO, C.; MACEDO, T. (Org.). São Paulo: Ed. Unesp; Luanda/Angola: Chá de Caninde, 2006.
- NASCIMENTO, Abdias do. *O Quilombismo*. Petrópolis: Vozes, 1980.
- NASCIMENTO, A; ABIB, P. R. J. *Cosmogonia africana: a resistência das religiões africanas na contemporaneidade*. Escritas. Araguaína. v. 8, n. 1, p. 88-106, julho 2016.
- PEREIRA, Edmilson de Almeida; GOMES, Núbia Pereira Magalhães. Janelas em movimentos: cultura popular e processos de transformação. In. *Flor do não esquecimento: cultura popular e processo de transformação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

- REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. *Liberdade por um fio. História dos Quilombos no Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, 1996.
- SANTANA, Arleide Farias de. *O real e a fantasia na assunção da identidade quilombola*. Grau Zero - Revista de Crítica Cultural, v. 2, n. 1, 2014.
- SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. 7 ed. São Paulo: Edusp, 2007.
- SARLO, Beatriz. *Tempo passado: cultura de memória e guinada subjetiva*. Belo Horizonte: UFMG; Cia das Letras, 2007.
- SEGATO, Rita Laura. Los cauces profundos de la raza latinoamericana: Una relectura de mestizaje. In: *Crítica y Emancipación. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*. Año II, n. 3, Primer Semestre de 2010. p. 11-44.
- SCHWARCZ, Lília Moritz. *O Espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil-1870-1930*. São Paulo: Cia das Letras. 1993.
- SILVA, G. B. *Comunidades Quilombolas: O reconhecimento e a identificação frente ao processo de globalização e massificação cultural*, 2015, 143f. Dissertação (Mestrado em Crítica Cultural), Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas, 2011.
- SILVA, Valdério Santos. *Do Mucambo do Pau Preto à Rio das Rãs: liberdade e escravidão na construção de um quilombo contemporâneo*. Salvador: UFBA, 1998 (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado da Bahia.
- SODRÉ, Muniz. *Reinventando a cultura: a comunicação e seus produtos*. 4 ed. Petrópolis: USP, 1999.
- SOUZA, A. M. F. *Educar para Identificar-se: O papel da educação quilombola no processo de reconhecimento da população da Comunidade do Buri*, 2015, 105f. Monografia (Curso de Pedagogia). Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas, 2015.
- VELÁSQUES, C. Quilombolas. In: RICARDO, B.; CAMPANILI, M. *Almanaque Brasil Socioambiental 2008*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2007. p. 234-235.
- VELHO, Gilberto. Memória, identidade, projeto. In: *Projeto e metamorfose. Antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- WILLIAMS Raymond. Definindo uma cultura democrática. Trad. Maria Elisa Cevasco. In: *Recursos da esperança*. São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 3-58.
- WILLIAMS Raymond. Os usos da teoria da cultura. Trad. André Glaser. In: *Política do modernismo*. São Paulo: Editora Unesp, 2011. 127-210.

A CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ALAGOINHAS (BA)

Edite Nascimento Lopes¹

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

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

INTRODUÇÃO

Diante de tantas incertezas apresentadas com os ventos da contemporaneidade, parece-me que algumas áreas do conhecimento existentes nas ciências humanas ainda permanecem pautadas em dogmas, difíceis de serem questionados, e por que não dizer, enfrentados. Devo insistir que tanto os conceitos, como as leis precisam, quase sempre, serem submetidos a análises que nos tragam certezas de seus significados. Não posso, entretanto, jogar no mesmo canal os regulamentos e os conceitos. Quanto aos conceitos, estou me referindo às ideias utilizadas para entender determinados fenômenos e realidades a partir do cenário educacional.

Se são os melhores, ou mais apropriados para traduzirem dadas realidades e fatos colocados diante dos estudiosos, cientistas sociais e intelectuais de modo geral, vai depender do ponto de partida de cada um. Sabe-se que Cultura, África, Escola não são apenas nomes. Antes de mais nada, todo e qualquer texto possui marcas indeleveis, que não estão em questão, são os “lugares de fala”, que indicam ser o conhecimento marcado pelo sujeito que escreve. Talvez hoje em dia possamos afirmar que toda e qualquer obra traz marcas diversas, a começar pela classe social a que pertence o indivíduo. Além disso, importa afirmar que ao longo do século XX importantes pensadores, que

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB). Linha de Pesquisa: Letramento, Identidade e Formação de Educadores. Orientadora: professora doutora Lícia Maria de Lima Barbosa. Endereço Eletrônico: editylopes@hotmail.com.

tiveram suas obras desdobradas sob a forma de influência para todas as áreas, se fizeram presentes a partir de suas teorias e conceitos nos estudos de outros (CERTEAU, 2010).

É pensando nessas perspectivas conceituais, que se faz necessário trazer questões sobre a regulamentação do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana a partir da promulgação da Lei 10.639/03, há treze anos. Percebe-se que o não-cumprimento do dispositivo legal ou abordagens simplistas e deturpadas do tema ainda são eminentes em algumas escolas. Essa situação persiste, pois muitos professores ainda não foram preparados para responder a essa demanda que foi gerada a partir da promulgação da lei supracitada (OLIVA, 2007). Para se chegar a essas reflexões, foram realizadas entrevistas, com um grande número de docentes que compõem a rede pública de ensino, no referido município, além de observações das aulas, nas quais se abordava o ensino da cultura afro-brasileira e africana.

ABORDAGEM TEÓRICA E METODOLÓGICA

Quando se estabelece um método dentro do campo da pesquisa, amplia-se a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos viventes e isso gera uma relação direta com o sujeito. Salienta-se que o resultado dessas relações contribuem para aproximação do corpo a corpo entre os viventes e os dispositivos. Sendo assim, analisar o tempo dentro de uma perspectiva moral e política, criticar as posturas governamentais existentes e até mesmo as posturas intersubjetivas, é uma relação singular com o próprio tempo. Partindo dessa concepção, que é necessário compreender os caminhos que levam o sujeito a atingir seus objetivos dentro do processo investigativo (FOUCAULT, 1979).

Os problemas e desafios que aparecem na hora de produzir conhecimento na área de história da África e da cultura afro-brasileira, são decorrentes de representações construídas, em geral, a partir da percepção exterior, assentadas em mitos e preconceitos. As sociedades africanas, por exemplo, podem até ser vizinhas, mas possuem hábitos, costumes e práticas totalmente distintas. Não são, portanto, passíveis de serem homogeneizados sob a perspectiva dos negros, ou mesmo de africanos. A África não é o lugar da violência, guerras, fomes, doenças, desordem e ausência de civilização (SERRANO; WALDMAN, 2010).

A recusa do passado científico e tecnológico dos povos africanos, por parte dos estudiosos do final do século XIX, deram a impressão ao restante do mundo de que os povos do continente africano não tiveram nenhuma contribuição para o conhecimento universal. Isso fica bem claro quando nos deparamos com representações eivadas de preconceitos, que colocam a África como um continente

eternamente pré-histórico, bárbaro, cujos habitantes são desprovidos de sabedorias, incapazes de construir ou transmitir conhecimentos, lugar de sol ardente, com paisagens sem belezas, onde se encontram vários animais selvagens (M'BOKOLO, 2009).

Vista dessa forma, a África é o “não lugar”, e não oferece as mínimas condições para sobrevivência de seres humanos. Só os selvagens, acostumados com tal “lugar”, que conseguem viver em tais condições. Durante muito tempo o ocidente conseguiu transmitir a imagem de que o desenvolvimento, o progresso, a civilização e, sobretudo, os valores culturais sempre fizeram parte de suas sociedades (BOAHEN, 2010). Os povos ocidentais supervalorizam suas culturas e colocam o outro, notadamente a África, em condições de inferioridades. Representações construídas, em geral, a partir da percepção exterior, assentadas em mitos e preconceitos diversos romperam a barreira do tempo, foram reformuladas, incorporaram novos esquemas e confluíram para o desenho da imagem da África que nos chegam até hoje pelos mais diversos mecanismos. Incluindo nesse aspecto, as práticas pedagógicas dos professores, que enfrentam problemas para compreender a dinâmica da cultura afro-brasileira por desconhecer o continente, em suas dimensões multiculturais:

O ser humano é, por natureza, um ser social. Cria e transmite conhecimento a seus semelhantes, principalmente por meio da linguagem. Em grupo, gera costumes e integra-se socialmente. Sua vida em coletividade possui regras, variáveis no tempo e no espaço. Ao conjunto de todas essas características dá-se o nome de cultura, que pode ser definida, nesse sentido, como o modo de ser e viver de um determinado grupo humano. Ela é formada por elementos materiais (objetos, edificações, instrumentos, formas de pensar, comportamento etc.). A cultura não é estática, ela sofre mudanças lentas ou rápidas, é importante saber que ainda hoje há sociedades com padrões culturais bastante diferentes. Grupos com modos de vida extremamente simples, ou complexas sociedades contemporâneas (SCHNEEBERGER, 2010, p. 11).

Deve-se possuir um método de trabalho que se proponha a dar conta da pesquisa, esses procedimentos que são adotados por cada um permitem compreender, dentro do campo científico, os conceitos e as séries criadas para explicar os caminhos que vão surgindo. É válido salientar que não se pode estudar o continente africano baseando-se nos valores ocidentais. Deve-se levar em consideração todo seu passado cultural e histórico, para que seja evitado o equívoco cometido por muitos estudiosos, que rejeitaram por muito tempo os milhares de anos de tradição dos povos africanos (KI-ZERBO, 2006). O que se percebe é que a história desses diferentes povos ainda é desprezada por alguns estudiosos, uma vez que muitos deles privilegiam a historiografia vinda por parte do ocidente, alegando que o referido continente não dispõe de fontes para ser estudadas. Argumentos como esses, eivados de concepções eurocentristas, não dão conta de que as heranças culturais da África contribuíram de forma significativa para a formação de várias civilizações em outros continentes. Ademais, os vários registros culturais, que foram deixados aqui no Brasil por

esses povos, que corroboraram de forma significativa para o alargamento da cultura afro-brasileira (TONIOSSO, 2011).

É nesse sentido que as Leis de Diretrizes e Bases da Educação brasileira destacam que é imprescindível uma mudança de postura por parte dos educadores das escolas públicas. Carecem se preparar e se instrumentalizar para garantir a consolidação da temática nas salas de aulas. Nas escolas públicas onde foram realizadas a pesquisa, percebeu-se que os professores continuam enfrentando desafios na hora de aplicar conteúdos sobre a história da África e da cultura afro-brasileira:

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

A linguagem científica da cultura quando é socialmente compartilhada passa a desempenhar um papel importante dentro da sociedade:

Se uma tal análise nos revela que tomando uma cultura individual como um todo coerente podemos definir uma série de determinantes gerais aos quais ela se tem de conformar, seremos capazes de fazer uma série de previsões como orientação para pesquisa de campo, como medidas para tratamento comparativo e como medidas comuns no processo de adaptação e mudanças culturais. Deste ponto de vista a cultura não nos aparecerá como uma “colcha de retalhos”, como tem sido descrita até muito recentemente por um ou dois antropólogos competentes. A análise científica da cultura, contudo, pode apontar para outro sistema de realidades que também se adapta às leis gerais, e pode assim ser usada como um guia para o trabalho de campo, como um meio de identificação de realidades culturais (MALINOWSKI, 1975, p. 44).

A importância das atividades humanas e sua ligação com o processo cultural é indispensável para a captação da realidade social vivenciada no cenário escolar.

CONCLUSÃO

Conclui-se que, para falar da história da Cultura Afro-Brasileira e Africana no cenário escolar, é necessário conhecer esses povos em suas dimensões históricas. As informações trazidas por alguns estudiosos sobre a realidade atual do continente africano não são suficientes para julgar toda sua trajetória. Deve ser levado em consideração também todo o conhecimento adquirido em seus primórdios, já que o presente por si só não responde certas inquietações advindas de um passado colonizador. Para além dos olhares negativos em relação à história da África é preciso desconstruir em passo acelerado a “barragem de mitos” constituída sobre esta história. Com o apoio da

Arqueologia, civilizações inteiras foram descobertas, pondo por terra as afirmações de que o continente africano é destituído de história.

E ainda hoje, muitos estudiosos insistem em afirmar que o continente não possui contribuições para a história do mundo. As “Ciências”, marcadas por diferentes preconceitos, produziram obras que difundiam absurdos de toda ordem sobre o continente africano. Para além desta afirmação, o estereótipo é um olhar e uma fala bem-sucedida, que possui uma dimensão sólida, ao constituir uma realidade em cima do objeto que está sendo estereotipado. Dessa forma, o continente africano vem sendo discriminado, marginalizado e estereotipado nas representações feitas por diferentes agentes da cultura ocidental. Estas imagens chegam até nós, e ao próprio continente africano, impregnados de valores eurocentristas. Quase sempre a África é colocada na condição de coitadinha, seja na mídia ou fora dela, os povos africanos são tratados de forma homogênea, como se fossem simplesmente negros, ou, africanos. Estes estereótipos e clichês envolvem relações de interesses e poder que, de certa forma, contribuem para o discurso discriminatório.

É possível construir conhecimento na área da história africana e da cultura afro-brasileira, sem se remeter somente aos fatores negativos, as guerras, a escravidão, as doenças, as fomes e as catástrofes sociais. É preciso desmistificar a ideia da África como sendo um grande país, que ainda é trazida pelo grande número de docentes das escolas públicas do município de Alagoinhas Bahia. Só assim, a escola será vista como um espaço sociocultural em que o fazer docente contribui de forma significativa para o processo ensino e aprendizagem. E o aluno poderá atuar como sujeito crítico e consciente de suas ações dentro do panorama brasileiro.

REFERÊNCIAS

- BOAVENTURA, Edivaldo M. *Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 2004.
- BOAHEN, Albert Adu. (Org.). *História Geral da África, vol. VII - África sob dominação colonial, 1880-1935*. Brasília: UNESCO/ MEC, 2010.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: DF, outubro, 2004.
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BRUNSWCHWIG, Henri. *A partilha da África negra*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado (Org.). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula. Visita à história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2005.

KI-ZERBO, Joseph. *Para quando África?* Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

MALINOWSKI, Bronislaw. Uma teoria científica da cultura. Caps. I, IV, VII, X. In. *Uma teoria científica da cultura*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975. p. 13-16; 42-47; 69-75.

M´BOKOLO, Elikia. *África negra. História e civilizações – tomo I (até o século XVIII)*. Salvador: Editora da UFBA; São Paulo: Casa das Áfricas, 2009.

OLIVA, Anderson Ribeiro. *Lições sobre a África: Diálogos entre as representações dos africanos no imaginário ocidental e o ensino da História da África no mundo atlântico (1990-2005)*. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. *Memória d’África: a temática africana em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHNEEBERGER, Carlos Alberto. *Manual de História*. São Paulo: Rideel, 2010.

TONIOSSO, José P. *Ensino de história e cultura afro-brasileira: da legislação à prática docente*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão Preto, 2011.

CANTIGAS DE RODA EM MONTE ALEGRE (RIO REAL/BA): REMINISCÊNCIAS DE UM TEMPO DE FESTA E LABUTA

Eliane Bispo de Almeida Souza¹

Resumo: Busco investigar as reminiscências da arte de cantar versos que acontecia no Povoado Monte Alegre em Rio Real/BA. As cantigas de roda permanecem na memória dos moradores mais velhos do povoado, os quais relembram os momentos da juventude que eram animados por versos ritmados, em forma de quadras. Eles cantavam enquanto trabalhavam na agricultura e quando se reuniam como forma de diversão. Desse modo, pretendo pesquisar o sentido que tinha a realização dessa atividade para as pessoas da comunidade e o sentido que elas têm hoje na contemporaneidade, uma vez que as manifestações culturais acompanham os processos históricos. Para análise dos materiais de pesquisa, respaldo-me em estudos das poéticas orais e da crítica cultural, a exemplo de Paul Zumthor, Jerusa Ferreira Pires, Walter Benjamim, Edil Silva Costa, dentre outros.

Palavras-Chave: Cantigas. Memória. Poéticas orais.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, discuto sobre as reminiscências da arte de cantar versos que acontecia num povoado do interior da Bahia. Era comum no povoado Monte Alegre, na cidade de Rio Real-BA, como forma de distração, os trabalhadores executarem suas tarefas agrícolas diárias cantando. Essas canções eram no estilo de cantigas de roda. Havia o refrão que era cantado por todos e os versos que eram declamados por cada um dos brincantes. Durante a brincadeira de cantar versos, esses agricultores esqueciam que o trabalho era cansativo e deixavam-se levar pelo encanto das canções.

Com o processo de mecanização, o trabalho, antes desempenhado por homens e mulheres de forma manual, passou a ser feito por máquinas agrícolas, uma vez que a sociedade capitalista visa maior produtividade em menor tempo. Assim, cada vez mais esses encontros foram deixando de existir, bem como a reunião de pessoas que precisavam trabalhar e gostavam de cantar enquanto desempenhavam suas tarefas diárias. Embora o trabalho fosse pesado, alguns destes trabalhadores ainda relembram com saudade daquele tempo em que se divertiam com as canções.

Os textos de cultura (cantigas e narrativas) que serão analisados foram coletados durante uma pesquisa de campo que faz parte do projeto de dissertação de mestrado em andamento. Por meio de uma entrevista semiestruturada, os colaboradores contribuíram cantando e narrando as lembranças de como essa manifestação cultural acontecia. Na contemporaneidade, rememorar essas cantigas permite rever como essa manifestação cultural foi marcante para a comunidade.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Narrativas, testemunhos e modos de vida. Orientadora: Profa. Dra. Edil Silva Costa. Endereço eletrônico: elianebasouza@hotmail.com

Ao discutir sobre as marcas de cultura presentes nesses textos coletados, iniciarei este artigo enfatizando que nas regiões nordestinas não há apenas miséria e sofrimento como prega o discurso dominante, pois podemos encontrar aqui também pessoas alegres que se utilizam da música e da poesia para amenizar a labuta diária. Em seguida, serão analisadas algumas cantigas e narrativas coletadas, visando interpretar o discurso presente nelas. Por fim, discutirei marcas da cultura que podem ser expressas também por meio da performance no período em que esses textos de cultura eram proferidos.

MUSICALIDADE, POESIA E ALEGRIA TAMBÉM EXISTEM NO NORDESTE

A atividade cultural de cantar versos exemplifica como os moradores da comunidade Monte Alegre buscavam superar os problemas vivenciados pelo povo nordestino com música, criatividade e poesia. No livro *Invenção do Nordeste e outras artes*, Durval Muniz (2001) desconstrói a ideia de nordeste como espaço homogêneo, em que só existem seca e miséria, como prega o discurso dominante. Segundo ele, “o povo real, na sua multiplicidade e diferença, é desconhecido, quando não desprezado, substituindo-o por uma criação abstrata, por uma construção imaginária que se quer autoritariamente decalcar na realidade” (ALBUQUERQUE JR, 2001, p. 313).

Ao negar as abstrações preconceituosas e estereotipadas mostradas pela mídia ao descrever o Nordeste, Durval Muniz visa o respeito às diferenças. Ele vê o Nordeste como um espaço em que existem problemas, misérias e conflitos, mas que também é uma região ensolarada, cheia de calor humano e de musicalidade.

A comunidade em estudo procurou, com criatividade, driblar as dificuldades vivenciadas pelos moradores por meio do cooperativismo. A ideia de mutirão, em que as pessoas se solidarizam com a necessidade do outro, foi a alternativa que os agricultores encontraram para garantir que o alimento não lhes faltasse.

Os nordestinos têm a peculiaridade de canalizar a dor e as dificuldades para a cultura. A região nordeste é rica em manifestações culturais. Ao estudar a cultura nordestina é possível desconstruir a imagem pejorativa de que o Nordeste é uma região em ruínas, pregada pelo discurso dominante. Essa imagem negativa acontecia porque, “a formação discursiva nacional pensava a nação por meio de uma conceituação que a via homogênea e que buscava a construção de uma identidade que suprimisse as diferenças, que homogeneizasse estas realidades” (ALBUQUERQUE JR, 2001, p. 49).

Algumas cantigas e discursos coletados trazem marcas do discurso colonialista. É possível perceber como a reprodução do discurso pejorativo sobre o outro (o estranho) se perpetua de forma natural, mesmo sem intenção, como veremos no tópico seguinte.

MARCAS DA LINGUAGEM SUBJETIVA NAS CANTIGAS E NAS NARRATIVAS DOS COLABORADORES DA PESQUISA

As pessoas que participavam dessa roda de versos têm muita história para contar. Elas vivenciaram essa experiência, por isso têm autoridade para transmitir o que acontecia naquele tempo. Para Benjamim (1994, p. 201), “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes”. Essa experiência confere à narrativa uma versão única para a história narrada. Benjamim vê a narrativa como uma forma artesanal de comunicação. Para ele,

Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou 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 (BENJAMIM, 1994, p. 205).

Ao narrar suas experiências, os moradores da comunidade em estudo ressignificam a arte de cantar versos, deixando transparecer marcas de uma linguagem subjetiva. Cantar versos era uma brincadeira em que todos os jovens se divertiam. Os que sabiam fazer versos entravam na roda e os que não sabiam cantavam o refrão junto com os demais, conforme relatos dos colaboradores da pesquisa: “[...] Até um doutô, uma pessoa importante que tinha na fazenda onde a gente morava, brincava de dançar roda. Era doutô Euvaldo. Ele só cantava o refrão. Ele não sabia dizer verso, mas gostava da brincadeira” (M. C. S., 76 anos).

Ao relatar que um doutor também participava dessa brincadeira, uma das colaboradoras da pesquisa demonstra no seu discurso um sentimento de inferioridade pela sua cultura, ao considerar estranho uma pessoa estudada brincar com pessoas não letradas. Seu relato reforça o sentimento colonialista de que as manifestações populares fazem parte de uma cultura inferior, próprias de pessoas não escolarizadas, pertencentes a uma classe baixa. A colaboradora considera como importantes pessoas que têm uma profissão de prestígio na sociedade, em contraposição à função de lavradores exercida pelos moradores do povoado.

Nesse encontro que teve a participação do doutor, a colaboradora lembrou a cantiga que animou essa roda, pois despertou o riso de todos. Ela foi marcante porque provocou humor ao denegrir a imagem do outro. Os versos estavam carregados de preconceito racial, mesmo que de forma implícita.

<p>A galinha preta Tem a pintura do cão Tangeu, Maria A galinha do feijão.</p>	} REFRÃO
<p>Dizem que eu sou preta Mas preta é sua canela Mais antes uma preta corada Do que uma branca amarela.</p>	

Na primeira quadra, que corresponde ao refrão da cantiga, a cor preta é associada à cor do diabo. Nesse discurso, a população acaba internalizando que as pessoas negras não prestam, são pessoas ruins e amaldiçoadas como o diabo e devem, pois, sofrer. Com isso, os indivíduos com a pele escura são alvos de piadas de mau gosto, consideradas pelos ofensores como brincadeiras inocentes, sem maldade nenhuma. É possível perceber também que as pessoas brancas são vítimas de preconceito pelas pessoas de pele escura. O olhar do outro exclui aquele que é considerado diferente.

A arte de cantar versos não acontecia apenas como motivo de brincadeira. Ela era comum também durante a execução de trabalhos pesados na agricultura, como por exemplo, durante a batida do milho. “É curioso o fato de, nas comunidades narrativas, os trabalhadores serem formigas-cigarras, pois cantam e narram causos e contos durante seus afazeres...” (COSTA, 2010, p. 121). Cantar enquanto trabalhava era uma atividade comum nessa comunidade. A alegria das canções era o gás que dava energia ao trabalhador para exercer suas tarefas diárias. Quando se tratava de um trabalho coletivo, principalmente, as cantigas surgiam de forma natural, conforme relato: “[...] Na espalha de milho, os home ia bater o milho e a gente ia brincar roda. Os terreiro era tudo limpo. Quando terminava de brincar roda ia... quando terminava de bater o milho, aí a gente ia tirar capuco, cantando” (M. C. S, 76 anos).

A brincadeira de roda consiste em dar as mãos e rodar enquanto os participantes cantam músicas ritmadas. Para a execução dessa brincadeira, faz-se necessário um espaço grande, sem obstáculo que impeça o caminhar das pessoas. A narrativa acima descreve que os moradores do povoado pesquisado, quando se reuniam à noite, brincavam em terreiros limpos, ou seja, em um lugar amplo, que permitia a livre circulação das pessoas.

Dançar roda era uma atividade executada por pessoas jovens. Segundo relatos, os mais velhos dançavam o samba de roda, cantando canções no ritmo da batida das palmas. Os mais jovens não tinham permissão de seus pais para participarem dessa atividade cultural direcionada aos adultos. Ao contrário do samba de roda que era restrito a poucas pessoas, a brincadeira de roda era uma atividade cultural familiar. Era um momento de encontro, de confraternização entre os compadres,

comadres e vizinhos, conforme relato: “A gente saía dançando com todo mundo, sem maldade nenhuma. A gente dançava roda em noite de lua cheia ou em redor da fogueira no tempo do São João. Os pais ficavam sentados ao redor em bancos de pau [...] observando os filhos dançar” (M. C. S, 76 anos).

Nesse discurso, percebe-se que os adolescentes precisavam ser vigiados para manter a moral e os bons costumes. As brincadeiras deveriam ser iluminadas, seja pela luz da lua ou da fogueira. As meninas, precisamente, não poderiam sair de perto do olhar vigilante dos seus pais. Era uma forma de preservar a honra das moças. “Meu pai era grosso, não deixava a gente (ela e as irmãs) dançar nas festas, mas brincar de roda ele deixava. Era a forma que a gente tinha de se divertir” (M. C. S, 76 anos). Ao caracterizar o pai como grosso, a colaboradora busca expressar que o pai era rígido na educação dada aos filhos. Ele não permitia liberdade para as filhas dançarem nas festas, consideradas por ele como lugar inadequado para moças direitas. Segundo relatos dos colaboradores da pesquisa, essa arte de cantar versos aconteceu por volta dos anos 50, período em que as moças deveriam honrar o nome da família, saindo de casa só depois do casamento. Elas não poderiam ter conduta suspeita para não ficarem difamadas. Podemos perceber esses mesmos valores na letra da cantiga que segue:

A cancela bateu, quem vem lá
Sou eu, sou eu, quem vem lá
Roda a dama direito, quem vem lá
Cavaleiro sou eu, quem vem lá

REFRÃO

Abalei uma roseira, quem vem lá
Que nunca foi abalada, quem vem lá
Namorei uma moreninha, quem vem lá
Que nunca foi namorada, quem vem lá

REFRÃO

Morena quando tu for, quem vem lá
Dar um baque na cancela, quem vem lá
Pra ficarem dizendo, quem vem lá
Já se foi a flor donzela, quem vem lá

REFRÃO

Nesses versos, há internalizado o discurso de que as moças que não se preservavam até o casamento eram criticadas pela sociedade. Elas serviam como maus exemplos para outras moças. Elas eram vistas como pessoas que não alcançaram sucesso, pois não tiveram a paciência para se resguardar para o seu único e verdadeiro amor. O sucesso nesse caso era casar. Nessa época, não importava se a moça era ou não feliz no casamento. O importante era honrar o nome da família, casando-se virgem.

Esses encontros para brincar de roda eram a oportunidade que as moças tinham para encontrar seus pretendentes. Um dos colaboradores do sexo masculino comenta sobre o interesse que os rapazes tinham com essa brincadeira: “Mas a roda fazia era quando [...] fazia roda mesmo. Hoje vamos pra casa de fulano fazer festa? Aí pegava a moça rodava ela e depois pegava a outra. É pra, é pra, lê, lê lê, (dançando) quando pegava a moça que gostava mais [...] aí apertava um pouco mais” (J. S. S, 75 anos).

O aperto dado nas moças era uma forma carinhosa de expressar o interesse do rapaz por elas. Esse gesto, acompanhado do olhar sedutor, falava mais do que palavras. Tratava-se de uma forma de declaração amorosa. Os versos que falavam de amor, declamados pelos rapazes, tinham a intenção de conquistar a moça, a exemplo dos versos que seguem:

Mandei fazer uma gaiola
De palito de dendê
Pra prender dois canarinhos
Um é eu e o outro é você.

Essa roda acontecia com os casais abraçados. E, durante a ciranda, os jovens, à medida que iam dançando, trocavam de pares até fechar o ciclo e retornarem para os seus parceiros de origem. Os jovens enamorados são comparados a pássaros que vivem presos por esse amor, onde um não vive sem o outro. Essa área de encantamento é própria de uma linguagem figurada, poética, muito comum nos textos de cultura (cantigas e narrativas) coletados durante a pesquisa.

A PERFORMANCE DURANTE AS CANTIGAS

O artista da voz precisa da performance para dar vida ao seu texto, uma vez que não existe produção oral sem a performance. A performance pode ser considerada como metáforas visuais. O olhar, os gestos, o tom de voz, remetem ao que o enunciador deseja expressar, muito além da mera significação das palavras. Esses aspectos não verbais perceptíveis durante o ato performático contribuem para expressar o que o enunciador sente.

Durante a brincadeira de roda, os participantes utilizavam também a linguagem não-verbal para expressar seus sentimentos. Ao considerar as cantigas utilizadas pelos moradores como oportunidade para encontrar uma pretendente, podemos considerar o olhar, um aperto ao abraçar, um beijo na mão, a movimentação do corpo ao saudar a moça como exemplos de declaração de amor.

Para Jerusa Ferreira (2003), a performance é vista como “a leitura em presença, a oralidade, fisicalidade, corpo, jogo se colocam como centro do processo comunicativo” (FERREIRA, 2003, p. 14).

Dentre essas tentativas de definição, é preciso compreender que não existe produção oral sem a performance.

Partindo da ideia de que a arte de cantar versos pode ser acompanhada da dança, é comum as cantigas de roda serem executadas enquanto seus componentes dançam. A performance é o elemento base para acontecer a literatura oral. Zumthor (1997) ressalta que a oralidade não se reduz à ação da voz, são necessários certos elementos como gestos, olhar, tom de voz, a recepção do público, entre outros, para a efetivação do texto oral. Para ele, “A performance é a ação complexa pela qual uma mensagem é simultaneamente, aqui e agora, transmitida e percebida” (ZUMTHOR, 1997, p. 31). A cada vez que o texto oral é apresentado, ocorre uma performance diferente.

No momento em que estavam reunidos, esses artistas da voz acabavam expressando suas ideias, emoções, medos, sonhos, por meio dos versos cantados. Durante o ato de recriação, as cantigas eram nada mais que textos orais vivos. Por meio da performance, a cada encontro em que os versos eram cantados, essas produções orais tornavam-se únicas.

CONCLUSÃO

Ao se expressar por meio dos versos produzidos durante as cantigas de roda, os moradores do povoado utilizavam uma linguagem criativa, carregada de significados subjetivos, de acordo com as experiências de vida e da cultura local. Trata-se de uma linguagem plurissignificativa, carregada de sentimentos. Muitas palavras e expressões utilizadas durante a produção oral de fazer versos carregavam sentidos que iam além da mera significação da palavra.

As cantigas de roda estão presentes na memória das pessoas que tiveram a experiência de dançar roda e cantar versos. Em forma de poesia, suas letras e melodias são lembradas por aqueles que tiveram uma parte de suas vidas marcada por essa brincadeira. Essas canções fazem parte da cultura popular, que tem o papel de transmitir, por meio da informalidade, os conhecimentos do povo.

Carregadas de valores culturais, as cantigas de roda representam também a união, o prazer em estar ao lado do outro, a coletividade. Para a comunidade pesquisada, representa também a ajuda mútua, além de diversão. Essa tradição de cantar versos desconstrói a ideia de um Nordeste com pessoas sofredoras, castigadas pela seca.

Os textos de cultura coletados e analisados deixam transparecer como era o modo de vida das pessoas do referido povoado. As letras dos versos e o discurso das narrativas refletem as crenças, valores e ideologias comuns na época em que essa manifestação cultural acontecia. Na

contemporaneidade, ao rememorar essas cantigas guardadas na lembrança, os colaboradores interpretam a cultura de cantar versos como uma manifestação que retratava uma vida simples, mas encantada pela música. Hoje, essa cultura oral permanece apenas na lembrança, uma vez que, devido a diversos fatores, inclusive a mudança cultural, não é cabível dar continuidade à tradição de uma cultura do passado.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JR. Durval Muniz. *A Invenção do Nordeste e outras artes*. 2 ed. Recife: FNJ, Ed. Massangana; São Paulo: Cortez, 2001.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- COSTA, Edil Silva. Narrativa, testemunhos e modos de vida. In: LIMA, Ari. *Estudos de Crítica Cultural*. Salvador: Quarteto, 2010.
- FERREIRA, Jerusa Pires. Leituras de presença e ausência: textos noturnos e diurnos. In: EWALD, Felipe Grüne. *Cartografias da voz: poesia oral e sonora: tradição e vanguarda*. São Paulo: Letras e Voz; Curitiba: Fundação Araucária, 2011.
- FERREIRA, Jerusa Pires. O esquecimento, o pivô narrativo. In: *Armadilhas da memória e outros ensaios*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- PEREIRA, Áurea da Silva. Vozes em evidência: as histórias silenciadas. In: *Narrativas de vida de idosos: memória, tradição oral e letramento*. Salvador: EDUNEB, 2013.
- PORTELLI, Alessandro. *A entrevista de história oral e suas representações literárias. Ensaios de história oral*. São Paulo: Letra e Voz, 2010.
- ZUMTHOR, Paul. Introdução à poesia oral. In: *A letra e a voz: a "literatura" medieval*. Trad. Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz e Maria Inês de Almeida. São Paulo: Hucitec, 1997.
- ZUMTHOR, Paul. Os intérpretes. In: *A letra e a voz: a "literatura" medieval*. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

PONTO DO BEIJU: CULTURA, MODOS DE PRODUÇÃO E ECONOMIA SOLIDÁRIA

Érico da Silva França¹

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

Palavras-chave: Cultura contra-hegemônica. Estudos culturais. Produção do beiju.

INTRODUÇÃO

O Ponto do Beiju é uma comunidade da cidade de Alagoinhas (BA), localizada às margens da Rodovia Alagoinhas-Salvador, BR 110. Famosa pelos aromas, sabores e formas do beiju (seco, de coco, maracujá, goiaba e molhado). A promoção do prazer e da felicidade a quem “dela” devora em Alagoinhas, Araçás, Feira de Santana, Dias D’Ávila e Salvador são notórios. Também a apreciação visual-auditiva-tato-olfativa-gustativa do beiju proporciona o contato do degustador com as linguagens socioculturais pontobeijuzenses, uma vez que a arte culinária de uma sociedade manifesta seu modo de vida.

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

Por se tratar de uma comunidade subalterna, a leitura e a interpretação do Ponto do Beiju, podem contribuir para a valorização de comunidades suplantadas pela história dominante (dos

¹ Graduado em Licenciatura Plena em História pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus II - Alagoinhas-Bahia. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), orientado pelo Prof. Dr. Osmar Moreira dos Santos. Endereço eletrônico: ekifranca@gmail.com.

grandes feitos de grandes homens) e pela cultura hegemônica, responsáveis pelo emudecimento de histórias e comunidades periféricas. Por conta disso, elegi para a discussão teórico-metodológica a respeito da comunidade pontobeijuzense os Estudos Culturais, a História Oral, a Pesquisa-Ação, além dos princípios relacionados à economia solidária.

O PONTO DO BEIJU, ESTUDOS CULTURAIS, HISTÓRIA ORAL E PESQUISA-AÇÃO: UM ENTRECRUZAR METODOLÓGICO

O arcabouço teórico-metodológico dos Estudos Culturais, pautado no entrecruzamento com/de diferentes áreas das ciências humanas, pode amenizar as dificuldades relacionadas às leituras e interpretações da comunidade alagoanense. Contudo, os Estudos Culturais não podem ser reduzidos a um pluralismo desprovido de critérios, uma vez que demonstram o desejo de conexão, ao mesmo tempo, em que registram uma “tensão entre a recusa de se fechar o campo, de policiá-lo e, ao mesmo tempo, uma determinação de se definirem posicionamentos a favor de certos interesses e de defendê-los”. (HALL, 2013, p. 222).

Marcado por articulações bastante complexas entre o pensamento e a realidade histórica, os Estudos Culturais emergiram na década de 1950, possibilitando a construção de múltiplos discursos e numerosas histórias distintas, além de abranger um conjunto de formações e diferentes conjunturas, construídas por métodos e posicionamentos teóricos diferenciados, sempre acompanhados do que denomina-se de “ruído teórico”, como uma gama de “sentimentos negativos, discussões, ansiedades instáveis, e silêncios irados” (HALL, 2013, p. 221).

Os Estudos Culturais (arcabouço interdisciplinar, marcado por contribuições, basicamente, anglo-americanas), em função da perda da primazia da literatura (principal elemento midiático nos países europeus com maior nível de alfabetização e responsável por contribuir com os processos de individualização e socialização), são os responsáveis (na contemporaneidade) pela averiguação de bens de cunho simbólico dos mais variados campos científicos e culturais.

Atualmente, a popularidade dos Estudos Culturais no campo da Teoria da Literatura também constitui-se numa realidade, não existindo nenhuma contradição nesse sentido, apesar de os Estudos Culturais pautarem-se numa análise empírica da história e na ausência de teoria e metodologia únicas; e, a Teoria Literária possuir um discurso abstrato e conceptual e a carência de uma conceituação clara entre o objeto literário e seus diversos tópicos (artes, mídia, nação, etnicidade, etc.) (SCHOLLAMMER, 2000). O empenho em relacionar os Estudos Culturais a Teoria Literária advém do anseio de seus teóricos em ampliar o enfoque tradicionalmente restrito às abordagens das

ciências antropológica e sociológica, inserindo nos campos da história e da cultura estratégias analíticas e interpretativas dos estudos literários.

Outros discursos científicos presentes nos estudos culturais (História, Filosofia, Antropologia e demais ciências humanas) têm se apropriado dos resultados teóricos desenvolvidos pelos estudos literários, qualificando a Teoria Literária e valorizando os aspectos criativos da literatura na ampliação de experimentos textuais e poéticas dos autores contemporâneos, com destaque especial para a narrativa, que “abriu mão”, “deixou de lado” as disciplinas, instituições e metodologias específicas, com a finalidade de promover o entrecruzamento de áreas e conhecimentos distintos, promovendo uma interdisciplinaridade epistemológica. (SCHOLLAMMER, 2000).

A narrativa pode ser considerada um agente transicional de uma epistemologia de caráter “mimético” para uma epistemologia de cunho “construtivista”, responsável por uma dinâmica poética que vigora na consciência humana, fornecendo aos sujeitos a compreensão de si e do mundo que o cerca (SCHOLLAMMER, 2000). Essa constatação é bastante relevante para o estudo de comunidades inseridas à margem da cultura de caráter hegemônico e da academia, como o Ponto do Beiju. As narrativas subalternas – atualizadas, retransmitidas e com ferramentas das Ciências Humanas (em especial, os Estudos Culturais) – constituem-se num relevante e complexo agente de transmissão e valorização das produções culturais consideradas “pobres” em suas estruturas simbólicas e/ou materiais (para aqueles que cultivam os mitos do homem culto e da cultura superior erudita), além de possibilitar a compreensão dos modos de organização de unidades populacionais, permitindo aos componentes humanos o fortalecimento dos laços identitários; a encenação dos seus pactos sociais, suas regras e seus valores; e a revelação da tensão social causada pelas desigualdades e a fragilidade dos discursos hegemônicos (COSTA, 2010).

O Ponto do Beiju, unidade produtora de elementos materiais e simbólicos, é um texto que não deve e não pode ser (em hipótese alguma) decodificado e apresentado como se fora uma estrutura coerente e/ou objetiva. A comunidade alagoanhense do beiju, enquanto espaço *sócio-político-cultural*, configura-se num entrelugar, local marcado por realinhamentos e agitações ideológicas, onde o global e o regional se conectam e divergem, proporcionando as “misturas culturais”, ao mesmo tempo, em que os conceitos de unidade, pureza e autenticidade são questionados, eclodindo um “terceiro tipo de construção identitária”, assinalada por tensões, novos sentidos e “novas e vivas identidades” e onde o “mundo moderno, homogêneo e coerente vai ceder lugar a um universo pós-moderno, fragmentado, heterogêneo e imprevisível” (HAUCIAU, 2005, p. 6).

Por possuir poucos registros escritos a respeito da sua história, cultura e modos de produção, a História Oral é imprescindível para a reconstrução/contação de histórias de sujeitos (individuais e/ou

coletivos – mulheres, negros, marginalizados, movimentos sociais e migratórios...) renegados, “deixados de lado” pela história dominante e/ou de regiões (aldeias, comunidades, distritos...) suplantadas pela cultura e história hegemônicas, possibilitando, inclusive, o entrecruzar com outras ciências sociais.

Entretanto, lidar com essa área do conhecimento constitui-se numa empreitada deveras complicada, não por conta da sua validade epistemológica, mas em função de muitos estudiosos da ciência histórica, que consideram as fontes orais frágeis e desprovidas de precisão, ainda que possam revelar aspectos gerais e detalhes de sociedades sem ou com escassos registros escritos (tão importantes as ciências positivistas). A alternativa (com bastante ressalva) para os céticos historiadores é a utilização do “teste rankeano básico”. Este, por sua vez, estabelece que as fontes oficiais e escritas, quando estiverem disponíveis devem ser a primordial (para não dizer única) matéria-prima dos “estudiosos do tempo”. Caso contrário, pode-se tolerar as fontes orais. “Os dados orais são, nesses termos, certamente a segunda melhor ou pior escolha, pois seu papel é facilitar as histórias de segunda escolha sobre as comunidades com fontes escassas (PRINS, p. 164).

Somando-se a História Oral, a Pesquisa-Ação surge como um suporte essencial (uma inspiração) para a pesquisa pontobeijuzense, uma vez que essa área do conhecimento lida com comunicação rural, estudos organizacionais, desenvolvimento local, economia solidária e práticas culturais e artísticas (THIOLLENT, 2011). Também possui a finalidade de promover mudanças sociais, políticas e econômicas, além de pressupor uma conscientização dos “investigados” como dos “investigadores”. Assim sendo, pode-se dizer que o trabalho confeccionado pelo pesquisador não é sobre os outros, mas com os outros. Para ele, os resultados apresentados a laboratórios ou órgãos públicos devem – a priori – ser discutidos com o grupo de pesquisa de campo e, se possível, confeccionados coletivamente. Dessa maneira, “o trabalho de implicação do pesquisador em ação o conduz [...] a reconhecer sua parte fundamental na vida afetiva e imaginária de cada um na sociedade”. (BARBIER, 2007, p. 15).

Na comunidade pontobeijuzense foram realizados encontros (formais e informais – individuais e coletivos) com os moradores, artífices beijuzeiros e consumidores do beiju para compreender (se possível intervir) nos aspectos relacionados a sua cultura, os seus modos de produção e as suas venturas e desventuras pessoais e coletivas. Oferecendo suporte (informações) para a execução dos escritos de caráter memorialístico, histórico e crítico cultural para a composição da dissertação de mestrado.

A respeito dos encontros, talvez, o mais marcante tenha sido um colóquio in loco denominado de “Entre o real e a ficção: relatos autobiográficos de beijuzeiras e beijuzeiros do Ponto

do Beiju”. Esse evento ocorreu no dia 26 de setembro de 2016, com a participação de professores e graduandos do curso de Licenciatura Plena em Letras (V Semestre) da Universidade do Estado da Bahia. A finalidade do colóquio fora ouvir/dialogar sobre a cultura, os modos de vida e produção dos artífices do beiju, em sua maioria mulheres, com o intuito de valorizar e ampliar os conhecimentos a respeito de uma região, contexto local, e de minorias suplantadas pela história e cultura hegemônicas.

O PONTO E O BEIJU: DO QUE AMBOS SÃO FEITOS?

O nascimento e a formação de unidades humanas e produtivas (comunidades/sociedades) advinham/advém, normalmente e a princípio, das necessidades orgânicas e de sobrevivência dos seres humanos. “[...] as sociedades se caracterizam, antes de mais nada, pela natureza das necessidades de seus grupos, e os recursos de que dispõem para satisfazê-las” (CANDIDO, 2010, p. 28). Por isso, a utilização e o domínio da natureza (para a aquisição de recursos materiais) são imprescindíveis para os indivíduos que formam e compõem essas unidades, promovendo, assim, a transformação (de maneira incessante) do ambiente natural em espaço sociocultural, por meio do trabalho e de técnicas. “A maneira pela qual os homens produzem os seus meios de subsistência depende, antes de mais nada, da natureza dos meios de subsistência que encontram prontos e que necessitam reproduzir” (MARX apud CANDIDO, 2010, p. 29).

A origem do Ponto do Beiju e a sua sobrevivência, ao longo de décadas, enquanto unidade humana e produtiva, perpassa também pelas necessidades de caráter fisiológico dos primeiros habitantes, em meados do século XIX. A luta pela sobrevivência (suprimento material) dos sujeitos que formaram e primeiramente compuseram essa comunidade propiciou as primeiras transformações socioculturais nesse ambiente natural. O espaço geográfico à beira da estrada, repleto de mato e afastado da zona urbana, por conta do esforço laboral e da obra criadora humana dos pioneiros e das gerações que se seguiram, transformou-se, no decorrer dos anos, numa das comunidades mais importantes (senão a mais importante) do município alagoanhense, referencial no cultivo da mandioca e na produção do beiju. Este, além de ser um dos principais sustentáculos econômicos da região, sendo vendido nas ruas, no Centro de Abastecimento (CEAB) e em cidades como Araçás, Candeias, Dias D’Ávila, Entre Rios, Feira de Santana e Salvador (Curtume, Água de Menino, Campo Grande, Dois de Julho, Barra, Ribeira...) também se constitui num patrimônio cultural, imaterial e simbólico da localidade. Como um patrimônio imaterial e simbólico, deve-se considerar como patrimônio não somente a parte física/material da iguaria, mas os modos de saber,

fazer e criar envolvidos no processo de preparação e as sensações provocadas pelo consumo desse alimento.

O beiju, em suas mais variadas formas, sabores, aromas, cores e texturas, é tão importante para os pontobeijuzenses, que passou a nomenclaturar a comunidade alagoinhense, fato que ocorreu por conta da dificuldade de distribuição/comercialização dos artífices beijuzeiros de seu quitute mais famoso e por meio de “iniciativa involuntária” dos consumidores dos produtos da localidade. Preciso destacar que o Ponto do Beiju é um nome genérico para um conjunto de regiões de oito localidades: Ponto do Beiju, Pedra de Baixo, Pedra de Cima, Portões, Uruba, Nova Esperança, Olhos d’Água, situado às margens da Rodovia Alagoinhas-Salvador, BR 110. Sim, mas qual fora a dificuldade de produção e comercialização? Conta-se que os artistas e os prestadores de serviços mais anosos do beiju confeccionavam e realizavam a distribuição monetizada da sua iguaria na Estação Ferroviária de São Francisco (trecho de Narandiba). As vendas dos beijus ocorriam *in loco* sempre que o trem apelidado de “Pirulito”, que ligava Salvador a Alagoinhas (diariamente), parava na estação e os seus passageiros desciam. A iguaria também era transportada, pelo “*Pirulito, para outras cidades, como revela uma moradora de Camaçari (BA)*”. “O Pirulito ele vinha de Alagoinhas, pra trazer os beijus, aqueles negocinhos, aquelas coisinhas, pra vender pra gente ali também, né? Farinha vinha de Alagoinhas”.²

A ferrovia e o “maria-fumaça” com nome de doce foram imprescindíveis não somente para a história dos beijuzeiros, mas para outras personagens da história alagoinhense. Muitos alagoinhenses, como Joanita da Cunha Santos, viajavam para Salvador, com a finalidade de negociar, comprar ou “mesmo para assistir aos filmes onde apareciam estrelas famosas como, Greta Garbo, Marlene Dietrich e outras em voga na época” (SANTOS apud PAIXÃO, 2009). No decorrer dos anos, com o incentivo do Estado as malhas rodoviárias e secundarização dos serviços ferroviários, os beijuzeiros passaram a vender os seus quitutes na sua própria localidade, à beira da rodagem, em lugares estratégicos (a princípio somente dois) ou exportando-os para Salvador (por meio dos ônibus da Empresa Alagoinhas e, posteriormente, Catuense). Em função dos “pontos”, “terminais” de venda e transporte de beijus (transportados e comercializados em caçoás, diga-se de passagem) e de pessoas, os indivíduos que consumiam os quitutes e que se deslocavam para outras cidades (motoristas, cobradores e passageiros dos ônibus e transportes particulares), passaram a denominar a região de Ponto do Beiju.

² Depoimento de Martina Paulina de Jesus Alves. In. BRITTO, Júlia Rosa Castro. Representações dos Trabalhadores da Feira Livre de Camaçari - Bahia: 1970-2007. 2007. 154 f. Dissertação (Cultura Memória e Desenvolvimento Regional), Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2007.

Como fora referenciado, o beiju constitui-se na principal marca cultural e identitária da comunidade alagoanhense. Entretanto, o que é o beiju? De origem indígena, confeccionado de massa de mandioca ou tapioca muito fina ou fécula de mandioca, *mbeiu* (em tupi-guarani), o beiju é sinônimo de “enroscado”, “franzino”, “bolo” e “filhó de farinha torrada”. Produzido e consumido em aldeias, antes mesmo da chegada dos europeus no “Novo Mundo” (não muito novo para os primeiros habitantes e seus descendentes), fora disseminado por várias regiões do território brasileiro, aglutinando técnicas, sabores, cores e aromas distintos.

O PONTO DO BEIJU E A ECONOMIA SOLIDÁRIA

Imprescindíveis componentes do patrimônio cultural material e imaterial da comunidade pontobeijuzense, tanto o beiju como os seus modos de produção, ao longo dos anos, não permaneceram pudicos, inalterados, intactos. Com mais de cem anos de história e cultura, a comunidade se reinventou e criou novas possibilidades para continuar existindo como a comunidade-referência na confecção e distribuição monetizada do beiju, não somente para garantir a sobrevivência das/dos artífices beijuzeiros e suas famílias, mas, inserida numa dinâmica do capital, onde o produtor da mercadoria de caráter popular é guiado pelas leis do mercado (concorrência, “produção” de desejo, satisfação, lucro, exploração, intensificação das desigualdades, degradação do meio ambiente...).

Contudo, as transformações realizadas no âmbito da cultura popular não são – necessariamente – impostas, uma vez que os “populares” não são “tolos culturais”, ao contrário, são conscientes e notadamente capazes de verificar como as realidades são reorganizadas, reconstruídas e remodeladas, ainda que as negociações estabeleçam mais benefícios às classes dominantes do que aos marginalizados, subalternos. De acordo com Hall (2013), as alterações culturais propostas pela cultura dominante não agem sobre o povo como se o mesmo fosse uma tela em branco, desprovido de quaisquer aspectos cítricos. Porém,

[...] elas invadem e retrabalham as contradições internas dos sentimentos e percepções das classes dominadas; elas, sim, encontram ou abrem um espaço de reconhecimento naqueles que a elas respondem. A dominação cultural tem efeitos concretos – mesmo que estes não sejam todo-poderosos ou todo-abrangentes. (HALL, 2013, p. 282).

A interpretação da cultura e dos modos de produção do beiju pontobeijuzenses podem notabilizar-se pelas tensões e oposições entre o que pertence e o que não pertence ao domínio da cultura dominante e da cultura local. O quitute confeccionado da massa de mandioca (beiju), considerado a maior expressão identitária da comunidade alagoanhense, fora inserido numa

dinâmica do capital, uma vez que para continuar existindo os saberes e fazeres relacionados a sua confecção foram recriados várias e várias vezes. Em muitas oportunidades, como se fora uma pesquisa de mercado (ainda que não possua esse caráter), os consumidores da iguaria sugerem sabores e, por vezes, são atendidos.

É preciso destacar que o capitalismo é um modo de produção baseado no individualismo, na propriedade privada, na exploração da mão-de-obra e na competição, em que os empreendedores que satisfazem os consumidores são os vencedores, enquanto os que não conseguem suprir os desejos “materiais e espirituais” da sua clientela estão fadados ao alijamento ou desaparecimento dentro da “seleção natural capitalista”. No Ponto do Beiju, muitos artífices do beiju que não se adequaram/adequam às inovações e técnicas criativas baseadas nos modos de produção capitalista tiveram/tem suas produções reduzidas ou deixaram/deixam de produzir a iguaria. Diante desse quadro, qual seria – para as beijuzeiras e os beijuzeiros “de pouca produtividade” ou ex-beijuzeiras e ex-beijuzeiros – a alternativa ao modelo de produção de caráter capitalista, se assim o quisessem?

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

Então, qual seria a vantagem do modo de produção solidário para a economia capitalista? Os colaboradores (empregados) inseridos no modelo de caráter capitalista são remunerados de acordo com a função que exercem e de maneira bastante desigual, uma vez que da interação realizada entre os trabalhadores (que vendem sua força de trabalho) e os empresários (responsáveis por comprar essa força) nasce um escalonamento de salários, baseado nas funções, expectativas de carreira e disputas de ascensão (promoções). O trabalhador, nesse contexto, realiza as suas funções intelecto-laborais pensando em si, nos seus benefícios orgânicos e simbólicos e em detrimento do próximo, diminuído/extinguindo quaisquer ações de caráter solidário, mesmo porque dois princípios do modo de produção capitalista são o direito à propriedade individual aplicado ao capital, e o direito à liberdade individual, que, por sua vez, dividem a sociedade em “donos do capital e dos meios de produção” e uma classe de “despossuídos”, que sobrevive por meio da venda da sua força de trabalho aos detentores dos processos produtivos. Competição e desigualdade são o resultado dessa relação baseada na exploração (SINGER, 2002).

A economia solidária possibilitaria o surgimento e desenvolvimento de somente uma classe trabalhadora, que seria possuidora do capital e dos meios de produção em cooperativas ou sociedades econômicas, favorecendo as relações solidárias e de igualdade. Nessa conjuntura, cooperadores não recebem salários, realizam retiradas, a partir da receita obtida. Assim sendo, os sócios, de maneira coletiva e em assembleias definem se as retiradas serão realizadas de maneira igualitária ou não. “Há empresas em que a maioria opta pela igualdade das retiradas por uma questão de princípio ou então porque os trabalhos que executam são idênticos, ou quase”. (SINGER, 2002, p. 12). Outro aspecto a ser ressaltado refere-se à atuação dos mecanismos estatais nesse tipo de estrutura sócio-política-econômica. Caberia ao Estado a captação de parte dos ganhos (acima do necessário) dos empreendimentos solidários e redistribuir entre os indivíduos que possuem retiradas abaixo do mínimo considerado indispensável.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A elucidação (ainda que parcial) dos aspectos inerentes e relevantes da cultura e dos modos de produção do Ponto do Beiju, suas rupturas, perdas, transformações e ressignificações, considerando as experiências laborais, culinárias, simbólicas, estéticas e de linguagens institui-se numa tarefa, ao mesmo tempo que saborosa (como o beiju é), desafiadora (ao ponto causar calafrios, confeccionar sonhos e pesadelos). Para facilitar as coisas, os estudos relacionados a comunidade alagoinhense poderiam pautar-se apenas em uma ou outra área do conhecimento humano, o que poderia gerar análises apenas superficiais.

A proposta dessa pesquisa, com considerações ainda parciais (se é que um dia serão finais), é tentar, por meio dos Estudos Culturais, ler e interpretar a comunidade pontobeijuzense através de um marco-teórico metodológico de caráter interdisciplinar, que abranja conhecimentos e *modus operandi* relacionados a algumas áreas das ciências humanas, como História, Antropologia (Etnografia), Cultura, Literatura e Sociologia, dada a complexidade das estruturas materiais e simbólicas constitutivas e ressignificantes da comunidade alagoinhense.

Embora as transformações e/ou ressignificações, por conta de amalgamações dos aspectos culturais e dos saberes e fazeres comunitários, marcado por múltiplos discursos, perspectivas e performances representem (para alguns moradores da comunidade) o findar da cultura, o estudo sobre a comunidade do beiju em Alagoinhas, enquanto entrelugar, oferece possibilidades para a compreensão de um “terceiro espaço”, marcado pela confecção de estratégias de subjetivação, com novos signos identitários.

O entrelugar pontobeijuzense, ao mesmo tempo que possui elementos tidos como genuinamente puros, também se constitui de marcas culturais exógenas, ou seja, existe uma contaminação de caráter externo a comunidade notadamente marcada pela amálgama de valores culturais distintos, mas com a possibilidade de unificação e abertura para a formação de uma identidade conscientemente afirmativa, em que as vertentes culturais são híbridas.

Vale ressaltar que o presente trabalho se notabiliza por fazer parte de uma pesquisa desenvolvida desde 2006 (como anteriormente fora referenciado). Contudo, mais do que discutir os modos de produção e cultura na comunidade alagoinhense pontobeijuzense, o presente estudo projeta algumas possibilidades de problemáticas a serem desbravadas, lidas e interpretadas nos campos da historiografia e da crítica cultural a respeito dos modos de produção local, dada a importância do tema para os estudos culturais de comunidades suplantadas pela história e cultura hegemônicas, compondo, assim, um potencial para aprofundar a história das minorias e das comunidades periféricas, através dos modos de produção, da estética, dos símbolos e das linguagens.

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

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. *A Pesquisa-Ação*. Trad. Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

BRITTO, Júlia Rosa Castro. *Representações dos Trabalhadores da Feira Livre de Camaçari - Bahia: 1970-2007*. 2007. 154 f. Dissertação (Cultura Memória e Desenvolvimento Regional), Universidade do Estado da Bahia, Santo Antonio de Jesus, 2007.

CANDIDO, Antonio. *Os parceiros do Rio Bonito: Estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida*. 11 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2010.

COSTA, Edil Silva. Narrativa, testemunhos e modos de vida. In: LIMA, Ari; COSTA, Edil Silva. *Estudos de crítica cultural: diálogos e fronteiras*. Salvador: Quarteto, 2010.

HAUCIAU, Nubia Jacques. O entre-lugar. In: Figueiredo, E. *Conceitos de literatura e cultura*. Juiz de Fora: Editora UFJF; Niteroi: EdUFF, 2005.

HALL, Stuart. Notas sobre a desconstrução do “popular”. In: HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidade e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

HALL, Stuart. Estudos culturais e seu legado teórico. In: HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidade e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

PRINS, Gwin. História Oral. In: BURKE, Peter (Org.). *A Escrita da História. Novas Perspectivas*. São Paulo: Edusp, 1992.

SANTOS apud PAIXÃO. *Traços da cidade de Alagoinhas: memória, política e impasses da modernização (1930-1949)*. 2009. 145 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História Regional e Local), Universidade do Estado da Bahia, Santo Antonio de Jesus, 2009.

SCHOLLAMMER, Karl E. *Estudos Culturais: os novos desafios para a teoria da literatura. Diálogos Latinoamericanos*, n. 1, 2000. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/162/16200105.pdf>>. Acesso em: maio 2016.

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

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RELIGIOSIDADE, TEMPO E SUBJETIVIDADE NO DOCUMENTÁRIO BICICLETA DE NHANDERÚ

Francisco Gabriel Rego (UNEB/FAPESB)¹

Resumo: Este artigo analisa a tradição religiosa no documentário *Bicicleta de Nhanderú* (2011), buscando atentar para as formas como a religiosidade guarani é representada no documentário. A hipótese inicial é a de que a tradição é trabalhada tendo em vista a dualidade permanência e modificação, diante das formas de produção e circulação de símbolos na sociedade moderna. Focamos nossa análise na proposta inicial do projeto Vídeo nas Aldeias, bem como na relação sujeito e a câmera, como forma de constituição de uma proposta de descrição etnográfica presente nas duas fases desse projeto. Apontamos, dessa maneira, que a presença da câmera e do sujeito que descreve a religiosidade, constitui uma narrativa marcado pela presentificação do tempo com um forte traço metalinguístico.

Palavras Chaves: Documentário; Etnografia; Cultura tradicional; Guaranis

DISCUSSÕES INICIAIS SOBRE O VÍDEO NAS ALDEIAS.

Quando falamos em cinematografia indígena no Brasil, não há como não abordarmos o projeto Vídeo nas Aldeias (VNA). É quase certo que, para muitas pessoas, o projeto possa ser encarado como sinônimo de cinema indígena ou de documentário indígena. Com mais de trinta anos de atividade, o VNA apresenta-se, nos dias atuais, como um importante meio de acesso para a complexidade dos povos indígenas no Brasil. Composto por um acervo de mais de 3.000 horas de imagens referentes a 40 povos indígenas no Brasil, realizou mais de 70 vídeos, sendo a sua maioria realizada por indígenas. (Vídeo nas Aldeias, 2016).

O chamado cinema indígena tem um papel bem definido na complexidade das produções contemporâneas no Brasil. De diversas formas, e com diversas nuances, a definição indígena para o cinema envolveria diversos problemas. Em primeira instância a problemática das identidades na contemporaneidade, como uma evidência das tensões desenvolvidas o âmbito da cultura em seus aspectos midiáticos. É evidente que o uso corriqueiro do termo indígena evidencia, em primeiro momento, sua aproximação com outras expressões como a ideia de popular ou mesmo tradicional.

A definição indígena para o cinema evidencia as formas de compreensão da dimensão significativa expressiva do cinema e da comunicação de massa, diante daquilo que John B. Thompson (2000) chamou de *mediação*, como a produção e circulação dos símbolos nas sociedades modernas. Compreender as estratégias formais desenvolvidas nessas produções nos possibilita atentar para as dinâmicas desenvolvidas no âmbito do cinema e dos meios da comunicação de massa.

¹ Mestrando em Crítica Cultural - UNEB/Campus II. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). Endereço eletrônico: francisco1gabriel@gmail.com.

O que chamamos de cinema indígena apresenta-se como nos dizeres de Brasil (2012), uma categoria de “experiências dispares”, um rótulo complexo, que, ao passo que nos diz dos indígenas, nos fala também das formas como lidamos com as alteridades e subjetividades presentes no cinema. A ideia de fronteira é novamente aqui trazida com o sentido de apontar para as dimensões e os limites semânticos desenvolvidos no cinema documental, quando comparado a um conjunto de protocolos estabelecidos para a operacionalização da linguagem audiovisual.

Ao pensarmos nas produções fora dos espaços tradicionais de produção audiovisual, pelo qual o projeto VNA se insere, podemos atentar para as formas de singularização do documentário constituído por diferentes sujeitos pertencentes a esses espaços. É assim que ao analisarmos essas produções poderíamos apontar para o estatuto da linguagem cinematográfica no desenvolvimento de narrativas constituídas por sujeitos fora das formas vigentes de utilização das potencialidades e recursos audiovisuais. Nas produções indígenas estariam em jogo uma problematização das formas tradicionais ocidentais de concepção das imagens e a “tradição escópica ocidental” constituída na tensão entre um modo de representação tradicional vinculado à tradição ocidental e um modo selvagem de se produzir representações (BRASIL, 2012, p. 114).

Araújo (2015) situa dois momentos importantes para a compreensão do projeto VNA: um momento inicial centrado nas produções realizadas por realizadores não indígenas, em sua maioria, pelo próprio fundador, Vincent Carelli, e um outro momento marcado pela presença marcante de realizadores indígenas. Iniciado em 1987, o projeto, desde a sua primeira fase, obteve boa repercussão, tanto no cenário interno quanto externo.

Embalado pelas mudanças políticas e sociais impulsionadas pela redemocratização, tendo em vista as discussões que nortearam constituição de 88, o projeto trazia na sua sege, como afirmou, Ruben Caixeta de Queiroz (2008), a problematização de temas indígenas como a demarcação dos territórios tradicionais, as identidades e uma maior atuação política nesse novo contexto. Como apontou esse autor, tais temáticas se apresentam como um atestado do diálogo proposto pelo projeto à sua época, em um estreito diálogo com público maior e externo à população indígena (p. 107).

Bentes (2014), ao abordar a importância dessas produções dentro da cinematografia contemporânea, nos apresenta uma visão geral do projeto, tendo em vista alguns pontos importantes para um estudo dessas realizações:

A questão interessa não apenas para se pensar o uso das imagens na antropologia, na etnografia ou nas ciências sociais, mas dá visibilidade aos impasses em torno do documentário contemporâneo que vêm problematizando temas como a produção

da auto-imagem, a fabulação, a construção do real, a nossa relação com a imagem do outro, temas recorrentes em toda uma série de filmes (p. 1)

Ao observar as primeiras produções do VNA, essa autora também aponta uma importante característica que continuará presente nas produções da segunda fase. Ela chama de “Função pedagógica da imagem” o registro e transmissão de rituais, mitos e histórias. Diante dessa ideia apresenta-se a necessidade de constituição de um discurso engajado por parte dessas produções com a causa indígena. Contudo, ainda na primeira fase, a autora aponta já a presença da performance e dos elementos *encenativos* presentes, por exemplo, na “humor e comicidade” diante dos olhos do realizador branco (Bentes, 2004, p. 1). Nessa primeira fase, se o sujeito do discurso é o documentarista branco a registrar uma alteridade indígena, na segunda fase, apresenta-se os indígenas como sujeito constituidor do discurso documental.

Nessa mudança no projeto, em um claro momento de inversão, desloca-se as concepções tradicionais da antropologia e da etnografia envolvidas nessas realizações. Se antes as produções baseavam-se mais intensamente nas descrições dos aspectos tradicionais desses grupos, na segunda fase, o domínio dos recursos pelos indígenas possibilitou a constituição de narrativas baseadas nos desejos de “fabulação e ficção sobre o cotidiano” (BENTES, 2004, p. 1). Apesar de muitas dessas produções ainda tratarem dos aspectos ligados à primeira fase, presentes na apresentação da tradição, aponta também para uma tensão entre as formas coletivas de se contar a tradição e uma forma como cada sujeito se relaciona com essa tradição.

Por conseguinte, as realizações da segunda fase carregam uma tensão baseada na relação sujeito e coletivo. Se nas primeiras produções o coletivo dinamizava uma descrição geral dos aspectos culturais, religiosos e sociais, na segunda fase, esses aspectos passaram a se relacionar com uma forma de individualização e subjetivação da realidade. A presença da câmera nas mãos dos indígenas instaura uma possibilidade clara de subjetivar o mundo por meio da mediação dos sujeitos envolvidos na constituição dessas narrativas. Se nas primeiras produções, a câmera mediava, sobretudo, as relações brancas e indígenas; na segunda, passou a constituir um diálogo mais complexo onde o elemento branco, apesar de ainda fundamental, divide espaço com outras formas de mediação.

É assim que a segunda fase do VNA, encerra debates importantes sobre o caráter da imagem produzida pelos indígenas. Outro ponto importante é a dimensão ética da imagem documental desses realizadores, nos possibilitando perceber como os indígenas concebem uma representação de si e de uma alteridade que desde muito tempo, construiu um discurso hegemônico sobre os indígenas.

A inversão dos papéis presentes nessas produções da segunda fase aponta para o lugar de poder do realizador do vídeo, poder esse que se apresenta tanto na relação com o branco, quanto que para as formas já estabelecidas de produção cinematográficas. Os documentários resultantes dessa fase inserem-se de forma específica no espaço de recepção, ao carregarem um status de tradicional utilizando-se de um meio de expressão pouco identificado, pelo grande público, como uma forma narrativa indígena. Podemos perceber essa tensão quando da abordagem do perigo constante diante da possibilidade dos valores tradicionais frente as transformações culturais contemporâneas, presente nessas produções.

UMA NARRATIVA ENTRE O SUJEITO E A CÂMERA.

Os tupãs são assim. Eles não vêm só para trazer chuva vem também para nos proteger. Eles não caminham em vão, pois nós não vemos os seres que nos fazem mal. Somente eles podem ver os seres que nos fazem mal”. (Karay Tataendy, Bicicleta de Nhanderú, 2011, 0m 12s)

Em um plano geral, uma pesada nuvem pousar sobre o território Mbyá. Câmera parada, o filme começa com a explicação do Karáí Tataendy acerca da religiosidade Guarani. Logo em seguida, o mesmo índio é apresentado juntamente com um plano geral da aldeia em uma paisagem nebulosa de chuva. As palavras do Karáí Tataendy apresentam-se como uma explicação para os fenômenos naturais vividos pela comunidade (Fig. 1). Aqui, o tom de dialogo guia o registro inicial, conferindo ao comentário um sentido ligado ao cotidiano da aldeia.



Figura 1 – Plano inicial

As palavras divinatórias do karáí Tataendy são sucedidas por um plano onde se pode observar a sua figura, em um quadro composto por mais duas crianças, em um arranjo quase que descritivo dos aspectos físicos da aldeia: casa, as árvores, bem como o facão, instrumento de trabalho utilizado pelos guaranis Mbiá (Fig. 2). Construindo também esse ambiente, o som da capitação direta constrói um ambiente também próximo do tempo cotidiano. Diferente do plano inicial, que constrói uma

presença física atrelada à traição religiosa, esse parece buscar um diálogo não mediado pela voz, com base diretamente pela presença da câmera como forma de constituição da imagem documental.



Figura 2 - imagem do Karai

Nessa sequência, o silêncio se constitui como uma evidência da presença da câmera. É nessa ausência da voz guarani que um diálogo importante se estabelece, um diálogo mediado pela câmera, mais influenciada também por ela. O olhar distraído e reticente do karai é o olhar constituído pela presença do meio de registro audiovisual. É diante desse olhar que o personagem constitui uma encenação. É diante da câmera, a fixar-se ainda no terreno em busca de um melhor enquadramento, que o karai parece constituir uma dupla encenação: como um personagem para o documentário e como sujeito dentro da comunidade.

A narrativa do documentário se resume diante das diferentes interpretações para um mesmo fenômeno natural vivido pela comunidade. A queda de um raio é o mote inicial para uma imersão na religiosidade, espiritualidade e na cultura dos Mbyá-Guarani, da aldeia Koenju, em São Miguel das Missões, no Rio Grande do Sul. O filme inicia-se quando da queda de um raio em uma árvore e o índio mais velho da tribo acredita que seja esse um sinal de que é preciso rever as atitudes dos membros da aldeia (Fig. 3). Para os Guaranis Mbiá, a queda de um raio é uma forma de comunicação direta com Nhanderú, deus, cujo mensageiro são os Tupãs. Para o Karai da tribo, Nhanderú não estaria satisfeito com os humanos, sendo fundamental que os Mbyá repensassem a sua atual condição religiosa. Após acreditar que a inusitada queda do raio lhe confirma também um sonho recente, o Karai manda construir uma casa de reza, para que os jovens da aldeia pudessem ter acesso à tradição.

A queda do raio é um conflito introdutório e superficial, utilizado como forma de apresentar um conflito maior e mais profundo: a perda dos significados tradicionais presentes nas narrativas religiosas. É a partir desse acontecimento aparentemente banal que se estabelece o posicionamento

dos principais personagens envolvido na narrativa, organizados e apresentados tendo em vista as diferentes gerações que convivem na aldeia. De diferentes maneiras os habitantes da aldeia passam a interpretar o acontecimento, nos possibilitando perceber algumas tensões importantes inerentes aos Mbyá, como por exemplo as diferentes formas de se relacionar com o sistema religioso e a tradição por parte dos indígenas.

O filme passa então a apontar para a tensão entre a permanência dos valores tradicionais comuns aos indígenas mais velhos e a perda desses valores para com os mais novos (Fig. 4).

Nesse tocante, Rubem Caixeta Queiroz (2004), observando os aspectos presentes no âmbito das produções do VNA, observa que:

Ao ver os filmes e ao ler os textos produzidos no contexto do vídeo nas aldeias, constatamos uma crítica explícita a dois tipos de pensamento: um 'arquivista', outro 'relativista'. No primeiro caso, é questionada aquela forma de registro de imagens e coleta de informação com a finalidade de as 'conservar' em bibliotecas e museus. Ao contrário, é demonstrado, os saberes indígenas são respeitados e multiplicado na medida em que são colocados em ação e em construção permanente de tal forma que a 'tradição' é vista como um processo criativo e adaptativo.

É no esteio do diálogo entre o elemento individual e a possibilidade da perda da tradição que se delineia um forte traço encenativo, marcado pelo diálogo entre ficcional e o documental. É nesse contexto de encenação da tradição e daquilo que Bentes (2004) chamou de "tom didático e instrumental", tão presente na primeira fase do VNA, que a ficcionalização e fabulação da realidade, mais do que um atributo depreciativo, apresenta-se como uma forma de constituir novos discursos e subjetividades.

Ao passo que os índios se encenam nas tradições, a câmera constitui uma presença ligada a corporeidade e performance. É assim que, no caminhar da câmera, um espaço de teatralização se impõe como um gesto de escolha intencional do realizador em pensar e constituir uma *mise en scène* que fosse capaz de abarcar as tensões entre sujeitos e alteridades. Nas mãos dos realizadores indígenas apresenta-se a escolha do visível/não visível e da encenação:

Algo que não é visível, filmável, não é feito para o filme, não está ao nosso alcance, mas que se encontra lá com o resto, dissimulado pela própria luz ou cegado por ela ao lado do visível, sob ele, fora do campo, fora da imagem, mas presente nos corpos e entre eles, nas palavras e entre elas, em todo o tecido que trama a máquina cinematográfica. Filmar os homens reais no mundo real representa estar tomado pela desordem dos modos de vida, pelo indizível do mundo, aquilo que do real se obstina a enganar as previsões (COMOLLI, 2001, p. 105-107).

Nessa segunda fase, pelo qual os filmes aqui analisados se colocam, o estatuto da imagem audiovisual indígena apresenta-se fatalmente ligada a uma presentificação do tempo, perceptível na relação entre o diálogo estabelecido entre o tempo da tradição e do cotidiano. Se o tempo da



tradição se apresenta diante da experimentação do simbólico, do ritual, em um tempo cíclico e mítico; o tempo do cotidiano é o do deslocamento temporal proporcionado pela possibilidade do presente. É assim que o tempo da imagem indígena se assenta no tempo presente, como marca do registro performático da câmera. Como um atestado de uma presença, a imagem indígena independe da datação pois apresenta-se como um atestado da possibilidade da experiência indígena diante da câmera.

CÂMERA, SUJEITOS E UMA PROPOSTA DE DESCRIÇÃO ETNOGRÁFICA

À vista disso, o documentário nos apresenta então as diferentes gerações estabelecidas na comunidade. De adultos reticentes quanto a mensagem de Nhanderú, a crianças desconfortáveis com o limite geográfico e cultural da aldeia, a Câmera é um instrumento constante de diálogo por parte desses sujeitos. Vacilante quanto às formas de abordagem dos sujeitos representados, a câmera, por vezes, parece também buscar um posicionamento que envolvesse não somente para o inusitado da queda do raio, mas também os sujeitos envolvidos nas formas de significação da tradição religiosa.

Mais do que um fenômeno físico, o raio é o mote para o desenvolvimento de um percurso construído por diferentes sujeitos da aldeia Mbiá. Em um percurso constantemente dialogado e mediado pela câmera e pelo sujeito dela operante, a câmera constitui, dessa forma, um espaço para a encenação e o forjamento de uma subjetividade fortemente vinculada à presença da câmera.

A narrativa nos possibilita perceber, dessa maneira, o papel do encontro dos sujeitos constituídos diante do diálogo com a câmera. Assim como as diferentes interpretações da queda do raio, os sujeitos presentes no *trajeto*², nos permite compreender os traços específicos de cada um

² Para Claudine de France o trajeto se apresenta como uma opção de registro do cineasta, “que consiste num deslocamento contínuo no espaço, do qual resulta, na tela, uma variação progressiva do enquadramento e/ou do sem solução de continuidade” (p. 414).

deles, tendo em vista a sua relação com a câmera e os sujeitos. O diálogo decorrido da presença da câmera também se apresenta como uma estratégia representativa da comunidade, em uma tentativa de afastar-se das formas estereotipadas de representação do índio no cinema e nos meios tradicionais de massificação. É assim que na narrativa do documentário, o elemento indígena se constitui por uma evidência dos aspectos interpretativos que buscam apontar para um sujeito perpassado pelas tensões entre o tradicional e a cultura contemporânea.

É por meio dessa câmera que se propõe ao diálogo que tomamos conhecimento dos personagens do documentário na sua relação com o seu espaço e tradição, nos possibilitando perceber alguns dos problemas vividos pelo Guaranis Mbiá, como a perda da terra, o achatamento cultural frente a presença constante dos brancos, os limites e fronteiras reais e ideológicos que separam os indígenas do mundo branco. Por esse prisma o espírito que habita em cada uma das árvores é uma preocupação constante por parte dos indígenas (Fig. 5). Se a queda do raio matou uma árvore por determinação de Nhanderú, a destruição crescente das matas vizinhas à aldeia se apresenta como um crime cometido pelos brancos contra a religiosidade indígena.



A segunda fase do VNA nos possibilita observar a forma com que alguns conceitos no âmbito da antropologia fílmica. A segunda fase nos apresenta temas importantes sobre a relação da descrição etnográfica no âmbito do cinema documental, bem como da relação das formas desenvolvidas de *mise en scène* presente nessa forma de registro no âmbito da pesquisa etnográfica. As duas fases do projeto nos possibilitam observar como de diferentes maneiras o método da descrição etnográfica foi utilizado pelos realizadores, diante da construção metodológica para a realização do documentário. Diante de conceitos de descrição, *auto-mise en scène* e *mise en scène* estaria um importante debate a respeito da realização documental, dos sujeitos envolvidos e das tecnologias empregadas para a realização documental.

Como nos apresenta Anne Comolli (2009), a descrição é uma opção metodológica para o cinema antropológico, uma forma de pesquisar o objeto de interesse por meio dos aspectos visuais possíveis do registro. A descrição, segundo a autora, “se distingue da ilustração, que tende a apreender as manifestações concretas com vistas a tornar sensível uma concepção ou um tema prévio, conscientes, cristalizados” (p. 33). A primeira fase do VNA, carrega um tom mais ilustrativo do que a segunda fase, perceptível diante de uma maior prevalência do discurso que focasse mais na questão de identidade dos indígenas ou na busca de constituir um discurso mais efetivo com as causas indígenas.

Essa perspectiva apresenta-se em realizações como o *A arca dos Zo'é* (CARELLI E GALOIS, 1993) onde o elemento branco apresenta-se diante da operação dos meios de registro do vídeo. Nesse filme podemos observar o aspecto ilustrativo presente nas formas como o documentário apresenta um olhar para as diferenças tecnológicas perceptível no encontro das duas tribos envolvidas *Waiãpi* e os *Zo'é*, por meio de um diálogo intercultural decorrente do registro do vídeo. O domínio ilustrativo apresenta-se também na estrutura formal da narrativa documental, que se baseia em um forma apresentativa dos dois grupos de modo a focar, além das diferenças e semelhanças, as dificuldades decorrente da reação do homem branco com os indígenas.

Anne Comolli (2009) aponta que a descrição parte de uma “perspectiva aberta e dinâmica” para o filme, já que a envolveria, antes de mais nada, o observável e o observado, já que “a descrição está, com efeito, voltada não para o observador, mas para o observável e observado. (p. 34).

A descrição é um domínio do documentário etnográfico com forte interação na *mise-en-scène*. Nela apresenta-se os aspectos ético que envolve o pesquisador-realizador diante das estratégias de se colocar no espaço em busca de uma forma de delimitar seu objeto de estudo. O realizador constrói, dessa forma, uma *mise-en-scène* onde estaria presente os aspectos “visíveis” da pesquisa proposta. Nesse domínio o realizador é o sujeito do cinema que constrói uma descrição do objeto, construindo um conhecimento sobre o outro. Por conseguinte, a descrição estenográfica é um domínio das formas de o realizador-pesquisador melhor abordar seu objeto partindo de critérios técnicos com um objetivo “não de um autocomunicação do cineasta (sua visão de mundo), mas da comunicação a outrem de um conhecimento sobre outrem” (COMOLLI, 2009, p. 34).

Como ponto marcante para descrição etnográfica está o papel do outro, como sujeito cuja comunicação é o ponto fundamental. Se é o outro o objeto que requer um posicionamento metodológico etnográfico, é para o outro que o documentário etnográfico deve ser apresentado como um resultado concreto. Nessa perspectiva, diferentes alteridades relacionam-se na antropologia fílmica, seja uma alteridade observada, e que no VNA apresenta-se como as diversas

etnias envolvidas no projeto, seja na alteridade que observa, o público pelo qual essas produções se destinam. Na centralidade desses produtos audiovisuais, encontra-se a figura do sujeito realizador a constituir uma *mise em scène*, abordando uma alteridade indígena desenvolvida também de uma *auto-mise em scène* na sua relação com a câmera.

Nas palavras de Ghertz (2011), a escrita etnográfica encena uma estratégia específica de autoridade [...]", pois estaria em jogo um certo domínio da representação baseada no poder do registro (p. 18). Nessas palavras, além de uma crítica a um posicionamento etnográfico baseado no poder descritivo do pesquisador, apresenta-se também uma proposta de negociação que deveria estar presente no ato do pesquisador ao constituir-se também como sujeito de pesquisa. Na autoridade presente no ato de descrição não somente estaria em jogo a construção de uma subjetividade em relação com a câmera, mas também de uma alteridade decorrente do objetivo da pesquisa. Na primeira fase do VNA, uma alteridade parece se constituir tendo por base a diferença e o estranhamento, perceptível na representação dos aspectos tecnológicos e nas formas de concepção das tradições. Na segunda fase, contudo, a alteridade indígena é constituída pelas formas de apropriação da câmera e do vídeo, em uma construção documental que parece se voltar constantemente para as suas formas de registro.

É no diálogo e na negociação dos sujeitos envolvidos no processo de descrição que se estabelece um caminho para uma possível etnografia proposta pelo projeto. Cada um dos sujeitos apresenta-se como dotados de formas significativas importantes, como forma de apontar para uma negociação construtiva no processo de descrição etnográfica. Nesse espaço de negociação e diálogo apresenta-se uma importante relação observada nas produções das duas fases do projeto: a *mise em scène do realizador e auto-mise em scène do observado*.

A TRADIÇÃO RELIGIOSA ENTRE A PERMANÊNCIA E A MUDANÇA DA CULTURA

Assim como em outras produções do Vídeo nas Aldeias, como em *Itão kuegü: as hiper mulheres* (2011), de Takumã Kuikuro, Carlos Fausto e Leonardo Sette, em que a reconstituição de um ritual da comunidade indígena *Kuikuro*, do Alto Xingu, apresenta-se como um ponto marcante da narrativa, em *Bicicletas de Nhanderú* esse elemento símbolo da tradição se apresenta diante da construção da *casa de reza*, espaço constituído pelos indígenas com o intuito de responder aos anseios dos índios mais velhos em valorizar a tradição. Nessa lógica, o cinema apresenta-se como uma importante ferramenta de registro identificada pelo indígenas como forma de potencialização da tradição em perigo.

O mote da perda dos valores tradicionais é de fundamental importância para o filme, tal qual outras produções do VNA. O papel ativo dos índios, nesse tocante, em se apropriar do audiovisual se apresenta diante de narrativas dessas produções, narrativas que se estruturam tendo em vista a reconstituição de festejos e de práticas que em muitas situações não mais eram praticadas pela comunidade. No caso de *Bicicletas de Nhanderú*, a narrativa se estrutura tendo por base a construção da *casa de reza* (Fig. 6), ação vivida por toda a comunidade de diferentes faixas etárias, em uma celebração que une os diferentes personagens presente no documentário.



Figura 3 - Construção da Casa de Reza

Como um personagem a propor um diálogo, a câmera se constitui como um instrumento de valorização e permanência dos valores tradicionais, que ocorre, constantemente, pela evidência das formas de produção da imagem. Essa evidência é fundamental para mostrar que o sujeito da câmera é um Guarani Mbiá (Fig. 7). O que constitui uma cumplicidade diante dos demais sujeitos representados. A revelação das formas de produção das imagens documentais se apresenta como uma importante instância de diálogo entre o sujeito da câmera e aos sujeitos representados.

Aqui, o conflito geracional rege toda a narrativa, aprestando-se como uma tensão diante das diferenças quanto as interpretações das tradições. É o caso da “Festa”, momento em que Guaranis de outras aldeias visitam a aldeia Mbyá. Esse encontro passa a ser questionado por uma das índias mais velhas como uma atividade sem sentido, quando se compara com a construção da casa de reza.

As diferenças interpretativas acerca da tradição religiosa também dão o tom do trajeto da câmera pela comunidade. Para os jovens, o cinema é uma forma de construir um olhar para fora da comunidade, em direção as formas de massificação tradicionais. Para os mais velhos, é uma forma de perpetuar o tradicional, diante desses dois posicionamentos, o documentário apresenta-se como uma clara instância integrativa das diferenças geracionais e interpretativas vivida pela aldeia (Fig. 8). Existe uma clara relação entre o cinema e a construção da casa de reza, espaço também observado

por muitos como um espaço de valorização, permanência e aglutinação da heterogeneidade vivida pela comunidade.

Essa perda norteia em muito as entrevistas conduzidas pelos realizadores. Em *Bicicleta de Nhanderú* é perceptível essa perspectiva nas entrevistas dada pelo Karáí Tetamany. Nessas sequências, encontramos uma entrevista conduzida por um dos realizadores, Ariel Ortega, em que se apresenta os elementos principais da religiosidade Guarani (Fig. 27). Há claramente nesse dialogo um tom explicativo e ilustrativo da tradição pelo fato de que a presença da câmera constitui um espaço propício para a encenação das tradições Mbyá.



Figura 4 entrevista com a participação direta do realizador.

Aqui, a câmera constrói claramente o campo em que se apresentam os dois personagens fundamentais para esta opção. Nas entrevistas os indígenas constituem, em sua maioria, um diálogo em que a câmera ganha um caráter de invisibilidade, de modo a constituir uma opção com foco nos aspectos orais presentes no diálogo.

Queiroz (2009) nos apresenta que o comentário oral no filme antropológico, se relaciona com uma opção de *mise en scène* que objetiva evocar:

[...] as antigas formas culturais, já desaparecidas no momento das filmagens; ou então chama a atenção do espectador para a presença de alguns aspectos tradicionais esfumados por uma profusão de imagens representativas de uma cultura supostamente estrangeira àquela filmada. Da mesma forma, poderia evocar o passado de uma maneira mais precisa graças ao *autocomentário* (p. 55, grifo nosso).

Essa perspectiva evoca o papel da tradicionalidade na constituição dos *autocomentários presentes*. A ideia de discurso proposto pelas duas realizações está associada à constituição dessa categoria de comentário. Podemos notar, dessa maneira, que a ênfase no comentário oral por parte das entrevistas desenvolve o que este mesmo autor chamou de uma postura purista para as

tradições indígenas, perceptível também na ideia de uma tradição que se mantém intacta. É aqui que se apresenta uma importante dualidade, já apresentada no primeiro capítulo, e que se apresenta nas duas narrativas aqui analisadas: uma tensão entre uma permanência e mudança da cultura.

Em sua maioria, os autocomentários apontam para os aspectos tradicionais da cultura Mbyá, aspecto esse perceptível não somente no traço linguístico dessas produções, o Guaraní, mas também nas mitologias, cosmogonias e escatologias. Como traço sempre presente dessas narrativas apresenta-se um aspecto bastante comum do VNA: o perigo da perda da tradição. Essa perda da tradicionalidade indígena é o que constitui um fio narrativo que aproxima as diferentes gerações e sujeitos representados nos dois documentários. Se os mais velhos são aqueles cujas tradicionalidade apresenta-se na constituição dos personagens; aos mais jovens compete reconectar-se com os aspectos fundantes da cultura, para apontar um sentido de permanência das tradições.

A PRESENTIFICAÇÃO DO TEMPO E O DISCURSO METALINGUÍSTICO

A câmera e o sujeito que a opera, apresenta-se constantemente nos dois documentários e revela a própria natureza da imagem proposta pelo filme: a metalinguagem ou, como aponta Ramos (2008), a constituição de um percurso que deixe “claro o percurso da enunciação e a medida da distância para essa alteridade” (p. 33). No diálogo com a câmera, podemos ter acesso claramente aos aspectos técnicos envolvidos na produção do documentário. Esse diálogo se apresenta em diversos momentos, quase sempre tendo o indígena como o objeto da câmera. O índio é aquele que, além das tarefas comuns à vida nas aldeias, é o sujeito em estreito diálogo com a técnica documental, capaz de, por sua própria mão, constituir narrativas acerca de si, e quanto do outro.

Essa perspectiva, nos possibilita observar o que Queiroz (2009) chamou de uma proposta com foco na “mudança cultural” vivida por esses indígenas. É assim que podemos situar o discurso dos dois documentários como estabelecido na relação entre permanência e modificação (p. 55). A permanência das tradições e da história Mbyá estaria claramente aliada a uma percepção das modificações culturais vivida por essas comunidades em se reposicionarem frente aos discursos estabelecidos. A câmera se apresenta como o fio narrativo dessas produções ao constituir uma alteridade branca ao modo indígena. O documentário ao constituir uma alteridade Branca delinea também uma subjetividade indígena. Nessa perspectiva, os dois documentários apontam para o discurso presente nesse cinema contemporâneo. Como aponta Xavier (2014), acerca do cinema contemporâneo:

Nos últimos anos, o cinema é via de regra um explicar, de modo cada vez mais sofisticado, o cinema clássico e seus herdeiros. Há derivações particulares oriundas

de grupos emergentes: o discurso feminista, que mobiliza a psicanálise para discutir a questão de um cinema e de um olhar feminino, que faz a crítica dos pressupostos patriarcais de todo um cinema; ou o discurso daqueles que estão engajados numa prática que reúne cinema e antropologia, sempre dispostos a criar experiências e discutir a questão da alteridade do olhar, o diálogo com a perspectiva do 'outro', cujos códigos de percepção são diferentes dos meus. (p. 173-174).

Os dois documentários desenvolvem um discurso que se insere numa percepção desconstrutivista proposta por Ismail Xavier (2014), ao apontar para o esgotamento da imagem representativa e do próprio estatuto da imagem clássica para o cinema. Como novo paradigma para a essa imagem apresenta-se diante das transformações da forma técnicas de produção e veiculação da imagem. No caso do vídeo, apresenta-se, para além de uma proposta de registro, uma nova concepção de se relacionar com os objetos observados, por meio de uma ética que se aproxima os objetos observados dos sujeitos que observam, constituído, dessa maneira, uma descrição que evidenciasse as formas de relação entre sujeito e objeto. Em outras palavras, diante do desencanto dos modelos clássicos do cinema, que se apresenta uma concepção de cinema que evidenciasse as formas de realização:

É o momento de desencanto com qualquer resíduo e transparência na imagem/som do cinema – terreno de alienação inevitável. A palavra de ordem é a sabotagem do prazer cinematográfico, em qualquer nível, e o cinema político se atrela mais do que nunca a desconstrução. (p. 172)

Nesse momento, a câmera tem papel importante e ambíguo. Ao passo que pode ser vista como um dispositivo de mudança é também o elemento a reiterar a tradição, tendo por base as possibilidades do vídeo como um meio mais barato de produção da imagem. Essa contradição tem um papel fundamental pelo documentário e presente em outras produções do VNA, sobretudo da segunda fase: a *presentificação da imagem*. O documentário apresenta um discurso calcado no presente diante da evidenciação das formas de produção da tomada e da relação dos indígenas com a câmera. A presentificação é, à vista disso, um atributo da imagem documental proposta pelos dois documentários perceptível nas formas de evidenciação da câmera bem como da apropriação dos recursos por parte dos indígenas.

Como aponta Queiroz (2009):

Mas uma outra forma de *mise en scène* daquilo que chamam provisoriamente de encontro intercultural pode se basear prioritariamente na apresentação concreta do presente. Trata-se de uma descrição cinematográfica que se detém nos fatos e gestos da vida cotidiana e cerimonial, procurando descobrir, pela imagem, a presença da tradição e da modernidade sob a forma de uma síntese comportamental, técnica e ritual (p. 56)

É assim que o diálogo com a câmera nos possibilita perceber como os dois constrói um discurso de modo a explorar o tempo. O cotidiano, constantemente trabalhado nessas produções,

tem o papel importante de atentar para o momento do ato de produção da imagem. A presença da câmera buscava produzir um discurso focado no tempo, de modo a apresentar as especificidades dos indígenas como dotado de uma presentificação, já que o tempo do registro é o do sujeito na sua relação com a câmera. Nessa perspectiva, corpo e performance são traços comuns à presença da câmera a constituir uma temporalidade e espacialidade própria dos sujeitos envolvidos na representação.

Em *Bicicleta de Nhanderú* podemos encontrar tal perspectiva em momentos que apontam para a evidenciação dos sujeitos da câmera, momentos em que podemos observar as formas como os realizadores do documentário a manejam (Fig. 32). Essa sequência tem o papel de identificar os realizadores como membros da aldeia, bem como possuidores de uma técnica que os colocam em relação com o mundo externo. Outro momento também presente nos documentários, são as interações direta para a câmera, momentos em que fica evidente a presença da equipe técnica.



Figura 5 sequência no documentário evidenciam os sujeitos da câmera

O filme termina com a construção da casa de reza, espaço determinado para a celebração dos valores tradicionais. Assim como a casa, o documentário apresenta-se como um espaço de valorização e perpetuação dos modos tradicionais. Contudo, assim como a tradição constitui-se tendo em vista o diálogo com o presente, o documentário incorpora e revela os traços interpretativos e subjetivos da comunidade. O documentário carrega uma dupla função, assim com a própria tradição, o de ser uma citação da complexidade Guarani e da própria tradição (Fig. 10). Nessa perspectiva, o documentário se encerra com uma clara referência ao fazer audiovisual indígena: uma câmera com um dos realizadores que se volta para a tradição. Aqui, tal como no título, a câmera é como uma bicicleta a carregar e deixar-se guiar pelos diferentes sujeitos que a operam.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Juliano José. *Cineastas indígenas, documentário e autoetnografia: um estudo do projeto Vídeo nas Aldeias*. Tese (Doutorado em multimeios) Unicamp SP, 2015.
- BENTES, Ivana. Camera muy very good pra mim trabalhar. In: *Catálogo da Mostra Vídeo nas Aldeias Um Olhar Indígena*. Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil, 2004.
- BRASIL, André. Bicicletas de Nhanderu: lascas do extracampo. In: *Devires*. Belo Horizonte, v. 9, n.1, 2012, p. 98-117.
- CAIXETA QUEIROZ, Rubem. Relações Interétnicas e Performance Ritual: Ensaio de Antropologia Fílmica sobre os Waiwai do Norte da Amazônia. In: FREIRE, Marcius; LOURDOU, Philippe (Org.). *Descrever o visível Cinema Documentário e Antropologia Fílmica*. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 2009.
- CAIXETA QUEIROZ, Rubem. Política, Estética e Ética no Projeto Vídeo nas Aldeias. In: *Catálogo da Mostra Vídeo nas Aldeias: Um Olhar Indígena*. Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil, 2004.
- COMOLLI, Annie. Elementos de método em antropologia fílmica. In: FREIRE, Marcius; LOURDOU, Philippe (Org.). *Descrever o visível: cinema documentário e antropologia fílmica*. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.
- RAMOS, Fernão Pessoa. *Mas afinal... o que é mesmo documentário?* São Paulo: Senac, 2008.
- THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social e crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- TURNER, Victor. *Floresta de símbolos: aspectos do ritual Ndembu*. Niterói: EdUFF, 2005.
- XAVIER, Ismail. *O discurso cinematográfico. A opacidade e a transparência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2014.

FILMOGRAFIA

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

CANTORIA: A PELEJA DA CULTURA POPULAR E DAS IDENTIDADES

Hadson Bertoldo Sales Lima¹

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

Palavras-chave: Cantoria. Cultura popular. Identidade.

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

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

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

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

¹ Mestrando em Crítica Cultural - UNEB/Campus II. Endereço eletrônico: hadsonbertoldo@hotmail.com.

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

PARECE, MAS NÃO É: A ARTE PECULIAR DO IMPROVISO

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

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

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

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

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

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

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

Percebe-se a importância da produção escrita na formação da cantoria e dos cantadores. O processo inverso também ocorre “a produção escrita, por sua vez, inclui grande número de criações poéticas que se pretendem o registro escrito dos combates de cantoria” (TRAVASSOS, 1997, p. 535) o que forma o quadro social de valores e princípios sociais que extrapolam o contexto da cantoria. Quanto à prática, muito das modalidades de estrofes utilizadas no cordel são bem comuns na cantoria, ambas compartilham da utilização incomum de regras de métricas e de rimas e ambas estão associadas ao universo social e temático do Nordeste e da vida no sertão.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MARCAS E SÍMBOLOS DA CANTORIA

Para alguns pesquisadores, nossa poesia popular floresce através dos trovadores europeus do século XI, que buscavam através de seus versos, levar alegria aos senhores feudais entediados em seus imensos castelos sombrios. Daí o uso do termo “ trovador ” ao poeta da arte peculiar da cantoria. Não sendo o grande objetivo desse texto a busca pelo possível surgimento da cantoria, trago o juízo de Sauchuk (2012) não apenas em admitir a ideia da cantoria como desdobramento histórico do

trovadorismo provincial e ibérico, mas apontando para o movimento de um olhar mais apurado acerca de tal episteme, “sobretudo, é necessário olhar criticamente as ideias de ‘origem’ e ‘herança’, e identificar com rigor quais processos sociais estariam envolvidos na atualização dessas práticas de poesia cantada no decorrer dos séculos” (p. 5)

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

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

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

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

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

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

O PALCO DA CULTURA E IDENTIDADE

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

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

A exaltação ao modo de vida do trabalhador camponês e à forma de produzir sua cultura ganhou destaque no cenário europeu no fim do século XVIII e início do século XIX, quando intelectuais em reação ao Iluminismo elitista, contra a tradição e à razão, classificaram o povo como interessante e exótico. Burke (1989) elucida tal momento da seguinte maneira: “Os artesãos e camponeses decerto ficaram surpresos ao ver suas casas invadidas por homens e mulheres com

roupas pronúncias de classe média, que insistiram para que cantassem canções tradicionais ou contassem velhas estórias” (p. 26)

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

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

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

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

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

Ainda sobre o mesmo repertório, cabe-nos ainda trazer Hall (2003) desconstruindo o “popular” e a dicotomia popular/erudito. Em seu ensaio intitulado *Notas sobre a desconstrução do popular*, o

autor traz a dificuldade na abordagem com o que seria cultura, como também o conceito de popular, aponta para o fato que foi no decorrer da transição do capitalismo agrário para o desenvolvimento do capitalismo industrial que houve uma luta em torno da cultura dos trabalhadores, das classes trabalhadoras e dos pobres – ponto importante para as mudanças das forças sociais, na cultura, na tradição e no modo de vida das classes populares.

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

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

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

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

São nesses espaços que irá morar a ideia de universalidade proposta pela globalização, onde se pregará Estados sem limites territoriais, autônomos e soberanos e nações com cultura unificada fabricantes de identidades violentadas e submissas, como aponta Giddens (2002) “As instituições modernas diferem de todas as formas anteriores de ordem social quanto a seu dinamismo, ao grau em que interferem com hábitos e costumes tradicionais, e a seu impacto global.” (p. 9), o autor traz a perspectiva de que é impraticável a dissociação a constituição das sociedades modernas, em sua máquina atual, sem levar em conta as consequências trazidas pela globalização ou os riscos sociais

imprimem tanto no espaço em que estamos inseridos como no nosso reconhecimento, em nossa identidade.

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

Tomando como recorte as figuras dos cantadores, percebemos o trânsito na construção de suas identidades. Primeiro que estes são a descrição da ambiguidade do processo de globalização, uma vez que se trata de representantes da cultura local e da cultura regional, mas que em sua maioria são analfabetos ou semianalfabetos, ou seja, sofrem com a fase negativa de tal processo. São personalidades que expressam o saber de um povo através da literatura popular, mas que não se perfilham como tal por não ter reconhecimento legal da categoria, não conseguindo, por vezes, tirar o sustento diário.

Alguns aspectos são importantes para chegar ao conceito de identidade e suas dimensões, como aponta Kathryn Woodward: “a identidade é, na verdade, relacional e a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades” (2000, p. 19). Chega-se a um aspecto importante no processo de concepção da identidade que é o da criação de um sistema classificatório, onde as representações são esclarecidas, mostrando os limites entre dois grupos em oposição conseguindo, assim, chegar à delimitação da identidade na individualidade dos grupos. O cantor só é cantor porque não é cordelista, pois a partir de Woodward (2000), as identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas. Assim, o ser violeiro requer uma postura própria, com peculiaridades. Aquele que se intitula cantor faz uso do exagero, da teatralidade, transparecendo na expressão do corpo sentimentos diversos que lhes são acompanhados pelo tema abordado e pela viola sendo essa um símbolo associativo ao violeiro, a viola.

Ao pensarmos a sociedade e os reflexos de sua formação, nos damos conta de como o capitalismo tardio trouxe consigo poderosas forças estratégicas que deságuam na projeção das identidades- uma matéria prima sem contorno definido.

Na constante busca pelo entendimento de uma identidade no atual momento em que vivemos, Rolnik (1997) aponta que a exacerbada desestabilização nas identidades causada pelo processo de globalização em um lado e do outro a busca pela persistência identitária acaba por desaguar nos rios perigosos do esvaziamento. Pois o quando não se consegue criar um papel perfeito exigido pela lógica vigente do mercado resultado é a proliferação de subjetividades sem contorno definido, aterrorizadas, desassossegadas e vulneráveis à morte traumática das identidades.

POSSÍVEIS CONSIDERAÇÕES

A globalização como produto do sistema capitalista, faz acreditar que os sujeitos vivem numa aldeia global levando a sua transformação, através da aniquilação de sua identidade, individualidade e aplanamento de suas manifestações.

De um lado a existência, na própria sociedade, da perpetuação das lutas de classes, fundamenta o existir da diferenciação das culturas popular e da elite e a busca incessante da aproximação da primeira aos “padrões” impostos pela segunda, para, assim, ter seu merecido reconhecimento.

A cantoria, a arte com características marcantes e de representantes da cultura popular brasileira, entra nos centros urbanos e consegue conquistar seu espaço, ainda que de forma marginal, no mundo do rádio, da televisão e do disco. Rendendo-se, ao mercado capitalista e à ideologia da indústria cultural-expressão usada para indicar uma cultura baseada na ideia e na prática do consumo.

A mídia tem um importante papel na busca por esse “prestígio”, devido ao maior consumo de música popular urbano comercial por todas as camadas sociais em todas as regiões. São representantes da cultura popular e não se enquadra – por ser original- em pastiche e nem como erudita, mas que também não se engessa como cultura de massa por não seguir a lógica do capitalismo tardio.

Em meio a tal dúvida verifica-se, de forma tímida, a busca por parte de um pequeno grupo de Trovadores, Violeiros e Cantadores por condições de permanência de identidade frente a todo esse processo. Sem ter discernido se o que buscam é ser aclamados pelas plateias midiáticas ou a conservação daquilo que para muitos é mais que uma forma de expressão, é um estado de espírito do ser cantor.

A presente discussão se faz importante no sentido de trazer uma abordagem acerca das representações das identidades dos cantadores no contexto atual. Sendo de sumário valor na

concretização da cidadania plena dos indivíduos envolvidos em tal pesquisa, pois através da sua autoafirmação cultural e de sua identidade, esses, se reconhecem em seu núcleo, em seu lugar e são capazes de agir, questionar e transformar o espaço no qual está inserido. Além de partir da análise por um viés que se desloca do ranço do modelo etnocêntrico marxista e se aproximando da abordagem sobre a natureza da cultura na formação das identidades.

REFERÊNCIAS

BURKE, Peter. A descoberto do povo. In. *A Cultura popular na Idade Moderna: Europa, 1500-1800*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

CÂMARA CASCUDO, Luís da. Cantoria. In. *Vaqueiros e Cantadores*. Porto Alegre: Ed. de Ouro, 1970.

DAUS, Ronald. Desafios e poemas épicos. In *O Ciclo Épico dos Cangaceiros na Poesia Popular do Nordeste*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1982.

DETTONI, José. *O repente: valores antropológicos da arte efêmera*. São Paulo: LiberArs, 2013.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

HALL, Stuart. Notas sobre a desconstrução do "popular". In: *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Liv Sovik (Org.). Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Uma teoria científica da cultura*. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

SUTCHUK, João Miguel. *A poética do improviso: prática e habilidade no repente nordestino*. Brasília: editora universidade de Brasília, 2012.

ROLNIK, Suely. *Taxicômanos de identidade: Subjetividade em tempo de Globalização. Uma insólita viagem à subjetividade*. Saberes nômades. Campinas: Papirus, 1997.

TRAVASSOS, Elizabeth. Notas sobre a Cantoria, (Brasil). In: *Portugal e o Mundo: O encontro de Culturas na Música*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos Culturais*. Tomaz Tadeu da Silva (Org.). Petrópolis: Vozes, 2000.

CONTOS DE LIMA BARRETO: UMA POTÊNCIA LITERÁRIA NO CONTEXTO DA LEI 10.639/03

Maria Aparecida Santos de Souza¹

Resumo: Pretendemos, através da presente pesquisa, atestar a relevância social da obra de Lima Barreto, evidenciando a sua atualização e, por conseguinte, a sua contribuição para a valorização da história e cultura afro-brasileira (Lei 10.639/03), mediante uma prévia análise de cinco contos constantes de uma coleção organizada por Lilia Moritz Schwarcz (2010). São eles: 1) *Um Especialista*; 2) *O moleque*; 3) *O caçador doméstico*; 4) *Opiniões de Gomensoro*; 5) *Manoel Oliveira*. Teoricamente, nos pautamos em estudiosos da área, a exemplo de Cuti (2009, 2010, 2011), cujos estudos abrangem várias obras de Lima Barreto. Ainda, os escritores Luiz Ricardo Leitão (2006) e Osman Lins (1976), que fazem a contextualização histórica da época vivida e descrita por Lima Barreto, o que nos dará respaldo para atrelar algumas narrativas barretianas às discussões etnicorraciais e a cultura negra-brasileira. Segundo Cuti (2009), a questão racial era pautada por Lima pelo viés da consciência do impacto racial, da discriminação do branco com o negro, da extensão história do racismo, da linguagem como meio que possibilite a quebra dos estereótipos, visibilizando a diversidade cultural. Desse modo, neste estudo, faz-se pensar, dentre os contos barretianos (anteriormente aludidos), se os mesmos ressignificam as identidades negras, considerando o contexto atual (Lei Federal 10.639/03).

Palavras-chave: Lima Barreto. Relações etnicorraciais. Lei Federal 10.639/03.

INTRODUÇÃO

A temática etnicorracial, ou seja, assuntos abrangentes as complexas relações entre negros e brancos, apesar de ser estritamente ligada à constituição identitária da população, a exemplo da brasileira, no caso, é vista ainda de maneira camuflada e silenciada nos espaços escolares. Tal afirmação é perceptível quando observamos que a maioria dos materiais escolares ainda reportam a reprodução do branco europeu, quando percebemos que os discursos entre alunos não contemplam a valorização negro/afro-brasileira e, assim, ouvimos termos inferiorizantes no trato com o negro sendo repetido corriqueiramente, o que naturaliza-se um discurso discriminatório. A partir daí, torna-se, portanto, urgente abordá-la em vários campos do conhecimento, dentre os quais, a área da Literatura em geral e, em específico, a produção do escritor Afonso Henrique de Lima Barreto.

A relevância em trazer Lima Barreto para o contexto atual da Lei 10639/03 e assim discutir as relações etnicorraciais, se faz pelo fato de esse escritor ter construído, a duras escadas da opressão e exclusão racial que sofrera, uma literatura voltada para os grupos marginalizados da sociedade brasileira, através da qual tratava das feridas sociais de maneira contundente, evidenciando aquilo que a literatura canônica tinha a função de esconder. O fato de Lima Barreto mostrar na literatura as faces de ser negro em um país que o nega e silencia constantemente pode contribuir para desmascarar a falsa propagação de que vivemos uma nação resolvida racialmente, e, portanto,

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Letramento, identidade e formação de Educadores. Orientadora: Profa. Dra. Maria Anória de Jesus Oliveira. Endereço eletrônico: cidasouza83@yahoo.com.br.

harmônica e de igualdade racial, o que nos possibilitará firmar ainda mais a luta contra as diversas formas de racismo.

Dentre a extensa obra de Lima Barreto, escolhemos cinco contos: 1) *Um Especialista*; 2) *O moleque*; 3) *O caçador doméstico*; 4) *Opiniões de Gomensoro*; 5) *Manoel Oliveira*. Acreditamos que esses contos problematizam as relações etnicorraciais e, considerando o modo como se abrange tais temas nas narrativas, os analisaremos, a fim de identificar se os mesmos contribuem como aporte para reflexões na área, primando-se pela valorização da história e cultura negra. Ou seja, trata-se de textos favoráveis à ressignificação e valorização identitária negra? Eis, aqui, a nossa questão central.

Através desse estudo, espera-se contribuir com suportes no campo da literatura, visto que pretendemos prezar pela valorização e ressignificação da história e cultura negro-brasileira no ensino, em uma perspectiva de evidenciar a importância da Lei 10639/03 para, a partir daí, repensar e questionar alguns estereótipos raciais que foram cristalizados na sociedade, favorecendo a visão crítica do leitor e, por conseguinte, através de produções que visem à valorização e a ressignificação identitária.

1 LITERATURA BARRETIANA: MULTIPLICIDADE DE SENTIDOS

Cuti (2011), um dos reconhecidos estudiosos da produção literária barretiana, ressalta que tanto as ideias raciais quanto morais de Lima Barreto desenvolvidas em suas obras operam na multiplicidade de sentidos, podendo ter diferentes interpretações. O autor defende que a escrita barretiana provém de uma estrutura aberta no que tange à possibilidade de o leitor preencher os vazios com interpretações voltadas para o cotidiano, e estimuladora no que se referem às características estilísticas, as quais não tem forma fixa, podendo misturar uma forma de texto com outro. Essa estrutura estimuladora é perceptível no conto *Opiniões de Gomensoro*. Tal conto possui menos que uma página, carrega afirmações a respeito do negro em território brasileiro, misturando argumentos e narrativa. Há, no conto *Opiniões de Gomensoro*, a ausência de personagens e também uma comparação entre as características do negro e do branco, num intuito de igualar as raças e exaltar as qualidades positivas do negro.

O conto *Um especialista* traz como protagonista a mulata Alice, que vive enfrentando com orgulho e determinação as dificuldades de uma mulher negra e pobre, restando-lhe a suposta prostituição como meio de sobrevivência. O texto traz à cena a relação entre uma mulher negra, na obra descrita como mulata, e um homem branco, envolvendo-os na questão da paternidade que é problematizada no enredo.

Lima denuncia, por meio do referido conto, a situação subalterna vivida pela mulher negra. Nesse conto, podemos perceber aquilo que é diagnosticado por Osman Lins (1976), quando este afirma que Lima emite as ideias na ficção de maneira clara, sem preocupação com as regras e sem camuflar a realidade que pretende representar, pois não recorre às metáforas, mas prioriza a linguagem direta, o que provocou um choque no período republicano e a rejeição de sua obra como literatura.

Atrelada às questões de relações etnicorraciais, também faremos uma viagem no conto *O moleque*, no qual Lima Barreto traz à tona o modo de vida da população negra de um subúrbio do Rio de Janeiro. Há uma contextualização entre mulheres negras e uma branca no ambiente marginalizado. Além disso, o conto problematiza as habilidades, os anseios e o enfrentamento racial vivido na comunidade, mas principalmente por Zeca (o moleque). Ele é negro e filho de uma negra respeitada no local, Dona Felismina, a qual tinha a sabedoria das ervas e da religião para minimizar males pessoais. Lima chama atenção para o complexo de inferioridade racial, ocasionados pelas consequências em torno das rotulações pejorativas atribuídas às pessoas de cor, revelando como se dão as relações entre pessoas de diferentes e semelhantes raças, os conflitos étnicos.

Outro conto barretiano que merece destaque dentro da problemática racial é *O caçador doméstico*. Nele, Lima Barreto dá vida a um personagem descendente da família de Feitais que empobreceu com a abolição da escravatura. Nessa rápida narrativa, é possível estabelecer relação com a maior ferida da história brasileira, a escravidão, e problematizar alternativas de superação.

Manoel de Oliveira é outro conto que se volta para a problemática racial e que pretendemos trazer para nossas abordagens. O mesmo título dá origem a um negro que veio bem menino da Costa d'África e foi comprado por um português hortelã, que lhe ensinou o ofício de plantar couves. O texto aborda a relação afetiva entre negro e branco e como esta foi relevante para o enfrentamento de dificuldades de ambos. Essa possível relação harmoniosa revelada por Lima desconstrói algumas ideias cristalizadas pela hierarquia racial.

Sendo a literatura o mundo do possível, ela cria e recria, “dá existência plena ao que, sem ela, ficaria no caos do inomeado e, conseqüentemente, do não existente para cada um”. (LAJOLO, 1995, p. 43). É nessa perspectiva de dar visibilidade aos enfrentamentos cotidianos do negro-brasileiro que a literatura barretiana transforma em ficção as questões raciais do Brasil pós-abolição, as quais são reflexos da sociedade atual. Dessa forma, a literatura barretiana nasce da experiência que o próprio escritor tem da realidade histórica e social do Brasil, o que pode provocar efeitos de inquietude, uma vez que mostra na ficção o retrato das camadas marginalizadas, quebrando a ideologia de literatura

como atividade elitizada e assume a ideia de comunicação militante que reivindica, através do instrumento da escrita, uma nova ordem social e denuncia as desigualdades.

Sendo denominada mais tarde, depois da morte de Lima Barreto, pelos canônicos da literatura brasileira como realista e pré-modernista, a literatura barretiana revelou em seus escritos uma literatura com fortes traços da realidade do povo, não dispensando o lado ficcional e criativo proposto na arte da palavra (encenar a própria linguagem), que embebeda o leitor de sentimentos e emoções. No contexto das relações etnicorraciais, a escrita barretiana é considerada singular e admirada pela “coragem com que assume a condição de negro, num país onde atuam, apesar dos disfarces, fortes preconceitos raciais”. (LINS, 1976, p. 11)

A literatura é algo que pode mostrar as vertentes da construção das raças através da representação social, pois expressará a interpretação a respeito dessa realidade. “O conceito de realidade era forjado no intuito da missão de representar um desejo, uma expectativa da classe que dominava o país e pretendia continuar dominando”. (CUTI, 2009, p. 73). Entendemos que as construções ideológicas rotulavam os negros e mestiços ridiculamente porque os tinham como inferiores, os que atuaram diferente desse viés, como Lima Barreto, foram criticados e excluído no meio canônico. Além disso, o escritor negro teve, por muito tempo, sua produção marcada por traços de inferioridade, que na visão racista, traduz os fenótipos e costumes africanos.

Os contos de Lima Barreto se entrelaçam ao anseio de justiça, numa intencionalidade de fomentar o desejo de mudança de condição entre os oprimidos, o que também influenciou na rejeição de suas produções por parte das classes dominantes.

Entre vários panoramas construídos na literatura de Lima Barreto, o autor transparece nos temas ligados ao negro a crítica ao desejo grotesco do Brasil construir um futuro composto por descendentes brancos europeus, visto que a teoria da mestiçagem como estratégia de branqueamento visava exterminar os indícios africanos do território nacional, justificado pela ideia de que a herança africana refletiria num atraso perpétuo:

As elites viam no ex-escravizado um risco à ordem social, tanto pela reação contra o escravizado que havia resultado em revoltas, formação de quilombos, assassinatos e destruição de propriedades rurais, quanto pelo seu potencial explosivo na área urbana, dada a sua condição de marginalidade social. (CUTI, 2009, p. 70).

Contra-pondo-se ao que as elites propagavam, o fazer literário barretiano muitas vezes exaltava as contribuições culturais e intelectuais que o negro-brasileiro depositou para a construção da nação brasileira. O discurso hegemônico de que o negro apresentava um risco social e, portanto, deveria ser excluído é desmascarado nos escritos de Lima Barreto, onde o escritor escancara a

hierarquização racial e o movimento de domínio e poder herdados do massacre escravagista. Essas ideias construídas pela literatura barretiana fomentam uma inquietude que pode levar ao questionamento dos lugares ocupados pelo diferencial etnicorracial e ao desejo em sair da condição imposta como subalterna.

Lima Barreto problematiza o racismo e à pobreza de maneira que possibilita a vítima a ter voz ativa e questionar as rotulações impostas sobre esta. No conto *Um Especialista*, por exemplo, o sujeito tenta recuperar a dignidade que lhe foi negada. Essa mazela de negação racial foi lançada por vários indivíduos, passando a ser uma atitude social e excluindo a ideia de individualidade. Concordamos com Cuti (2009), quando este enfatiza que a ferida racial provoca um movimento de rancor que, conforme visualizamos na ótica barretiana, impulsiona a vítima a livrar-se desse sentimento de indignação, procurando provar a injustiça que recai sobre si.

As narrativas barretianas são compostas por personagens frutos de uma sociedade desigual e decadente, sustentada pelas relações de forças e dominação. Daí, nasce o enfrentamento à condição de excluído através das ações do personagem negro-brasileiro. A escrita barretiana nos instiga a refletir sobre vários aspectos. Há momentos que nos levam a pensar sobre a apropriação da violência para resolver questões raciais e, em outros, nos faz questionar sobre o retrato da mulher negra enquanto vítima da ideologia senhorial.

As questões sobre raça retratadas na obra de Lima Barreto refletem nele a marca da etnicidade, provavelmente devido ao longo período de violência contra o negro serem refletidas no comportamento da nação brasileira, a qual o escritor se engloba. Cuti (2009) enfatiza que, mesmo com vistas desfavoráveis, Lima Barreto enfrentou a situação de exclusão literária e seguiu com seu projeto sob marcas de subjetividade, retratando as ações discriminatórias. Com isso, havia o desejo do autor alcançar o nível de reconhecimento literário através das experiências subjetivas, raciais e sociais, firmando a individualidade e seu papel social, ao passo que também estendesse a vários oprimidos a identidade.

Ao surgirem, as obras de Lima Barreto causaram muito estranhamento e foram silenciadas devido a questão racial e estética. Segundo Cuti (2009), a questão racial era pautada por Lima pelo viés da consciência do impacto racial, da discriminação do branco com o negro, da extensão história do racismo, da linguagem como meio que possibilite a quebra dos estereótipos, visibilizando a diversidade cultural. Já a questão estética, essa aparece como algo que transgrede a escrita canônica, representando a realidade fiel e como meio que poderá contribuir para idealização da nacionalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de possibilitar reflexões para mobilizar o conhecimento da cultura e história negro/afro-brasileira, é que sugerimos o estudo dos contos barretianos *Um Especialista*, *O moleque*, *O caçador doméstico*, *Opiniões de Gomensoro*, e *Manoel Oliveira*; os quais abordam o negro em seus múltiplos aspectos. Assim, podemos observar, dentre esses contos se os mesmos ressignificam as identidades negras, considerando o contexto atual (Lei Federal 10.639/03).

É possível inferir que a produção de Lima Barreto busca romper com o ideal de cultura dominante e traz o negro como protagonista, podendo visibilizar suas dificuldades, anseios e expectativas. Identificando se, em parte da sua obra – a ser analisada –, prevalece a valorização e a ressignificação identitária negra, que é o que nos interessa mais especificamente.

Frente à problemática racial, as narrativas barretianas podem nos espelhar enquanto sujeitos integrantes de uma sociedade desigual e fomentar o pensamento crítico sobre a ideologia da superioridade e inferioridade racial, a qual é aceita e propagada como inata da construção brasileira.

REFERÊNCIAS

- AMÂNCIO, Iris Maria da Costa. *Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BARBOSA, Francisco de Assis. *A vida de Lima Barreto*. 6 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981.
- BRASIL. *Plano Nacional de Implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana*. Secretaria especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Subsecretaria de políticas de Ações afirmativas. Brasília: MEC, 2009.
- CUTI, Luis Silva. *A consciência do impacto nas obras de Cruz e Souza e Lima Barreto*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CUTI, Luiz Silva. *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Sele Negro, 2010.
- CUTI, Luis Silva. *Lima Barreto*. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- GOMES, Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/>>. Acesso: outubro de 2016.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Democracia racial*. Artigo s.d. 22f. Departamento de Sociologia. Universidade de São Paulo.
- LAJOLO, Marisa. *O que é Literatura*. São Paulo: Editora Brasiliense SA, 1995.
- LEITÃO, Luiz Ricardo. *Lima Barreto: o rebelde imprescindível*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.
- LINS, Osman. *Lima Barreto e o espaço romanesco*. São Paulo: Ática, 1976.

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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos*. 2 ed. São Paulo: Global; Ação Educativa, 2006.

MUNANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silenciado. In: SCHWARCZ, Lilia K. M.; QUEIROZ, Renato da Silva (Org.). *Raça e Diversidade*. São Paulo: Edusp, 1996.

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro*. Salvador: CEAO, 2012.

OLIVEIRA, Dennis de. Um breve balanço dos dez anos da Lei 10639/03. In: *Revista Fórum*. 28 de outubro de 2013. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/2013/10/28>>. Acesso: dezembro de 2015.

SANTIAGO, Silviano. *Uma Literatura nos Trópicos*. 2 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Contos completos de Lima Barreto*. São Paulo: Cia das Letras, 2010.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSO, Camilla. *Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidade e desafios para implementação da Lei 10.639/03*. Petrópolis: Ação Educativa, Ceafro e Ceert, 2007.

TELLES, Edward Eric. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociolinguística*. Rio de Janeiro: Fundação Ford, 2003.

**EXAME CRÍTICO ACERCA DO DESENVOLVIMENTO DA DISSERTAÇÃO IMPASSES ENTRE CINEMA
BRASILEIRO E CINEMA INTERCULTURAL: CAMINHOS DE UMA COLEÇÃO INVISÍVEL**

Marcela Ferreira Lopes¹

José Carlos Felix (orientador)²

Resumo: No presente trabalho reviso minha trajetória enquanto discente do mestrado em Crítica Cultural como forma de evidenciar aspectos pertinentes ao desenvolvimento da dissertação provisoriamente intitulada *Impasses entre cinema brasileiro e cinema intercultural: caminhos de uma coleção invisível*. A ideia é examinar em que medida a vivência cotidiana em meio a disciplinas curriculares, participação em eventos e demais atividades – a exemplo da orientação – contribuíram para o desenho atual da referida dissertação. Atrelado à proposta, faço um detalhamento sobre a organização da dissertação a partir das partes que compõem o sumário.
Palavras-chave: Dissertação. Curso acadêmico. Sumário.

Os trabalhos apresentados nas edições anteriores do *Interlinhas* contêm uma mostra das mudanças ocorridas em torno do meu projeto de dissertação. Na primeira edição em que participei, submeti ao evento o resumo e o resumo estendido do anteprojeto inscrito no processo seletivo do mestrado. Com o título *A indústria cultural e a desterritorialização de elementos simbólicos em “O visitante” e “Essa terra”* pretendia investigar como as migrações operam os elementos simbólicos de culturas diversas, na medida em que os (i)migrantes transportam consigo elementos de sua cultura de origem por onde andam e em que medida a indústria cultural participa desse processo. Reconheço que era um projeto ousado e, por isso, necessitava de mais tempo para adquirir a consistência necessária a um trabalho de mestrado. Um dos entraves refere-se justamente ao fato de colocar na dianteira da investigação dois elementos conceituais de amplo alcance: a indústria cultural, que sozinha consumiria um bom tempo da pesquisa; e a ideia de trânsito entre culturas, ou, usando uma nomenclatura contemporânea, a ideia de interculturalidade. Por outro lado o livro *Essa terra*, de Antônio Torres e o filme *O visitante* (Thomas McCarthy, 2007) foram escolhas acertadas, uma vez que tratam o assunto a partir de perspectivas distintas e poderiam render um estudo fecundo sobre questões como cultura, identidade, hibridismo cultural, entre outras, especialmente por problematizarem os lugares estabelecidos de margem e centro.

Em linhas gerais, o livro apresenta Nelo, migrante nordestino que deixa São Paulo e retorna à sua terra natal após longos vinte anos de ausência. A sua chegada ao Junco, pequena cidade no interior da Bahia, provoca certo desconforto em seus conterrâneos na medida em que desnuda

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural / UNEB. Endereço eletrônico: mfl.marcela@gmail.com.

² Doutor em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP. Pesquisador pelo grupo Pós-Teoria, UNEB/PÓS-CRÍTICA. Endereço eletrônico: jcfelixjuranda@yahoo.com.br.

conceitos fixados no imaginário coletivo, a exemplo dos relacionados aos modos de vida nesse lugar desconhecido e idealizado chamado São Paulo. O filme, por sua vez, aborda o cotidiano do casal Tarek (Haaz Sleiman) e Zainab (Danai Gurira), imigrantes clandestinos que são acolhidos, por força das circunstâncias, pelo professor universitário Walter (Richard Jenkins). A solidariedade forçada transforma o apartamento do norte-americano numa miniatura dos Estados Unidos e é a partir desse pequeno território que suas vidas serão profundamente transformadas por força de um projeto maior de nação.

O esforço para tornar a proposta exequível foi constante, especialmente no decorrer do primeiro semestre, mas, com o passar do tempo, inquietações começaram a surgir. Isso porque quando era instada a falar sobre o projeto causava a impressão de que estava dando mais ênfase a questões secundárias enquanto escamoteava o problema central. Participar de eventos acadêmicos fazendo recortes que dialogassem com o projeto foi uma sugestão valiosa recebida nas orientações, embora inicialmente não tenha me levado a lugar nenhum (diferente de outro colega que conseguiu traçar um desenho adequado para a dissertação já a partir do primeiro trabalho apresentado). Mesmo assim, o olhar atento de Felix (meu orientador) sobre minha escrita e preferências de análise, como os verificados nos artigos *A representação do erotismo no filme the bubble* (UNIFOR, 2015) e *Erotismo e performance em “Amante a domicílio”* (ENTREPALAVRAS, 2015) nos permitiu vislumbrar outras possibilidades. Assim, comecei a pensar mais no tipo de cinema/filme que eu escolhia para análise e nas questões que os envolvia. Depois de muitas leituras, fichamentos e orientações, chegamos à conclusão de que deveria abordar a presença do cinema brasileiro no mercado cinematográfico intercultural. Dessa forma, permanecia a ideia de trabalhar com o cinema – objeto de minhas apresentações em eventos – com a ressalva de que ele se constitui nas relações estabelecidas com outras cinematografias que também se apropriam do conceito de nacionalidade e com o mercado intercultural.

Uma tentativa de dar forma a esse novo projeto foi colocada em prática na disciplina de metodologia quando eu e os demais colegas fomos estimulados a explorar coletivamente as potencialidades de nossos projetos. Algumas sugestões interessantes foram apresentadas, como estudar a nova política cultural no último decênio (2005-2015), pesquisar causas e consequências da invisibilidade do cinema nacional, estabelecer diálogos entre o cinema brasileiro e outros cinemas nacionais etc. De posse dessas inquietações, apresentei no segundo *Interlinhas* a proposta intitulada *A produção cinematográfica nacional e a indústria cultural dominante*. Nesse momento, já tinha escolhido o filme *A coleção invisível* (Bernard Attal, 2012) como texto-fonte, mas a proposta ainda estava em uma fase bastante embrionária.

A recepção desse trabalho por parte dos docentes que estavam avaliando o grupo foi bastante desanimadora. Não identificaram nenhuma objetividade plausível, menos ainda tempo hábil para a execução da pesquisa que consideraram grande demais para um mestrado. “Problemático” foi o termo escolhido para classificar minha proposta. Voltei ao ponto inicial. Mas, embora frustrada naquele momento, tenho plena consciência de que algumas questões estão relacionadas apenas às preferências de cada pesquisador enquanto outras necessitam ser analisadas com mais rigor e, por isso, minha preocupação atual é apresentar dados confiáveis e filtrar as sugestões de modo a conduzir o trabalho final da melhor forma possível.

Não é fácil ser um crítico cultural, especialmente quando é necessário aliar o cientificismo acadêmico ao estilo de um *rizoma* (DELEUZE; GATTARI, 1995) e disso obter a desejada *experiência* de que fala Agamben (2005). É preciso estudar mais, ler mais, pesquisar mais, fazer mais recortes, reduzir os objetivos ao menor fragmento possível. É o que tenho feito desde então. Devo acrescentar que o formato atual só foi definido há poucas semanas, devido à iminência da qualificação. Com certeza há nele muitos “buracos de minhoca” cujo *continuum* não leva a lugar algum e que eu não consigo identificar dada a proximidade com a pesquisa. Esses buracos provavelmente serão objeto de escrutínio na qualificação, quando espero obter contribuições que possam auxiliar no aprimoramento do trabalho.

Na terceira edição do *Interlinhas* apresentei o *paper* que mais dialoga com minha dissertação. O título *A produção cinematográfica nacional: temáticas afins* contém um pouco da essência do trabalho anterior, isto é, mantive o interesse em pesquisar o cinema nacional (questão já resolvida), mas limitei o estudo às temáticas mais recorrentes dessa cinematografia, como pode ser visto na segunda parte do título. Dessa forma, a partir do filme *Que horas ela volta?* (Anna Muylaert, 2015) discuto o interesse do cinema brasileiro de ser representação da realidade local associado a questões consideradas relevantes para o país, a exemplo do trabalho doméstico e como isso conforma a ideia de produto genuinamente nacional. Vale ressaltar que a obra citada não é o texto-fonte principal da dissertação, mas foi escolhida por tratar de um aspecto pertinente ao estudo. Além disso, já havia apresentado trabalho semelhante no *II Congresso Internacional de Línguas e Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras* (CILLAA, 2015) ao analisar a adaptação fílmica da peça *Toda nudez será castigada*, de Nelson Rodrigues. Ou seja, a ideia de fazer dos eventos acadêmicos um laboratório para experimentar as potencialidades da dissertação revelou-se, com o tempo, a mais oportuna das estratégias. Isso porque a aproximação com comunidades acadêmicas diversas possibilita o exame da pesquisa sob as mais variadas perspectivas, já que cada pesquisador ou grupo tem suas preferências

temáticas e modos de abordagem próprios e, dessa forma, são capazes de, a partir de suas experiências, levantar hipóteses não cogitadas anteriormente.

É com esse histórico sucinto que chego à quarta edição do *Seminário Interlinhas*, evento obrigatório do Pós-Crítica que coloca as pesquisas de dissertação das mestrandas e mestrandos no banco dos réus da academia, não para sua condenação – há casos passíveis, é claro – mas, sobretudo, para o fortalecimento de projetos capazes de fazer a crítica cultural interessada em desconstruir a ideologia dominante ao questionarem seu *status quo* ao mesmo tempo em que promovem o fortalecimento das diferenças na medida em que ressignificam seus objetos de estudo. Para este evento, organizei o presente trabalho como forma de rememorar aspectos que influenciaram a tomada de decisão em momentos estratégicos da dissertação a exemplo do próprio *Interlinhas*, das reuniões de orientação e dos eventos que participei e, portanto, ao revisitá-los estou, em última instância, questionando todo o trabalho desenvolvido até agora bem como seu encaminhamento futuro. A seguir, passo à descrição do estágio atual para mostrar o que tenho de produto para a qualificação.

Conforme afirmei anteriormente, mantive a decisão de pesquisar o cinema brasileiro em relação com a cinematografia intercultural (decisão tomada em comum acordo com meu orientador). O filme escolhido como objeto de análise é a obra *A coleção invisível* (Bernard Attal, 2012). A escolha se justifica pelo fato dele possuir uma potência metalinguística tal que o torna espelho de aspectos significativos do cinema brasileiro, especialmente no cenário contemporâneo. Essa percepção tornou-se mais evidente depois de uma conversa informal que tivemos (Felix e eu) com o diretor do filme. No encontro, discutimos assuntos recorrentes quando se trata do cinema nacional: financiamento, exibição, parcerias público-privado etc., além, é claro, de falar sobre a história em si e seu processo de produção e me chamou atenção a resposta de Bernard quando perguntei sobre o que ele via de mais genuinamente brasileiro no filme, uma vez que é a adaptação da obra homônima do austríaco Stefan Zweig e retrata fatos relacionados à Alemanha do Pós-Guerra. Ele destacou o fato de vivermos sucessivas crises e períodos de estabilidade nos mais variados segmentos, embora tenhamos dificuldade em reconhecer isso como um dado real da nossa sociedade. Algo bastante comum na cinematografia local, não apenas a recorrência de crises e períodos de bom desempenho, mas também o pouco interesse da sociedade em reconhecer a importância do cinema para o desenvolvimento do país seja em aspectos sociais, políticos, econômicos, entre outros. O filme conta a história de Beto (Vladimir Brichta), herdeiro de um antiquário falido, que busca na rara coleção de Cícero Dias mantida por um antigo cliente a salvação de seus problemas. Na tentativa de solucionar a crise financeira de sua família, Beto acaba sendo

envolvido pelas crises de outras famílias em contextos diversos e é no meio desse cenário que ele precisa encontrar-se.

Para a qualificação fiz uma espécie de síntese dos três capítulos. São textos curtos, algo em torno de 10 a 20 páginas cada. O primeiro capítulo tem como título *O corpo sólido do cinema brasileiro: bases constituídas de elementos fragmentados*. É o mais bem desenvolvido dos três em virtude do maior tempo dispensado à leitura de referências na área e, neste caso, concordo com os professores que o tempo de um mestrado é demasiado curto para tantas atividades. Nele discuto três conceitos operadores fundamentais para a compreensão do cinema brasileiro: a) O conceito de nacionalidade; b) A relação entre cinema e Estado; c) A problemática parceria com a televisão. É o capítulo que apresenta questões gerais acerca do cinema brasileiro que não podem ser ignoradas: a noção de nacionalidade por ser evidente que um cinema nacional defende uma agenda considerada específica ou não usaria um rótulo tão circunstanciado. Na agenda incluem-se temáticas, ideologias, projetos de nação etc. O Estado por ser o principal agente mantenedor das atividades cinematográficas no país e, portanto, o sucesso ou o fracasso do setor está diretamente relacionado a ele. Por outro lado, como somos um povo educado (em sentido amplo) pela mídia televisiva, o seu desempenho também é um parâmetro importante para compreender o cinema feito no país.

O capítulo dois foi planejado após a conclusão da disciplina *Literatura, cultura e seus modos de produção*. Foi uma disciplina que desenvolveu um estudo mais significativo sobre as chamadas *literaturas periféricas* e as mais variadas questões que as envolve: políticas públicas, representações culturais hegemônicas e não hegemônicas, formações discursivas, consumo etc. O bom desempenho de meu trabalho final *O cinema das bordas e seus modos de produção* (não publicado) no qual analiso as atividades do cineclube *Acenda uma vela*, de Alagoas, me estimulou a pensar nesse formato para o segundo capítulo, especialmente pelo interesse em não fazer apenas um estudo comparado sobre a adaptação do conto *A coleção invisível*, de Stefan Zweig no filme homônimo. Intitulado *Cinema brasileiro: modos de produção em "A coleção invisível"*, o capítulo está subdividido da seguinte forma: a) *Diálogos com o modelo brasileiro de fazer cinema* no qual discuto aspectos que vinculam o filme ao contexto brasileiro, como, por exemplo, o financiamento e a distribuição. b) *A imersão do filme no cenário intercultural*. Neste, discuto elementos que sinalizam um diálogo do filme – e conseqüentemente do próprio cinema brasileiro – com o mercado intercultural. Entre as questões levantadas estão o fato de o filme ser a adaptação de um conto escrito por um austríaco na Alemanha do Pós-Guerra; a Bahia retratada na história ser diversa da exibida em outras produções a exemplo das obras de Jorge Amado e a própria trajetória do diretor, que, sendo estrangeiro, faz um

filme brasileiro, ambientado em um cenário imaginado coletivamente de uma forma específica como é a Bahia.

O terceiro capítulo é o que necessita de mais atenção. Em *Forma e conteúdo a serviço do olhar: processos de decupagem em “A coleção invisível”* pretendo fazer uma leitura cerrada do filme a partir de suas subdivisões: a) *Duas coleções e uma só busca: “A coleção invisível como narrativa metalinguística”* e b) *O desdobramento do olhar pela decupagem de cenas do filme*. A primeira parte destina-se à exploração de elementos que fazem do filme uma produção metalinguística. Dessa forma, embora a metalinguagem esteja integrada ao trabalho inteiro, ela se consolida nessa parte em espaço próprio ao seu desenvolvimento. A segunda parte destina-se à análise de algumas cenas do filme – atentando para a relação forma e conteúdo – e que podem ser reveladoras de como a metalinguagem integra a produção e como isso é transmitido em imagens.

Em síntese, o trabalho está organizado da seguinte forma:

Introdução

1. O corpo sólido do cinema brasileiro: bases constituídas de elementos fragmentados:

- 1.1 O conceito de nacionalidade
- 1.2 A relação entre cinema e estado
- 1.3 A problemática parceria com a televisão

2. Cinema brasileiro: modos de produção em *A coleção invisível*

- 2.1 Diálogos com o modelo brasileiro de fazer cinema
- 2.2 A imersão do filme no cenário intercultural

3. Forma e conteúdo a serviço do olhar: processos de decupagem em *A coleção invisível*

- 3.1 Duas coleções e uma só busca: *A coleção invisível* como narrativa metalinguística
- 3.2 O desdobramento do olhar pela decupagem de cenas do filme

4. Digressão final

5. Referências

Embora necessite de aprimoramento, especialmente no último capítulo, acredito que o resultado preliminar aponta para um crescimento significativo de minhas experiências acadêmicas, obtidas pelo cuidado dos professores em avaliarem o trabalho em momentos oportunos e cujas contribuições foram respeitosamente aceitas com as devidas ressalvas; pela participação em eventos diversificados mediante os quais pude associar a pesquisa da dissertação com outras formas de pensar e construir saberes; pela assistência das aulas regulares, tanto as mencionadas quanto as

demais e, sem dúvida, pelo trabalho de Felix cujas orientações têm sido reveladoras de sua generosidade e cuidado pelo desenvolvimento acadêmico de seus orientandos.

REFERÊNCIAS

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

DELEUZE, Gilles; GUATTARI Félix. Introdução: Rizoma. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Aurélio Guerra Neto; Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

LOPES, Marcela F. A representação do anti-herói no livro e filme homônimos 'Toda nudez será castigada'. In: *Anais do II Congresso Internacional de Línguas e Literaturas Africanas e Afro-Brasilidades*. 2015, p. 602-608.

LOPES, Marcela F.; FELIX, José Carlos. A representação do erotismo no filme *The bubble*. *Revista de Humanidades (UNIFOR)*. v. 30, 2015, p. 419-432.

LOPES, Marcela F.; FELIX, José Carlos. *Erotismo e performance em Amante a domicílio*. *Entrepalavras*. v. 5, 2015, p. 238-252.

OS PASTORES DA NOITE: O FABULAR DO CORPO-CIDADE NO ROMANCE E NA SÉRIE TELEVISIVA

Marilene Lima dos Santos¹

Resumo: O trabalho “*Os pastores da noite: o fabular do corpo-cidade no romance e na série televisiva*”, consiste em apresentar os resultados da pesquisa em andamento, cuja pretensão é realizar um estudo dos modos de produção do romance *Os pastores da noite*, de Jorge Amado (1964) e da adaptação da obra realizada pela Rede Globo de televisão, de autoria de Claudio Paiva com direção de Maurício Faria e Sergio Machado (2002). O objetivo maior dessa pesquisa é apresentar um estudo sobre o fabular do corpo- cidade nas obras, literária e televisiva, enfocando a história da cidade de Salvador como história do povo baiano. A pesquisa fundamenta por teóricos como Alves (2001), Candido (2009), Foucault (1987), Santos (2014) Schwarcz (2010), Drummond (2012), Portella (1961), Pellegrini (2008), dentre outros. Dessa forma, espera-se realizar uma abordagem crítica sobre a invenção da cidade de Salvador, bem como, sobre a estruturação das personagens nas séries em estudo e suas experiências pelas ruas, becos e ladeiras da cidade baiana.

Palavras-chave: Cidade. Crítica cultural. Literatura. Os pastores da noite.

INTRODUÇÃO

[...] conto o que sei por ter vivido e não por ouvir dizer. Conto de acontecimentos verdadeiros. Quem não quiser ouvir pode ir embora, minha fala é simples e sem pretensão. (AMADO, 2009, p. 14).

A obra literária de Jorge Amado constitui-se enquanto um potencial para pensar a sociedade baiana e sua organização social. O escritor assume que seu processo de escrita está diretamente preso à realidade, trata-se de uma ficção que reflete sobre o universo no qual o autor está inserido. Nesse sentido, a literatura amadiana caracteriza pela a aproximação do trabalho do etnógrafo, da antropologia social, serve dentre outras coisas, para refletir sobre a sociedade na qual a obra faz referência.

Considerado como um escritor regionalista, boa parte de sua obra foi escrita numa perspectiva de reinventar a cidade da Bahia, Salvador. Dentre as obras que remetem a esse universo citadino de Salvador, Jorge Amado escreveu o romance *Os pastores da noite* (1964), romance adaptado para o cinema em 1975, dirigido pelo francês Marcel Camus, em 1977 alguns trechos do romance foram gravados por Jorge Amado para a Biblioteca do Congresso dos Estados Unidos e que no ano de 1995, a segunda parte do romance cujo título é *O compadre de Ogum*, foi adaptada para um especial de TV da rede Globo, depois dessa adaptação *O compadre de Ogum* passou a ser editado separadamente como livro. Em meio à aprovação da obra pelo público, a rede Globo de televisão apresentou uma nova versão em 2002, uma produção em formato de minissérie, composta por quatro episódios, exibida no horário das 23 horas, no período de 26 de novembro a 20 de dezembro.

¹ Mestranda do terceiro semestre do programa de pós-graduação em Crítica Cultural da UNEB, Campus II, Alagoinhas/BA, bolsista FAPESB-UNEB.

Frente ao sucesso da obra em todos os formatos de edição, e por ser um romance que desenha um mapa não oficial da cidade de Salvador, através do constante ir e vir das personagens, principalmente no que diz respeito a região do centro histórico de Salvador, com suas ladeiras, ruas movimentadas pelo comércio, igrejas e terreiros de candomblé, o romance *Os pastores da noite* juntamente com adaptação feita pela rede Globo, foram selecionados para constituir-se como corpora da pesquisa em andamento.

Pautado na tendência do Modernismo regionalista, Jorge Amado escreve sobre o universo da cultura negro-mestiça, dando destaque para as circunstâncias sociais locais, de uma cidade de credos cruzados, mestiça étnica e culturalmente. Essa cidade reinventada pelo autor ganha forma e consistência através das personagens. A maioria das personagens que fazem parte da fabulação das obras de Jorge Amado são homens, mulheres e crianças pobres, prostitutas, jagunços e vagabundos, que na maioria das vezes não possuem casa e nem emprego, eles resistem a tudo e a todos e vive em busca de maneiras para garantir a sobrevivência.

Nesse sentido, ler a obra ou realizar um estudo crítico qualitativo dos modos de produção de Jorge Amado, é uma das formas de fazer um passeio pelas ruas, ladeiras, becos e bairros da cidade do Salvador, mais especificamente o Centro Histórico. A cidade representa nas obras desse escritor, um espaço de vivência e convivências, onde de fato a vida acontece.

O romance *Os pastores da noite* se configura enquanto narrativa de uma cidade negra, na qual é representada a vida simples nas ruas, a luta pela sobrevivência, as manifestações culturais locais e regionais, os aspectos relacionados à cultura negra e o sincretismo religioso. Nas obras de Jorge Amado, o mundo mágico do povo-de-santo aparece, não somente como forma de demonstração dos aspectos simbólicos da cultura negra, mas como forma de reafirmação dessa identidade cultural.

Diante disso, destaco aqui a motivação para esta pesquisa. O meu contato mais profundo com a obra de Jorge Amado, teve início durante a graduação, quando integrei como bolsista de iniciação científica ao projeto de pesquisa *Dicionário Cultural Amadiano*, de autoria do professor Gildeci Leite. Nesse período, foi apresentada ao universo da cultura afro-brasileira, a partir da leitura de obras de Jorge Amado.

Em meio ao encantamento pela descrição dos aspectos culturais, teve outro fator que começou a chamar atenção em minhas leituras. A cidade de Salvador, sempre aparecia com destaque nas obras em que eu lia. Percebia que as personagens, assim como a fabulação do enredo, eram construídas dentro do espaço da cidade, criando dessa forma, um mapa do centro da cidade de Salvador através das andanças, do constate ir e vir das personagens.

Dessas leituras da graduação, surgiu o atual projeto de pesquisa intitulado *Literatura e cidade: um estudo do romance e da série televisiva Os pastores da noite*. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, que tem com o objetivo geral, apresentar um estudo sobre a presença da cidade do Salvador na obra literária de Jorge Amado *Os pastores da noite* (1964) e na sua adaptação para televisão, de autoria de Claudio Paiva com direção de Mauricio Faria e Sérgio Machado (2002), levando em consideração a reinvenção do espaço citadino e a criação das personagens.

Os objetivos específicos são no sentido de compreender do contexto de produção da obra, sua inserção na perspectiva estética literária do Modernismo brasileiro, bem como a verificação da presença da cidade na literatura de Jorge Amado e na adaptação. A pesquisa pretende ainda verificar o trânsito da linguagem literária para a linguagem midiática da televisão, tendo em vista os aspectos de representação da cidade de Salvador nas duas formas de linguagem, bem como a forma de apropriação da linguagem literária para o suporte midiático.

A pesquisa propõe verificar os processos de significação que afetam os gestos de interpretação e dão uma forma a eles, tanto na obra literária quanto na obra televisiva. Para tanto, buscar-se-á verificar a potência do significante na plasticidade das linguagens para se questionar as formas de representatividades da cidade, verificando o que há de cidade na literatura e na sua adaptação, bem como, a importância das personagens na fabulação das obras para a recriação da cidade ficcional do Salvador.

Dessa forma, a obra *Os pastores da noite* e sua adaptação para a televisão serão tomadas como referencial para traçar as discussões propostas acerca da cidade- corpo e das personagens- corpo, no sentido de fazer emergir a miséria social e os aspectos simbólicos relacionados a cultura soteropolitana. A pesquisa parte dos seguintes questionamentos: De que forma a cidade do Salvador é significada na literatura e na adaptação para televisão? Quais os aspectos significantes sobre o corpo-cidade e as personagens- corpo são metaforizados na obra?

Entendendo a literatura e as produções artísticas como potências para construção das subjetividades humanas, defende-se que estudar a cidade no romance *Os pastores da noite*, será relevante nas problemáticas referentes as desigualdades sociais e étnicos raciais negras, bem como, para repensar a arte enquanto meio de recriação e valorização das práticas culturais de uma cidade mestiça étnico e culturalmente.

1 PRIMEIROS PASSOS DA PESQUISA

A pesquisa em andamento está organizada da seguinte maneira: a dissertação será subdividida em três capítulos, sendo que o primeiro e o segundo já estão escritos e o terceiro se encontra em fase de escrita. No primeiro capítulo, teve como proposta situar a obra literária na perspectiva estética do Modernismo brasileiro, de modo que fique evidenciado como o escritor baiano aderiu ao projeto literário levando em consideração as influências recebidas. Em seguida, foi realizado um estudo dos modos de produção de Jorge Amado, com ênfase em literatura e cidade, bem como um estudo da presença da cidade na obra em questão.

Em relação aos tópicos que compõe esse capítulo, foi elaborado um estudo sobre a proposta estética e a ideologia do Modernismo brasileiro a partir da crítica de Massaud (2001), Coutinho (2007), Bosi (2006), Santana (1986), no sentido de compreender que o Modernismo visava desprender de todo e qualquer tradicionalismo, com uma produção nas diversas artes que valorizasse os elementos que representassem o Brasil. Escolheu como representantes legítimos da brasilidade o negro e o índio, por outro lado, buscou valorizar a cultura popular e fazer o uso do português brasileiro, desvinculando de tudo que se referisse a Europa. Jorge Amado de acordo com Valdomiro Santana, integra-se ao movimento com uma produção regionalista, voltada para o povo e a cultura baiana, destacando que o movimento modernista demorou alguns anos para chegar à Bahia e se organizou em torno da criação e publicação em revistas.

No segundo tópico, discutiu-se sobre os modos de produção de Jorge Amado e sobre a presença marcante da cidade em sua obra. A discussão foi fundamentada a partir crítica realizada por Drummond (2015), Pellegrine (2008), Portella (1961), Schwarcz (2015), dentre outros, no sentido de compreender o processo de produção, a escolha das temáticas, das personagens e seu fascínio pela cidade.

No terceiro e último tópico, foi realizado um estudo da obra *Os pastores da noite* no sentido de compreender a fabulação do corpo-cidade no romance. Para esse estudo utilizou-se como aporte teórico, Santos (2012), Risério (2011), Hissa; Nogueira (2013), o estudo buscou realizar um mapa da cidade de Salvador reinventado por Jorge Amado no romance em questão.

No segundo capítulo, realizou-se uma reflexão crítica acerca das personagens, bem como, as análises subsequentes em relação às especificidades das formas corporais da personagem-corpo. Ademais, realizou-se ainda uma reflexão crítica sobre a presença marcante da noite, assim como a relação presente entre a noite, boemia e pobreza.

Primeiramente foi feito um estudo da estruturação das personagens do romance, tendo em vista a importância das mesmas na fabulação do romance. O estudo levou em consideração alguns conceitos defendidos por Antonio Candido (2009) e Rosenfeld (2009). Para as discussões realizadas acerca das personagens amadianas e tendo em vista o perfil de personagem criada pelo autor, buscou-se realizar algumas discussões sobre os corpos dóceis na perspectiva de Foucault (1987), também sobre a concepção de homens lentos defendida por Santos (2014), buscou-se realizar um diálogo entre a relação das personagens e as principais temáticas abordadas na obra.

No terceiro e último capítulo, esse que ainda se encontra em fase de escrita, tem a pretensão de realizar um estudo crítico da adaptação do romance *Os pastores da noite* para a minissérie exibida pela rede Globo de televisão, entendendo a adaptação como uma nova obra, sem compromisso de fidelidade com a literatura, mas observando tratamento dado e seleção das cenas, tanto no que diz respeito às personagens, como em relação a abordagem das temáticas.

CONCLUSÃO

As discussões acerca do objeto de pesquisa ainda não foram concluídas, assim os resultados e conclusões são provisórias, podendo ser alterados a qualquer momento. Porém, por se tratar de uma pesquisa que busca realizar um estudo dos modos de produção de um romance e de uma série televisiva no que diz respeito a reinvenção da cidade de Salvador, percebe-se que a cidade é de fato o lugar onde a vida acontece, assim como afirma o geógrafo Milton Santos. Assim sendo, o estudo passa a incorporar uma crítica social, levando em consideração os fatores históricos e sociais, nos quais as personagens estão inseridas.

Dessa forma, o estudo contribui no campo da crítica cultural, buscando novas perspectivas de estudos para a literatura e para as adaptações de obras literárias, bem como, a contribuição para a renovação da crítica literária. O estudo buscou dar um novo olhar para a produção de Jorge Amado e uma atenção especial para a forma como são tratadas as temáticas em sua obra. Nesse sentido, a pesquisa aponta para a desterritorialização da linguagem e a busca de novos sentidos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Ivã. A literatura baiana e o modernismo através de revistas: a repercussão do Modernismo do centro na periferia da Bahia. In: *Estudos Linguísticos e Literários*. n27-28. Salvador: PPGLL-UFBA, 2001, p. 241-257.
- AMADO, Jorge. *Os pastores da noite*. São Paulo: Cia das letras, 2009.
- AMADO, Jorge. *O menino grapiúna*. 20 ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

- AMADO, Jorge. *Navegação de cabotagem: apontamentos para um livro de memórias que jamais escreverei*. São Paulo: Cia das Letras, 2012.
- BOSI, Alfredo. *História Concisa da literatura brasileira*. 43 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- CANDIDO, Antonio; GOMES, Paulo Emílio Salles; PRADO, Décio de Almeida; ROSENFELD, Anatol. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- COUTINHO, Afrânio. *Introdução à literatura no Brasil*. 19 ed. Rio Janeiro: Bertand Brasil, 2007.
- DRUMMOND, Washington Luis Lima. *Pierre Verger: Retratos da Bahia e Centro Histórico de Salvador (1946-1952) – Uma Cidade Surrealista nos Trópicos*. Disponível em: <<http://www.laboratoriourbano.ufba.br/pdf>>. Acesso: outubro de 2015.
- FOUCAULT, Michel. Os corpos dóceis. In: *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GOMES, João Carlos Teixeira. Presença do Modernismo na Bahia. In: *Camões contestador e outros ensaios*. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1979, p. 165-198.
- HISSA, Cassio. E. Viana; NOGUEIRA, Maria Luiza Magalhães. *Cidade-corpo*. Rev. UFMG. v. 20, n. 1. Belo Horizonte, 2013, p.54-77.
- LISPECTOR, Clarice. *A paixão segundo G.H.* Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- MOISÉS, Massaud. *História da literatura brasileira*. v. 3. São Paulo: Cultrix, 2001.
- PELLEGRINI, Tânia. *Despropósitos: estudos de ficção brasileira contemporânea*. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2008.
- PORTELLA, Eduardo. A fábula em cinco tempos. In: *Jorge Amado: trinta anos de literatura*. São Paulo: Martins, 1961. p. 13-26.
- QUEIROZ JUNIOR, Teófilo. *Preconceito de cor e a mulata na literatura brasileira*. São Paulo: Ática, 1975.
- RISÉRIO, Antonio. *Caymmi: uma utopia de lugar*. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- SÁ, Alzira Queiróz Gondim Tude de. *Do pé ao corpo da página: a recepção crítica de Gabriela, cravo e canela*. Salvador, 2008. Disponível em: <<http://www.ppgel.uneb.br>>. Acesso: agosto 2016.
- SANTANA, Valdomiro. *Literatura baiana 1920-1980*. Rio de Janeiro: Philobiblion, 1986.
- SANTOS, Milton. *O centro da cidade de Salvador: estudo de geografia urbana*. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.
- SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O artista da mestiçagem*. Disponível em: <<http://www.jorgeamado.com.br/pdf>>. Acesso em: setembro 2015.

AS CONTRIBUIÇÕES DE OSCAR DA PENHA (O BATATINHA) PARA O SAMBA BAIANO

Oyama dos Santos Lopes¹

Arivaldo de Lima Alves²

Resumo: Esse estudo trata-se do samba baiano, que teve em Batatinha um dos seus maiores músicos representantes, com diversas canções (composições) na sua trajetória artística, porém sem atingir vendagens significativas nem grande popularidade. Batatinha tinha um jeito peculiar de compor, uma vez que lhe bastava uma caixa de fósforos para que elaborasse letras muito inspiradas, repletas de sentimentos. Desta forma, esse estudo tem como objetivo conhecer a importância de Batatinha bem como investigar nas letras deste compositor as representações e os aspectos sociais de resistência e preservação do patrimônio histórico cultural baiano, levando-se em consideração os principais aspectos de sua obra, que influenciou na música e cultura baiano-brasileira. Teórica e metodologicamente será realizada uma análise de suas composições a partir do viés da cultura afrodescendente, distinguindo o típico viver brasileiro, as gritantes desigualdades sociais e o samba lamento que foi incorporado nas suas composições a partir de uma pesquisa documental e bibliográfica. Espera-se com este estudo apresentar as contribuições artísticas e socioculturais do músico e compositor Batatinha especificamente no Estado da Bahia.

Palavras Chaves: Samba. Bahia. Batatinha. Música.

Durante o século XX, o Samba se consolidou na história da música popular brasileira como um elemento definidor da identidade cultural de um povo, dessa forma a vertente de valorização da tradição tornou-se altamente relevante para legitimar sua prática, uma vez que o gênero passou a ser entendido como uma fidedigna criação do povo brasileiro. Com esse percurso de apropriação, resultando num processo de legitimação do samba enquanto elemento de unidade nacional é possível compreender que esse processo foi significativo para uma evolução da cultura musical brasileira através de uma demarcada massificação. Segundo Tatit (2008, p. 91) “Estudar a cultura brasileira equivale a considerar inevitavelmente os seus processos de mistura que jamais se restringem ao campo étnico”. A identidade musical brasileira, tendo como exemplo o próprio samba, é resultado de uma verdadeira hibridização de ritmos e arranjos musicais, toda essa característica singulariza a musicalidade nacional, retomando Tatit (2008, p.104) “[...] “a canção popular brasileira tem (grifo nosso) um equilíbrio estético nem sempre presentes em outras culturas musicais.

Diversos estudos e pesquisas comprovam que a música popular brasileira foi intensamente influenciada por ritmos, sons, instrumentos, cantos e melodias de origem africana, sendo o estilo musical lundu um dos primeiros ritmos africanos a se destacar no país. Segundo Leme (2003, p. 63) o lundu-cantado foi por sua natureza, a partir da segunda metade do século XVIII, como um meio para a expressão de modos de viver das camadas populares (negros e mestiços). No século XIX, o lundu foi

¹ Mestranda em Pós-crítica da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus II; Historiadora e Socióloga; integrante do grupo de pesquisa NUTOPIA (UNEB). Endereço eletrônico: oyama.lopes@yahoo.com.br.

² Doutor em Antropologia da Universidade de Brasília UNB; Antropólogo; coordenador do grupo de pesquisa NUTOPIA (UNEB). Endereço eletrônico: arilima.2004@uol.com.br.

um gênero de canção usado tanto para encobrir o desrespeito à moral e aos bons costumes da época, como para censurar a liderança política, quanto para abrir uma passagem entre a sociedade dominante e as "camadas subalternas" (escravos e mestiços pobres), principalmente na região do Recôncavo Baiano.

Esse trabalho também se concentra em analisar o reencontro com o samba atual que surgiu da mistura de práticas e elementos musicais de origem africana e brasileira, em fundos de quintais das casas alugadas pelas tias baianas que foram trabalhar na cidade do Rio de Janeiro no início do século XX sobre essa correlação entre África, Bahia e Rio de Janeiro, quando da referência ao nascedouro do samba, Tinhorão afirma que “aos fundos, e no quintal os brabos amantes da capoeira e da pernada, divertiam-se em roda de batucada ao ritmo de estribilhos marcados por palmas e percussão” (TINHORÃO, 2010, p. 293-294).

Ainda com relação às referências ao samba como sendo de origem africana, baiana ou carioca, Ari Lima explica que

Defendo, então, que o samba é carioca ou baiano apenas como discurso de segunda ordem, e, ao contrário disso, é negro-africano. Ou seja, é resultado da agência de produtores de culturas negro-africanas correlatas, afirmativas, específicas em suas rupturas e descontinuidades na Bahia ou no Rio de Janeiro. Esteve submetido à racialização, à a-historicidade, à estetização e ao apagamento da agência de africanos e descendentes que, no Brasil, ora se dirigiram a África como mito, ideologia, supraterritório ou transitividade, ora em direção à sua representação brasileira como “negro” subalterno. (LIMA, 2013, p. 132).

Seja de origem baiana ou dos redutos cariocas, o samba é tido como um dos principais referenciais de identidade musical brasileira, visto que as referências identitárias do Brasil foram estabelecidas através das diversas manifestações produzidas pelo povo mestiço dessa terra, não sendo diferente com a cultura e a música, sobretudo com o samba em que a sua autenticidade legitima a identidade brasileira, e sobre toda essa construção e legitimação de identidades coletivas afirma Hall (1999, p. 49) “As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre "a nação", sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades”.

Ao longo do século XX, o samba se firmou na história da música popular brasileira como elemento definidor da identidade cultural de um povo, dessa forma a vertente de valorização da tradição tornou-se altamente relevante para legitimar sua prática, uma vez que o gênero passou a ser entendido como autêntica criação do povo brasileiro. Sendo a funcionalidade uma característica da música brasileira, essa mesma tem tantas formas quantas são as que o povo utiliza para a sua vida - música para rezar, música para trabalhar, música para diversão, música para bebida, música para as várias condições e épocas da vida, mas sempre com acompanhamento, pois jamais o povo a utiliza

em solo, instrumental, coral ou individual, é assim também com o samba em suas diversas versões. De acordo com Tinhorão (1998, p. 310) “o samba hoje exprime uma identidade nacional”.

Esse trabalho também tem o propósito de incluir e analisar a contribuição do cantor e compositor baiano Oscar da Penha, conhecido no meio artístico como Batatinha, levando-se em consideração os principais aspectos de sua obra, contribuinte direto para a música e cultura baiano-brasileira.

BATATINHA: UM ANCESTRAL DO SAMBA

Os estudos sobre Batatinha nos referenciam ao samba baiano e brasileiro. As suas composições expressam o cotidiano e as raízes africanas, o lamento e a tristeza sempre presentes em suas canções eram a forma que encontrava para demonstrar o sentimento dessa etnia que faz parte da formação do povo brasileiro.

Este estudo justifica-se pela relevância em investigar a importância do samba de Batatinha para a música brasileira, visto que o mesmo se consolida como um referencial histórico cultural e artístico na identidade da história da música baiana.

Tendo Batatinha como um sambista autêntico, é possível conhecer a relação e os sentimentos do afrodescendente (lamento, saudade, repúdio, garra) ao longo da sua trajetória musical que se referencia nas letras do conjunto da obra. Embora não tenha atingido vendagens significativas nem grande popularidade, era extremamente respeitado pelo meio artístico. Como seus irmãos afrodescendentes, administrava com humildade as barreiras que o impedira de vivenciar o sucesso, colocando, talvez, a cada obra o cuidado, o rigor, e a polidez, que constituiu na sua personalidade.

Ser sambista na Bahia era possuir uma identidade construída a partir de práticas culturais fortemente marcadas pelas tradições afro-brasileiras, combinadas com um ambiente interno contemporâneo extremamente desigual. É a partir de uma relação muito particular com o mundo e de um contexto histórico específico que o samba se constitui enquanto identidade e expressão de uma cultura. (Cruz, 2006, p. 69).

Batatinha desde os 15 anos já compunha suas músicas, mas começou na carreira artística no rádio inicialmente como cantor em 1944, no programa de auditório *Campeonato do Samba* que era realizado no Cine Guarany. Gravou suas primeiras composições na Rádio Sociedade da Bahia, porém afirmava para todos que suas canções eram feitas por outros compositores, na esperança de que o seu trabalho como intérprete fosse mais valorizado. A artimanha acabou não dando muito certo, mas foi o suficiente para encantar alguns radialistas, entre eles Antônio Maria, que lhe deu o apelido que

acabaria o acompanhado pelo resto de sua carreira – “Batata”, na gíria da época, significava ‘gente boa’.

Com um jeito peculiar de compor, de uma caixa de fósforos brotava-lhe inspiração para letras elaboradas de sentimento. Esse instrumento de criação lhe servia para cantar e batucar como mostra na canção *Ministro do Samba*, quando diz que “Eu que não tenho violão/ Faço samba na mão”.

Batatinha morre em 1997, para a tristeza do samba baiano. Contudo, resta ao povo baiano a certeza que, sempre será lembrado, pelo menos durante o carnaval ao conferir as novidades musicais no Circuito Batatinha, trecho como é chamada uma das áreas mais importantes do carnaval baiano que é a do Pelourinho e muito conhecida do compositor, pois lá nasceu, morreu, e lá está também, todas as marcas da história do negro escravo e liberto. Local onde hoje reúne intelectuais negros para abordarem a questão negra; ponto de referência à identidade e à memória dos diferentes elementos étnico-culturais formadores da sociedade baiana; espaço religioso e plural para se divertir, rezar e fortalecer uma identidade social comum.

O músico baiano Batatinha gravou apenas quatro discos: três em vinil e um em CD: *Samba da Bahia* com Riachão e Panela (1973), *Toalha da Saudade* (1976) e *Batatinha - 50 anos de samba* (1992) e uma produção em CD de *Diplomacia* (com a participação de vários artistas como Maria Bethânia, Chico Buarque, Gilberto Gil, Caetano Veloso, Jussara Silveira e os companheiros Nelson Rufino, Valmir Lima, Edil Pacheco e Riachão interpretando composições de Batatinha).

REFERÊNCIAS

ACQUARONE, F. *História da música brasileira*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1946.

ADORNO, Theodor W. A indústria cultural. In: CONH, Gabriel (Org.). *Comunicação e Indústria Cultural*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1978.

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008, p. 9-77.

ALVES, I. *Contribuição para o estudo do modernismo*. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1978. 151 p. (Cabrália, 3).

AMADO, Jorge. O poeta e o mar. In: *História da música popular brasileira*. São Paulo: Abril Cultural, 1970.

AMARAL, Euclides. *Alguns Aspectos da MPB*. 2 ed. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2008; Esteio Editora, 2010.

BARROS, Carlos. *Doces e Bárbaros: um estudo sobre construções de identidades baianas*. Salvador: Pinaúma, 2016.

BATATINHA: *Biografia*. Disponível em: <<http://www.cliquemusic.com.br>>. Acesso: agosto 2016.

BATATINHA: *O poeta triste do samba baiano*. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br>>. Acesso: agosto 2016.

BATATINHA, *Oscar da Penha o Diplomata do Samba*. Disponível em: <<http://acervobatatinha.com.br/>>. Acesso: janeiro 2016.

CARVALHO, Marielson. *Caymmianos: personagens das canções de Dorival Caymmi*. Salvador: EDUNEB, 2015.

COLOMBO, Fausto. *Os arquivos imperfeitos*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

CRUZ, Alessandra Carvalho. *O samba na Roda. Samba e cultura popular em Salvador 1937-1946*. 132 f. Tese (Mestrado em História) – Programa de Mestrado em História, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

Danilo Caymmi e Nelson Rufino cantam com Diogo Nogueira - Samba na Gamboa. Disponível em: <<https://www.youtube.com/>>. Acesso: janeiro 2017.

DANTAS, R. S; FERREIRA, R. O negro no contexto político brasileiro. In: *Congresso Afro-Brasileiro 3. Anais. Os afros-brasileiros*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, 1985. p. 57-60.

EAGLETON, Terry. Versões de Cultura. In: *A idéia da cultura*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

EDERALDO GENTIL. Disponível em: <<https://www.youtube.com/>>. Acesso: dezembro 2016.

EDERALDO GENTIL. Disponível em: <<http://dicionariompb.com.br/ederaldo-gentil>>; <<http://www.correio24horas.com.br/>>. Acesso: dezembro 2016.

EDIL PACHECO. Disponível em: <<http://www.letras.com.br/biografia/edil-pacheco>>; <<http://cliquemusic.uol.com.br/artistas/ver/edil-pacheco>>. Acesso: janeiro 2016.

DÖRING, Katharina. *Cantador de Chula: O samba antigo do Recôncavo*. Salvador: Pinaúma, 2016.

FREIRE, Paulo. *A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GUIMARÃES, Francisco. *Na roda do samba*. 2 ed. Rio de Janeiro: Funarte, 1978. (Série vagalume).

GOMES, Nilma Lino. *Sem Perder a Raiz: Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate Sobre Relações Raciais no Brasil: Uma Breve Discussão. In: *Educação anti-racista. Caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

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

LAKATOS, Maria Eva; MARCONE, Maria de Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 1999.

LEME, Mônica Neves. *Que tchan é esse? indústria e produção musical no Brasil dos anos 90*. São Paulo: Annablume, 2003.

LIMA, ARI. *Do samba carioca urbano e industrial ao samba nacional e mestiço*. v. 15, n. 26. Uberlândia: ArtCultura, 2013, p. 121-135.

LIMA, ARI. *Uma crítica Cultural sobre o pagode baiano: música que se ouve, se dança e se observa*. Salvador: Pinaúma, 2016.

LIMA, Francisco Assis de Souza. *Conto popular e comunidade narrativa*. São Paulo: Terceira Margem; Recife: Fundaj, Massangana, 2005.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Uma teoria científica da cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975, p. 52-75.

- MALINOWSKI, Bronislaw. *Os Argonautas do Pacífico Ocidental*. Disponível em: <<http://extensaoantropologia.files.wordpress.com>>. Acesso: setembro 2014.
- MARIZ, V. *História da música no Brasil*. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- MARTIN-BARBEIRO, Jesus. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2013.
- MARTINS, Osmar. *Viva a diversidade da música baiana*. *Revista da Bahia*, v. 32, n. 39, p. 129-133, nov., 2004.
- MATOS, Cláudia Neiva de. *Acertei no Milhar: malandragem e samba no tempo de Getúlio*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- MATURANA, H.; VARELA, F. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano*. Campinas: Psy II/ Workshops, 1995.
- MERRICK, T.W; GRAHAM, D.H. *População e desenvolvimento econômico no Brasil de 1800 até a atualidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- MUKUNA, Kazadi W. *Contribuição bantu na música popular brasileira*. São Paulo: Global, s/d.
- Pagode o Samba que faz Escola disponível em: <<http://blogdoims.com.br/pagode-o-samba-que-faz-escola>>. Acesso: outubro 2016.
- NASCIMENTO, Abdias (Org.). *O negro revoltado*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- NELSON RUFINO. Disponível em: <<http://www.letras.com.br/biografia/nelson-rufino>> e <<http://dicionariompb.com.br/nelson-rufino/biografia>>. Acesso: janeiro 2017.
- PARANHOS, Adalberto. *Os desafinados do samba, na cadência do Estado Novo*. *Nossa História*. São Paulo, v. 1, n. 4, p. 16-22, fev., 2004
- Planos discursivos em sambas de enredos numa perspectiva histórica* disponível em: <<http://www.filologia.org.br/>>. Acesso: outubro 2016.
- REGO, Teresa Cristina. *Vygotsk: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- RIACHÃO. Disponível em: <<http://raca.digisa.com.br/especiais/a-historia-do-cantor-riachao-parte-1/2782/>>; <<http://musica.uol.com.br/>>. Acesso: dezembro 2016.
- RISÉRIO, A; ABREU, T. *Escrita sobre o mar*. *Revista da Bahia*. v. 32, n. 39, p. 102-113, nov., 2004.
- SAN'TANA, R. *A força da festa no interior*. *Revista da Bahia*, v. 32, n. 39, p. 77-85, nov. 2004.
- SANDRONI, Carlos. *Feitiço Decente: transformações do samba no Rio de Janeiro, 1917-1933*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; Ed. UFRJ, 2001.
- SOUZA, Eneida Maria de. *Tempo de pós-Crítica*. 2 ed. Belo Horizonte: Veredas & Cenários, 2012, p. 1-94.
- TATIT, Luiz. *O século da Canção*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2008.
- TINHÃO MOTORISTA Disponível em: <<http://www.clubedosamba.com.br/>> Acesso: janeiro 2017.
- TINHORÃO, J. R. *História social da música popular brasileira*. São Paulo: Ed. 34, 1998. 368p.
- TINHORÃO, J. R. *Pequena história da música popular*. São Paulo: Art, 1991.
- WALMIR LIMA. Disponível em: <<http://dicionariompb.com.br/walmir-lima>> e <<http://www.clubedosamba.com.br/>>. Acesso: janeiro 2017.
- VIANA, Hermano. *O mistério do samba*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1995.

FIES: UM ESTUDO SOBRE A POLÍTICA PÚBLICA E AS INTERPRETAÇÕES DOS SUJEITOS BENEFICIADOS

Vyrna Isaura Valença Perez¹

Orientadora: Profa. Dra. Suely Aldir Messeder

Resumo: O tema da minha dissertação são as políticas públicas e meu objeto de estudo é o Fies – Fundo de Financiamento Estudantil, que será pesquisado enquanto uma política pública adotada pelo governo federal no ensino superior brasileiro, com recorte de 2001 a 2014. Para o Seminário Interlinhas realizado em novembro de 2016 apresento um recorte da minha pesquisa, mais precisamente o Capítulo 1, que tem como objetivo apresentar o estado da arte sobre as políticas públicas. O estado da arte aqui é entendido como uma pesquisa realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, consistindo em uma metodologia que encontra, analisa e compara “um conjunto significativo de pesquisas” que partem do “desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares” (FERREIRA, 2002, p.258). Com o estado da arte busquei encontrar o referencial teórico mais citado e utilizado nos trabalhos acadêmicos sobre esse tema, possibilitando que eu elaborasse um mapa conceitual e analisasse/confrontasse os conceitos de políticas públicas dos diferentes autores estudados.

Palavras-chave: Estado da arte. Fies. Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

A comunicação oral apresentada, em 01 de dezembro no Seminário Interlinhas, se baseou no texto que submeti à banca de qualificação em 15 de dezembro de 2016, que sofrerá algumas inclusões, adaptações e reformulações, visando atender às sugestões e críticas, bem como as necessárias contribuições trazidas pela banca examinadora.

O presente artigo se baseia nessa comunicação oral, mas sem adentrar no objeto da minha pesquisa, justamente para mantê-la inédita e preservar o conteúdo e a base documental e empírica do meu trabalho.

Assim, trago o esboço do sumário, com um pequeno trecho da minha apresentação, em seguida a introdução e a visão geral dos capítulos 1 e capítulo 2 do meu trabalho.

1. SUMÁRIO: A ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

O meu trabalho parte da premissa defendida por minha orientadora – Profa. Dra. Suely Messeder e por mim aceita e assimilada de pesquisadora encarnada. Porque pesquisar as políticas públicas? Porque a educação superior? Enfim, porque o Fies – Fundo de Financiamento Estudantil?

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural. Uneb – Campus II. Alagoinhas/BA. Turma de 2015.1. Endereço eletrônico: vyvalenca@hotmail.com.

Para responder tais questões adentro na minha história de vida, minha trajetória pessoal e familiar e vou encontrando, pouco a pouco, as respostas e me afirmando enquanto sujeito encarnado, enquanto pesquisadora que sente, vive e deseja estudar e aprofundar o conhecimento científico nesse campo.

Pesquisei as políticas públicas e mais especificamente o Fies por que me identifico com o tema, com os sujeitos envolvidos e por me encontrar envolvida na educação em uma instituição de ensino superior não gratuita, com muitos alunos bancados pelos Fies.

Na Introdução, trago a definição do meu objeto de estudo, do objetivo geral e dos objetivos específicos, bem como a justificativa e a metodologia utilizadas no meu estudo, passo a explicar como vou organizar a minha pesquisa, com os Capítulos submetidos à banca de qualificação e os outros que ainda serão escritos.

No Capítulo 1 - Da Metodologia eu explico o estado da arte que realizei no Banco de Teses e Dissertações da Capes primeiro sobre as Políticas Públicas e depois sobre o Fies – Fundo de Financiamento Estudantil. O estado da arte foi por mim utilizado como um instrumento metodológico, no qual obtive dissertações e teses que dialogam com o meu trabalho, e pude melhor embasar e aprofundar o meu objeto e tema de estudo.

Assim, fiz um Estado da Arte das Políticas Públicas e outro Estado da Arte sobre o Fies – Fundo de Financiamento Estudantil, tudo devidamente explicado no meu texto, chegando a um mapa conceitual sobre as políticas públicas, com os principais textos, artigos, trabalhos acadêmicos e autores sobre esse tema. Com esse estudo, cheguei a algumas conclusões sobre o estado da arte, que foram devidamente explicadas no final do Capítulo 1.

No Capítulo 2 eu trago a análise do referencial teórico sobre as políticas públicas, onde explico o surgimento das políticas públicas, com uma breve explanação histórica, indico alguns conceitos de política pública e faço uma análise das Políticas Públicas no Brasil: pressupostos, aplicabilidade e interpretação. Então, apresento breves conclusões sobre o tema que é muito rico e analisado no meu acadêmico, em diferentes áreas de conhecimento e pesquisa, despertando o interesse de muitos pesquisadores em diferentes regiões do país e do mundo.

Então, para a qualificação eu apresentei o Capítulo 1, contendo o resultado do estado da arte que realizei sobre as políticas públicas e sobre o Fies no banco de teses e dissertações da Capes. E o Capítulo 2, que revela o resultado da pesquisa bibliográfica sobre as políticas públicas.

Para a defesa estava prevista a escrita de mais dois Capítulos, quais sejam: o Capítulo 3, no qual eu irei fazer a análise documental da legislação alusiva ao Fies, com o recorte temporal de 2001

a 2014, bem como o Capítulo 4, onde trarei a análise das trajetórias de vida realizadas com estudantes egressos de instituições de ensino privadas que concluíram o ensino superior com a utilização do Fies.

Ao final da minha pesquisa pretendo trazer nas Considerações Finais uma esquematização dos resultados da pesquisa, trazendo um conceito de políticas públicas e de Fies dentro do contexto da educação superior brasileira.

2. SOBRE A APRESENTAÇÃO

Na apresentação me baseio em exemplos de ascensão social através da conclusão do ensino superior. Assim trago e analiso três casos/perspectivas. Um primeiro caso sobre a concessão de bolsa de estudos, outro caso real sobre o crédito educativo e, por fim, os inúmeros alunos que ingressam através e graças ao Fies na faculdade em que eu trabalho desde 2007.

“Três instrumentos de financiamento da educação superior que tanto chamam a minha atenção e mexeram comigo a ponto de me fazer enveredar por essa pesquisa, pelo aprofundamento dessa temática enquanto pesquisadora encarnada”. (trecho da minha dissertação)

Fica evidente, portanto que o marcador social que dita o ritmo e o cunho do meu trabalho é o marcador de classe, a análise da ascensão social e as repercussões dessa modificação na vida dos sujeitos envolvidos. A mobilidade social obtida via Fies é um fato/problema que merece ser melhor entendido e profundamente estudado.

Nesse sentido, defende Lima e Ferreira (2016, p. 117) que “Para o desenvolvimento social de qualquer nação, é necessário considerar a educação como componente norteador para uma sociedade que almeje evoluir de maneira econômica, humana e intelectual”.

A minha pesquisa, assim, parte da análise das políticas públicas e chega ao Fies através de uma análise documental, conceitual e legislativa, com uma visão crítica e rizomática, buscando entender esse rizoma que as políticas públicas propiciam na educação brasileira, com tantos conceitos, sujeitos e instituições interligadas, formando um mapa, um texto, uma multiplicidade de significados e implicações, tudo visando estabelecer e fortalecer uma relação entre o ensino superior, as políticas públicas, a democratização da educação e a inclusão social.

Defendo a educação como potência, como base para o empoderamento do indivíduo.

3. DA MINHA INTRODUÇÃO

Na introdução da minha dissertação vou fazer a delimitação do tema e do objeto da pesquisa, que são: Tema: políticas públicas e; Objeto: Fies, com recorte de 2001 a 2014.

O objetivo geral, portanto, é analisar os documentos oficiais do Fies, bem como compreender o discurso do egresso sobre o Fies. E como objetivos específicos busco identificar e analisar o referencial teórico sobre as políticas públicas; identificar as mudanças legislativas ocorridas ao longo dos anos de 2001 a 2014; obter, a partir das entrevistas, as representações dos alunos egressos sobre a política pública do Fies.

Afinal, quais foram as mudanças ocorridas na política do Fies no período em questão? E quais as interpretações dos estudantes egressos beneficiados sobre o Fies?

Metodologicamente, farei a análise do estado da arte, juntamente com o estudo dos documentos (leis, portarias e resoluções) sobre o Fies e algumas entrevistas com alunos egressos.

4. DO CAPÍTULO 1- O ESTADO DA ARTE

Na minha dissertação o estado da arte é entendido como uma pesquisa realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. É, portanto:

um conjunto significativo de pesquisas [...] Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares. De que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários (FERREIRA, 2002, p. 258).

No estado da arte sobre políticas públicas objetivei identificar dez trabalhos e investigar o referencial teórico mais utilizado. Fiz a pesquisa em 07 de agosto de 2016, utilizando no campo “Busca Básica” o termo *políticas públicas*, tendo como resultado um total de 87.913 trabalhos. Então, fixei como critérios para seleção: políticas públicas, ensino superior e arquivo disponível na Plataforma Sucupira.

Como resultado parcial do estado da arte sobre políticas públicas obtive que: existem mais dissertações (nove) do que teses (apenas uma) que versem sobre as políticas públicas cadastradas no banco da Capes; os trabalhos encontrados são de diferentes áreas de conhecimento e pesquisa, quais sejam: Administração de Empresas e Gestão; Ciência Política; Direito; Educação e Extensão Rural.

O estado da arte sobre o Fies – Fundo de Financiamento Estudantil teve como objetivo identificar trabalhos sobre Fies que dialoguem com o objetivo geral dessa dissertação (análise documental e representações dos sujeitos beneficiados). Fiz a pesquisa em 08 de junho de 2016, tendo colocado no campo *Busca básica* o termo: Fies, sendo identificados trinta trabalhos.

Utilizei como critério para seleção a leitura dos resumos desses trinta trabalhos e a existência da versão completa da dissertação ou tese disponível na Plataforma Sucupira. Aponto como resultado parcial dessa análise que existem mais trabalhos acadêmicos no nível de mestrado sobre o objeto Fies do que a nível de doutorado. São seis dissertações contra apenas duas teses; há apenas um trabalho realizado e defendido perante uma instituição de ensino do nordeste brasileiro (Universidade Federal do Ceará). A maioria dos trabalhos pesquisados e analisados são do Sudeste (dois do Rio de Janeiro, dois de São Paulo e dois de Minas Gerais). Apenas uma dissertação foi defendida na região Centro-Oeste, mas precisamente perante um Centro Universitário de Brasília.

5. DAS CONCLUSÕES PARCIAIS

Chego, assim, a algumas conclusões sobre o estado da arte realizado que apresento a seguir, mas desde já saliento que são análises e considerações ainda parciais, pois desprovida do estudo completo sobre o meu objeto de estudo.

Existem sobre as políticas públicas muitos trabalhos acadêmicos produzidos no país, mais precisamente 87.913; sendo que tais trabalhos indicam um referencial bibliográfico com início em 1998 e que chega a 2013, indicando a existência de textos atualizados, bem como de outros já ultrapassados (ante o surgimento de novas regras e de novas políticas públicas).

Fica evidenciado que a conceituação, aplicação e interpretação das políticas públicas pode ocorrer em diferentes áreas do conhecimento e em diversas perspectivas, demonstrando a riqueza do tema e como é importante aprofundar o estudo sobre o mesmo.

Ademais, existem poucos trabalhos acadêmicos depositados no banco da Capes sobre o Fies (apenas trinta dissertações/teses). O dado anterior revela que o Fies é uma política pública ainda pouco explorada e discutida no meio acadêmico, reforçando a minha crença de que a presente dissertação trará mais subsídios para entendê-lo;

O Fies é uma temática atual, normalmente vinculada às políticas públicas, pois todas as teses e dissertações sobre Fies são também trabalhos sobre as políticas públicas, mas a recíproca não é verdadeira.

Essa análise inicial do meu tema e objeto me levou à conclusão de que o estudo do tema – políticas públicas - associado à análise dos seus resultados, irá contribuir para desmistificar alguns conceitos e impressões e revelar o impacto que as políticas públicas e especificamente o Fies propiciou na vida dos/as alunos/as egressos/as e na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

- BOAVENTURA. Edivaldo M. *Interiorização da educação superior no estado da Bahia. Revista de Desenvolvimento Econômico*. Salvador, Ano XVII - Edição especial, p. 653-670, dezembro. 2015.
- BRASIL. CAPES. *Banco de teses & dissertações*. Disponível em <http://bancodeteses.capes.gov.br/>
- BRASIL, Congresso Nacional. *Lei n. 12.711, de 2012*. Diário Oficial. Brasília, DF, 29 de agosto de 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Portal FIES – Programa de Financiamento Estudantil*. Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/fies.html>. Acesso em: 13 dez 2015.
- BRASIL. *Plataforma Sucupira*. Disponível em <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. In: *Mil Platôs (Capitalismo e Esquizofrenia)*. Ed. 34, 1995.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. In *Dossiê “Diferenças”*. *Revista de Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79. Campinas: 2002, p. 257-272.
- LIMA. Wandilson Alisson Silva Lima; FERREIRA, Liliane Caraciolo. *Mapeamento e Avaliação das Políticas Públicas de Assistência Estudantil nas Universidades Federais Brasileiras. Meta: Avaliação*. Rio de Janeiro: v. 8, n. 22, p. 116-148, jan./abr. 2016.

TURMA 2016

LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA (ENSINO MÉDIO): AFINAL, DE QUAL ÁFRICA ELES FALAM?

Ailton Leal Pereira¹

Resumo: Diante do complexo contexto de não implementação, da Lei Federal 10.639/03 na Educação Básica em nosso país, torna-se urgente a análise dos materiais didáticos voltados para tal temática, com vistas a contribuir com a valorização e ressignificação da história e cultura africana em nossa educação. Nosso objeto de estudos, portanto, é uma coleção de livros de Língua Portuguesa do Ensino Médio (Ática), da autoria de Cereja e Magalhães (2005), através do qual pretendemos responder à seguinte questão central: afinal, de qual África eles falam? Nesse percurso, nos respaldaremos no campo da História, da Crítica Cultural, Educação e áreas afins, recorrendo aos estudiosos das relações etnicorraciais e/ou da crítica cultural, a exemplo de Derrida (2005), Fanon (2008), Bhabha (1998), Hall (2006), Carlos Moore (2007), Deleuze (1995), dentre outros. Almejamos, a partir das discussões travadas, contribuir para a formação docente, ao favorecer o debate dentro desse complexo campo do conhecimento, de modo a subsidiar os/as profissionais e demais interessados na área em questão.

Palavras-chave: Livro didático. Lei 10.639/03. África.

INTRODUÇÃO

Apropriar-se de documentos, material impresso, ou outro instrumento qualquer produzido para realização de algum tipo de análise tem sido uma tarefa bastante complexa. Afirma-se isto, considerando aquilo que Santiago (2000) vai sinalizar como sendo um fazer que pressupõe tanto o processo de decomposição, quanto de recomposição do objeto com a intencionalidade de explicar seu significado. Para nós esta empreitada demanda um exame racional da contribuição de várias áreas do conhecimento como a história, a literatura, a filosofia, pois estas contribuirão para a compreensão do objeto em estudo. Afinal, tais noções conceituais estarão nos instrumentalizando para iniciarmos a atividade de examinar e avaliar uma ideia, um valor, o livro didático, uma obra artística, científica ou literária.

Nossa intenção é investigar ainda que preliminarmente a partir dos livros didáticos do Ensino Médio de Língua Portuguesa², a África disposta neste material. Entretanto, nos deparamos com alguns questionamentos como, de qual África eles falam? Será aquela contada por alguns filósofos como Hegel (1928) e Kant (1999), quando em viagens ao Continente afirmavam terem visto homens

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa letramento, identidades e formação de educadores. Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Anória de J. Oliveira. Endereço eletrônico: ailtonlealp@gmail.com.

² CEREJA, William Roberto & MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português: linguagens: volume 1: ensino médio – 5.ed. – São Paulo: Atual, 2005.

a-históricos que cheiravam mal, possuidores de uma tez de pele herdada por maldição divina, vivendo na barbárie e selvageria, aquém da luz da história consciente? De qual África eles estão falando? Será a Pré ou Pós Colonial? Ou as civilizações do Antigo Egito e da Núbia? Ou será aquela ao Sul do Saara, também conhecida como África Negra, identificada por um conjunto de imagens que apresentam esta parte do território africano como exótico, primitivo, regido pelo caos e geograficamente impenetrável?

Tais questionamentos nos incentivam a observar algumas pegadas, por entendermos que o conhecimento do real nunca é imediato e pleno, afinal, na vida científica os problemas não se formulam de modo espontâneo, tudo é construído. E se todo problema é construído, faz-se necessário compreender a lógica de produção desse material que vem sendo analisado, porque é sabido de que os sistemas dos livros em certa medida, apoia – se sobre um suporte institucional reforçando e reconduzindo um conjunto de práticas, funcionando como um dos elementos do Aparelho Ideológico de Estado – AIE, não mais sob aquela mesma compreensão marxista, onde o AE funcionava com certa prevalência pela violência, antes funcionando tanto pela ideologia, quanto pela repressão, produzindo novas dinâmicas, reforçando e reconduzindo as visões estereotipadas historicamente dispostas e disseminadas, inclusive nos livros de Língua Portuguesa do Ensino Médio, nos diversos suportes textuais. O livro didático tem sido um recurso comumente utilizado pela escola para institucionalizar práticas segregacionistas, se devendo em várias situações pela ausência de formação, impedindo em certa medida o professor de construir planos de aprendizagens que o ajude na problematização do Ensino da história Afrobrasileira e Africana em sala de aula. Parafraseando Althusser (1998), tais considerações não nos impedem de compreender a Escola como o alvo, mas também como o local de lutas árduas para que possamos subverter a lógica de ensino dominante e por em cena aquilo que tem proposto a Lei 10.639/03.

Acreditamos que para compreender a África nos livros de Língua Portuguesa do Ensino Médio torna-se imprescindível colocar no limiar da desconstrução um dos mecanismos mais utilizados pela ciência moderna, o racismo. Este elemento cultural que não se enquistou, mas que veio ao longo dos séculos, mudando de fisionomia, contornando-se ao conjunto cultural que o informava para dar conta de sua “funcionalidade”, no nosso caso, servindo como um instrumento impeditivo ao ensino da historiografia africana.

Nessa perspectiva, o livro didático enquanto objeto será amplamente analisado atentando para as cenas dispostas, não pelo que está colocado, mas a partir delas desmontar estrategicamente com a habilidade de um caçador ao ler nas pistas uma série coerente de eventos que seja possível a desterritorialização e a reterritorialização, dito em outras palavras, abalar o edifício da metafísica

ocidental numa operação que consista em denunciar nas cenas, aquilo que é valorizado em nome de certa autoridade, desfazendo sempre. Talvez seja possível com a apropriação dessa maquinaria desestabilizar a historiografia eurocêntrica que sempre se valeu da seletividade para eleger aquilo que seria ensinado ou não, nos bancos escolares, aquilo que entraria ou não na produção do livro didático.

1 OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A ABORDAGEM AFRICANA NOS LIVROS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Como se sabe os livros de Língua Portuguesa do Ensino Médio sempre tiveram sua produção considerando a produção textual, os períodos literários, a literatura, os usos da gramática: sintaxe e morfologia, entre outros assuntos. Neste componente tem sido estudado ainda, o uso e reflexão da língua, periodização da literatura brasileira, sugestão de romances contemplando alguns períodos literários, os aspectos gramaticais, etc. Para melhor compreensão do que vem sendo discutido faz-se necessário a análise de alguns documentos que orientam o ensino de língua portuguesa no Ensino Médio e sua relação com o que propõe a Lei em questão. Lançar-se-à mão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio — PCNEM (2000), parte II, Linguagens, códigos, e suas tecnologias, neste documento percebe-se o que tem sido proposto pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura — UNESCO, que tem sido os pilares para a sociedade contemporânea, a saber, aprender a conhecer, a fazer, a viver com os outros e aprender a ser, sistematizados a partir dos conhecimentos e competências considerados essenciais, abrindo mão da exclusividade do saber enciclopédico, pressupondo atribuição identitária própria ao ensino médio, deixando de ser visto apenas como um período de transição entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental e o ensino superior, concepção que, dificultava tanto a inserção do jovem no sistema educacional, quanto sua transição para o universo profissional.

As orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) sinalizam que essa etapa de formação precisa contribuir para o desenvolvimento de capacidades que possibilitem ao estudante: o avanço em níveis mais complexos de aprendizagens; integração ao mundo do trabalho, com condições para prosseguir, com autonomia, no caminho de seu aprimoramento profissional; e, sua atuação de forma ética e responsável, na sociedade, tendo em vista as diferentes dimensões da prática social. Enquanto documento norteador, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2013), asseveram que a ação educativa enquanto atividade intencional deve estar fundamentada em pressupostos e finalidades, que não são neutros determinando as finalidades da educação e, quem o faz precisa ter por referência uma visão social de mundo, orientada pela reflexão bem como pelas decisões tomadas. Desse modo, o planejamento curricular passa a ser compreendido de forma

vinculada às relações que se produzem entre a escola e o contexto histórico-cultural, em outras palavras, ao compreender que a ação educativa está estritamente relacionada aos modos de fazer das pessoas, os atores responsáveis pelo planejamento escolar precisa ter em mente a compreensão clara das alterações culturais ocorridas na sociedade contemporânea e, que estas em certa medida têm orientado as práticas cotidianas dos sujeitos.

Considerando o Ensino Médio como uma etapa onde o aluno precisa adquirir algumas competências para o desenvolvimento de habilidades que contribua na sua formação enquanto sujeito a partir de sua relação com o mundo, sua atuação ética e responsável tendo por referência uma visão social de mundo em constante mudança, advogamos a ideia de que nessa etapa de ensino a escola não deve prescindir da formação do cidadão que além de adquirir competências, desenvolva habilidades, reflita sobre suas decisões, possibilite momentos onde este tenha acesso a outros conhecimentos que contribuiriam para a construção do saber oficial. Afirma-se isto por considerar aquilo que assinala o artigo 1º da LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, acrescido do art. 26-A., ao incluir o estudo da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, o resgate da contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil, ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

Salientamos que a ministração do estudo da África e dos Africanos na Literatura estará contribuindo para que o estudante no ensino médio inicie a construção do pensamento, não aquele discutido pela visão platônica do pensar, antes, a compreensão agambeniana de que os sentidos são necessários para o ato de pensar enquanto enfrentamento, apropriando-se da língua enquanto elemento transcendental como condição histórica para inventar outra transcendência a partir da linguagem. E se a linguagem tem sido um instrumento poderoso à transcendência, ressalta-se a noção foucaultiana de discurso. Se já disseram que o Ensino da história Africana e Afrobrasileira precisam ser dito e, isso por força de lei, é imprescindível que esse ensino historicamente silenciado assim como o foi com o discurso do louco durante séculos na Europa durante o período da Alta Idade Média, esteja presente nos currículos das escolas.

Percebe-se que o que propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais no Ensino Médio tem sido aquele discurso tido como verdadeiro pronunciado por um sistema que vê a si mesmo como referência, sustentado sobre um suporte institucional que reforça um conjunto de práticas como o sistema de livros. Diferentemente, o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Médio necessita ser ampliado. Ao discutir-se os aspectos sintáticos e morfológicos da gramática, períodos

literários, variações linguísticas, as diversas tipologias textuais que se discute a partir desses conteúdos a contribuição africana na formação da sociedade brasileira a partir das diversas linguagens utilizadas na produção do currículo oficial, para que não continuemos na disseminação de uma história única, como bem sinalizou Chimamanda Adichie (2009), uma coisa contada ao povo repetidas vezes, acaba por se tornar verdade, roubando das pessoas sua dignidade. O ensino oficial enquanto único tem contribuído para que as noções que se tem sobre a África, os africanos e afrobrasileiros continuem reforçando as estereótipias, a discriminação, os racismos à essa parcela constitutiva da sociedade brasileira.

Nesse sentido, torna-se imprescindível a necessidade de mobilizar todo um maquinário que nos ajude a compreender a realidade como um campo de possibilidades que tem cabimento alternativas que foram deixadas à margem ou que sequer foram tentadas. No nosso caso, discutir, por exemplo, aquilo que o capitalismo produziu e tem produzido enquanto sistema quando os países europeus se reuniram na Conferência de Berlim³ para partilharem o continente africano, saqueando todo o tipo de matéria prima para a produção de bens em seus territórios, discutir o comércio transnacional de africanos para as colônias, notadamente para as Américas, iniciado na metade do século XVI, gerando sistematicamente desigualdades de recursos e de poder, sentidos até hoje pelos africanos, tanto por aqueles que ficaram em seus territórios, como por aqueles que por força do pan africanismo enquanto ideologia de integração retornaram ao solo africano, quanto para os descendentes, em território brasileiro chamados de afrobrasileiros.

2. DESESTABILIZANDO A CENTRALIDADE EUROCÊNTRICA

Ao compreender a lógica que põe à margem o Ensino da história Africana e Afrobrasileira em Língua Portuguesa nos sistemas dos livros percebemos a necessidade de aprender a interpretar e classificar realizando operações mentais complexas com rapidez fulminante numa clareira cheia de ciladas. Isto porque tem se notado a ausência da abordagem da temática em questão no referido material, exigindo de nós a capacidade de a partir dos dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa, assim como o caçador que precisa dispor da capacidade de ler, nas pistas mudas uma série coerente de eventos, precisamos nos situarmos e a partir das disposição

³ A Conferência de Berlim realizada entre 19 de Novembro de 1884 e 26 de fevereiro de 1885 teve como objetivo organizar, na forma de regras, a ocupação de África pelos países colonizadores, grifo nosso, e resultou numa divisão que não respeitou nem a história, nem as relações étnicas nem mesmo familiares dos povos desse continente. O congresso foi proposto por Portugal e organizado pelo Chanceler Otto Von Bismarck da Alemanha, participando a Grã-Bretanha, França, Espanha, Itália, Bélgica, Holanda, Dinamarca, Estados Unidos, Suécia, Áustria-Hungria, Império Otomano. Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Confer%C3%Aancia_de_Berlim.

das cenas apresentadas iniciarmos a tarefa pericial daquilo que foi impedido de ser analisado para nos ajudar a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama.

A análise do objeto em questão nos inquieta na medida em que percebemos que mesmo com a efetivação da Lei 10639/03, tornando obrigatório o Ensino de história Afrobrasileira e Africana na Educação Básica, deparamo-nos com uma condição, que tem sido a eminente problematização dessa temática tendo em vista aquilo que tem sido exposto no material, demandando de todos aqueles que lidam diretamente com o ensino-aprendizagem a apropriação de vários instrumentos para trazer à superfície o que tem proposto a legislação educacional mencionada em seu artigo 1º, acrescido do artigo 26-A. Tal apropriação precisa perpassar pela tarefa de colocar a cultura científica em estado de mobilização permanente, permitindo a dialetização constante de todas as variáveis experimentais. Se partirmos do pressuposto de que pensar a problematização das relações etnicorraciais é algo dado, e que o simples ato de pensar, e analisar as cenas dispostas nos livros já é uma tarefa suficiente estaremos abrindo mão daquela compreensão de que apesar do homem ter nascido com a potência para o ato de pensar, esta pode ser desviada por aqueles que querem controlar através da arqueologia do si, enquanto o lugar de uma política da subjetividade presente nos corpos e nas marcas.

Parece-nos sensato considerar então, a condição fronteira que está diante de nós. Afinal um de nossos questionamentos tem sido: de qual África eles falam?, tornando imprescindível compreender alguns aspectos fundamentais, se tomarmos como referência os elementos das proposições, percebemos que o homem desde sempre nomeou as coisas sobre uma determinada condição, ministrando de modo autoritário uma máquina de poder, outro aspecto é entender que a história da humanidade nunca foi um linear, antes, interstícia e descontínua. Num último momento, é tratar do objeto considerando aquilo que Chauí (2000), considera como condição necessária a capacidade de julgar, examinar sem pré-julgamentos, avaliando detalhadamente um objeto, grifo nosso. Penso que tais considerações coadunam com o que propõe a noção derridiana de desconstrução, que consiste na operação de denunciar num determinado texto, aquilo que é valorizado e em nome de quê, num trabalho contínuo de (des)fazer e, colocando sempre em suspensão a existência de centro. Esses aspectos tornam-se válidos quando consideramos as proposições deleuzo-guattariana sobre o rizoma. Para os autores, a sistematização rizomática enquanto argumentos podem contribuir no convencimento ao pesquisador de que os procedimentos rizomáticos podem influir nas produções de conhecimento, de discursos, a partir de uma não centralidade, desvencilhando as dicotomias e formações não arbóreas. Servindo-nos enquanto instrumento argumentativo para por em questão aquilo que Henrique Cunha Jr. (2007), chama de

ausência da História Africana no sistema da educação brasileira, alimentada sob o paradigma de inferioridade do sujeito negro africano e afrodescendente. Essa perspectiva evidencia aquilo que Deleuze Guattari (1995), vai chamar de princípio de ruptura a-significante, onde um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e mesmo havendo desligamentos entre as linhas do rizoma, estas podem associar-se em outras linhas já concebidas, ou conectar-se a novas formações.

Os educadores não devem prescindir do conhecimento e compreensão sobre a história da África para analisar com propriedade os livros didáticos que estão sendo trabalhados em sala de aula. Pois, o livro didático enquanto recurso tem sido muito utilizado no processo de ensino. Cabendo, portanto, ao professor, a busca de estratégias para trabalhar os enfoques em sala de aula, de forma crítica e libertária, na superação dos limites e lacunas presentes nos textos que usualmente são disponibilizados nos livros didáticos.

CONCLUSÃO

A emergência que temos sobre a implementação da Lei 10639/03 na Educação Básica tem sido uma urgência. Afirma-se isto ao considerar a ausência do Ensino de História africana e Afrobrasileira nos livros de Língua Portuguesa, apesar de sua contemplação Legal desde 2003. Para tanto percebeu-se a necessidade de trazer à superfície com a contribuição da crítica cultural, a história, a filosofia questionamentos que nos ajude a desestabilizar a historiografia eurocêntrica sobre o continente africano, percebendo o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana enquanto proposta curricular necessária à desvinculação da história oficial fundamentada a partir da noção de centralidade e dicotomias

Buscou-se investigar a partir do livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio o ensino de História da África enquanto construção necessária à contribuição do povo africano para a humanidade e a sociedade brasileira. Enquanto pegadas a serem seguidas, analisou-se ainda a contribuição da África para a construção do saber universal, historicamente silenciado pelo discurso hegemônico, identificado a partir das relações de forças e poder a produção dos valores e estereótipos do povo africano a partir dos componentes dispostos nos livros didáticos.

Esperamos com a produção desse material contribuir para uma política de enfrentamento contra todo e qualquer tipo de racismo, porque este elemento que em um determinado momento foi racional tornou-se cultural gerando os mais violentos preconceitos. Tal violência tem sido tão nefasta que além de segregar uma parcela considerável da população mundial e brasileira, tem causado uma doença psíquica nas pessoas atuando como crença de superioridade grupal nos

desafiando constantemente, precisando ser combatido em diversas frentes, inclusive a sua permanência velada nos livros didáticos.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: UFMG, 2005, p. 19-78.
- ALTHUSSER, Louis. Os Aparelhos Ideológicos de Estado. In: *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. 7 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998, p. 41-52.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens: volume 1: ensino médio*. 5 ed. São Paulo: Atual, 2005.
- DELEUZE, Gilles; FELIX, Guattari. Introdução: Rizoma. In: *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: 34, 1995, p. 1-18.
- DERRIDA, Jacques. Implicações: Entrevista a Henri Ronse. In: *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 9-43.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. In: *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013, p. 146-193.
- FANON, Frantz. Racismo e Cultura. In: *Em defesa da revolução africana*. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1980, p. 35-48.
- FISCINA, Thaís Pereira de Souza. *As identidades culturais nos meios digitais*. 1º Colóquio Internacional de Educação com Tecnologias. Anais eletrônicos. p. 1-14.
- FOCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996, p. 4-21.
- GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História*. São Paulo: Cia das Letras, 1990, p. 143-179.
- HALL, Stuart. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. Publicado na Revista Educação & Realidade. Inglaterra, 1997, p. 1-23.
- HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. *A África na Sala de Aula: visita à história Contemporânea*. 2 ed. São Paulo: Selo Negro, 2008.
- MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. In: *Cadernos de Letras da UFF — Dossiê: Literatura, língua e identidade*. n. 34. Trad. Angela Lopes Norte, p. 287-324, 2008.
- MOORE, Carlos. Racismo: passado conflituoso, presente comprometido, futuro incerto. In: *Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007, p. 279-293.
- Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1. In: *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 17-81.
- SANTOS, Boaventura de Sousa Santos. Introdução: para ampliar o cânone da produção. In: *Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista*. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p. 23-32.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. *Memória D'África: a temática africana em sala de aula*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

WALTER, Roland. *Mobilidade cultural: o (não) lugar na encruzilhada transnacional e transcultural*. Interfaces Brasil / Canadá. Rio Grande, n. 8, 2008, p. 37-56.

WERTHEIN, Jorge e CUNHA, Célio. Os pilares da Educação. In: *Fundamentos da nova educação*. Brasília: UNESCO, 2000. p. 22-24.

ENTRE O DISCURSO E A PRÁXIS: O *OUTRO* NAS DISPUTAS SUBJETIVAS PELA APLICAÇÃO DA LEI

10639/03

Alisson Gomes da Silva Nogueira¹

Resumo: O presente artigo se propõe a tecer uma breve reflexão acerca da emergência de sujeitos periféricos quando da consolidação do capitalismo, onde sua organização em meados do século XX e início do século XXI ganham destaque com a conquista de políticas públicas que, minimamente, se propusessem a representá-los. Tomando como objeto a implementação da lei 10.639/03, pensamos como a estrutura racializada brasileira está inserida em uma lógica de manutenção de privilégios históricos na sociedade e como esta vem sendo rompida com a organização de movimentos sociais que resistem e subvertem essa estrutura. Para isso, partimos de pressupostos teóricos tratados por autores como Maria Nazaré Mota de Lima, James Williams, Franz Fanon e Cuti, os quais dão suporte ao projeto de pesquisa de mestrado O Currículo Escolar e o Diálogo com a Lei 10.639/03: o Caso do Centro Educacional Cruzalmense, que se propõe a avaliar a implementação da lei 10639/03 em uma escola pública do município de Cruz das Almas—BA.

Palavras-Chave: Subjetividade. Raça. Educação.

O LUGAR DO CAPITAL.

Sociedade em choque eu vim pra incomodar
Aqui o santo é forte, é melhor se acostumar
Quem foi que disse que isso aqui não era pra mim se equivocou
Fui eu quem criei, vivi, escolhi me descobri e agora aqui estou
Não aceito cheque já te aviso não me teste
Se merece então não pede pra fazer algo que preste
Quem é ligeiro investe não só fala também veste
Juiz de internet caga se espalhando feito peste
Se não tá no meu lugar então não fale meu.

(Karol Conka)²

A ascensão do sistema econômico capitalista no início do século XVI e sua consolidação no século XIX, sem dúvidas, se configura como um marco na modificação e naturalização de uma série de estruturas sociais. Não há como pensarmos a produção artística, cultural, política e econômica dos Estados que se pretendiam modernos, nem os que se formariam entre estes séculos, distante do contexto de consolidação do monopólio econômico capitalista.

Obviamente que ao pensarmos sobre os ditames da produção intelectualizada e da construção do saber neste íterim de séculos, somos levados a refletir acerca dos deslocamentos de concepções teológicas para as concepções teleológicas de produção científica que marcaram o início da Idade Moderna e Contemporânea. Neste sentido, o conhecimento emerge como uma problemática que tem centralidade nas concepções de centro e periferia que ocuparão o modo de fazer e de ser das

¹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (UNEB), turma 2016. Endereço eletrônico: alissonnogueira15@yahoo.com.br.

² Trecho da música “É o poder”, interpretada por Carol Conka, composta por Tropkillaz.

sociedades ocidentais e ocidentalizadas³, bem como a forma como produzem e consomem conhecimento.

Eric J. Hobsbawn, historiador marxista britânico, ao remontar em sua obra *A Era do Capital* a ascensão e consolidação do capitalismo na Europa a partir das Revoluções burguesas do final século XVIII e início do XIX, nos dá informações valiosas acerca da reconfiguração espacial das cidades europeias neste período. Para ele, não há como compreendermos esta reorganização do espaço, bem como das relações sociais advindas destes processos, apenas a partir de uma análise sobre o avanço industrial. Essa análise não daria conta de compreender o impacto do capitalismo nas relações sociais que foram ganhando corpo a partir da industrialização dos espaços urbanos. (HOBSBAWN, 2011, p. 318). A compreensão do sucesso capitalista vai muito além da lógica de produção fabril. Sobretudo quando o vemos a partir de uma ótica ampla, onde são produzidos, não apenas utensílios, mas indivíduos dotados de saberes específicos voltados para obtenção do lucro e garantia de uma estrutura hierarquizada condicionante de lugares sociais estabelecidos a fim de manterem a lógica de apropriação do capital por grupos minoritários da sociedade. E como bem afirmou Hobsbawn, essa apropriação era em favor de uma burguesia ascendente desde as Revoluções liberais do século XIX.

Para os planejadores de cidades, os pobres eram uma ameaça pública, suas concentrações potencialmente capazes de se desenvolver em distúrbios deveriam ser cortadas por avenidas e bulevares, que levariam os pobres dos bairros populosos a procurar habitações em lugares não especificados, mas presumidamente mais sanitizados e certamente menos perigosos. (HOBSBAWN, 2011, p. 322).

O projeto modernizador capitalista que se implantou na Europa pós-Revolução Industrial, materializado na organização do espaço físico das cidades, não foi um fato que ficou restrito apenas ao continente europeu. É necessário localizar este processo no tempo e refletir acerca do projeto imperialista que vigora na sociedade ocidental em fins do século XIX e início do XX. E para isso, tentamos perceber como essa lógica de organização dos espaços físicos das cidades cumprem papel preponderante na inclusão da sociedade brasileira no eixo das sociedades modernas no final do século XIX, e mais do que isso, perceber esse projeto modernizador a partir de seu amparo em teorias racializadas que constroem os lugares sociais e os espaços de sociabilidade de maneira

³ Compreendemos aqui como sociedades ocidentalizadas aquelas que foram envolvidas num processo de colonização cuja prática de dominação foi construída em bases etnocêntricas e racializadas. Neste sentido, ainda, entendemos o ocidente não como uma característica apenas geográfica, mas que é dotada de um lugar histórico de poder onde as Nações Europeias foram protagonistas nos processos de colonização.

hierarquizada e excludente. A periferia é assim constituída de noções espaciais, mas que são abarcadas por noções de um corpo social que acaba por ocupar este espaço.

Hobsbawn traçou seu estudo a partir das noções marxistas de compreensão da estrutura social, pós Revoluções burguesas, partindo da hierarquização das estruturas em classes sociais. Obviamente que essa leitura leva em consideração abordagens teórico-conceituais que dão conta de compreender as relações sociais a partir dos modos de produção vivenciados pelos indivíduos numa sociedade capitalista. A lógica de produção e o lugar ocupado pelos indivíduos nessa estrutura demarcaria o lugar social destes na sociedade. No entanto, deixa de perceber as produções que transgridam a imposição do regime capitalista, que continuam a existir de maneira resistente e contínua, mesmo que em menor escala.

Embora sua abordagem seja deveras importante e considerável, tentamos ampliar essa investida do capital na regulação da vida social dos indivíduos. Levando em consideração as complexas relações que atravessam as noções de classe provenientes do sistema capitalista e analisadas pelos teóricos marxistas. Para nós, a concepção de classe torna-se mais complexa quando levamos em consideração as hierarquias que a atravessam, sobretudo quando passamos a analisar categorias como Gênero e Raça. Por isso, optamos por enviar nosso estudo partindo, não da concepção de classe, que tão costumeiramente tem sido utilizada para compreender as transformações sociais imersas na lógica do capitalismo, mas das relações de poder que atravessam a sociedade como um todo, criando hierarquias subjetivas e identidades híbridas que têm norteado a “produção de resistência” na sociedade contemporânea.

Por isso enveredamos pelas noções pós-estruturalistas e descoloniais para tentar compreender melhor as disputas em torno do reconhecimento de construções imagético discursivas e materiais de grupos sociais que questionam o sistema capitalista em sua essência. Nesse sentido, entendemos a insurgência das concepções pós-estruturalistas como oriundas da instauração de um caos advindo da crise vivenciada pela sociedade ocidental nas décadas de 1950 e início de 1960 quando paradigmas políticos, econômicos e sociais começaram a entrar em colapso. É a ideia de não fixação de identidades e de ideologias, impulsionadas por ideias de dismantelamento dos discursos hegemônicos e pelas noções de desconstrução que trazem à tona o complexo e diverso jogo de poder que nortearam a sociedade ocidental capitalista até então. É o momento de visibilidade de uma produção “alternativa” de maneira crítica àquela aceita e naturalizada nos Estados modernos. (JAMESON, 2004, p. 27). Como bem definiu James Williams, em texto intitulado *Pós-Estruturalismo*,

Um aspecto do pós-estruturalismo é seu poder de resistir e trabalhar contra verdades e oposições estabelecidas. Ele pode ajudar em lutas contra a discriminação em termos de sexo ou

gênero, contra inclusões e exclusões com base em raça, experiências prévias, *background*, classe ou riqueza. Ele alerta contra a violência, às vezes ostensiva, às vezes oculta, de valores estabelecidos como uma moral estabelecida, um cânone artístico ou uma estrutura legal fixada. Cumpre notar que isso não significa que ele os negue; antes, ele trabalha dentro deles pelo melhor. (WILLIAMS, 2013, p. 17).

Cabe ressaltarmos que, embora tenhamos apontado aqui as noções de reorganização da estrutura dos Estados modernos na Europa, a partir da perspectiva de Hobsbawn, esta ideia de modernização, tomando como parâmetro este continente, reverberou no Brasil durante os séculos XIX e XX. Vemos isso, sobretudo nos projetos higienistas e de industrialização, que acabaram por ser orientados por perspectivas racializadas. Assim as noções de periferia e marginalidade começaram a ganhar fórum no Brasil, sendo construída as periferias geográficas, ocupadas por uma periferia social que ganhou status de marginalidade. E não há como não relacionarmos esse constructo espacial das teorias raciais que atravessaram a história do Brasil.

2. A CONSTITUIÇÃO DE UMA PERIFERIA ÉTNICO-RACIAL.

[...] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos [...]. (FOUCAULT, 2009, p. 9).

É na ordem do discurso que vemos emergir, primordialmente a estrutura social. É por meio da produção discursiva que as hierarquias e lugares de poder são construídos, e sobremaneira, na reprodução destes que ocorre o processo de naturalização.

Partimos do pressuposto de que o século XX insurge como momento de deslocamento e desterritorialização da produção do saber. No Brasil vivemos um século em que os conflitos teóricos, metodológicos e as políticas de Estado, vivenciaram disputas diversas, onde, de um lado estão ideologicamente voltadas para a construção de um Estado de exceção travestido de um Estado Democrático de Direito, e de outro, vemos segmentos políticos e culturais buscarem outros tipos de representação. Ao passo que o Século XX nos aponta o fato de a Nação brasileira encontrar-se em momento de construção e consolidação de um governo Republicano, no campo do saber intelectualizado vemos o surgimento, transformação e superação de uma série de posicionamentos acerca da condição de humanidade de sujeitos históricos cuja trajetória foi destinada às sarjetas políticas e sociais na construção da sociedade.

Nos referimos aqui as noções de *branqueamento* e *mestiçagem* que atravessaram o século coexistindo nos bancos acadêmicos e nas políticas de Estado. Pensamos, o fato de estas noções

teórico-conceituais estarem diretamente relacionadas ao imaginário de uma identidade que se pretendia nacional e que no reverberar de um Estado Republicano se fazia necessário. Neste sentido, Renato Ortiz, ao se referir à mestiçagem e seu caráter mitológico fundante em nossa nação, em texto intitulado *Cultura brasileira e identidade nacional* pensou esta, como dotada de representação ‘real e simbólica’. Para ele, a ideia de mestiçagem refere-se em fatos concretos a condições sociais e históricas onde as questões referentes a etnias que se formaram no país simbolicamente, agem em conformismo com projetos de criação do sentimento nacionalista, que deveriam ser dispersos e, ao mesmo tempo, estariam concatenados à construção da nação. (ORTIZ, 2006). Eram as *neuroses*, de que nos fala Fanon, em *Peles negras, Máscaras brancas*, ocupando não apenas o imaginário, mas a realidade de muitas e muitos, negras e negros, no Brasil. Os ‘mestiços’ deveriam se inserir numa sociedade branca a fim de ascender socialmente, e para o imaginário social teriam mais chances do que os negros de pele escura.

Assim, a Nação brasileira veio se constituindo como uma zona de conflito étnico-racial, onde quem está em lugar de poder delibera sobre todas as instâncias possíveis a fim de dizer quem é e em que espaços o ‘outro’ deve existir, bem como se relacionar. O Estado-Nação brasileiro se consolidou como um Estado onde as representações são brancas. São essas organizações geoespaciais oriundas da consolidação do capitalismo em nossa sociedade que ampliam as noções de periferia, embora a conheçamos mesmo antes de a entendermos como território de identidade⁴.

Boaventura de Souza Santos, na introdução de seu texto *Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista*, por exemplo, nos faz refletir acerca de como o capitalismo não surgiu e se consolidou sem a coexistência de modos de produções alternativas que resistiam à imposição das estruturas capitalistas. Para ele, “A realidade é um campo de possibilidades em que têm cabimento alternativas que foram marginalizadas ou que nem sequer foram tentadas” (Santos, 2000, p. 23. Apud SANTOS, 2005, p. 25). Assim, a organização social nas estruturas segmentadas da sociedade é perpassada por uma intensa produção que se propõe resistente, onde os protagonistas são os ocupantes das classes subalternizadas e por assim dizer marginais, que são perpassadas por uma intensa construção racial.

A população negra, mesmo objetivada e marginalizada no processo de construção da nação, produziu modos de ser e agir que funcionaram como maneiras de sobreviver a ordem hegemonicamente construída. Essas estratégias de sobrevivência ocuparam os mais diversos campos de existência em sociedade. O campo de produção do saber, os modos de trabalho, as estratégias de

⁴ Entendemos aqui como território de identidade o espaço físico que passa a ganhar notoriedade e noções de pertencimento por aqueles que residem nestes espaços.

manutenção cultural, todos estes campos que lhes eram negados foram apropriados e 'marginalmente' ocupados por esta população que se encontrava nas periferias do existir.

Essa apropriação marcou a resistência negra e foi responsável pela emergência de referências e referenciais para que, no século XXI, obtivéssemos políticas públicas que se propusessem a reparar mais de três séculos de subalternização e exclusão da população negra no Brasil, as quais foram submetidas a expropriações diversas de sua maneira de ser e estar no mundo, em favorecimento da apropriação, manutenção e ampliação da estrutura capitalista no Brasil.

A POPULAÇÃO NEGRA E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10639/03

Na minha história Rapunzel tem dread
Ela é negra e é Rastafári
Não precisa de um príncipe pra se salvar
Ela é empoderada e pode o mundo conquistar

No seu cabelo dread tinha força e poder
Sua beleza africana não tinha o que dizer
Essa história eu inventei, porque não vi princesa assim
Só me mostraram uma, ah, isso não dá pra mim.

(MC. Soffia)

"[...] injeta-se representações nas mães, nas crianças – como parte do processo de produção subjetiva". (GUATARRI/ROLNIK, 1986, p. 25). É justamente, como nos apontou Guatarri e Rolnik, em texto intitulado Subjetividade e História⁵, na representação, ou na falta dela, que as identidades e os lugares sociais preestabelecidos são construídos, solidificados e naturalizados na sociedade, construindo, assim, subjetividades diversas. Para estes autores, não mais consideramos a produção da subjetividade como sendo apenas um caso de superestrutura, dependente de estruturas pesadas de produção das relações sociais, tomando como ponto de partida a produção de subjetividade como matéria-prima da evolução das forças produtivas. Por assim dizer, é interessante pensarmos que há relação direta entre o que nos chega como informação e a prática. Sendo que as produções de significados na sociedade são oriundas das máquinas de controle social que criam discursos e o dispersam de modo a favorecerem grupos sociais que já estão em lugares de poder, e por assim dizer, garantem a sua permanência. (GUATARRI/ROLNIK, 1986, p. 25-27).

Tomando como ponto de partida essa produção de subjetividade, que permeou a construção do ser e existir na sociedade brasileira, e levando-se em consideração os modos de produção discursivo e material, buscamos compreender como uma estrutura racista se consolidou em nossa

⁵ O texto em questão está localizado no livro GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: Cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.

sociedade. Cuti, em texto intitulado *Literatura Negro-Brasileira*, nos aponta que “O século XIX marca o período da nacionalidade brasileira, com a Independência, a Abolição e a República. A crítica literária brasileira não podia ficar à margem do processo, pois fazia e faz parte do conjunto das relações sociais”. (CUTI, 2010, p. 15). A partir deste fato entendemos que é no campo da linguagem que a pretensa nacionalidade brasileira é construída, portanto no campo da superestrutura. Assim, movimentos estéticos e literários, tanto os que se pretendiam nacionais como os transplantados da Europa, construíram um arcabouço imagético discursivo de quem é o negro na sociedade brasileira, bem como o seu lugar social. Veremos na literatura, como nos aponta Cuti, a relação entre imaginário social e teorias racializadas provenientes do século XIX, mas que ocuparam o imaginário social brasileiro até meados do século XX. Assim, “Realismo, Naturalismo e Parnasianismo (e Modernismo)⁶, cada um a seu modo, também vão enfatizar a nacionalidade, empregando elementos locais”. (CUTI, 2010, p. 16). Essa nacionalidade será composta por uma lógica harmoniosa entre os povos que aqui residiam, com os colonizadores e com os que foram trazidos forçosamente do continente africano. É a manifestação, na literatura, do conceito de *mestiçagem*, tão defendido por teóricos da primeira metade do século XX, que forma um só povo entrelaçado de forma pacífica e cujos sujeitos (os mestiços) carregariam o lugar privilegiado de salvadores da pátria. Estes livrariam o país da barbárie, já que ainda conviviam com a “incivilidade⁷”. Assim o Brasil se apresentava para o mundo como modelo de relações raciais, já que vivíamos uma democracia, onde as diferenças eram resguardadas e asseguradas de modo a suplantarem as violências e conflitos que permeavam/permeiam as relações políticas e econômicas no país. (Silva, 2000, p. 99).

Essas ideias sobre o negro, que permearam o imaginário nacional brasileiro no início da República, contribuíram para a solidificação de estruturas de poder que faziam do negro o sujeito de periferia, sujeito da periferia e sujeito periférico. E em paralelo este sujeito, negro, não poderia ocupar outros lugares que não o do trabalho. O pós-abolição, por assim dizer, não passou de uma permanência. O lugar do negro era o trabalho, e sair deste lugar de trabalho (diga-se de passagem, este lugar é o do trabalhador braçal, lavrador, empregadas domésticas, vendedores ambulantes, sem

⁶ O modernismo não é incluído por Cuti em sua análise, no entanto o incluímos aqui a partir de um aprofundamento teórico desenvolvido por Osmar Moreira em texto já citado anteriormente acerca deste movimento e de seu caráter conservador.

⁷ Ainda sobre a questão do branqueamento e o caráter degenerativo que o negro representava para os intelectuais do século XIX e início do século XX, ver:

SCHWARCZ, Lilia Moritz. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo, SP: Cia das Letras, 1993. 287 p ISBN 85-7164-329-6: (Broch.) p. 99.

SILVA, Maria Nilza da. O negro no Brasil: um problema de raça ou de classe? In Revista Mediações, Londrina, v. 5, n. 2, p. 99-124, Jul./ dez. 2000.

possibilidades outras que o desejo pudesse alcançar) pressupunha, como nos apontou Frantz Fanon, tornar-se branco. (FANON, 2008, p. 28).

As representações da população negra, em todo o processo de construção do conhecimento foi a do subserviente, e mesmo que vozes negras insurgissem para questionar a ideia de si projetada na sociedade, eram silenciados e dificilmente reverberava. O século XX naturalizou estes papéis, naturalizou os lugares de poder, no entanto, não ocorreu sem a representação de sujeitos periféricos que, aos poucos, faziam ecoar o seu grito questionador da ordem. Não sem resistência essas imagens foram construídas, fosse no ressoar dos atabaques nos barracões dos candomblés, fosse nos cabelos crespos que resistiam ferozmente aos alisamentos para promover aceitação, fosse na subversão da ordem, fosse na inserção de negras e negros na ordem do dia promovendo uma contravenção social.

E foi justamente nessa perspectiva de construção de uma outra perspectiva histórica, na intenção de salvaguardar as representações não naturalizadas da cultura negro-brasileira e africana, que em 2003, se constituiu um marco legal para a educação nacional. A lei 10.639/03, tornou obrigatório o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira nas escolas da rede básica de ensino, bem como nas universidades brasileiras. Vemos este marco legal como fruto de uma luta histórica, carregada de resistência e de empoderamento dos grupos subalternizados. Embora a legislação não seja o fim último, esta é uma conquista que marca uma série de enfrentamentos que datam do início da república brasileira, como a organização dos movimentos negros na década de 1950, e mais ainda, fruto das subversões da ordem que marcaram a história de nosso país desde as fugas de escravizados e o agrupamento dos mesmos criando outras formas de organização e produção que transgrediam a ordem imposta pelos regimes políticos e econômicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: “PRODUZINDO PARA VIVER”.

Na televisão
A verdade não importa
É negro, favelado, então tava de pistola
Três dias de tortura
Numa sala cheia de rato
É assim que eles tratam o bandido, favelado
Bandido rico e poderoso
Tem cela separada
Tratamento vip e delação premiada
(MC. Carol)

No ano de 2004, para subsidiar e impulsionar a aplicação da lei 10639/03, o ministério da educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História da cultura Afro-brasileira e Africana. Sua justificativa está em

[...] cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.(BRASIL, 2004, p. 9)

Pontuamos aqui a legislação, por entendê-la como parte de enfrentamentos que ocuparam, por décadas, o cerne da resistência negra, sobretudo no período pós-abolição. Entendemos ainda, que se configura enquanto materialização dos gritos de revolta que ecoaram durante todo o século XX e que só no início do XXI obtiveram representação e representatividade na construção de políticas públicas que se propusessem a romper com a construção de subjetividades que naturalizaram o racismo na sociedade brasileira. Elenaldo Teixeira, em texto intitulado *As dimensões da participação cidadã*, nos informa que por mais que as noções de Estado estejam em crise, não é suficiente para que as demandas sociais sejam representadas e vejam suas questões solucionadas, por isso ocorre a emergência de movimentos sociais que se propõe a tencionar o Estado e a buscar solucionar as demandas por vias não institucionalizadas (Teixeira, 1997, p. 180). E dessa justamente sob a insurgência desses movimentos que a lei 10.639/03 foi conquistada. Teixeira nos aponta, ainda, que

Segmentos sociais se organizam não apenas em torno de necessidades materiais ou de realização de políticas públicas que atendam às carências, mas em busca de seu reconhecimento como sujeito, de construção e efetivação de direitos e de uma cultura política de respeito às liberdades, à equidade social, à transparência das ações do Estado. (TEIXEIRA, 1997, p. 180).

Neste sentido é que percebemos o marco legal como fruto da organização do movimento negro e de enfrentamento histórico da população negro-brasileira desde as décadas de 1950 e 1960. Vale ainda ressaltarmos o protagonismo da educação na promoção da igualdade pretendida. Quando Maria Nazaré Mota de Lima, logo no início de seu texto, *Relações étnico-raciais na escola: o papel das linguagens*, nos aponta que “A educação se caracteriza como espaço onde ocorrem regulações simbólicas, controles sociais, inculcação de valores, como também posturas éticas diante do mundo natural”, nos aponta a potencialidade e necessidade do espaço escolar no processo de desconstrução de noções naturalizadas sobre as relações étnico-raciais. Para ela, pensar as mudanças sociais é, sobremaneira, pensar o espaço de formação nas escolas. (LIMA, 2015, p. 17). Assim entendemos que a escola detém lugar de promoção da desconstrução, sobretudo pensando a desconstrução material posterior a desconstrução no âmbito da linguagem. E um passo a ser dado, como bem demonstrado por Lima, é pensar a noção de diversidade a partir de seu viés cultural, o

que demonstra ser um caminho possível na promoção e reconhecimento das diversidades inerente aos indivíduos. E neste sentido, o processo de desconstrução das relações étnico-raciais, a partir das noções de diferença,

[...] tende a uma crítica da vida cotidiana, nas suas múltiplas dimensões, correlacionando contexto e perspectivas, visões de mundo, conhecimentos de diversas ordens. Assim desperta-se para algo que já está presente no dia a dia, e que sempre esteve presente na história, mas foi ocultado nas práticas sociais, inclusive na escola, negado aos sujeitos da educação. (LIMA, 2015, p. 119).

Quando pensamos a produção literária de grupos negros, percebemos que está carregada de denúncia, agindo como maneira de desnudar os processos cotidianos enfrentados pela população negro-brasileira, funcionando como ‘espelho’ ou tentativa de reprodução de sua visão de mundo, reveladoras de uma série de preconceitos e discriminações. Embora muitos autores, entre 1940 e 1980, se dedicassem a trazer às produções negro-brasileira ao cenário intelectual como valiosas e consideráveis, apenas em 1980 veremos as vozes dos negros ecoarem de si. (SILVAR, 2008, p. 1)⁸. Embora sempre presentes enquanto representação, apenas os brancos detinham a representatividade. Ocupar o lugar de quem fala de si, foi o primeiro passo para que novas possibilidades se constituíssem para a população negro-brasileira. Não bastava que o Negro fosse objeto, ou conteúdo, era necessária que estes sujeitos fossem vistos enquanto produtores. Afinal, a reorganização do Estado perpassando pelo âmbito educacional carecia de outras referências que não as canônicas. Era fundamental que detivesse o poder de representação de si e que por conseguinte funcionaria como referência para tantos outros.

Quando Guatarri, em texto intitulado *Subjetividade e história*, nos aponta para o fato de que há um direcionamento político bem demarcado para que a subjetividade seja produzida em escala coletiva, não como somatória de indivíduos que tem algo em comum, mas um interesse comum que acaba sendo partilhado e construído como única via possível, nos remete a ideia de que houve e há, nos processos que se propõem descoloniais, agenciamentos extremamente necessários, onde a criação de referências e o reconhecimento de referenciais se apresentam de maneira preponderante para a eficácia do processo. (GUATARRI, 1986, p. 29).

A aprovação da legislação configurou-se como incentivo a desconstrução de toda uma ordem social construída historicamente, mas sobretudo, institucionalmente dá possibilidades de visibilidade a uma produção artística, literária, cultural de grupos sociais que foram silenciados. Vemos por

⁸ SILVAR, Mário Augusto Medeiros da. *Literatura Negra como Literatura Marginal: Brasil, 1980*. XI Congresso Internacional da ABRALIC – Tessituras, Interações, Convergências. USP – São Paulo, Brasil. 2008.

exemplo a obra de Carolina Maria de Jesus passar, mesmo que minimamente, a ser conhecida. Vemos emergir outras histórias sobre a população negra, desde o deslocamento colonial até o Brasil. Vemos ainda permear os livros didáticos histórias de impérios africanos que nunca antes foram tratados ou mesmo conhecidos pela nação brasileira.

REFERÊNCIAS

- CUTI. *Literatura Negro-Brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010.
- FANON, Frantz. *Peles Negras, Máscaras Brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: Cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- HOBBSBAWN, Eric J. *A Era do Capital. 1848-1875*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- JAMESON, Fredric. A lógica cultural do capitalismo tardio. In: *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. Trad. Maria Elisa Cevalco. São Paulo: Ática, 2004. p.27-79.
- LIMA, Maria Nazaré Mota de. *Relações étnico-raciais na escola: o papel das linguagens*. Salvador: EDUNEB, 2015.
- SANTOS, Boaventura dos. Introdução: Para ampliar o cânone da produção. In: *Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2005, p. 23-32.
- TEIXEIRA, Elenaldo Celso. As dimensões da participação cidadã. In: *Caderno CRH*, n. 26/27. Salvador: Centro de Recursos Humanos/UFBA, 1997. p. 180-209.
- WILLIAMS, James. *Pós-estruturalismo*. Trad. Caio Liudvik. Petrópolis: Vozes, 2013.

NARRADORES SISALEIROS: DA ARTICULAÇÃO DE SEUS SABERES ORAIS AOS PROJETOS CULTURAIS E A RESSIGNIFICAÇÃO DA CULTURA LOCAL

Edisvânio do Nascimento Pereira¹

Resumo: Esta proposta pretende estudar os narradores sisaleiros, seus saberes orais, bem como, suas articulações para a implantação de projetos culturais. A intenção é investigar em que medida estes saberes articulados com as Organizações não Governamentais, contribuem para a ressignificação da cultura local. Para tanto, o objeto de análise será o projeto Griôs Sisaleiros do Assentamento Lagoa do Boi, mais conhecido como povoado Rose, em Santa Luz/Bahia. Intenciona-se verificar como as experiências dos narradores e seus saberes orais, articulados aos projetos culturais, em especial o Griôs Sisaleiros, contribui para a ressignificação da cultura do Assentamento. Por se tratar de uma comunidade predominantemente oral, busca-se fazer uma abordagem, a partir dessas experiências e saberes, das influências para os projetos culturais nos modos de produções artísticas e na cultura local dos moradores. Será utilizada a pesquisa de observação participante, com entrevista semiestruturada e análise documental. Será gravado um vídeo/documentário trazendo cenas que representem os sujeitos da pesquisa. Espera-se contribuir para melhor compreender os modos de vida e produção cultural do Povoado Rose, assim como reunir dados para futuras pesquisas.

Palavras-chave: Narradores sisaleiros. Projetos culturais. Ressignificação da cultura local.

INTRODUÇÃO

Tomando como ponto de partida, é oportuno dizer que as narrações dos causos, contos e histórias de vida, a partir dos narradores e seus saberes orais que integram o Projeto Griôs Sisaleiros², localizado no Assentamento de reforma Agrária de Lagoa do Boi, mais conhecido como, Rose, no município de Santa Luz/Bahia, possibilitou o desenvolvimento de várias atividades artísticas, quanto aos seus processos criativos, dando origem a uma variedade de produtos como: desenhos, pinturas, roteiros de peças teatrais, xilogravuras, literaturas de cordel, gravações de CDs e livros produzidos através da articulação da comunidade com instituições parceiras.

A partir da relação de proximidade entre os narradores e as organizações sociais, bem como, suas formas de linguagens podem estar dando uma configuração histórica na comunidade de Rose, a qual nos faz pensar que elas podem contribuir para a ressignificação da cultura local. “Através da linguagem o homem se constitui como sujeito” (AGAMBEM, 2009. p. 56).

¹ Bacharel em Comunicação Social Radialismo pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB – DEDC Campus XIV. Mestrando pelo programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia Bolsista da FAPESB. Orientadora: Profa. Dra. Edil Silva Costa. Doutora em Comunicação e Semiótica (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Endereço eletrônico: edisvanionascimento@yahoo.com.br

² Há indícios de que a palavra *griot* é de origem francesa. Significa mestre do saber oral, e passou a ser empregada na África para conceituar os animadores públicos, ou seja, pessoas responsáveis pela transmissão de saberes para as novas gerações, através da história oral. No Brasil, a palavra foi adaptada para a nossa língua – Griot para Griô – contudo, não alterou o seu significado. O termo sisaleiro é derivado da palavra sisal, planta nativa da caatinga do qual é extraída a fibra para confecção da corda de sisal e outros derivados.

O uso de diversas formas de linguagem, aliadas as suas capacidades de articulação, se revelam nos sujeitos da comunidade, como importantes instrumentos que podem permitir que estes possam vivenciar novas experiências e criarem novos modos de produção e de vida. “[...] a experiência que a linguagem deve significar não é um inefável, mas é o supremamente dizível, a coisa da linguagem [...], o que possibilita que o sujeito encontre [...] o seu lugar lógico em uma exposição da relação entre experiência e linguagem” (AGAMBEM, 2005. p. 11).

Estas constatações nos levam a alguns questionamentos: como acontecem os modos de produções artísticas dos narradores orais do Assentamento Rose em Santa Luz? Como se dá a articulação dos narradores orais com as Organizações não Governamentais e quais suas influências para os projetos culturais? Quais as contribuições destes para a ressignificação da cultura local?

Do ponto de vista da oralidade, esta adquire maior significado, na medida em que se reconhece a palavra como uma capacidade pertencente ao ser humano e que em qualquer lugar ou sociedade ela sempre precede à escrita. “[...] a fala é um dom de Deus. Ela é ao mesmo tempo divina no sentido de descendente e sagrada no sentido de ascendente” (HAMPÂTÉ-BÁ, 1982, p. 155).

Neste sentido, a nossa pretensão frente a este trabalho é vislumbrar em que medida os saberes dos narradores orais junto às Organizações não Governamentais, contribuem para a ressignificação da cultura local e para isso será verificado como as experiências dos narradores e seus saberes orais, articulados aos projetos culturais, em especial o Griôs Sisaleiros, contribui para esta ressignificação.

Por se tratar de uma comunidade predominantemente oral, o nosso objetivo maior é verificar em que medida as experiências dos narradores, suas tradições e saberes orais, articulados aos projetos culturais, em especial o Griôs Sisaleiros, contribuem para a ressignificação da cultura do Assentamento Rose no município de Santa Luz-BA. Tendo como nosso sujeito de análise o projeto Griôs Sisaleiros, na perspectiva de verificar os modos de produções dos artistas da comunidade, os quais se articulam e fazem surgir projetos culturais que podem possibilitar a ressignificação da cultura local.

Para atingir os resultados almejados, é necessário haver a escolha de um percurso metodológico. Dessa forma, opta-se pela pesquisa de observação participante, com entrevista semiestruturada, para a execução deste estudo. A pesquisa de observação participante,

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

Tendo uma relação histórica de aproximação com o tema e os sujeitos da pesquisa desde 2006, avalia-se que este pode trazer alguma facilidade. Isso, nos leva a pensar que se faz necessário um trabalho mais cauteloso acerca da metodologia proposta por Marconi e Lakatos, o que nos instiga recorrer às contribuições do teórico da comunicação Marcondes Filho. Este autor define a importância do observador participante, dizendo que consiste em não ter como estudar as formas de comunicar-se

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

Sendo assim, pretende-se fazer uma revisão bibliográfica que possa fundamentar a dissertação a respeito dos sujeitos da pesquisa e dos conceitos discutidos. Utilizar-se-á a pesquisa de observação participante, com entrevista semiestruturada, bem como, análise documental nas instituições Instituto Maria Quitéria – IMAQ e Liga Desportiva e Cultural dos Assentamentos da Região Sisaleira.

A propósito do referencial teórico, temos utilizados até o momento, obras de autores como Gilles Deleuze e Guatrari, Hampaté-Bá, Paul Zumthor, Stuart Hall, Homi K. Bhabha, Nestor Garcia Canclini, dentre outros.

Este estudo sendo bem sucedido, possui relevância social e científica, na medida em que este se propõe discutir aspectos que poderão colaborar para que haja reflexão acerca dos saberes orais dos narradores, no que se refere à mobilização de sujeitos que falam de seu lugar, bem como o resultado das articulações dos mesmos para a efetivação de projetos culturais que possam culminar com a ressignificação da cultura local.

BREVES DISCUSSÕES TEÓRICAS

Encontramos nos narradores sisaleiros do Assentamento Rose, uma diversidade de saberes presentes em sua oralidade, mostrando-se capazes de articulações que a princípio a nosso ver consegue mobilizar Organizações, propor iniciativas, fazendo desmontes e remontando outras, que culminam em projetos culturais, que permeiam e dão novos significado à cultura local, funcionando de forma *rizomática*, no sentido Deleuziano criando “linhas de fuga”, este desejo que dá o sentido de movimento é o mesmo que estabelece novos sentidos às produções dos narradores, visto que se encontram sempre abertos para as novas possibilidades, assim “quando um rizoma é fechado, arborificado, acabou, do desejo nada mais passa; porque é sempre por rizoma que o desejo se move produz (DELEUZE; GUATTARI, 1995. p. 32).

As produções dos narradores orais do Povoado Rose em Santa Luz, partem justamente, do desejo e da ideia de movimento de criar novos caminhos, novas possibilidades “*rizoma*”. No que se refere às tradições e saberes orais, “são meios de sociabilidade, pois através delas as experiências individuais são comunicadas e tornadas “públicas” ou socialmente conhecidas” (HANKE, s/d, p. 118). A multiplicidade de saberes orais dos narradores, integrantes do projeto Griôs sisaleiros, articulando-se para o surgimento de novos projetos culturais, pode ser vista sob a ótica de que “é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente”, (DELEUZE; GUATTARRI, 1995. p.8), fazendo com que haja a ressignificação daquilo que ali existe.

As movimentações artísticas dos narradores do Rose, têm se caracterizado por uma marca que chama muito a atenção que é a constante ideia de movimento, de busca, de quebrar estereótipos, criando novas estratégias e se reinventando, ou seja, numa perspectiva *rizomática*, capaz de criar novas possibilidades e de dar novos significados e sentidos à cultura local.

A partir das práticas articuladas pelos moradores do povoado Rose, o IMAQ desenvolveu o projeto Expressões Sertanejas³ e este se configurou enquanto possibilidade efetiva de revalidação, reconhecimento, valorização e divulgação das diversas práticas artístico-culturais, perpassando pela historicidade da comunidade, passando por suas vivências culturais tradicionais e indo até a criação de bens e produtos autorais. (IMAQ, 2005). Nesta perspectiva, foram criados e desenvolvidos instrumentos técnico-pedagógicos, para a rememoração e valorização do patrimônio histórico-cultural da comunidade, interferindo nos processos de conscientização da identidade sócio/cultural - os mais diversos perfis artístico/culturais e matrizes históricas e socioculturais locais (IMAQ, 2005). É nesta perspectiva que nasce o Projeto Griôs sisaleiros e este surge como resultado das interações empreendidas pelo Projeto Expressões Sertanejas, permitindo a reafirmação cultural firmando a história e a base formativa da população da comunidade de Rose. (IMAQ, 2005).

Chama-nos atenção, o uso de alguns termos pelos moradores de Rose como: cultura popular; identidade, ressignificação, comunidade, articulação, experiência e projetos culturais. Este comportamento, nos faz pensar que eles estão assumindo suas “posições” ainda que às vezes pareça inconscientemente, enquanto sujeitos de um lugar de fala, mas “A questão é produzir inconscientemente e, com ele, novos enunciados, outros desejos: o rizoma é esta produção de inconsciente mesmo”. (DELEUZE; GUATTARI, 1995. p. 38).

³ Ponto de Cultura Expressões Sertanejas, convênio firmado entre o IMAQ e o Ministério da Cultura – MinC, através do Programa Cultura Viva, cujo objetivo é apoiar projetos culturais em todo país.

A propósito disto, a cultura popular é vista conforme as suas relações de forças sociais e há uma luta contínua e necessariamente irregular e desigual, por parte da cultura dominante, no sentido de desorganizar e reorganizar constantemente a cultura popular, para cercá-la e confiar suas definições e “[...] formas dentro de uma gama mais abrangente de formas dominantes. Há pontos de resistência e também momentos de superação. Esta é a dialética da luta cultural”. (HALL, 2003, p. 254). A aparição tardia dos estudos e das políticas relativos a culturas populares mostra que estas se tornaram visíveis há apenas algumas décadas. (CANCLINE, 2015, p. 207).

Ao notarmos que os moradores de Rose costumam se referir às atividades culturais desenvolvidas, utilizando-se da etimologia identidade, podemos verificar que existem ao menos três concepções a este respeito:

[...] O sujeito no Iluminismo baseado numa concepção da pessoa humana. [...] O sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno [...] O sujeito pós-moderno torna-se uma celebração móvel [...] (HALL, 2005, p. 10).

Sendo assim a identidade surge de uma falta de inteireza que é ‘preenchida’ “[...] a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser visto por outros” e “[...] continuamos buscando a ‘identidade’ e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude”. (HALL, 1999, p. 39), visto que as identidades “[...] flutuam no ar, algumas de nossas próprias escolhas, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas”. (BAUMAN, 2005, p. 19).

Em se tratando dos narradores orais de Rose, bem como, suas articulações nos instiga pensarmos também acerca do uso do termo comunidade cujo “[...] entendimento compartilhado do tipo natural de tácito, ela não pode sobreviver ao momento em que o entendimento se torna autoconsciente estridente e vociferante.” [...] (BAUMAN, 2003, p. 17).

O movimento diverso e o universo de saberes e fazeres dos narradores orais de Rose, articulados com as lideranças da própria comunidade, criando novas possibilidades, rompendo, saindo de um lugar de “condicionados” para criar novas condições proporcionaram o estabelecimento de parcerias com Organizações não Governamentais, e assim, nasceram os projetos culturais, que permitiram a transformação de um importante acervo historiográfico e se configurou nas produções desses bens, serviços e produções culturais, cujos foram catalogados. Estes sujeitos possuem a capacidade de transcender, se *desterritorializar* para uma nova *reterritorialização* criam *linhas de fuga*, são, portanto, sujeitos *rizomáticos* (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Observando os modos de produção da comunidade, pode-se constatar por meio do seu banco de dados, cópias de projetos desenvolvidos, fotos, relatórios de atividades, matérias e reportagens veiculadas na imprensa local, regional e nacional, desenhos, pinturas, roteiros de peças teatrais, xilogravuras, literaturas de cordel, contos, causos e livros produzidos através da articulação e da vivência da comunidade com instituições, sendo este o resultado da catalogação nas oficinas com os narradores orais “[...] a fala é um dom de Deus. Ela é ao mesmo tempo divina no sentido de descendente e sagrada no sentido de ascendente” (HAMPÂTÉ-BÁ, 1982, p. 155).

A este respeito nos faz pensar que a oralidade, adquire uma importância de maior significado, ao passo que reconhecemos a palavra, como uma capacidade pertencente ao ser humano e que em qualquer lugar, ou sociedade, ela sempre precede à escrita, ou seja, “[...] abre espaços e possibilita aos sujeitos em processos de formação, partilhar experiências formadoras, sobre tempos, espaços e trabalhos biográficos [...]” (SOUZA, 2008, p. 85).

Os narradores orais que vivem no assentamento Rose, antes teriam passando por momentos que permearam as suas próprias culturas, por se tratarem de sujeitos que, oriundos de regiões diversas, e, em muitas situações, culturas diferentes, enfrentaram dificuldades, tendo que se deslocarem de seus lugares enquanto sujeitos, por muitas vezes marginalizados, “toda uma gama de teorias contemporâneas sugere que é com que aqueles que sofreram o sentenciamento da história – subjugação, dominação, diáspora, deslocamento – que aprendemos nossas lições mais duradoras de vida e pensamento” (BHABHA, 2014. p. 276). Neste sentido, os narradores orais de Rose podem ser colocados sob a ótica de que a “experiência afetiva da marginalidade social – como ela emerge em formas culturais não canônicas – transforma nossas estratégicas críticas”. (BHABHA, 2014, p. 276).

DA EXPERIÊNCIA E SABER ORAL DOS MESTRES À RESSIGNIFICAÇÃO DA CULTURA LOCAL

Embora os narradores não tenham o chamado saber científico, são detentores de um vasto conhecimento, cujo chamamos aqui de “saber oral”. “A fala é um dom de Deus. Ela é ao mesmo tempo divina no sentido de descendente e sagrada no sentido de ascendente” (HAMPÂTÉ-BÁ, 1982, p. 155).

Parte dos Griôs da Comunidade de Rose, é formada por pessoas idosas que não são detentoras do domínio da leitura e da escrita, ou não passaram pela chamada escola formal. Entretanto, eles passam os seus conhecimentos, através da oralidade para crianças, jovens e adultos da comunidade.

As atividades acontecem através de oficinas realizadas toda semana. José Roque Saturnino de Lima⁴, explica que o projeto é importante para a comunidade e diz que “[...] isso tem permitido a interação entre os moradores, e também a gente vê o fortalecimento da identidade e o crescimento do valor dos saberes e dos fazeres culturais da comunidade”. (LIMA, entrevistado em 2010).

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

Hampâté-Bá refere-se às tradições, saberes e fazeres orais como “a grande escola da vida” (HAMPÂTÉ-BÁ, 1982, p. 195). A respeito deste ponto de vista, sugere-nos que possamos trazer algumas contribuições de sujeitos que integram o projeto Griôs Sisaleiros. Trata-se de falas que nos instigam a pensar na ideia de ressignificação da cultura local e a afirmação identitária do Povoado Rose.

Eu acho assim, de uma grande importância, porque agente tá percebendo que a cultura tá se perdendo, e com essa oportunidade a gente tá trazendo de mostrar aos jovens e as crianças, a cultura de nossos pais de nossos avós, fazer com que eles conheçam mais essa cultura, que hoje a gente percebe, que estava se perdendo, e é muito importante a forma que vem sendo mostrada, através da cultura tá buscando também, trazer o jovem a criança para uma vida melhor, assim, na educação deles poder, entender que a cultura é uma coisa muito importante para a educação também da juventude e até mesmo dos adultos que às vezes estavam também se perdendo. (V. M. S.⁵. Entrevistada em 2009).

Notamos a partir de sua fala, a satisfação, por fazer parte do Projeto Griôs Sisaleiros, além da demonstração do sentimento de pertencimento, ao enfatizar a importância do mesmo, ao usar a afirmação “para uma vida melhor”. Outro aspecto bastante significativo, na fala de Dona V. M. S., é que ela ressalta com certo entusiasmo, a oportunidade outorgada aos mestres, a partir do projeto, para que eles possam mostrar às crianças e jovens, as suas manifestações culturais, que vem dos seus antepassados, o que segundo ela, estava se “perdendo”.

⁴ Formado em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia, através do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária). Morador do Povoado Rose desde a ocupação e implantação do Assentamento. É poeta, cordelista e contador de causos. Diretor da Liga Desportiva e Cultural dos Assentamentos e integrante de diversos Conselhos municipais e estaduais, dentre eles, o de Cultura. Exerce a função de Griô aprendiz, trabalhando oficinas de contações de causos, elaboração de cordel, xilogravuras, peças teatrais, composições musicais e organização dos materiais coletados para o acervo cultural da comunidade e do projeto.

⁵ Sempre viveu exercendo as atividades de dona de casa, agricultora e artesã, mas segundo ela, nunca deixou de amar uma boa cantoria, o samba de roda e o reisado. Na época da entrevista ela tinha 62 anos, morava no Projeto de Assentamento de Reforma Agrária Mucambinho, onde vive até hoje e desenvolvia as atividades de Griô, em sua área de assentamento, bem como, no Povoado Rose, sendo uma das responsáveis pelas oficinas de literatura, cantorias e músicas locais, artesanato e agricultura orgânica.

Ao observar a narrativa da entrevistada, é possível perceber que a mesma se refere ao Projeto, como um instrumento, o qual, segundo as suas palavras, tem contribuído para a valorização da cultura local. Isso nos remete a pensar, ao analisar as suas colocações, que o Projeto possibilitou a amostra dessa cultura e fez com que outras pessoas em especial, os mais jovens se apropriassem destes saberes e não os deixassem se “perder”.

Chama-nos a atenção, quando Dona V. M. S., se refere ao Projeto como um meio que pode “trazer o jovem e a criança para uma vida melhor”. A este sentido, analisamos que a entrevistada se refere ao comportamento das crianças e jovens, que, com o andamento das atividades culturais, começam a participar e ocupar-se de atividades que permitem o acesso ao conhecimento.

Percebemos na narrativa de Dona V. M. S., que com a presença do Projeto surge também um sentimento de pertencimento, haja vista que, os jovens e adultos começam a se inserir e participar, interagindo com os Mestres, fazendo desse modo, com que estes saberes, não se percam e sejam repassados para as gerações que vão surgindo.

A segunda entrevistada, fala a respeito do desenvolvimento das suas atividades no Projeto, bem como, quanto a sua relevância para a comunidade,

[...] como eu trabalho com crianças de oito anos, é eles não tem esse conhecimento, e eu estou transmitindo para eles, então eu acho muito bom. Porque a gente sabe que na zona rural às vezes, tem muita família que tem dificuldade na sobrevivência, né? E com esse ponto, de cultura de alimento, eu acho que acaba a maioria da fome, porque a gente usa tudo que a gente tem na roça é usado, a casca do aipim, a casca da banana, a folha do aipim, a folha da batata, da abóbora, enfim tudo é aproveitado. [...] E hoje a gente tem o prazer de passar isso para os meninos, pois a alimentação deles vai ser bem melhor e a gente sabe que desnutrição vai acabar. A desnutrição do corpo e da mente. (M. J. D. M⁶, Entrevistada em 2007).

A narrativa da entrevistada faz-nos perceber que, o trabalho por ela desenvolvido, trata-se de uma atividade interessante, sob o ponto de vista do desenvolvimento da comunidade. Na engrenagem do projeto, ela desempenha o papel importante de repassar os seus conhecimentos de arte culinária, se apropriando da matéria prima existente, na roça da comunidade. Ela nos permite perceber também, a diversidade de saberes e fazeres dos mestres, ao desempenharem suas funções. A entrevistada revela receitas que utiliza para a confecção de pratos, se apropriando de produtos

⁶ Desde o início do Assentamento em 1989 ela reside na comunidade de Rose. Durante a sua vida dedicou-se ao Ofício de parteira por muitos anos, quando muitas mães ainda não tinham acesso aos hospitais da cidade, era ela que socorria as mães que entravam em trabalho de parto e muitas crianças do assentamento e de regiões vizinhas nasceram sob os seus cuidados. Sempre foi dona de casa, adoradora das cantigas de roda, se dedicando inclusive a compor algumas destas cantorias. No Projeto exerce a atividade de Griô responsável pelas oficinas de culinária regional e alternativa, fototerapia, benzedeira, música de raiz e artesanato em fibra de sisal e pindoba.

que estão ali mesmo na sua área de convivência, sem a preocupação de comprar ingredientes industrializados. A mestra, além de trazer-nos aspectos bastante significativos no tocante à cultura, à preservação dos seus valores e conhecimentos, faz-nos perceber também, o comprometimento com o bem estar, saúde e com a qualidade de vida dos moradores da comunidade.

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

José Roque Saturnino de Lima, destaca os impactos do Projeto, na comunidade, no que tange à ressignificação da identidade cultural do Rose, para ele

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

A sua fala, aponta para uma perspectiva inovadora, onde apesar das dificuldades enfrentadas, puderam concretizar o sonho comunitário de “refazer” a história da comunidade cultural. Dessa forma, seria seguro dizer que, com a chegada do Projeto, a comunidade passa a revivificar a sua própria história?

INQUIETAÇÕES E TENTATIVAS DE COMPREENSÃO

Constata-se que a partir do saber e do fazer oral presentes na comunidade Rose em Santa Luz, através da articulação dos seus mestres e lideranças, aliados às suas capacidades de estabelecimento de parcerias, bem como, os seus modos de produções artísticas, a princípio pode estar contribuindo para a ressignificação da cultura local. Mas afinal, de que maneira há esta contribuição? Estes sujeitos envolvidos com os projetos, qual a sua percepção e nível de sentimento de pertencimento?

Por ser uma área de assentamento, é evidente as marcas das lutas, dos deslocamentos, na busca de uma melhor condição de vida, claro, isso perpassa também pelos seus aspectos culturais, como a necessidade de mudanças constantes de comportamentos, os múltiplos sonhos de um lugar melhor para se viver, o ato de se reinventar, quebrando paradigmas e destruindo estereótipos. “Disto ocorre, em segundo lugar, a natureza destas multiplicidades e de seus elementos. *O rizoma*” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 57).

Levando em consideração as suas trajetórias, suas implicações frente aos processos de mudanças e rupturas de estereótipos, que marginalizam muitas vezes os moradores de áreas de assentamentos de reforma agrária. Poderíamos imaginar a partir deste ponto de vista, que os narradores orais, bem como, os moradores de Rose, estariam perfeitamente relacionados ao que propõe Deleuze?

Ao verificamos nos moradores de Rose, a compreensão de que para se viver em comunidade, existe a necessidade de haver o partilhamento de ideias e objetivos numa perspectiva de coletividade. Na medida em que eles têm procurado fazer acontecer a implementação de projetos, que visam colaborar para o fortalecimento da vida social, cultural e comunitária de sua respectiva localidade, seria este tipo de atitude ressignificar a cultura local? Mas se os assentados veem de lugares e em muitos casos culturas diferentes. Que tipo de ressignificação pode ser atribuída a este lugar? Seria então, na medida em que eles se juntam, se integram e misturam suas culturas, o ato de dar um significado para a cultura local, a partir destas diversas multiplicidades? Mas se há esta junção de fato, poderia também ser observado como um ato de violência? Já que nos parece haver aí, novos estabelecimentos, desencontros e encontros. Seria pertinente afirmar que há neste sentido, uma *desterritorialização* na qual os sujeitos saem dos seus lugares habituais para se confluírem em outro espaços, a *reterritorialização* como sinaliza Deleuze?

Observamos nos habitantes da comunidade Rose, os seus acessos às mais diferenciadas formas e estilos de vida. Entretanto, estes tipos de comportamentos, a priori, nos parece não fazerem com que se percam de si mesmos, pois, eles conseguem se reconhecer enquanto sujeitos de um tempo e de um espaço, cujos são detentores de características peculiares dos seus lugares. Mas se há o contato com o novo, com o diferente, como poder pensar que não há uma mutação, nos seus modos de vida e na sua cultura? Seria o oportuno pensar então a respeito do que Deleuze afirma “As desterritorializações e reterritorializações não determinam as modificações, mas determinam estreitamente a sua seleção.” (1995, p. 90)? Mas como pensar então em ressignificar a cultura local, se não pensar em mudanças, em *linhas de fuga*? Logicamente, não se deve confundir “[...] esses

movimentos relativos com a possibilidade de uma desterritorialização absoluta, uma linha de fuga absoluta, uma deriva absoluta” (DELEUZE; GUATTARI, 1995. p. 91).

Seus comportamentos, nos instiga a refletir e questionar também se estes permitem ressignificar os seus valores indutórios e culturais locais, sem que haja perdas, quanto a sua história de vida e seus modos de produções. Isso seria possível sem que haja a negação ou esquecimento da história dos seus antepassados? Este estudo sugere mais sob o ponto de vista provocativo para pensar e levantar questões, se o movimento cultural, os projetos culturais da comunidade, possibilitam a ressignificação e quais significados para a cultura local?

Por fim, necessário se faz, que os aspectos observados até o momento no Assentamento Rose em Santa Luz, sugerem-nos alguns embates e tensões teóricas para uma verificação quanto aos seus modos de produção, suas articulações para a elaboração e implementação de projetos culturais. Sugere também que pensemos, como se deu o ato de *desterritorialização* dos sujeitos da pesquisa, como acontecem as tensões para as novas perspectivas reterritoriais, como a cultura local se caracteriza após ressignificada, o que se entende como ressignificação desta cultura e como as Organizações não Governamentais e as políticas públicas estão inseridas neste contexto?

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005, p. 19-78
- AGAMBEN, Giorgio. *O que é contemporâneo? E outros ensaios*. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, 2009.
- BÂ, Hamadou Ampaté. A tradição Viva. In: *Introdução à Cultura Africana*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BÂ, Hamadou Ampaté. *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo: Palas Athena e Casa das Áfricas, 2003.
- KIZERBO, J. *História geral da África: metodologia e pré-história da África*. São Paulo: Ática; Paris: UNESCO, 1982.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2014.
- BAUMAN, Zigmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- COELHO, Teixeira. *Dicionário crítico de política cultural*. São Paulo: Iluminuras, 1997.
- BOUDON, R.; BOURRICAUD, F. *Dicionário Crítico de Sociologia*. Trad. Maria Letícia G. Alcoforado. 2 ed. São Paulo: Ática, 2001.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas Híbridas*. São Paulo: Edusp, 1997.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. In: *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34, 1995.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1977.

- HALL, Stuart. Estudos Culturais e seu legado teórico. In: HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidade e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003, p. 199-218.
- HALL, Stuart. *Identidade Cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.
- HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Trad. Thomaz Tadeu da Silva. 7 ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Trad. Adelaine La Guardiã Resende. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.
- HANKE, Michael. *Narrativas orais: formas e funções*. Disponível em <<http://www.revistas.univerciencia.org>>. Consulta em 29 de abril de 2010.
- IMAQ, <http://www.imaq.org.br>
- IMAQ. Instituto Maria Quitéria. *Projeto Expressões Sertanejas*. Feira de Santana: IMAQ, 2005. 28p.
- IMAQ. Instituto Maria Quitéria. *Projeto Griôs Sisaleiros*. Feira de Santana: IMAQ, 2007. 27p.
- IMAQ. Instituto Maria Quitéria. *Projeto Recriando e Criando Lendas e Mitos*. Feira de Santana: IMAQ, 2007. 52p.
- IMAQ. Instituto Maria Quitéria. *Revista Fuzuê*. Ano II e III. 2-3 ed. Feira de Santana: IMAQ Edições, 2010/2012. 69p.
- KIZERBO, J. *História geral da África: metodologia e pré-história da África*. São Paulo: Ática; Paris: UNESCO, 1982.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. Modos de narração e discussão de memória: biografização, experiências e formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). *(Auto) Biografia: formação, territórios e saberes*. Natal: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008, p. 86-101.
- SOUZA, Maria de Souza; MIRANDA, Wander Melo (Org.). *Crítica e coleção*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- LIMA, José Roque Saturnino de. Entrevistado, 2010. Entrevistador: Edisvânio do Nascimento Pereira. Santa Luz, 2010. Gravador digital estério zoom. *Entrevista concedida para o programa Expressões Sertanejas da Rádio Comunitária Santa Luz FM*.
- M. J. D. M. Entrevistada, 2007. Entrevistador: Edisvânio do Nascimento Pereira. Santa Luz, 2010. Gravador digital estério zoom. *Entrevista concedida para o programa Expressões Sertanejas da Rádio Comunitária Santa Luz FM*.
- V.M.S. Entrevistada, 2009. Entrevistador: Edisvânio do Nascimento Pereira. Santa Luz, 2010. Gravador digital estério zoom. *Entrevista concedida para o programa Expressões Sertanejas da Rádio Comunitária Santa Luz FM*.

O MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO COMO FERRAMENTA DE ENTENDIMENTO DAS SUBJETIVIDADES DOCENTES

Eider Ferreira Santos (UNEB/FAPESB) ¹

Resumo: Na contemporaneidade, as subjetividades têm ganhado grandes proporções no âmbito da pesquisa, especialmente no âmbito da educação, pois torna-se um meio de compreensão das questões que envolvem aspectos pessoais e profissionais. Nesse ínterim, o presente trabalho objetiva discutir a respeito do método (auto)biográfico enquanto ferramenta de entendimento das subjetividades docentes através de histórias de vida desses mesmos profissionais. Desse modo, é preciso compreender como as pesquisas com histórias de vida tornam-se importantes meios de reflexão sobre a formação do sujeito do ponto vista subjetivo e profissional, oportunizando tanto ao pesquisado quanto ao pesquisador olhar para si, observando os aspectos inerentes a sua formação. Para atender a proposta vale-se da abordagem qualitativa de natureza bibliográfica, realizando uma revisão da literatura especializada, tendo como fonte de pesquisa estudos sobre a formação da identidade docente, bem como a respeito do método autobiográfico discutidos por Elizeu Clementino e Rodrigo de Souza (2015), Bueno (2002), Delory-Momberger (2008), Marie-Christine Josso (2004), dentre outros.

Palavras-chave: Histórias de vida. Método (auto)biográfico. Subjetividade

As histórias de vida têm ganhado grandes proporções no âmbito da pesquisa nos últimos anos, especialmente no âmbito educacional. Assim, cabe problematizar as questões que envolvem pesquisa com histórias de vida, mais especificamente no que concerne ao método (auto)biográfico como esse lugar que oportuniza entender diversos aspectos, dentre os quais as subjetividades do professor, tanto do seu caráter profissional, quanto pessoal.

Nessa conjuntura, é pertinente realizar uma revisão da literatura especializada a respeito do método (auto)biográfico, observando suas contribuições no âmbito da pesquisa acadêmica, o que é o objetivo desse trabalho, notadamente no âmbito educacional. Para tal apresentam-se informações a respeito de como esse modo de pesquisa se consolidou, tornando-se tão profícuo para o sujeito pesquisador e pesquisado. É preciso compreender como as pesquisas com histórias de vida tornam-se importantes meios de reflexão sobre a formação do sujeito do ponto vista subjetivo e profissional, oportunizando tanto ao pesquisado quanto ao pesquisador olhar para si, observando os aspectos inerentes a sua formação.

Para a consolidação do que por hora se apresenta fez-se uma revisão literatura especializada, a partir do método bibliográfico, fazendo assim, levantamento do estado da arte da temática em

¹ Mestrando do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/ UNEB, linha de pesquisa, Letramento, identidade e formação de Educadores, tendo como orientadora a Profa. Dra. Maria de Fátima Berenice da Cruz. Membro do GEREL (Grupo de Estudos em Resiliência, Educação e Linguagem) e do GEPHEG (Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Gênero), Bolsista FAPESB. Endereço Eletrônico: eiderferreira@hotmail.com.

questão, de modo a pensar com mais afinco as questões que envolvem a narrativas de si, ao longo do tempo e da história, pensado suas problemáticas.

Segundo afirmam Souza e Souza (2015) a autobiografia é frequentemente localizada como um fenômeno moderno e, muitas vezes, difícil de dissociá-la de outros gêneros autobiográficos, “notadamente a autobiografia do romance autobiográfico” (2015, p. 173). Tal distinção se aproximaria do desejo de acirrar a dicotomia verdade e mentira, o que seria, segundo os mesmos, algo desnecessário porque é impossível a separação do ficcional do vivido “nas histórias narradas por seus atores, já que estas nos asseguram pouco sobre a identidade de seu autor (e estamos sempre a trabalhar com este pouco), sendo sempre uma versão muito bem cuidada de si, com invenções, alegorias, excessos e sínteses presentes nas narrativas ficcionais” (SOUZA e SOUZA, 2015, p. 173-174).

Todavia, mesmo tendo esse caráter moderno, a autobiografia apresenta-se como um fenômeno que remonta à Antiguidade Clássica. Segundo apontam Elizeu Clementino e Rodrigo de Souza (2015), no período clássico grego haviam dois tipos de biografias: a platônica e a retórica:

O Primeiro tipo é denominado assim por ter se manifestado inicialmente na *Apologia de Sócrates* e no *Fédon*, textos marcados pela representação do indivíduo cujo percurso de vida é orientado pela busca da “verdade”, este horizonte último- e quase inalcançável- do conhecimento, sendo uma expressão do sujeito em crise (no caso da *Apologia*) e das transformações no curso de uma vida (no caso do *Fédon*). O Segundo tipo foi construído por obras de cunho público, uma espécie de discurso civil, um elogio fúnebre ou “jurídico” com características retóricas. [...] Tal acontecimento era uma ação do sujeito em praça pública (SOUZA; SOUZA, 2015, p. 174-175).

Tais informações indicam, desse modo, segundo os autores, que a invenção do homem para si, até então, não havia existido, sendo, pois na ágora que surgiu a consciência autobiográfica. Além do mais, foi também entre os gregos que surgiu a primeira autobiografia, segundo afirmam os autores, a partir de estudos realizados por Bakhtin, cujo título era *A Defesa de Sócrates*, onde fora retratado aspectos da vida privada do mesmo, elementos de cunho social e filosóficos, assim como aspectos relacionados à vida profissional do mesmo o que “[...] nos permite conjecturar sobre a relação íntima entre a profissionalização do sujeito e a necessidade da escrita autobiográfica que, pelo visto, andaram juntas desde o início” (SOUZA e SOUZA, 2015, p. 175).

No entanto, segundo afirmam Souza e Souza (2015), é importante destacar que, apesar dos estudos apontarem a Grécia como o berço do nascimento das narrativas autobiográficas, é preciso considerar que seu desenvolvimento se deu na Roma Antiga como um exercício memorialístico de famílias patriarcais, onde as tradições familiares deveriam ser transmitidas de pai para filho, mantendo a família um arquivo onde eram conservados manuscritos de todos os descendentes da

linhagem. Assim, podemos perceber diferenças entre as narrativas autobiográficas desenvolvidas na Grécia, as quais eram elogiosas dos contemporâneos e as desenvolvidas na Roma Antiga que, ao contrário, orientavam-se para uma narrativa do passado que estabelecia relações entre os antepassados e os parentes vivos.

É nesse mesmo contexto do Império Romano que surgem os primeiros trabalhos sobre os escritos pessoais e interpretações da vida de sujeitos públicos, chamados de *prodígia*, os quais eram destinados a um público restrito, os leitores de obras dos autores retratados, como afirmam Souza e Souza (2015). Restritos também passam a tornar-se as biografias e as autobiografias que, diferentemente dos escritos antigos que tinham um caráter público, com o passar do tempo começa-se a “ascensão de uma consciência privativa do sujeito” (SOUZA e SOUZA, 2015, p. 176) como os diários que evidenciam a importância de um movimento dialético do sujeito consigo e permitiu ao mesmo a subjetivação do discurso.

Segundo Souza e Souza (2015) muitos dos textos antigos originaram-se nesse nesses exercícios autobiográficos sejam em forma de diário, livros de meditações e cartas, onde o objetivo é compreender a si, desfrutar de si mesmo. Tal exercício se apresenta bastante profícuo porque ao escrever sobre si o autor dá vida a história; “a autobiografia, como dispositivo de pesquisa-formação, emerge como campo empírico na contemporaneidade e nos impele a buscar compreender quais relações existem, de fato, entre narrativas de si, formação e invenção de si” (SOUZA e SOUZA, 2015, p. 182); “nos permitem localizar a história de um tempo pela ótica de um sujeito” (SOUZA e SOUZA, 2015, p. 183).

Nesse sentido, as histórias de vida que, em tempos antigos, eram publicizadas nas praças públicas ou para o elogio de uma dada família, toma ares de particularidades com o passar do tempo a partir dos diários, livros e cartas, o que, em certa medida, freia o acesso e, conseqüente, as problematizações dessas narrativas de si. Todavia, em tempos contemporâneos são essas histórias particulares que interessam, por entender que as histórias dos sujeitos trazem consigo as marcas e histórias de um tempo e de toda uma coletividade, amalgamadas com toda força de representação de gênero, classe e profissão. Por isso, nessa mesma contemporaneidade, diversas áreas de produção de conhecimento, têm se debruçado sobre essas histórias de vida, especialmente no campo da educação que têm visto nas histórias de vida de professores fontes inesgotáveis de informações e problematizações.

Contudo, segundo afirma Bueno (2002), o estudo da pessoa do professor é algo relativamente novo no âmbito da pesquisa e surge a partir da não aceitação das formas tradicionais e positivistas de pesquisar, com vistas a valorização das subjetividades. O método (auto)biográfico apresenta-se,

nesse íntere, como uma maneira de ler a realidade do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado. Nessa abordagem podem ser utilizados dois tipos de materiais:

os materiais biográficos primários, isto é, as narrativas ou relatos autobiográficos recolhidos por um pesquisador, em geral através de entrevistas realizadas em situação face a face; e os materiais biográficos secundários, isto é, os materiais biográficos de toda espécie, tais como: correspondências, diários, narrativas diversas, documentos oficiais, fotografias, etc., cuja produção e existência não tiveram por objetivo servir a fins de pesquisa (BUENO, 2002, p. 18).

A partir dessa realidade, percebe-se o método (auto)biográfico como meio que explicita “toda a força da subjetividade do sujeito” (BUENO, 2002, p. 19) e que, por isso mesmo, essa forma de pesquisa tem ganhado força no âmbito educacional: “é inegável a presença e a importância cada vez mais crescente que os estudos com e sobre histórias de vida de professores vêm adquirindo” (BUENO, 2002, p. 21). Isso acontece com o interesse de dar voz aos professores e de valorizar as suas subjetividades, bem como dar direito à estes de falarem sobre si mesmos.

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

A este respeito Sampaio e Ribeiro (2015) afirmam ser as narrativas de si “fonte” privilegiada: “[...] escritas de si que trazem um pouco do vivido na sala de aula, dos desafios, das “conquistas” e dos tropeços” (SAMPAIO e RIBEIRO, 2015, p. 106). Desse modo, tais narrativas suscitam aprendizagens diversas, afinal

[...] trata-se de um processo no qual o professor e a professora são convidados/as a tomar a palavra, se colocar como autor e autora, a dizer sua palavra, a se expor, a se narrar, a mostrar o que faz, vive e experiencia! E nessa liberdade de pensar e se colocar como autor/a da própria formação reside, quiçá, a riqueza do dispositivo; mas não apenas se colocar como autor/a e, sim viver a tensão entre a própria experiência e a dos demais, de escrever sobre o vivido e pensar sobre ele, de escutar, se incomodar, se identificar ou se estranhar...de colocar o pensamento em movimento (SAMPAIO; RIBEIRO, 2015, p. 113).

O desafio está na possibilidade de libertar o pensamento, de modo que os sujeitos pesquisados e igualmente o pesquisador possam escutar o fluxo do próprio pensamento, se coloquem como produtores de conhecimento e não meros receptáculos, demonstrando sua capacidade de pensar. São experiências de narrar a si que proporcionarão a professores e professoras a sair de si, a locomover-se, vivendo “[...] o movimento em lugar da inércia, que jamais se resignem a permanecer no mesmo lugar- não necessariamente um lugar físico, geográfico, mas

principalmente, o lugar que tão bem aprendemos a ocupar com nossas ideias e crenças. Há que se mexer, mover a cabeça, há que se ter encontros, sair do lugar” (SAMPAIO; RIBEIRO, 2015, p. 116).

Tal noção pode ser ampliada a partir das contribuições de Gaston Pineau (2011) ao tratar a respeito das histórias de vida e alternâncias. No entendimento do autor, o trabalho com histórias de vida não é nada simples, muito menos uniforme porque no seu entender a vida abarca diversos aspectos, alternando-se, numa riqueza sucessiva de acontecimentos que precisam ser problematizados e que, sem sombra de dúvidas, estão ligados a outras vidas, a vida de outras pessoas. São nesses aspectos que revelam-se as alternâncias, assim como na “Fragmentação dos grandes modelos recebidos, religiosos, políticos, éticos, profissionais” (PINEAU, 2011, p. 27), os quais “não facilitam o tratamento desses problemas existenciais, profissionais, intelectuais” (PINEAU, 2011, p. 27).

Pensar as alternâncias nas histórias de vida é justamente problematizar as questões que envolvem o dia e a noite da existência, como afirma Pineau (2011), ou seja, as qualidades e defeitos, acertos e fracassos, o pessoal e o profissional, o estudo e o trabalho, o público e o privado. Tudo isso em busca de um objetivo, construir o sentido da própria vida, pois “as histórias de vida tentam identificar as marcas deixadas no caminho, para decodificar as direções que elas podem esboçar” (PINEAU, 2011, p. 29). Nesse ínterim, a investigação das histórias de vida é um meio de perceber um percurso de vida em construção pelas alternâncias da própria vida.

Para além desses aspectos, estudar histórias de vida de professores e professoras torna-se lugar de desconstrução dos estereótipos criados ao longo do tempo a respeito da profissão docente, pois como afirma Bueno (2002):

[...] a produção de relatos de história de vida escolar por parte do grupo de docentes e sua conseqüente discussão têm permitido gerar o que [...] denominam de uma “contra-memória”. Ou seja, o trabalho de pesquisa e reflexão [...] de suas histórias de vida e formação intelectual desencadeia um tipo de análise que as leva, sobretudo, “a desenvolver um processo de desconstrução das imagens e estereótipos que se formaram sobre o profissional no decorrer da história (BUENO, 2002, p. 26).

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

Percebe-se, desse modo, que as narrativas autobiográficas se apresentam como um importante meio de compreensão do profissional docente, especialmente do ponto de vista de sua formação. É através desse recurso que será possível fazer o inventário das experiências desse profissional, bem como as transformações de identidade sofridas ao longo da vida e da carreira no magistério.

Esse exercício acaba contribuindo para que o sujeito dialogue consigo mesmo e se permita

descobrir que as recordações referenciais podem servir, no tempo presente, para alargar e enriquecer o capital experiencial, isso porque [...] a história da nossa formação e a compreensão dos nossos processos de formação e de conhecimento podem ser transformadas e enriquecidas (JOSSO, 2004, p. 44).

Ampliando essa ideia, Josso (2004) afirma que a abordagem histórias de vida e formação inscreve-se na corrente das metodologias hermenêuticas de pesquisa porque buscam construir um saber intersubjetivo, trazendo à tona a interioridade dos sujeitos por meio das representações das ideias, sentimentos, emoções, dos valores e de tudo mais que o constitui.

É através dos recursos disponibilizados pelo método autobiográfico que o “não visível”, ou a interioridade torna-se conhecida. É por meio da oportunidade de levar o sujeito a narrar sobre si e por meio da exposição também de si “que a narrativa escrita fornece no próprio movimento da sua escrita de fatos tangíveis, estados de espírito, sensibilidades, pensamentos a propósito de, emoções e sentimentos, bem como atribuição de valores” (JOSSO, 2004, p. 186).

Essa realidade, contudo, torna-se possível caso os sujeitos participantes tornem-se cúmplices da pesquisa, exteriorizando “este material invisível” e, ao mesmo tempo se distancie de si mesmo para pensá-lo, promovendo uma auto-reflexão.

É a partir dessa realidade que a narrativa escrita de si torna-se lugar de testemunho da formação e da pluralidade formadora, bem como dos contextos culturais, das pertencas e das recusas, fazendo o próprio sujeito perceber o caráter heterogêneo de sua formação:

A confrontação intersubjetiva permite a tomada de consciência de que as nossas ideias, as nossas valorizações, os nossos afetos, as nossas sensibilidades, as nossas escolhas, os nossos projetos, as nossas buscas, as nossas maneiras de ser em relação conosco e com o nosso meio humano e natural são constituídos por fragmentos culturalmente heterogêneos (JOSSO, 2004, p. 189).

Nesse sentido a narrativa de si torna-se lugar importantíssimo de manifestação das subjetividades e o meio privilegiado de acesso a própria história e percurso da vida. Apenas por meio da narrativa de si é possível o sujeito apropriar-se de sua vida e ao mesmo tempo representar sua existência.

A respeito dessa questão Delory-Momberger (2008) afirma que: “jamais atingimos diretamente o vivido. Só temos acesso a ele pela mediação das histórias. Quando queremos nos apropriar de nossa vida, nós a narramos. O único meio de termos acesso a nossa vida é percebermos o que vivemos por intermédio da *escrita* de uma história” (Delory-Momberger, 2008, p. 36).

Dessa forma, somente a partir do discurso narrativo o espaço-tempo da representação biográfica ganha forma porque é por meio dela que surge os personagens de nossa vida, as decisões tomadas, os valores.

É somente a narrativa que “faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma história a nossa vida: não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 37). É por meio dessa escrita que nos inscrevemos na história e na cultura e, como consequência, nos situamos nas condições históricas dos diferentes tempos e dos lugares que pertencemos.

Destarte, o método (auto)biográfico se configura como uma ferramenta importantíssima para a pesquisa com histórias de vida, especialmente no âmbito da docência, afinal, acessar tais histórias representa um ganho não apenas para o pesquisado, mas também para o pesquisador. Ambos através desse modo de pesquisa oportunizam a si a repensar suas histórias pessoais e profissionais, se colocando como sujeitos presentes na história e na cultura, ressignificando a si mesmos e promovendo novos sentidos e rumos para suas trajetórias tanto pessoais quanto profissionais. Cabe, pois investigar histórias de vida de professoras, de modo que elas se percebam sujeitos presentes na história e, ao mesmo tempo, produtoras da historicidade da própria vida, delineando novos rumos, metas e ressignificações de si mesmas.

REFERÊNCIA:

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

DELORY-MOMBERGER, Christine. Escola, saber e figura de si. In: *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 100-138.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Modelos biográficos e escrita de si. In: *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 35-52.

JOSSO, Marie-Christine. As dimensões formadoras da escrita da narrativa da história de vida: da estranheza do outro à estranheza de si. In: *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 171-192.

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

PINEAU, Gaston. Histórias de vida e Alternâncias. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). *Memória, (auto)biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente*. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 25-40.

SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Tiago. Documentação narrativa de experiências pedagógicas: escritas de si e formação docente. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). *(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. Salvador: EDUFBA, 2015, p. 105-125.

SOUZA, Elizeu Clementino de; SOUZA, Rodrigo Matos de. O fenômeno da escrita (auto)biográfica: localizações teórico-históricas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). *(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. Salvador: EDUFBA, 2015, p. 173-184.

ATELIÊS (AUTO) BIOGRÁFICOS: UMA ABORDAGEM EM CRÍTICA CULTURAL

Evani dos Santos Dias¹

Resumo: O texto apresenta uma análise sobre os aspectos teóricos-metodológicos do texto (auto) biográfico como método de pesquisa, abordando a escrita de si como prática de investigação/formação, que permite ao sujeito compreender o processo de conhecimento e de aprendizagem em que estão relacionados às suas experiências de vida. Trago como referência os estudos realizados até aqui no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural entendendo que a construção (auto) biográfica permite aos sujeitos que eles se construam como seres únicos e se produzam como indivíduos sociais e culturais.

Palavras-Chave: (Auto) biografias. Formação docente. Escrita de si.

INTRODUÇÃO

A análise de escritas autobiográficas se apresenta como metodologia na minha pesquisa intitulada Ser ou não ser professora, eis a questão: entre discursos e vivências de estudantes dos cursos de licenciatura em letras da UNEB campus II. Na atual conjuntura de desvalorização e inferiorização da profissional de educação, a pesquisa parte da problematização: o baixo interesse de jovens pela profissão docente. A percepção inicial desta surgiu das aulas que ministrei no Ensino Médio e ali naquele contexto pedagógico, pude perceber que os jovens não têm interesse em prestar vestibular para os cursos de licenciaturas. De minhas experiências, também tenho percebido que muitos que estão nos cursos de licenciaturas, não pretendem seguir a carreira docente ou estão no curso porque não conseguiram ser aprovados em outros vestibulares.

Dos vários questionamentos acerca do processo de formação inicial e continuada, define-se como objeto de estudo: os processos experienciais de formação docente em letras na UNEB campus II. Para isso, tomo como colaboradoras para a pesquisa, jovens estudantes dos variados cursos de licenciaturas em letras. Nesse estudo, apresento como questão/problema: De que forma os processos experienciais de formação nos cursos de licenciaturas em letras contribuem para as jovens estudantes na decisão de ser ou não ser professora?

Para coleta de dados, utilizarei dos pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa, dando ênfase ao método (auto) biográfico que realizar-se-á de ateliês (auto) biográficos à luz dos pressupostos teóricos de Delory-Moberger (2008), Nóvoa (2010) que afirmam que o método autobiográfico integra-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia que “ninguém forma ninguém” e que “a formação é inevitavelmente um trabalho

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural - UNEB/Campus II. Endereço eletrônico: eva-dias@live.com.

de reflexão sobre os percursos da vida”. A construção de autobiografias possibilita a socialização de experiências, além de orientar e estruturar a experiência social e de formação.

Segundo Delory-Momberger (2008) a biografização constitui o objeto de uma atividade incessante, em termos de representações de si e dos outros. Sobre experiências de vida e formação Josso (2004, 2010) que traz a narrativa de vida como fundamento a todo processo de pensamento, de formação e de projeto de inserção social, bem como Souza, (2006) no que se refere à pesquisa (auto) biográfica como interface metodológica.

1 ATELIÊS (AUTO)BIOGRÁFICOS: UMA ANÁLISE DA METODOLOGIA

Os ateliês (auto) biográficos, que serão aqui citados, referem-se à pesquisa de campo em andamento com um grupo de colaboradoras, estudantes dos cursos de licenciatura em letras da UNEB campus II, os ateliês têm ocorrido semanalmente e devem totalizar dez encontros. Trata-se de momentos de narração e organização da memória, previamente definidos pela coordenadora do Ateliê no que diz respeito ao tempo e aos elementos das experiências de vida e de formação a serem socializadas. Os Ateliês (auto) biográficos, oferecem as colaboradoras um espaço para o desenvolvimento de suas experiências de vida. Essa atividade permite a elas que se construam como seres únicos e se produzam como indivíduos sociais.

O método (auto) biográfico de pesquisa ganha notoriedade à medida que a escrita autobiográfica permite que cada sujeito escreva sobre si e sobre seus processos de formação e aprendizagem. A escrita de si promove a socialização de experiências, bem como oferece um lugar privilegiado ao narrador em sua história possibilitando a este conhecer e compartilhar competências pessoais e profissionais, identificáveis pelos próprios sujeitos e relacionadas à imagem que constroem da profissão docente.

A biografização constitui o objeto de uma atividade incessante, em termos de, representações de si e dos outros, de reflexividade solitária ou partilhada (conversações, discussões), de relações estabelecidas ou desfeitas[...] (MOMBERGER, 2008)²

Dos encontros já realizados foi possível a socialização de experiências, o estímulo de operações mentais, lingüísticas e comportamentais além de orientar e estruturar a experiência social cotidiana. A escrita de si, realizada nos ateliês, pode ser vista como uma prática de reflexão do sujeito consigo

² Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto p. 137.

mesmo, com o outro e com os discursos que o constituem. Partindo de tal pensamento podemos conceber que, o sujeito é objeto dos discursos que o atravessam.

Entendendo o texto (auto) biográfico como, resultado de um processo de intertextualidade, que conduz o sujeito a compor sua própria história, reconhecer-se na história que conta e dar a si mesmo uma identidade, acredito ser possível analisar, através da escrita de si, como o sujeito está em constante fazer, desfazer e se refazer, numa perspectiva em que o sujeito se torna objeto de sua reflexão.

A escrita de si como narrativa produzida, a pedido de um pesquisador, com o propósito de construir uma memória pessoal ou coletiva em um determinado período, possibilita ao indivíduo o contato com sua singularidade e o exercício do conhecimento de si.

Ao configurar-se como atividade formadora, a narrativa de si e das experiências vividas ao longo da vida caracterizam-se como processo de formação e de conhecimento, porque se ancora nos recursos experienciais engendrados nas marcas acumuladas das experiências construídas e de mudanças identitárias vividas pelos sujeitos em processo de formação e desenvolvimento. (SOUZA, 2006)³

Ainda, seguindo Souza, ele afirma que a pertinência do trabalho centrado na abordagem (auto) biográfica e de seu enquadramento como uma prática de investigação-formação justifica-se porque não cabe uma teorização a “posteriori sobre a prática, mas sim uma constante vinculação dialética entre as dimensões prática e teórica” (p. 140), as quais são expressas através da reflexão do ato de narrar-se. Nesse sentido no que se refere ao método (auto) biográfico, existe uma eliminação do pesquisador, “por que a expressão de sentido e a construção da experiência centram-se na singularidade e subjetividade do sujeito” (p. 140).

Partindo de tais pressupostos os Ateliês (auto) biográficos apresentam-se, nesse contexto, como um espaço onde as colaboradoras em formação docente podem (re)apropriar-se das suas experiências de formação partindo da escrita de si. O relato de experiências pessoais e formativas, estimula ações criadoras e transformadoras, perceptíveis pelas próprias colaboradoras e age sobre a imagem que estas constroem da profissão docente, de modo a contribuir para que elas reelaborem suas opções pelo curso de formação e pelo magistério.

³ Doutor em Educação pela FAGED/UFBA, Professor da Faculdade de Educação da Bahia e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UFBA. Coordenador do GT 13 – Educação Fundamental da ANPED (2006/2007) – Brasil.

2 O MÉTODO (AUTO) BIOGRÁFICO: UMA ABORDAGEM EM CRÍTICA CULTURAL

A partir dos elementos teóricos assimilados até aqui, em Crítica Cultural, pretendo fundamentar algumas noções que conduzam a compreensão da importância do método adotado na minha pesquisa.

Ao discutir sobre formação docente, partindo da perspectiva do “ser ou não ser professora” analisando as narrativas de formação das estudantes, aponto esta questão como uma construção social, marcada por rupturas e fragmentações. Partindo desse pressuposto proponho em minha metodologia um olhar sobre Rizoma de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), que apontam uma estratégia metodológica rizomática.

Ao adotar o método (auto) biográfico este adquire importância por que conduz a um olhar não totalitário sobre a profissão docente e abre a possibilidade para uma discussão centrada nos processos de formação individuais, já que parte da singularidade de narrativas de si. Nesse espaço de não totalidade coloco assim, a profissão docente fora da dicotomia vitimização/sacerdócio, fora de um paradigma de desvalorização e abro a possibilidade para novas perspectivas sobre ser ou não ser professora.

Dentro da metodologia da escrita de si Deleuze e Guattari, ganham importância, pois nos conduzem a pensar sobre a estrutura do conhecimento, do que sabemos e de como utilizamos o que sabemos sobre nós, nossas experiências, nossa formação como sujeitos individuais e sociais.

Ao longo da história da humanidade o conhecimento, tem sido o resultado de um processo de assimilação da realidade numa busca constante pela verdade gerando o acúmulo de informações e conteúdos que se ramificam continuamente dentro de um sistema que se resume na hierarquização de um conteúdo acumulado que alimenta a uma árvore do conhecimento. Essa produção de conhecimento enraizada mantém grande parte das comunidades científicas, que ainda hoje exercem domínio sobre os veículos de produção e circulação de saberes.

Para Deleuze e Guattari não existe uma base única de conhecimento, este, é algo sem ramificações, vem de qualquer direção e vai para qualquer direção, parte de pontos variados, sem uma constante ou lógica a ser determinada. O rizoma surge, então, em contrapartida à concepção segmentada da realidade. Na ideia arborescente o conhecimento é construído em função do uno, no rizoma encontramos o múltiplo que vai contra a ramificação hierarquizada do saber, anulando o binarismo que comanda as relações dicotômicas. Dentro da visão rizomática não se estabelece começo nem fim para o conhecimento.

É nessa perspectiva que concebo, em minha pesquisa, o método (auto) biográfico, pois este possibilita a multiplicidade de sentidos, experiências que surgem como linhas independentes que representam dimensões, modos inventados e reinventados de si e da formação docente.

É somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto [...]. As multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudomultiplicidades arborescentes. (DELEUZE; GUATTARI, 1995)

Dentro das interfaces metodológicas da escrita (auto) biográfica trago ainda Jacques Derrida em sua concepção sobre a implosão da dialética que contribui, dentro da discussão da formação docente, com o pensamento do deslocamento e desconstrução dos discursos que sustentam a ideia de que “ser professora” é ser submissa a um sistema que a explora e resistente às dificuldades impostas pela realidade precária da educação do país, marcando sua trajetória com discursos que falam sobre exploração, vitimização e detenção de um saber que a obriga a um sacerdócio.

Diante dessas construções ideológicas Derrida contribui, quando afirma que o processo da desconstrução se dá quando, se desordena a “ordem interna” de um texto, nesse caso a ordem de discursos que induzem as jovens em formação docente, a assumirem para si uma rejeição a serem professoras ajudando a promover uma visão negativa e estereotipada sobre o exercício da docência. Derrida de modo geral nos conduz a uma travessia onde é preciso coragem para sair do lugar da desvalorização docente, para escolher quais discursos abandonar e o que conservar, nesse processo de escrita de si.

Tal concepção ganha respaldo na leitura de Eliseu Clementino de Souza:

Na escrita da narrativa a arte de evocar e de lembrar remete o sujeito a eleger e avaliar a importância das representações sobre sua identidade, sobre as práticas formativas que viveu, de domínios exercidos por outros sobre si, de situações fortes que macaram escolhas e questionamentos sobre suas aprendizagens [...] dos padrões construídos em sua história *e de barreiras que precisam ser superadas para viver de forma mais intensa e comprometida consigo próprio.* (SOUZA, 2006)

O trabalho com o método (auto) biográfico, também exige um processo de investigação e interpretação das entrelinhas de uma escrita subjetiva que pertence ao outro num processo constante de caminhar para si. Dentro de um aporte investigativo Carlos Guinsburg (1990) oferece como método a investigação minuciosa dos detalhes que muitas vezes passam despercebidos no processo de pesquisa. Propõe, sairmos dos incômodos da contraposição entre racionalismo e irracionalismo, priorizando os vestígios e os sinais que conduzam a uma pesquisa mais profunda e menos centralizada na obviedade.

Tal olhar torna-se importante, pois o método (auto)biográfico, registra vivências de jovens em formação, suas experiências individuais tornando necessário ao pesquisador conhecer os detalhes que não estão ditos, sair da objetividade dos discursos e percorrer os caminhos dessas entrelinhas.

Por milênios o homem foi caçador [...] Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba [...] O que caracteriza esse saber é a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente. (GUINSBURG, 1990)

Aqui também é válido considerar Gaston Bachelard que propõe o método do pensamento partindo da psicanálise e contribuindo para o conhecimento do objeto a ser pesquisado, no caso, as experiências de formação nos cursos de licenciatura em letras. Saber, detectar os obstáculos epistemológicos é um passo para fundamentar os rudimentos da psicanálise da razão.

Não se trata de considerar obstáculos externos, como a complexidade e a fugacidade dos fenômenos, nem de incriminar a fragilidade dos sentidos e do espírito humano: é no âmago do próprio ato de conhecer que aparecem, por uma espécie de imperativo funcional, lentsões e conflitos. É aí que mostraremos causas da estagnação e até da regressão, detectaremos causas de inércia às quais daremos o nome de obstáculos epistemológicos. (BACHELARD, 1996)

Nesse sentido é possível dar conta de um método (auto) biográfico, no qual cada etapa da pesquisa seja uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer.

CONCLUSÃO

A pesquisa por mim proposta torna-se cada vez mais atual e necessária dentro de uma perspectiva em crítica cultural, pois na atual conjuntura política presente no país, que aponta para um modelo ultrapassado que fragmenta e empobrece a formação, que traz de volta uma concepção elitista da educação e que não contempla medidas necessárias para solucionar problemas estruturais, pensar criticamente sobre a formação docente torna-se algo precioso e necessário.

Conhecer as falas dessas jovens estudantes de letras e com elas compartilhar processos experienciais de formação é promover uma ação democrática que garante ao sujeito refletir e conhecer sobre si e sobre os processos que contribuem para a sua formação. Fazer avançar o método (auto) biográfico numa perspectiva em crítica cultural favorece e amplia o olhar sobre a formação docente já que a pesquisa (auto) biográfica analisa os modos segundo os quais os indivíduos e grupos sociais trabalham e incorporam biograficamente os acontecimentos e as experiências de aprendizagem ao longo da vida. As fontes (auto) biográficas trazem as experiências de vida dos sujeitos fortalecendo e reconhecendo à cultura e saberes singulares ampliando e

produzindo conhecimentos sobre a pessoa em formação, as suas relações com territórios e tempos de aprendizagem e seus modos de ser, de fazer e de biografar resistências e pertencimentos. Segundo Josso “Formar-se é integrar-se numa prática o saber-fazer e os conhecimentos. Aprender designa, então, mais especificamente, o próprio processo de integração.”⁴

Dentro do processo de pesquisa investigação/formação a análise da escrita de si apresenta-se como uma alternativa que reconhece as potencialidades individuais trazendo à tona elementos importantes para compreender os processos de formação, as ideias, os atos, ideologias e discursos que são compartilhados e manifestados no convívio diário nos cursos de licenciatura em letras.

O método (auto) biográfico de pesquisa é então um olhar e re-olhar e (des)construir discursos cotidianos que estimulam uma cultura de desvalorização da profissional de educação a fim de que as colaboradoras possam utilizar em sua prática de formação diária uma reelaboração de conhecimentos que sirvam de orientação e guia para uma ação transformadora no que se refere ao processo de (re)significação de ser ou não ser professora.

REFERÊNCIAS

- BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. *Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Introdução: Rizoma. In: *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Ana Lúcia Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995, p. 7 – 37.
- DELORY-MOMBERGER, C. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.
- DERRIDA, Jacques. Semiologia e gramatologia – Entrevista a Julia Kristeva. In: *Posições*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História*. São Paulo: Cia das Letras, 1990.
- HALL, Stuart. *A identidade em questão: Identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.
- LEMOS, José Carlos Galvão. *Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: trabalho docente e a construção da identidade profissional*. Tese de doutorado. UNICAMP, São Paulo, 2009.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 443-481.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

⁴ Marie-Christine Josso, Experiências de vida e formação, (p. 39).

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Trad. Iza Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

NÓVOA, Antônio. *O método (auto) biográfico e a formação*. Natal: Edufrn; São Paulo: Paulus, 2010.

SOUZA, Eliseu Clementino de. Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. In: *Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 136-147.

A INVENÇÃO DA EXPERIÊNCIA: OS MODOS DE PRODUÇÃO DA AUTOFICÇÃO DE RUBEM FONSECA

Fagner Costa e Silva¹

Resumo: O texto *A invenção da Experiência: Os modos de produção da autoficção de Rubem Fonseca* tem como objetivo traçar um mapa com o propósito de compreender a maneira que o escritor Rubem Fonseca elaborou o modo de produção das suas autoficções, encarando-o não só como um literato, mas atribuindo-lhe um caráter de teórico que esboça pelo discurso da arte/literatura seu pensamento e suas concepções filosóficas, deste modo, seu texto amalgama, aproxima-se do que idealizava Derrida (2014) para uma obra literária, que nascesse no consenso que lhe foi estabelecido, mas que partisse para um devir, para além das fronteiras e dos limites que a impuseram. Fonseca em seus textos autobiográficos forja uma memória literária, tendo no corpo de sua narrativa uma polifonia de discursos que fazem referências diretas a textos da filosofia, da literatura e de outras áreas do conhecimento, para compreender este fenômeno, é preciso analisá-lo sob uma perspectiva metodológica rizomática, neste aspecto, a teoria de Gilles Deleuze e Felix Guattari (2011) será fundamental.

Palavras-Chave: Teórico da experiência. Teoria rizomática. Texto do devir.

Quem me dera ouvir de alguém a voz humana que confessasse não um
pecado, mas uma infâmia;
Que contasse, não uma violência, mas uma cobardia!
Não, são todos o Ideal, se os oiço e me falam.
Quem há neste largo mundo que me confesse que uma vez foi vil?

Álvaro de Campos

INTRODUÇÃO

Um relato de si é feito de escolhas. Selecionar o que o leitor saberá sobre a vida do narrador é um dos primeiros passos na construção de um texto autobiográfico. É comum excluir fatos em que se exponha a situações constrangedoras, ou que possa causar interpretações ambíguas ao seu interlocutor. Nas escritas de si, sempre existe esta fissura, entre o discurso dito e o não dito, não é tarefa fácil deixar que o espírito narcisista pare de influenciar sua escrita e que seu texto revele o que macule sua imagem de verdade e não somente a eleve.

As produções autoficcionais² de Rubem Fonseca não fogem desta regra de construção de um discurso jactancioso, mas seu texto traz a particularidade de ter os modos de produções

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Crítica cultural, Universidade do estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Literatura, produção cultural e modos de vida. Orientador: Prof. Dr. Roberto Henrique Seidel. Endereço eletrônico: bitencourt65@hotmail.com.

² Optei por utilizar esta expressão seguindo a conceituação de Vicent Calonna (2014): “ O escritor esta dentro do texto como em uma autobiografia (é o herói), mas transfigura sua existência e sua identidade, em uma historia irreal, indiferentes a verossimilhança. O duplo ali projetado se torna um personagem fora do comum, perfeito herói de ficção, que ninguém teria a ideia de associar diretamente a imagem do autor” (COLONNA. 2014, p. 39).

estabelecidos dentro do consenso³ da literatura, a ficcionalização de suas memórias é usada como uma arma para se exibir, ao mesmo tempo pode ser encarada como uma distração ao leitor para fatos biográficos que o autor deseja esconder. É na literatura que aparentemente se forja seu discurso de memórias, mas sua escrita parte para o devir, para o além das fronteiras que o consentimento do gênero tenta estabelecer, e por fendas discursivas adentra no campo da filosofia, da cultura e de outras áreas do conhecimento.

Rubem Fonseca em seus textos autoficcionais deixa de ser apenas um produtor de um gênero literário e passa a exercer a função de um teórico, especificamente um teórico da experiência, em que experimenta uma invenção de sua vida, alicerçada nas memórias de suas leituras na infância, misturando fatos fictícios com os biográficos vividos, este modelo de escrita estabelece um relato de experiência fortemente amparado no imaginário, em que torna tarefa problemática estabelecer o que de fato o autor viveu ou o que é invenção literária.

A ideia de teórico da experiência só é possível aliada à concepção de um texto do devir, um texto que rompa com as barreiras estabelecidas pelas rotulações dos gêneros, e se utilize destes com o intuito de partir para o além-disso, algo semelhante ao que Jaques Derrida (2014) traz em seu livro *Esta estranha instituição chamada literatura*, no qual discute a concepção de que a literatura deve fugir dos consensos estabelecidos e partir para algo muito além de suas rotulações.

O devir no texto de Rubem Fonseca será constituído por um diálogo com outros campos do conhecimento, esta relação emaranhará as origens, a interdisciplinaridade se faz tão presente que é tarefa intrincada saber ao certo em que local consiste o resíduo absoluto do texto fonsequiano. Sua essência é múltipla e melindrosa de identificá-la, sua perspectiva de abordagem é intertextual, ou como colocaria Gilles Deleuze e Felix Guatarri (1995): Rizomática, possuidora não só de linhas de articulação, mas de constantes linhas de fugas, o texto de Rubem Fonseca poderá ser lido por, no mínimo, dois vieses: Um se atentando a trama do enredo, e o outro aos links que o autor fornece.

O texto que se segue tem como objetivo traçar um mapa com o propósito de compreender a maneira que o escritor Rubem Fonseca elaborou o modo de produção das suas autoficções, encarando-o não só como um literato, mas atribuindo-lhe um caráter de teórico que esboça pelo discurso da arte/literatura seu pensamento e suas concepções filosóficas, deste modo, seu texto amalgama, aproxima-se do que idealizava Derrida (2014) para uma obra literária, que nascesse no

³ [...] não há nenhum texto que seja literário em si, a literatura não é uma essência natural, uma propriedade intrínseca do texto. É o correlato de uma relação intencional com o texto, relação esta que integra em si, como um componente ou uma camada intencional, a consciência mais ou menos implícita de regras convencionais ou institucionais- sociais em todo caso. (DERRIDA, 2014, p. 64).

consenso que lhe foi estabelecido, mas que partisse para um devir, para além das fronteiras e dos limites que a impuseram. Fonseca em seus textos autobiográficos forja uma memória literária, tendo no corpo de sua narrativa uma polifonia de discursos que fazem referências diretas a textos da filosofia, da literatura e de outras áreas do conhecimento, para compreender este fenômeno, é preciso analisá-lo sob uma perspectiva metodológica rizomática, neste aspecto, a teoria de Gilles Deleuze e Felix Guattari (2011) será fundamental.

RUBEM FONSECA, SEU TEMPO E SUA LITERATURA.

Nascido no dia 11 de maio de 1925, em Juiz de Fora- MG, Rubem Fonseca viveu pouco tempo na sua cidade natal, mudou-se para o Rio de Janeiro- RJ aos oito anos, encantando-se pelo universo carioca, elementos presentes no imaginário cultural da cidade estão sempre expostos em seus textos, temas como: Violência, futebol, música, acontecimentos festivos, educação, questões arquitetônicas da cidade são habituais em sua literatura. A maneira como descreve os episódios, tendo estes elementos culturais como pano de fundo, é de uma pericia que só um habitante do lugar domina, seu relato se assemelha a um texto jornalístico pela precisão dos fatos, sua escrita é, entre outras fontes, nutrida pelo imaginário carioca.

Foi no Rio de Janeiro que se graduou em Direito pela Faculdade Nacional do Direito, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro, fez mestrado em Administração de Empresas pela New York University, nos Estados Unidos. Teve uma carreira profissional bastante variada, exercendo diversas atividades antes de se dedicar exclusivamente ao exercício da escrita. Trabalhou como policial no 16º distrito de São Cristóvão (RJ), foi professor da Fundação Getúlio Vargas e da Universidade Stanford, umas das mais conceituadas instituições acadêmicas americanas, atuou na iniciativa privada, como alto funcionário da Light, até então maior empresa brasileira⁴. As profissões que exerceu sempre estão presentes em sua literatura, indiciando o forte envolvimento entre fatores biográficos e ficcionais.

Sua carreira como literato começa em 1963, com a publicação da coletânea de contos *Os prisioneiros*⁵, embora já tivesse publicado algumas histórias em jornais cariocas. Somente em 1969 passou a ganhar notoriedade de público e crítica, quando foi agraciado com o prêmio do Concurso

⁴ Foi durante sua passagem pela multinacional que começou a publicar seus primeiros livros, a priori associou suas atividades de escritor com os serviços da empresa, mas à medida que adquiria certa notoriedade no meio literário, decidiu dedicar-se exclusivamente à profissão de escritor.

⁵ Cf. FONSECA, Rubem. *Os prisioneiros*. São Paulo. Cia das letras. 1989.

Nacional de Contos do Paraná, pela publicação da obra *Lúcia McCartney*⁶ (1967). Ao longo de sua carreira recebeu muitas premiações de prestígio na área da literatura: Camões (2003), Juan Rulfo (2003), Machado de Assis (2015) e foi cinco vezes vencedor do Jabuti (1970), (1984), (1996), (2003) e (2014). É o autor brasileiro vivo mais estudado no exterior, e o segundo em toda trajetória da literatura nacional, ficando atrás apenas de Clarice Lispector.

Elementos biográficos sempre estiveram presentes na literatura de Rubem Fonseca, é corrente encontrar seus personagens exercendo profissões que foram operadas pelo autor, como já foi posto, e histórias de sua vida relatadas em suas autoficções são muitas vezes contadas em sua ficção. Sempre ouve uma insinuação por parte de alguns críticos ligados a esquerda que sua obra poderia representar valores defendidos por grupos de direita que ajudaram a forjar o golpe de militar no Brasil em 1964, Darcy Ribeiro dizia que, “O romance ‘*Agosto*’⁷ é o último gesto de servidão de Rubem Fonseca a seu amo Gallotti⁸” (PORTO, 2009, p. 33). Este é um capítulo nebuloso da biografia de Rubem Fonseca, e episódios como estes podem justificar a ficcionalização de suas memórias ou a biografização de sua literatura.

De fato, Rubem Fonseca compartilhou da ideologia liberal de direita, participando de um grupo anticomunista que se opunha às ideias de esquerda, segundo o próprio escritor, permaneceu compartilhando dos propósitos deste círculo até 01 de abril de 1964, quando foi institucionalizada a implantação da ditadura militar. Mesmo se dizendo contrário às ideias da junta que governava o país, após o golpe foi secretário de cultura da prefeitura do Rio de Janeiro em um governo biônico indicado pelos militares do planalto.

Sua possível simpatia por uma política liberal, e naquela circunstâncias antidemocrática, não é tão evidente em sua ficção, por vezes forja personagens que nutrem um caráter popular de esquerda, como no conto *O cobrador*⁹ (1978), em outras ocasiões constrói tipos bem sucedidos e beneficiados pelo modelo econômico do capitalismo liberal como em *Passeio Noturno I e II* (1975)¹⁰. Esse caráter enigmático em torno de sua personalidade e de sua ideologia faz com que o autor seja um personagem sempre em volto de mistérios, isso foi sempre um grande quebra-cabeça para os críticos, saber em que lugar de fato Rubem Fonseca se encontra.

⁶ Cf. FONSECA, Rubem. *Lúcia McCartney*. Francisco Alves. 1987.

⁷ Cf FONSECA, Rubem. *Agosto*. Cia das letras. São Paulo. 1990.

⁸ Antonio Gallotti era o maior empresário brasileiro antes do golpe de 1964, presidente da Light, companhia onde Rubem Fonseca trabalhava, Gallotti era um líder e articulador de seus pares na luta contra os ideais de esquerda no Brasil.

⁹ FONSECA, Rubem. *O cobrador*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

¹⁰ FONSECA, Rubem. *Feliz ano novo*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

Apesar de suas supostas ligações com o Regime, em 1975, virou principal personagem da fúria sensorial da ditadura. Seu livro *Feliz ano novo* (1975), foi retirado de circulação por ser considerado pornográfico. Junto às declarações do então ministro da justiça, Armando Falcão, “[...] esse autor já foi um dos nossos” (PETRIK; PORTO, 2009, p. 39) veio à propagação de Rubem Fonseca como vítima, e em seguida como ícone da luta contra a censura literária. Devido a estes fatos, o ficcionista ganhou simpatia não só dos marxistas nacionais, mas de boa parte dos principais escritores brasileiros, que junto a ele assinaram um documento pedindo o fim da proibição dos conteúdos artísticos por parte do governo federal.

Rubem Fonseca fez escola de forma direta na produção de escritores brasileiros, tais como: Patrícia Melo, João Gilberto Noll, Marçal Aquino entre outros. Estes escritores herdaram de Fonseca a forma direta e objetiva de escrita, além do gosto por temas que mostra cidades a beira do caos, contaminadas por uma violência com diferentes graus de penetração na vida do indivíduo, ou como coloca Bosi (1975), uma maneira “brutalista” de fazer literatura. Rubem Fonseca com sua escrita marcou, e ainda marca, profundamente a literatura brasileira, além da “Escola literária” que de certa forma introduziu nas letras nacionais, foi um dos pioneiros a suscitar o interesse estrangeiro pelo cotidiano social e literário brasileiro.

A INVENÇÃO DA EXPERIÊNCIA: OS MODOS DE PRODUÇÃO DA AUTOFICÇÃO DE RUBEM FONSECA

As produções autoficcionalis de Rubem Fonseca possuem uma polifonia discursiva, que se constroem sob a forma de um palimpsesto¹¹, tendo sua literatura no mínimo duas maneiras de lê-la, se atentando a trama e/ou aos links que o autor fornece¹². A ideia de rizoma, associada a preceitos da crítica cultural, pode ser uma boa estratégia para demonstrar os limites, se é que existem, no qual suas obras se inserem, permeando a fronteira entre o literário, a filosofia e o devir.

Rubem Fonseca é um autor já consagrado diante da crítica e do mercado editorial, mesmo com a ascensão dos meios digitais é um dos poucos escritores brasileiros que conseguem ter uma tiragem significativa de suas obras. Sua fortuna crítica vem se constituindo desde a década de 1970. De lá para cá, inúmeros trabalhos foram desenvolvidos em torno de sua ficção. Tais produções se constituíram, sobretudo, por um prisma analítico da composição de suas narrativas, geralmente os temas abordados por seus críticos referem-se a: violência, a urbanidade, aos modos de narrar, a marginalidade de seus personagens. Temas como: “escrita aubiográfica” presente na ficção do autor,

¹¹ SILVA, Deonísio. *Violência e erotismo em feliz ano novo*. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1983.

¹² FIGEIREDO, Vera Lúcia Follain de. *Os crimes do texto: Rubem Fonseca e a ficção contemporânea*. Belo Horizonte-MG, Editora UFMG, 2008.

ou os “aspectos ficcionalizantes” presente nos textos autobiográficos, ainda são incipientes nos trabalhos críticos e teóricos que debruçam sobre os modos de produção de Rubem Fonseca.

Nos livros *O romance Morreu* (2007) e *José Rubem Fonseca* (2011), é perceptível, que os elementos autobiográficos inseridos em suas estruturas, são um dos métodos utilizados pelo autor para transpor sua obra, que nasce na literatura e se projeta para além do gênero. Ao o leitor, cabe à missão bastante complicada de saber o que de fato ocorreu na vida de Rubem Fonseca e o que é pura ficção.

As produções bioficcionais de Rubem Fonseca, além das dificuldades interpretativas que toda obra biográfica ou autobiográfica apresenta: “[...] compreender a inscrição autobiográfica como inscrição de uma vida é preciso conhecer minimamente os fatos desta vida dita real” (DERRIDA. 2014, p. 20). Possui a particularidade de mesclar suas memórias com as dos livros que leu em sua vida, e por vezes com histórias já contadas em sua obra inscrita na ficção, desta forma, traz para sua escrita de si elementos da ficção que o influenciou, e junto a ela uma série de referências que pedem para ser decodificadas.

É comum o leitor encontrar na ficção de Fonseca, afirmações em que seus personagens, muitos deles escritores, falam acerca da irrelevância de construções de biografias, para estes, o literato não necessita de um texto que fale sobre sua vida, pois o que o leitor precisa saber sobre ela, encontrará em sua produção. Esta concepção corriqueira na obra do Rubem Fonseca pode ser encarada como uma mensagem do autor aos seus leitores e críticos, já que uma característica marcante que o notabilizou, foi à aversão a eventos de propagações de suas obras e acadêmicos, por não dar entrevistas, e por não deixar que sua vida privada suscite comentários na imprensa, na academia ou em biografias autorizadas ou não. O que se sabe do seu mundo privado pertence mais ao campo da especulação do que propriamente a fatos concretos. No entanto, em 2007, publica o livro de crônicas, *O romance morreu*, relatos autobiográficos de acontecimentos de sua vida, e quatro anos depois, em 2011, lança *José Rubem Fonseca*, um livro de memórias revestido sobre o caráter de romance.

O teor ficcional que Rubem Fonseca traz em sua autobiografia e no seu livro de crônicas é latente e se constitui muitas vezes através da percepção de romances lidos durante sua vida. Suas memórias acabam se misturando às histórias que conheceu na infância, todavia, o que chama a atenção nestes textos é o forjamento de seus personagens autobiográfico, baseados em narrativas ficcionais criadas pelo próprio escritor ou em obras que lera durante sua vida, em outras palavras, a respeito da estrutura da obra autobiográfica de Rubem Fonseca, pode se especular que o modo de produção dos relatos de suas experiências constitui-se através de fragmentos dos personagens da

literatura que produziu e da literatura que leu, sua produção autobiográfica não se fixa em um único gênero, ela transmuta, dá vazão para o múltiplo, é rizomática.

Sendo os textos autoficionais de Rubem Fonseca rizomáticos, necessitam de métodos de pesquisa rizomáticos para compreender seus modos de produções, tais métodos devem ter a preocupação de traçar diálogos entre as produções biofissionais do autor, as referências citadas no corpo dos textos, as correntes filosóficas que transitam nas obras, e informações documentalizadas da vida de Rubem Fonseca, para com isso tentar compreender se o recurso de ficcionalizar suas memórias não seria uma estratégia para ocultar fatos de sua vida nos textos autobiográficos e se os discursos não ditos¹³ nestes textos são importantes para a compressão de sua estratégia de escrita.

Uma estratégia metodológica crítico cultural na leitura dos textos autoficionais de Rubem Fonseca, deve encarar o autor enquanto teórico, e não apenas como um produtor de algum gênero específico de texto, as obras em foco devem ser observadas sobre o prisma documental/ficcional como uma manifestação da memória ficcionalizada inseridas em um recorte histórico cultural, sempre procurando compará-las com fatos, depoimentos, escritos teóricos e citações contidas nas obras analisadas. Giorgio Agambem (2005), colabora com esta empreitada, sobre o processo de ficcionalização da experiência afirma:

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

Tendo Agambem posto que a concretude da experiência se faz no seu relato escrito, e fora dele paira a especulação. As obras *José Rubem Fonseca* (2011) e *O Romance Morreu* (2007), podem expor Rubem Fonseca enquanto teórico da experiência, e os seus discursos ficcionalizantes podem ser uma estratégia para ocultar fatos de sua vida, desta forma, o autor fundaria uma “realidade” com base na sua subjetividade artística, o que mais uma vez corrobora com os argumentos de Agambem em que diz:

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

¹³ FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2009, p. 5-20.

Rubem Fonseca busca sua essência naquilo que é inessencial, sua escrita de si esta ao mesmo tempo dentro e fora do campo da ficção, de modo que funda realidades, mascara fatos vividos, contamina seu texto e suas memórias com um labirinto de citações e referências de incontáveis campos do conhecimento, desta forma, faz de sua narrativa uma teia transdisciplinar, negando-lhe o caráter de instituição literária¹⁴. Este texto rizomático, mapeado por uma teoria rizomática, parte de uma perspectiva teórica que não se fecha dentro dos seus muros, que se desloca sempre que for necessário. Desta forma, para compreender os modos de produção das autoficcções de Rubem Fonseca, deve-se ter entre seus objetivos, olhares além de teóricos, políticos e transdisciplinar, partindo de uma análise estética literária e inserindo-se no crítico cultural.

CONCLUSÃO

Os relatos de si de Rubem Fonseca são construídos por fissuras, que se configuram em três níveis: O discurso dito e o não dito; O real e o imaginário e entre a filosofia e a literatura. Seu texto, com estes sulcos, é configurado por linhas de fugas, ou por links, é interdisciplinar, embora utilize a literatura como pretexto de escrita, parte para o além-dela, para algo que se estabelece longe do consenso que foi atribuído ao gênero.

Rubem Fonseca em seus escritos autobiográficos mostra que discurso literário é um resíduo cultural, neste sentido, seria um erro encará-lo apenas como o produtor de um gênero ligado exclusivamente à literatura, e que não sofre influência da sociedade e de elementos culturais estando desprovido de concepções ideológicas. É claro que não devemos negar o chamado estatuto do autor¹⁵, mas é importante seguir as “linhas de fuga” que seu discurso deixa escapar, para a partir delas, traçar uma análise de seu relato, encarando-o como um teórico e fazendo com que seu texto revista-se sob a característica de um amalgama, ou como queria Derrida (2014), ultrapasse os limites que o consenso estabeleceu para aquele gênero textual e parta para o devir.

É preciso encarar Rubem Fonseca e o seu processo de escrita de si, como modelo para uma análise crítico cultura da literatura, o texto do escritor pode ser visto como a fusão interdisciplinar. Fonseca tem nas discussões autoficcionais o ponto de partida que o auxilia na transmutação dos limites do gênero que foi rotulado, e o excesso de referências presente em seus escritos adquire característica que o leva para os campos da filosofia, das discussões sobre cultura e de muitas outras áreas do conhecimento, formando uma teia intertextual.

¹⁴ SANTOS, Osmar Moreira. Rubem Fonseca: A voragem pornográfica. In: *Primeiros passos de um crítico cultural*. EDUNEB: Salvador-BA, 2015, p. 57-70.

¹⁵ FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: *O que é um autor?* Lisboa-PR: Passagens, 2012.

A tentativa do escritor de escapar da convenção autobiográfica também o desloca enquanto ficcionista ou autobiógrafo, embora tais papéis estejam presentes nos seus textos autoficcionais, suas referências e o seu modo de escrita transborda para outros gêneros. Em um primeiro momento, Osmar Moreira dos Santos (2015), ao analisar sua literatura o chamou de “duble de crítico” e de “teórico da pornografia”, neste caso como o foco da abordagem trata-se de seus textos autoficcionais esboçamos a designação de “teórico da experiência”, tendo em vista que seu texto funda preceitos que liga sua vida a sua literatura e a literatura que leu, sua experiência é palpável somente em seu relato.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e História: Destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- AGAMBEN, Giorgio. *O homem sem conteúdo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BOSI, Alfredo. *O conto brasileiro contemporâneo*. São Paulo: CULTRIX, 1975
- COLONNA, Vicent. Tipologia da autoficção. In: NORONHA, Jovita Maria Gerheim. *Ensaio sobre a autoficção*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. P. 39-66.
- COSTA E SILVA, Fagner. O cobrador: A perturbadora harmonia entre o bem e o mal. In: FRANCISCO, Chimica; SANTOS, Natália Gonçalves de Souza. *Das curvas e dos desvios: O conto como ponto de partida*. Cabo Frio: MARES, 2016.
- DALCASTAGNE, Regina. Vozes nas sombras: representação e legitimidade na narrativa contemporânea. In: *Ver e imaginar o outro*. São Paulo: Cia das letras, 2004, p. 243-249.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. In: *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995, p. 7-37.
- DERRIDA, Jaques. *Essa estranha instituição chamada literatura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.
- FIGEIREDO, Vera Lúcia Follain de. *Os crimes do texto: Rubem Fonseca e a ficção contemporânea*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- FONSECA, Rubem. *José Rubem Fonseca*. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2011.
- FONSECA, Rubem. *O romance morreu: Crônicas*. São Paulo: Cia das Letras, 2007.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- FOUCAULT, Michel. O que é um autor?. In: *O que é um autor?* Lisboa: Passagens, 2012.
- NASCIMENTO, Evandro. Introdução: A literatura à demanda do outro. In: DERRIDA, Jaques. *Essa estranha instituição chamada literatura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015, p 7-41.
- PETRIK, Tiago; PORTO, Malu. O personagem Rubem Fonseca. In: *Revista Bravo*. São Paulo: Abril, n. 147, novembro, 2009.
- SANTOS, Osmar Moreira dos. Rubem Fonseca e a voragem pornográfica. In: *Primeiros passos de um crítico cultural*. Salvador: Eduneb, 2015.
- SILVA, Deonísio da. *Rubem Fonseca: proibido e consagrado*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1996.

SILVA, Deonísio da. *O caso Rubem Fonseca: violência e erotismo em Feliz Ano Novo*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1983.

SILVA, Sergio Amaral. Vastas emoções de um ex-policial. In: *Revista Discutindo Literatura*. Ano 3, n. 18. São Paulo: Escala educacional, 2009.

MODOS DE PRODUÇÃO: MERCADO EDITORIAL E CONDIÇÕES DE USO DOS QUADRINHOS

Gleica Helena Sampaio Machado Macedo (Mestranda/UNEB)¹

José Carlos Félix (Doutor/UNEB)²

Resumo: Desde 1950 diversas obras de distintos autores da literatura brasileira, sobretudo de escritores reconhecidos, são reescritas através do gênero narrativo contemporâneo - histórias em quadrinhos. Diante disso, o presente trabalho traça uma discussão sobre dois diferentes modos de produção – obras literárias e adaptações em quadrinhos - e como eles se influenciam resultando em processos interpretativos distintos. Para isso, será feita uma reflexão sobre o objetivo dessas recriações, envoltas num contexto capitalista que move o mercado editorial. Dessa forma, o objetivo estaria centrado no diletantismo pela arte, ou no interesse meramente mercadológico que visa vendas em larga escala em atendimento aos editais de educação? Tais objetivos não necessariamente devem estar isolados. Além de tais abordagens, serão apontadas condições de produção e recepção dos quadrinhos em geral. Estudiosos como Felipe Lindoso, Frederic Jameson, Waldomiro Vergueiro, Paulo Ramos, Santiago Garcia, dentre outros, contribuirão a partir de seus estudos possibilitando uma ampliação da discussão aqui proposta.
Palavras-chave: Modos de produção; quadrinhos; recriações.

INTRODUÇÃO

As histórias em quadrinhos têm cada vez mais alcançado maior espaço no meio acadêmico, os olhares mais atentos a esse gênero contemporâneo, através de seus estudos nesse campo, ampliam as possibilidades de compreensão e disseminação das HQs. A década entre 1960 e 1970 configurou uma expressiva expansão de trabalhos voltados às histórias em quadrinhos, a revista *Cultura e Vozes*, por exemplo, não somente publicou artigos e resenhas sobre a temática, como também destinou três números para tal abordagem, (VERGUEIRO; RAMOS; CHINEN; 2013, p. 9).

Dentre as inúmeras produções em HQ, as adaptações de obras literárias têm ganhado cada vez mais espaço no mercado editorial. Segundo Oliveira (2007, p. 197) desde 1950 as coleções *Edição Maravilhosa*, da Editora Brasil e América Latina, e *Romance em Quadrinhos*, da Rio Gráfica Editora, publicavam adaptações em quadrinhos de obras literárias já bastante conhecidas na época, além dessas uma série intitulada *Literatura Brasileira em Quadrinhos* traz diversas adaptações de autores conhecidos na literatura brasileira, dentre eles, Machado de Assis.

Diante disso, o presente artigo propõe uma reflexão sobre esses modos de produção distintos, a obra literária e as recriações dessas em quadrinhos, e como esses se influenciam resultando em processos interpretativos diferentes. Para tal, se faz necessário refletir também o objetivo dessas

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Literatura, Produção Cultural e Modos de Vida. Orientador: Prof. Dr. José Carlos Félix. Endereço eletrônico: estudante.gleica@hotmail.com.

² Professor adjunto na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor Doutor no Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural. Grupo de pesquisa pós-teoria.

recriações de obras literárias através das HQs (dado o contexto editorial mercadológico, movido pela lógica capitalista). Além disso, serão abordadas as condições de uso dos quadrinhos em geral. Para traçar tais reflexões, alguns estudiosos dentre eles, Felipe Lindoso, Frederic Jameson, Waldomiro Vergueiro, Patrícia Pina, contribuirão a partir de suas discussões na reflexão aqui proposta.

1 ADAPTAÇÕES EM QUADRINHOS E O MERCADO EDITORIAL

Como dito anteriormente, desde 1950 obras literárias eram recriadas/adaptadas através das histórias em quadrinhos (HQs) (OLIVEIRA, 2007, p. 197). São inúmeras as obras literárias que foram e continuam sendo transpostas para os quadrinhos, principalmente de autores reconhecidos na literatura brasileira. Nesse sentido alguns pontos são suscitados para discussão.

O primeiro ponto configura-se no objetivo de tais recriações, esse estaria centrado no diletantismo pela arte, no comprometimento com a manifestação artística, ou no interesse meramente mercadológico envolto na lógica capitalista que move o mercado editorial? Tais objetivos não necessariamente estão completamente isolados. Paulo Ramos pesquisador e escritor sobre a temática, é prefaciador de uma das recriações da obra *Dom Casmurro* de Machado de Assis, realizada por Mario Cau e Felipe Greco, sobre tal adaptação Ramos afirma em seu prefácio:

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

Como mencionado pelo prefaciador é inegável que tal obra esteja inserida na lógica capitalista do mercado editorial, mas o que evidencia nesse caso, o diletantismo pela arte é justamente o próprio trabalho artístico realizado na obra, a adaptação aqui citada levou seis anos para ser concebida e publicada, tal fato demonstra a seriedade no processo adaptativo/criativo, é claro que o objetivo das editoras é fazer com que as obras publicadas circulem (sejam vendidas), mas a seriedade e compromisso atribuído ao processo de criação, é que denotam seu objetivo, que como afirma Paulo Ramos (2012, p. 5), Mario Cau (desenhista) e Felipe Greco (roteirista) aceitaram o desafio de traduzir a obra machadiana (*Dom Casmurro*), e se destacam pelo detalhamento nas 232 páginas da HQ que deram ao texto fonte, ainda segundo Ramos tal recriação foi feita por diletantismo e apreço a Machado de Assis.

Mas essa não é a realidade de todas as adaptações em quadrinhos de obras literárias, pois muitas delas estavam interessadas primeiramente nas vendas, visando às compras governamentais

dessas obras para serem levadas às escolas. Para atenderem os editais de inserção de obras canônicas narradas em quadrinhos nas escolas, algumas editoras visaram então produzir séries padronizadas de obras literárias transpostas para os quadrinhos. A série *Literatura Brasileira em Quadrinhos*, traz inúmeras recriações em quadrinhos de diversos autores reconhecidos na literatura brasileira, as adaptações seguem um padrão facilmente visualizado nas capas, posicionamento dos quadros e formatos das letras. Não se trata aqui de desmerecer o trabalho dessa série, mas sim de reconhecer que tal editora até por conta da demanda de venda do mercado editorial segue um padrão no processo criativo, diferentemente de uma obra que durou seis anos para ser concebida e publicada. Alguns quadrinhos dessa série estão presentes na escola atendendo ao Programa Nacional de Biblioteca na Escola que a partir (PNBE) de 2006 inseriu as HQs na distribuição de livros nas instituições públicas do Brasil (NETO; SILVA, 2015, p. 11), visto que os Parâmetros Curriculares Nacionais assim como a Lei de Diretrizes e Bases prevê o uso dos quadrinhos na prática educativa.

Movido pela lógica capitalista o mercado editorial visa ampliar cada vez mais os índices de produção e venda, nisso corrobora Jameson (2004), que a produção conta com a urgência econômica, objetivando produzir e vender cada vez mais, daí a produção de novas séries, novos produtos, com vistas em atrair um público consumidor cada vez maior. Dessa forma, as editoras envolvidas no contexto capitalista, apostarão nas obras e autores que apresentarem maiores possibilidades de circulação/venda. Nessa perspectiva Felipe Lindoso afirma:

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

Como dito acima os objetivos das recriações em quadrinhos, diletantismo pela arte, ou visão mercadológica, não obrigatoriamente deve estar completamente apartados, mas pode ser perceptível através de análises a tais obras, qual objetivo é predominante. Dada a predominância de um objetivo ou de outro não invalida ou desmerece o trabalho realizado, pois independentemente tratam-se de recriações de obras literárias, e manifestações artísticas que por seu valor icônico propõem novos processos interpretativos ao público leitor.

O segundo ponto a ser abordado sobre as recriações em quadrinhos, centra-se nos distintos modos de produção e como eles se influenciam no processo criativo. Rajewsky (2012) conceitua intermedialidade apontando que essa configura-se na recriação de um produto para outra mídia, ou

na combinação de mídias. Relacionando esse conceito às recriações de obras literárias em quadrinhos, é perceptível tal transformação que o produto passa para ocupar a nova mídia. Além disso, é notável na HQ uma dada combinação entre as mídias, pois nessa é possível visualizar características da literatura (narrativa constituída de signo verbal), assim como elementos formais do teatro (aparição dos personagens e marcação do discurso direto entre os mesmos). O objetivo dessa discussão não é classificar os quadrinhos enquanto gênero dramático ou épico, mas de examinar as semelhanças entre os gêneros que demarcam as influências desses modos de produção entre si. Ainda nessa perspectiva da intermedialidade é possível afirmar que uma obra literária, escrita por Machado de Assis, por exemplo, ao adentrar no novo suporte – Histórias em Quadrinhos, deixa de ser Machado de Assis, e também não ocupa o espaço de cópia, trata-se da narrativa escrita em um novo suporte. Tratando-se especificamente de recriações da obra literária de Machado de Assis, Patricia Pina (2012), afirma que o Velho Bruxo (Machado), gostaria de ver as recriações contemporâneas das suas obras.

O terceiro ponto a ser pensado é sobre o público leitor desses distintos modos de produção, partindo do pressuposto que obras literárias como *Dom Casmurro* e *O Alienista* de Machado de Assis (dentre outras obras e suas respectivas adaptações/recriações), são bastante conhecidas, o que haveria de novo nas recriações em HQ para atrair o público leitor que já conhece essas obras escritas no século XIX?

O processo de recriação envolve também um processo de releitura da obra a ser recriada, isso implica novos processos interpretativos, pois em se tratando de mídias distintas, a obra literária e a recriação em quadrinhos, envolve também processos de criação distintos, a primeira é composta predominantemente do signo verbal enquanto a segunda envolve o diálogo do signo verbal com os elementos gráficos visuais, feita tal distinção implica também no reconhecimento que tais modos de produção “exigem” do leitor perspectivas interpretativas diferenciadas. Isso responde ao questionamento feito anteriormente, o público leitor é então atraído pela possibilidade de recriação e ressignificação do sentido construído na narrativa antes apenas pelo signo verbal e agora ‘verbal e visual.

No que concerne aos processos interpretativos das histórias em quadrinhos, Garcia afirma que a leitura dos quadrinhos é uma experiência distinta da leitura de uma obra literária, a qual é composta somente do signo verbal, assim como também é uma experiência distinta de assistir filmes, séries, dentre outras mídias televisivas, (GARCIA, 2012, p. 25), tal distinção deve-se ao fato de que o sentido construído na narrativa em quadrinhos é resultante da conjugação entre elementos formais visuais e verbais, junção das características mencionadas da obra literária e filmes. É

justamente esse elo entre verbal e imagético que constroem as possibilidades interpretativas, partindo daí é notável que a interpretação das HQs implica em critérios específicos embasados na compreensão de que não há como examinar os elementos constituintes dos quadrinhos isoladamente. Diante disso, cabe dizer que a “novidade” que atrai os leitores é consequência das possibilidades interpretativas resultantes das especificidades do gênero.

2 GIBITECAS: CAMINHOS PARA USO E PRODUÇÃO DOS QUADRINHOS

Segundo Vergueiro (2010, p. 21) a evolução dos tempos propiciou o reconhecimento dos benefícios das HQs para o ensino. Diante disso, os órgãos próprios da educação passaram a reconhecer a importância da inserção dos quadrinhos no currículo escolar, no Brasil tanto a Lei de Diretrizes e Bases quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais, orientam o uso do suporte no ambiente escolar do pré-escolar ao nível médio. A partir de 2006 o Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE), também reconheceu a necessidade de inserção dos quadrinhos nas escolas públicas brasileiras. Dentre as HQs distribuídas nas escolas pelo PNBE, estão as adaptações em quadrinhos de obras literárias, como mencionado anteriormente.

Mesmo com a evolução do reconhecimento dos quadrinhos e possibilidades de uso orientadas pelos próprios órgãos educacionais, nem sempre tal uso é tão efetivo. Ainda é comum que educadores se questionem de como e se devem usar os quadrinhos, os mesmos se preocupam com o que os pais irão pensar (NETO; SILVA, 2015, p. 11), ou se não seria prejudicial “substituir” o uso da obra literária pela sua recriação em quadrinhos, isso ainda ocorre principalmente, pois parte desses educadores e pais estudaram no contexto de rejeição aos quadrinhos. E mesmo com a entrada dos quadrinhos nas bibliotecas das escolas públicas brasileiras, são comuns reclamações de alguns professores e principalmente alunos, que afirmam não encontrar as histórias em quadrinhos nas prateleiras da biblioteca de sua escola, isso quando as bibliotecas das escolas não estão fechadas por falta de um profissional responsável, ou ainda quando os livros não estão todos encaixotados por falta de um espaço próprio, tais problemáticas denotam a necessidade de formação e informação dos responsáveis pelas bibliotecas escolares, assim como políticas internas e externas que visem melhorar a biblioteca escolar, pois se o material foi inserido no ambiente escolar, o aluno tem direito a acessá-lo.

Além do espaço nas escolas alcançado pelo PNBE, corrobora Natania Nogueira (2015, p. 91) que os quadrinhos têm espaços próprios formados muitas vezes por profissionais de biblioteconomia e educadores interessados na área, esses arrecadam HQs e organizam as gibitecas, ora em espaços independentes, ora dentro das bibliotecas. Natania Nogueira cataloga as gibitecas existentes no

Brasil, a região Sudeste concentra 40% desses espaços, enquanto que no Nordeste são concentradas apenas 10%, cabe aqui ressaltar que diante dos dados apontados pela autora, não há registradas gibitecas na Bahia. (A autora recolheu os dados de várias fontes da internet, blogs e jornais).

É notável que observatórios de quadrinhos como da Universidade de São Paulo, fundado por Waldomiro Vergueiro, assim como eventos como as Jornadas Internacionais de Quadrinhos, os trabalhos acadêmicos com atenção voltada para tal temática, a circulação de várias histórias em quadrinhos digitais, tudo isso fortalece o reconhecimento e uso desse suporte. Mas também como discutido acima, ainda existem grandes impasses no trabalho com as HQs, nessa perspectiva a ampliação das gibitecas pode agir como instrumento primordial, para reconhecimento do suporte enquanto manifestação artística. Um exemplo disso é a Gibiteca de Santos em São Paulo, que tem se destacado justamente pelos vários eventos que ocorrem anualmente objetivando a expansão da leitura, uso e produção das HQs.

Nesses espaços é possível também se pensar em oficinas que visem como afirma Vergueiro (2010), “alfabetizar” educandos e educadores dessa linguagem. Essas oficinas podem inclusive idealizar a formação de interessados para a própria produção, buscando parcerias com criadores de HQ, (já existem cursos de formação para isso, ora pagos, ora gratuitos) para oferecer cursos para comunidade interessada, ou gratuitos ou com custos acessíveis. Dessa forma, entender a importância da ampliação das gibitecas resulta uma disseminação cada vez maior do contato dos leitores com os gibis, várias versões de adaptações em quadrinhos das mais variadas obras literárias, e quadrinhos em geral. Além disso, as oficinas e eventos são capazes de não apenas incentivar, mas também apontar possibilidades de uso no ambiente escolar, assim como incentivar e formar novos produtores de HQs.

CONCLUSÃO

Somente um corpus maior e um estudo mais aprofundado daria conta de explorar os modos de produção diferentes e como eles se influenciam - obra literária e adaptações em quadrinhos, essas além de envolverem processos interpretativos distintos, apresentam objetivos de recriação que podem ser pautados no diletantismo pela arte, ou no contexto meramente mercadológico, não estando tais objetivos necessariamente isolados.

Se faz necessário então, a disseminação do uso dos quadrinhos, dada sua importância e potencialidade, daí a necessidade da ampliação das gibitecas, que propiciariam então, contato, uso e produção dos quadrinhos.

REFERÊNCIAS

- GARCÍA, Santiago. *A Novela Gráfica*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- GRECO, Felipe; *Dom Casmurro/ Machado de Assis*; [adaptação e roteiro de] Felipe Greco; [ilustrações de] Mario cau; [prefácio de] Paulo Ramos. São Paulo: Devir, 2012.
- JAMESON, Frederic. A lógica Cultural do Capitalismo Tardio. In: *Pós-modernismo*. 2 ed. Editora Ática, 2004.
- LINDOSO, Felipe. *O Brasil pode ser um país de leitores?: política para a cultura/ política para o livro*. São Paulo: Summus, 2004.
- NETO, Elydio dos Santos; SILVA, Marta Regina Paulo da. Os gibis estão na escola, e agora? In: *Histórias em quadrinhos e práticas educativas, volume II: os gibis estão na escola e agora?* Elydio dos Santos Neto, Marta Regina Paulo da Silva (Org.). São Paulo: Criativo, 2015. p. 10-13.
- NOGUEIRA, Natania A. S. Gibiteca: possibilidades de criação e uso no trabalho pedagógico com crianças, jovens e adultos. In: *Histórias em quadrinhos e práticas educativas, volume II: os gibis estão na escola e agora?* Elydio dos Santos Neto, Marta Regina Paulo da Silva (Org.). São Paulo: Criativo, 2015. p. 89-101.
- OLIVEIRA, Solange Ribeiro de. Literatura e as Outras Artes Hoje: o texto traduzido. In: *Literatura, Outras Artes e Cultura das Mídias*. n. 34. Belo Horizonte: USFM, 2007. p. 189-205.
- PINA, Patrícia Katia da Costa. *Literatura em quadrinhos: arte e leitura hoje*. Curitiba: Appris, 2012.
- RAJEWSKY, Irina O. Intermedialidade, intertextualidade e “remediação”: uma perspectiva literária sobre a intermedialidade. In: DINIZ, Thais Flores Nogueira (Org.). *Intermedialidade e estudos interartes: desafios da arte contemporânea*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 16-45.
- VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (Org.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 7-29.
- VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo; CHINEN, Nobu. Panorama das primeiras jornadas internacionais de histórias em quadrinhos. In: RODRIGUES, Carlos; Waldomiro Vergueiro, Paulo Ramos, Nobu Chinen (Org.). *Intersecções acadêmicas: panorama das 1^{as} jornadas internacionais de histórias em quadrinhos*. São Paulo: Criativo, 2013, p. 6-23.
- VILACHÃ, Francisco S. *O Alienista/ [baseado no original de] Machado de Assis*; adaptado por Francisco S. Vilachã, roteiro e desenhos; Fernando A. A. Rodrigues, cores. São Paulo: Escala Educacional, 2006.

MULHERES E SEUS MODOS DE PRODUÇÃO: UMA ALTERNATIVA AOS MODELOS PATRIARCAIS/CAPITALISTAS

Juliana Aparecida dos Santos Miranda¹

Resumo: Este paper discutirá o modo como as mulheres têm se organizado a fim de estabelecer uma alternativa aos modelos patriarcais e capitalistas de produção, pensando, sobretudo, a produção cultural. Nesta perspectiva pensaremos a produção cultural enquanto um bem de consumo mercantilizado utilizado para exercer controle social, bem como um eficaz instrumento de produção de subjetividade que pode combater e reagir ao sistema patriarcal-racista-capitalista vigente. Deste modo, através de um olhar crítico feminista, refletiremos sobre os fazeres culturais de mulheres, nos referindo aqui ao processo de escrita/composição, objetivando evidenciar tais produções, bem como compreender e estimular estas práticas, contribuindo, desta forma, para que medidas sejam pensadas a respeito da circulação de tais produções, possibilitando assim que as disparidades entre os gêneros e as violências simbólicas resultantes desta relação, sejam, ao menos, repensadas.

Palavras-Chave: Produção cultural feminista. Crítica feminista. Canção de protesto feminista.

A produção cultural, de modo geral aquela pronta cuja qual toda a sociedade tende a encaixar em seus modos de sobrevivência, é profundamente carregada de subjetividades que estabelecem valores aos seus aspectos, transformando quase tudo em produto de consumo mercantilizado. Deste modo, surge uma padronização advinda dessa obsessão por bens de consumo, criada pelo capitalismo, que gera inúmeras produções culturais sem a preocupação de direcioná-las para fins socialmente construtivos, ao contrário, visam somente manter o lucro e a alienação. É nesse contexto, de manipulação capitalista sobre os modos de produção cultural, que Félix Guattari e Suely Rolnik (1986) nos chama à atenção para a grande sacada das forças controladoras do capitalismo atual: “Elas entenderam que a produção de subjetividade talvez seja mais importante do que qualquer outro tipo de produção, mais essencial até do que o petróleo” (GUATTARI e ROLNIK 1986, p. 26), com isso, é possível compreender o modo como os dispositivos de poder capitalistas objetivam dominar as subjetividades a ponto de conseguir controlar a sociedade estimulando-a a manter seus meios de dominação.

Ainda sobre esse controle social, Guattari e Rolnik afirma que mesmo uma superpotência mundial como os EUA precisa trabalhar na subjetividade para conseguir expandir-se economicamente a países do terceiro mundo, pois há a compreensão de que “sem um trabalho de formação prévia das forças produtivas e das forças de consumo, sem um trabalho de todos os meios de semiotização econômica, comercial, industrial, as realidades sociais locais não poderão ser

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Literatura, produção cultural e modos de vida. Orientadora: Profa. Dra. Carla Patrícia Santana. Endereço eletrônico: julianasami@gmail.com.

controladas.” (GUATTARI; ROLNIK 1986, p. 28). É partindo deste controle social que o sistema capitalista se estabelece, atraindo para si, inclusive, o proletariado, sob a falsa ilusão de oportunidade econômica e de consumo igualitária, e não apenas isso, criando entre os oprimidos relações de ódio apenas para manter seu sistema estrutural, em que o dominado sempre será dominado, não importando em quais circunstâncias. A consequência dessa estratégia é serialização do indivíduo, que passa a agir de forma mecanizada obedecendo, sem questionar, aos agenciamentos postos pelo capitalismo, o que aponta que “a tendência atual é igualar tudo através de grandes categorias unificante e redutoras” (GUATTARI e ROLNIK 1986, p. 40) que trabalhem, obviamente, em prol da manutenção do capital.

O capitalismo, no entanto, não está sozinho no que diz respeito ao ideal do controle cultural hegemônico, Mirla Cisne (2014) utiliza o termo “sistema patriarcal-racista-capitalista” para denominar o processo de dominação que oprime de modo mais intenso a maioria populacional tida como minorias: mulheres. Deste modo, vencer o capitalismo não será uma tarefa possível se não considerarmos que aliado a ele encontra-se outros sistemas de opressão. As mulheres, como vimos, encontram-se na base da pirâmide hierárquica do sistema patriarcal-racista-capitalista, mesmo considerando os privilégios das mulheres brancas sobre as mulheres negras e indígenas. O que fez com que essa base fosse constituída por mulheres, de acordo Cisne, foi o advento capitalista das propriedades privadas, assim, de acordo a estudiosa:

“[...] com o surgimento da propriedade privada, a subordinação feminina ganha uma base estruturante [...] posteriormente à propriedade privada, as formações sociais tornam-se predominantemente patriarcais, pautadas na superioridade masculina e no direito do homem sobre a mulher, filho (as), escravos e bens materiais ligados à produção [...]” (CISNE, 2014, p. 74).

Deste modo o sistema patriarcal-racista-capitalista essencializou o homem e o tornou o centro de todas as questões sociais, culturais e políticas. Podemos compreender, mediante as ideias propostas por Cisne que esta dominação se dá de maneira simbólico cultural, uma vez que o sistema patriarcal estabeleceu à mulher o lugar do outro através, principalmente, da sua associação à natureza e ao que, por sua vez, é entendido como natural. Para Beauvoir (1980), este lugar é reflexo de uma cultura patriarcal que possui no cerne de sua existência um Deus masculino que criou a mulher, a natureza e os animais e destinou-lhes ao homem. Fatores biológicos também influíram neste processo de formação cultural e de completa agressão o que para Beauvoir é inaceitável, pois, em suas palavras, “os seus costumes [da sociedade] não se deduzem da biologia, os indivíduos nunca são abandonados à sua natureza; obedecem a uma segunda natureza que é o costume” (BEAUVOIR, 1980, p. 78). Neste sentido é necessária uma avaliação de todo o contexto econômico, político,

cultural e social afim de estabelecer de que maneira foi dada tal naturalização e como por meio dela se justifica a violência sofrida pelas mulheres efetuada pelo capitalismo em conjunto com o patriarcado.

De acordo Cisne “o naturalismo possui fundamentos materiais baseados no processo de apropriação e exploração” (CISNE, 2014, p. 101), isto implica dizer que toda e qualquer forma de exploração realizada contra a mulher acontece devido o processo de subordinação o qual o naturalismo impõe. Por meio desta combinação entre o natural e o biológico o sistema patriarcal-racista-capitalista se apropria da força de trabalho da mulher, ao passo que a aprisiona em estado ideológico de conformidade. Eis o motivo pelo qual muitas mulheres reproduzem ideais patriarcais e acreditam que sua subordinação é natural de seu gênero. O processo de apropriação capitalista da força de trabalho da mulher ocorre de forma diferente, se comparado com os outros grupos explorados, primeiro porque na maioria das vezes não há entre as partes nenhum contrato de trabalho, e quando há o valor recebido por ela é 30% menor², e segundo porque as atividades tidas como femininas são cobradas das mulheres como sendo obrigação, sem nenhuma valorização moral ou financeira, deste modo o que se percebe é que:

A apropriação do tempo das mulheres está radicalmente vinculada à responsabilização feminina pela reprodução social antroponômica, em especial, por meio do trabalho doméstico e do cuidado com todos os membros da família, desmandando atividades quase ininterruptas que acarretam por sua vez, uma grande sobrecarga física às mulheres. O que reflete diretamente na sua saúde, inclusive a mental (CISNE, 2014, p. 104).

É deste modo que o capitalismo e os seus aliados se beneficiam de maneira sem igual com a naturalização acerca dos papéis de gênero, sem ser necessário aos homens abrir mão de privilégios para que tal sistema continue firme e operante. Estudiosas como Cisne e Beauvoir defendem o fim da ideologia de naturalização, pois compreendem que é a partir da ideia de natureza feminina que as violências contra as mulheres se intensificam e que as mulheres ficam cada vez mais distantes da consciência militante da qual precisam para derrotar o sistema patriarcal-racista-capitalista.

É pensando nessas possibilidades alternativas aos modos de produção capitalistas, que muitas mulheres vêm se resignificando e buscando formas de posicionarem perante o sistema patriarcal-racista-capitalista. E é nesta perspectiva que pensaremos as canções de protesto de bandas feministas, compreendendo que o movimento de desvio por elas realizado é uma alternativa

² De acordo pesquisa realizada pelo IBGE no ano de 2014. Disponível em: <http://www.valor.com.br/brasil/4315176/ibgepnad-mulheres-recebem-745-do-que-ganham-os-homens>, acessado em: nov.16.

combatente ao sistema patriarcal-racista-capitalista. Desta maneira, o que apresentaremos é um esboço das produções por elas efetivadas, pensando sobre a formação e os modos de organização dessas mulheres, sobre seus produtos e sobre as formas de divulgação e distribuição.

O tema canção de protesto de bandas feminista pode ser encarado de forma ampla e com isso trazer certas confusões, por isso, de antemão salientamos que neste estudo privilegiamos um gênero específico para tratar deste assunto. O gênero escolhido foi o Riot Grrrl, pouco conhecido no Brasil, mas com certa força no cenário underground. Em síntese, o movimento Riot Grrrl surgiu nos Estados Unidos na década de 90 através da iniciativa das bandas Bratmobile e Bikini Kill como um contradiscurso ao movimento punk, que era predominantemente masculino. O termo Riot Grrrl foi usado pela primeira vez em 1993 através da publicação do zine *Jigsaw*, de autoria de Tobi Vail, baterista da banda Bikini Kill. A palavra *riot* significa motim, enquanto a palavra *grrrl* é um trocadilho para a palavra *girl* (garota), que consiste em uma onomatopeia em que a pronúncia e escrita se assemelha ao ato de ranger os dentes, uma expressão que pode significar raiva. No Brasil, o movimento Riot Grrrl surgiu através da banda gaúcha Dominatrix, que durante os primeiros anos se deteve em realizar composições em inglês, mas que em 2008 lançou o primeiro EP³ com todas as faixas compostas em português: *Quem defende pra calar*.

Focando no cenário brasileiro, esta pesquisa tem como parte de seu objetivo observar o modo como essas bandas são organizadas e qual a importância da representação desta organização. De modo geral, com base nos dados recolhidos por meio de pesquisas informais, essas bandas são compostas exclusivamente por mulheres, salvo poucas exceções em que homens fazem parte da integração da banda. Vale elucidar também que as bandas observadas se enquadram no gênero Rock e, apesar de haverem adeptas de vertentes distintas a maior parte delas são adeptas à vertente punk rock/hardcore. Deste modo, podemos observar um desvio considerável do que se espera da mulher na música, bem como em qualquer outro espaço social, ao invés de termos mulheres dóceis e domesticadas que afirmem os estereótipos de gênero contribuindo para a manutenção do patriarcalismo, temos um grupo organizado de mulheres que se recusam a seguir tais padrões e utilizam-se de um gênero musical considerado masculino para expor os problemas que afetam as mulheres.

No que diz respeito aos produtos dessas bandas, de modo geral, são produções de músicas, CDs e shows, e de zines, um livreto composto de texto e imagens feito de maneira artesanal. Sobre as músicas, nem todas são gravadas em gravadoras e quando são a preferência são gravadoras independentes, devido ao baixo custo. O resultado dessa precariedade é que poucas bandas

³ EP sigla de Extended play, o mesmo que mini álbum musical, CD com poucas faixas.

feministas possuem CD para serem disponibilizados e comercializados, na maioria dos casos as músicas só podem ser encontradas em sites de compartilhamento de músicas e vídeos e outras plataformas virtuais. A divulgação desses materiais também é feita por meio dessas plataformas digitais, principalmente por redes sociais, onde as integrantes das próprias bandas divulgam e distribuem seus produtos. Como as produções musicais nem sempre conseguem se transformar em CDs, as distribuições ocorrem de maneira virtual, em que qualquer pessoa pode fazer download gratuito de tais produções e quando acontece de, a partir deste material disponibilizado pela internet, as músicas serem compiladas em uma mídia o valor de venda é simbólico, apenas para cobrir os custos.

Percebe-se, deste modo, que foi com o advento da internet e a criação de bancos de dados, bibliotecas, blogs e sites, os espaços para disponibilização das produções de mulheres se intensificaram, desta maneira, tais produções se tornaram mais evidentes, comprovando a premissa de que as mulheres produzem, ainda quando lhes faltam visibilidade. Vale destacar que, superada a ideia de que mulheres não produzem, ainda há um fetiche criado acerca desta representação, sejam elas escritoras, musicistas, pintoras ou produtora que qualquer outro tipo de arte, elas “parecem ser vistas pela crítica, mais como curiosidade, fetiche do que como alguém que pode ocupar o lugar de AUTOR+A.” (VIEIRA, 2016, p. 236). Reforçar a existência de produções cultural feitas por mulheres faz parte de um processo de afirmação do ser mulher enquanto um ser capaz de produzir e não apenas de reproduzir, contrariando, desta maneira, as expectativas do sistema patriarcal-racista-capitalista.

Concomitante a isto, é necessário que práticas de divulgação e distribuição, ainda que através de métodos alternativos e pouco convencionais, sejam efetivadas afim de manter tais produções em circulação, prestando reconhecimento e incentivo às produções de mulheres, tendo em vista a problemática moral de um país que não assume sua violência velada pelas minorias, como bem observa Nancy Vieira:

[...] mesmo em tempos aparentemente tão plurais, mas que guardam um quadro crescente de violência percorrendo o País, com discursos marcados pela misoginia, pelo racismo e pela homofobia, demarcando o nítido desconforto de certos grupos com as conquistas das minorias (VIEIRA, 2016, p. 242).

Ao fim, cabe a nós, pesquisadoras (es) e estudiosas (os), da área de gênero e dos estudos feministas garantir que as produções culturais realizadas por mulheres sejam evidenciadas e disseminadas, contrariando a necessidade de consumo direcionada que fabricam produções nos moldes do sistema patriarcal-racista-capitalista visando apenas o consumo e não a obtenção de senso crítico fundamental para a construção identitária do sujeito. Deste modo, é necessário refletir

sobre os modos de produção e combater as violências simbólicas que muitas vezes resultam dessas produções. É preciso estimular a produção de mulheres, garantindo com isso que ela circule de modo mais igualitário, possibilitando assim que as disparidades entre os gêneros sejam, ao menos, repensadas.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone. *O Segundo Sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

CISNE, Mirla. *Feminismo e consciência de classe no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2014.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. Subjetividade e história. In. *Micropolítica: Cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.

VIEIRA, Nancy Rita F. Duplamente mulheres: GT A Mulher na literatura na construção de uma autoria feminina. In: *Trajetórias de literatura e gênero: territórios reinventados*. Caxias do Sul: Educs, 2016.

POESIA NA/DE RUA: IMPLICAÇÕES INICIAIS SOBRE O MOVIMENTO OS POETAS NA PRAÇA

Marcelise Lima de Assis¹

Orientador: Dr. Washington Luís Lima Drummond

Resumo: O paper apresenta algumas noções de um estudo inicial sobre o movimento os poetas na praça, pretendeu-se começar a seleção de alguns conceitos que serão fundamentais para o desenvolvimento da dissertação como: informe, heterogêneo, homogêneo. Para tanto foram utilizados alguns autores como Bataille (1987) e Drummond (2013). O texto apresenta o movimento, expõe um pouco do seu percurso histórico-literário durante a atuação na praça da piedade em Salvador-BA nos anos 1980.

Palavras-Chave: os poetas na praça. Informe. Heterologia. literatura.

A verdade dos interditos é a chave de nossa
atitude humana.

(Georges Bataille 1987, p. 26)

O movimento *Os poetas na praça* aconteceu em Salvador e tinha como cenário a Praça da Piedade. Tudo começou no ano de 1979 com um sentimento de transgressão em relação ao momento em que a cidade e o Brasil viviam – Finais de um regime opressor (final dos anos 70) e abertura para a redemocratização do Brasil (anos 80), o que, para Santiago (2004), trouxe novos ares para o campo da música e da literatura no Brasil. O movimento dialoga com o que ficou conhecido por poesia marginal dos anos 70. Em suma, os poetas marginais dos anos 70 buscavam questionar os sistemas vigentes e normativos da época através da escrita e outras formas de fazer artístico, como diz Hollanda (2007). Ao que podemos observar, um dos maiores desejos do movimento em estudo era o de popularizar a poesia, com ela queriam fazer despertar nas pessoas a consciência e senso crítico da realidade.

A partir do que foi inicialmente apresentado, cabe começarmos a elencar alguns conceitos que serão base para esta pesquisa que se encontra em estado inicial. Os conceitos de homogêneo e heterogêneo discutidos por Georges Bataille (1987) e Washington Drummond (2013), ambos, estudiosos das temáticas. Os conceitos nos possibilitam, a priori, pelo menos dois modos de olhar o mundo – aquele que tende a olhar o todo, de cima, em uma tentativa de ver e fazer ver alguma unidade, e aquele que olha de dentro, fazendo ver e aparecer sua diversidade ou sua heterogeneidade.

Por ser uma produção cultural, a literatura por muito tempo esteve sob o domínio das pessoas ditas ‘cultas’, que possuíam legitimidade para tal, o que, para Regina Dalcastagnè (2012), acabou por colocar toda uma gama de escrita, poesia falada, improvisado, no campo da ‘não literatura’, a exemplo

¹ Mestranda em Crítica Cultural - Universidade do Estado da Bahia. Orientador: Dr. Washington Luís Lima Drummond. Endereço eletrônico: lisy_assis@hotmail.com.

de Carolina de Jesus, que teve seus escritos colocados neste ‘devido lugar’ do não literário, e sim do diário, do relato, etc. Mas, o que seria o homogêneo e o que perdemos com ele?

Perdemos o heterogêneo. Pois eles são expulsos dos reinos homogeneizados. O homogêneo é tudo que possui unidade e ou que se quer unidade, enquanto que o heterogêneo está exatamente em posição informe, ou melhor, o heterogêneo é tudo aquilo que coloca o homogêneo em estado delicado e frágil. Para Drummond (2013, s/p) é preciso instaurar a “heterogeneidade no seio do que se quer homogêneo, forçando o aparecimento de singularidades”. Desse modo, como pensar a atuação do movimento os poetas na praça como um modo informe do fazer literário? Podemos arriscar uma resposta inicial: no lugar do descontínuo. Seria ele a parte heterogênea reagindo a alguma imposição do sistema literário da época? O que levou o movimento os poetas na praça a criarem tal movimento de modo tão revolucionário? São questões que estamos levantando a partir dos conceitos aqui elencados, para que possamos posteriormente tentar compreender as inquietações do movimento, vez que, esta pesquisa ainda se encontra em estado inicial. Dando continuidade aos questionamentos: o que ganhamos e aprendemos com a heterogeneidade?

Como elencamos anteriormente com Regina Dalcastagnè (2012), o fechamento do conceito de literatura faz surgir às não literaturas ou literaturas de margens. Sendo assim, com a homogeneização perdemos o que há de singular em cada grupo social/cultural, perdemos a escrevivência, a marca cultural dos grupos que ficaram geograficamente e historicamente fora. Aqui um questionamento importante a se fazer e pensar: e por que não continuar fora?

Se o centro literário e ou o centro de qualquer esfera da sociedade é composto de noções universais, disciplinares, homogeneizantes, qual a razão de uma literatura dita de margem querer o centro? Leigo engano querer o centro? Ao que se vê, o centro enquadra a literatura, as academias não aceitam qualquer forma de escrita, ela é normativa e disciplinar. O que nos faz pensar no movimento os poetas na praça, que não parecia querer o centro, mas o descentramento, a democratização da arte, a liberdade do corpo, da sexualidade, da palavra que estava, segundo eles, aprisionada dentro das academias, como nos diz Almeida (2015). Reivindicava um mundo menos enquadrado em formas binárias, centrais e excludentes.

Como vimos, o homogêneo trabalha na formação do corpo hegemônico, enquanto que o heterogêneo é aquilo que escapa, que inventa, que fere uma norma do corpo hegemônico. Ou melhor, é aquilo que, de repente se mostra transgressor, o que em Bataille (1987) afirma os interditos.

Interditos, proibições, formas fechadas em si, noções disciplinares. Se pensarmos com Michael Foucault (2004), (disciplina do corpo – séculos 18 e 19, posteriormente, disciplina da população) o

sistema literário, como todo sistema organizado, define o corpo que ele quer, o texto que ele quer, o modo como ele quer. É normativo, programado, aos moldes foucaultianos de compreender a organização social, assim, interditos são as proibições – o que pode e o que não pode ser, seja de base religiosa, moral, histórica, social etc. Mas para Bataille, (1989, p. 22) “A literatura é mesmo, como a transgressão da lei da moral, um perigo”, pois “Sendo inorgânica, ela é irresponsável. Nada se apoia nela. Ela pode dizer tudo”.

Os poetas na praça parecem romper com a lógica de ordem normativa, e assim se mostram transgressores dos interditos/proibições, principalmente os morais relacionados ao corpo, como podemos perceber nas imagens em anexo 01 e 02, nas quais os poetas aparecem quase sem roupas – em uma sociedade vestida, aparecer sem roupa na praça para declamar poesia é um ato transgressor do corpo/palavra.

Por isso o movimento pode ser entendido como uma das faces malditas dentro do que se entende por literatura na Bahia e no Brasil. Malditos por transgredirem aos sistemas tradicionais e seus fundamentos excludentes, tanto de pessoas, como de temáticas sociais. Na praça, todas as pessoas podiam se apresentar, moradores de rua, trabalhadores, domésticas, o que os poetas queriam era levar as pessoas a falarem o que estivesse na mente e ou tivesse desejo de exteriorizar, seja sobre si, seja sobre a condição social Almeida (2015). A voz era o lugar do encontro com a poesia na/de rua (ver imagem 01 e 02 em anexo). Ou melhor, podemos ler que para o movimento, todos os que ali transitavam, eram poetas, eram pessoas com marcas de trabalho, marcas de vida, com experiências, com suas dores e alegrias.

Sendo assim, podemos ler essa transgressão como uma investida informe por parte do movimento. Vale lembrar que, informe, no pensamento Batailliano não como uma forma, mas como decomposição. As formas contornam o caos, humanizam as relações e aí mora o perigo. Desse modo, o movimento não parecia estar pensando em ‘organização de uma forma’, isto era competência do sistema, mas em trabalhar para desestabilizar as formas vigentes, usando da poesia (de cada sujeito social) não para imitar a realidade ou coisa parecida, mas para intervir e transgredir a tal realidade.

Para Douglas de Almeida (2015), a partir de seu conhecimento e por ser parte do movimento, dentre as diversas fases que passou o movimento, ele destaca três:

[...] o primeiro, de 1979 até 1982, como um grupo mais fechado e politizado; o segundo, de 1983 a 1986, com uma característica de movimento, ou seja, com subgrupos com propostas distintas; e o terceiro, de 1987 até 1989, caracterizado por posturas mais individualistas e pela sua gradativa diluição. (ALMEIDA, 2015, p. 18).

Como todo movimento, os poetas na praça também tiveram seus momentos específicos durante o tempo, uma vez que, cada tempo possui períodos peculiares. Assim, acreditamos que as coisas não precisam durar para sempre, e o movimento parecia possuir objetivos pontuais para a época e uma delas fazia parte da redemocratização dos modos de produção, sobretudo o da literatura. Após quase dez anos de atuação o movimento para de acontecer na praça.

O INFORME COMO UMA INVESTIDA SUBVERSIVA

Heterologia e informe são constitutivas de heterotopias
— espaços sem mapas ou cartografias — e alteridades.
(DRUMMOND, 2015, p. 208)

Podemos pensar o informe ao lado do heterológico, o informe é o que vai trabalhar com o heterológico para não virar homogêneo – podemos então dizer que o informe é o que está sempre trabalhando em decomposição.

Em um diálogo ainda inicial entre conceitos e objeto de pesquisa, podemos observar o movimento os poetas na praça como um modo subversivo às ações tradicionais e hegemônicas da literatura e demais ditames da época, desenvolvendo, assim uma crítica aos sistemas homogeneizantes. Uma organização estrategicamente caminhando em oposição ao controle: de estado, acadêmico e ou de ordem militar, ou melhor, movimentavam-se contra as formas de controle do corpo e social. Assim, para Drummond (2015, p. 207) “A heterologia vai se opor a qualquer possibilidade de representação homogênea da realidade, daí o conceito de informe”, ou melhor, como podemos notar na citação que segue, em nota de Jolivaldo Freitas no jornal *À tarde*:

Todos os dias, dez ou mais poetas estão se reunindo na Praça da Piedade, em recitais improvisados. O público é heterogêneo. Mas aos poucos se torna cativo. São os vendedores ambulantes, comerciantes, lojistas, bancários, estudantes e os moradores locais, que toda as tardes, na boca da noite, sentam nos bancos, fazem roda, ouvem, criticam e aplaudem os versejadores. (FREIRAS, Josivaldo. Na praça, no meio do povo, eles mantêm o valor da poesia. *À tarde*, 20 de novembro de 1979)².

A heterogeneidade do movimento estava, como podemos notar na citação, nos ambulantes, lojistas, bancarias, moradores do local, estudantes etc, que se uniam para expressar através da poesia falada e corporal suas maiores inquietações e as inquietações daquele tempo.

Ao que podemos notar neste percurso inicial de pesquisa, a linguagem clássica da poesia aprisionava a palavra de quem não queria falar de modo clássico, prudente etc, assim, podemos ler a

² Ver em livro organizado por Douglas de Almeida sobre os poetas na praça: ALMEIDA, Douglas de. *Movimento poetas na praça: entre a transgressão e a tradição*. Organização Douglas e Almeida. Salvador: Câmara Municipal, 2015.

poesia dos poetas e até mesmo o modo como se apresentavam como algo indigestível, literatura indigesta pelo sistema literário vigente, comportamentos indigestos por parte de alguns grupos. O que para Drummond (2015, p. 207) “O sentimento de pavor e recusa daquilo que assusta, por nunca antes ter sido experimentado ou pensado, seria provocado pelo informe que ameaça a ordem vigente, ao mundo harmonioso aliado às exigências produtivas (sejam econômicas ou sexuais).”

CONCLUSÃO:

Entendemos que a literatura é um lugar de perdas, os poetas, ao escreverem, recitarem, se inscreveram na cidade, na praça, nos corpos, transgredido as normas que tentavam calar suas vozes, o que lhes deixou como legado desconfortos sociais por parte de alguns grupos, vistos como malditos por outros – o ato de transgredir é este lugar do desconforto social, do peso.

Sendo a literatura um objeto social e cultural, ao refletirmos sobre sua institucionalização, podemos pensar que todas as organizações sociais institucionalizam, normatizam o corpo, por outro lado, tudo que questiona essa normatização institucionalizada, são vistas como formas heterogêneas que não se submetem à normatização, e assim, ferem a ordem social harmônica dos corpos bem estruturados, então, o heterogêneo Batailliano é o que vai deixar o homogêneo em estado frágil e abrir espaço para o obsceno – aquilo que não tem/tinha cena.

Finalizamos com a hipótese de que o caráter informe dos poetas na praça parece atuar “como a dissolução sacrificial do constituído, do edificado, daquilo que se dá enquanto sistema” Drummond (2015, p. 207) e sistemas que se querem homogêneos para alcançarem patamares hegemônicos, sejam eles literários, corporais, comportamentais, econômicos etc. Assim, se a literatura é um direito, os poetas na praça se viram no direito de abandonar a expressão intelectualizada da literatura, por perceberem a face elitizada da escrita literária da época, e buscaram popularizar o trabalho literário para libertar a literatura das velhas formas, investido na linguagem precária e informal, da qual deriva sua potência libertária e variações transgressoras!

Vale lembrar que esta pesquisa está em fase inicial, o que nos coloca diante de leituras ainda especulativas, posteriormente, com o aprofundamento das entrevistas, análise e interpretações dos arquivos teremos conclusões mais seguras.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Douglas de. *Movimento poetas na praça: entre a transgressão e a tradição*. Douglas e Almeida (Org.). Salvador: Câmara Municipal, 2015.

- BATAILLE, Georges. *O erotismo*. Trad. Antonio Carlos Viana. Porto Alegre: L&PM, 1987.
- BATAILLE, Georges. *A literatura e o mal*. Trad. Suely Bastos. Porto Alegre: L&PM, 1989.
- BATAILLE, Georges. *Le dictionnaire critique*. Paris: L' Ecarlate, 1993.
- CORREIA, Messias Nunes. *Poética do corpo a céu aberto*. Movimento Poetas na Praça: cultura, trajetória e resistência. Disponível em: <<http://periodicos.uesc.br/>>. Acesso: novembro 2016.
- DRUMMOND, Washington. A escrita literária: heterologia, despesa e os dispositivos estatais. In: *Anais do XIII Congresso Internacional da ABRALIC Internacionalização do Regional*. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br>>. UEPB, Campina Grande, 2013.
- DRUMMOND, Washington. *Sacrifício das formas: da estética ao sujeito*. Revista Ideação, n. 31, Jan./Jun. 2015.
- FOUCAULT, M. *Os corpos dóceis. Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 29 ed. Trad. Raquel Ramalheite. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 125-52.
- HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *26 poetas hoje*. 6 ed. Rio de Janeiro: Aeroplano Editora, 2007.
- SANTIAGO, Silvano. A Democratização no Brasil (1979-1981): Cultura versus Arte. In: *O cosmopolitismo do pobre: crítica literária e crítica cultural*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

ANEXOS:



Imagem 01: Guiba escreve um poema no chão da praça, 1986.

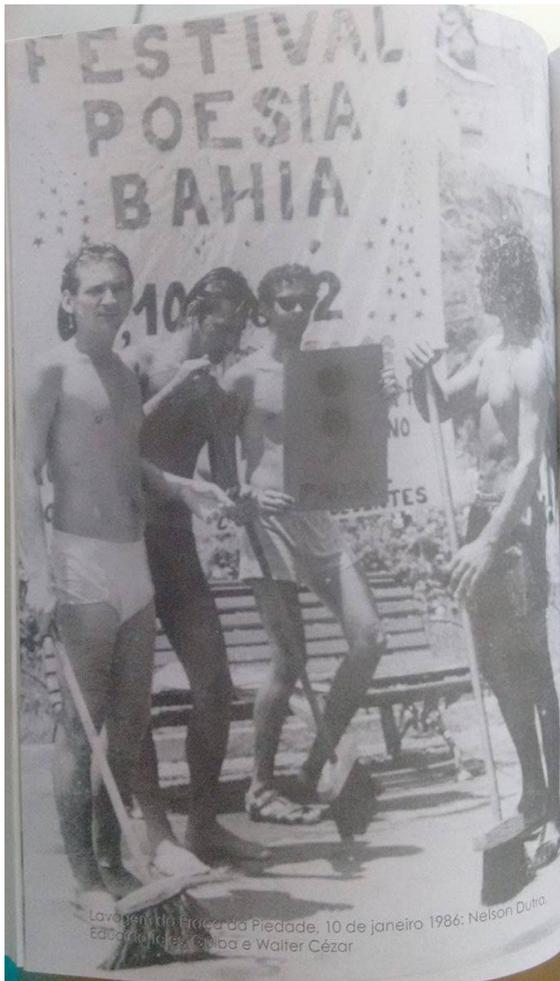


Imagem 02: Lavagem da Praça da Piedade, 10 de janeiro 1986: Nelson Dultra, Eduardo Teles, Guiba e Walter César.

A REGULAMENTAÇÃO LINGUÍSTICA E MODOS DE PRODUÇÃO: AS INSTÂNCIAS POLÍTICAS E IDEOLÓGICAS DA LÍNGUA E SUAS VARIAÇÕES

Michelli Maia Moreira (UNEB)¹

Resumo: Discutindo a relação entre língua, política e ideologia para regulamentação dos modos de produção linguística, buscou-se responder nesse artigo, como o processo de subjetivação escolar influencia na desterritorialização dos dialetos adquiridos nas primeiras comunidades dos falantes e, como a noção de “menor” perpetrada por Deleuze e Guattari (1977), empregada à variação pode, em um viés revolucionário, transgredir as normatizações do *bom usage*. Este trabalho propõe-se pensar a língua enquanto sistema de produção que considere não apenas um vernáculo de prestígio social e político, mas também os usos de sujeitos de classes economicamente desfavoráveis. Objetivou-se assim, irromper uma discussão cultural e ideológica que propunham um rompimento com valores tradicionais direcionados a língua e os fundamentos da marginalização das variações.

Palavras-chave: (Des)regulamentação linguística. Língua menor. Subjetivação escolar.

1 INTRODUÇÃO

Instrumento de comunicação multimodal a língua - oral e escrita - é formatada através de seleções de léxicos, construções morfológicas, sintáticas e semânticas, o que caracteriza um sistema de produção. Neste, têm-se estruturas linguísticas resultantes tanto do processo de homogeneização que segue uma ideologia capitalista, quanto dos usos não normatizados da língua, cujo discurso de teóricos variacionistas propõe a desconstrução de convenções hegemônicas para considerações dos patuás.

A língua em uso, construída enquanto expressão de sentidos, representações sociais, atividade de interação e intervenção, como expõe Antunes², ultrapassa padrões linguísticos prestigiados, em grande parte, propagados pela escola. Desse modo, os conhecimentos veiculados sobre a norma *standard* não contemplam as múltiplas regras do funcionamento linguístico em diferentes comunidades que perpassam a variação linguística.

Realizar construções linguísticas não se trata de seguir um sistema convencionalizado, mas sim em “ativar sentidos e representações já sedimentados, que sejam relevantes num determinado modelo de realidade e para um fim específico; é, antes de tudo, agir, atuar socialmente”³. Todavia, as noções sociais dos sujeitos têm sido fabricadas através de um processo de subjetivação, cuja produção industrial destaca uma “língua nacional”, cerceando manifestações de dialetos que não se instituem no modelo gramatical do Estado.

¹ Mestranda pelo programa de Pós-graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus II – Alagoinhas – BA. Endereço eletrônico: michellimoreira@gmail.com.

² ANTUNES, Irandé Costa (2002).

³ Idem (2002, p. 130).

A instituição escolar e as políticas de regulamentação da língua anunciam apenas a concepção de língua dependente de uma gramática normativa, dita capaz de assegurar bom desempenho verbal em qualquer ambiente linguístico. Tal ideologia, confeccionada e propagada pelos campos social, político e econômico, provocam modificações na maneira do indivíduo “perceber o mundo” e, conseqüentemente, os planos linguísticos, devido seguir significações dominantes como evidenciam Guattari e Rolnik⁴.

Destarte, este trabalho objetiva pensar a marginalização das variações linguísticas devido a uma produção de subjetividade voltada para a normatização da linguagem, a qual perpassa as relações sociais de poder que categorizam os usos linguísticos de uma maioria como inadequados, em detrimento da práxis de uma minoria considerada correta / adequada.

Assim, diante do entrecruzamento político e social que reforça o sistema linguístico dominante, questiona-se: De que modo o processo de subjetivação escolar, sobre a padronização linguística, influencia na desterritorialização da língua por sujeitos que assimilaram aspectos da variação em suas primeiras comunidades de fala? Se pensarmos a variação numa perspectiva de língua menor⁵, pode-se romper com as regulamentações linguísticas institucionalizadas, revolucionando, como propõe Calvet⁶, a noção de “*bom usage*”?

A fim de lidar com as interrogações acima mencionadas foram criadas duas seções no decorrer deste texto: primeiramente, buscou-se discutir a normatização linguística pelo Estado e a disseminação dos conceitos de um vernáculo de prestígio através do processo de subjetivação escolar; em seguida, considerando a variação linguística enquanto língua menor devido suas práticas envolverem sujeitos de classes economicamente desfavoráveis, conjecturou-se a proposição de rompimento com valores tradicionais direcionados a língua, além de uma desregulamentação linguística.

2 O PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO ESCOLAR SOBRE A LÍNGUA E SUAS VARIAÇÕES

Considerando a escola como um aparelho ideológico do Estado, Althusser⁷ evidencia que a mesma reproduz princípios de seleção e exclusão social. Abarcando pluralidades sociais, culturais e econômicas provenientes das realidades dos sujeitos, esta, ao trabalhar com a língua materna –

⁴ GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely (1986).

⁵ Procura-se associar a ideia de “língua menor” a proposição de “literatura menor” por DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix (1977). Não se institui aqui uma noção pejorativa das variações linguísticas, mas a referência dos usos às classes menos favorecidas.

⁶ CALVET, Louis – Jean (2002).

⁷ ALTHUSER, Louis (1985).

instrumento político e veículo de valores propõe, logo nas séries iniciais, uma unificação de usos linguísticos através do trabalho com as normas de prestígio, corrigindo, ou melhor, rejeitando os falares não valorizados por uma minoria que lidera o capital.

Segundo Agamben⁸, é através da linguagem que o homem constitui a si e a cultura. Desse modo, o sistema de ensino/aprendizagem da língua materna, através de um currículo escolar baseado em epistemologias colonizadoras, formulam aparelhos repressivos para controle das produções escolares pelos partícipes. Em outras palavras, estes instrumentos de contenção – regularização de comportamento, categorizações por resultados em avaliação –, seguem uma lógica capitalista, instituindo um viés quantitativo negativo às práticas que negam a incorporação de uma subjetividade apresentada. Logo, as variações por não comporem uma produção linguística maquínica têm um valor social pejorativo, não se apresentando enquanto produto para modelização dos usos.

O valor depreciativo atribuído às variações é exposto não só na escola, mas nas mídias sociais⁹, onde, os sujeitos, principalmente as crianças, em pleno processo de aquisição da linguagem, absorvem tal significação. Contudo, a não identificação com a norma padrão através das relações sociais instituídas pode interferir no desempenho linguístico do novo falante, ocasionando até na evasão escolar devido o não reconhecimento da sua individualização.

Como expõem Guattari e Rolnik¹⁰, a subjetividade parte de agenciamentos coletivos. Todavia, em contextos sociais diversos pode ocorrer o processo de singularização, ou seja, a particularização dos sujeitos frente às notórias ideologias. Assim, a subjetividade “está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ele é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares”¹¹. Todavia, essa subjetividade pode ocorrer tanto numa “relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetivação tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo [...] de singularização”¹².

Devido os conteúdos trabalhados pela instituição escolar serem considerados pertinentes e, logo, a gramática normativa essencial e exclusiva no trabalho com a língua materna por grande parte dos professores, estes valores manufaturados aparecerão desde os primeiros anos de formação. Em

⁸ AGAMEN, Giorgio (2005).

⁹ Nos programas televisivos, por exemplo, as variações linguísticas fazem parte das falas dos personagens com baixa escolarização e que residem na zona rural.

¹⁰ GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely (1986).

¹¹ Idem (1986, p. 33).

¹² Ibidem (1986, p. 33).

vista disso, por ser considerado apenas um receptor do conhecimento e não instituir uma crítica com relação ao trabalho que se realiza tendo a língua como objeto, o sujeito se subjetiva através do processo de dominação, onde o indivíduo assimila a norma socialmente aceita, sucumbindo às variedades.

Ao considerar a língua enquanto instrumento de poder que segue apenas a gramática normativa, nega-se uma concepção de língua enquanto atividade que se baseia em objetivos de comunicação, passível a incorporação de fenômenos linguísticos não standardizados. Ou melhor, às normas padrões da língua – determinada por políticas linguísticas – “se somam a outras normas, de natureza social, não menos pertinentes, não menos definidas, não menos preceituadas, que provêm das convenções sociais dos tipos de interação e que determinam igualmente a adequação e a relevância da atividade verbal”¹³.

Não se nega aqui a função de uma língua regulamentada, principalmente no que se refere à comunicações oficiais do Estado direcionadas as diferentes regiões geográficas, classes sociais, etc. Porém, faz-se necessário chamar atenção para uma subjetivação inconsciente que impõe a língua *standard* como único modo coerente de uso, fruto da cultura nacional. Mas quanto à variação linguística? Qual o perigo em a escola/sociedade aceitar os diferentes fatos da língua?

De acordo com Foucault, “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos”¹⁴. Nesta perspectiva, a língua compositora de discursos, só ganha legitimidade quando ajustada aos princípios da norma padrão. Diferentemente, as variantes linguísticas utilizadas por maioria dos falantes são desconsideradas, não ganhando forças para manifestação política. Assim, a coerção das variáveis não está apenas no campo de produção linguística, mas também no plano discursivo, onde se invisibiliza sujeitos e seus requerimentos sociais devido ao desprestígio das suas formas de falar.

Não obstante, tem-se que produzir uma escola, segundo Antunes,

em que o estudo da língua não se reduza a um conteúdo insípido e inócuo, destituído de sentido social e relevância comunicativa. Que o estudo da língua possa significar o acesso à expressão, à compreensão e à explicitação de como as pessoas se comportam, quando pretendem comunicar-se de forma mais eficaz e obter êxito nas interações e nas intervenções que empreendem. Para que o acesso à palavra possa resultar numa forma de acesso das pessoas ao mundo e recobre,

¹³ ANTUNES, Irandé Costa (2002, p. 131).

¹⁴ FOUCAULT, Michel (1996, p. 8-9).

assim, um sentido humanizador, o que nesse vasto mundo, não é rima, mas pode ser uma solução¹⁵.

Enredar-se a consideração de que a produção linguística atravessa o âmbito institucional avançando ao meio de singularização, é evidenciar que não se pode subjetivar o processo criativo e de formatação da linguagem, uma vez que este será “sempre dissidente, transindividual, transcultural”¹⁶. No entanto, o processo de individuação no campo da linguagem, nivelado pelas relações socioeconômicas, na grande maioria das vezes é comprometimento por um sistema de valor que não emana deste decurso.

Os indivíduos, desde os primeiros testes escolares, são minimizados a um mecanismo centralizado no valor das suas ações. Por isso, ao vislumbrar notas escolares positivas e promoções sociais devido a estas, os indivíduos livram-se do seu dialeto tido como errôneo, configurando-se à produção de ordem capitalística. Como alvitra Guattari e Ralnik, é desde a infância, “desde a entrada da criança no mundo das línguas dominantes, como todos os modelos tanto imaginários quanto técnicos nos quais ela deve se inserir”¹⁷ que a máquina do capital a subjetiva. Essa ordem confecciona a relação do ser com o mundo e com si próprio, sendo aceitáveis tais moções por pressupormos uma organização social.

De acordo com Althusser, assegura-se na escola a preponderância das classes minoritárias dominantes, uma vez que, os professores tornam-se agentes da repressão e extorsão; nesta discussão, dos conhecimentos linguísticos primeiros. Em vista disso,

a escola (mas também outras instituições do Estado, como a Igreja e outros aparelhos como o Exército) ensina o “know-how” mas sob a forma de assegurar a submissão à ideologia dominante ou o domínio de sua “prática”. Todos os agentes da produção, da exploração e da repressão, sem falar dos “profissionais da ideologia” (Marx) devem de uma forma ou de outra estar “imbuídos” desta ideologia para desempenhar “consenciosamente” suas tarefas, seja a de explorados (os operários), seja de exploradores (capitalistas), seja de auxiliares na exploração (os quadros), seja de grandes sacerdotes da ideologia dominante (seus “funcionários”) etc.¹⁸.

Estas ideologias ascendentes, quando mascaradas, “violentam” sujeitos devido não ser possível instituir discursos contra-hegemônicos. Dessa forma, tem-se a perpetuação da fabricação de uma subjetividade capitalística que gera tanto opressores, quanto oprimidos.

¹⁵ ANTUNES, Irandé Costa (2002, p. 134).

¹⁶ GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely (1986, p. 36).

¹⁷ Apud (1986, p. 40).

¹⁸ ALTHUSER, Louis (1985, p. 62-63).

Ao ser trabalhado nas aulas de Língua portuguesa uma codificação abstrata da língua como referência para usos, sem amostra do por que da uniformização linguística em uma sociedade marcada por diferenças dialetais, é muito comum ouvir a expressão: Não gosto de português!

Esse discurso é proveniente das marcas de subjetivação por uma língua única, uma vez que os indivíduos passam a considerar a língua materna apenas como praxe dos letrados, cuja representação linguística sustenta-se em uma padronização. Apesar de muitos já chegarem ao espaço escolar falantes do português, consideram que não sabem operar a sua primeira língua adquirida: negando-a.

As afirmações dos falantes sobre a utilização da língua portuguesa colidem com as proposições de Milroy¹⁹, que ao abordar a padronização linguística, explicitando que ela não tem um caráter universal, evidencia que o pensamento linguístico esteve e está eivada a ideologia de uma língua padrão, além de contribuir para a disseminação desta. Logo, tal ideologia consubstancia uma língua a um arquétipo, o que interfere diretamente na análise e consideração das suas variações.

A subjetivação para atentar-se unicamente a norma padrão está tão enraizada socialmente que, de acordo com Faraco, tem-se uma visão reducionista do problema, onde o normativismo é apenas uma versão das formas tidas como “corretas”, e não um instrumento de coerção e estratificação de classes.

Além disso, as discussões propostas para análise da temática no Brasil iniciam-se recriminando “os brasileiros por não cuidarem de sua língua e por supostamente não saberem falar e escrever ‘corretamente’”²⁰, contudo, nem mesmo os eruditos, cultos, letrados, utilizam impreterivelmente as formas endeusadas da velha norma-padrão.

Deve-se lembrar, que o conservadorismo da elite letrada e a manutenção da herança normativa das línguas dos países latinos, evidenciam o combate aos dialetos “abrasileirados”, originários das relações estabelecidas entre múltiplas povos e culturas. Combatiam-se e ainda combatem-se os fenômenos linguísticos das raças ditas inferiores, como os negros e indígenas, além da compreensão dos falares destes com não integrantes da língua nacional.

O objetivo de instituir a norma padrão no Brasil, e, portanto, a subjetivação desta através da escola, foi o de combater as variáveis do português popular. Ainda de acordo com Faraco, “se no século XVIII, com o *Diretório dos índios*, se buscou implantar uma política que visava calar as línguas indígenas, em especial a chamada língua geral, no século XIX, a intenção era calar as variedades

¹⁹ MILROY, James (2001, apud FARACO, Carlos Alberto, 2008, p. 75).

²⁰ FARACO, Carlos Alberto (2008, p. 77).

rurais e (progressivamente) urbanas”²¹. Ou seja, os pseudopuristas se opõem as regularidades que não se prendem ao normativo, além de desconsiderar a história, e, logo, as contribuições linguístico-culturais dadas pelos diferentes povos que ocuparam o território brasileiro.

A homogeneização da sociedade, da cultura, da língua, nunca será efetiva, pois através da diversidade e demandas da sociedade surgem movimentos/teorias para questionar ideologias dominantes, como por exemplo, as proposições da sociolinguística.

Revisitar as práticas escolares no que diz respeito à língua e suas variedades está em conformidade com o que Teixeira²² expõe sobre a organização dos segmentos sociais para movimentos que preconizam o reconhecimento de sujeitos, constituição e efetivação de direitos aos cidadãos.

Portanto, sendo a língua ferramenta utilizada para propor mudanças e melhorias ao sistema, busca-se uma política linguística que respeite a diversidade e liberdade sociocultural, além de considerar a participação política dos indivíduos, independente de qual dialeto esteja sendo utilizado.

3 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO PRISMA DE UMA LÍNGUA “MENOR”

A multiplicidade linguística presente no meio social permite a diagnose de aspectos culturais, sociais, geográficos, etc. Assim, levando em consideração o ambiente escolar, tem-se um contraste, no processo de aprendizagem, entre a língua adquirida nas primeiras comunidades de fala pelos indivíduos e a língua “alvo”, ou melhor, a norma padrão.

Em vista disso, retomando a noção de pluralidade dos sujeitos, faz-se necessário considerar, de acordo com Bortoni-Ricardo²³, que grande parte da população não tem acesso a uma norma de prestígio, sendo assim, falantes das variedades ditas “inferiores”. Por isso, empregar o conceito de menor à língua é atentar-se aos processos de exclusão das multiplicidades dos “acervos” linguísticos nacionais, devido camadas sociais economicamente desfavorecidas utilizarem as variedades populares.

Ao lidar, portanto, como sujeitos que têm acesso reduzido à norma *standard* em seu ambiente social, o professor deveria levar em consideração “a interferência das regras fonológicas e morfossintáticas de seu dialeto na aprendizagem do português padrão. Os ‘erros’ que cometem são

²¹ Idem (2008, p. 80).

²² TEIXEIRA, Elenaldo Celso. (1997, p. 80).

²³ BORTONI-RICARDO, Stella Maris (2005).

sistemáticos e previsíveis quando são conhecidas as características do dialeto em questão”²⁴. Todavia, devido à concepção de desprestígio e consideração de dialetos como menores ainda no processo de formação docente, não se tem um ensino voltado para o reconhecimento, aprendizagem e emprego pedagógico das variantes nas aulas de alfabetização e de língua portuguesa.

Mesmo os falares dos grupos subalternizados, ancorados em variantes linguísticas, serem considerados produções, os sujeitos precisam se desterritorializar devido à marginalização linguística cultural a fim de fazerem parte do constructo de prestígio social. Esse deslocamento das práticas linguísticas aprendidas pelos indivíduos nas comunidades “menores” de fala, proposto pelo Estado através da escola, é consequente de uma não consciência de que a língua pode desviar-se do padrão estatal e categorizar outras formas linguísticas não hegemônicas. Aguçar a consciência de que as variantes fazem parte da cultura e, logo, constituição histórica de um país, é fazer compreender que a política linguística prescrita pode ser descaracterizada como único padrão vernáculo, sendo evidenciado, desse modo, o rendimento comunicativo variacionista.

Alternando-se devido a não linearidade dos seus usos, a língua, apesar de ser concebida pela gramática normativa como uma forma linguística homogênea, ramifica-se do individual ao político, conflitando uma oposição de valor entre variação e a norma padrão. Desse modo, os parâmetros de seleção/exclusão, legitimados por instâncias políticas, formulam um “catálogo” linguístico cultural, onde, a predominância de formas tidas enquanto adequadas, sucumbem discursos, novos olhares e diálogos com os recortes não estimados.

Segundo Calvet,

as circunstâncias da aquisição dessa ou daquela forma linguística, do controle dessa ou daquela pronúncia só aparentemente são linguísticas. A competência que se encontra por trás desse domínio linguístico é uma competência social, assim como são sociais os benefícios que se pode extrair dela.²⁵

Em vista disso, considerar as formas linguísticas “menores”, depreciadas pelos discursos oficiais do Estado, é transgredir as normas tradicionalmente referendadas, apresentando com erro não os usos atrelados ao popular, mas a não crítica dos pressupostos políticos que desqualificam os usos minorizados de uma maioria. Consciente ou não, a escola utilizando-se de contenções linguísticas através de práticas pedagógicas para sucumbir à língua “menor”, determina um lugar social inferiorizado àqueles que não dominam a normatividade social preponderante. Conquanto, não se afeta apenas um sujeito diante das formas adotadas, mas toda uma comunidade, pois, ainda

²⁴ Idem (2005, p. 53).

²⁵ CALVET, Loius-Jean (2002, p. 71).

que um único falante em um ambiente linguístico de usos diferenciados, o sujeito constitui, nos termos de Deleuze e Guattari²⁶, uma “ação comum” a qual é essencialmente política.

A definição de “menor” e consequente noção de “erro” pressupõe uma língua majoritária, um estatuto normativo que define o modo de falar. Porém, deve-se desconsiderar que a língua é “apenas um comportamento social, como tal, submetido às ideologias e as punições para os casos de desvios”²⁷. A minoridade da língua deve ser o deslocamento de um padrão governamental, desconsiderando as adoções inconscientes de usos ditos naturais.

Dessa forma, o falante que se desterritorializa da primeira língua adquirida em sua comunidade, tem como determinante na produtividade social e política a segregação dos dialetos menores, onde, a partir de uma consciência coletiva pode-se irromper linhas de segmentação a fim de eliminar o viés descritivo gramatical.

Assim como o emprego de “menor” à literatura enquanto “condições revolucionárias [...] no seio daquela que chamamos de grande”²⁸, o estudo e consideração das variações linguísticas devem ser atrelados ao combate do não apagamento de uma cultura e de um dialeto proposto por um projeto nacionalista. Logo, ressignificar o ensino/aprendizagem de uma gramática não é infringir normas de concordância, ortografia e acentuação gráfica, mas dessacralizar as concepções do dominador, questionando uma gramática pronta na qual não se podem identificar as omissões e os problemas da gramática tradicional.

Subverter uma imagem de língua que se está no senso comum é também desmistificar o ensino do português, pois, como aborda Scherre, “o que tem que ficar bem claro é que, quando o professor de português está ensinando gramática normativa, ele NÃO está ensinando língua materna, ele NÃO está ensinando língua portuguesa. Língua materna se adquire; não se aprende e nem se ensina”²⁹. À vista disso, pode-se inferir que o que se ensina é uma adequação aos produtos dos grupos sociais de prestígio, a uma hierarquia, eliminando do campo de estudo as variações. Conquanto, estas, quando adequadamente abordadas, podem transformar-se em armas de luta política social.

Portanto, associar a variação linguística à concepção de “menor” é ir de encontro à (re) produções linguísticas que se sustentam em pareceres homogêneos, hierárquicos e dominantes, rompendo, assim, com valores políticos e econômicos dos usos, comunidades e seus falantes.

²⁶ DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix (1977, p. 26).

²⁷ BASSO, Renato Miguel; OLIVEIRA, Roberta Pires de (2015, p. 222).

²⁸ DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix (1977, p. 28).

²⁹ SCHERRE, Maria Marta Pereira (2005, p. 93).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A imposição de uma doutrina prescritiva da língua implica em uma seleção de usos inscritos nos acervos linguísticos dialetológicos, corroborando com uma visão tradicional do correto/incorreto.

Tendo isso enquanto implicação social, pensa-se que as políticas de regulamentação, apesar de se inscreverem enquanto planos linguísticos, para o estabelecimento de uma boa comunicação verbal, funcionam enquanto instrumentos de produção de uma subjetividade dominante. Sendo, então, a escola canal, ou melhor, aparelho do Estado para divulgar ideologias de cunho econômico e político que afetarão diretamente o desempenho dos patuás em alternados ambientes linguísticos.

Assim, os maiores desafios no tratamento das variações linguísticas e sua conseqüente inserção na prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa é a desmarginalização da língua utilizada pelo popular, além das relações de poder que perpassarão toda essa reconfiguração da produção linguística no espaço escolar e, em seguida, no social.

Desse modo, propor a alteração semântica do vocábulo “menor” para princípios de resistência é descaracterizar os falares enquanto inferiores quando não se configuram dentro do sistema linguístico oficial hegemônico. Com isso, podem-se examinar particularidades dos usos da variação e constituir advertências políticas que desarmem as armadilhas governamentais nos jogos da linguagem.

Como expõe Britto, “o poder coercitivo da ideologia tende a enfraquecer-se na medida em que é ela desmascarada, na medida mesmo em que é percebida, em que é visível”³⁰. Em conseqüência, provocar discussões nos âmbitos culturais ideológicos, é provocar a emersão de consciência política dos sujeitos a fim de questionar determinadas hierarquias, e, ainda, reconfigurar o acervo linguístico nacional não por um caráter histórico dominante, mas sob a ótica dos falantes designados “menores”, mesmo sendo maioria.

REFERÊNCIAS:

AGAMBEM, Giorgio. *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANTUNES, Irandé Costa. No meio do caminho tinha um equívoco: Gramática, tudo ou nada. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

³⁰ BRITTO, Luiz Percival Leme (2002, p. 136).

- BASSO, Renato Miguel; OLIVEIRA, Roberta Pires de. Descrição gramatical e “margens” da língua: convite à pesquisa e ao ensino. In: VALENTE, André C. *Unidade e variação na língua portuguesa: suas representações*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística & educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Língua e ideologia: a reprodução do preconceito. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. O que é uma literatura menor? In: *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola. 1996.
- GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: Cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Doa-se lindos filhotes de poodle. Variação linguística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- TEIXEIRA, Elenaldo Celso. As dimensões da participação cidadã. In: *Caderno CRH*, n. 26/27. Salvador: Centro de Recursos Humanos/UFBA, 1997. p.180-209.

A REPRESENTAÇÃO FEMININA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nadja Silva Brasil Santos¹

Resumo: O presente trabalho se dedica a fazer uma breve reflexão sobre a representação das mulheres nos livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDLP) do Ensino Fundamental II, aprovados pelo PNLD/2014 com vistas a analisar como a questão de gênero é apresentada na seleção de textos que servirão de instrumento de ensino e aprendizagem da língua e da literatura brasileira. Para consecução desse trabalho definiu-se levantar uma das coleções, analisando uma amostra de cada série, selecionando os textos que tematizam a mulher, identificando as marcas textuais que elaboram o perfil de mulher, buscando estabelecer uma reflexão sobre o papel que o livro didático desempenha na promoção da consciência da questão de gênero na formação dos estudantes.

Palavras-Chave: Gênero. Textos. Livro didático.

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar tem sido considerado como lugar de discussão de saberes e disseminação de conhecimentos onde se promove a reflexão no sentido de estimular sujeitos capazes de pensar e refletir o mundo em que vivem. Nesse sentido, é importante que os recursos didáticos que abrangem o ambiente escolar se tornem objeto de discussão e que possam ser observados atentamente pelos profissionais que irão utilizá-los como ferramentas durante todo o ano letivo.

Pensar sobre a escola e seus recursos didáticos é pensar quase que instintivamente no livro didático. Além de conceituado em nossa cultura escolar, o livro didático tem sido, por vezes, o único mecanismo ou recurso empregado no auxílio do trabalho do professor nas salas de aula da Educação Básica.

O livro didático é um precioso instrumento de acesso à cultura e ao desenvolvimento da Educação. Em muitas realidades, ele é o primeiro livro, abrindo caminho para o hábito da leitura e do aprendizado. Desde que começaram a ser produzidos no Brasil, até hoje, os livros didáticos vêm passando por inúmeras transformações, visando seguir as novas dinâmicas escolares e contribuir para uma aprendizagem significativa. Com abrangência em todas as séries da educação básica, sua constituição apresenta informações e conhecimentos que, intrinsecamente, expressam uma determinada concepção de sociedade.

Destarte, o propósito desse artigo é apresentar resultados parciais de uma pesquisa em andamento, intitulada provisoriamente 'A questão de gênero no livro didático de língua portuguesa

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Letramento, Identidades e Formação de Educadores. Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Berenice da Cruz. Membro do GEREL (Grupo de Estudos em Resiliência, Educação e Linguagens). Endereço eletrônico: brasil.nadja@hotmail.com.

da educação básica'. A pesquisa mencionada pretende analisar, por amostragem, textos literários contidos nos livros didáticos de língua portuguesa do 6º ao 9º ano – séries finais do Fundamental II – aprovados e disponibilizados pelo PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) 2014 para as escolas públicas fazerem uso no triênio de 2014/2015/2016, com vistas a observar as questões de gênero nos textos propostos e difundidos nesse material.

Os textos literários sempre estiveram presentes nas várias abordagens dos conteúdos apresentados nos livros didáticos e estes são usados pelos autores com objetivos distintos. Apesar de suas significações e formatos terem mudado com o passar do tempo, ele continua apresentando importante papel ideológico, pois transmite valores dos grupos dominantes, o que sugere então a necessidade de discussões e reflexões acerca dele. Todavia, não se pretende analisar aqui as características literárias ou linguísticas dos textos, mas as implicações sociais que estes causam. Com isso busca-se apontar e refletir como esses textos podem contribuir para concepções de opressão, de subordinação e de desvalorização da mulher.

Para consecução deste trabalho, definiu-se selecionar uma das coleções aprovadas pelo PNLD/2014, a saber, 'Singular & Plural - Leituras, produção e estudos de linguagem', das autoras Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart, da Editora Moderna. Assim, o presente artigo representa o recorte de uma pesquisa qualitativa, de abordagem bibliográfica onde utilizamos como *corpus* de análise, textos literários de livros didáticos de língua portuguesa, que são tratados na perspectiva da análise de conteúdo.

Pretende-se refletir sobre as questões de gênero no LDLP fazendo uso das contribuições teóricas de Judith Butler, Guacira Louro e Joan Scott. Butler surge em defesa da desmontagem de todo tipo de identidade de gênero que oprime as singularidades humanas por não se emoldurarem no "adequado" ou "correto" no que se refere ao cenário da bipolaridade das relações entre pessoas. Louro debate a exclusão das minorias de gênero na história da educação e Scott contribui para o debate relacionando o conceito de gênero ao surgimento dos movimentos de políticas sociais com o intuito de distinguir gênero de sexo.

Este estudo conta ainda com um aporte teórico da crítica cultural apoiando-se nas ideias de Michel Foucault, Gilles Deleuze, Jacques Derrida e Friedrich Nietzsche. Foucault traz uma contribuição inegável no que tange as questões de gênero. Ele não se coloca como descobridor de conceitos relacionados às relações de gênero e poder, contudo, apresenta reflexões profundas sobre o assunto. Deleuze é um filósofo que também colabora com a questão, pois suas teorias debatem acerca da diferença e da singularidade, nos desafiando a pensar em temas como rizoma, devir, acontecimentos, singularidades, enfim conceitos que nos conduzem a questionar e a refletir sobre

instrumentos engessados que propiciam a repetição de pensamentos androcêntricos e hegemônicos na sociedade. Trazemos ainda, Derrida a partir do pensamento da desconstrução, deslocamentos e questionamentos, representando o esforço para se quebrar barreiras e ultrapassar as fronteiras que se estabelecem ao longo da história nos livros didáticos, buscando desconstruir vícios do pensamento ocidental, como a oposição tida como universal e atemporal entre homem e mulher.

Assim sendo, não se pretende aqui um levantamento exaustivo do problema, entretanto deve ser visto como um esforço no sentido de reflexão e instauração do debate sobre a questão de gênero, estabelecendo uma reflexão sobre as relações de gênero nos textos literários dos livros didáticos de língua portuguesa.

1 GÊNERO E EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

O conceito de gênero que pretendemos enfatizar está ligado diretamente à história do movimento feminista contemporâneo, um movimento social organizado, comumente remetido ao século XIX e que propõe a igualdade nas relações entre mulheres e homens através da mudança de valores, de atitudes e comportamentos humanos.

No Brasil, as discussões sobre a diversidade de gênero tiveram uma virada nos anos de 1990, com estudos feitos pela historiada Guacira Louro sobre a exclusão das minorias de gênero na história da educação. Ela introduziu os estudos de gênero, apresentando conceitos e teorias no campo dos estudos feministas e suas relações com a educação.

Para Louro, o termo gênero passou a ser usado com o propósito de marcar as diferenças entre homens e mulheres, que não são apenas de ordem física e biológica. Para a autora, a diferença sexual anatômica não pode ser pensada de forma isolada das construções sociais e culturais da qual fazem parte. Assim:

Uma compreensão mais ampla de gênero exige que pensemos não somente que os sujeitos se fazem homem e mulher num processo continuado, dinâmico [...]; como também nos leva a pensar que gênero é mais do que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais (o que implica admitir que a justiça, a escola, a igreja etc. são “genereficadas”, ou seja, expressam as relações sociais de gênero). (LOURO, 1995, p.103)

A concepção histórica da categoria gênero está relacionada à aceitação do termo pelas feministas americanas que ambicionavam uma maneira de classificar as diferenças presentes no sexo, antes exploradas nas academias como “questões de mulher” ou “estudos sobre a mulher” e passam a usar a expressão no seu sentido literal. Para Scott (1995, p. 1), o uso do termo gênero era “[...]como uma maneira de referir-se à organização social da relação entre os sexos[...].”

Compreende-se, portanto, que o debate em torno da questão de gênero perpassa pela observação que fazemos das relações sociais no trabalho, no lazer, na política, pois convivemos permanentemente com relações de dominação, com relações de poder. Assim, é possível afirmar que as relações de gênero se referem às relações sociais de poder entre homens e mulheres, em que cada um tem seu papel social que é determinado pelas diferenças sexuais.

O gênero é uma das principais formas de distribuir e denotar o poder, por conseguinte, o que é qualificado como masculino tende a ser classificado como mais superior; à medida que, o que é avaliado como feminino é tomado como mais inferior, com menos poder e por isso fica sob a submissão ao masculino. Em vista disso, a desigualdade de gênero é um fenômeno estrutural com raízes complexas e instituído social e culturalmente de tal forma, que se processa cotidianamente de maneira quase imperceptível.

Louro (2007, p. 30) adverte que o conceito de gênero demanda uma forma plural e relacional de pensar sobre os indivíduos. Não se deve atribuir papéis masculinos ou femininos, pois significam padrões, regras arbitrárias que conduzem a comportamentos impostos pela sociedade. Em outras palavras “[...] é preciso desconstruir o caráter permanente da oposição binária masculino-feminino.”

Segundo Scott (1995, p. 75), “[...] gênero é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e também um modo primordial de dar significado às relações de poder.” As contribuições da autora, para essa discussão, representam um auxílio a partir de sua proposição para um novo paradigma teórico que passa a considerar gênero como uma ‘construção social e histórica entre os sexos’. Para ela, o gênero é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político tem sido concebido, legitimado e criticado. Este não apenas faz referência ao significado da oposição entre homem e mulher; mas também o estabelece.

Na tentativa de refletir um pouco mais sobre a questão de gênero, Judith Butler surge em defesa da desmontagem de todo tipo de identidade de gênero que oprime as singularidades humanas por não se emoldurarem no ‘adequado’ ou ‘correto’ no que se refere ao cenário da bipolaridade das relações entre pessoas. Vale ressaltar que Butler é uma filósofa pós-estruturalista que possui aversão a estereótipos e conceitualizações que rotulam os sujeitos e suas identidades, por entender ser tal prática excludente. Para Butler (2003, p. 21), “A noção binária de masculino/feminino constitui não só a estrutura exclusiva em que essa especificidade pode ser reconhecida, mas de todo modo a 'especificidade' do feminino”.

Indo um pouco mais além da discussão iniciada por Scott, buscamos em Foucault mais desdobramentos sobre a natureza do poder e para inferir seu entrelaçamento com as relações históricas entre gênero e educação. Michel Foucault traz uma contribuição inegável no que tange ao

tema discutido. Foucault não se coloca como descobridor de conceitos relacionados às relações de gênero e poder; contudo, apresenta importantes reflexões sobre o assunto. Para ele os indivíduos acabam se tornando escravos de repetições de normas criadas pela sociedade sendo necessário uma 'desconstrução' dessas ações. Dessa forma o poder atua como uma força coercitiva, disciplinando e controlando os indivíduos. Segundo Foucault (2004, p. 97), "[...] o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força." Assim, o poder pode até parecer invisível, mas é reproduzido e eternizado pelo meio social, através dos indivíduos.

A desconstrução da oposição binária igualdade/diferença também é defendida por Scott, à luz de Derrida. Para Scott, a própria posição entre igualdade e diferença esconde a interdependência dos dois. Jacques Derrida tem proporcionado, a partir do pensamento da desconstrução, deslocamentos e questionamentos, representando o esforço para se quebrar barreiras e ultrapassar as fronteiras que se estabelecem ao longo da história, buscando desconstruir vícios do pensamento ocidental, como a oposição tida como universal e atemporal entre homem e mulher. Segundo Derrida (2002, p. 162), "[...] tudo que a desconstrução trata de demonstrar é que, se as convenções, as instituições, e o consenso são estabilizações, consistem em estabilizações de algo essencialmente instável e caótico." Nessa concepção, pode-se dizer que a desconstrução para Derrida tem como proposta problematizar, questionar o mundo no qual se está inserido, questionar fronteiras e dicotomias, não as negando, mas interrogando quais sejam os seus limites. Podemos considerar, então, que nesse momento a desconstrução de Derrida apresenta-se como uma prática de crítica, de não aceitação do imposto, assim como propomos nesse artigo a partir da análise crítica dos textos literários contidos nos LDLP.

A filosofia de Deleuze também colaborou para embasar essa discussão sobre a questão de gênero no livro didático. Analisando que sua filosofia se baseia em um conflito amplo, em um confronto entre dois modos de pensar, podemos considerar para análise da questão a "filosofia da diferença", na qual se pensa a diferença enquanto tal. Deleuze se propõe a pensar a relação do diferente com o diferente, sem submetê-lo a nenhuma forma de representação que o reconduza ao "mesmo".

Ao conceber a vida como acontecimento que se produz como um devir, Deleuze vem nos desafiar com uma lógica do sentido, não com categorias entrincheiradas, fazendo abstrações dos acontecimentos já dado e já equacionado. Desafia-nos, nessa linha, à ideia de pensar que a questão de gênero nos textos literários dos LDLP deveria ser rizomática, sem se preocupar com a instauração de nenhuma falsa totalidade. Não interessa seguir modelos, propor caminhos, impor conceitos

arraigados e definidos por uma sociedade patriarcal. Importa fazer rizoma, conexões, trabalhando o “entre dois”, entre as coisas, na intenção de verificar que o livro didático de língua portuguesa, através de seus textos literários, incorpore, em sua maioria, a questão de gênero, porém, não reproduzindo um modelo definido pela sociedade, mas que retrate e respeite o lugar ocupado pela mulher. Assumindo, assim, a potência do pensamento ao colocar-se o mais perto possível do infinito. Afinal, Deleuze (1992, p. 109) nos coloca em condição de não se refugiar na “reflexão sobre”, mas de operar, criar, experimentar, sem ser “[...] agitando velhos conceitos estereotipados como esqueletos destinados a intimidar toda criação [...]”

Em suma, todo o processo de construção cultural de gênero, em torno da representação da mulher pode nos possibilitar a visão de um projeto de poder que constrói e desconstrói a sociedade, criando desigualdade entre grupos e indivíduos, alegando os mais variados pretextos sobre a base de uma ilusória neutralidade dos fatos biológicos, historicamente universais e, supostamente, isentos das lutas políticas. O gênero é um produto de relações sociais que envolvem disputa de poder que atuam na vida dos indivíduos e na sociedade como um todo. Assim, torna-se urgente um olhar cuidadoso e crítico sobre a representação da mulher nos textos literários contidos nos livros de língua portuguesa da educação básica.

2 QUESTÕES DE GÊNERO NO LIVRO DIDÁTICO

De acordo com o censo do IBGE (2010) a população brasileira está mais feminina. São 97.342.162 mulheres e 93.390.532 homens. As mulheres superam em mais 3,9 milhões o número de homens, representando mais da metade da população brasileira. Pareceria lógico que elas se fizessem presentes também, em pelo menos, na metade das representações femininas dos livros didáticos de língua portuguesa, tanto em números, quanto em relevância. No entanto, isso não corresponde à realidade.

Diante dessa premissa, destaca-se aqui a necessidade de discussões acerca do livro didático (LD), que muitas vezes é o único instrumento usado pelo professor e tido como possuidor de verdades absolutas.

Apesar de suas significações e formatos terem mudado com o passar do tempo, o livro didático continua apresentando importante papel ideológico, pois transmite valores dos grupos dominantes, o que sugere a necessidade de debates e reflexões acerca dele. De acordo com Bordini e Soares (2008), os livros didáticos apesar de serem moldados, também possuem a capacidade de moldar a cultura, reproduzindo significados para os sujeitos, influenciando e demarcando

características como normais, atribuindo estereótipos de como é ser menina e ser menino, homem e mulher.

Sobre os livros didáticos produzirem e normatizarem saberes e jeitos de ser e estar na sociedade, Tardelli (2002, p. 37) comenta que “O livro didático é presença constante em sala de aula; geralmente, ele assume o estatuto de autoridade[...]. Em geral parece não ser o mestre que ensina, orienta, pensa[...]”. Apesar de tais afirmações parecerem duras, elas refletem bem a maneira como esse material didático vem sendo utilizado por boa parte das escolas. A mesma posição é reiterada por Silva (2011, p. 112), “[...] o livro didático assume papel de principal controlador: orienta os conteúdos a serem ministrados, a sequência deles, as atividades de aprendizagem e a avaliação do desempenho dos alunos”. Para a autora, o livro didático passa a ser a principal fonte de transmissão do conhecimento.

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) preveem, nos temas transversais, a discussão das questões de gênero no espaço escolar. A definição de gênero apresentada no material é “o conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir das diferenças biológicas dos sexos” (1998, p. 320).

Ressaltamos que a reflexão sobre gênero no LDLP aqui proposta não está para sugerir meras substituições entre as posições sociais que homens e mulheres ocupam; contudo para questionar quais são as bases que legitimam organizações de uma sociedade desigual e cruel e, deste modo, dar início a condições para construirmos uma sociedade que realmente tenha igualdade de direitos e equiparação de oportunidades.

Portanto, é necessário que os livros didáticos, através de seus textos literários, promovam discussões sobre gênero, motivem a reflexão individual e coletiva, contribuindo para a superação e supressão de qualquer tratamento preconceituoso. Reflexões sobre esses materiais tão utilizados em sala de aula são fundamentais para ampliar a compreensão e fortalecer a ação de combate à discriminação e ao preconceito referente a mulher.

3 AUTORIA FEMININA NO LIVRO DIDÁTICO: UMA QUESTÃO DE GÊNERO?

O espaço dado a escrita das mulheres ainda é indigno no ambiente escolar. Encontra-se a presença de textos de autoria feminina nos livros didáticos, porém com pouca representatividade ou recebendo menor destaque do que os autores masculinos. Isso sem considerar que a quantidade de escritores do sexo masculino ainda é muito mais farta do que a de autoras femininas. Há quem diga que essa dimensão se deva a quantidade desproporcional das obras, visto que homens sempre

escreveram, ao passo que a escrita de autoria feminina fora marginalizada e proibida pelas convenções sociais ao longo dos anos.

A igualdade entre gêneros e a representatividade nunca foram tão discutidas quanto na atualidade. Se hoje homens e mulheres têm muitos direitos em comum, há ainda muito o que ser discutido sobre esse tema, uma vez que a discriminação em função do gênero ainda é constante em nossa sociedade.

Durante muito tempo foi negado às escritoras um espaço entre os grandes nomes literários, ou mesmo o direito de escrever. Na história da literatura, a ausência das mulheres é visível. Virginia Woolf (1996) esclarece que se por um lado é verdade que as mulheres sempre quiseram escrever; por outro, é verdade também que nunca foi permitido que o fizessem, por não possuírem condições materiais favoráveis para exercer o ofício intelectual em meio às urgentes e intermináveis tarefas domésticas. Para que as mulheres pudessem concretizar tal tarefa, seria necessário um teto próprio e uma boa quantidade em dinheiro nunca visto em mãos femininas. A atividade masculina, unificada pela cultura patriarcal, caracteriza-se então pelos afazeres externos, ao passo que a atividade feminina, que também tem seu conceito construído pelo homem, se reduz apenas aos afazeres domésticos. Sobre as dificuldades enfrentadas pela mulher, Woolf (1996, p. 49) salienta: “Na verdade creio que ainda passará um longo tempo antes que uma mulher possa sentar para escrever um livro sem encontrar um fantasma para ser assassinado, uma rocha para ser golpeada”. Essa assertiva exemplifica uma sociedade machista e propagadora de uma oligarquia.

Utilizando a desconstrução desenvolvida por Derrida e analisando a história da hegemonia do homem sob a mulher e a hegemonia do poder que os valores exercem, percebe-se que toda a origem de dominação está estruturada no pensamento patriarcal e na inferiorização do outro. Tudo isso pensado para que, o homem, os detentores dos poderes, continuasse dominando, criando sempre uma “periferia” que “não faria parte da história”.

Sobre a trajetória da literatura de autoria feminina, é fator extremamente relevante compreender a dificuldade que as escritoras tiveram/têm para se firmarem ante as limitações e restrições impostas pela sociedade machista, na qual a mulher sempre figurou como dominada e submetida às vontades do homem. As dificuldades encontradas no campo literário são reflexos das dificuldades encontradas no campo civil, político e cultural como um todo.

Assim sendo, reflexões como estas, que questionem a escrita de autoria feminina, é útil e pertinente, quando se sabe que os valores em que se baseiam os padrões de qualidade literária têm sido predominantemente masculinos, e que as próprias teorias estão enraizadas na leitura de textos escritos por homens.

4 A ANÁLISE DO CORPUS

Questionar e refletir sobre as representações encontradas nos livros didáticos, mas especificamente os de língua portuguesa, não significa negar a sua qualidade nem tampouco a importância que eles assumem no dia-a-dia do ambiente escolar. Significa chamar atenção para a necessidade de se cultivar um olhar crítico e, se necessário for, analisar as representações que podem comunicar preconceito e gerar discriminações quando essas são consideradas como verdades absolutas.

Partindo desse pressuposto, surgem indagações referentes ao tratamento dado à questão de gênero nos textos literários contidos nos livros didáticos de língua portuguesa. Sabe-se que o texto literário sempre esteve presente nas várias abordagens dos conteúdos apresentados nesse instrumento e vem sendo usado pelos autores com objetivos distintos, competem aos profissionais da educação discernir como explorá-los de maneira a evitar fixar preconceitos e discriminações instituídos ou manifestados no material.

O papel do livro didático de língua portuguesa no processo de construção do conhecimento, deve conduzir o processo de reflexão que possibilitará ao aluno autonomia para eleger seus valores, tomar posições e ampliar seu universo de conhecimentos, e não transmitir valores, crenças e opiniões como sendo verdades absolutas ou princípios a serem seguidos.

A reflexão inicial sobre o tema depreendeu-se da análise de uma coleção de livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental II. Trata-se da coleção ‘Singular & Plural - Leituras, produção e estudos de linguagem’ - Editora Moderna, das autoras Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart. Compreendemos que essa seleção não consegue dar conta do tema por completo, e que para resultados mais consistentes, as outras coleções devem também ser analisadas; entretanto, ressaltamos que esse trabalho faz parte de uma pesquisa recente e ainda em andamento. Assim, o que pretendemos no momento é lançar uma discussão, refletindo sobre a abordagem do tema nos textos literários contidos na coleção.

Segundo avaliação do PNLD, o trabalho com “os textos literários destaca-se pela diversidade e pela representatividade dos seus autores. Nele, a introdução das unidades é feita com poemas ou textos imagéticos, e o objetivo central é o letramento literário, com atividades que se voltam para os modos constitutivos de ler de cada gênero e para o estímulo à fruição estética.” (GUIA DO LDLP, 2013, p. 107).

Porém, considerando os textos literários inseridos na coleção em análise, percebeu-se que grande parte é de autoria masculina e de consagrados escritores da sociedade brasileira. Foram

encontrados fragmentos de textos, romances, poemas, contos e crônicas de escritores como Fernando Sabino, Moacyr Scliar, Carlos Drummond de Andrade, Monteiro Lobato, Paulo Mendes, Luís Fernando Veríssimo, Rubem Braga, Machado de Assis, Rubem Alves, Antônio Prata, Ferreira Gullar, Mário Quintana, Millôr Fernandes, Edgar Poe, dentre outros. Muito longe dessa representatividade masculina, estão os textos de autoria feminina. Em número bem menor, autoras ilustres têm fragmentos de textos citados, como Clarice Lispector, Marina Colasanti, Lígia Fagundes Telles, Tatiana Belinky e Ruth Rocha.

Após esse mapeamento, deu-se seguimento a análise da representação da mulher nessa coleção. Verificamos que as mulheres pouco aparecem e quando isso acontece, estão atreladas a uma série de preconceitos e estereótipos, como observado no livro 3, página 92, com o cordel intitulado 'A vida secreta da mulher feia', do autor J. Borges. Trechos como "Tinha os beijo ferido / e os olhos de remela, / Um caroço arredondado / do lado de uma costela e / tinha um peito no sovaco / e outro no pé da goela" enfatiza a busca incessante pela valorização da aparência jovem e bela, de corpo esbelto e sorriso encantador, cobrados na figura feminina.

Percebe-se que as relações de gênero continuam reproduzindo a submissão, o controle e a manipulação imposta às mulheres. No livro 2, página 309, o texto de Moacyr Scliar reforça essa mesma situação quando compara, no conto 'Bruxas não existem', as características físicas de uma senhora a de uma bruxa. "Era muito feia, ela; gorda, enorme, os cabelos pareciam palha, o nariz era comprido [...]".

Os textos literários mais expressivos nos quatro volumes relacionam-se à vida das mulheres, abordando a questão do casamento, da família, do papel da mãe, da esposa, da professora e da dona de casa, reforçando a situação de submissão do gênero. Na página 270 do volume 1, observa-se essa representação bem acentuada, onde a crônica de Rubem Braga, intitulada 'Mãe', ressalta o papel da mãe que cuida do filho e das questões do lar. "Então a Mãe começou a folhear a revista mundana - que vestido horroroso o da Marieta neste coquetel - que presente de casamento vamos dar à Lúcia? tem de ser uma coisa boa - e outros pequenos assuntos sociais foram aflorados numa conversa preguiçosa". E mais, a 'feminilidade' que se espera das mulheres pode ser percebida na página 250 do livro 1, no poema de Machado de Assis, que a partir de adjetivos como 'sorridentes', 'simpáticas', 'atenciosas', 'discretas', 'contidas', 'meigas' acaba por conduzir a mulher, à anuência das expectativas masculinas. Logo, a dependência em relação ao outro acaba por se tornar característica obrigatória de seu ser. "Sua boca meiga e breve, / Onde um sorriso de leve, / Com doçura se desliza, / Ornando purpurea cor, / Celestes lábios de amor / Que com neve se harmoniza".

Nos quatro volumes é notável, nos textos literários, a persistência de padrão quase idêntico no que diz respeito à atividade ocupacional de personagens femininas (afazeres do lar, professoras, diretoras). Enquanto isso, os homens representam os motoristas, cientistas, médicos e jogadores. São os seres fortes, ativos, protetores, destemidos, independentes, competentes, financeiramente bem-sucedidos e sexualmente impositivos. Os textos mostram as mulheres representando as personagens femininas em condições de subalternidade em relação ao marido, ao chefe, à sociedade. Desse modo, o estereótipo da mulher afável, gentil, mais vulnerável, cuidadosa, mais compreensiva e jeitosa é reproduzido em maior escala nos textos literários analisados.

Não obstante, alguns textos, mesmo que de formas sutis, vêm trazendo mudanças. Na página 36, livro 4, há o texto ‘E agora filha?’ de Isabel Vieira abordando a força das mulheres em suas lutas diárias. Ele traz possibilidades reflexivas ao tratar da mulher, da família estigmatizada pela sociedade, da mulher grávida, abandonada e que vai à luta para sustentar sua filha sozinha. Já no volume 3, na página 155, através do texto de Conan Doyle, é apresentada a mulher, Irene, caracterizada com “equilibrada, fria, severa...” e que segundo o narrador “[...] o reino da Bôemia foi ameaçado por um grande escândalo e que os melhores planos...foram frustrados pela sagacidade de uma mulher”. Percebe-se, de forma discreta, que a coleção já sinaliza para a desconstrução desse padrão hegemônico estabelecido pela sociedade. Através de pequenos fragmentos ou textos já é possível verificar um esforço para romper com essa representação feminina estereotipada utilizando os textos literários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão de gênero, sob a perspectiva da representação da mulher nos livros didáticos de língua portuguesa, torna-se necessário visto que aborda como as mulheres são apresentadas, tratadas e suas representações construídas na sociedade; provocando questionamentos e reflexões. Também se constitui interesse pedagógico, pois seus efeitos e implicações podem trazer importantes contribuições para o entendimento e transformação da construção identitária dos alunos.

As reflexões iniciais da coleção selecionada apontam para a existência expressiva de discursos estereotipados e preconceituosos em relação a representação da mulher nos textos literários dos livros didáticos de língua portuguesa. Aliás, os textos vêm contribuindo para a propagação de pensamentos androcêntricos e de inferiorização da mulher através de mecanismos ideológicos de gênero valorizando os padrões de comportamentos masculinos.

Percebeu-se que ainda persistem os discursos que segregam o gênero feminino ao contexto do lar e da submissão; enquanto o masculino direcionado ao trabalho, a força, a virilidade e a proteção. Contudo, verificou-se uma pequena mudança em relação a essas representações femininas nos textos literários, que mesmo de maneira exígua vem ganhando um espaço diferenciado e menos marginalizado, mas que só poderá ser apontada de maneira mais significativa, após uma análise mais aprofundada do *corpus*.

Foi possível verificar que o livro didático de língua portuguesa, através de seus textos literários incorporam, em sua maioria, a questão de gênero, porém reproduzindo um modelo definido pela sociedade. Portanto, torna-se necessário fazer leituras críticas dos textos contidos nesses livros, refletindo sobre a importância desse instrumento na prática escolar, debatendo sobre os textos sexistas e preconceituosos que depreciam o lugar ocupado pelas mulheres na sociedade, disseminando desigualdades e opressões com o objetivo de garantir a manutenção da sociedade patriarcal.

REFERÊNCIAS

BORDINI, S. C.; SOARES, E. G. Livros didáticos de ciências e a fabricação das identidades de gênero, sexualidade e etnia. In: *III Simpósio Internacional e IV Fórum Nacional de Educação – Políticas Públicas, Gestão da educação, Formação e Atuação do Educador*. Universidade Luterana do Brasil, Torres, Anais. 2008.

BUTLER, Judith. *Problema de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DELEUZE, Gilles. Controle e Devir. In: *Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 2004.

DERRIDA, Jacques. *A Escritura e a Diferença*. Trad. Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. Revista Encontros de Vista. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2002, p. 20.

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*. São Paulo: Moderna, 2012.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 23 ed. São Paulo: Graal, 2004.

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS. *PNLD 2014: Língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/>>. Acesso: agosto 2016.

LOURO, Guacira L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2001.

LOURO, Guacira L. *Gênero, história e educação: construção e desconstrução*. v. 20, n. 2. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1995, p. 101-132, jul./dez.

NIETZSCHE, Friedrich W. *Genealogia da moral: uma polêmica*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich W. *Além do Bem e do Mal*. Trad. Paulo César de Souza. 2 ed. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

SCOTT, Joan W. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. v. 20, n. 2. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1995. p. 71-99, jul./dez.

SILVA, Edissa Fragoso da. *Leitura do texto literário museificado no manual de Língua Portuguesa*. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, Campos dos Goytacazes – RJ, 2009.

TARDELLI, M. C. *O ensino da língua materna: Interações em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2002.

WOOLF, Virginia. *Um teto todo seu*. Trad. Vera Ribeiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

ESTADO E ACADEMIA CONTRIBUEM COM O FORTALECIMENTO DOS NOVOS MODOS DE PRODUÇÃO CULTURAL

Paula Ferreira da Silva¹

Resumo: O artigo trata da reflexão sobre como a produção cultural alternativa é trabalhada/discutida em evento Estatal e Acadêmico no âmbito de políticas e práticas culturais. O trabalho destaca o modo de produção dos próprios eventos enquanto possíveis espaços políticos e democráticos e aponta noções sobre participação política, cultural e sobre modos de produção cultural alternativo a partir da vivência e do estudo de cunho bibliográfico. Visa contribuir com apontamentos sobre desenvolvimento, encaminhamentos e avanços de eventos que fomentam a produção cultural que podem servir como meio de aproximar, auxiliar e fortalecer novos modos de produção cultural.

Palavras-chave: Política cultural. Produção Cultural. Modos de produção cultural alternativos.

INTRODUÇÃO

Ao participarmos de três eventos enquanto espaços democráticos e de fomento ao debate de políticas culturais e novos modos de produção cultural buscamos articular conceitos estudados na disciplina "Literatura, cultura e modos de produção"² para refletir sobre o modo de produção desses eventos, caracteristicamente distintos, mas com temáticas e discussões entrelaçadas.

A questão norteadora surgiu com o intuito de entender; como eventos dessa espécie podem contribuir para fortalecer efetivamente novos modos de produção cultural alternativos? Dessa questão chave emergiu outra inquietação; é efetivo como o estado e a academia concebe ações para potencializar a participação política e cultural de produtores culturais alternativos?

O primeiro evento foi o *Curso de Extensão³ de Formação em Políticas Culturais* organizado pelo Centro de Estudos Multidisciplinares em Cultura (CULT) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) realizado em Salvador-BA de junho a agosto de 2016. As atividades ocorreram em dez encontros com carga horária de 30 horas. O intuito, segundo a organização, foi oportunizar para estudantes e profissionais da cultura, o compartilhamento e construção de conhecimento como sendo uma importante ação que contribuirá para o funcionamento qualitativo do âmbito da cultura. A cada encontro era explanado uma temática específica: cultura e desenvolvimento, economia da cultura, direitos e legislações culturais, redes culturais, políticas culturais no Brasil, canais de participação

¹ Pedagoga e Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Literatura, produção cultural e modos de vida. Orientador: Prof. Dr. Washington Drummond. Endereço eletrônico: paulamorenaproducoes@gmail.com.

² Disciplina do Pós-Crítica/UNEB ministrada pela professora, Dra. Jailma dos Santos Pedreira Moreira, no semestre 2016.1, cujo recorte desse paper advém do artigo de conclusão dessa disciplina.

³ Curso ampliado para o público externo, antes ocorria apenas para os integrantes e pesquisadores do Centro de Estudos Multidisciplinares em Cultura (CULT) da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

cultural, planos de cultura, sistemas de cultura, redes culturais e políticas de financiamento e fomento à cultura. Participaram profissionais da cultura, estudantes, Mestres e Doutores da área da cultura e afins.

O segundo foi o *VIII Colóquio Modos de Produção e Circulação Cultural*⁴ em parceria com o *I Colóquio Metodologias em Crítica Cultural e seus Modos de Produção*⁵ organizado pelo Programa de Mestrado em Crítica Cultural (Pós-Crítica) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que ocorreu em julho de 2016 na Comunidade do Buri em Alagoinhas-BA. Os Colóquios tiveram como objetivo aproximar a comunidade acadêmica da coletividade do Buri com a realização do evento na própria localidade construindo um espaço pedagógico não instituído como normalmente acontece em Colóquios Acadêmicos, assim, subvertendo a lógica de práticas organizacionais e discursivas. O intuito foi debater sobre as problemáticas percebidas no contexto social do Buri e dar visibilidade às produções culturais minoritárias, promovendo assim, um espaço de encontros e debates teóricos e metodológicos com a comunidade, sobretudo, com artistas, produtores de cultura, estudantes e interessados pelo debate sobre as experiências locais de produção e distribuição alternativa.

O terceiro e último evento foi o *III Encontro de Política e Gestão Culturais da Bahia* promovido pela Secretaria de Cultura do Estado da Bahia (SecultBA), realizado nos dias 09 e 10 de agosto de 2016 em Feira de Santana-BA. O encontro se deu a fim de proporcionar "a participação social na formação de políticas culturais para a cultura da Bahia" e o engajamento da comunidade cultural da Bahia para que redes fossem reativadas, temas das políticas culturais atualizadas, públicos mobilizados, inovações apresentadas e diálogos fortalecidos. Simultaneamente, após abertura, ocorreram vários *Fóruns*⁶ com pautas específicas para interação com a comunidade cultural inovando com a criação do I Fórum de Gestores Sociais da Cultura da Bahia e do I Fórum de Espaços Culturais da Bahia, com isso, criar uma rede de gestores sociais de cultura da Bahia e fomentar possíveis avanços nas políticas culturais a partir da participação social. Houve presença de representantes de diversos municípios, microrregiões e regiões da Bahia, de instituições, universidades, da sociedade civil, de Pontos de Cultura, de Conselhos de Cultura, professores, estudantes, pesquisadores/mestrandos, assessores de políticos e intelectuais. Duas novidades foram apresentadas na ocasião, os programas "Municípios Culturais" e "Escolas Culturais". O evento faz

⁴ O Colóquio "Modos de Produção e Circulação Cultural" surgiu a partir de reflexões na disciplina "Literatura, cultura e modos de produção".

⁵ Colóquio pensado na disciplina "Metodologia da pesquisa em crítica cultural" ministrada pelos professores; Dr. Osmar Moreira dos Santos e Dra. Maria Neuma Mascarenhas Paes.

⁶ XI Fórum de Cultura da Bahia; VIII Fórum de Dirigentes Municipais de Cultura da Bahia; III Fórum de Conselhos Municipais de Cultura da Bahia; III Fórum de Legisladores Culturais da Bahia; além da primeira edição de duas novas frentes, o I Fórum de Gestores Sociais da Cultura da Bahia e o I Fórum de Espaços Culturais da Bahia.

parte da estratégia da Secretaria de Cultura do Estado enquanto instância de consulta, participação e controle social.

1 PONTOS DE CRUZAMENTO

Os eventos, mesmo apresentando características distintas, possibilitaram vozes serem proferidas e ouvidas, principalmente, a de produtores e gestores culturais. Contribuíram na construção de canal de participação; criação de novas redes culturais e fortalecimento das existentes; discussão de novas propostas de políticas públicas para cultura; escuta de problemáticas e proposições coletivas para possíveis resoluções.

Outros pontos em comum observados nas discussões ocorridas nos três eventos enquanto espaços de formação e reflexão de práticas, logo, lugar propício para mobilizações e participação política e social, foram pontuações acerca das deficiências nas políticas públicas culturais, nos modos precários de organização da produção cultural e da necessidade de formação e qualificação para os agentes e gestores culturais. Nos momentos de escuta dos participantes sempre emergiram provocações e posicionamentos de ativistas culturais impulsionados em "cobrar" do estado e da academia retorno dos desdobramentos dos debates, ou seja, resultado das discussões.

No *Colóquio*, a fala de uma das professoras convidada a relatar sobre seus enfrentamentos na escola da zona rural, principalmente, sobre a insatisfação com o livro didático que recebem sem nenhum envolvimento na escolha, ela indagou sobre "o que ocorreria após o evento?". Uma artista e produtora cultural também questionou no *Encontro*, "qual será o papel do estado após a criação de redes de gestores culturais? Foi perceptível o interesse e a preocupação com resultados do que foi debatido, com a efetividade dos encaminhamentos e resoluções. Entretanto, a partir disso, observamos o envolvimento do público participante ao se deparar em eventos que tentaram "quebrar" paradigmas discutindo sobre outras maneiras de produzir, implementando novos modos, e fortalecer as já existentes.

Como negar que é preciso observarmos como se dá o exercício de práticas alternativas por quem propõe discussões sobre elas? Não podemos esquecer que deva ser difícil romper barreiras em espaços institucionalizados quando a disciplinaridade, a estética de organização, o enquadramento de salas de aula formais, entre outras questões, engessa as propostas de eventos e corroboram para inviabilizar ações que "fogem" do padrão hegemônico de eventos engendrados. Por isso, também refletimos sobre o modo de como os eventos foram organizados, ou mesmo, propostas e intenções de unir forças e contribuir com a organização do campo e circulação da produção cultural.

No *Curso de Formação* observamos a preocupação com a formação de uma rede continuada de divulgação de materiais de estudo e informações sobre eventos periódicos. No *Colóquio*, a própria proposta de romper com a lógica de evento enquadrado num espaço formal, também, com a ida a campo, ao encontro com a comunidade promovendo um novo modo de produção alternativo com inovação na pauta, na organização, na proposta de formação, estrutura e convidados enquanto público alvo, nos mostra um novo modo de produção alternativa possível. No *Encontro*, nos chamou atenção, o fato de diversos *Fóruns* ocorrerem simultaneamente, e com proposta de aproximar o público em seu determinado foco, ou seja, agentes e gestores culturais puderam ser escutados e envolvidos nas proposições e desdobramentos experienciando o trabalho coletivo e gestão participativa.

Como proposições a serem implementadas, apareceu nos discursos dos fomentadores e participantes algumas preocupações: necessidade de ampliar e melhorar cada vez mais os encontros para não haver desaceleração de políticas; das ações culturais; do ativismo cultural; da desarticulação e descentralização de "poderes", continuar refletindo sobre a construção de representatividades nos espaços de discussões; construção de novas redes e fortalecimento das já existentes.

Então, desses eventos podemos também refletir sobre por que atualmente se discute tanto sobre novos modos de produção cultural alternativos? É nítido que novos modos de produção estimulam o desenvolvimento de uma nova economia. Uma reflexão de Calabre (2007), pesquisadora da área de estudos em política cultural, nos orienta sobre essa questão quando destaca que,

na década de 1990, novas questões se colocam para o campo da produção cultural. Tornam-se mais comuns os estudos e as discussões sobre as relações entre economia e cultura. O campo da economia da cultura ainda é visto com uma enorme desconfiança por diversos setores. No caso promoção da diversidade, por exemplo, estão envolvidos fortes interesses econômicos que dizem respeito ao comércio internacional de bens e serviços culturais (CALABRE, 2007, p. 10).

Ela, ao citar o programa de governo elaborado na campanha do Presidente Luíz Inácio Lula da Silva (2003-2010), nos informa que a área da economia da cultura abrange tanto “a indústria de entretenimento como a produção e difusão das festas populares e objetos artesanais, ou seja, é a área capaz de gerar ativos econômicos independentemente de sua origem, suporte ou escala”. Logo, mostra que o governo buscou produzir informações que contribuíssem para visibilizar ativos econômicos.

A institucionalização da política cultural no Brasil é uma área de práticas e estudos recentes. Ou seja, um campo em construção com características dos tempos atuais (Calabre, 2007), mas, há o fato

de que muitas ações não são necessariamente tratadas como políticas culturais. Ocorriam relações tensas entre o campo do político e o da cultura e da arte em geral por meio de atos isolados. Nas décadas de 1930 e 1940 existiram alguns trabalhos que abordaram a ação do estado sobre a cultura.

De fato, o processo histórico no Brasil mostra que intervenções ocorreram de forma pontual, isolada e restrita enquanto deveriam ocorrer de forma articulada, sistemática e continuada via atividades promovidas tanto pelo estado quanto pela academia e por atores/grupos culturais mobilizando meios, instrumentos e recursos. Com os estudos de Antônio Albino Rubim (2007), professor, pesquisador e autor de reflexões sobre produção cultural no Brasil foi possível visualizar e entender que o itinerário das políticas culturais se consolidaram a partir de "tristes tradições" e "enormes desafios" com ele define. Sobre as "tristes tradições" ele sintetiza em três palavras: ausência, autoritarismo e instabilidade. Mas, apesar da "vida prejudicada" da cultura, foi a partir do Governo Lula, sobretudo, da gestão do Ministro da Cultura, Gilberto Gil, que políticas culturais se tornaram efetivas, crescendo de forma contrária à tradição autoritária e instável, assim, conseguindo incluir mecanismos de incentivo à cultura a partir de uma lógica de integração e participação social.

A ideia de abrangência, desafio de continuidade e de articulação dos caminhos percorridos, marcou a gestão do ministro Gil na tentativa de ampliar o registro de diversas culturas a partir de uma atuação ativa do estado em conexão com a sociedade. O conceito de abrangência da cultura se deu de modo "antropológico" pela necessidade de abrir fronteiras para outras modalidades de cultura; afro-brasileiras, indígenas, de gênero, de orientação sexuais, das periferias, da mídia audiovisual e das redes informáticas como pontua Rubim. Assim, por meio do uso desse conceito, se expande a noção de cultura democratizando e "fugindo" da noção elitista e discriminadora existente na tradição das políticas de cultura brasileira. A proposição do artista ministro unifica a formulação de políticas culturais com o fazer cultura.

Corroborando com toda essa discussão, uma análise apresentada em 2015 sobre o estudo da cultura no Brasil a partir do Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura (ENECULT)⁷ em que as autoras destacam, ainda na nota introdutória do artigo, um breve resumo dos avanços e da importância das atividades culturais.

No campo econômico, a geração de riquezas promovida pelas indústrias do simbólico começa a galgar protagonismo na contabilidade da produção econômica mundial (estimativas do Banco Mundial apontam para o fato de que cerca de 7% PIB mundial advém de atividades culturais) a ponto de serem consideradas como uma importante alternativa de desenvolvimento dos países. Tal expressividade econômica da cultura ensejou a formulação (não só por acadêmicos, mas também

⁷ O estudo é sobre a análise do perfil do evento científico citado, o qual é realizado pela Universidade Federal da Bahia desde 2005.

por agentes outros como governos e organismos internacionais) de novas categorias de entendimento tais como “economia da cultura”, “economia criativa” ou “economia do conhecimento” como tentativa de compreensão do fenômeno de crescimento impressionante da produção, circulação e consumo de bens simbólicos (PITOMBO; RUBIM; SOUZA, 2015, p. 1).

Mesmo com essa "herança" que se estabeleceu nesses últimos anos à área da cultura, vistos nas atuais propostas de programas e projetos de políticas culturais e estudos acadêmicos, é preciso estar atento às armadilhas simbólicas por detrás da ordem dos discursos e relações de forças em todos âmbitos institucionalizados ou não. Por isso, atentamos-nos em observar se, de fato, o estado e a academia concebem ações que realmente potencializam a participação política e cultural respeitando os desdobramentos e fomentando, também, as proposições que devem resultar em alguns objetivos esperados pelos participantes.

Com efeito, espaços criados para a escuta dos produtores de cultura sejam em forma de *fóruns, conferências, encontros, colóquios* ou em *cursos de formação* são uma forma de criar um canal de diálogo, um espaço público de debate. Essa relação ajuda a construir políticas a partir de projetos coletivos sendo isso, um dos possíveis caminhos a serem seguidos nesse processo de construção de políticas de longo prazo envolvendo os agentes que serão atingidos por tais políticas. Pois, "[...] os produtores, os agentes, os gestores culturais, os artistas, o público em geral, também vêm buscando formas de participar e de interferir nos processos de decisões no campo das políticas públicas culturais" (CALABRE, 2007, p. 11).

O *Curso de Formação*, ao propor compartilhar conhecimentos sobre políticas culturais e suas variadas teias de conceitos e temáticas, contribui para o entendimento do que seja produção cultural, política cultural, atuação em rede e impulsiona a participação política e cultural mais efetiva; o entendimento dos desafios, embargos, possíveis saídas, perigos, retrocessos e desenvolvimento da cultura. E, mesmo sendo um curso ofertado de forma "gratuita" e percebido um grande número de pessoas de diversos setores, sobretudo, da cultura, ainda é complexa a participação de produtores locais e independentes por se tratar de um curso, de certa forma, longo e realizado na capital. Sendo assim, muitos contam com o compartilhamento de informações e aprendizagens via seus gestores ou agentes culturais ou mesmo dos materiais textuais disponibilizados no curso para disseminação de conhecimentos.

Desse mesmo modo, o *Colóquio* se configurou como uma importante ação de escuta, debate e formação já que na oportunidade, no próprio evento, houve espaço para tecer reflexões teóricas e metodológicas sobre o modo de produção proposto e da identificação de problemas da localidade a serem vistos como possíveis objetos de pesquisas. Com essa problematização, muitas pautas emergiram: valorização das identidades, contribuição da academia com o fortalecimento das

discussões, proposições de possíveis soluções de questões locais e sugestão de formação na escola da coletividade do Buri a partir da ação de professores e estudantes universitários.

Quanto aos desdobramentos das reflexões sobre como fortalecer as ações locais a partir das práticas dos agentes culturais como os produtores independentes do beiju, por exemplo, observamos a partir das intervenções via discurso que passos estão sendo dados. De forma prático-discursiva, o que se está construindo por meio do Programa Pós-Crítica/UNEB na área de Letras pautados nos Estudos Culturais e Estudos Descoloniais, acreditamos ser uma grandiosa influência e um outro modo alternativo de empreender a produção cultural, sobretudo a do município de Alagoinhas no qual o Programa está inserido. Sem falar no compromisso da turma organizadora dessa ação, nesse semestre, que se colocaram dispostos a dar continuidade ao trabalho no Buri já que o percurso de pesquisa e permanência no Programa continua nos semestres seguintes. Quem sabe não será construído uma rede permanente de discussão e participação mútua (Academia e Coletividade do Buri) e/ou dos coletivos/alunos/professores que participaram dos *Colóquios* anteriores sugerindo mais essa linha de trabalho no próximo evento como forma de fazer avançar ainda mais a produção cultural alternativa de Alagoinhas?

No *Encontro*, percebemos o empoderamento dos agentes, gestores e ativistas da cultura nos debates, na formulação de proposições e questionamentos ao deflagrar embates às propostas do Estado demonstradas por seus representantes. De forma aparentemente mais efetiva no que tange a continuação de trabalhos após participação presencial em eventos, acreditamos que pode se configurar como resultado e contribuição para fortalecer participações, descentralizamento de poderes, conquista de espaço de escuta, entre outras coisas, o desdobramento que ocorreu após o I Fórum de Gestores Sociais de Cultura⁸. A continuação do debate conforme proposta pactuada foi o fórum virtual onde a gestão dessa rede será compartilhada entre a SecultBa e a sociedade civil. A rede formada procede de forma participativa, agora, em rede *online*.

Contudo, percebemos que ainda participam dessa Rede apenas gestores e agentes culturais institucionalizados. Embora, um dos princípios construído coletivamente é que "a Rede respeitará e valorizará a diversidade das organizações, considerando suas peculiaridades, objetivos institucionais e limites" e irá "agir a partir da contribuição voluntária e colaborativo de pessoas ligadas a área da cultura". Ou seja, os gestores continuam ainda com a função de consultar e propagar conhecimentos

⁸ "O objetivo é lutar por políticas públicas socioculturais e melhores condições para o fomento, acesso e difusão cultural na Bahia. A Rede GSCultura Bahia é um espaço virtual que promove o debate, a interação, a troca de experiências e a divulgação entre gestores sociais do estado da Bahia, além de ser o responsável por pautar o Fórum de Gestores Sociais de Cultura da Bahia e por organizar o Encontro Estadual de Gestores Sociais de Cultura da Bahia". Descrição que faz parte da Carta de Princípios para nortear a Rede e os participantes.

para outros agentes culturais, mas não seria interessante criar então, um fórum de produtores alternativos para que as duas redes tenham força propositiva, autônoma e se unam? Acreditamos que isso se faz necessário para contribuir com que profissionais independentes da cultura possam participar de forma mais efetiva de discussões políticas. Houve uma sugestão para a Rede de Gestores buscarem formas de incluir produtores alternativos de cultura, os quais realizam, fomentam e circulam seus modos de produção que participem dos processos, saibam dos eventos e se envolvam de alguma forma.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Os eventos se configuraram como uma outra forma de gestão ao criar canais de participação democrática a partir de um modo de produção ora formal/institucional/acadêmico e ora informal/dialógico/coletivo/alternativo criando condições para emergir ideias e metas. Assim, contribuem com a descentralização de poderes e emancipação dos agentes, gestores, produtores, professores e coletivos de cultura e possibilitam criar uma rede de contatos para fortalecimento dos grupos, de ações e para troca de experiências.

As características distintas dos eventos e seus modos de produção não impossibilitam criar condições para ampliação de conhecimentos, debates, novas proposições e acompanhamento das mesmas. Talvez fosse necessário criar um espaço de retomada das discussões anteriores para mensurar o que foi resolvido ou o que deixou a desejar, isso, como um espaço permanente.

Os modos de produção alternativos não se configuraram como pauta principal explícita na *Formação* e no *Encontro*. No *Colóquio*, o seu desenho, tema central e convidados constituem uma discussão com esse foco. Para participarem da *Formação*, caso produtores alternativos façam parte de redes ou grupos ou tomem ciência do acontecimento, ou possam arcar com os custos de ir ao curso, talvez assim consigam adquirir esses conhecimentos.

O *Colóquio*, de fato aproxima a academia da comunidade para além da acadêmica, faz emergir pautas, problemáticas, proposições e nos dá pistas de como se configura um novo modo de produção e empreendê-lo mesmo no "caos" institucional. A retomada das discussões não avançou para rede *online*, mas acontecerá quando a turma retomar as ações no IX *Colóquio* onde críticas e proposições sejam retomadas e façam parte do novo cronograma de ação. Como o *Encontro*, enquanto instância gerencial do Estado, houve desdobramentos como percebido num dos Fóruns que deu continuidade aos pactos firmados com gestores culturais, porém, ainda não sabemos as limitações que essa parceria enfrentará.

Os eventos, realmente possibilitam criar condições para ações afirmativas, modos alternativos de produção ocorram ou tenham intenções problematizadas. Assim, ecoam-se vozes, cuja participação de quem se posiciona frente ao espaço de fala é fundamental para implementação de novas ações mais próximas do que se espera. Mas é válido ressaltar que não sabemos ainda, por exemplo, se a atuação do estado via o *Encontro* se coloca de forma a apenas disciplinar ações, se as formações impactam no exercício/prática dos agentes de cultura, uma vez que percebemos que o campo da produção cultural ainda está se estruturando, ou melhor, sendo arrumado via a militância cultural, problematizações da academia e via políticas públicas de cultura. Quanto à academia pensamos que os próprios alunos e pesquisadores ao participarem desses momentos poderiam caminhar numa tentativa de fomentar a discussão das lacunas, ou mesmo, propor ou inventar saídas, linhas de fugas frente ao que se problematiza sobre novos modos de produção dos eventos culturais e novos modos de viabilizar cada vez mais a participação de produtores de cultura alternativos que atuam de forma independente e podem ficar de fora de eventos como os discutidos neste artigo.

REFERÊNCIAS

CALABRE, Lia. Políticas Culturais no Brasil: balanço e perspectivas. In: *III ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura*. Salvador: Ufba, 2007.

EAGLETON, Terry. Versões da cultura. Trad. Sandra Castello Branco. In: *A idéia de cultura*. São Paulo: Editora UNESP, 2005. p. 9-50.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996, 79 p.

HALL, Stuart. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1997.

MUNICÍPIOS CULTURAIS. Secretaria de Cultura do Estado da Bahia. Disponível em: <<http://www.cultura.ba.gov.br/>>. Acesso em: 18 set, 2016.

PITOMBO, Mariella; RUBIM, Lindinalva; SOUZA, Delmira Nunes. *Estudos da Cultura no Brasil: análise a partir do ENECULT*. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/enecult/>>. Acesso em: 19 set 2016.

RUBIM Antonio Albino Canelas; BARBALHO, Alexandre (Org.). *Políticas Culturais no Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2007. 179 p. (Coleção CULT).

IMAGENS DA MULHER CONTEMPORÂNEA PRODUZIDAS NAS CRÔNICAS DE MARTHA MEDEIROS

Silvana Nascimento Lianda¹

Jailma dos Santos Pedreira Moreira²

Resumo: O presente texto tem por objetivo refletir acerca das imagens da mulher, na contemporaneidade, identificadas nas crônicas da escritora Martha Medeiros, considerando, inclusive, os relatos de si também expressos em seus textos. Para tal, foram discutidos de forma breve: os espaços de construção da escritora, a relação entre a escrita feminina e a escrita de si e os relatos sobre o cotidiano feminino contemporâneo narrado por Martha Medeiros. As crônicas utilizadas como base foram extraídas do livro *Doidas e Santas*, da referida escritora, publicado em 2010. Já o referencial teórico empregado foi composto por: Ívia Alves, Zilda de Oliveira Freitas, Rita Terezinha Schmidt e Michel Foucault.

Palavras-chave: Mulher. Crônicas. Martha Medeiros.

A ESCRITORA E SEUS ESPAÇOS DE CONSTRUÇÃO

A escritora Martha Medeiros, gaúcha de Porto Alegre, formada em publicidade, mas reconhecida por suas crônicas, versa entre a escrita de poesia, romances, novelas e crônicas. Iniciou sua carreira como escritora através da produção de poesias, mas passou a escrever crônicas para colunas semanais dos jornais O Globo e Zero Hora e foi a partir de então que sua carreira literária deslanchou. Com mais de 25 anos de profissão como escritora, milhares de livros vendidos e adaptações de suas histórias para o teatro e o cinema, Martha Medeiros viu o alcance de seus textos ir se ampliando, atingindo públicos diversos. Nesse sentido, a escritora relata que viver da produção escrita nunca foi uma pretensão, um desejo, embora tenha se tornado sua profissão.

Em suas crônicas Martha Medeiros utiliza temáticas do cotidiano, qualquer acontecimento parece ser possível material para o seu texto. Mesmo fatos aparentemente banais são retratados pela escritora que os observa, analisa, estuda, opina, independente de serem acontecimentos agradáveis ou não, aos quais ela se mostre favorável ou não. O dia a dia das pessoas, portanto, funciona como a matéria prima para seus textos, bem como acontecimentos ligados à música, ao cinema, à literatura, às artes no geral. Se há um lançamento, uma polêmica, uma divergência de opiniões, um indício de novidade ou embate, é muito provável que a crônica do momento o relate, represente, discuta.

Seus textos são divulgados através da internet, sendo as redes sociais e os blogs um verdadeiro veículo de sua produção. No entanto, Martha Medeiros em entrevista a Gustavo Ranieri, em 2013,

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus II. Endereço eletrônico: sil_lianda@hotmail.com.

² Docente do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural (UNEB) – Campus II. Endereço eletrônico: jailmapedreira@uol.com.br.

relata a grande exposição de seus textos na internet como a parte negativa do seu trabalho, o fator que a perturba, uma vez que a partir dessa exposição ela perde o controle sobre os próprios textos e muitos deles terminam sendo adulterados. Diante disso, afirma que preferiria ter menos leitores, mas que lessem seus textos apenas no jornal e nos livros.

A ESCRITA FEMININA E A ESCRITA DE SI

Em entrevista à Revista da Cultura, em 2013, Martha Medeiros explica que tenta entender a si própria por meio do que escreve, mas que por alguma razão os textos criam empatia e as pessoas acabam querendo sugar dela mais do que podem. Acrescenta ainda que as pessoas olham e dizem: “Martha, tu é tão bem resolvida”, ao que ela responde que é muito fácil ser bem resolvida por escrito porque reescreve em outro dia, faz uma faxina no texto, repensa, mas que também se atrapalha na vida como todo mundo. Comenta, por outro lado, sobre a realização que sente ao receber várias mensagens de leitores que afirmam: “o primeiro livro que li foi o teu e, a partir daí, comecei a me interessar por outros autores”.

No que se refere à relação entre as crônicas e as vivências da escritora, seus textos são relatos de suas experiências. Assim, considerando a exclusão histórica das mulheres no que se refere à produção literária, pode-se afirmar que Martha Medeiros contribui para a ampliação desse campo, principalmente por considerar vários aspectos do cotidiano feminino em suas crônicas. Nesse sentido, os relatos de suas experiências dão visibilidade às experiências cotidianas de tantas outras mulheres que não puderam transcrevê-los. A respeito do poder político expresso pela literatura, Rita Schmidt ressalta a presença da mulher nesse espaço dos discursos:

Falar sobre a instituição “literatura” e a presença da mulher no espaço dos discursos e saberes é, pois, um ato político, pois remete às relações de poder inscritos nas práticas sociais e discursivas de uma cultura que se imaginou e se construiu a partir do ponto de vista normativo masculino, projetando o seu outro na imagem negativa do feminino. (SCHMIDT, 1995, p. 185)

Acerca do poder desse discurso em sua realidade material de coisa pronunciada ou escrita e, conseqüentemente, dos meios de cerceamento que o envolvem, Michel Foucault destaca o que há de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente, alertando para onde está o perigo:

Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade [...] Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o

direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. (FOUCAULT, 1998, p. 8-9)

Assim, Foucault discute que o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual se quer apoderar. Esse discurso como o pronunciado ou escrito, quando alcançado pelas mulheres, segundo Zilda Freitas (2002, p. 119), funcionou como muito mais que uma simples transgressão das leis que lhes proibiam o acesso à criação artística, foi um território liberado, uma saída secreta da clausura da linguagem e de um pensamento masculino que as pensava e descrevia, um registro escrito do inconformismo da mulher àquelas leis, uma vez que entre o público e o privado a mulher que escreve estabelece seu mundo imaginário, procurando dizer de si mesma aos outros e propondo maneiras inovadoras de estar e de fazer. E ainda ressalta:

As mulheres, atualmente, escrevem também por todas aquelas que nos séculos anteriores e mesmo hoje em dia, em culturas mais restritivas, são silenciadas. A meu ver, a escrita feminina é justamente este livre expressar-se do universo feminino, paralelo ao masculino, sem imitá-lo, mas também sem desconhecê-lo. (FREITAS, 2002, p. 122)

Rita Schmidt (1995) afirma, por sua vez, que a literatura feita por mulheres envolve dupla conquista: a conquista da identidade e a conquista da escrita, uma vez que quando se usa a expressão “escrita feminina” quer-se referir ao texto de autoria feminina escrito do ponto de vista da mulher e em função de representação particularizada e especificada no eixo da diferença. Nesse sentido, relata que ultrapassados os preconceitos e tabus com relação ao potencial criativo feminino, a literatura feita por mulheres hoje se engaja num processo de reconstrução da categoria mulher, enquanto questão de sentido e lugar potencialmente privilegiado para a recuperação de experiências emudecidas pela tradição cultural dominante.

A escritora Martha Medeiros, portanto, além de ajudar a compor o cenário de literatura produzida por mulheres, utiliza o cotidiano feminino, e muitas vezes o próprio cotidiano, como tema para a sua escrita. É produzida, assim, a escrita de autoria feminina ao passo que também é a escrita de si e que, considerando sua difusão, funciona como a escrita de tantas outras mulheres. No tocante a essa produção, Zilda Freitas (2002, p. 119) afirma ser facilmente perceptível um considerável aumento na produção assinada por mulheres, de modo que agora o saber feminino se estrutura na própria experiência e não mais aquela assimilada do discurso masculino.

IMAGENS DO COTIDIANO FEMININO CONTEMPORÂNEO

Tendo iniciado sua carreira literária a partir da década de 1980, Martha Medeiros retrata os papéis encenados pelas mulheres contemporâneas. Assim sendo, os espaços de vivências de tais

mulheres são muito mais abrangentes que os perceptíveis e citados na produção literária de outras épocas, além disso, as demandas também se mostram diferenciadas. Entram em cena as formações familiares distanciadas do modelo patriarcal, bem como as motivações que mobilizam essas formações. O desejo feminino abandona o campo do reprimido e passa a ser a base para as construções familiares, ao passo que findo esse desejo são sugeridas possibilidades de término para os envolvidos, como uma etapa da vida a ser encerrada para que melhores possam surgir.

A cronista fala da mulher contemporânea muito ocupada, cheia de compromissos e tarefas inadiáveis que se sente sufocada pelos excessos, divididas em obrigаторiedades. Mulher esta que ao mesmo tempo em que cumpre seus compromissos do trabalho, se sente forçada a dar conta do que se refere ao espaço doméstico e dar conta de si, considerando as cobranças de padrões estéticos impostos pela sociedade. Na crônica intitulada *O ônibus mágico*, ela comenta os efeitos dessas cobranças: “Todo dia a gente perde um pouquinho de nossa identidade por causa de medos padronizados e cobranças coletivas.” (MEDEIROS, 2006, p. 188)

No entanto, Martha Medeiros ao passo em que tenta se distanciar de aprisionamentos, também os repete em seu discurso, uma vez que atenta para a necessidade de que suas leitoras notem os perigos desse controle social expresso a partir de obrigаторiedades exacerbadas, mas ao mesmo tempo trata tais obrigаторiedades como um modo de vida inevitável. Do mesmo modo, critica o padrão pré-determinado para o corpo feminino ao passo que também cita seu descontentamento com questões do próprio corpo. Em relação aos padrões estéticos difundidos para o corpo feminino, a cronista critica a abertura da novela *Belíssima*, que foi apresentada pela rede Globo, de mesmo nome que sua crônica:

A modelo que aparece de maiô, sabe-se, tem um rosto perfeito: pena que pouco apareça. Em evidência, apenas aquele amontoado de ossos. Coxas quase da mesma espessura dos tornozelos e braços que mais parecem gravetos. Entre a pele e as costelas, onde foi parar o recheio? Pode ter sido apenas um problema de iluminação ou de recorte, mas o resultado que nos é mostrado há meses, todas as noites, é o raquitismo como sinônimo de perfeição estética. (MEDEIROS, 2006, p. 38)

Já em relação ao próprio corpo, e a outros que não apresentam esse padrão, a escritora fala do seu incômodo na crônica *Ela*:

Se você não tem problemas com a sua, levante as mãos para o céu e pare agora mesmo de reclamar da vida. O que são algumas dívidas para pagar, um celular sempre sem bateria, um final de semana chuvoso? Chatices, mas dá-se um jeito. Nela não. Nela não dá-se um jeito. Para eliminá-la, prometemos cortar bebidas alcoólicas, prometemos fazer mil abdominais por dia, mas ela não acusa o golpe, segue com sua saliência irritante. A gente caminha, corre, sobe escada, desce escada, vibra quando nosso intestino está bem regulado, cumprindo suas funções à perfeição, mas ela não se faz de rogada, mantém-se firme onde está. “Mantém-se firme” é força de expressão. Ela é tudo, menos firme. Você sabe de quem estou

falando. [...] Falam muito de celulite. Falam de seios, de traseiros, de rugas, de pés grandes, de falta de cintura, de caspa, de tornozelos grossos, de orelhas de abano, de narizes desproporcionais, de ombros caídos, de muita coisa caída. Temos uma possibilidade infinita de defeitos. Mas ela é que nos tira do prumo. Ela é que compromete nossa silhueta. Ela é que arrasa com a nossa elegância. Ela. Nem ousou pronunciar seu nome. Você sabe bem quem. Se não sabe, sorte sua: é porque não tem. (MEDEIROS, 2007, p. 105-106)

Em termos de relacionamento, uma temática recorrente em seus textos, a escritora aposta em inícios e términos como indicativo das múltiplas possibilidades de relacionar-se. O divórcio é bastante comentado como uma necessidade para muitas convivências, denunciando a velocidade com que os relacionamentos se firmam e se encerram atualmente. Nesse sentido, a escritora descreve o divórcio como chance de renovação, como meio de evitar que duas pessoas passem a se prejudicar, se maltratar. Isso é expresso em sua crônica intitulada *A separação como um ato de amor*:

Se o que foi bom ainda está fresquinho na memória afetiva, é mais fácil transformar o casamento numa outra relação de amor, numa relação de afastamento parcial, não total. Se o casal percebe que está caminhando para o fim, mas ainda não chegou ao momento crítico – o de tornarem-se insuportavelmente amargos –, talvez seja uma boa alternativa terminar antes de um confronto agressivo. Ganha-se tempo para reestruturar a vida e ainda preserva-se a amizade e o carinho daquele que foi tão importante. Foi, não. Ainda é. (MEDEIROS, 2006, p. 41)

E em outra crônica sobre o assunto, denominada *Ainda sobre separação*, a escritora ressalta o porquê as separações não ocorrem de um modo tranquilo:

Só não é mais civilizado porque a maioria das pessoas ainda se rende muito facilmente ao *script* que nos entregam no berço, sem bolar outras formas de ser feliz – e até outras formas de ser infeliz. Se todo mundo diz que separação é, obrigatoriamente, um colapso de consequências trágicas, lá vamos nós nos comportar como se estivéssemos vivendo as tais consequências trágicas, quando talvez estejamos apenas temendo a liberdade à qual nos desacostumamos, mais nada. [...] Melhor do que se preocupar com um *happy end* ou com um *unhappy end* é desejar que tudo tenha uma continuidade, estejamos sós ou acompanhados. (MEDEIROS, 2006, p. 43)

No que se refere à maternidade, Martha Medeiros cita comportamentos naturalizados para o ser mãe: o senso de super proteção, a dedicação, mas ressalta as individualidades que diferenciam essas mulheres. Na crônica *As supermães e as mães normais* é possível notar o relato dessa multiplicidade:

Minha mãe me emprestou um livro meses atrás. Chama-se O que aprendi com minha mãe. [...] Ainda que não seja um livro de humor, dei algumas gargalhadas por causa dele. Não durante a leitura, que é realmente tocante, há relatos que comovem. Ri muito foi ao devolver o livro para minha mãe. Ela me perguntou: “E então, o que você achou?”. Respondi: “Maravilhoso. Só que estou pensando em me atirar do décimo andar. Descobri que sou uma droga de mãe.” E ela: “Me espera que vou saltar junto”. [...] Nem mesmo as mães são todas iguais, contrariando o famoso ditado. Há as que se sacrificaram, as que abriram mão de

sua felicidade em troca da felicidade dos filhos, as que mantiveram casamentos horróridos para não fazê-los sofrer com um lar desfacelado, as que trabalharam insanamente para não faltar nada em casa, as que sangraram por dentro e por fora para manter a família de pé. Eu não fiz nada disso. Por sorte, a vida não me exigiu nenhuma atitude sobre-humana. Fui e sigo sendo uma mãe bem normalzinha. (MEDEIROS, 2007, p. 125-126)

É possível afirmar, portanto, que tal cronista mostra a pluralidade que compõe a mulher na contemporaneidade. Contemporaneidade essa, descrita por Ivia Alves (2002) como espaço e tempo no qual a mulher escritora avança na discussão da condição feminina, passando a escavar o passado, e o seu próprio passado, formado pelo entrelaçamento da religião, do sistema patriarcal e dos modelos que o domínio da burguesia construiu para a mulher. Na contemporaneidade as produções das escritoras elegem como narradora ou protagonista a mulher, mas essa imagem da mulher não só questiona a beleza, a velhice, o amor, a repressão, mas também suas escolhas e esses são aspectos evidenciados nas crônicas de Martha Medeiros.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ivia. Imagens da mulher na literatura na modernidade e contemporaneidade. In: *Imagens da mulher na cultura contemporânea*. Sílvia Lúcia Ferreira e Enilda Rosendo do Nascimento (Org.). Salvador: NEIM/ UFBA, 2002.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

FREITAS, Zilda de Oliveira. A literatura de autoria feminina. In: *Imagens da mulher na cultura contemporânea*. Sílvia Lúcia Ferreira e Enilda Rosendo do Nascimento (Org.). Salvador: NEIM/ UFBA, 2002.

MEDEIROS, Martha. *Doidas e santas*. Porto Alegre: L&PM, 2010.

SCHMIDT, Rita Terezinha. Repensando a cultura, a literatura e o espaço da autoria feminina. In: NAVARRO, Márcia Hoppe. *Rompendo o silêncio: gênero e literatura na América Latina*. Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRGS, 1995.

RANIERI, Gustavo. *Revista Cultura entrevista Martha Medeiros*. 2013. Disponível in: <<http://www.ltm-blog.com.br>>. Acesso: outubro de 2015.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EJA: UM ESTUDO NAS TURMAS DO CURSO TÉCNICO EM COZINHA DO CAMPUS CATU

Sônia da Silva Cabral¹

Resumo: O presente trabalho discute as práticas de letramento dentro de uma concepção de ensino integrado, realidade em que se encontra o curso Técnico em Cozinha, da modalidade PROEJA, do *campus* Catu. Para tanto, traça o percurso histórico das modalidades EJA e da educação profissional, bem como discute os pressupostos teóricos que fundamentam os conceitos de trabalho como princípio educativo e politecnicidade, bases da educação integral contemporânea. Busca articular o tema letramento a proposta de educação integral, justificando a escolha de se pesquisar no curso Técnico em Cozinha, do Ifbaiano, *campus* Catu.

Palavras-Chave: Práticas de letramento. PROEJA. Técnico em Cozinha.

INTRODUÇÃO

Quando nos reportamos à história da educação popular percebemos certa semelhança nos percursos históricos da Educação de Jovens e Adultos – EJA e a educação profissional, no que tange ao atendimento à população menos favorecida. Entretanto, diferente da educação profissional, cujas primeiras iniciativas partiram do próprio Estado, a partir do século XX; já a EJA, esta se instituiu como modalidade após um passado de lutas e de diversas mobilizações sociais, exigindo uma reparação da dívida social com os cidadãos que não tiveram a oportunidade de ter acesso à educação em idade própria.

Até se estabelecer como uma modalidade assegurada na Constituição Federal de 1988, a EJA teve um longo percurso no plano da informalidade, que se configurou por iniciativas individuais ou de grupos isolados e esses se misturaram as escassas políticas públicas destinadas ao público em questão, especialmente no âmbito da alfabetização. Já a educação profissional teve suas primeiras experiências desde os tempos de colônia, mas foi somente a partir de 1909 que o ensino profissionalizante começou a se consolidar no Brasil, por meio de diversas ações promovidas pelo governo federal nas principais metrópoles brasileiras. Assim sendo, em 23 de setembro de 1909, o presidente Nilo Peçanha assinou o decreto nº 7.566, instituindo as escolas de aprendizes artífices em todas as capitais da república, com objetivo de *não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime [...] (BRASIL, 1909)*. Importante ressaltar que o público a que se refere esta lei deveria possuir a idade mínima de dez anos e a máxima de treze, o que justifica o caráter assistencialista e moralista da formação

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Letramento, Identidades e Formação de Educadores. Orientadora: Profa. Dra. Aurea da Silva Pereira. Endereço eletrônico: sscabral@hotmail.com.

oferecida. Por muito tempo, este foi o principal objetivo das instituições de formação profissional e para qual era destinado o público que hoje é classificado como “em situação de risco social”, mas havia também uma preocupação em formar uma mão de obra capaz de atender as demandas do mercado de trabalho, representado pelas indústrias que se expandiam, bem como a desenvolvimento da produção agrícola. Este cenário permaneceu por um longo período, até que, a partir de 2003 se iniciou um longo debate sobre a relação escolarização e formação profissional, fundamentada na proposta de formação integral, de acordo com a concepção de escola unitária e politécnica, surgindo dessas discussões, as primeiras propostas de integrar as duas áreas. Neste sentido, novos dispositivos legais foram introduzidos na Lei de Diretrizes e Bases da educação nº 9394/96, com o objetivo de incorporar a concepção de ensino integral ao ensino médio, bem como oferecer outras propostas de formação profissional que se alinhassem as discussões que no momento se travavam.

Em relação à EJA, a lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, dedicou uma de suas seções para a modalidade, permitindo a construção das Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, instituída em julho de 2000, e a implantação de importantes políticas públicas, garantindo a oferta desta modalidade em todo o território nacional, bem como as condições necessárias para a sua efetivação e o acesso aos níveis mais altos de ensino, por meio do princípio da igualdade de oportunidades.

Em 2005, após diversos debates, as duas modalidades se encontram, EJA e Educação Profissional, por meio da criação do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, instituído pelo decreto nº 5.478. Esse decreto, no entanto, não agradou a todos, e assim, alguns questionamentos sobre a abrangência do programa e em relação aos princípios epistemológicos foram trazidos novamente ao debate, por gestores educacionais, instituições parceiras e estudiosos da EJA. Em resposta a esses questionamentos houve a revogação do decreto 5.478 e em seu lugar foi instituído o decreto nº 5.840, que criou o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA – PROEJA, um dos mais abrangentes programas direcionados para o público adulto, o qual também envolveu ações de formação de professores e profissionais envolvidos coma modalidade, inclusão do ensino fundamental e admissão dos sistemas de ensino estaduais e municipais e entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional, fazendo do PROEJA, um programa com finalidades e funções específicas, que devem ser consideradas na formulação de suas propostas pedagógicas, já que é direcionado a um público constituído por sujeitos de diversas realidades

sociais, econômicas e culturais, em sua maioria proveniente de grupos afro-brasileiros, com idades que variam dos dezoito aos setenta anos.

Os sujeitos que buscam o PROEJA tem como objetivo adquirir uma formação que lhes garanta maiores chances de melhorar a renda familiar, bem como alavancar a sua escolaridade, há muito tempo deixada para segundo plano, pelas necessidades de sobrevivência. Desviando-se de seu passado tecnicista, o qual buscava-se apenas formar mão-de-obra, o PROEJA surgiu com a proposta de formação integrada, cuja missão é de formar o cidadão com conhecimento crítico e reflexivo do mundo social e do trabalho e com capacidade para ser o protagonista de sua formação. O Documento Orientador do PROEJA, elaborado e publicado em 2007 pelo Ministério da Educação, apresenta o seguinte objetivo:

[...] a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (BRASIL, 2007, p. 13).

A proposta curricular do PROEJA foi construída com base em seis princípios: O primeiro princípio diz respeito à inclusão, pois o acesso à educação é um direito que se estende a todos os brasileiros e está assegurado na constituição de 1988; o segundo princípio é o direito a educação básica, que compreende desde a educação infantil até a conclusão do Ensino Médio, incluindo a Educação de Jovens e Adultos; o terceiro princípio, o direito à continuidade do acesso à educação básica e sua conclusão, por meio da universalização do Ensino Médio; o quarto princípio, o trabalho como princípio educativo, compreendendo que *homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho — ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem* (Ibidem, p.38); o quinto princípio é a pesquisa como fundamento da formação do sujeito como forma de promoção do conhecimento, da compreensão da realidade e da autonomia intelectual e, por último, o sexto princípio, a compreensão das questões relacionadas a gênero e relações étnico-raciais como fundantes da formação humana *pelo fato de serem elas constituintes das identidades e não se separarem, nem se dissociarem dos modos de ser e estar no mundo de jovens e adultos* (BRASIL, loc.cit.).

Destaca-se aqui o quarto princípio, o trabalho como princípio educativo, o qual se alicerça a educação profissional contemporânea e os principais referenciais sobre o PROEJA. A compreensão desse princípio requer uma análise do significado do trabalho para a vida humana, conforme já foi discutido pelo sociólogo Karl Marx e pelos filósofos Antonio Gramsci e Georg Lukacs, três importantes nomes que contribuíram para construção dessa abordagem.

As primeiras impressões podem ser extraídas do pensamento de Karl Marx. De acordo com esse sociólogo, o trabalho pode ser analisado sob dois prismas, um positivo e outro negativo. Enquanto positivo, o trabalho é criação e reprodução da vida humana; sob o prisma negativo, é alienado ao capitalismo. Conclui-se, a partir do trabalho de Karl Marx, que a formação para o trabalho deve proporcionar a leitura crítica da realidade, uma vez que a história da humanidade é marcada pelas lutas de classes que geraram as desigualdades sociais. Os sujeitos conscientes dessa realidade buscam formas de superá-la.

Os pressupostos construídos por Gramsci buscam romper a dualidade histórica entre trabalho manual e trabalho intelectual. Segundo Gramsci,

Em qualquer trabalho físico, até mesmo no mais degradante e mecânico, existe um mínimo de atividade intelectual. Assim, portanto, podemos dizer que todos os homens são intelectuais: porém nem todos exercem a função de intelectuais na sociedade. (GRAMSCI apud MONASTA, 2010, p. 21)

O pensamento de Gramsci contribuiu para elaboração da concepção de ensino integral, presente na educação profissional contemporânea, dando um caráter mais humanista às propostas pedagógicas. Já Georg Lukács desenvolveu a ideia de ontologia do ser social, a qual se permite refletir os aspectos positivos e negativos do trabalho, conforme foi exposto por Marx. Discorrendo sobre o pensamento de Lukács, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) consideram que:

O trabalho é parte fundamental da ontologia do ser social. A aquisição da consciência se dá pelo trabalho, pela ação sobre a natureza. O trabalho, neste sentido, não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento, se aperfeiçoa. O trabalho é a base estruturante de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história.

Nesta perspectiva, ao unir os pensamentos dos três grandes teóricos, percebemos a centralidade do trabalho na formação dos sujeitos, não como formação técnica, mas como palco das lutas de classes, que buscavam a sua humanização, o respeito pelo homem e pelo cidadão. Nesta senda reside a formação humana que busca no desenvolvimento da cidadania, a saída para romper com a lógica da formação que se relaciona apenas com o mercado de trabalho, a qual aliena os sujeitos e perpetua a sua condição de oprimido pelo sistema capitalista.

Para romper com essa tradição, o PROEJA procura oferecer o acesso aos saberes e conhecimentos científico-tecnológicos produzidos historicamente, por meio da perspectiva da crítica histórico-social do trabalho, como forma do discente conhecer as engrenagens do sistema capitalista, o qual faz parte, e assim compreender as estruturas de desigualdade da sociedade, buscando formas de superá-la, consciente de sua realidade.

POR QUE PESQUISAR LETRAMENTO NAS TURMAS DO PROEJA DO CAMPUS CATU

Pesquisar o tema letramento em uma modalidade de educação que integra a formação básica à profissionalizante demanda refletir sobre estruturas sociais que historicamente construíram e mantiveram as situações de desigualdade na sociedade. Essas situações podem ser claramente percebidas na ausência de oportunidades de acesso à educação em idade apropriada, no momento em que se quer concluir os estudos e não há escolas disponíveis ou mesmo na baixa qualidade da educação oferecida, que tira as oportunidades de melhor ascensão profissional. Essas mesmas estruturas garantiram que poucos tivessem acesso à educação de qualidade enquanto a maioria dos indivíduos oriundos das classes menos favorecidas foi deixada à margem das políticas públicas de educação. Essa é a lógica da educação brasileira, mas, a partir de 1988, os embates por uma educação de qualidade se intensificaram, ganhando níveis internacionais de discussão, o que resultou em algumas políticas públicas importantes, como foi o caso do PROEJA.

Nesta perspectiva, o curso Técnico em Cozinha é um curso de ensino médio integrado à formação profissional. Apesar de se encontrarem em uma etapa avançada de escolarização, os discentes desse curso são historicamente marcados por percursos formativos descontínuos, que resultou em dificuldades de aprendizagem, principalmente em relação à leitura e a escrita. Ao chegarem ao ensino médio, essas dificuldades se evidenciam a partir do contato com novas abordagens, cada vez mais complexas, levando muitas vezes a desistência dos estudos.

Por ser um curso integrado à formação profissional há infinidade de práticas de leitura e da escrita relacionadas ao mundo do trabalho que podem ser incorporadas ao cotidiano das salas de aula, inserindo, inclusive, temas relacionados à própria formação, pertencente ao ramo da alimentação. Nesse sentido, compreender a importância da alimentação para a humanidade, imergindo em seus aspectos sociais, culturais, econômicos, nutricionais, antropológicos e tecnológicos é uma oportunidade para trabalhar as práticas de letramento de forma contextualizada com a formação dos discentes e que contribui com a sua valorização profissional e resgate da autoestima.

Importante destacar que o contato com os estudantes da EJA proporciona o conhecimento de vidas marcadas por sonhos não realizados e expectativas em relação ao retorno às salas de aula, geralmente relacionadas à aquisição de um emprego, realização de um empreendimento ou alcançar melhores posições no trabalho, caso já se esteja empregado. Neste sentido, as próprias histórias de vida dos discentes pode se constituir em ferramentas para o letramento desses, uma vez que ao resgatar as suas memórias por meio da escrita, estes estudantes tem uma relação de familiaridade com os textos que produzem.

Na perspectiva do letramento, falar do mundo do trabalho e de suas contradições são aspectos que se complementam às histórias de vida dos estudantes, uma vez que estes são temas relacionados ao mundo do sujeito adulto. Desta forma, as práticas de leitura e escrita e Educação Profissional são temas que se articulam a partir da análise da realidade dos sujeitos participantes da pesquisa.

Assim sendo, enquanto pesquisadora dos sujeitos da EJA pretendo adquirir cada vez mais conhecimentos que venham contribuir com meu trabalho de Pedagoga, atuante nessa modalidade e na educação profissional, para construção de práticas pedagógicas que fortaleçam o processo de letramento e formação de sujeitos mais qualificados e conscientes de suas realidades.

CONCLUSÃO

Ao compreender a educação como um direito dos sujeitos da EJA, sujeitos esses que foram historicamente excluídos do processo formativo escolar e profissional em idade própria e que procuram programas como o PROEJA como oportunidade de mudanças em suas vidas, busco conhecer e compreender esse histórico de desencontros, percalços e negações de direitos, bem como a iniciativa de educadores e teóricos que dedicaram ou dedicam seus estudos sobre o tema da alfabetização e da formação da EJA, tive maior aproximação com a leitura de estudiosos como Magna Soares (2000), Angela Kleiman (2012) e Roxane Rojo (2009) que consideram que a inserção no mundo letrado só é possível a partir da produção de hábitos de convívio e utilização da leitura e da escrita como prática social. Com Paulo Freire (2003), aprendi o conceito da condição do sujeito oprimido, quando a este é negado o direito a educação, ou mesmo, quando lhe é inculcida uma “educação bancária”, como instrumento de opressão, condicionando o seu aprendizado a uma proposta de aligeiramento e superficialidade na formação do sujeitos adulto, longe da oportunidade de superação e emancipação humana; Com Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (2005), tive a oportunidade de conhecer a concepção de ensino médio integrado fundamentado no princípio educativo do trabalho e me aproximar do pensamento de grandes estudiosos do trabalho enquanto atividade humana, como Karl Marx, Gramsci e Lukács.

Nesse sentido, ao reconhecer a problemática apresentada pelos estudantes do curso Técnico em Cozinha do *campus* Catu pretendo focar nas dificuldades relacionadas a leitura e escrita, visando o desenvolvimento das práticas sociais cada vez mais abrangentes. Certamente, o contato com os estudantes contribuirá para a ampliação dos estudos sobre letramento, colaborando para uma fundamentação teórica mais coesa e aprofundamento da temática na produção da dissertação final do meu curso de Mestrado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909*. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em 4 de dezembro de 2016.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 24 de dezembro de 1996*. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em 03 de dezembro de 2016.

BRASIL. PROEJA. *Programação Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos*. Documento Base. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2007.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 45 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. *O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores-Excertos*. Disponível em: <<http://juntosnaejadf.files.wordpress.com/>>. Acesso em: 6 de novembro de 2016.

KLEIMAN, Ângela. *É preciso ensinar o letramento?* Disponível em: <<http://www.iel.unicamp.br/>>. Acesso em: 4 julho de 2016.

LUKACS, Georg. *História e Consciência de Classe*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Disponível em: <<http://efchagasufc.files.wordpress.com/>>. Acesso em: 4 de julho de 2016.

MONASTA, Attilio. *Antonio Gramsci*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.