

Educação e Crítica Cultural: um olhar descolonial sobre letramento, inclusão e diversidade



Leandro Emanuel Cruz de Oliveira
Cleane Medeiros da Costa
|Org.!

EDUCAÇÃO E CRÍTICA CULTURAL: UM OLHAR
DESCOLONIAL SOBRE LETRAMENTO, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE

Comissão Editorial

Ma. Juliana Aparecida dos Santos Miranda
Ma. Marcelise Lima de Assis

Conselho Editorial

Dr. André Rezende Benatti (UEMS)
Dra. Andréa Mascarenhas (UNEB)
Dr. Fabiano Tadeu Grazioli (URI) (FAE)
M. Marcos dos Reis Batista (UNIFESSPA)
Ma. Suellen Cordovil da Silva (UNIFESSPA)
Dr. Washington Drummond (UNEB)

Leandro Emanuel Cruz de Oliveira
Cleane Medeiros da Costa
Organizadores

**EDUCAÇÃO E CRÍTICA CULTURAL: UM OLHAR
DESCOLONIAL SOBRE LETRAMENTO, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE**



Catu, 2020

© 2020 by Editora Bordô-Grená
Copyright do Texto © 2020 Os autores
Copyright da Edição © 2020 Editora Bordô-Grená

Todos os direitos garantidos. É permitido o download da obra, o compartilhamento e a reprodução desde que sejam atribuídos créditos das autoras e dos autores. Não é permitido alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Editora Bordô-Grená
<https://www.editorabordogrena.com>
bordogrena@editorabordogrena.com

Projeto gráfico: Gislene Alves da Silva
Capa: Keila Lima de Assis
Desenho da capa: Cleane Medeiros da Costa
Editoração e revisão: Editora Bordô-Grená

FICHA CATALOGRÁFICA

E24

Educação e crítica cultural: [Recurso eletrônico]: um olhar descolonial sobre o letramento, inclusão e diversidade / Organizadores Leandro Emanuel Cruz de Oliveira; Cleane Medeiros da Costa. – Catu: Bordô-Grená, 2020.

1197kb, 142fls.

Livro eletrônico

Modo de acesso: Word Wide Web <www.editorabordogrena.com>

Incluem referencias

ISBN: 978-65-87035-07-9 (e-book)

1. Letramento - práticas. 2. Métodos Educacionais - Inclusivos. 3. Crítica cultural. I. Oliveira, Leandro Emanuel Cruz de. II. Costa, Cleane Medeiros da. III. Título.

CDD 372.4
CDU 32(81)

Os conteúdos dos artigos são de absoluta e exclusiva responsabilidade dos autores.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
<i>Leandro Emanuel Cruz de Oliveira e Cleane Medeiros da Costa</i>	
COTAS RACIAIS NO ENSINO MÉDIO: ESTUDO DE CASO SOB PERSPECTIVAS MARXISTAS	9
<i>Alan dos Santos Souza e Juliana da Costa Neres</i>	
O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA ESCOLA: DOS MARCOS LEGAIS À DESCONSTRUÇÃO DO DISCURSO COLONIZADOR	30
<i>Adriana Ferreira de Souza</i>	
DA ANTIGUIDADE AOS DIAS ATUAIS: CONTINUIDADES E RUPTURAS NA EDUCAÇÃO E A NECESSIDADE DA IDEIA DE LETRAMENTO COMO INSTRUMENTO DE LIBERTAÇÃO DAS MASSAS	43
<i>Cleane Medeiros da Costa</i>	
O MULTICULTURALISMO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS	54
<i>Dilcinéa dos Santos Reis</i>	
EDUCAÇÃO NA ROÇA: A CLASSE MULTISSERIADA COMO ESPAÇO DE SABERES, PRÁTICAS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL	61
<i>Edilange Borges de Souza</i>	
MENINA, GAROTA, MULHER: UMA LEITURA DOS CONTOS “CHAPEUZINHO VERMELHO” E DO FILME “A GAROTA DA CAPA VERMELHA”	78
<i>Gisele Fernandes</i>	
TRADIÇÃO ORAL, COLONIALISMO E CULTURA ESCRITA: UMA BREVE REFLEXÃO	96
<i>José Francisco Alves Cruz</i>	
“OS ÚLTIMOS SERÃO OS PRIMEIROS” DESCOLONIZAÇÃO, LETRAMENTO E REEXISTÊNCIA	111
<i>Leandro Emanuel Cruz de Oliveira e Maria Anória de Jesus Oliveira</i>	
A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE AUTÔNOMA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	127
<i>Simone Silva Santos Alves</i>	

APRESENTAÇÃO

É com grande alegria que recebemos você, leitora, leitor, que se dedica a mergulhar neste universo de reflexão, de construções, desconstruções e reconstruções sobre as formas e os espaços da educação.

Não falamos sobre a educação enquanto um conceito acabado na transmissão de conhecimentos, ou ainda engessado entre as paredes que delimitam o espaço escolar. Dialogamos sobre uma educação diversificada, e que nos acontece mais diferentes espaços da sociedade.

Este livro é feito de uma construção coletiva e sistematiza diversos olhares sobre a educação, abrangendo espaços diversificados no campo das relações étnico-raciais, no campo do letramento, na constituição das identidades, como também no campo das políticas educacionais, em especial a educação do campo e a educação de surdos, sem deixar de lado a crítica em torno da forma de uso da educação pelo poder. Por esse motivo, chamamos a sua atenção para a possibilidade de divergências entre os textos, como também para a não linearidade nos pensamentos entre os autores.

Nossos autores são parceiros valiosos nesta jornada de imersão nos espaços da educação, e que dedicaram esforços para dialogar com as pessoas, observar e analisar condutas, resgatar discursos e posições políticas sobre o educar, nos trazendo contribuições valiosas para novos aprendizados.

Além da pesquisa, nossos autores têm vivências com a educação formal, sendo professores, professoras, pedagogas que atuam na educação pública e privada. Dessa maneira o peso de suas pesquisas, carregam sentimentos destes que acreditam que a educação é o caminho para a transformação social.

Ainda assim, temos a consciência de que a dinamicidade das nossas relações sociais, pessoais e interpessoais, podem provocar a necessidade de ajustes, de revisões e considerações sobre o que foi dito, e escrito. Desse modo, não nos acovardamos com as possíveis críticas acerca deste trabalho que publicamos nessa fase de nossa jornada, pois consideramos, ainda que

mestrados, o conhecimento enquanto um rio que corre, em constante formação e transformação, também, que o pensamento deve ser fluido e livre, ou, como diria o nosso grande coordenador do Curso de mestrado em Crítica Cultural Osmar Moreira, o pensamento é nômade, desse modo, o que está dito, nunca será o todo, mas, uma contribuição.

Por fim, ressaltamos nossa felicidade em ter sua companhia neste diálogo, e também o nosso prazer em nos sentirmos úteis enquanto sujeitos cognoscentes que lutam para a difusão do conhecimento, pela democracia e assim, pelo direito a liberdade de expressão neste espaço de múltiplos olhares, de percepções distintas e, ao mesmo tempo, interligadas, sintonizadas com o universo da educação.

Leandro Emanuel Cruz de Oliveira
Cleane Medeiros da Costa

COTAS RACIAIS NO ENSINO MÉDIO: ESTUDO DE CASO SOB PERSPECTIVAS MARXISTAS

Alan dos Santos Souza¹

Juliana da Costa Neres²

INTRODUÇÃO

Ao estudante da escola pública, futuro trabalhador, negro e a classe proletária faz-se necessário dialogar e discutir as questões étnico-raciais e posicionar o capitalismo como propulsor das desigualdades sociais. A transcrição do trecho abaixo, do(a) estudante E, sobre a aplicação das cotas raciais, objeto deste trabalho, que será descrito a frente, evidencia a presença do racismo, talvez do racismo às avessas:

Na minha opinião o racismo começa aí. Se as pessoas dizem que todos são iguais, querem direitos iguais por que as pessoas afrodescendentes tem esse direito e os demais não? Mais ao contrário do que se pensa não é racismo com os brancos, mas sim racismo com os próprios afrodescendentes, uma vez que as cotas impõe uma diferença entre essa pessoa[...]. (ESTUDANTE E, outubro de 2017)

¹ Possui graduação em matemática pela UNEB, pós-graduação em matemática com informática e em docência profissional de nível técnico. Atualmente é docente da rede pública de ensino da Bahia e Mestrando em Crítica Cultural na UNEB, Campus II, Alagoinhas.

² Possui graduação em Pedagogia pela UNEB (2011). Pós-graduada em Psicopedagogia e em Educação Científica e Popularização das Ciências IF BAIANO (2018). Pós em Políticas Públicas pela FACEI. Mestra em Crítica Cultural pela UNEB, Campus II, pesquisadora da Linha de Pesquisa 2: Letramento, Identidades e Formação de Educadores, e membro do GEREL, Grupo de Estudos em Resiliência, Educação e Linguagens.

Para Nascimento (2003), na acepção popular, racista é quem fala do racismo ou enuncia a identidade do discriminado, a atitude não racista é o silêncio e esse contraponto costuma travar a discussão antes que ela consiga realmente começar. Para esses estudantes, essas questões foram abordadas em uma vivência na escola. Acredito que a quebra do silêncio nas falas e discursos dos discentes já é um grande avanço, mas como lutar contra o racismo e as desigualdades quando o sujeito não sabe ao certo seu pertencimento étnico-racial? Como combater as condições desiguais no trabalho ou na escola se essas não são reconhecidas como práticas excludentes ou discriminatórias? Em especial, e quando essas condições e conceitos são abordados e discutidos na escola, contudo, não atingem a construção de outra realidade? Isto é, quando não atingem a desconstrução do que foi imposto pela burguesia eurocentrista.

Conceitos, imagens, linguagens, sistemas de representação podem dar sentido ao pensamento prático e as novas formas que possibilitem nova consciência e nova concepção de mundo. Nessa perspectiva, este trabalho apresenta a metodologia e o método utilizado na coleta dos dados da pesquisa, os estudantes do ensino médio entrevistados; teóricos que relacionam a ideologia do Marxismo com o racismo; a dialética materialista de fundamentação marxista, que dialoga entre teoria e prática como condição de transformação da realidade; pontua a importância da construção da(s) identidade(s) como constituição do sujeito individual e social; as ações afirmativas e políticas de cotas raciais como ferramentas de combate à discriminação e como parte da práxis marxista; as práticas pedagógicas e discussões étnico-raciais a que os discentes foram submetidos; os fragmentos dos textos que os estudantes produziram após as atividades. A partir da análise dos resultados evidenciei que a maioria destes é contra as cotas raciais e fundamentam suas respostas de forma incoerente e contradizendo seus argumentos iniciais (mesmo após participarem de todas as atividades e discussões propostas sobre relações étnico-raciais); e finalmente interpelamos na abordagem dos obstáculos epistemológicos de Bachelard a tentativa de compreender os resultados desta pesquisa.

METODOLOGIA, SEQUÊNCIA DIDÁTICA E DADOS DA PESQUISA

A pesquisa realizada teve como objetivo principal investigar a postura de estudantes a respeito das cotas raciais na educação após a realização de atividades para a educação das relações étnico-raciais. Para tanto, delimitou-se o quadro teórico da educação antirracista tais como Lima (2015), Cavalleiro (2000), Moore (2010) que possibilitaram as discussões e debates com essa abordagem. A metodologia utilizada teve abordagem qualitativa e inspira-se no estudo de caso. Segundo Ludke (2018), as características frequentemente associadas ao estudo de caso são: buscar a descoberta; a interpretação aprofundada de um objeto; retratar a realidade de forma completa; utilizar diversas fontes de informação. Outra característica que se alinha a esse estudo é a possibilidade de representar pontos de vistas conflitantes em uma situação social (*id. ibid.* p. 22). Nesse sentido, a autora enfatiza que quando o objeto ou situação investigado geram opiniões divergentes, o pesquisador vai procurar o estudo desse conflito de opiniões e que ainda pode revelar sua própria opinião (*id. ibid.* p. 23).

O pressuposto que fundamenta essa orientação é o de que a realidade pode ser vista sobre diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a mais verdadeira. Assim, são dados vários elementos para que o eleitor possa chegar às suas próprias conclusões e decisões, além, evidentemente, das conclusões do próprio investigador. (LUDKE, 2018, p. 23)

O estudo foi realizado no Centro Estadual de Educação Profissional em Controle e Gestão do Nordeste Baiano Pedro Ribeiro Pessoa- CEEP-PRP, localizado na cidade Catu-Ba. O centro de educação possui IDEB de 3,5 no ano de 2013 (meta projetada de 3,2), a escola teve 917 alunos matriculados no ano de 2017. O CEEP-PRP atualmente oferta apenas a Educação Profissional, nas modalidades EPI (Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, com duração de 04 anos), PROEJA (Educação Profissional de Jovens e Adultos, nível médio, duração de 2 anos e meio) e SUBSEQUENTE (Educação Profissional subsequente ao Ensino Médio).

Os estudantes do Centro de Educação Profissional Pedro Ribeiro Pessoa são, em sua maioria, residentes da cidade de Catu, oriundos de comunidades da zona rural e da zona urbana, além da cidade vizinha, Pojuca. A maioria dos alunos do CEEP Pedro Ribeiro Pessoa pertence a famílias de classe média baixa, desfavorecidas economicamente, sendo muitos deles beneficiados pelo Programa Bolsa Família do Governo Federal. O público alvo dessa investigação foram duas turmas do curso de Logística da modalidade subsequente, de forma que 45 alunos participaram do estudo, desses, apenas 3 são do sexo masculino. A escolha direcionada a essas duas turmas deu-se pelo fato que estes jovens já haviam concluído o ensino médio e estavam em busca de outras condições de acesso ao mercado de trabalho ou ingresso na educação superior, a minoria destes já estavam cursando o ensino superior por meio dos programas Financiamento Estudantil – FIES e o Programa Universidade para Todos - PROUNI.

De forma que em Novembro de 2017, com as discussões e propostas pedagógicas da unidade escolar, realizei nestas duas turmas discussões sobre a presença do racismo no Brasil e na escola; do vínculo entre as diferenças raciais e as desigualdades sociais; foram apresentados os dados estatísticos do documento Indicadores da Qualidade na Educação; apresentação do conceito de cotas raciais e programas e políticas públicas direcionadas ao ingresso de jovens negros nas universidades.

A prática pedagógica deu-se por meio de debates em 10 aulas, em 5 momentos, em que cada uma dessas aulas possui a duração de 50min. Ao final dessa etapa as turmas foram convidadas a participarem da exposição da Semana de Consciência Negra, atividade proposta pela secretaria de educação e cultura do município de Catu, realizada na Casa da Cultura, onde houve no dia 23 de novembro de 2017, a apresentação do grupo feminista Crespas e Cacheadas.

A pesquisa orientada aos discentes teve caráter avaliativo em dois tempos: no primeiro solicitei um memorial dissertativo sobre o que foi abordado na palestra do grupo Crespas e Cacheadas; no segundo tempo, uma pesquisa conceitual sobre a origem do termo “raça”; cotas raciais; racismo institucional; e a postura pessoal sobre as cotas raciais na educação. Buscou-se analisar os textos produzidos pelos estudantes e destes

conhecimentos e posturas expostos espero evidenciar como estes compreendem suas práticas culturais. Os resultados apresentados, recortes dos textos, estão inseridos ao longo deste trabalho.

MARXISMO E RACISMO

Este trabalho utiliza positivamente o pensamento marxistas no contexto da educação das relações étnico-raciais. Analisar a teoria marxista e relacioná-la aos estudos culturais tem sido palco de intensos debates. Assim, destacamos teóricos pós-coloniais que se posicionam contra e a favor da ideologia marxista na imersão cultural e das relações étnico-raciais. Em uma profunda investigação crítica, Moore (2010) em seu livro “O Marxismo e a questão racial” fundamenta e conclui que Marx e Engels são eurocentristas e “herdeiros do iluminismo” (*id. ibid.* p. 10).

As ideias de Marx e Engels sobre o mundo em geral não podem ser dissociadas de seu ambiente e da época em que viveram. Eles nasceram na Europa do século XIX; viveram e trabalharam na Europa do século XIX. O comércio de homens e mulheres de pele negra dizimava a África por cerca de quatro séculos e sociedades negras na Ásia e Oceania também haviam sido reduzidas a uma outra forma de escravidão. (MOORE, 2010, p. 62)

Entre outros argumentos, o autor, cita que a dupla de filósofos tomou o ocidente como seu único parâmetro, ao tornar a deficiência europeia em conclusões universais, discute as categorizações do marxismo e as vincula a questão da raça e aponta Engels como fascista:

Marx e Engels nitidamente acreditavam que a raça era um dos fatores que influenciava a evolução social das sociedades humanas. Engels afirmou: vemos nas condições econômicas o que em última instância condiciona o desenvolvimento histórico. Por si mesma, no entanto, a raça é um fator econômico. Na obra o capital, Marx refere-se a "características raciais inatas" e "peculiaridades raciais" como agente de desenvolvimento social que podem ser verificadas por meio de "análise cuidadosa". (MOORE, 2010, p. 66)

Na sua obra, Moore (2010) ainda reconhece a relevância da ideologia marxista e inclusive pontua contribuições no campo antirracista, “mesclando-se com tendências políticas existentes” (*id. ibid.* p. 8), contudo, o autor deixa explícito em seus argumentos que Marx e Engels são racistas e mesmo com uma obra escrita em 1972, possibilita hoje refletir sobre as assimetrias sociais provocadas na relação entre classe e raça.

Com o objetivo de identificar as fragilidades e limitações da ideologia marxistas, Hall (2013) avalia o que deve ser descartado e o que se ganhou, deixando de lado a “avalanche teórica” produzidas pelo “marxismo ocidental”:

Mas creio que devemos rejeitar qualquer conclusão de que, não fosse as distorções produzidas pelo "Marxismo ocidental", a teoria marxista poderia ter prosseguido confortavelmente em seu caminho pré-determinado, seguindo a agenda estabelecida: deixando o problema da ideologia em seu lugar subordinado ou de segunda ordem. (HALL, 2013, p. 294)

O autor destaca a problemática da ideologia e não da teoria marxista, questiona a compreensão dessa em sua função social, de agente transformador da sociedade. Relaciona a interpretação como solução ou problema da ideologia, e destaca o papel e importância dos conceitos, imagens, linguagens, sistemas de representação que dão sentido ao pensamento prático e as novas formas que possibilitem nova consciência e nova concepção de mundo. Compreendendo ideologia como aparatos que permitem que “ideias diferentes” se acomodem, se instalem na mente do povo, numa perspectiva politizada se tornem “força material”. (*id. ibid.* p.295). Ainda considera que ao se afastar de “uma leitura religiosa ou doutrinária de Marx” das teorizações, mais recentes, para a ideologia marxista que essas não são tão fechadas quanto se apresentam.

DIALÉTICA MATERIALISTA

Segundo Lukács (2003) a dialética materialista é uma dialética revolucionária. O autor evidencia que é necessária a compreensão de sua

essência para caminhar da teoria à prática e vice-versa. E como este trabalho apresenta ambos caminhos, apresentarei brevemente os principais filósofos que inspiraram a teoria marxista, assim com as ideias por estas desenvolvidas.

Konder (2008) afirma que a dialética nasceu junto com a Grécia antiga e foi considerada a arte do diálogo da qual surgiu a definição de tese. A partir disso o autor aborda todo o percurso histórico da dialética e aponta que em meados do século XVII as concepções dos filósofos começaram a mudar no processo histórico e como estes contribuíram para as transformações sociais.

Nos séculos XVIII e XIX, diante da revolução francesa, implodiram os conflitos políticos e sociais e eis que, Immanuel Kant (1724-1804), considerado como um dos maiores metafísicos da história aborda a questão do conhecimento. Ao interrogar o que é conhecimento, Kant explicita a razão pura e onde há contradições no pensamento. De tamanha contribuição Hegel (1770-1831), negou a realidade e abriu um caminho para a superação da dialética, a conservação de algo ideal para realidade material e a ascensão a um nível superior. Assim Hegel foi considerado como idealista.

Ao contrário de Hegel, Karl Marx (1818-1883) é materialista e afirmava que o trabalho era o motor propulsor para o desenvolvimento humano, além disso, criticou a unilateralidade da concepção do trabalho intelectual.

De forma que para Marx a divisão do trabalho (exploração do trabalho) e a propriedade privada (produto da exploração) participam do mesmo grupo. E defendia que a relação do trabalho e trabalhador ocorre por meio da alienação desses, sendo possível superar essa contradição por meio da desalienação do trabalho em luta de classes e conseqüentemente surge a proposta de revolução socialista. Se a práxis revolucionária é uma atividade teórico-prática em que a teoria se modifica constantemente com a experiência prática, essa prática, por sua vez, se modifica constantemente com teoria. Assim, a práxis marxista é compreendida como atividade de transformação das circunstâncias (confronto entre tese e antítese). Desse modo, podemos resumir o conceito de práxis: ação com conhecimento. De

forma que Lukács defende que Marx claramente posicionou a relação entre a teoria e a práxis “Não basta que o pensamento tenda para realidade; é a própria realidade que deve tender para o pensamento” (2003, p. 65). Assim, a conscientização (relação com a realidade) é pré-requisito para a práxis.

Percebendo este conjunto, Marx e Friedrich Engels (1820-1825) escreveram o “Manifesto Comunista” como forma de demonstrar que durante toda a história existiu a luta de classes e necessidade de visibilizar a expansão do capitalismo nos espaços sociais de forma a transformar tudo em mercadoria. Assim, a contradição era a alienação do trabalhador frente ao seu trabalho.

O que proponho a seguir e como crítica do existencialismo ao marxismo, é relacionar/estudar especificidades que podem interferir no todo, na constituição do sujeito individual ao sujeito social. O estudo da(s) identidade(s) pode ser um dos passos para a tomada de consciência do proletariado, nas palavras de Lukács (2003), “a condição imediata de sua autoafirmação” digo conhecimento da(s) identidade(s) individual para o conhecimento do conjunto, para atender as necessidades das suas interações, que darão conhecimento de sua classe social como pressuposto para a revolução social.

IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL E IDENTIDADES

Na década de 1930 houve a substituição da identidade racial de cunho biológico para a étnico cultural e Gilberto Freire cita, na sua obra Casa Grande e Senzala, como essa troca de identidade alinhada com a posição favorável a miscigenação se associaram com a criação dos mitos da democracia racial e da ausência de discriminação no Brasil. E partindo do pressuposto que as teorias raciais operaram diversas funções de dominação, psicológica, física e geográfica, cito entre elas a de desumanização dos povos dominados por meio da destruição da(s) identidade(s).

As identidades podem ser associadas a “raça” quando se interligam a um grupo de indivíduos e uma origem comum. A identidade descreve a coletividade afro-brasileira, define um grupo social, aponta a origem

geográfica. A definição de raça para Vallois é o “agrupamento natural de homens, que apresentam um conjunto de caracteres físicos hereditários comuns, quaisquer que sejam, por outro lado, as suas línguas, os seus costumes ou as suas nacionalidades” (1966, p.8). Contrapõe-se Nunes (2017) ao realizar discussão sobre o uso da terminologia “afrodescendente” e afirma que no Brasil, a ideia de raça relacionou-se a ideia de uma nação formada por cores diferentes resultantes do processo de miscigenação, e que o termo serviu para classificar grupos pelo fenótipo, pela cor da pele e não necessariamente pelas características biológicas. Já o termo “afrodescendente” justificou-se por grupos definidos como descendentes de africanos da diáspora negra, passando a ser considerado politicamente correto. Contudo, o autor diz que se percebe o desconforto tanto na academia quanto por parte dos militantes do movimento negro pelo sentido desse termo ser mais uma tentativa de camuflar a realidade e perpetuar diferenças de poder (*id. ibid.* p. 3).

Para Lima (2015), o vocábulo afrodescendente é ligado a ancestralidade e resistência, mas pode ser tomado em diversos sentidos, a autora, com base em estudiosos pós-coloniais, destaca que foi nos transmitido (ensinado) a ideia que cada pessoa possui uma identidade, uma personalidade única. De forma que essa concepção individualizante é redimensionada para um conceito dinâmico, mutável. E dessa forma conclui que para perfilar uma identidade étnico-racial negra é preciso associar os aspectos de gênero, sexuais, de classe, de geração que coexistem e interseccionam nos indivíduos.

Lukács desenvolve o conceito de consciência de classe, apoiado em Marx, e defende que a unidade da teoria e prática faz-se possível apenas com a relação da consciência com a realidade. “*Para tanto a conscientização precisa se transformar no passo decisivo a ser dado pelo processo histórico em direção ao seu próprio objetivo[...]*” (2003, p.65-66). Enfatiza que esse objetivo vem da vontade humana, contudo não depende do livre arbítrio humano. O que defendo aqui é que o desvelar da(s) identidade(s) pelos sujeitos na classificação racial pode evidenciar sua autoafirmação como classe social.

Segundo Nascimento (2003) a identidade é a dinâmica entre a constituição do indivíduo e seu meio social em que ambos vão se constituindo mutuamente. A autora destaca a importância dos movimentos sociais e reconhece-os como protagonistas do desenvolvimento humano individual e coletivo. No mundo globalizado a identidade tem papel de agente social, “a identidade tem a ver com tremendas lutas de poder” (2003, p. 38). De forma que fundamenta a importância da identidade com o papel que essa representa para as populações excluídas. Exemplo recente do que vivenciamos tem-se como objeto da burguesia dominante o enfraquecimento e deslegitimação do sindicalismo e da identidade da classe proletária que se fortaleceu nos últimos anos, de forma subsequente a operarem a reforma trabalhista e a estabilidade do emprego. Nesse contexto, entendo que as políticas sociais inclusivas, a exemplo das ações afirmativas, que discutirei a seguir, estão fortemente amparadas no exercício proativo dos movimentos sociais e esses, por sua vez, constituídos nas causas e anseios coletivo de grupos excluídos, que dependem da construção positiva de suas identidades no âmbito individual e coletivo.

AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL

Segundo Brasil (2010), Estatuto da Igualdade Racial, lei 12.228/10, as ações afirmativas são os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades.

A implantação das ações afirmativas busca eliminar as desigualdades historicamente acumuladas, sob a garantia da igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros (MOEHLECKE, 2002).

O registro do primeiro projeto de lei no Brasil que estabelecia uma compensação para o afro-brasileiro vem por meio do deputado federal, negro, militante antirracista, fundador do Teatro Experimental Negro - TEN, Abdias Nascimento, em 1983. O projeto previa percentual de reserva

na seleção para o serviço público, nas bolsas de estudos, incentivos para as empresas que combatessem o racismo, e no sistema de ensino a inclusão da história da África e do africano no Brasil.

Apesar da reprovação do projeto pelo Congresso Nacional, o país saía de um contexto de repressão, final da ditadura militar, e as incessantes lutas e pressões sociais da época levaram a promulgação da Constituição Federal de 1988. Ineditamente o Brasil assumiu legalmente a presença de preconceitos raciais, e no art. 5º, em seu inciso XLII, estabeleceu que a prática de racismo seja considerada crime inafiançável e imprescritível. Exigiu do poder público uma postura ativa, diferente das Constituições anteriores em que apenas vedava qualquer natureza de discriminação em razão de sexo, raça, trabalho, credo religioso e convicção política.

Assim, entendo que as ações afirmativas são um exemplo de como o autoconhecimento da sociedade para a classe desprovida atingiu uma das premissas do marxismo, quando esse conhecimento, essa classe, for, nas palavras de Lukács “*ao mesmo tempo, sujeito e objeto do conhecimento e, portanto, a teoria interferir de modo imediato e adequado no processo de revolução social*” (2003, p. 66).

Em termos legais que relacionam a educação e os princípios de igualdade, temos, na própria CF, o artigo 206, inciso I “*O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola*” (BRASIL, 1988). E de forma idêntica segue a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira Nacional (LDBEN) de 1996, em seu artigo 3º, inciso I. De forma que políticas sociais inclusivas foram formuladas com o objetivo de combater as diversas formas de discriminação empregadas ao longo dos séculos. Entre elas destacamos a política de cotas raciais.

COTAS RACIAIS NA EDUCAÇÃO

Considerada como uma política de ação afirmativa, o sistema de cotas raciais é um dos instrumentos mais comuns desta, defende Agra (2018)

As cotas não podem ser confundidas com ações afirmativas porque aquelas são instrumentos destas. As ações afirmativas se materializam não apenas por meio de cotas, mas também por meio de incentivos fiscais, da concessão de bônus, do estabelecimento de metas que devem ser alcançadas no futuro. (AGRA, 2018, p. 215)

O sistema de cotas raciais foi pioneiro nos Estados Unidos, em 1960. Sendo no Brasil implantado pela primeira vez no estado do Rio de Janeiro, entre 2000 e 2001, em que os estudantes afrodescendentes ingressaram nas instituições superiores estaduais. E a primeira Universidade Federal a implantar o sistema de cotas em 2004 foi a Universidade de Brasília que reservou 20% de suas vagas para negros.

Segundo o Portal MEC (2015) o sistema de cotas foi regulamentado em 2012, pela Lei 12.711, conhecida por “lei de cotas”, em que estudantes da rede pública, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, tem a garantia de ingresso nas instituições federais de educação (universidades e ensino técnico de nível médio) num percentual de 50% e deste percentual a metade das vagas é destinada a famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo. Desde então, surgiram diversas mobilizações a favor e contra as cotas raciais e sobre a legalidade jurídica das ações afirmativas, contudo segundo Sell (2002) resta-se apassivada a legalidade jurídica das mesmas, de forma que a Carta Magna, no seu artigo 3º explicita como objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil.

Compreender as cotas raciais como uma ação de combate ao racismo, reparação social das desigualdades presentes em níveis diferentes são concepções defendidas pelos movimentos sociais e pela grande maioria dos estudiosos das relações étnico-raciais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresento a transcrição a respeito da posição contrária sobre as cotas raciais na educação, de cinco estudantes, nomeados simbolicamente com as letras maiúsculas do nosso alfabeto. Estes relatos são de um total de

quarenta e cinco, sendo que desses, vinte e nove foram contrários à política e aplicação das cotas raciais, representando assim 64% do total.

Vejo como uma forma de preconceito, pois parece inferiorizar quem é negro, as vezes até desmotivar. Sou contra, pois aumenta a discriminação. Pois todos nos temos capacidade suficiente para ingressar em uma universidade, e não há razão alguma para criar cotas, ao não ser o racismo propriamente dito, a cor da pele interfere no quociente de inteligência? Tenho certeza que não. Então os negros não são melhores nem piores, eles têm que ser iguais, respeitados. (ESTUDANTE A, outubro de 2017)

O estudante A considera que as cotas raciais são uma forma de preconceito, a justificativa parece residir no fato que o sistema das cotas destaca a cor, digo a cor precisa ser declarada como critério de inclusão e aceitação no sistema. Corroborando, nesse sentido, o estudante E, entrevista exposta na introdução desse trabalho, ao mencionar que as cotas raciais “impõem uma diferença entre essa pessoa”. O estudante A reforça esse sentimento ao enfatizar que a ação aumenta a discriminação. Evidencio aqui que foi discutido em sala os conceitos de preconceito e racismo. A sustentação do argumento inicial, de que as cotas raciais é um mecanismo racista, ganha corpo amparado pelo argumento da equiparação da capacidade cognitiva entre brancos e negros, “então os negros não são melhores nem piores, eles devem ser respeitados”³. A contradição das ideias do estudante A pode residir na postura que tenta o silenciamento e no pretensão conhecimento. Nesse sentido Cavalleiro (2018) afirma que o silenciamento é uma estratégia para evitar o conflito étnico. “Os problemas se acumulam: ausência de informação, aliada a um pretensão conhecimento, resulta no silêncio diante das diferenças étnicas” (*id. ibid.* p. 58).

³ Esse argumento que as cotas promovem uma pretensão diminuição das capacidades do povo negro é um dos mais invocados e o analisaremos novamente ao final da exposição das entrevistas.

Na minha opinião acredito que não deveria ter esse tipo, não seria necessário pelo simples fato de sermos iguais perante Deus, mas todavia, como surgiram leis para tudo e com de fato tem lei para esse tipo de situação não discrimino. Respeito (ESTUDANTE B, outubro de 2017)

O Estudante B apresenta seus argumentos baseado no princípio da igualdade entre os homens no aspecto religioso. Compreendo as questões culturais e subjetivas que podem emergir desta interpretação, mas a contradição pode residir na ausência da reflexão que o programa de cotas raciais nacional é baseado na diversidade e desigualdade social. Aqui enfatizo que houve, em sala de aula, discussões que relacionaram as desigualdades raciais com as desigualdades sociais.

A lei foi aprovada em 2012 essa medida foi importante para mostrar que há uma preocupação sobre a intensa desigualdade no país. No meu ponto de vista como cidadã não concordo com as cotas, pois na constituição brasileira todos temos direitos iguais independente da raça ou cor. Na maioria das faculdades tem mais pessoas da cor branca e com condições financeiras estável, deveria está distribuído as vagas 50% brancas e 50% negros. (ESTUDANTE C, outubro de 2017)

O estudante C demonstra que realizou investigação sobre a origem do programa de cotas raciais e fundamenta essa na desigualdade social. Seu argumento é baseado no princípio da isonomia, ou princípio da igualdade contido no artigo 5º, que homens, mulheres e todos os cidadãos brasileiros são iguais conforme a legislação. Segundo Agra (2018) esse princípio está contido em dois aspectos, a legislação, o que está escrito na lei e caracteriza-se como igualdade formal, contudo a igualdade material é o tipo de igualdade em que todos os seres humanos recebem um tratamento igual ou desigual, de acordo com a situação. Nesse aspecto, reside o pretenso conhecimento que levou a contradição dos argumentos citados pelo(a) estudante C.

Somos todos capaz de aprender e obter conhecimento, inovar, realizar sonhos. Obter metas com eficiência, mas

o governo ver o negro sem capacidade de aprender por sua cor ou origem e daí surge “cotas para negro na universidade”. Negro não é inferior ao branco, negro é inteligente e esforçado e igual e com mesmo direito a qualquer outra pessoa. (ESTUDANTE D, outubro de 2017)

Percebe-se na fala do estudante D a sua insurgência contra a política de cotas estabelecida pelo governo. Além disso, pode-se inferir no seu argumento que a política de cotas promove a diminuição do autorrespeito e de capacidade cognitiva do povo negro. Apesar das especificidades nas falas dos estudantes A, B e C, estes argumentos podem ser compreendidos nesse mesmo sentido. Não distante Agra (2018) cita Dworkin para afirmar que esse é um dos mais importantes argumentos contra a ação afirmativa no contexto social norte-americano.

[...]macula a imagem dos negros e destrói o seu autorrespeito, passando uma falsa percepção de que eles seriam cidadãos inferiores, que somente poderiam alcançar cargos importantes através de políticas compensadoras por parte do governo. (DORKIN, 2000 *apud* AGRA, 2018, p. 216)

Apesar de respaldar a consideração da argumentação, o autor enfatiza que diante dos ganhos que as ações afirmativas assumem este argumento possui dimensão menor e que as ações afirmativas não são a solução para extinguir todas as assimetrias da sociedade. (*id. ibid.* p. 216). Considerando a diferença cultural da sociedade estadunidense, pode-se inferir a relevância dessa argumentação, contudo, acredito, como exposto anteriormente, amparado pelos teóricos, que os aspectos positivos identitários irão contribuir na constituição dos sujeitos, digo, acredito que os(as) meus estudantes não possuíam sua(s) identidade(s) constituída(s) ou ainda não se desvelaram. E confesso que esse foi um erro crucial nesse trabalho, não investigar como e quanto estes estudantes se autodeclaravam em seus aspectos identitários.

Contudo, esperava que os sujeitos envolvidos, em sua maioria, associassem seus argumentos e estudos de pesquisa defendidos (tese) aos fatos e teorias de acordo com a sua conclusão (síntese). Contudo, os

argumentos apresentados demonstraram-se incoerentes, inconsistentes com o que os estudantes defendem (as ideias persistiram mesmo de forma contraditória). De forma que a análise das transcrições apresenta características que podem evidenciar o racismo às avessas, o racismo cordial, ideias pré-elaboradas, tentativa de silenciamento, constituintes de práticas e vivências não superadas.

As atividades pedagógicas desenvolvidas a abordagem dos conceitos e das teorias não foram apresentadas de forma pronta, acabada, mas sim diagnosticando, respeitando e reconhecendo os saberes e vivências adquiridos anteriormente. Assim questiono-me sobre minha condução das atividades pedagógicas para tratar das questões relativas à educação das relações étnico-raciais: Houve insuficiência de conceitos? A metodologia utilizada foi adequada? O que poderia ser feito no âmbito dessa experiência para atingir a reflexão pretendida?

Na tentativa de compreender e explicitar parte destes questionamentos apresento Bachelard (1996), que conceitua os *obstáculos epistemológicos* como lentidões, conflitos, estagnação e regressão no ato de conhecer. Assim o autor esclarece que os obstáculos não são fatores externos como a complexidade e fugacidade dos fenômenos, enfim, é no ato de conhecer. Evidencio a transcrição da pesquisa realizada pelo estudante F, que aborda a origem do pensamento racista por meio de Quijano:

Inicialmente é necessário entendermos a gênese da ideia de raça, base de pensamento racista e de onde se originou a ideologia de superioridade e inferioridade racial (QUIJANO, 2000). O autor diz que a origem está no nascimento da América e no surgimento do capitalismo colonial/moderno e eurocentralizado com um novo padrão de poder mundial. Uma das marcas fundamentais desse padrão mundial a partir da ideia de raça, uma construção colonial. (ESTUDANTE F, outubro de 2017)

Contudo, esse mesmo estudante se posiciona contra as cotas raciais sem explicitar coerência entre o argumento e a conclusão. “Sou contra as cotas raciais por que na minha opinião gera mas preconceito e diferença entre os indivíduos” (ESTUDANTE F, outubro de 2017).

Bachelard defende que a valorização das ideias com o seu uso abusivo a torna uma ideia dominante.

Nosso espírito tem a tendência irresistível de considerar como mais clara a ideia que costuma utilizar com frequência. A ideia ganha uma assim uma clareza intrínseca abusiva. Um valor em si opõe-se à circulação de valores. É fator de inercia para o espírito. Às vezes, uma ideia dominante polariza todo o espírito.” (BACHELARD, 1996, p. 19)

Assim, para a construção do processo de ensino e aprendizagem (novo conhecimento) devem-se conhecer os pontos fundamentais para que essa construção aconteça e estes devem ser apresentados aos estudantes, explicitando os pontos (os obstáculos epistemológicos) que podem obstruir a construção do conhecimento. O autor enfatiza que *um obstáculo epistemológico se incrusta no conhecimento não questionado*, nesse caso, as concepções enraizadas pela sociedade tem lastro amplo, a efeito, cito algumas, principalmente as relacionados neste trabalho: as teorias raciais criadas para inferiorizar o negro, ora a favor e ora contra a mestiçagem; o mito da democracia racial no Brasil; os livros didáticos que mal abordam os negros como protagonista; a ausência(ou deficiência) de subsídios teóricos na formação do professor para debater as questões raciais na escola; a complexidade que envolvem alguns temas no âmbito das relações étnico-raciais, a exemplo da política de cotas raciais que envolve aspectos diversos como a postura do movimento negro e as especificidades jurídicas e constitucionais. Bachelard (1996) ensina que toda cultura científica dever começar uma faxina intelectual e afetiva e o mais difícil “substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer, enfim, a razão razões para evoluir” (*id.ibid.* p. 24).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Racismo e capitalismo são ideologias similares na medida que se fortalecem por meio da destruição da sociedade e de suas individualidades.

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

Para atingir essa proposta (insistência dos movimentos negros) é preciso romper o silêncio em torno do racismo e enaltecer a cultura negra, e como diz Lima (2015) “contar a história que não foi contada ou mal contada”. Assim, a construção da identidade étnico-racial é uma forma de lutar contra o racismo e, conseqüentemente, combate à exploração capitalista. A investigação sobre a origem do conceito de raça, estipulado pelas teorias raciais como conceito biológico, no século XIX, nos permite compreender a dimensão da manipulação e o motivo do racismo encontrarse tão presente na sociedade e na educação. Fato associado a desumanização e as desigualdades sociais em especial na oportunidade de acesso à universidade.

Nessa perspectiva da educação, o educador (que não espera as condições ideais de trabalho, pois elas nunca existiram) tem possibilidades de engajamento para desconstruir o mito da democracia racial e de tratar das reflexões necessárias sobre as relações raciais que permitam aos excluídos da sociedade, assumirem posturas favoráveis as ações afirmativas em confronto com as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica impôs.

Compreendendo que as desigualdades sociais estão atreladas as desigualdades raciais e que essa diferença étnico-racial serviu como instrumento ao racismo, e esse, por sua vez, como condição para a exploração capitalista, ideologia que serviu a metafísica (caracteriza pela rigidez dos conceitos) e a dominação burguesa europeia como fundação do sistema capitalista. Nesse sentido, Lukács (2003) defende que o método dialético se opõe a conceitualização “metafísica”, que a dialética é um processo “constante da passagem fluida de uma determinação para a outra,

uma superação permanente dos contrários” (*id.ibid.* p. 66). E enfatiza que o aspecto mais essencial para uma ação recíproca (resposta a causalidade unilateral e rígida da metafísica) deve ser relação dialética do sujeito e do objeto no processo histórico.

De forma que esse trabalho visibilizou um conjunto de práticas pedagógicas direcionadas a grupo de estudantes (sujeitos) para se discutir as questões étnico raciais (objeto) e discorressem sobre sua posição contrários as cotas raciais na educação. Lukács esclarece que a teoria do método dialético causou muita confusão devido a negligência ou omissão da relação recíproca da teoria, que na metafísica o objeto de estudo deve permanecer intocável e imodificado, contemplativo, sem efeito prático, enquanto para o método dialético “a transformação da realidade constitui o problema central” (*id.ibid.*p. 68). E se os resultados pretendidos (aqui se pode ler como construção de outra realidade) não foram almeçados no processo de ensino aprendizagem descritos neste trabalho, então, alivia-me o posicionamento de Bachelard (1996) ao se posicionar contra o conhecimento anterior mal adquirido e que “é impossível anular, de um só golpe, todos os conhecimentos habituais” (*id.ibid.* p. 18). De forma que os resultados desse trabalho evidenciaram a dificuldade de se transformar uma realidade pontual, contudo abre-se a possibilidade de aplicar o método da dialética e interseccionar as teorias aqui descritas com as dificuldades apontadas por Bachelard.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988.

BRASIL. *Conselho Nacional de Educação*. Parecer CNE/CP 3/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004a.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004b.

BRASIL. *Estatuto da Igualdade Racial*. Brasília, 2010.

AGRA, Walber de Moura. *Curso De Direito Constitucional*. 9ª ed. Belo Horizonte: Fórum. 2018.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar*: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil. São Paulo: Contexto, 2018.

CARREIRA, Denise. *Indicadores Da Qualidade Na Educação: Relações Raciais Na Escola*. Denise Carreira, Ana Lúcia Silva Souza. - - São Paulo: Ação Educativa, 2013.

LIMA, Maria Nazaré Mota de. *Relações Étnico Raciais na Escola: O Papel Das Linguagens*. 1. ed. Salvador: EDUNEB, 2015. 134 p. v. 1.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Editora Pedagógica e Universitária, 2018.

LUKÁCS, Georg. O Que é Marxismo Ortodoxo?, In: *História e consciência de classe: estudos sobre dialética marxista*. Trad. Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MOEHLECKE, Sabrina. *Ação Afirmativa: História e Debates no Brasil*. Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 197-217, novembro/2002.

MOORE, Carlos. *O Marxismo e a questão racial: Karl Marx e Friedrich Engels frente ao racismo e a escravidão*. Belo Horizonte: Cenafro, 2010.

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

NUNES, Ranchimit Batista. Por que afrodescendente e não negro, pardo, mulato, preto? In: *Revista África e Africanidades*, 2017. Disponível em: www.africaeaficanidades.com.br. Acesso em: 24/09/2019.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

KONDER, Leandro: *O Que é Dialética*. São Paulo: Brasiliense, 2008.

Portal MEC. *Em três anos, Lei de Cotas tem metas atingidas antes do prazo*. 28 de agosto de 2015. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35544-lei-de-cotas>>. Acesso em: 24/09/2019.

SELL, Sandro Cesar. *Ação Afirmativa e Democracia Racial: Uma introdução ao debate no Brasil*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.

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

VALLOIS, Henri-V. *As Raças Humanas*. Tradução: Y. Leite. 3 ed. São Paulo: Difusão Européia, 1966.

O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO- BRASILEIRA E AFRICANA NA ESCOLA: DOS MARCOS LEGAIS À DESCONSTRUÇÃO DO DISCURSO COLONIZADOR

Adriana Ferreira de Souza¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica passou a ser obrigatório a partir da Lei 10.639/03, uma conquista do Movimento Negro por uma sociedade igualitária que combata ideias de inferioridade/superioridade nas relações étnico-raciais.

Nota-se que a ausência de discussão e propostas sobre a temática racial no planejamento escolar contribui para a repetência e evasão de muitos estudantes negros e afrodescendentes no âmbito escolar, pois atos de preconceito e discriminação afetam o desenvolvimento intelectual dos mesmos.

Com base nesse contexto, o presente capítulo objetiva apresentar os marcos legais que norteiam a educação formal no que tange ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, desde as modificações nos currículos escolares à formação do professor para que se possa haver uma desconstrução do discurso colonizador em nossa sociedade.

¹ Possui graduação em Letras Vernáculas (UNEB); docente efetiva da rede estadual de Educação da Bahia; Mestranda em Crítica Cultural na UNEB, Campus II, Alagoinhas.

A pesquisa fundamenta-se nas ideias de Bhabha (1998), Derrida (2001), Hall (2003), Fanon (2008), Ferreira (2000), entre outros, seguindo uma orientação de base qualitativa.

O presente trabalho trata, num primeiro momento, da introdução, em que se faz um apanhado sobre o referido trabalho; no segundo momento trata sobre a educação formal e seus respectivos marcos legais referentes ao ensino da literatura e cultura afro-brasileira e africana, num terceiro momento versa sobre as orientações curriculares para efetivação da Lei 10.639/03 e aborda as concepções que distinguem o ensino de literatura brasileira e de literaturas afro-brasileira e africana; no último momento trata da importância da formação do professor para que se possa haver uma desconstrução do discurso colonizador em nossa sociedade.

Portanto, os(as) educadores(as) e a escola precisam se mobilizar, incluindo discussões e propostas no Projeto Político Pedagógico sobre a temática da diversidade étnico-racial, em interação com a comunidade local no combate contra o racismo e preservação da cultura afro-brasileira e africana, contribuindo para a formação humana no respeito às diferenças e valorização das relações étnico-raciais.

OS MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO FORMAL

Com a abolição da escravatura, os negros e afrodescendentes conseguiram dar o primeiro passo na luta pela igualdade social. Logo “perceberam rapidamente que tinham que criar técnicas sociais para melhorar a sua posição social e/ou obter mobilidade social vertical, visando superar a condição de excluídos ou miseráveis” (SANTOS, 2005, p. 210) e que uma das formas de ascensão social estava associada à escolarização, colocando a escola como um veículo para superação da discriminação sofrida pelos mesmos na sociedade brasileira, vista como um espaço democrático racial.

Segundo Santos (2005), “os negros compreenderam que sem educação formal dificilmente poderiam ascender, ou seja, obter mobilidade vertical individualmente ou coletivamente, numa sociedade em pleno

processo de modernização” (SANTOS, 2005, p. 22). Mas, logo descobriram que a escola também é um local de reprodução das desigualdades raciais.

O direito de ingressar na escola foi um longo caminho percorrido pela população afro-brasileira diante da discriminação e do racismo sofrida por ela. Em meados do século XIX, dois decretos apenas fortaleceram as atitudes de discriminação e racismo que atingiam à população brasileira, citados a seguir:

O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores.

O Decreto nº 7.031 – A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que negros só podiam estudar no período noturno. (DIRETRIZES, 2004, p. 7)

O que podemos perceber é que nenhum dos decretos viabiliza o acesso dessa população às escolas. Somente após a Constituição de 1988, o Brasil passa a se preocupar com a cidadania e a dignidade cidadã, embora na prática a realidade seja outra: preconceitos, discriminações e racismo estão presentes no cotidiano dos negros e afrodescendentes, conturbando as relações étnico-raciais (DIRETRIZES, 2005).

Em março de 2003 há uma mudança mais significativa na Lei de Diretrizes e Bases. O Presidente da República Luiz Inácio da Silva altera a Lei nº 9393/96, de 20 de dezembro de 1996 ao acrescentar os seguintes artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira

§ 1º - O Conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º - os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo

escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira. (LDB, 1996, p. 16)

Desse modo, o governo federal sanciona a Lei 10.639 e estabelece as Diretrizes Curriculares para implementação da mesma, uma ferramenta que orienta como deve ser expressa a Lei. As DCNs “estabelecem a educação das relações étnico-raciais como um núcleo dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino” (FERNANDES; SILVA; FONSECA, 2011, p. 12), com ênfase em atividades direcionadas à educação das relações raciais e sobre a história e cultura africana, perpassando por todo o currículo escolar da educação básica e superior, com o compromisso de estreitar os laços entre negros e brancos, a partir de ações afirmativas que promovam o desenvolvimento da população afrodescendente e negra em nosso país.

A Lei 10.639/03 instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todo território nacional com o objetivo de promover uma sociedade mais justa e igualitária para todos que habitam nela. Entretanto, há críticas sobre a implementação adequada desse ensino nas escolas, uma vez que

não estabelece metas para implementação da lei, não se refere à necessidade de qualificar os professores do fundamental e médio para ministrarem as disciplinas referentes à lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, menos ainda, [...] à necessidade de as universidades reformularem os seus programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, para formarem professores aptos a ministrarem ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. (SANTOS, 2005, p. 33)

Para Santos (2005), a lei federal atribui aos professores a responsabilidade sobre o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira em sala de aula, assim como limita esse ensino às disciplinas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras, que, segundo o autor, deveriam ser ministradas nas áreas de ciências sociais e de educação; além disso, não indica qual é o órgão responsável pela implementação dessa Lei.

Embora as críticas sejam pertinentes, consta no Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das

relações etnicorraciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que o MEC executou a

formação continuada presencial e à distância de professores na temática da diversidade Etnicorracial em todo o país, material didático [...], os Fóruns Estaduais e Municipais de Educação e Diversidade Etnicorracial [...], um milhão de exemplares da cartilha das DCNs da Educação das Relações Etnicorraciais foram publicados e distribuídos pelo MEC a todos os sistemas de ensino em todo o território nacional. (PNE, 2012, p. 15)

Há cursos de licenciatura, a exemplo da UNEB- Campus II, em Alagoinhas, que já reformularam seus currículos, incluindo componentes que contemplam as Literaturas Afro-Brasileiras e Africanas, assim como a Literatura Baiana. Essa reformulação ocorreu na grade curricular do curso de licenciatura em Letras Vernáculas e se estendeu ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Crítica Cultural, com a disciplina Literatura e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Dessa forma, instituições como a UNEB, movida pelo desejo de valorização e respeito aos saberes dos diversos grupos étnico-raciais, executa as referidas determinações estabelecidas pelos documentos oficiais, embora a obrigatoriedade da Lei 10.639/03 não tenha sido estendida aos cursos de graduação e principalmente aos de licenciatura. Através de mudanças em seu currículo/programa, enfocando conceitos de raça, etnia, gênero e sexualidade, promove uma educação em que o processo ensino-aprendizagem de aceitação do outro em suas diferenças sócio-raciais sejam efetivadas nas relações interpessoais, formando professores qualificados para o ensino de uma educação antirracista, não eurocêntrica (SILVA, 2011).

É sabido também que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) abordam o tema da Pluralidade Cultural. Para o texto legal, cultura significa “toda manifestação que emana das trocas sociais e é transmitida através de gerações. A língua, a música, a arte, o artesanato, entre tantas outras, são manifestações culturais” (PCN+, 2002, p. 66). Os PCN que tratam sobre os Temas Transversais (1998), abordam a questão da pluralidade cultural

como um trabalho de construção na formação do cidadão. Afinal, “pluralidade vive-se, ensina-se e aprende-se” (PCN, 1998, p. 141).

Em seu livro “Da diáspora: identidades e mediações culturais, no capítulo “Que ‘negro’ é esse na cultura negra?”, Hall (2003) afirma que a cultura carrega o peso da palavra “popular” referindo-se às experiências, prazeres, memórias, contrapondo-se à cultura da elite. Seria a cultura do coletivo, do povo, da vida social subalterna.

Dentro do campo da cultura popular, encontra-se a cultura negra considerada um espaço contraditório, local de contestação estratégica, não importando o quão deformadas sejam as formas como os negros e suas tradições/comunidades sejam representadas na cultura popular, uma vez que os mesmos continuam sendo figuras representativas com experiências sociais.

Assim, segundo Hall (2003),

O papel do “popular” na cultura é o de fixar a autenticidade das formas populares, enraizando-as nas experiências das comunidades populares das quais elas retiram o seu vigor e nos permitindo vê-las como expressão de uma vida social subalterna específica, que resiste a ser constantemente reformulada enquanto baixa e periférica. (HALL, 2003, p. 341)

Do ponto de vista operacional, os PCN + (2002), com relação ao ensino de Arte, indicam o trabalho com as manifestações artísticas e culturais dos diversos grupos étnico-raciais. Sua proposta, assim como com relação ao ensino da língua e literatura “abarca apenas o estudo da história da literatura, a compreensão da língua, a questão do respeito às diferenças linguísticas, entre outros” (PCN+, 2002, p. 66).

Convergindo das mesmas ideias, a BNCC (2018), sugere que o texto literário deve continuar a ser o núcleo das aulas do Ensino Médio, incluindo “obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa – assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana” (BNCC, 2018, p. 492).

O CURRÍCULO E O ENSINO DA LITERATURA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

As orientações nacionais de currículo visam uma educação de qualidade em que todos tenham a mesma equidade dentro da sociedade. Isso inclui também atenção às classes marginalizadas, assegurando o respeito às diferenças e o acesso nas escolas por longos períodos.

Mas é sabido também que a construção do currículo é feita por pessoas que estão no poder político, sem o auxílio de especialistas nessa área. O currículo tem, em suas entrelinhas, o desejo de dominação, em que reproduz os interesses de uma classe dominante da sociedade.

Dentro desse contexto, o currículo escolar pode refletir os interesses de uma classe dominante. Por isso, ao construir o PPP da escola, deve-se levar em consideração as questões sociais como uma forma de dar voz a todos os segmentos sociais. Ele deve sempre contribuir para construção da identidade dos alunos, na medida em que ressalta a individualidade e o contexto social ao qual está inserido. Deve funcionar como uma construção histórica e também cultural que se adapta com a realidade, ao longo do tempo abordando a sua dinâmica e suas funções.

Por esse motivo, para o professor, é preciso não só conhecer os temas relativos ao currículo e de suas áreas de atuação, como também o sentido expresso por sua orientação curricular. Além de ensinar um determinado assunto, deve desenvolver as potencialidades e a criticidade dos mesmos. Como deixa bem claro Amorim, (2010):

Assim, partindo de uma concepção de currículo que o compreende como aquilo que ocorre nas escolas e salas de aulas como resultado da interação entre os sujeitos do ato educativo e o objeto de conhecimento, entende-se que este artefato está em complexas relações de poder. (AMORIM, 2010, p. 456)

Segundo Sacristán (2000), o currículo deve ser elaborado como um somatório de ações com a finalidade de transformar o ensino a partir da reflexão sobre relevantes questões, recebendo as contribuições de cada membro da comunidade escolar. Aceitando e, principalmente, respeitando

as particularidades das diferentes culturas que formam essa comunidade. É fato que o currículo é formalizado em torno de um modelo de proposta que busca atender o interesse de uma minoria que se julga apto culturalmente e socialmente para moldar os processos cognitivos de seu alunado.

As práticas curriculares devem levar em conta o desenvolvimento de um ambiente que permita uma perspectiva libertadora e conceitualmente crítica em favorecimento das massas populares. Um espaço de defesa das lutas no campo cultural e social, baseando-se nos ideais multiculturais, em que não haja a desvalorização do desenvolvimento cultural e histórico de alguns grupos étnicos, mas que questione também o conceito de verdade, levando em consideração o processo pelo qual algo se tornou verdade.

Como já foi dito anteriormente, cabe às instituições escolares inserir em seus currículos o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica, incluindo também o ensino de Literatura. Mas o que é literatura? E qual a diferença entre a literatura negra e a literatura afro-brasileira?

Segundo Campos (2008), a literatura serve de instrumento para retratar a realidade social, ao mesmo tempo que transforma o leitor por meio da reflexão dessa realidade, servindo de entretenimento e proporcionando conhecimento do mundo, sem dissociar da história, uma vez que é construída dentro da literatura, servindo de objeto historiográfico, citando como exemplo, a literatura africana pelo resgate de traços culturais preservados pela oralidade.

Assim, conceitua a literatura africana como aquela por quem é vivenciada, seja por alguém que nasceu em um dos países do continente africano, ou seja, por alguém que adotou uma das nações desse continente como nação, concordando com as críticas direcionadas ao pensamento colonizador, tornando-se assim uma literatura de “negação, protesto e reivindicação” (CAMPOS, 2008, p. 10).

Com relação à diferença entre literatura negra e literatura afro-brasileira, Duarte (2011) cita Ironides Rodrigues que conceitua literatura negra como aquela produzida por um autor negro, que se autodomina negro, que descreve sua raça, citando os seus problemas a respeito da religião, sociedade e racismo. Já Proença Filho, citado também por Duarte

(2011), designa como literatura negra toda produção literária escrita por qualquer pessoa com produção singular cultural referente aos negros e aos descendentes de negros.

Resumindo,

pode-se deduzir que, da militância e celebração identitária ao negrismo descomprometido e tendente ao exótico, passando por escritos distantes tanto de uma postura como de outra, *literatura negra* são muitas, o que, no mínimo, enfraquece e limita a eficácia do conceito enquanto operador teórico e crítico. (DUARTE, 2011,s/p, grifos do autor)

Com relação ao conceito de literatura afro-brasileira, o autor coloca alguns elementos que servem para a identificação dessa literatura, tais como:

uma voz autoral afrodescendente, explícita ou não no discurso; temas afro-brasileiros; construções linguísticas marcadas por uma afro-brasilidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido; um projeto de transitividade discursiva, explícito ou não, com vistas ao universo recepcional; mas, sobretudo, um *ponto de vista* ou *lugar de enunciação* política e culturalmente identificado à afrodescendência, como fim e começo. Alertando para o fato de que se trata de um conceito em construção, passamos a examinar mais detidamente cada um desses elementos. (DUARTE, 2011, s/p, grifo do autor)

Sendo assim, para Duarte (2011), uma produção pode ser considerada afro-brasileira ou afrodescendente se inserir a temática afro como tema principal, abarcando as tradições culturais e religiosas em interação com a autoria e o ponto de vista, uma vez que isolados são insuficientes. Além disso, o autor afrodescendente precisa ter uma visão de mundo que se identifique à história e a cultura dessa população, com uma linguagem fundada pela expressão de ritmos e significados novos pertencentes às práticas linguísticas.

A produção literária deve estar direcionada aos afrodescendentes como fator de intencionalidade própria a essa literatura e, portanto, ausente do projeto que norteia a literatura brasileira em geral. Sendo assim, a literatura afro-brasileira deve ser levada ao público com o desafio de

dialogar com o leitor, “combatendo o racismo sem cair no simplismo muitas vezes maniqueísta do panfleto” (DUARTE, 2011).

O LIVRO DIDÁTICO, A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A DESCONSTRUÇÃO DE VALORES DISCRIMINATÓRIOS

Segundo Silva (2005), o tema transversal Pluralidade Cultural e Educação tem por objetivo aceitar as contribuições das diversas matrizes culturais presentes na sociedade brasileira, uma vez que são invisibilidades e inferiorizadas nos currículos escolares.

Segundo a autora, essa discriminação pode ser percebida nos materiais pedagógicos, mas especificamente no livro didático, muitas vezes a única e principal fonte de leitura dos alunos, pertencentes em grande número à população menos favorecida, e dos professores como um material que supre as suas necessidades pedagógicas em sala de aula.

Infelizmente boa parte dos conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana é colocada na parte final do livro didático, depois de todos os conteúdos relacionados aos valores estéticos e culturais dos grupos valorizados pela sociedade. O livro didático pode oferecer textos que apresentam o processo histórico e cultural carregado de teorias e estereótipos de inferioridade/superioridade sociais, invisibilizando os valores históricos e culturais de um povo (SILVA, 2005).

Os estereótipos podem causar várias consequências na formação da identidade do povo afrodescendente, uma vez que a cultura europeia é vista como superior, causando preconceitos e atitudes discriminatórias nas relações étnico-raciais (FERREIRA, 2000).

Ferreira (2000) questiona como estão sendo construída as identidades na escola, já que a identidade é uma construção social. Assim, é necessário que crianças negras e afrodescendentes, em seu convívio social, tenham referências para poder se aceitarem como são. Caso contrário, o grupo estigmatizado irá buscar se espelhar na figura do outro (branco), representante privilegiado na cultura eurocêntrica. “Quanto mais assimilar a

cultura da metrópole, mais o colonizado escapará de sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negritão, mais branco será” (FANON, 2008, p. 34).

A inferiorização é uma estratégia para embranquecer, segundo Fanon (2008). O que leva ao extermínio de uma raça. Extermínio através do imaginário, da internalização do inferior e do físico. Por isso, a palavra deve ser usada como uma arma de guerra. E se questiona como as peles negras podem aprender a lidar com essas máscaras brancas.

A escola é o espaço ideal para tratar essa questão, apesar de argumentar que a mesma não tem a função de discutir sobre temáticas que fazem parte do processo de formação humana. Há muitos professores que pensam que não é tarefa da educação se envolver em questões sobre relações raciais, o que “demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira” (GOMES, 2005, p. 146), revelando que vivemos sob o mito da democracia racial.

O professor quando compreende conceitos sobre o que é racismo, preconceito e discriminação racial, pode reconhecer as práticas racistas nas relações interpessoais em sala de aula, assim como o discurso colonizador presente, especificamente, no livro didático, seja por meio de ilustrações ou no texto escrito (SOUZA, 2005) para que não caia na armadilha de reproduzir o discurso ocidental, uma vez que o objetivo do mesmo “é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução”(BAHBHA, 1998, p. 111).

Portanto, o professor precisa pensar a sua posição enquanto formador, pensar a sua prática a fim de desconstruir o pensamento ocidental presente na nossa língua, na nossa cultura (DERRIDA, 2001), para que não seja um reproduzidor de preconceitos e atitudes racistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que as principais mudanças para a população negra e afrodescendente ocorreram com a obrigatoriedade nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais ou particulares, do ensino sobre a

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana após a implementação da Lei 10.639/03 pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva, resultado da luta antirracista do Movimento Negro, valorizando a cultura e a história negra e a participação da população negra nas áreas econômica, social e política na formação da nossa sociedade.

Nesse contexto, as instituições educacionais são orientadas a inserir no Projeto Político Pedagógico a temática sobre a diversidade racial a fim de que conceitos sobre racismo, preconceito e discriminação sejam desconstruídos, enfatizando valores éticos de respeito às diferenças, possibilitando um clima de harmonia nas relações étnico-raciais.

Portanto, a efetivação desse projeto de educação só será possível se todos os profissionais de educação se disponibilizarem a discutir sobre diversidade étnico-racial, criando estratégias que inviabilize atitudes racistas no espaço escolar, estendendo-se para todos os setores da sociedade, para que realmente sejamos vistos como um país em que reina a democracia racial.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Ana Luisa Nogueira de. *Educação infantil e currículo: compassos e descompassos entre os aspectos teóricos, legais e políticos*. Espaço Currículo, v.3. n.1, p. 551-461, março de 2010 a setembro de 2010.
- BAHBAH, Homi K. *O local da cultura*. Tradução Myriam Ávila (et. al). Editora UFMG – Belo Horizonte, 1998.
- BRASIL. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. *Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Coleção Educação para Todos*. 236 p., Brasília, 2005.
- BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Brasília: MEC, 2012.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília- DF, outubro, 2004.

- BRASIL. *Base Nacional Curricular Comum - BNCC*. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2000.
- BRASIL. PCN+ Ensino Médio. Orientações Curriculares Nacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2002.
- BRASIL. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs). Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAMPOS, Josilene Silva. A historicidade das literaturas africanas de língua oficial portuguesa. In: I Seminário de Pesquisa da Pós-Graduação em História – UFG/UCG, 2008, Goiânia/GO. *Anais do I Seminário de Pesquisa da Pós-Graduação em História – UFG/UCG*, 2008.
- DERRIDA, Jacques. *Posições*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. _ Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- DUARTE, E. A. e FONSECA, M. N. S. (Org.) *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. Belo Horizonte: Editora UFMG, vol. 4: História, teoria, polêmica, 2011.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Organização Levi Sovik. Tradução Adelaide la Guardia Resende [et al] - Belo Horizonte. Editora UFMG. Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução: Renato da Silveira. – Salvador: EDUFBA, Salvador, 2008.
- FERREIRA, Ricardo Franklin. *Afro-descendente: identidade em construção*. – São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2000.
- FERNANDES, Alexsandra Borges; FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da. (Orgs.). *Relações Ético-Raciais e Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.
- MUNANGA, Kabengele. (Org.). *Superando o racismo na escola. 2ª edição revisada*. - [Brasília]: Ministério da Educação, SECAD, 2005.
- SACRISTÁN, J.G; PÉREZ GÓMES, A.I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

DA ANTIGUIDADE AOS DIAS ATUAIS: CONTINUIDADES E RUPTURAS NA EDUCAÇÃO E A NECESSIDADE DA IDEIA DE LETRAMENTO COMO INSTRUMENTO DE LIBERTAÇÃO DAS MASSAS

Cleane Medeiros da Costa¹

A civilização se tornou complicada
Que ficou tão frágil como um computador
Que se uma criança descobrir
O calcanhar de Aquiles
Com um só palito para o motor.
Tem gente que passa a vida inteira
Travando a inútil luta com os galhos
Sem saber que é lá no tronco
Que está o coringa do baralho.
(Raul Seixas)

DA EDUCAÇÃO NA ANTIGUIDADE AOS DIAS ATUAIS

Para tratarmos de um assunto complexo e problemático desde os primórdios da história, que é a educação, sentimos a necessidade de apropriarmo-nos da obra do professor Julio Alerrandro Quezada Jélvez, pois a mesma é bem sintetizada, resumida e bem esclarecida, assim, podemos pensar os conceitos de educação e letramento com mais leveza, sem deixar à parte o seu contexto amplo, criando um elo entre o passado e o presente.

¹ Graduada em História (UNEB); Mestranda em Crítica Cultural (UNEB); Membro do Grupo de Pesquisa *Inrea*; pesquisou o apogeu do teatro em Jacobina e região; atualmente pesquisa a *escrita de si* em Augusto Boal.

Sobre a educação no Egito antigo, o autor aponta um fato inegável que foi o seu uso para “o sustento do faraó e de sua corte” (JÉLVEZ, 2008, p.16) sendo que “a educação no Egito era dirigida à classe dominante; os mestres ou escribas ensinavam aos filhos dos dirigentes e escolhidos as artes da política e da administração pública” (JÉLVEZ, 2008, p. 16) Diante da colocação, pensamos que o termo educação estava estreitamente ligado ao domínio da escrita e da oratória, pois que, “em seus aspectos metodológicos, a educação era embasada na repetição de normas morais, e os alunos recitavam juntos os textos trabalhados” (JÉLVEZ, 2008, p. 17), e, como Quezada frisa, era dirigida tão somente à classe dominante. Ele ainda aborda que “as letras serviam para o exercício do poder, até porque a classe que recebia essas instruções era a dominante” (JÉLVEZ, 2008, p. 17). O autor salienta também que

O conceito de educação desenvolvido no Egito tinha como base a ideia de que instrução diferenciava os indivíduos, pois aqueles que dominavam as letras e as ciências não praticavam os trabalhos pesados, que deveriam ser feitos por quem não tinha acesso à educação. (JÉLVEZ, 2008, p. 17)

Nesse aspecto, vemos na história não uma ruptura, mas uma continuidade, embora estejamos falando de um tempo tão longínquo. É inegável, ainda hoje, que existe uma diferença da instrução dada aos sujeitos de classes mais abastadas, às instruções dadas aos filhos dos proletários, sendo que, a esses primeiros, é salvaguardado o lugar das profissões de mais prestígio social, enquanto que aos segundos, restam os cursos técnicos e as graduações de licenciatura, lembramos ainda que, para chegarem até aí, ou seja, para que os sujeitos de classe menos abastada e principalmente da classe mais baixa consigam adentrar nas universidades, passam por processos seletivos tão brutais quanto às guerras de espadas das antigas civilizações, para onde os “peões” eram lançados pelo Estado. Primeiramente, podemos dizer que a essa classe que produz o capital, já é considerado de grande valentia a conclusão do ensino médio, pois, é grande o número dos que trabalham e estudam ao mesmo tempo, diferentemente dos filhos dos burgueses. Uma sombra que adoece muita gente na

atualidade é a ideia de meritocracia, a qual hoje é tão difundida pelas mídias que servem ao capital, pois, pensando que, “quem quer consegue”, mesmo aquele que não teve base para competir em um vestibular de medicina, por exemplo, ou que, passou por dificuldades e até mesmo fome durante o ano de preparo para a seleção, ou até mesmo por toda a vida, volta-se contra si próprio, como se fosse ele um fracasso, e não o sistema, o qual não dá conta (nem tem interesse), de implementar as condições necessárias para que haja a inserção social das classes menos favorecidas no meio acadêmico e consecutivamente, nas profissões de mais prestígio, as que acabam sendo majoritariamente reservadas aos abastados. Acreditamos que conhecimento é poder, pois o sujeito que conhece a história, exerce melhor o papel de cidadão, pois, livre da ignorância, conhece e reivindica seus direitos. Ademais, achamos bastante irônico que a disciplina de História tenha sido atualmente banida do currículo obrigatório no Novo Ensino Médio.

No que diz respeito a educação na antiga Civilização Grega, como os vestígios e relatos históricos apontam, e como Julio Quezada aborda de modo simplificado e ao mesmo tempo brilhante,

É no Período Clássico (500 até 336 a.C.) que os sofistas ganham mais espaço, revolucionando a maneira de pensar dos gregos, problematizando os valores maniqueístas, como o bem e o mal, verdade e mentira, justiça e injustiça. Eram avançados para a sua época, criticavam a escravidão, a discriminação racial perante outros povos e defendiam a liberdade e os direitos individuais, o que causou uma resistência nas parcelas conservadoras da sociedade grega. (JÉLVEZ, 2008, p. 19, 20)

Aqui, estamos mais uma vez, diante de outro ponto que permaneceu na história, melhor, outra continuidade. A parcela conservadora da civilização brasileira que assume postos no Governo voltados à educação, também se mostra um algoz do conhecimento à medida que visou retirar do currículo a obrigatoriedade do ensino de algumas disciplinas. Mais uma vez, ironicamente, aquelas mais capazes de desenvolver a criticidade nos estudantes. Inculcam-lhes por meio de seus discursos neoliberais textuais e midiáticos, a ideia de que são autônomos e poderão sozinhos escolher as

disciplinas que mais tenham afinidade. Sendo assim, esses sujeitos estão confinados a ignorância, sofrendo sem saber, uma violência epistêmica². Dessa forma, a educação brasileira atual ainda é consoante a da antiga civilização ateniense, cujos registros sobre a educação datam do século V a.C., vejamos:

Em Atenas, por exemplo, começam a aparecer as primeiras leis sobre a educação e a escola, nas quais já eram tratados apenas como os deveres educativos dos pais, a necessidade do ensinamento de um ofício para os pobres e da educação completa para os ricos, a quantidade de alunos por turma e a formação que deveriam ter os professores. (JÉLVEZ, 2008, p. 20)

É necessário frisar a fala: “ensinamento de um ofício para os pobres e da educação completa para os ricos”, pois a semelhança desse aspecto com o contemporâneo brasileiro, seria cômico se não fosse trágico, chegando até mesmo ao ridículo e grotesco. No Novo Ensino Médio, uma das mudanças centrais, como podemos constatar, é que

deixa de ter 13 disciplinas mandatórias e passa a contar com apenas 3. Os estudantes poderão optar por áreas do conhecimento e itinerários formativos, um dos quais é o de educação profissional e técnica. Além disso, o ensino médio passa a contar com maior carga horária, passando de quatro para cinco horas de aula por dia, em cinco anos, e para sete horas. (MEC, 2018, s/p)

O texto é demasiado enfeitado e bonito, mas, basta ter o mínimo de criticidade para compreender que um texto deve ter lido, não apenas as linhas, mas as entrelinhas, o não dito. Como docentes, naturalmente sabemos que as disciplinas não obrigatórias, facilmente serão descartadas

² Ver *Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*. Walter D. Mignolo. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008.

pelos alunos, os quais, inocentemente estarão entrando no jogo e na dança do capital, ao escolherem estudar, apenas para obterem uma formação profissional, deixando de adquirir conhecimentos construídos ao longo da história e que são de imensa importância para o exercício da cidadania, que abrangem saberes sobre o que é o Estado, seu funcionamento e sua história. Se na antiguidade, apenas os ricos tinham a educação completa, para depois poderem também governar, e aos pobres, era tão somente ensinado o ofício, podemos afirmar que, qualquer semelhança com o passado não é mera coincidência. Para que haja a elite, que detém o poder, e, para que esse sistema permaneça injusto como o é, é preciso que se nivele por baixo, e foi com esse fim que a Nova Reforma do Ensino Médio foi idealizada (fato que jamais será assumido por aqueles que querem permanecer no topo da pirâmide social). Para que os que estão acima dos demais, permaneçam onde estão, é preciso que os que estão abaixo, permaneçam também onde estão. Obviamente, sem o conhecimento acerca da exploração que sofrem pelo sistema (ainda que não saibam ou não reconheçam a violência maquiada de meritocracia), muito raramente irão saber exercer, de fato, a cidadania e ainda menos, reivindicar os seus direitos, justamente por não os conhecer.

Voltemos, pois, à escola ateniense:

Os registros mais precisos sobre a existência dessa escola datam do século V a.C. Surge então um meio democrático de comunicação, já que os homens livres passaram a ter acesso a esse tipo de escola. Os conservadores não apoiaram a criação dessas instituições educacionais, pois acreditavam ser perigoso difundir a escrita ilimitadamente. (JÉLVEZ, 2008, p. 20)

Hoje, a escrita juntamente com a matemática, são de grande valia e extremamente importância para a vida dos sujeitos, e sobretudo, para adentrarem no “mercado de trabalho”, mas se a educação for vista apenas

como o meio de formação profissional, como agora está sendo visada, os sujeitos permanecerão presos a um mundo sem sentido, ou se não, com o sentido voltado apenas ao consumismo, envolvidos na fetichização da mercadoria benjaminiana³. Se a escrita alcançou e continua a avançar para as camadas mais baixas da população mundial, embora ainda exista analfabetismo por todo o mundo, como antes, não é mais vista como um perigo ameaçador ao sistema, no entanto, o estudo da história o é, e, por isso, essa, como tantas outras, deixa no Novo Ensino Médio, de ser uma disciplina obrigatória. A desculpa de nossos atuais governantes é que a escola tem sido palco para a doutrinação ideológica, e com esse argumento, conseguem demonizar alguns conhecimentos históricos adquiridos por pensadores reconhecidos mundialmente, a exemplo de Karl Marx e Paulo Freire, e, dessa forma, ferem a democracia e a liberdade de pensamento, quando, em vez de pregar que todos os saberes devem ser conhecidos, visam censurar parte deles.

Voltemos, pois, ao ensino na Roma antiga durante o período monárquico (753 a.C. a 509 a.C.):

No ensino romano aparece a ideia de educador como sujeito histórico, com sua origem ligada a um trabalho discriminado e servil. Os professores das escolas consolidadas eram, primeiramente, escravos e, depois, homens que recebiam quantias miseráveis para ensinar. (JÉLVEZ, 2008, p. 33)

Uma semelhança, melhor, uma permanência de um fato histórico no passar dos séculos é a desvalorização do profissional da educação. Até a atualidade, a profissão de professor é exatamente a que sobra aos que vem de baixo e ascendem minimamente intelectual e socialmente. Argumentamos ainda que raro é o caso de filho de família abastada que querer-se professor. A desvalorização desse profissional é de prejuízo demasiado à cidadania, pois, com alta carga horária, desvaloriza-se a

³ Ver BENJAMIN, Walter. *Das Passagen-Werk*. Frankfurt: Suhrkamp, 1993.

profissão e inclusive a qualidade do serviço prestado, tendo em vista a demanda de atividades que realiza. Na civilização romana antiga, como descreve o professor, Jélvez,

a educação se tornou, paulatinamente, um privilégio de poucos. Assim, o que faz com que a educação romana entre em declínio é o fato de o ensino ser cada vez mais direcionado somente à classe mais elevada da sociedade, deixando de ser vinculada aos problemas práticos da população. (JÉLVEZ, 2008, p. 24)

Como muitos aspectos da história tendem a se repetir, não temos condições de acreditar que tal reformulação do Novo Ensino Médio, venham a contribuir para o progresso do país, mas ao contrário, será de grande valia para manter o sistema como está: uma sociedade quase estratificada, melhor, com mínimas chances de mobilidade social para aqueles que não detém os meios de produção capital e que permanecerão cegamente a servirem àqueles que os detém.

O SIGNIFICADO DE LETRAMENTO: RELAÇÃO ENTRE DISCURSO E PODER E DEMONIZAÇÃO DE PAULO FREIRE

Tendo feito uma abordagem, ainda que breve, de alguns aspectos da educação na antiguidade ainda presentes na atualidade, o que chamamos de continuidades, faz-se necessário enveredarmo-nos nos significados de letramento, o qual supera, em tese, o conceito de educação, pois, como confere Kleiman, este,

também significa compreender o sentido, numa determinada situação, de um texto ou qualquer outro produto cultural escrito; por isso, uma prática de letramento escolar poderia implicar um conjunto de atividades visando ao desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita, à ampliação do vocabulário e das informações para aumentar o conhecimento do aluno e à fluência na sua leitura. (KLEIMAN, 2005, p. 10)

Nessa mesma linha de pensamento, Angela Kleiman ainda afirma que

o letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura. (KLEIMAN, 2005, p. 18)

Consoante a fala da pesquisadora, outra autora nos auxilia a pensar o letramento a partir de uma pesquisa que realizara na comunidade rural de Saquinho, município de Inhambupe, Bahia. Os estudos se concentraram em sujeitos que estudavam pelo “Todos pela Alfabetização” (TOPA). A professora e pesquisadora Áurea Pacheco se propôs a discutir sobre a aprendizagem e o impacto da educação de adultos com foco em educandos idosos. Nesse caso, o que nos chamou a atenção foi o relato da sua observação em sala de aula, onde a mesma constatou que

há um esforço das alfabetizadoras para fazer acontecer o aprendizado da leitura e da escrita, porém o planejamento e produção das aulas ainda estão pautados exclusivamente nas diretrizes do livro didático do TOPA”. (PEREIRA, 2015, p. 268)

Não poderemos adentrar ainda nesse trabalho, na discussão acerca das problemáticas que envolvem o livro didático, ademais, cremos que ele não seja capaz de deter todas as verdades sobre o letramento, não é verdadeiramente democrático, e, portanto, não pode ser o balizador dos planejamentos das aulas. Contudo, pela facilidade que envolve a repetição programática de conteúdo, muitos professores achem-se somente a esse instrumento educativo ao longo de suas aulas, método criticado pela professora Áurea, a qual, a partir de suas observações em sala, constatou que muitos profissionais da educação,

Esquecem que alfabetizar vai além de ensinar a ler e a escrever, deixando de lado a meta educacional de tornar o sujeito capaz de interagir com textos do seu cotidiano e do

mundo ao redor, incluindo-se nos letramentos sociais a fim de fortalecer a cidadania. (PEREIRA, 2015, p. 268)

Como frisa a professora Áurea Pacheco, a finalidade da educação é fortalecer a cidadania, diferentemente da ideia que está a disseminar-se atualmente, provinda dos conservadores no Brasil, a qual, jaz ancorada em um discurso que acusa os professores de doutrinadores. Pensamos mesmo, é que, é preciso ensinar a ler, não apenas um texto escrito, mas todo o conjunto de símbolos e discursos que estão em volta do sujeito que lê e que quer-se verdadeiramente autônomo na produção de saberes, portanto, tem o direito de ter na escola também, todo o legado do conhecimento histórico universal sem exceções, desde os textos dos pensadores mais antigos aos mais atuais. Pensamos, pois, que não é possível que exista liberdade sem o conhecimento histórico factual, o que poderíamos ilustrar com a imagem de uma moeda: é preciso que se conheça as duas faces da história, somente assim o sujeito que deve ser de fato, livre, terá de autonomia, para pensar por si só, diante da grande teia da qual se constitui a sociedade.

Pensemos, pois, porque a pedagogia freiriana desagrada tanto aos que detêm o poder econômico e político, se o que aprendemos com Freire é que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção” (FREIRE, 1997, p. 52)? Esse seria o motivo? Ou seria porque ele defende a curiosidade epistemológica ao afirmar que aos professores “o importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las a análise metodologicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica” (*Idem*, p. 51)? Certamente que não. Talvez o que lhes incomode sejam as defesas e Paulo Freire a favor da autonomia do educando, ao deparar-se com afirmações como “O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (*Idem*, p. 28), por exemplo.

Em meio a tantas incoerências em discursos legitimados pela linguagem, não poderíamos deixar de adentrar na “ordem do discurso” foucaultiana, pois, o estudo de suas análises nos é útil para percebermos o quanto a língua é importante no controle social. Foucault afirma que,

Nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciantes), enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos e postas, sem restrição prévia, a disposição de cada sujeito que fala. (FOUCAULT, 2014, p. 35)

Consoante ao pensamento foucaultiano expostos em aula inaugural no *Collège de France* em 1970, é o projeto Escola sem Partido que está a ser adotado por alguns Estados brasileiros, com tendência a se disseminar pelo país. Diz-se em sua defesa que essa seja uma medida para que não haja doutrinação ideológica nas escolas, quando está evidente que se trata de um jogo de poder, em que o professor terá que ocultar conhecimentos divergentes da opinião da elite brasileira para se prevenir de retaliações, logo que os alunos estão sendo induzidos a filmá-los. Ademais, Foucault supões que

em toda sociedade a produção de discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 2014, p. 8, 9)

O autor conclui 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, 2014, p. 9).

Concluimos, pois, que aos professores não cabe exercer nenhum tipo de doutrinação, mas, ensinar a pensar certo, a pensar criticamente, melhor, que não formem os seus alunos em meros alfabetizados, mas em sujeitos letrados, capazes de ler e interpretar todo e qualquer objeto com o qual se depare, enfim, indivíduos que saibam além dos conhecimentos técnicos, práticos, metódicos e cotidianos, mas que possam, conscientemente, exercer a liberdade que lhe cabe e seu exercício de cidadania, a saber, possível somente ao sujeito que conhece.

REFERÊNCIAS:

BENJAMIN, Walter. *Das Passagen-Werk*. Frankfurt: Suhrkamp, 1993.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 1997.

JÉLVEZ, Julio Alejandro Quezada. *História da educação*. Paraná, Fotolaser, 2018.

KLEIMAN, Angela B. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* São Paulo, Unicamp, 2005.

MEC, Portal eletrônico disponível in <
<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/39691-novo-ensino-medio#footer>>.

MIGNOLO, Walter D. *Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*. Rio de Janeiro, UFF, 2008.

PACHECO, Áurea da Silva. *Cenas de sala de aula com alunas idosas do topa*. Sergipe, UFS, 2015.

O MULTICULTURALISMO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Dilcinéa dos Santos Reis¹

INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é situar o leitor no contexto do tema multiculturalismo, oferecendo uma visão global do estudo realizado e esclarecendo as delimitações estabelecidas na abordagem do surdo. Bem como, sinalizar as teorias e justificá-las segundo os autores da investigação sobre o multiculturalismo na educação de surdos, apontar as questões significativas para a obtenção das respostas e destacar a metodologia para melhor aproveitamento acerca das teorias, seguida de leis e decretos.

A lei 10.436/02 e o decreto 5626/05 garantem uma educação para os surdos, onde neles encontram-se medidas que possam garantir uma educação com eficácia e qualidade para esses sujeitos. Dessa forma, a educação dos surdos brasileiros é algo que podemos considerar nova no âmbito educacional brasileiro, haja vista, que essa educação já se apresenta a várias décadas, porém, não com o mesmo perfil que hoje encontramos surdos aprendendo sua língua materna, se desenvolvendo através dela, mostrando seus valores e buscando melhorias para si. Os surdos eram vistos como incapazes impossíveis de se desenvolver e de buscar soluções para sua própria vida.

¹ Possui licenciatura em Pedagogia (F.S.S.S), em Matemática (UNEB) e em Letras/Libras (UFPB); Pós-graduada em Libras (FSF); em atendimento educacional especializado (FCM); em psicopedagogia (IDEP) e em tradução e interpretação em Libras (FJ); Mestranda em Crítica Cultural na UNEB, Campus II, Alagoinhas, onde pesquisa o uso da libras e identidades Surdas, na cidade de alagoinhas-BA.

Assim, como a chegada do multiculturalismo, a educação de surdos sofre algumas modificações, pois, ele nos permite ver as diversidades com outro olhar, olhar esse que acarreta uma série de melhorias para esse grupo que se encontra como uma minoria linguística. Analisando alguns materiais que contenha a definição do multiculturalismo bem como esse, possa colaborar com a educação de surdos faz parte do objetivo desse trabalho.

O MULTICULTURALISMO E SUAS DEFINIÇÕES

O multiculturalismo nos permite mostrar a existência de diversos grupos sociais, diversas culturas, diversos costumes e crenças. Ele nos permite ver essas novas construções de diversidades com um olhar mais plural, dinâmico, capaz de perceber que existe um caminho rizomático para compreender tais estruturas. Para confirmar tal afirmativa, Santos e Nunes (2003) nos dizem que o multiculturalismo designa a coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes no seio de sociedades modernas. Dessa forma, os autores nos fazem perceber que os grupos minoritários podem e devem buscar melhorias no que diz respeito à valorização da cultura, crenças e opiniões. Pensando nisso, Santos e Nunes afirmam que:

A ideia de movimento, de articulação, de diferenças, de emergências de configurações culturais baseadas em contribuições de experiências e de histórias distintas, tem levado a explorar as possibilidades emancipatórias do multiculturalismo, alimentando os debates e iniciativas sobre novas definições de direito, de identidade, de justiça e de cidadania. (SANTOS; NUNES, 2003, p. 33)

Contudo, faz-nos perceber que também podemos percorrer outros caminhos que nos levem a mostrar outros horizontes no que diz respeito a

essas novas culturas, novas experiências e histórias de vida de um povo. Touraine vem corroborar com Santos e Nunes, quando nos diz que

o multiculturalismo não é nem pode ter fragmentação sem limites do espaço cultural, nem tão pouco um *melting pot* cultural mundial, ou seja, ele procura combinar a diversidade das experiências culturais com a produção e a difusão de massa dos bens culturais. (TOURAINÉ, 1997, p. 224 – 225)

Dessa forma, podemos perceber que seja de uma forma mais fervorosa ou em menor grau, o multiculturalismo está presente em diversos países, cada um com a sua proporção. Assim, podemos perceber que aos poucos a sociedade se tornará multicultural, pois, a cada dia os grupos que são considerados a margem, estão ganhando espaço para se apresentar e mostrar a sua cultura e modo de vida.

Outro conceito de multiculturalismo que se torna bastante pertinente e que se faz necessário apresentar é o trazido por Celeste Azulay Kelman:

Multiculturalismo pode ser visto de várias formas. Trata – se de estabelecer níveis de respeitabilidade e garantia de igualdade de direitos humanos às pessoas com diferentes origens, crenças, etnias, gêneros: uma convivência pacífica entre os membros pertencentes aos grupos minoritários e aos grupos majoritários de uma comunidade social, sem qualquer discriminação. Como há vários graus de tolerância para a convivência de pessoas culturalmente distintas, muito raramente esse processo se dá de forma pacífica. Real respeito a diversidade cultural implica não se “folclorizar” grupos sociais minoritários, considerando – os “exóticos” ou interessantes”. (Kelman, 2015, p. 54)

Assim, o Brasil por ser um país formado por diversos povos, diversas culturas, diversas crenças e religiões, se torna um país mais que

² Caldeirão.

multicultural, pois ele engloba um conjunto de culturas e identidades que devem e podem ser respeitadas e valorizadas, cada um no seu meio, no seu segmento, mas se respeitando entre si.

A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL E O MULTICULTURALISMO

Durante muito tempo os surdos brasileiros lutaram por melhorias no que diz respeito à educação, o respeito à sua cultura, o reconhecimento e valorização da sua identidade, enfim, lutou por um espaço na sociedade brasileira, porém, nada foi fácil, pois, eles tiveram que percorrer diversos caminhos para conseguir galgar e continuar galgando novos rumos e horizontes que viesse servi de melhoria para eles.

Dessa forma, a educação de surdos perpassou por várias etapas: primeiro os surdos eram educados através de gestos, sinais; segundo, eles foram impedidos de utilizar a língua de sinais bem como os gestos; terceiro, e por fim, eles retornaram para a utilização da língua de sinais, após perceber que sem o aprendizado da língua de sinais, eles não tiveram grandes sucessos no que diz respeito ao seu desenvolvimento intelectual, psicológico e social. Essas etapas não se deram da noite para o dia, claro que se passaram anos e anos, porém faz-se necessário um breve resumo para começar a compreender que o multiculturalismo influenciou e muito nessa educação, pois, ele faz com que a sociedade comece a perceber que o surdo é um sujeito linguisticamente falando diferente e que requer um olhar diferenciado e uma educação voltada com respeito à sua língua e cultura.

Neste contexto, Morin (2000, p. 56), menciona que entre os setes saberes da educação do futuro, encontra-se o “ensinar na condição humana”, ou seja, isso perpassa pelo sentido do lidar dialeticamente com o dualismo unidade/diversidade, respeitando o individual sem ferir a esfera social. Ainda segundo ele, o duplo fenômeno da unidade e da diversidade das culturas é crucial. Pois, temos que aprender o ver o outro como um ser único, mas também plural. Único por ter as suas diferenças, limitações ou não; plural por ser complexo e completo nas suas formações sejam elas biológicas sociais ou intelectuais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN vêm corroborar com Morin quando em um dos seus exemplares, especificamente pluralidade cultural, vem discorrer e mostrar a importância da valorização e o respeito à diversidade e à diferença. Esse contexto nos permite perceber que o multiculturalismo na educação de surdos tem que ser visto voltado para a sociedade dentro de uma perspectiva bilíngue, ou seja, o ensino da Língua de Sinais e o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Assim, Celeste Azulay Kelman afirma que:

Educação deve ser pensada, buscando a análise do contexto e do tempo em que ela ocorre, inserindo – se como processo relacionado aos movimentos sociais emergentes naquele determinado corte no tempo e no espaço. O tema surdez é hoje abordado como uma manifestação de uma particularidade cultural dentro de um contexto multicultural. (Kelman, 2015, p. 51)

Ou seja, falar em educação de surdos hoje requer rever e respeitar os princípios que perpassam por essa educação, levando em consideração um ensino de caráter bilíngue, ou seja, que perpassasse pela das duas línguas do país de origem, que no nosso caso é a Língua Brasileira de Sinais – Libras e Língua Portuguesa.

Em abril de 2002 foi aprovada a lei 10.436, que regulamenta a Libras como língua natural ou materna da comunidade surda, obrigando, assim, o ensino da Libras, no primeiro momento, para os surdos e posteriores inseri-la à língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita. Com isso, a educação de surdos se fortalece e começa a reivindicar o que é seu por direito: uma educação bilíngue. Nesse contexto, vale ressaltar a fala da surda Emmanuelle Laborit:

Nós, o povo surdo, queríamos oficialização da nossa língua de sinais; então para conseguir isto, muitas comunidades surdas brasileiras se reuniram e elaboraram esta lei, oficializada como a lei de Libras de número 10.436/2002. (LABORIT, 2007.p. 42)

Dessa forma, podemos perceber que a educação bilíngue pode ser vista através de diferentes contextos, pois, a autora surda Laborit nos afirma

que o melhor para o povo surdo foi a aprovação da lei, pois, permite a esse povo lutar por algo que é de interesse deles, a educação diferenciada. No tocante a essa questão, Kelman (2015, p. 55) vem nos informar que:

Para que os surdos possam compartilhar e vivenciar as práticas culturais do contexto social dos ouvintes, é de fundamental importância que o mundo semiótico seja mediado de forma adequada. Em outras palavras, os símbolos que impregnam a cultura só vão se revestir de significado para os surdos se houver interação sociais e comunicativas significativas que possam decodificar esses símbolos. (Kelman, 2015, p. 55)

Ou seja, o surdo precisa de contatos com pessoas que utilizem a língua de sinais para que assim ele possa se desenvolver e entender o que passa ao seu redor, pois é através dessa língua que ele se desenvolverá intelectualmente falando, ele começará a organizar as suas ideias, ter o seu ponto de vista perante a situação, argumentar e contra-argumentar nas discussões que venha a surgir. Enfim, construir o seu espaço enquanto sujeito.

PENSAMENTOS DO CONTEXTO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Pensar na educação de surdos hoje, é olhar uma grande conquista, pois, eles conseguiram ganhar todas as vitórias que até aqui se lançaram, onde nos faz olhar essa educação através do viés do multiculturalismo, nos permitindo pensar em uma educação inovadora, capaz de permitir que o surdo tenha direito de expressar seus pensamentos, sentimentos, opiniões, suas ideias. Permite que esse grupo escolha e mostre qual a melhor forma para educá-los. Nesse contexto, o multiculturalismo colabora com o avanço dessa educação, no que tange a perceber esse grupo, como um grupo capaz de transformar, criar, recriar, agir de forma que transforme o contexto onde viva. O Caminho em prol de uma educação de qualidade, no que diz respeito a essa clientela, se faz em passos curtos, porém, novas conquistas foram alcançadas e, de fato, é sabido que as lutas continuam e continuarão a

existir. Enquanto houver grupos considerados minoritários em um país, haverá lutas em prol de avanços e condição de uma vida melhor.

CONCLUSÃO

Este capítulo, sobre o multiculturalismo na educação de surdos, teve o intuito de discutir a importância do multiculturalismo para com o surdo e, especificamente, descrever análises acerca das definições teóricas que, por sua vez, nos possibilitam uma ampla definição sobre a metodologia e seus impasses.

Ficou evidente que as críticas são necessárias para o desenvolvimento, principalmente quando se trata do surdo, que, como bem advertem autores aqui citados, requer uma grande abordagem.

REFERÊNCIAS

KELMAN, Celeste Azulay. *Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias*. Editora Mediação. Porto Alegre. 2015.

LABORIT, Emmanelle. *O voo da gaivota*. Editora Best Seller. Porto Alegre 1994.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessário à educação do futuro*. São Paulo. Cortez. 2000.

SANTOS, Boa Aventura. NUNES, João Arriscado. *Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade*. Rio de Janeiro Civilização Brasileira, 2003.

TOURAINÉ, Alain. *Iguais e diferentes: poderemos viver juntos?* Lisboa. Instituto Piaget. 1997.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>. Acesso em 19 de abril de 2016.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436. Acesso em 19 de abril 2016.

EDUCAÇÃO NA ROÇA: A CLASSE MULTISSERIADA COMO ESPAÇO DE SABERES, PRÁTICAS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Edilange Borges de Souza¹

PALAVRAS INICIAIS

Também tomei um curso de como lidar na roça com os meninos. O curso até ensinava a fazer horta de tomate, alface, ensinava até o espaço de uma cova para outra. Nesse curso também teve professor leigo da cidade, não era só da roça não [...]. (Mar)

A escola é espaço legítimo de hibridismo e produção de debates sobre a educação e sua complexidade. Assim, as narrativas, as memórias, os memoriais, as histórias de vida e suas identidades, bem como os saberes e práticas de professores se constituem como elementos importantes da formação de cada sujeito para compreendermos a formação docente. Os desafios e conflitos da profissão docente oportunizam a construção de seus próprios saberes e suas práticas, e vão, ao longo do percurso, ensejando o aprendizado de si e dos outros.

Conforme Rios (2015, p. 46), “a formação passa pelo trabalho do docente e pela produção de si como pessoa e profissional. Todos os espaços e tempos da vida são espaços e tempos de formação e de transformação de sujeitos”. Assim sendo, foi na prática docente, e pela prática docente, que as

¹ Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Santíssimo Sacramento (2012) e em Letras Vernáculas pela UNEB (2013); Especialista em Coordenação Pedagógica pela FAEL (2016); Mestre em Crítica Cultural na UNEB (2017); pesquisou narrativas autobiográficas de professoras aposentadas de classes multisseriadas.

professoras Mar, Terra e Céu foram aprendendo a ser professoras. O trabalho docente na roça, nas classes multisseriadas, foi o principal dispositivo formativo, pois:

[...] não podemos deixar de retomar os espaços e tempos da roça que constituíram as histórias de vida dos (as) docentes, uma vez que são dimensões narrativas que retomam a constituição da formação continuada, fluida, identitária de cada narrador(a) [...] a formação é considerada aqui como um processo global ao longo da trajetória de vida [...] o sentido da formação está na relação nos momentos e lugares em que se articula e se materializa a educação sendo estes múltiplos. (RIOS, 2015, p. 45)

Pode-se perceber, então, que é fundamental evidenciar alguns elementos que se configuram nesse processo de formação das professoras, a exemplo das histórias de vida, que foram experienciadas dentro de espaços e tempos permeados de subjetividades, necessidades e limitações.

Para adentrar os espaços e tempos da vida do professor, para ter acesso a elementos da subjetividade que se ocultam no processo educativo, é necessário compreender seu processo de formação através das narrativas (auto)biográficas. É nesse sentido que a narrativa de cada professora se torna essencial na análise compreensiva.

A narrativa (auto)biográfica – ou, mais especificamente, o relato de formação – oferece um terreno de implicação e compreensão dos modos como se concebe o passado, o presente e, de forma singular, as dimensões experienciais da memória de escolarização e de formação. Entender as afinidades entre narrativas (auto)biográficas no processo de formação e autoformação é fundamental para relacioná-las com os processos constituintes da aprendizagem docente. Desta forma, as implicações pessoais e as marcas construídas na trajetória individual/coletiva, expressas nos relatos escritos, revelam aprendizagens da formação e sobre a profissão. (SOUZA, 2007, p. 4)

Essa concepção alinha-se às categorias de pesquisa discutidas aqui, como as aprendizagens sistematizadas pela escola que se opõem ou

sobrepujam as aprendizagens produzidas no cotidiano. As vivências da sala entrecruzam-se às práticas sociais da comunidade e provocam reflexões, no campo da docência e das atividades realizadas no contexto pedagógico, exigindo práticas conscientes e reflexivas, por parte do professor, cuja prática passa a ser vista com muita responsabilidade, pois capaz de atender as necessidades dos atores sociais e protagonistas da escola, contribuindo com a formação cidadã e política de cada um.

Consideramos que o fazer docente das professoras aposentadas se constituía a partir de aprendizagens adquiridas e construídas ao longo da sua trajetória profissional, que se entrecruzava essencialmente com a vida cotidiana, e o espaço da escola se estabelecia como o espaço de desenvolver práticas aprendidas/“imitadas”. Pimenta (2000, p. 40) afirma que

[...] o trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social [...]. O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente [...]. A prática docente é simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento.

Corroborando com Pimenta (2000) e Tardif (2002), compreendemos que as implicações entre saber pedagógico e prática docente são produzidas e não simplesmente transmitidas; são saberes incorporados, presentes principalmente nas situações de trabalho, que só têm sentido nas relações de trabalho e nessas relações são modelados (re)construídos e aplicados de maneira significativa, isto é, o saber se configura em práticas, pois, para Tardif (2002, p. 11):

[...] Saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e identidade deles, com a experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola.

A profissão docente é impregnada de sentidos e relações humanas, sendo o professor um administrador dessas relações, um profissional que

não está sozinho, pois esse fato é determinante do ato de ensinar, que não se atém somente na pessoa do professor, mas na interação entre professor aluno e contexto. Segundo Scoz (2011, p. 49):

[...] o modo como os professores aprendem pode ser enriquecidos se os processos de aprendizagem e de ensino forem considerados, não da maneira mais frequente, como algo que está 'fora' do professor, mas como um momento constitutivo essencial definido pelo sentido que esses processos têm para ele, dentro da condição singular em que se encontra, ou seja, inserindo-se os processos de aprendizagem e de ensino em sua trajetória de vida.

O processo de aprendizagem do professor é algo que se completa, pois ele não é vazio de conhecimentos, e descobre que tudo leva/traz consigo elementos importantes e constituídos pela experiência do dia a dia e na relação que o docente constrói com o meio e com os sujeitos que nele estão inseridos. O trabalho do professor é diretamente imbricado às relações entre pessoas, ao mesmo tempo em que ele se forma, ele também forma. Nesse sentido, Tardif (2002, p. 49) afirma:

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar com os alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra-prima a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde não estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência.

Assim sendo, apresento os excertos textuais das professoras, destacando a inserção destas nas classes multisseriadas, os elementos que foram importantes neste processo de formação, bem como os valores e sentidos atribuídos por elas à formação para o desenvolvimento da práxis. A maioria das professoras da roça era convidada a trabalhar, principalmente por algum representante político da época; era aquela mulher da

comunidade que possuía saberes “suficientes” para ensinar os estudantes da comunidade, como podemos observar nas narrativas a seguir.

Professora Mar:

Antes de ser professora, eu labutava na roça direto, com a plantação de fumo, isso desde criança. Andava também com mandioca, cuidava dos bichos, de roupa, da casa, de filhos e de marido.

Ensinava de manhã e trabalhava de tarde, e ainda algumas dessas atividades entravam pela noite, eu não ficava só esperando pelo dinheiro do ensino.

Comecei a ser a ser professora aqui assim: tinha uns jovens que queriam aprender alguma coisinha e sabiam que eu sabia passar alguma coisa e me pagavam para eu dar aulas para eles. Então, comecei ensinando particular.

Um vereador passando por aqui ficava invocado me vendo ensinar os meninos, nessa mesma sala aqui.

Em 1964, o vereador me conquistou para ensinar, mas eu já ensinava particular de 1960 a 1963.

Quando ele ficava me conquistando, eu dizia: vereador, eu não sei ensinar, eu não sou professora formada.

Daí, ele dizia, mas que nada D. Mar, eu sei que a senhora aqui tem condições de ensinar, pois os meninos aqui não sabem de nada. Eu encontrei a senhora ensinando particular, ensinando até bem, as quatro operações de conta, pode fazer um ditadozinho, uma cópia [...] assinar o nome já está de bom tamanho [...] eu estou gostando muito da maneira da senhora ensinar. Vou arrumar uma escola pra senhora.

E eu continuei a dizer: Vereador, eu não quero de jeito nenhum.

Quando é um dia eu estou aqui ele chega pra me levar pra Ouriçangas. Fez os meninos pegarem o cavalo e me montar para ir pra Ouriçangas. Cheguei lá dei minha assinatura e passei a ensinar o bê-á-bá.

Percebemos no relato da professora como se deu a sua inserção na docência. Saber ler e escrever “alguma coisa”, como elas afirmaram em suas narrativas, era o suficiente para assumir uma classe multisseriada. No caso da professora Mar, ela já possuía experiência docente, pois ministrava aulas

particulares para alguns jovens que tinham o desejo de aprender a assinar o nome. Assim como a professora Mar, muitas outras professoras ingressavam na profissão docente dessa forma, pelo seu prestígio na comunidade e por indicações de representantes políticos. Para Antunes-Rocha e Hage (2010, p. 156), a professora da roça, de algum modo:

Pertence aquela camada de profissionais da educação que realiza o trabalho longe das honras e privilégios da academia, dispõe do mínimo no que se refere a materiais, equipamentos e outros recursos de tecnologia. Raramente são profissionais reconhecidos pelas próprias autoridades da educação, mas ao mesmo tempo se constituem em arautos em defesa das culturas locais, das tradições e desempenham com dificuldade, mas também, com galhardia sua função de educadores, de conselheiros nas comunidades as quais pertencem, como auxiliares na igreja, padrinhos e madrinhas de muitas crianças, entre outras.

A professora da roça constitui-se como uma autoridade, talvez mais do que o prefeito, pois, para a comunidade, ela representa conhecimento, poder, notoriedade e saber letrado e matemático. Ela é uma “chave para o conhecimento”. Ali nasce também um mito. Pode ser venerada e pode ser odiada, mas, sobretudo, ela representa poder. Assim, no silêncio da pedagogia que se faz notória, provoca mudanças imensuráveis e percebidas a longo prazo. Essa é a boniteza da prática pedagógica das professoras da roça. Essa boniteza precisa ser cuidada, como afirma Freire (2001, p. 116): “Sou professor a favor da boniteza da minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições necessárias[...]” para que de fato as aulas aconteçam e os estudantes sejam respeitados.

A professora Terra também foi convidada a ser professora, como destaca no excerto:

[...] eu estudei até a quarta série, mesmo assim eu era classificada como professora leiga. Aos 24 anos, comecei a ensinar na fazenda Canavieira. O prefeito da época conversou com um fazendeiro que me convidou. Ele tinha uma casa e me cedeu para ensinar crianças, ensinei por

muito tempo. Era numa fazenda. Era uma casa de residência e não um colégio; aí arranjei uns meninos e fui começando devagarzinho; daí a pouco, ficou completa. Era muita criança, muita dificuldade. Só tinham duas bancas porque os pais cediam para os próprios filhos sentarem e estudar; não existia quadro de giz. [...] E daí foi começando o dia a dia e as crianças foram aumentando. Eu ensinava na fazenda, mas depois passei para a minha casa, na mesma comunidade. Depois que casei que vim morar na casa do avô do meu marido. E daí ele deu um lugar para eu ensinar. Era uma sala enorme.

A professora Terra iniciou a docência a convite de um fazendeiro da comunidade, formando a turma com apenas algumas crianças para iniciar os trabalhos, mas logo depois o número de crianças para estudar também cresceu. Com o aumento da quantidade de alunos, surgem as dificuldades, no que tange ao mobiliário, dentre outros materiais. Ela relata também o movimento itinerante entre a fazenda, sua casa, após o casamento, e a casa do sogro, já em outra comunidade.

Percebemos que nos convites feitos pelas autoridades locais, como o fazendeiro, o vereador etc., há um perigo: a manipulação do poder daquele que indica. Então, é perceptível que mesmo a professora adquire poder, porque ali, naquele lugar, é ela quem detém o conhecimento letrado, o saber das letras e dos números, mas ela não domina as articulações políticas, ainda que possa ser uma agente da cidadania e do letramento. As professoras da roça podem se tornar figuras perigosas para vereadores e fazendeiros, basta que elas enveredem por uma pedagogia que produza conhecimento da cidadania, o que vai além da simples decodificação das letras e das quatro operações da matemática. Ser professor exige muito mais do que ensinar, como pontua Freire (2001, p. 115):

Não posso ser um professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim uma escolha, entre isto ou aquilo. [...]. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de

discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais.

Ser professor ou ser professora exige muito mais que ministrar aulas. As professoras de classes multisseriadas, de certo modo, precisaram estar ali, também para combater os diversos tipos de preconceito, oportunizando às crianças, adolescentes e jovens da roça, o contato com um conhecimento capaz de libertar aquele povo da submissão presente nas conjunturas políticas locais. Assim, apesar de dependerem dos fazendeiros e vereadores locais, as professoras conseguem despertar nos seus estudantes a esperança e fornecem uma arma contra a alienação.

A boniteza tão bem colocada por Freire (2001) é essa capacidade e esse poder de indicar outra professora para ministrar suas aulas e assumir a docência. Essa boniteza que permitiu à professora Terra indicar a professora Céu para ficar em seu lugar.

Então, estudei até a quinta e depois tinha que estudar fora, aqui não tinha. Tinha que estudar fora, mas meu pai não concebia filha mulher morar fora de casa, com outras pessoas, ele não concordava. Nesse tempo fiquei sem fazer nada foi quando Terra casou e precisou ir embora para outra comunidade; aí assumi o lugar dela. Fui ensinar com 16 anos e comecei a ensinar em classe mista, eu ensinava, em casa, alunos de todas as idades [...].

A professora Terra, assim como muitas jovens daquela época, não podia dar prosseguimento aos estudos, porque os pais não permitiam que as filhas fossem para a cidade estudar. Na zona rural, as moças estudavam até a última série ou ano que era oferecido pela escola próxima de sua residência. Poucas dessas meninas conseguiram exercer a docência. Mar, Céu e Terra foram algumas dessas poucas a assumir a docência em classes multisseriadas.

Nesse processo de iniciação à docência em classes multisseriadas, as professoras passam a ter alguns cursos de formação. Para as professoras, esses cursos de formação ajudaram a melhorar sua prática em sala de aula, como podemos observar na narrativa da professora Terra:

Fiz um curso em 1966, em Alagoinhas, que durou um mês; tinham 96 mulheres, depois fiz um em Irará que durou quatro meses [...] Depois, teve um outro curso que durou três meses. Nesses cursos, que a gente fazia muita coisa nova, a gente aprendia a preparar aula mesmo. Antes dos cursos, não tinha uma aula preparada com detalhes. Depois dos cursos, a gente riscava todos aqueles objetivos, então, esse saber, a gente adquiriu depois dos cursos.

A importância da formação para o trabalho docente é enfatizada na narrativa da professora Terra, ao afirmar que: “Depois dos cursos, a gente riscava todos aqueles objetivos, então, esse saber a gente adquiriu depois dos cursos”. A teorias começam a se alinhar com a prática da professora, e ela destaca que começam a surgir novos saberes, como preparar as aulas pautada em objetivos.

Podemos perceber que a professora reflete sobre sua prática, antes e depois da formação, e que os novos conhecimentos são necessários. Nessa concepção, Marques (2000 *apud* RIBEIRO, 2004, p. 45) observa que o “professor é trabalhador do conhecimento, cuja dinâmica faz, com que a educação assuma caráter de permanente recomeço e renovação”.

Conforme Nóvoa, (1995, p. 25), nas suas considerações a respeito da formação do professor, o trabalho e a formação do docente merecem ser vistos, se elaborados segundo uma proposta reflexiva, pois:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

É nessa compreensão acerca dos fenômenos educacionais, sobretudo da formação do professor e da constituição do seu papel docente, que as histórias de vida de professores vêm se tornando um dispositivo metodológico importante para os debates sobre formação docente e os modos como esta se configura no processo de aprendizagem, ensino e práticas, dentre outras ações que adentram o campo da docência. Deste

modo, as professoras tinham a consciência de que o trabalho docente exige reflexão e responsabilidade, à medida que lidavam diariamente com a formação de pessoas, na perspectiva da transformação social.

As professoras reelaboram suas práticas, seus saberes iniciais do exercício docente, a partir dos novos saberes aprendidos nos cursos de formação. De acordo com Scoz (2011), as novas concepções de ensino, com as inúmeras informações e os avanços tecnológicos, fazem com que os professores produzam novos conhecimentos e mudanças em suas posturas e forma de agir. Todavia, a autora enfatiza que: “[...] os professores são indivíduos com subjetividades e identidades pessoais e profissionais. São enfim, sujeitos que vão produzindo sentidos em seus processos de aprender e de ensinar, nos quais se integram suas condições sociais e afetivas, seus pensamentos e suas emoções” (SCOZ, 2011, p. 48). A constituição da identidade docente, a formação profissional, o aprimoramento dos saberes e a valorização das aprendizagens vão se constituindo na formação continuada. Para Freire (2001, p. 15), ao “ser produzido, o conhecimento novo supera outro antes que foi novo e se fez velho e se ‘dispõe’ a ser ultrapassado por outro amanhã”. Consoante Freire (2001), Silvestre (2011, p. 165) considera que:

O professor, em seu processo de formação inicial ou continuada, é constituído numa dada realidade social, fruto de um longo processo histórico, traduzido nas relações sociais nas quais ele está envolvido, processo que vai transformando de acordo com as exigências e demandas econômicas, sociais e políticas.

Partindo dessa concepção, pode-se perceber como as professoras aposentadas avaliavam e reavaliavam suas práticas pedagógicas e como elas percebiam o processo de formação por que passaram, para se constituírem professoras. Fávero e Tonieto (2010, p. 27) consideram que “[...] é importante refletir sobre a própria ação, uma vez que a análise reflexiva é condição para que haja movimento no processo de mudança e de inovação pedagógica [...]”.

É interessante observar como a professora se percebe no processo formativo e parece que, para ela, a docência somente se inicia quando faz o

curso de formação. “A crença de que o professor se constitui como docente somente a partir dos cursos de formação inicial e continuada vai sendo substituída por uma percepção mais ampla dos processos formativos” (FURLANETTO, 2003, p. 13).

O professor é um trabalhador do conhecimento que se movimenta dinamicamente em volta do recomeço e da renovação. A professora Céu concorda com essa afirmativa, quando apresenta seu percurso formativo:

Comecei a estudar do 1º ano, 1º ano vírgula, comecei do abc, cartilha, aí vinha 1º ano e assim sucessivamente. Nunca perdi o ano, não tirava nota baixa; no dia que tirei um nove, chorei a tarde toda.

Comecei a ensinar como leiga, mesmo estudando até a quinta série, não fiz o curso de Magistério, eu era leiga de formação, depois tomei alguns cursos [...]. Vieram os cursos e um deles foi o ASTEI, durou três meses, ia e voltava para casa todo sábado. Esse curso trabalhava mais em cima do Português, depois foi vindo outros e outros e dentre estes teve o APROL; o APROL foi três anos, esse foi três anos de curso, várias colegas participaram, acredito que todas [...] teve o internamento e teve o estudo a distância, que a gente estudava em casa. Muitas não seguiram. Eu segui. Fui, terminei. Consegui o meu certificado. Depois, através do rádio, teve outro curso através do rádio. Nós ouvíamos aquele curso através da rádio, era a rádio Tupi do Rio, que dava toda a instrução. Matriculei-me, pagava e daí vinha as lições, os livros, tudo na apostila. Aí estudava; quando era para fazer os testes, eles mandavam as lições específicas. Estudava, fazia e enviava tudo pelos correios. Isso eu fiz para aprender, para passar para alguém que também queria aprender e tinha menos conhecimento que eu. Eu já tinha esse início, e tinha pessoas que ainda não tinham. [...] Eu fiz um curso em Cipó, chamado Aperfeiçoamento para o professor leigo; eu fiquei doida para ir e daqui só eu fiz. Foi muito bom! Você ia, hoje, como se fosse começar, aí fazia um teste para saber onde começar e tudo isso foi me ajudando. Certificados e mais certificados resultou que eu concluí até o 1º ano. Tudo bem, aí recebi o certificado de 1º ano. [...] As coisas estavam melhorando tanto para os leigos que estavam

ali. A gente já fazia o planejamento, tudo junto, que ninguém fazia planejamento, de primeiro, ninguém sabia o que era planejamento, trabalhando [...].

Observamos o processo epistemológico da formação docente e de como cada uma vai se constituindo enquanto professora. As professoras iniciavam a docência apenas com os saberes e as técnicas que estrategicamente desenvolviam em sala de aula. O planejamento aparece como peça importante e reveladora da formação. É revelador, porque a partir da ação de planejar, as professoras destacam os saberes, ampliam o conhecimento com o apoio da teoria de que vão se apropriando. Então, o planejamento, no que tange à formação, é:

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação. (LIBÂNEO, 1994, p. 221)

O planejamento pode ser concebido como um processo em que o educador se apropria do conhecimento e planeja suas ações e intenções sob uma perspectiva, pois ele vai procurando ampliar sua “consciência em relação aos problemas do seu cotidiano pedagógico, à origem deles, à conjuntura na qual aparecem e quais as formas para a superação dos mesmos” (PADILHA, 2005, p. 31).

A forma de enfrentar os conflitos advindos da profissão era buscada nos cursos. Era nos cursos que as professoras se aperfeiçoavam, se avaliavam e eram avaliadas. “As atividades eram todas planejadinhas; fizemos estágio com a delegada do município; o que eu aprendi até a quarta série foi com essa professora que se tornou delegada”, como afirma Terra. Além dos cursos de extensão para o aprimoramento da profissão, as professoras apropriavam-se muito dos livros didáticos. A professora Mar ressalta que, possuindo o livro, ela tinha um instrumento eficaz em sua formação, pois destaca que apenas com o livro didático aprendia a diversificar sua prática, melhorando-a na sala de aula.

Os livros me explicavam muita coisa [...] naquele tempo, não tinha muito isso de planejamento não era um ensinamentozinho que com os livros a gente aprendia também. O livro do professor tudo ensina, tem todas as respostas, como é que não aprende? A gente só não podia dar esses livros para os alunos, porque ele já tá dizendo livro do mestre.

Mas também tomei muitos cursos, um deles foi o APROL; a gente passava muito tempo no Joaquim Inácio. Passava a semana, sexta e sábado vinha embora. Depois teve uns tempos estudando em casa, aí, de vez em quando, ia fazer os testes lá. (Mar)

A professora Mar alia-se aos livros didáticos para aperfeiçoar seus saberes e conhecimentos. Os manuais e livros didáticos são úteis em sala de aula e tornam-se dispositivos importantes da prática docente e da formação. Os livros mais uma vez aparecem como um elemento importante também para o planejamento pedagógico e um instrumento essencial para a dinâmica das aulas. Desse modo, como afirma Fusari (1998, p. 47):

O preparo das aulas é uma das atividades mais importantes do trabalho do profissional de educação escolar. Nada substitui a tarefa de preparação da aula em si. [...] faz parte da competência teórica do professor, e dos compromissos com a democratização do ensino, a tarefa cotidiana de preparar suas aulas [...].

É importante preparar as aulas, assim como é importante preparar a terra para o plantio, preparar um bolo para ser servido, porque, sem o planejamento, como elas preparam as atividades didáticas para serem usadas na sala de aula? “[...] se não fizesse assim chegava lá à toa, por isso sempre procurei anotar aquilo: hoje vou dar isso, vou dar aquilo, eu seguia o livro, agora a maior dificuldade que eu enfrentava era ter várias turmas numa única, eu tinha 1ª, 2ª e 3ª séries, e tinha abc”, afirma a professora Céu. Nessa perspectiva, Vasconcelos (2000, p. 61) pontua os benefícios dos atos pedagógicos planejados, pois:

[...] facilitam e devem ser levados em conta: dinâmica de grupos para sensibilizar os alunos, discussão e construção do

saber com maior participação, [...] elaboração criativa de apresentações sobre determinados conhecimentos, [...] recursos tecnológicos como projeções e aulas expositivas.

Podemos perceber que o planejamento e os certificados são elementos que aparecem nas narrativas, com frequência, como enriquecedores e inovadores da prática docente. Desse modo, a partir do estudo que estamos desenvolvendo e que, a seguir, será mais detalhado em alguns conceitos teóricos, vamos percebendo e considerando como a formação docente é toda voltada para eventos e práticas de letramento, numa perspectiva de levar estas práticas de letramento para além dos espaços da escola. Na verdade, devem sempre perseguir esse objetivo: desenvolver as habilidades de leitura e escrita na escola e continuar a extensão fora dela, como afirma professora Mar:

Também tomei um curso de como lidar na roça com os meninos. O curso até ensinava a fazer horta de tomate, alface, ensinava até o espaço de uma cova para outra. Nesse curso, também teve professores leigos da cidade, não era só da roça, não. [...]

Percebemos que o conhecimento escolar se estende às práticas curriculares da comunidade. A escola deve permitir a construção de outras habilidades, articulando-se a outros letramentos que também estão presentes na sala de aula. Nas escolas da roça, esses saberes do currículo vivo da comunidade estão no cotidiano escolar, e esse tipo de proposta deve ser aprimorado na escola, para saber lidar com a terra e os produtos que surgem dela. É preciso que os estudantes se percebam como coparticipantes do currículo. Conforme Santomé (2005, p. 98):

Nessa tarefa de reconstrução da realidade que, conjuntamente, levam a cabo alunas, alunos, professores e professoras nas instituições escolares, algo que precisa concentrar nossa atenção é que realidade, que cultura definimos como tal; que cultura pressupomos como existente e como válida, que cultura necessitamos transformar.

Percebemos que, nas narrativas das professoras, aparecem poucas vezes o reconhecimento dos saberes locais na prática pedagógica. O reconhecimento da tradição oral da comunidade e dos saberes dos mais velhos e, mais concretamente, das formas de cultura e de trabalho rural da comunidade deveriam fazer parte do currículo escolar. “A instituição escolar que não consegue se conectar com a cultura da comunidade não pode se comprometer com a construção de um letramento social, político e de cunho transformador” (PEREIRA, 2008, p. 172).

A experiência adquirida ao longo do exercício docente foi a base dos saberes que se articularam aos saberes didáticos da formação, que passam a ser as bases necessárias para a elaboração dos objetivos que devem ser alcançados, com melhor êxito, no trabalho docente. O processo de ensino-aprendizagem constitui-se, para Tardif (2002), como um trabalho que só se aprende e ensina fazendo. Para as escolas multisseriadas da roça, o que ainda percebemos até nos dias de hoje é que, conforme Pereira (2008, p. 172), a “escola na roça foi sempre relegada pelo poder público, não é à toa que na zona rural há um índice maior de analfabetismo decorrente da falta de escolas”. Entretanto, o compromisso do poder público sempre esteve ausente enquanto “os desejos de estudar e aprender a ler estiveram sempre presentes na vida daqueles que por descuido do poder público continuam analfabetos até os dias de hoje” (PEREIRA, 2008, p. 172).

A contribuição das classes multisseriadas no contexto rural permitiu reduzir o analfabetismo, apesar do modo impróprio com que foram impostas às diversas ruralidades deste país. No entanto, a formação dos professores e professoras será sempre a alavanca principal para uma educação de qualidade. “E a figura do professor e a figura da pessoa, ambas constituintes de um mesmo sujeito” (FÁVERO; TONIETO, 2010, p. 27) são as peças chaves para uma educação de qualidade para todos os cidadãos da roça e da cidade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. (Orgs.). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

- FAVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. *Educar o educador: reflexões sobre a formação docente*. Mercado das Letras, Campinas, SP, 2010.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FURLANETTO, Ecleide Cunico. *Como nasce um professor? Uma reflexão sobre o processo de individuação e formação*. São Paulo: Paulus, 2003.
- FUSARI, José Cerchi. *O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas*. Série Idéias n. 8. São Paulo: FDE, 1998 p. 44-53. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2017.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- PEREIRA, Áurea da Silva. *Percursos da oralidade e letramento na comunidade de Saquinho, município de Inhambupe, BA*. 2008. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.
- PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.p 15-32.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.
- RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. *Profissão docente na roça*. Salvador: EDUFBA, 2015.
- SANTOMÉ, J. Torres. *As culturas negadas e silenciadas no currículo*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 150-177.
- SCOZ, Beatriz Judith Lima. *Identidade de professores: sentidos do aprender e do ensinar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- SILVESTRE, Magali Aparecida. *Sentidos e significados dos estágios curriculares obrigatórios: a fala do sujeito aprendente*. In: GOMES, Marineide de Oliveira. (Org.). *Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Loyola, 2011. p. 165-185.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. *História de vida e práticas de formação: escrita de si e cotidiano escolar*. Revista Salto para o Futuro, v.01 n.01, p. 03-13, mar. 2007.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. *Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério*. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). *Didática currículo e saberes escolares*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 112-128.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. 17. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

MENINA, GAROTA, MULHER: UMA LEITURA DOS CONTOS “CHAPEUZINHO VERMELHO” E DO FILME “A GAROTA DA CAPA VERMELHA”

Gisele Fernandes¹

ERA UMA VEZ... A INFÂNCIA

A literatura destinada especificamente ao público infantil começa a ser escrita no século XVII, com Charles Perrault (1628-1703), poeta da Academia Francesa que se empenhou em registrar por escrito as narrativas que circulavam na França. Nesse momento, elas exerciam um caráter moralizante para a sociedade, preconizava bons modos, através de pequenas poesias no final dos contos, como se percebe em um trecho da narrativa “Chapeuzinho Vermelho”: “*Vemos aqui que as meninas, e sobretudo as mocinhas lindas, elegantes e finas, não devem a qualquer um escutar*”.(PERRAULT, 2010, p. 82). Nessa acepção, a literatura com seus ensinamentos possui um cunho pedagógico, estabelecendo modelos comportamentais para a sociedade. Conforme Nelly Novais Coelho (2000), a literatura se propaga por dois vieses:

[...] Como objeto que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, modifica a consciência de mundo do seu leitor, a literatura infantil é arte. Sob outro aspecto, como instrumento manipulado por uma intenção educativa, ela se inscreve na área da pedagogia. (COELHO, 2000, p. 46)

¹ Graduada em Letras Língua Portuguesa e literaturas pela UNEB. Pós-graduada em Letras Português e literaturas (Signoreli). Mestranda em Crítica Cultural na UNEB, Campus II, Alagoinhas.

Dessa forma, o enquadramento da literatura como arte literária ou pedagógica se inscreve pela apreciação do leitor. Nesse sentido, surgem as adaptações do conto *Chapeuzinho Vermelho* (1812), por Jacob (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859), escritores alemães que se propuseram a compilar as narrativas orais, através da escrita. Eles se preocupavam com a literatura infantilizada, provocando uma subversão nas escritas de Charles Perrault, pela fantasia embutida nas narrativas, através do incremento dos finais felizes.

O filme *A Garota da Capa Vermelha* (2011), direção de Catherine Hardwicke, como uma reprodução das narrativas é uma arte cinematográfica que se apropria da escrita e oferece novas leituras sobre o processo de adaptação, afirma Jorge Furtado (2003): “Lendo, cada leitor cria suas próprias imagens, sem custos de produção e limites de realidade”. É natural que se decepcione quando veja as imagens criadas pelo cineasta e diga: "gostei mais do livro" (FURTADO, 2003).

Como se percebe o cinema se apropria da literatura, mas não permite que o leitor faça a efabulação dos acontecimentos como nas obras literárias, por já transmitir as imagens prontas. Dessa forma, a transposição do conto *Chapeuzinho Vermelho* para o cinema com *A Garota da Capa Vermelha*, garante expressividade numa sociedade contemporânea em que valores comportamentais são reproduzidos, através da reutilização dos elementos presentes nas obras e o acréscimo de outros não pertinentes.

Nessa acepção é comum manter o registro das histórias para que elas continuem vivas na sociedade, proliferando-se pelas gerações. A leitura dos contos clássicos, favorecem ao leitor o armazenamento do passado e apropriação da realidade, afirma Ana Maria Machado (2002):

Existe, por exemplo, o gosto pela viagem um prazer muito especial, que não deve ser confundido com fuga, evasão ou escapismo. É o gosto pela imersão do desconhecido, pelo o conhecimento do outro, pela exploração da diversidade. A satisfação de deixar transpor para outro tempo e outro espaço, viver outra vida com experiências diferentes do cotidiano. Mas a leitura dos bons livros de literatura traz também ao outro lado dessa moeda: o contentamento de

descobrir em personagem alguns elementos em que ele se reconhece plenamente. Lendo uma história, de repente descobrimos nela umas pessoas que, de alguma forma, são idênticas a nós mesmos, que nos parece uma forma de espelho. (MACHADO, 2002, p. 19-20)

A literatura passa a ser particularizada e escrita para as crianças, um público que antes não possuía tanta importância na sociedade. O substantivo antes empregado como literatura não se impunha em abranger esse público, que esteve minimizado durante muito tempo, ela é então adjetivada como literatura infantil. A autora Lígia Cademartori (2006), enfatiza que a literatura propicia: “Uma reorganização das percepções do mundo e, desse modo, possibilita uma nova ordenação das experiências existenciais da criança. A convivência com textos literários provoca a formação de novos padrões e o desenvolvimento do senso crítico”. (CADERMATORI, 2006, p.18). Nesse sentido, a infância como uma particularização de gênero feminino e masculino esteve desacreditada na sociedade medieval, as crianças não possuíam a representatividade que se concede na atualidade, eram vistas como seres insignificantes, como afirma Philippe Ariès (1981):

O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: Corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não distinguia mais destes. (ARIÈS, 1981, p. 99)

Desse modo, percebe-se o quanto eram caracterizadas como seres indissociáveis do mundo adulto. Em fins do século XVIII não existiam crianças por expressão particular, eram definidas como homens de tamanho reduzido, elas simbolicamente não eram reconhecidas pelos membros familiares como infantis, estavam presentes às reuniões como indivíduos pertencentes à classe de adultos. Os trajes usados pelas crianças não eram

distiguídos pelo gênero nem pela idade, sendo caracterizados com a mesma propriedade, conforme Ariès (1981), a faixa etária que representava:

A primeira idade, ainda mal saída do não-ser, está nua; as duas idades seguintes estão enroladas em cueiros. A terceira, que deve ser por volta de dois anos e ainda não fica de pé sozinha, já usa um vestido, e sabemos que se trata de um menino. A quarta idade, montada em seu cavalo de pau, usa o mesmo vestido comprido, aberto e abotoado na frente. (ARIÈS, 1981, p. 33)

É perceptível que os gêneros não se dissemelhavam possuíam igualdades nas vestimentas e no caráter, o que foi se modificando ao longo do tempo, com o advento da Modernidade no século XIX, época em que é inventada a infância. Esta fase passa a ser concebida metaforicamente como a “idade de ouro” de cada indivíduo, propiciando uma vida ostentada pela proteção e descompromissada com as causas sociais do trabalho, na qual as crianças possam desfrutar plenamente a inocência.

É apresentada uma nova concepção para essa fase através do documentário *A Invenção da Infância (2000)*, de Liliانا Sulzbach, que reforça o invento da infância em uma sociedade classificada como contemporânea. Ironicamente revela como os valores de época são reproduzidos na atualidade, elas são obrigadas a trabalhar, assumindo responsabilidade dos adultos ao invés de viver plenamente a sua infância, como relatado no documentário: “Um mestre dirá aos seus trabalhadores: vamos crianças trabalhem!”. “[...] O meu trabalho está saindo quase do adulto é uma vida de adulto”. (*A Invenção da Infância, 2000*). Um comportamento evidenciado no século XIII é reforçado em pleno século XXI, as crianças são obrigadas a se responsabilizarem pelas ocupações dos adultos. É evidenciado também, um grande índice de mortalidade provocado pela falta de cuidados que se reproduzia através do descaso da sociedade, afirma Philippe (1975):

Não se pensava, como normalmente acreditamos hoje, que a criança já contivesse a personalidade de um homem. Elas morriam em grande número. ‘As minhas morreram todas pequenas’, dizia ainda Montaigne. Essa indiferença era uma

consequência direta e inevitável da demografia da época.
(ARIÈS, 1981, p. 22)

Curiosamente essa repercussão de acontecimentos retornam à sociedade atual, como se observa no trecho do documentário (2000): “Tive vinte e oito. Vinte e oito filhos. Tenho sete vivos; aliás têm seis. Uns morreram de disenteria, outros morreram pequenininho. Morreram de precisão também, que eu não vou dizer que não morreram. Porque eu não tinha condições de zelar” (A Invenção da Infância, 2000). A mortalidade infantil anterior a Modernidade era vista com naturalidade, estando correlacionada às condições de vida. Como se percebe, a infância acaba por ser reinventada na Contemporaneidade e retoma o modelo de comportamento do século XIII, a sociedade continua reproduzindo discursivamente a representação do gênero sem a distinção específica, as crianças assumem a representatividade dos adultos, mesmo estando dissociadas desta fase, são seres que ainda continuam sendo “homens de tamanho reduzido”.

DE CONTO EM CONTO... UM FILME

No conto “Chapeuzinho Vermelho”, versão Charles Perrault (2010), o autor deixa à mostra a figura de uma menina desprotegida, considerada um ser frágil para a sociedade. Nessa acepção, percebe-se a construção de um mundo não difundido para as “meninas”, em que o espaço desse gênero não está definido, nem mesmo a designação da “infância” propriamente nomeada.

A personagem Chapeuzinho Vermelho é condicionada a um universo vulnerável de perigos representado pela floresta. De acordo com Bruno Bettelheim (1980), ela simboliza: “O lugar onde a escuridão interior é confrontada e elaborada; onde a incerteza sobre quem somos é solucionada; e onde começamos a entender o que queremos ser” (BETTELHEIM, 1980, p. 118). A protagonista então é convidada a adentrar na floresta como forma de descoberta dos desejos.

A personagem é motivada a viver seus desejos, sendo alertada sobre os perigos que pode ocorrer, percebe então, que é necessária essa descoberta; o que a impulsiona a sair de casa. A mãe, como representação da figura protetora, direciona o caminho à filha, instruindo psicologicamente como se comportar na sociedade sem desvirtuar-se dos padrões estabelecidos por ela. Chapeuzinho Vermelho, rompe às regras quando fala com estranhos, numa sociedade prezada pelos “bons modos”; o autor Charles Perrault, faz uma analogia aos comportamentos da figura feminina de época e coloca à vista um ser desprotegido, na representação da menina, descrevendo-a:

Era uma vez uma pequena aldeã, a menina mais bonita que poderia haver. Sua mãe era louca por ela e a avó, mais ainda. Essa boa senhora mandou fazer para a menina um pequeno capuz vermelho. Ele lhe assentava tão bem que por toda a parte aonde ia a chamavam de Chapeuzinho vermelho. (PERRAULT, 2010, p. 77)

Nesse trecho da narrativa, a avó da personagem se incube de presenteá-la com uma Capa vermelha, a qual modificará sua vida, por ela estar simbolicamente voltada para a sexualidade.



Imagem I

Essa concepção da sexualidade é também ilustrada na película fílmica, quando a avó da personagem pede para ela experimentar a capa vermelha, ela então responde: “Que linda! Eu estava fazendo para o seu casamento, não sinto que seja meu casamento, sinto que estou sendo vendida”. (A Garota da Capa Vermelha, 2011, 18:15 a 18:56). A personagem então está vinculada ao mundo sexual, com a representatividade da capa, confeccionada por uma personagem adulta, que se configura na imagem da avó.

Segundo Jean Chevalier (2012), a capa se configura como: “Símbolo das metamorfoses por efeito de artifícios humanos e das personalidades diversas que um homem pode assumir” (CHEVALIER, 2012, p. 589). Dessa forma, a personagem se encontra em processo de mudanças, ou seja, a passagem da fase infantil para a pré-adolescência, essa modificação provoca alterações em seu mundo onde precisará lidar com seus sentimentos. A

protagonista vista como uma criança despe-se dessa personalidade, para imergir em um mundo complexo e desconhecido, que inclui novas experiências inclusive voltadas para a sexualidade. Na narrativa e no filme, a capa vermelha aparece como referência direta a Chapeuzinho Vermelho, ela representa a sexualidade, como afirma Bruno Bettelheim (1982):

[...] O vermelho é a cor que significa as emoções violentas, incluindo as sexuais. O capuz vermelho que a avó dá para Chapeuzinho pode então ser encarado como o símbolo de uma transferência prematura da atração sexual, que, além disso, é acentuado pelo fato de a avó estar velha e doente demais para abrir a porta. (BETTELHEIM, 1982, p. 209)

Nessa acepção, a avó da protagonista, ao presentear-lhe a capa, lança-a para o mundo da descoberta sexual, mencionada por Jean Chevalier como o processo de “metamorfose”, que ela é obrigada a sofrer. A analogia ao diminutivo do nome “Chapeuzinho”, está correlacionado à estatura da personagem, concebida como: imatura, inocente, pequena e desprovida de cuidados.

No excerto da narrativa de Perrault nota-se: “Chapeuzinho vermelho partiu imediatamente para a casa da avó, que morava numa outra aldeia. Ao

Imagem II



passar por um bosque, encontrou o compadre lobo, que teve muita vontade de comê-la, mas não se atreveu por causa dos lenhadores que estavam na floresta” (PERRAULT, 2010, p. 77-78). Percebe-se o quanto as “meninas” eram presas fáceis para os lobos, metaforicamente representados pelo gênero masculino, ao qual se apropriam da pureza e inocência das mocinhas para seduzi-las. Nessa instância, perdura a ideia de que o lobo não devorou a Chapeuzinho Vermelho por ela estar protegida

pelos lenhadores da floresta. A imagem de “proteção” é também remetida às figuras de representação da personagem como: mãe, avó e o pai que também é associado ao lenhador.

Pretensiosamente o lobo deseja estar com a vovó, possui-la, e em seguida ater-se com a neta. Fica perceptível que ele, necessariamente,

pretende destruir o símbolo de proteção da personagem, deixando o caminho livre para a concretização do seu ato. É o que é evidenciado na sociedade vigente, por estarmos atrelados ao elo familiar, os pais são sinônimos de refúgio e abrigo. Dessa maneira, o lobo distrai a Chapeuzinho Vermelho, aconselhando a passar por outro caminho, como se percebe no trecho da narrativa de Perrault (2010), “O lobo pôs a correr o mais que podia pelo caminho mais curto, e a menina seguiu pelo caminho mais longo, entretendo-se em catar castanhas, correr atrás de borboletas e fazer buquês com as flores que encontrava” (PERRAULT, 2010, p. 78). Fica evidente que essa distração da personagem está ligada ao mundo real, tão temido por sua mãe, ou seja, o caminho das virtudes começa se desintegrar por ela desobedecer às ordens da mãe.

A personagem encontra-se na fase de transição para a sexualidade, sente-se confusa e desvinculada das figuras vistas como protetoras. Como se percebe no trecho da narrativa de Perrault (2010):

Imagem III



[...] “Ponha o bolo e o potinho de manteiga em cima da arca, e venha se deitar comigo”. Chapeuzinho vermelho tirou a roupa e foi se deitar na cama, onde ficou muito espantada ao ver a figura da avó na camisola. Disse ela: “minha avó que braços grandes você tem! “É para abraçar você melhor minha neta”. Minha avó que pernas grandes você tem! É para correr melhor, minha filha” (PERRAULT, 2010, p. 80-81).

A personagem inocentemente lança as perguntas para a avó e não a critica, é quando percebemos a sua infantilização, e as respostas do lobo são interpretadas como ataque à presa. Metaforicamente, são os mecanismos utilizados sobre a menina Chapeuzinho Vermelho como forma de sedução, os dois diálogos evidenciados são pertinentes na narrativa de Perrault, já na dos Irmãos Grimm são omitidos. É perceptível também que o lobo não se disfarça de vovó, apenas se deita em sua cama e convida Chapeuzinho Vermelho para deitar-se, ela então acaba cedendo. As cenas descritas revelam a sedução do lobo, e a personagem por sua vez fica sem defesa, o que permite afirmar também que ela cai na armadilha do vilão.

A protagonista, Chapeuzinho Vermelho, era vista diferente pelo comportamento e a beleza que a diferenciava das outras moças. Como mostra na narrativa fílmica (2011): “Ela sobe nas árvores mais altas, corre mais que as outras garotas, ela usa uma capa vermelha da cor do diabo” (A Garota da Capa Vermelha, 2011, 57:43 a 58:16). É o que discorre na sociedade moderna, a mulher não deve se diferir do comportamento familiar a qual foi educada. A quebra de paradigmas acentua uma reprovação para a sociedade, é a imagem de mulher amalgamada pela civilização que hoje vem tomando um novo curso.

No excerto da narrativa de Perrault (2010), ocorre: “Minha avó que orelhas grandes você tem!/É para escutar melhor, minha filha./Minha avó, que olhos grandes você tem!/É para enxergar você melhor, minha filha. “Minha avó, que dentes grandes você tem!/É para comer você”. (PERRAULT, 2010, p. 81). Nesse diálogo percebe-se o contato da criança com os órgãos sensoriais e a proximidade com o corpo estranho, permite invocar que o desejo do lobo se realiza, ele não pretendia devorar a Chapeuzinho repentinamente, desejava tê-la, e como um desabrochar de flores, ao que remete a primeira relação sexual da personagem. Consoante Chevalier (2012), o lobo é simbolicamente representado:

[...] enxerga de noite, torna-se então símbolo de luz, solar, guerreiro, ancestral mítico. [...] considerado como o mais poderoso. [...] Simbolismo de devorador é o da goela, imagem iniciática e arquetípica, ligada ao fenômeno de alternância dia-noite, morte-vida: a goela devora e vomita, ela é iniciadora, tomando, segundo a fauna local, a aparência do animal mais voraz: aqui o lobo. (DURUS *apud* CHEVALIER, 2012, p.555-556)

Metaforicamente a representação do lobo incide ao gênero masculino, ocorre no trecho da narrativa fílmica (2011): “Olhos humanos castanhos escuros” (A Garota da Capa Vermelha, 2011). A força e bravura do homem advêm do conceito amalgamado pela sociedade de primazia, em que o gênero começa a ser diferente da mulher, possuindo mais poder na sociedade. Nas narrativas de Charles Perrault e dos Irmãos Grimm, o lobo

consegue “devorar” a Chapeuzinho, na versão dos Grimm ela é vomitada, ao que remete o processo da gravidez e nascimento.

Como é mostrado no trecho do conto dos Grimm (2010): “Em vez de atirar, pegou uma tesoura e começou a abrir a barriga do lobo adormecido. Depois de algumas tesouradas, avistou um gorro vermelho. Mais algumas, e a menina pulou fora, gritando: ‘Ah, eu estava tão apavorada! Como estava tão escuro na barriga do lobo’”. (GRIMM, 2010, p. 150). Percebemos a mudança realizada pelos os irmãos Grimm, resignificando o ato de comer, devorar a menina. Enquanto Perrault sexualiza esta passagem, os Grimm conferem um tom fantástico e inusitado ao ato adaptando a história ao público infantil.

Na narrativa dos Grimm é evidenciado que o caçador captura o lobo, representado na figura do homem amadurecido; em contrapartida, a protagonista é jovem para servir aos deleites do lobo. Pode-se afirmar que houve uma troca de desejos forçados, ao que se infere ao estupro. A protagonista vivencia um mundo anormal na barriga do lobo, descrito como escuro, o que passa a ideia de uma transformação na vida da personagem, ela desobedece à mãe indo por um caminho inusitado, a sua vida então é modificada. Os desejos foram reprovados pela sociedade, por não haver um compartilhamento com a família, ela se transforma em uma nova mulher por ter se relacionado sexualmente. Na película fílmica é mostrado o princípio de alternância do lobo:

[...] O planeta vermelho se alinha com a lua a cada 13 anos, é só nesse período, que um novo lobisomem pode ser criado. Durante a semana da lua de sangue, o lobisomem pode passar sua maldição numa única mordida, durante uma lua cheia normal, uma mordida de lobo pode matá-los, mas durante uma lua de sangue suas almas estão em perigo. Até a lua de sangue minguar em três dias, nunca estaremos realmente seguros. (A GAROTA DA CAPA VERMELHA, 2011, 31:14 a 31:53)

Na narrativa fílmica o lobo come a avó, que é a imagem protetora da protagonista; em contrapartida não consegue engolir a personagem por ela estar protegida pelo lenhador. O princípio de alternância noite-dia está

associado ao lobo, por ele, metaforicamente, ser remetido ao gênero masculino. Sendo, então, um indivíduo normal que se modifica com ocorrências dos fenômenos naturais ligados à mudança lunar. Percebe-se que a figura do lobo/pai, nesse sentido, é sedutora, a protagonista sente-se reprimida e contrariada pela traição do pai a quem ela tanto amava. Assim decorre na narrativa (2011): “Eu amava a sua irmã Luce, nunca quis machucá-la. Valerie, venha comigo é o último dia da lua de sangue, uma mordida e serás igual a mim” (A Garota da Capa Vermelha, 2011). A protagonista se recusa ao chamado, sentindo-se horrorizada pela traição paterna. Por esse motivo, a pessoa confiável passa a ser, então, o lenhador. Valerie resolve destruir o lobo com suas próprias mãos, cena do filme que se reporta à narrativa dos Irmãos Grimm. Dessa maneira, ela destrói os sentimentos impuros, as ilusões para se transformar em uma nova mulher.

Retomando a narrativa de Charles Perrault, percebemos o teor prescritivo, quando ele especifica os elementos utilizados, não permitido que flua a imaginação do leitor. Nessa ordem, justifica-se a inserção do poema no final de sua narrativa, que exerce um cunho moralizante:

Moral

Vemos aqui que as meninas,
E sobretudo as mocinhas,
Lindas, elegantes e finas,
Não devem a qualquer um escutar.
E se o fazem não é surpresa,
Que do lobo virem o jantar.
Falo “do” lobo, pois nem todos eles
São de fato equiparáveis.
Alguns são até muito amáveis,
Serenos, sem fel nem irritação.
Esses doces lobos, com toda educação,
Acompanham as jovens senhoritas
Pelos becos afora e além do portão.
Mas ai! Esses lobos gentis e prestimosos,
São, entre todos, os mais perigosos.
(PERRAULT, 2010, p. 82)

Já na narrativa dos irmãos Grimm (1857), surge uma nova versão do conto, onde a Chapeuzinho Vermelho já não age com tanta passividade. Ela compartilha com a avó a presença de um ser estranho, o “lobo” e com a sua ajuda da sua avó o enfrenta. Como se observa na cena:

[...] Chapeuzinho Vermelho levou vários baldes d’água ao cocho, até deixá-lo completamente cheio. O cheiro daquelas salsichas chegou até as narinas do lobo. Ele esticou tanto o pescoço para farejar e olhar em volta que perdeu o equilíbrio e começou a escorregar telhado abaixo. Caiu bem dentro do cocho e se afogou. Chapeuzinho Vermelho voltou para casa alegremente e ninguém lhe fez mal algum. (GRIMM, 2010, p. 152)

É notável que o comportamento da personagem, se distancia da versão anterior também da autoria dos Grimm, pois ela já não é mais infantilizada, consegue se defender, obedecendo à mãe sem perder de vista o caminho da virtude. No entanto, essa versão não foi a mais difundida na cultura ocidental. O que vemos permanecer e se consolidar como conto clássico, é a história que apresenta ainda a menina com uma atitude passiva e ingênua diante dos ardis do lobo. Por isso, observamos que esse comportamento arrojado de “Chapeuzinho” não é interessante de ser explorado, na consolidação dos modelos comportamentais das meninas dos séculos XX e XXI, promovido por esse conto dos Grimm. Portanto, permanece a versão em que o lenhador é o responsável pela salvação da menina fortalecendo a imagem da proteção masculina às mulheres.

Consoante João Batista de Brito (2006): “na passagem da estrutura literária para a cinematográfica, duas operações são básicas: redução e adição” (VANNOYE *apud* BRITO, 2006, p. 11). Nessa visão, a adição se define pela inserção de elementos e a redução pela supressão. No filme repercute o incremento de elementos correlacionados ao processo de adição, evidenciados por elementos não presentes nas narrativas como: a floresta que é ambientada às características do ocidente; o coelho representa a passagem da infância para a adolescência; o solo sagrado expressão de santidade; o machado corresponde à força; a espada símbolo de justiça que

separa o bem do mal; a lua representa a transformação e crescimento e o planetário simboliza a ordem celeste e terrestre.

Esses elementos constituem a extrapolação da obra fílmica em relação ao texto literário na qual foi baseada. Essas adições são realizadas pela direção do filme e correspondem a uma leitura particularizada da história clássica, ou seja, um outro olhar sobre *Chapeuzinho Vermelho*, transformada em *A Garota da Capa Vermelha*. Por isso, é importante considerarmos o processo de tradução das narrativas literárias para o cinema como um exercício de tradução. Nele estarão presentes novas abordagens sobre um mesmo assunto ou tema, como no filme citado acima.

Dessa forma, a narrativa fílmica “A garota da capa vermelha” (2011), vem reutilizar os elementos presentes no conto, reinventando outros. Nessa ordem, o filme é uma nova elaboração das narrativas, o autor trabalha com o conto original e incrementa novos elementos, ressignificando-os através de uma nova perspectiva. Como exemplo, vemos a representação da lua, recorrente na película: “Lua cheia, tranquem portas e janelas” (*A Garota da Capa Vermelha*, 2011, 02:02 a 02:26). Ele remete às transformações e mudanças extremas como afirma Jean Chevalier:

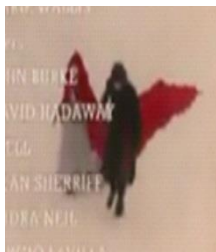
[...] Suas duas características mais fundamentais derivam, de um lado, de a lua ser privada de luz própria e não passar de um reflexo do Sol; de outro lado, de a lua atravessar fases diferentes e mudança de forma. É por isso que ela simboliza a dependência e o princípio feminino, assim como a periodicidade e a renovação. Nessa dupla qualificação, ela é símbolo de transformação e de crescimento. (CHEVALIER, 2012, p. 561)

As transformações sofridas pelo “satélite natural da Terra” remetem às diversas faces do “lobo”, implicando que ele pode ser representado por qualquer pessoa do gênero masculino, não apresentando uma imagem fixa de um personagem específico. De forma semelhante a representatividade da lua como dependente do astro-rei pode estar relacionada à dependência e submissão do gênero feminino ao masculino.

O filme *A Garota da Capa Vermelha*, pela maioria das imagens utilizadas na representação da mulher, em especial a protagonista, reforça a

concepção da dependência feminina, mesmo que implicitamente. Valerie corresponde a um modelo de mulher próprio da cultura contemporânea (pelo padrão corporal), embora o filme esteja temporalmente distanciado da atualidade. É importante destacar a cena final da narrativa cinematográfica na qual a personagem principal parece questionar o padrão comportamental preestabelecido para as mulheres de sua aldeia: casar, construir família e viver sob a tutela de um homem. Nesse sentido, o pensamento de Valerie (narração em off) parece apontar para uma nova e inusitada maneira de viver, uma opção alternativa.

Imagem IV



Entretanto, a cena final nos mostra a garota e sua capa num cenário de neve, evidenciando o contraste entre as cores vermelho e branco num sugestivo conflito entre a pureza e a volúpia. Destacamos também, nessa cena, o alongamento da capa vermelha à maneira de um véu de noiva o que nos permite interpretar como um indício de casamento (um desejo, talvez) da protagonista, ainda que este véu seja “encarnado”, subvertendo a brancura, símbolo da pureza e da virgindade. Cabe ao olhar do espectador, elaborar seus sentidos para este final.

A personagem Valerie depois de descobrir os desejos sexuais e experimentá-los, decide viver na floresta como descrito na cena: “Eu não poderia mais viver lá no vilarejo, eu me sentir mais livre nas sombras das florestas, viver isolada oferece seus perigos, mas desses eu tenho menos medo. (A Garota da Capa Vermelha, 2011, 01:34:26 a 10:34:42). A personagem já não se enquadrava nos padrões da sociedade, era uma mulher que não se ajustava aos moldes da moralidade mantidos pelas famílias recatadas. Dessa forma, a protagonista quebra paradigmas, mas é julgada e avaliada negativamente por alguns personagens da trama, principalmente femininos. Por isso, interpretamos essas imagens como formas de problematizar a questão do feminino e suas escolhas mostrando seus efeitos positivos e negativos.



Imagem V

A personagem Valerie depois de descobrir os desejos sexuais e experimentá-los, decide viver na floresta como descrito na cena: “Eu não poderia mais viver lá no vilarejo, eu me sentir mais livre nas sombras das florestas, viver isolada oferece seus perigos, mas desses eu tenho menos medo. (A Garota da Capa Vermelha, 2011, 01:34:26 a 10:34:42). A personagem já não se enquadrava nos padrões da sociedade, era uma mulher que não se ajustava aos moldes da moralidade mantidos pelas famílias recatadas. Dessa forma, a protagonista quebra paradigmas, mas é julgada e avaliada negativamente por alguns personagens da trama, principalmente femininos. Por isso, interpretamos essas imagens como formas de problematizar a questão do feminino e suas escolhas mostrando seus efeitos positivos e negativos.

Numa tendência contemporânea, a película não oferece fórmulas prontas ao espectador, ao contrário, deixa “em aberto” sugerindo alguns possíveis “finais”.

Enquanto na história de Charles Perrault a temática sexual é a tônica que move o enredo, os Grimm tratam de infantilizar a sua versão da narrativa. Isso está expresso no salvamento das personagens Chapeuzinho Vermelho e de sua avó, mostrando que nos contos de fadas existe “final feliz”, adocicando o desfecho da história vivida pela personagem. Por outro lado, o filme é uma resignificação dos contos, faz uma releitura pelo viés cinematográfico e por ser uma narrativa contemporânea do século XXI, retoma a abordagem sexualizada evidente na versão “original” de Perrault, apostando na sensualização da personagem e na relação afetiva com seu parceiro.

E VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE?

As relações entre cinema e literatura remontam ao nascimento da “sétima arte”. Podemos afirmar que o cinema aprendeu com a arte literária a contar histórias. Por esse motivo, as adaptações dos textos literários para a linguagem audiovisual se tornaram tão frequente. Menos frequente, porém, é a compreensão do público de que se trata de formas diferenciadas de arte e, por isso essa diferença não pode ser hierarquizada. Este estudo, não pretendeu avaliar a qualidade da adaptação do conto para o cinema e nem julgar o nível de “fidelidade” da película à literatura.

O cinema um é trabalhado realizado no coletivo, enquanto a literatura registra marcas individuais; além dessa arte se apropriar da literatura, ela também utiliza elementos não presentes na linguagem literária como: Os movimentos de câmera, os enquadramentos, a música, a cor e a luz. A literatura é, portanto, a arte primária para a afloração da cinematografia. Nessa perspectiva o filme *A Garota da Capa Vermelha* (2011), veio na contemporaneidade imbuir da literatura infantil, numa perspectiva de representação da mulher, conceituada a um público não infantilizado, no entanto, com a utilização dos símbolos presentes nas

narrativas infantis, havendo portanto, a substituição de termos como: *menina* por *garota* quando a reprodução da mulher já é concebida por uma jovem.

A narrativa fílmica acaba modelando comportamentos em pleno século XXI, quando são reforçados os paradigmas no conto *Chapeuzinho Vermelho* de Perrault, por vezes da dos Grimm, atualizando essas histórias para um novo público, em sua maioria de adolescentes e meninas. A literatura concebe uma nova visibilidade para a representação da mulher, mais acaba sendo reprodutora do discurso politizado que se permeou pela sociedade entre os séculos XIII e XVII, através do didatismo evidenciado na moral dos contos.

Dessa maneira a arte cinematográfica amparada na literatura vem contribuir para o afunilamento comportamental cristalizado pela memória coletiva. A literatura infantil, juntamente com o cinema contribui para a propagação das “boas maneiras” impostas ao gênero feminino, principalmente através dos contos de fadas/ou contos clássicos.

Os contos de fadas possuem grande representatividade são considerados Patrimônio Cultural da Humanidade, por serem a matéria prima das narrativas orais, nesse sentido os clássicos nos carregam a uma viagem surpreendente, pois representam etimologicamente: “[...] Uma derivação de *classos*, um tipo de embarcação, uma nave para longas viagens. A outra, mais provável, é que venha de *Classe*, como sinônimo de sala de aula confirmado a ideia de livros de destaque, estudos nas escolas” (MACHADO, 2002, p. 20). Nesse sentido, é compreensível que todos nos reconheçamos neles, pois fazem parte da nossa cultura e de nossa formação, desde os tempos escolares.

Sendo assim, não há como dissociar as narrativas posteriores à de Perrault, seja a dos Irmãos Grimm, seja a adaptação fílmica *A Garota da Capa Vermelha*, pois elas estão em constante movimento tanto quanto a sociedade na qual elas circulam. Assim afirma Ana Maria Machado (2002), referindo-se aos contos clássicos e suas adaptações:

Essas diferentes versões se multiplicam. Continuam a ser feitas hoje em dia. Por isso, o próprio conceito de “versão original” é difícil de precisar. Muitas vezes é difícil que o

leitor atual tenha a possibilidade de acesso aos textos em sua forma cristalizada de quando foram pela primeira vez fixados por escrito, ou na versão que se tornou seu ponto de partida clássico. (MACHADO, 2010, p.10)

Por esta razão, arriscamos dizer que essas histórias, das quais não conhecemos o início, será também difícil, ou talvez, impossível chegarem ao fim. Daí as reconhecemos como clássicas e como eternas, pois são recontadas através dos tempos e nas mais variadas formas de linguagem, como o cinema, por exemplo. São histórias que conseguem ser eternas e sempre novas, como nos lembra Ana Maria Machado. Por isso, elas podem nos sugerir ter finais nem sempre felizes.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Phillippe. *História Social da Criança e da Família*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise nos contos de fadas*. 19.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRITO, João Batista de. *Literatura no cinema*. São Paulo: Unimarco, 2006.

CADEMARTORI, Lígia. *O que é literatura infantil*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)*. 26ª ed. – Rio de janeiro: José Olympio, 2012.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: arte literária ou pedagógica?* In: *Literatura Infantil: Teoria, análise e didática*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000, p. 46-61.

FURTADO, Jorge. *A adaptação literária para cinema e televisão*. Disponível em: <http://www.casacinepoa.com.br/as-conex%C3%B5es/textos-sobre-cinema/adapta%C3%A7%C3%A3o-liter%C3%A1ria-para-cinema-e-televis%C3%A3o>. Acesso em: 15 de maio de 2013.

GRIMM, Jacob e Wilhelm. *Chapeuzinho Vermelho* In: MACHADO, Ana Maria (Apresentação). *Contos de Fadas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010, Pag. 145 - 152.

HARDWICKE, Catherine. *A Garota da Capa Vermelha*. EUA/ Reino Unido, 2011.

MACHADO, Ana Maria. Eternos e sempre novos In: *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2002. Pag. 16-24.

PERRAULT, Charles. In: MACHADO, Ana Maria (Apresentação). *Contos de Fadas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010, Pag. 77-82.

SULZBACH, Liliana. *A invenção da infância* In: *O cárcere e a rua*. Porto Alegre, 2000.

TRADIÇÃO ORAL, COLONIALISMO E CULTURA

ESCRITA: UMA BREVE REFLEXÃO

José Francisco Alves Cruz¹

INTRODUÇÃO

Este capítulo faz uma reflexão sobre a cultura popular, as tradições, em especial, a tradição oral. Neste percurso, será analisado o preconceito à cultura oral, enfatizando os fatores políticos que estão subjacentes no universo da dicotomia entre fala e escrita e das concepções de letramento na sociedade.

Como aportes teóricos, faremos um recorte principal com Meihy (2005, 2007), Ayala (2003), Fernandes (2007), Bosi (1997), Eagleton (2000), Hampatê Bâ (1980), Hall (2003), Hobsbawm (1984), Dussel (2005), Quijano (2005), Mignolo (2008), Adorno e Horkheimer (2006) e também com o referencial teórico dos estudos do letramento em Street (2014), Marcuschi (2003) e Bortoni-Ricardo (2004).

A relevância deste estudo deve-se ao fato de ser um dos pontos a serem discutidos na pesquisa de minha autoria em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Uneb - Campus II. A referida investigação, de caráter qualitativo, se propõe a estudar as histórias de vida de quatro idosos da Comunidade Rural Quilombola de Tijuaçu – BA, tendo como objetivos específicos identificar os contextos em que se verificam os eventos e práticas de letramentos e discorrer sobre suas

¹ Licenciado em Letras Inglês e suas Literaturas (2009); e pós-graduado em Programação de Ensino de língua Portuguesa pela UPE; Bacharel em Comunicação Social pela UFS (2001); Mestrando em Crítica Cultural pela UNEB - Campus II Alagoinhas; integrado ao grupo de pesquisa GEREL.

características e implicações na localidade e no contexto do semiárido baiano.

A temática tem uma relevância política, social e acadêmica por se tratar de uma investigação numa comunidade rural e quilombola que ainda possui uma boa quantidade de idosos com lideranças e trajetórias de vida diversas. Sendo assim, os tópicos a serem discorridos neste capítulo farão diálogo com a proposta da pesquisa, observando aspectos identitários prévios já em observação na comunidade de pesquisa.

A TRADIÇÃO ORAL

Meihy (2005, p. 167) define a Tradição Oral como uma das expressões da História Oral que se verifica por meio de mitos, folclore, com referências a acontecimentos muito antigos que são repassados oralmente de geração a geração, de pais para filhos ou de indivíduos para indivíduos em comunidades: “O calendário, as festividades, os rituais de passagens, as cerimônias cíclicas, as motivações abstratas de tragédias eventuais e doenças endêmicas ou epidêmicas são matéria da tradição oral.”

Com um entendimento abrangente sobre o significado da história oral, Ayala (2003) em seu campo de pesquisa voltado à cultura popular, esclarece que os estudos neste enfoque requerem uma abordagem crítica, um apoio teórico e metodológico.

Nesse sentido, o pesquisador tem um desafio ao levar para o campo da escrita o que está no campo da oralidade. Deve tornar visível a realidade da cultura, suas particularidades, o sentido que ela representa para quem está inserido nela. Para isso, a utilização de ferramentas como a análise e interpretações, técnicas, recursos teóricos, além de aparatos tecnológicos, a exemplo de gravadores, câmeras de vídeo máquina de fotografar e computador.

Ainda para a autora, devem-se evitar equívocos, como o racionalismo exacerbado positivista que, através de uma “pretensa neutralidade”, se distancia muito dos sujeitos, reduzindo-os a uma relação

sujeito – objeto, ou uma postura mais subjetiva que rotula essas manifestações como algo exótico.

Hall (2003) explica que a cultura popular está relacionada à tradição e às formas tradicionais de vida por se firmar como resistência, como oposição à cultura dominante. Em vista disso, há uma interpretação de que o “tradicionalismo” é retrógrado e anacrônico.

É comum também observar uma visão romantizada no sentido de preservar a “essência do povo”, como se a cultura popular fosse “intocada” e que pode ser “resgatada” para não se perder e nem se contaminar com a Indústria Cultural. De fato, há uma interferência da cultura dominante no descarte e substituição das práticas populares por outras, com o intuito de marginalizar sua característica, como descreve Hall (2003). Essa intenção, mascarada de “transformação cultural”, é movida pela lógica do capital, pela Indústria Cultural. Por outro lado, existem práticas tradicionais que ainda permanecem na posteridade, mesmo passando por adaptações por conta das diversas vicissitudes ao longo do tempo. Essas manifestações culturais apenas se reorganizaram e não perderam seu valor.

Há casos em que as tradições se perderam em “algum lugar no tempo” pelo fato de as transformações propiciadas pela elite cultural dominante no século XIX não respeitarem a hierarquia de valores cultivados na sociedade. Em outros casos, pelo esquecimento acidental de um costume. Com intuito de rememorar-las no presente, o povo inventa as tradições.

Hobsbawm (1984) em “A Invenção das Tradições” faz um estudo de como as tradições são inventadas, tendo em vista relação de prosseguimento entre o passado e o presente, e muitas dessas tradições instituídas não são muito antigas.

Por ‘tradição inventada’ entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado. (HOBSBAWM, 1984, p. 9)

Aplicando o entendimento de tradição inventada e demais conceitos sobre cultura popular à minha dissertação em desenvolvimento no mestrado em Crítica Cultural pela Uneb – *Campus II* (Alagoinhas – BA), apresento uma pequena consideração inicial. A pesquisa de campo na Comunidade Rural Quilombola de Tijuaçu tem a proposta de evidenciar um conjunto de práticas culturais de ancestralidade étnico-racial que foram instituídas ao longo da história da localidade e se constituem como letramentos sociais. Essas evidências serão investigadas tanto nas entrevistas narrativas com idosos de ancestralidade quilombola, quanto na verificação de documentos, monumentos e demais acervos relacionados à história local.

Segundo relatos de moradores, e descrito em Miranda (2011), a população nativa de Tijuaçu é descendente de Maria Rodrigues (Mariinha), uma das três escravas africanas fugidas de um cativo do recôncavo baiano no século XIX. A partir de então, “Mariinha”, a única que se fixou na região, constituiu família, deixando descendentes para ocupar e demarcar a terra. Cada filho ficou em uma área diferente, visando, assim, obter a posse do território.

Destarte, os cultos religiosos, as simbologias e rituais, a indumentária étnica utilizada por alguns moradores, bem como as cantigas populares toadas pelos nativos em cerimônias e festas populares são indícios que reforçam a ancestralidade quilombola. Essas características que compõem o *ethos* da comunidade estão imbricadas do ponto de vista político e social. São práticas reiteradas que representam o coletivo identitário da comunidade. Analisá-los se são ou não tradições inventadas é uma discussão a ser aprofundada ao longo da pesquisa.

Uma das facetas da tradição da localidade é o samba de lata, que mistura dança e cânticos produzidos pelos nativos de Tijuaçu. Diz a história, que durante a seca, os moradores em busca de água, partiam “caatinga adentro” com latas de alumínio. E nesse itinerário começaram a bater as latas e a improvisar versos que eram cantados. Embalados pelo ritmo, os moradores dançavam. E assim, nascia o “samba de lata”.

De forma paulatina, os integrantes do grupo foram incrementando elementos como a vestimenta das mulheres na cor branca, vestidos e saias rodadas e outros adereços. Conforme Miranda (2006, p. 99):

Os componentes do Samba de Lata aprenderam a valorizá-lo e têm consciência de que para dar continuidade a essa manifestação cultural, é necessário que algumas inovações sejam feitas, como a entrada de um maior número de homens na roda de samba, conforme acontecia anteriormente.

O samba de lata tornou-se uma tradição, um reforço da cultura quilombola de Tijuáçu. A preocupação do grupo e das entidades de apoio cultural é preservar esse elemento, herança da raça, da luta do povo que não deixa de ser feliz, mesmo com as adversidades da natureza (seca). Desse modo, foca-se no mito de luta do homem às intempéries da natureza.

A dança e cânticos são realizados de forma repetitiva e repassados para os mais jovens, tendo em vista não perder o legado deixado pelos ancestrais. Há um incentivo de órgãos governamentais para formar oficinas de samba de lata, onde os nativos da localidade possam dançar e produzir versos para novas canções. Essa “intervenção” do poder público no coletivo identitário da localidade é outro ponto a ser analisado durante o estudo.

Outro aspecto da cultura de Tijuáçu é a religiosidade. Embora a Igreja Católica tenha uma representatividade mais proeminente entre os moradores, verificou-se a presença de outras vertentes religiosas como a Evangélica e o Candomblé, sendo este mais propenso ao sincretismo com a fé católica.

No mês de novembro, é costume na comunidade a comemoração ao padroeiro São Benedito, com procissão, festividade religiosa e de cunho profano. Percebe-se que essa prática não é muito antiga, no entanto, é um evento permanente no calendário da localidade.

A procissão tem uma simbologia muito relevante para a comunidade, pois São Benedito é negro e se configura como protetor do povo de Tijuáçu. Durante o cortejo é possível verificar de forma prevalecte as marcas da oralidade e um contínuo ténue com o letramento. Há presença de géneros específicos da religiosidade, de carácter jaculatório, como as ladainhas, súplicas proferidas em voz alta. Esse imaginário idiosincrático é algo inerente da tradição oral e deve ser respeitado. Essas manifestações estão se tornando mais raras nas grandes cidades, “locais de

letramento”, onde predominam a cultura da escrita. Já as pequenas comunidades rurais ou semirurais conservam esses traços da oralidade que são desvalorizados por aquelas, como é o caso da poesia oral.

Conforme Fernandes (2007), a partir do século XVIII, a poesia oral foi relegada como algo menor pela crítica literária. Entre os motivos, a valorização da escrita, do erudito em detrimento do popular, rotulado como primitivo, exótico, folclórico e realizado por pessoas carentes das técnicas da leitura e escrita. Essa prevalência da escrita em relação à fala tão arraigada na cultura ocidental não se observa em cultura de matrizes africanas.

Em “A Tradição Viva”, o etnólogo africano Hampaté Bâ (1980) ressalta o valor da tradição oral para a história da África. A oralidade, a palavra, tem uma força relacionada ao divino, ao sagrado e, portanto, possui um valor moral. O testemunho oral corresponde à verdade. O homem que não utiliza a verdade é desvalorizado perante a sociedade.

O autor ainda faz referência aos “tradicionalistas” – os “Velhos” - “grandes depositários da tradição oral” que tem a incumbência de repassar os conhecimentos aos iniciantes.

Os “conhecedores” são considerados a “Memória Viva” da África, podendo ser um mestre iniciado em algum ramo específico como tecelão, ferreiro, pescador, dentre outros ofícios, ou alguém com um saber total das tradições. Independente de ter um ramo específico de saber, “os velhos” possuem um notável conhecimento sobre todos os aspectos científicos e cotidianos da sociedade africana. O exemplo da África endossa a importância do testemunho oral do idoso. Retomando a reflexão de Halbwachs a respeito da “memória dos velhos” em relação a do adulto, Bosi (1997, p. 23) explica:

Bem outra seria a situação do velho, do homem que já viveu sua vida. Ao lembrar o passado ele não está descansando, por um instante, das lides cotidianas, não está entregando-se fugitivamente às delícias do sono: ele está se ocupando consciente e atentamente do próprio passado, da substância mesma da sua vida. (BOSI, 1997, p. 23)

O idoso tem papel ativo no processo de (re)construção da história, por meio dos arquivos evocados de sua memória. Maior desvelo se faz para

trazer à tona as reminiscências de sua juventude. Durante esta fase da vida, as lembranças do passado são mais precisas. É um olhar para o passado em que ele próprio é o sujeito da narrativa. Decerto, um momento de total responsabilidade.

LÍNGUA, CULTURA E PODER: IMPLICAÇÕES POLÍTICAS

Embora os estudos sobre o letramento tenham avançado para uma perspectiva etnográfica, ao longo desses mais de 30 anos seu conceito ainda é atrelado à dicotomia entre fala e escrita. A separação de ambas, conforme Marcuschi (2001), resulta de uma visão imanentista de língua, com regras prescritivas que distingue a forma do conteúdo. Neste contexto, a fala é atribuída como algo menor, errada, fragmentária e menos complexa, enquanto que a escrita possui um *status* social privilegiado com sua formalidade, elaboração e caráter abstrato.

Na história da língua, a distinção entre fala e escrita é explicada a partir das relações de poder. Segundo Bagno (2006), no século III a.C., a língua grega se tornou o idioma oficial do império, devido às conquistas do imperador Alexandre. Tendo em vista uma dominação político-cultural das regiões conquistadas, houve a necessidade de sistematizar o idioma grego, unificá-lo para torná-lo homogêneo e superior às demais formas regionais e sociais de uso da língua. A ordem era falar grego, símbolo de poder.

Essa normatização da língua é o início do que se chama de “gramática tradicional”, alicerçada com bases filosóficas e preconceitos sociais. Seus organizadores, mesmo percebendo que a língua possuía variações regionais e sociais que se estabelecem ao longo do tempo (diacronia), mantinham o rigor de deixar as formas gramaticais intocadas para não corromper “o bom uso do idioma” com a linguagem espontânea. Numa comparação entre escrita e fala, acharam esta última dispersa, sem regras e defeituosa. Desse modo, apenas os homens pertencentes à aristocracia poderiam falar de acordo com o que dita a Gramática Tradicional.

Bortoni-Ricardo (2004) ao fazer uma pesquisa sobre a diversidade linguística no Brasil, explica que os chamados “erros” presentes no repertório linguístico de pessoas são apenas diferenças comuns no discurso de cada indivíduo ou grupo social, encontrados nas diversas regiões do país. Por fatores históricos, políticos e econômicos, esses falares foram discriminados e considerados como errados ou feios.

Na história do Brasil, as regiões litorâneas por serem as mais promissoras econômica e politicamente pelo fato de estarem geograficamente mais próximas à Europa, ditavam a forma ideal do idioma. A afirmação da superioridade se traduzia em vários aspectos, especialmente, no linguístico. Do outro lado, estava a população interiorana com sua prática oral estereotipada como “linguajar pobre, vulgar e não culto”.

A divisão entre “culto” e “não culto” foi valorizada ao longo do tempo pelas diversas civilizações da antiguidade até os dias atuais. Como uma das facetas dessa concepção, menciono a apresentação de Eagleton (2000) sobre a diferença que a sociedade faz entre “trabalho manual” e “trabalho intelectual”. Rotula-se que o primeiro é realizado por pessoas sem instrução que estão no meio rural, sendo considerado como inferior. Neste ponto, colocam-se as tarefas relacionadas à natureza (como lavrar o solo) como desqualificadas e rudimentares. Já o trabalho intelectual é prática exercida por indivíduos “cultos”. Nesse entendimento, o termo cultura é sinônimo de polidez, fineza, elevação espiritual adquirida pela erudição, o que é errôneo, pois todo indivíduo é culto. A cultura é uma característica inerente a todo ser humano e independe de classe social e/ou nível de escolaridade. Esta separação entre natureza e cultura também é equivocada, já que o próprio termo cultura é derivado de natureza. Percebe-se, então, que o seu uso é apenas para estigmatizar os indivíduos. É um separador de classes sociais, uma forma de perpetuar o *status quo* na sociedade e de manter uma ideologia colonialista de segregação, especialmente, racial.

Para o enfoque do pensamento colonialista, são relevantes as contribuições de Adorno e Horkheimer (2006) ao fazer uma crítica ao conceito de Modernidade. Os autores narram o percurso pelo qual o pensamento humano atravessou, partindo de uma concepção mítica da realidade à racionalidade atribuída ao conhecimento científico. Antes,

caracterizado pelo medo do homem às forças da natureza; depois, pela dominação da natureza pelo homem e também do homem pelo homem. Esse processo é contraditório, uma vez que o uso da razão deveria levar o indivíduo ao esclarecimento, ao progresso moral advindo da nobreza de seus atos. No entanto, transforma o homem em algoz de seu semelhante.

Conforme Dussel (2005), o conceito de Modernidade eurocêntrica se traduz por um momento de efervescência crítica, de emancipação do homem, de sua saída da imaturidade, tendo como fatores desencadeadores a Reforma Protestante, a Ilustração e a Revolução Francesa. No entanto, como já foi mencionado anteriormente, a ideia de progresso se contrapõe pelo uso da barbárie. Essa foi a forma que os conquistadores europeus encontraram para impor sua superioridade.

Quijano (2005) em seus estudos sobre a colonialidade do poder descreve a nefasta dominação econômica, política e cultural europeia sob as demais regiões do mundo e ressalta que a ideia de raça não existia na história antes da América. Foram ceifadas as formas de conhecimento dos colonizados, suas produções de sentidos, subjetividades.

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

No que concerne à dominação linguística, observa-se que a imposição da religião do colonizador foi um fator determinante para o controle dos autóctones nas diversas regiões invadidas pelas potências imperialistas europeias modernas, a partir do século XV.

LETRAMENTOS SOCIAIS E IDEOLÓGICO: PERSPECTIVAS
INOVADORAS

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

Contínuo de oralidade – letramento - o ambiente rural é caracterizado por eventos de oralidade e ausência ou quase ausência das condições de letramento autônomo, já que em alguns casos não existe escola ou outro meio que implemente práticas sociais de uso da leitura e escrita.

Contínuo de urbanização - existem características dos falares do povo brasileiro que se modificam quando o repertório linguístico tipicamente rural passa para o empregado no meio urbano. É representado pela sequência RURAL – RURBANO – URBANO.

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

Partindo de uma concepção antropológica envolvendo o letramento, a perspectiva etnográfica é a mais adequada, pois estuda as práticas letradas “fora da caixa” da política pós-colonial. Na vanguarda dos novos estudos do letramento está o trabalho desenvolvido por Street (2014) que promove uma mudança de paradigma com a abordagem do letramento ideológico.

O autor tece forte crítica ao modelo autônomo de letramento amplamente difundido na escola, no meio acadêmico-científico, nos órgãos de educação, no padrão dos organismos internacionais, como a UNESCO. Este modelo dá ênfase apenas ao desempenho de habilidades cognitivas do indivíduo desvinculada do seu contexto social e histórico. Constitui-se como reforço da chamada “norma culta” ou “padrão”, difundida por meio da escrita.

Para o enfoque do letramento ideológico como paradigma da mudança na distinção entre fala e escrita, Street (2014) descreve como foi a imposição da política colonialista durante a catequização de nativos por missionários metodistas em ilhas asiáticas, em meados do século XIX e início do século XX. Relata que a ordem era fazer o nativo (autóctone) decorar trechos das escrituras sagradas e fazê-los pensar que estavam adentrando no “mundo do letramento”, pela ilusão do domínio da escrita, símbolo de poder e “progresso”, descrito no chamado “culto à carga”, rituais que os nativos realizavam para se apoderar da “carga” - bens e serviços trazidos pelos europeus.

Em meio à alienação de muitos, uma parte dos nativos começou a se apropriar dos “letramentos” repassados pelos jesuítas, não com a ingenuidade que os religiosos pensavam que tinham, mas como forma de fortalecer sua ideologia e identidade e livrar-se da alienação que a própria igreja estabeleceu. Esse processo de afirmação das subjetividades dos nativos funciona como uma desobediência epistêmica.

Mignolo (2008) indica a desobediência epistêmica como uma opção descolonial de pensamento que implica em “aprender a desaprender” toda uma história de dominação de conhecimento repassado pela “razão imperial/colonial”.

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

A partir dessas discussões, podemos inferir que não existem hierarquias entre os letramentos provindos da fala e da escrita. Todos são válidos e relevantes. Para Marcuschi (2001, p. 37): “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação de dois polos opostos.” Nesse sentido,

surge um conjunto de variações, onde os gêneros textuais de cada domínio se entrecruzam em vários aspectos e, muitas vezes, possuindo características da fala e escrita.

CONCLUSÃO

Este trabalho é um esboço, uma pequena parte do percurso teórico-metodológico que norteará minha pesquisa na Comunidade Rural Quilombola de Tijuacu. Não tem caráter definitivo, já que o conhecimento é construído de forma contínua. A cada instante, novas aprendizagens se produzirão, fazendo teias com novos conhecimentos em um processo rizomático infinito.

Neste momento, podemos dizer que o campo de estudo sobre os letramentos sociais existentes na referida comunidade está diretamente relacionado com sua história. Serão observados também pelos modos de vida dos sujeitos da pesquisa (personagens reais que desempenham diversos papéis na comunidade) e seus relatos orais. Assim, devemos ressaltar a importância da oralidade para o trabalho do pesquisador.

Compreendemos que pensar a Tradição Oral desprovida de preconceitos em relação às práticas orais desenvolvidas no cerne da cultura popular é uma tarefa primordial para o pesquisador. A questão cultural é permeada de relações de poder, e o que está mais em voga é a imposição de valores, padrões de comportamentos a favor da classe dominante. Nesse sentido, a neutralidade do pesquisador é importante, pois evita que suas ideias preconcebidas interfiram nos resultados de sua investigação.

Podemos depreender também que as tradições têm um caráter duradouro, pois são passadas de geração a geração pelos depositários das tradições do grupo e/ou da comunidade, geralmente os mais velhos. Estes, portanto, por terem vivenciado inúmeras experiências ao longo da vida, estão numa etapa em que lembrar é relevante, tendo uma função social.

Ainda durante a discussão deste trabalho foi possível evidenciar que os estudos do letramento estão diretamente relacionados com a questão do

poder, tendo como fator resultante o preconceito cultural representado pela dicotomia entre fala e escrita.

Nesse embate, a escrita, saber considerado correto, representa a ótica do dominador eurocêntrico, sendo atrelada “à racionalidade, ao progresso e à tecnologia”. É permeada pelo modelo autônomo de letramento. Do outro lado, está a oralidade, considerada de forma equivocada como conhecimento “subalterno, ingênuo e desorganizado”.

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

A partir dos estudos de Dussel (2005) Quijano (2005) e Mignolo (2008) sobre eurocentrismo, colonialidade e desobediência epistêmica, depreendemos que a dominação política e cultural imposta pelas metrópoles europeias aos nativos da América, da África e das Ilhas asiáticas foi de segregação racial, sendo esta racialização uma invenção para obter a superioridade perante os colonizados.

Esse domínio teve interferência maléfica nas formas de conceber as subjetividades dos nativos, nos cultos e tradições. Além disso, pela ótica do capital, contribuir para a escravidão e exploração da mão-de-obra nativa em trabalhos extenuantes, favorecendo a política indigenista - concepção que considera o índio como primitivo e alheio à civilização.

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

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- AYALA, Maria Ignez Novais. A cultura popular em uma perspectiva empenhada de análise. In: FERNANDES, Frederico Augusto Garcia (org.). *Oralidade e literatura: manifestações e abordagens no Brasil*. Londrina, Eduel, 2003.
- BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: ciência e senso comum na educação em língua materna*. Disponível em: <http://www.marcosbagnoc.com.br/art_nada-na-lingua-e-poracaso.htm>. Acesso em: 31 outubro 2007.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 2. ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 1987.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. In: *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Ana Lúcia Oliveira. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995, pp. 7 – 37.
- DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: setembro de 2005.
- EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. Trad. Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- FERNANDES, Frederico Augusto Garcia. *A voz e o sentido: poesia oral em sincronia*. São Paulo: editora UNESP, 2007. p. 24-59.
- FERNANDES, Frederico Augusto Garcia. *Oralidade e literatura: manifestações e abordagens no Brasil* [livro eletrônico] / Frederico Augusto Garcia Fernandes (organizador). Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013. Disponível em: http://www.uel.br/editora/portal/pages/arquivos/oralidade_digital.pdf. Acesso em: 20/02/2019.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- GOMES, Romeu. Análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1993, cap. IV, p. 67-69.

- HALL, Stuart. Notas sobre a desconstrução do popular. In: Liv Sovik (org); Trad. Adelaine La Guardia Resende. *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.
- HAMPATÉ BÂ, Hamadou. A tradição viva. In: *História Geral da África I. Metodologia e pré-história da África*. Organizado por Joseph Ki-Zerbo. São Paulo, Ed. Ática/UNESCO, 1980.
- HOBSBAWM, Eric. Introdução. In: HOBSBAWM, Eric. RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984, p. 9-23.
- KLEIMAN, Ângela. B. *Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 2 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.
- KLEIMAN, Ângela. B. *Preciso ensinar o letramento?* Brasília: REVER- Produção Editorial, 2005.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividade de retextualização*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MIGNOLO, Walter D. *Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*. Cadernos de Letras da UFF, n.34, p.287-324, 2008.
- MIRANDA, Carmélia Aparecida da Silva. *Comunidade quilombola de Tijuacu: memória, identidade e visibilidade*. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho 2011.
- MIRANDA, Carmélia Aparecida da Silva. *Vestígios recuperados: experiências da comunidade negra rural de Tijuacu – BA*. São Paulo, 2006.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In. LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: setembro de 2005.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 14-25.
- SOARES, Magda. *Que professor de português queremos formar?* Abralín, Brasília, v.25, tema 13, agosto, 2001. Disponível em: < <http://www.unb.br/abralin/index>>. Acesso em 25 outubro 2007.
- STREET, Brian V. *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Editora Parábola, 2014.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

“OS ÚLTIMOS SERÃO OS PRIMEIROS”: DESCOLONIZAÇÃO, LETRAMENTO E REEXISTÊNCIA

Leandro Emanuel Cruz de Oliveira¹

Maria Anória de Jesus Oliveira²

INTRODUÇÃO

A respeito da expressão máxima da colonização na atualidade e os efeitos tardios desse fato, poderíamos afirmar que ela é a transformação do escravo em mendigo, do negro em marginal, do abandono estatal como estratégia e justificativa para as pseudopolíticas de inclusão. O tempo do colonizador nunca foi tão intenso. O enraizamento do racismo e do preconceito nas mentalidades e ações coletivas nunca foram tão fortes; a necessidade urgente de agora não é somente resistir, mais também de reexistir. A violência continua como a marca da mão do colonizador sobre o

¹ Graduado em Educação Física pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2010). Fez Especialização em Educação Física Escolar pela Universidade Cândido Mendes. Capacitou-se em Diversidade e Gênero na escola e em Educação Física Lúdico recreativa; fez curso de Atualização em Práticas Pedagógicas e em Elaboração de Projetos na Escola. Mestrando em Crítica Cultural pela UNEB - Campus II Alagoinhas; pesquisa, cultura negra; letramento e reexistência, junto ao grupo de capoeira Zambiacongo Pojuca/BA.

² Possui doutorado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba/UFPB (2010), com estágio sanduíche/CAPES (Moçambique/Maputo), Mestrado em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (2003), Especialização em Literatura pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP, Graduação em Letras (PUC-SP) e Pós-doutorado em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Bolsista CNPQ (2015). Prof. permanente do Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural (Pós Crítica/UNEB) e do curso de Letras (UNEB).

corpo do povo colonizado. Os discursos são tão convincentes que alienam até as mentes mais “esclarecidas”. Em tempos de acesso irrestrito a informação, a desinformação é a estratégia de controle. Em tempos de resistência, a segregação é a forma de fragilizar. Em tempos de eminência de luta coletiva, os discursos de falência são os instrumentos que propagam o desânimo, como estratégia de desmonte das resistências. Em tempo dos falsos profetas, é tempo de reexistência.

E o que é reexistir? Senão tomar seu lugar na história?! Não de uma história perdida, mas, de uma nova história como o avesso da história que tem se recriado. É urgente a necessidade de construção de um novo homem e a linguagem torna-se mais do que nunca a arma da reexistência. Desse modo, é de vital importância que ela transforme-se em ações.

Neste ensaio propõe-se discutir sobre esse tempo de resistência, considerando os conceitos de raça e racismo, de letramento e também de reexistência, como balizadores para o pensamento. Tendo como enredo a condição do excluídos, dos marginalizados, dos expulsos ou negados ao sistema políticos econômicos e sociais. Reconhecendo nesses a figura do mendigo, o homem escravizado, alforriado à própria sorte.

Para fundamentarmos este texto leremos Frantz Fanon (1997 e 2008), nas obras “peles negras, mascaras brancas”, e “ os condenados da terra”; da leitura sobre o “Racismo e sociedade” em Carlos Moore (2007), bem como em Homi Bhabha (1998), a partir de “ O local da cultura”, bem como questões de identidade a partir de Franklin Ferreira (2000), e por fim, conversar com Ana Lúcia (2011) sobre o “letramento de Reexistência”. Em termos estéticos, o estudo apresenta-se organizado em três momentos; o primeiro constituído por manifesto a vida dos mendigos, dialogando sobre o processo de colonização, considerando a continuidade dos sistemas de controle, refletindo sobre a “verdade”, esboçaremos, ainda, a simetria da identidade entre a figura do mendigo e do negro, por fim, constituir um espaço de diálogo em torno do tema reexistência.

O HOMEM SEM BANDO: O MENDIGO COMO A NEGAÇÃO DE
“TUDO”!

O que representa um *mendigo*? Hoje essa foi a pergunta que não se ausentou dos meus pensamentos por horas, depois que me deparei com um desses “*ninguéns*” em pé, no meio da rua em um bairro movimentado aqui da cidade. Aparentemente um sujeito de meia idade, em que os maus tratos do tempo, a notória falta dos recursos econômicos, a ausência dos cuidados estéticos aceitáveis, não permitiria qualificá-lo de outra maneira, senão como um “*ninguém*”! Ou de outra forma, seu *status* estaria tão abaixo na escala social que nem se compararia a mais ínfima das profissões, ou das posições funcionais que nossa sociedade impõe. Quanta ousadia essa minha! Ora, a quais padrões eu me ative para fazer um julgamento tão perverso? Qual a minha posição na “vida” para *coisificar*³ outra vida? Não que tenha feito de forma intencional, muito menos que tenha reagido a esse sujeito de maneira agressiva, porem minimamente pensar sobre ele, numa mistura de dó e de repulsa, me colocou numa postura aproximada de um colonizador frente a seus colonizados.

O peso da responsabilidade social atribuído ao personagem do “*professor*”, ao qual me visto, acrescido a outra responsabilidade em construção, que é a do “*mestrando em crítica a cultura hegemônica e colonizadora*”, me fizeram recuar e perceber o quanto sou parte operante no sistema de controle. Olhar para aquele homem, naquela condição socialmente subumana, me provocou pensar o quanto somos descartáveis e vulneráveis a esse sistema escroto, no qual a vida tem valores agregados, dependentemente e proporcionalmente ao poder que essa vida tem ou pode exercer sobre as demais.

Distanciado da situação inicial, passei então a pensar sobre o que levou aquele homem a chegar e a permanecer naquela condição de

³ A partir da leitura do texto de José Carlos FELIX e Juliana Cristina SALVADORI– *A mortificação do corpo em é isto um homem? De primo Levi*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S217580262015000300043&script=sci_abstract&tlng=pt.

“ninguém”? E em consequência disso, especular as possibilidades para tal, foi um caminho inevitável. Primeiramente pensar sobre a própria vida natural, “ou o simples fato de viver”, a *zoé*, como já me contou *Giorgio Agamben*⁴ e a partir daí me apeguei àquela *verdade* de que “ninguém” surge de forma espontânea, ou materializa-se por acaso; as ciências biológicas já deram conta de explicar como é que uma pessoa é formada e concebida; então outra questão toma lugar, quem o abandonou? Teoricamente a família seria a primeira instituição a quem pertencemos e a que tem a (i)responsabilidade de nos colocar nos moldes socialmente, moralmente, religiosamente aceitáveis; ou seja, incluir-nos no sistema, na *bíos* (a maneira sócio-política de viver). Do outro lado a pátria mãe, ou se preferir, o Pai Estado-Nação⁵, *republicano*, e *democrático*, de *direito*, ou melhor, de deveres para com seus filhos, “*os alguéns*”, também estaria nessa ceara de responsabilidades. Nesse caso, incumbido de preparar o “ninguém” recém chegado, num “alguém” formalmente pronto para ser o cidadão. Aqui toma forma um *dispositivo*⁶ poderoso na condução dessa tarefa, teórica e prática, a instituição *escola*, que teria, desse modo, sua parcela de contribuição na

⁴ Ver a obra de Giorgio AGAMBEN, *Homo Sacer: poder soberano e a vida nua-* (2007) considera que a “politização” na vida nua é a tarefa metafísica por excelência, na qual se decide da humanidade do vivente homem, e, assumindo esta tarefa, a modernidade não faz mais do que declarar a própria fidelidade á estrutura essencial da tradição metafísica (p. 16).

⁵ Baseado na leitura da obra de Michel FOUCAULT. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: 2000.

⁶ Por dispositivo consideramos a definição FOUCAULT como sendo “Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos” (FOUCAULT, 2000, p. 244).

formação de um determinado “alguém”, nesse “ninguém”. Logicamente devo ressaltar que a eminência desse “alguém” dependeria de diversas configurações da realidade a qual ele pertence. Como assim? Ora, a qual ponto do sistema surgiu esse “ninguém”? Uma ramificação da *estrutura ou da superestrutura*⁸? Volto a especular sobre que houve uma falência na posição desse “alguém” que reverteu-se em um “ninguém”, caberia pensar, agora, sobre onde ele foi colocado! Na lógica do sistema político-econômico certamente não seria nas posições de destaque. Assim como ao povo Africano escravizado nos tempos do colonialismo eram considerados como “peças da África”⁹ baratas e, portanto, descartáveis, nesse colonialismo moderno podemos reconhecer o trabalhador como também uma “peça barata”, e, portanto, também descartável, no sistema capitalista atual. Olhemos paras as crises humanitárias, na Síria (2018) e na Venezuela (2018-19) em especial, e vejamos o contingente de mendigos, de ninguéns forçosamente provocados, ora pela ação da guerra, ora pela falência do sistema econômico, ou ainda por ações ditatoriais e imperialistas.

Retomando ao nosso *mendigo*, a leitura que se faz a partir do próprio sujeito, a condição do “ninguém” seria em si a negação da própria *identidade*¹⁰? Caberia pensar sobre a possibilidade de negação, por parte desse sujeito, a enquadrar-se no sistema de coisas que o definiria – a

⁷ A partir da leitura de Theodor ADORNO; Max HORKHEIMER. *O conceito de esclarecimento*. In: *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

⁸ Leitura do texto Introdução: Rizoma, de DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix – in: *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1. Trad. de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. —Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

⁹ Termo utilizado na obra de Campos, Hellio, 1947- *Capoeira Regional: a escola de Mestre Bimba / Hellio Campos* (Mestre Xaréu). - Salvador: EDUFBA, 2009.

¹⁰ Conceito referenciado na obra de HALL, Stuart. *A identidade Cultural da pós-modernidade*. 11ª edição. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro. Dp&A 2006.

*cultura*¹¹, a educação, o trabalho a política etc. Talvez a falência sobre sua potência linguística e intelectual, provocada por descontentamentos, ilusões e frustrações sobre a *realidade*¹² poderiam ter desmistificado esse mundo de fantasias ao qual chamamos de modernidade. A crise seria o fato concreto na constituição dessa ruptura entre a fantasia e a realidade. A resistência de outrora, agora só faz sentido se ganhar contornos de reexistência. Não é mais apenas resistir, é criar novas possibilidades de existência, de criar um novo homem.

Percebo o “*mendigo*, com o produto da negação do sistema, ou dos padrões estabelecidos para o convívio social. De um lado a possível recusa do próprio sujeito a enquadrar-se nos moldes exigidos, por outro, a expulsão, ou o descarte desse sujeito pelo próprio sistema. Nesse último possivelmente como estratégia de alienação, um produto de aceitação para os demais – o sistema gera excluídos para que possa justificar suas próprias políticas de *inclusão*. De toda forma, a falência, a loucura, a extrema resistência, a crise, a guerra, a competição, o tempo, o trabalho, o preconceito, o racismo, podem despertar os *mendigos* que em nós habita.

Voltando a pergunta inicial - “o que representa um *mendigo*?” - o certo dizer é que este, o mendigo, não é mais da família, não pertence ao sistema econômico de produção e consumo, não é da escola; é minimamente pertencente ao Estado, está na sociedade, mesmo que invisível, rejeitado, excluído, marginalizado, inútil; tornou-se uma peça pública. O desumano nisso está na imparcialidade nas posturas coletivas para aquele sujeito, para aquela vida que já foi um filho, ou um pai, ou um trabalhador e que agora, nessa condição de morte social, vagueia pelas ruas como um *fantasma vivo* no meio dos vivos.

¹¹ A partir do estudo da EAGLETON, Terry - A ideia de cultura. In: Capítulo 1. Versões de cultura p 11 – 48; Capítulo 5. Para uma cultura comum, p 145-167; Tradução: Sofia Rodrigues 2003.

¹² A partir da leitura da obra – Bem-vindo ao deserto do Real – Estado de sítio; do autor SLAVOJ ZIZEK 2002. Boitempo Editorial, 2003.

OS SISTEMAS E AS COISAS: A QUESTÃO DO MENDIGO

Se a condição do mendigo estaria na negação ou na exclusão de “*tudo*”, como foi dito no início deste trabalho, a reflexão sobre o que venha ser esse “*tudo*” torna-se imprescindível, principalmente quando o que se busca aqui é justamente a compreensão do que verdadeiramente isso representa. Penso que a esse “*tudo*” estaria referindo aos sistemas de controle constituídos entre as redes de poder econômico e de manifestações políticas e suas relações com a vida das pessoas. Bem como sobre os elementos que conferem identidade a esses sujeitos. Partindo do pressuposto de que a compreensão desse amontoado de “*coisas*” e as relações que estabelecem entre si e entre os sujeitos, poderíamos dizer que estaria aí a verdade? Acredito que não! Pois se por “*verdade*”, Michel Foucault (2000 p.10) nos provoca a entender como “um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados”; e que a verdade é deste mundo, humano,

[...] ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, amaneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 2000, p. 10)

Fanon (1997) desequilibra a linha de raciocínio sobre esse “regime de verdades” e enfaticamente ressalta que nenhuma verdade está acima da interpretação, nenhuma verdade é absoluta, ao contrário disso, nos diz que toda verdade deve ser questionada, pois, para ele,

[...] nenhum discurso sobre a transparência da alma pode esboroar esta posição [...] autêntico é tudo aquilo que precipita o desmoronamento do regime colonial, que favorece a emergência da nação. [...] no contexto colonial não há conduta de verdade. (FANON, 1997, p. 37-38)

Ora, se o conceito de verdade é provocado ou produzido pelo sistema de poder como um dispositivo de coerção e de controle social, há de se considerar que essa verdade se torna tendenciosa, e uma possível falsa verdade, cabendo amplo e incisivo questionamento. Também colabora no entendimento desse regime de verdade, a posição de Homi Bhabha, e segundo ele,

Para compreender a produtividade do poder colonial é crucial construir o seu regime de verdade então submeter suas representações a um julgamento normatizante. Só então torna-se possível compreender a ambivalência produtiva do objeto do discurso colonial - aquela "alteridade" que é ao mesmo tempo um objeto de desejo e escárnio, uma articulação da diferença contida dentro da fantasia da origem e da identidade. (BAHBHA, 1998, p. 106)

É justamente nas desconstruções dessas verdades que estaríamos reconhecendo o quão intenso foi e permanece vivo o processo de colonização que nos foi imposto. Novamente considerando a leitura de Foucault (2000 p. 10), e se para ele “a verdade não existe fora do poder ou sem poder (não é - não obstante um mito, de que seria necessário esclarecer a história e as funções - a recompensa dos espíritos livres, o filho das longas solidões, o privilégio daqueles que souberam se libertar)” seria justamente esse poder e esse privilégio que garantiriam a posição do colonizador. O que para Fanon (1997, p. 9) é o que se pode reconhecer como um ato de violência, ou seja, “a violência colonial não tem somente o objetivo de garantir o respeito desses homens subjugados; procura desumanizá-los”. E mais:

A originalidade do contexto colonial reside em que as realidades econômicas, as desigualdades, a enorme diferença dos modos de vida não logram nunca mascarar as realidades humanas. Quando se observa em sua imediatidade o contexto colonial, verifica-se que o que retalha o mundo é antes de mais nada o fato de pertencer ou não a tal espécie, a tal raça. (FANON, p. 29)

Fica evidenciado nas palavras de Fanon que a desumanização dos sujeitos que hoje se constitui na condição do “mendigo”, seria a máxima condição de purgação histórica, social e da identidade de uma pessoa pelo processo de colonização. Aquele “tudo” que nos referimos, retomando a leitura em Foucault, claramente podemos reconhecer como as verdades que os sistemas de poder produzem como forma de manutenção do controle social, ou seja, ao regime de verdades enraíza-se de diversas formas:

[...] a "verdade" é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas imitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas "ideológicas"). (FOUCAULT, 2000, p. 11)

Ganha-se contorno de entendimento os instrumentos que literalmente conferem ao sujeito a sua condição de mendigo. Ora se a interpretação estiver no rumo correto, o que podemos dizer sobre esse “tudo” é que certamente seria a materialização do sistema de verdades, a ação prática e efetiva do sistema de controle político, econômico, social a serviço do colonizador; se o conceito de “ninguém” seria a configuração do sujeito desumanizado, destituído de suas raízes culturais, sociais e econômicas, as marcas do controle colonizador; a condição do mendigo certamente seria a transfiguração atualizada do escravo. Há de se considerar mais uma vez a posição de Fanon, quando nos diz que,

O domínio colonial, porque total e simplificador, logo fez com que se desarticulasse de modo espetacular a existência cultural do povo subjugado. A negação da realidade nacional, as novas relações jurídicas introduzidas pela potência

ocupante, o lançamento à periferia, pela sociedade colonial, [...], a usurpação, a escravização sistematizada dos homens e das mulheres tornam possível essa obliteração cultural. (FANON, 1997, p. 197)

A subsistência do homem colonizado é, sem sombra de dúvidas, o produto, o resultado da escravidão desse pelo poder colonial. Porém, poderíamos dizer que o mendigo seria um sujeito livre do sistema? Na verdade, abandonado! A esse “liberto” a própria sorte, caberia também a interpretação e questionamento, pois essa “liberdade” sem condições de sobrevivência seria muito mais uma condição de descarte, uma expulsão às margens do sistema. No contexto social, o mendigo se apresenta como “invisível” perante os demais, certamente podemos afirmar que a verdade do colonizador esteja amplamente enraizada na mentalidade coletiva. Talvez aqui seja efetivamente o espaço da reexistência nos tempos modernos, ou pós-moderno se preferir, e que caberia a ação de repensar e de modificar a condição da morte social e da transformação do sujeito colonizados “em fantasmas vivos no meio dos vivos”.

ASSIMETRIA CONSTRUÍDA: O MENDIGO E O NEGRO

O invisível torna-se invisível por não parecer com os iguais! Teria razão quando afirmei que “ausência dos cuidados estéticos aceitáveis, não permitiria qualificá-lo de outra maneira, senão como um “ninguém”?” Essa adjetivação do “ninguém” certamente colocaria aquele sujeito marginalizado, também na condição de invisível? Possivelmente nesse momento a análise precipitada sobre ele, coloca em dúvida a sua própria identidade enquanto um componente da coletividade humana. Para Franklin Ferreira (2000), o reconhecimento do indivíduo enquanto sua identidade vista de forma reduzida, traduz-se como uma manifestação do racismo. Para ele a identidade está para além de um rótulo, uma embalagem que se guarda o sujeito. “A identidade não se reduz somente a uma representação do indivíduo a distingui-lo de outros e, ao mesmo tempo, indicando uma semelhança sua em relação a determinado grupo de referência” (p. 47). Então, se a “A identidade é uma referencia em torno do

qual a pessoa de constitui” (p. 47), a figura do mendigo claramente poderia também ser compreendida como uma apropriação dessas referências pelo colonizador, ou pelos sistemas de controle, e que dariam ao mendigo outra concepção que não seria a do marginalizado. Sobre essa questão da identidade, e ainda conversando com Franklin Ferreira, pesa sua interpretação sobre a identidade, e define que:

[...] identidade tem relação com *individualidade* – referencia em torno do qual o *indivíduo* se constrói; com concretude – não uma abstração ou mera representação do *indivíduo*, articulando-se com uma vida concreta, vivida por um personagem concreto, alicerce de uma *sociedade igualmente* concreta e constituída por vidas vividas; com *temporalidade* – transforma-se ao longo do tempo; com *socialidade*–só pode existir em um contexto social; com *historicidade* – vista como configuração localizada historicamente, inserida dentro de um projeto e que permite ao indivíduo alcançar um sentido de autoria na sua forma particular de existir. (FERREIRA, 2000, p. 48)

Retomando o recorte na realidade, naquele momento não pude perceber de imediato que na estranheza sobre aquele sujeito pairava a representação real do “*preconceito e do racismo*”¹³. Aquele sujeito mendigo, ali presente, que gerava um desconforto e uma ação coletiva de repulsa. Não somente decorrente do aspecto estético, facilmente identificado pela sua condição subumana, como também pelos traços de sua expressão fenotípica. Considerando a leitura de Homi Bhabha (1998, p. 118) “O drama que subjaz

¹³ Considerando a devida ressalva entre o entendimento de racismo, enquanto uma pretensa forma de discriminação atrelada não somente a questão fenotípica bem como uma manifestação violenta de dominação. A partir de Carlos Moore (2007), “Os preconceitos não são necessariamente manifestação de racismo. Pelo contrário: é o racismo que gera os piores e mais violentos preconceitos. Dentre eles, o mais profundo e abrangente é a noção de inferioridade e superioridade racial inata entre os seres humanos” (p. 280).

a essas dramáticas cenas coloniais "cotidianas" não é difícil de discernir. Em cada uma delas o sujeito gira em torno do pivô do "estereotipo" para retornar a um ponto de total identificação”, pôde-se compreender mais uma vez o quão é forte e viva a ação colonizadora. Ora, a constituição de uma cena real de discriminação, de julgamentos a partir da estereotipada imagem do mendigo, reafirma “o repertório de posições de poder e resistência, dominação e dependência, que constrói o sujeito da identificação colonial (tanto colonizador como colonizado)” (BAHBHA, 1998, p. 106).

A assimetria que se constitui em torno da figura daquele mendigo e entre tantos outros sujeitos negros, que embora não estejam enfaticamente na condição de máxima expurgação colonial, como o mendigo, mas estariam submetidos ao sofrimento provocado pela precariedade nas condições de sobrevivência, bem como pelos efeitos do preconceito, do racismo e da discriminação, intencionalmente propagados como estratégia da colonização.

A função básica do racismo é blindar os privilégios do segmento hegemônico da sociedade, cuja dominância se expressa por meio de um *continuum* de características fenotípicas, ao tempo que fragiliza, fraciona e torna impotente o segmento subalternizado. A estigmatização da diferença com o fim de “tirar proveito” (privilégios, vantagens e direitos) da situação criada é o próprio fundamento do racismo. (MOORE, 2007, p. 284)

E se a função fundamental desse racismo seria a garantia da manutenção do status *quo* do colonizador, então é chegada a hora do levante, da resistência, da luta contra essa constância de transformação histórica dos sujeitos em “*peças públicas*”, “*em fantasmas vivos no meio dos vivos*”, em mendigos, em subalternos, em colonizados. É urgente a necessidade de reconstrução desse sujeito imposto à condição de mendigo, de escravo. É tempo de se repensar o projeto que ainda vigora e desmontá-lo, destruir suas bases solidificadas nas mentalidades coletivas; é tempo de provocar esforços na construção de um projeto que “permite ao indivíduo

alcançar um sentido de autoria na sua forma particular de existir” (FERREIRA, 2000, p. 48). Então é tempo de reexistência.

O TEMPO DA REEXISTÊNCIA

E como reexistir? Se resistir foi a única alternativa que nos restou? A negação de tudo seria o caminho da reconstrução? Tornar-se um “home sem bando”? Justamente! Parafraseando Fanon, reconhecemos que “nós não nos tornamos o que somos senão pela negação íntima e radical do que fizeram de nós” (FANON, 1997, p. 11). Se não houver uma desconstrução desse homem, colonizado, domesticado, racista, individualista, mercenário até; se não destituirmos esse bando de lobos, o qual fomos transformados, não haverá uma mudança efetiva na sociedade. Para a professora Ana Lúcia Souza “é preciso reexistir [...] E reexistir ainda mais e mais em um contexto social, político e econômico que nos oprime cotidianamente exigindo reposicionamentos de nossos lugares de atuação, de proposição e de ação política, na qual a linguagem tem papel fundamental” (SOUZA, 2018, p. 11).

A linguagem¹⁴ como expressão das verdades, pautada a partir das experiências que cada indivíduo vivencia, bem como sua transposição para a ação política enquanto um ato de manifestação coletiva contra as injustiças, e não somente como representação do domínio colonial. Na verdade, a linguagem deve constituir para os sujeitos como uma condição contra essa dominação colonial. Para Homi Bhabha, a linguagem é um direito legítimo aos indivíduos, sobre esse direito nos provoca a reflexão, ao afirmar que,

O "direito" de se expressar a partir da periferia do poder e do privilégio autorizados não depende da persistência da tradição; ele é alimentado pelo poder da tradição de se reinscrever através das condições de contingência e

¹⁴ “Linguagem aqui é entendida em sentido amplo, e para muito além do domínio da tecnologia da escrita, leitura e oralidade, é sim pensada em relação aos seus usos sociais e políticos” (SOUZA, 2018, p. 1).

contraditoriedade que presidem sobre as vidas dos que estão "na minoria". (BAHBHA, 1998, p. 21)

“*Expressar a partir da periferia do poder*” é obviamente o espaço da luta da reexistência, com uma tentativa de se reinscrever os sujeitos na história, como donos de si. Então, se na condição do mendigo estaria configurado a posição do escravo, a linguagem, condicionada a formação do sujeito para determinado fim, claramente seria as correntes e os afoites a serviço do colonizador. O letramento¹⁵ como estratégia de alienação, e a instituição escolar como o *dispositivo* poderoso na condução dessa tarefa, teórica e prática, na *formação* de um determinado “*alguém*”, nesse “*ninguém*”, ou, do sujeito escravizado no sujeito colonizado.

Portanto, o plano da luta de reexistência deva-se começar no uso da linguagem, como contra dispositivo ao uso formal pelo colonizador. “Um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito. [...] existe na posse da linguagem uma extraordinária potência” (FANON, 2008, p. 34). Reafirmar as práticas sociais em torno do letramento, as relações de identidade e de poder que aí se estabelece, “Ou seja, interessa saber o que os sujeitos fazem com a linguagem em suas vidas, os valores a ela atribuídos, interessa suas trajetórias de letramento e suas identidades trançadas”(Kassandra Muniz, 2016, *apud* Souza, 2011, p. 2).

Ate que ponto, o homem sem bando, o mendigo e o escravo seriam sujeitos sem voz? Na visão do colonizador, tais sujeitos inseridos no contexto das suas relações de domínio e de poder, certamente que sim. Certamente são homens silenciados. Porem na periferia desse poder, e sobre

¹⁵ Em Ana Lúcia Souza (2011, p. 35), considerando o entendimento de letramentos “para a além das habilidades de ler e escrever”; e a partir do conceito definido por (Kleiman, 1995:11): “podem ser mais bem compreendidos como “um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento tem implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder”.

esse homem silenciado, resiste e persiste a necessidade de reexistir. E a esses últimos caberão o pleno direito a primazia, não no sentido de inversão de posição entre colono e colonizador; mas de acesso ao que foi lhe tirado, o direito de existir com dignidade e não mais na condição de “ninguém” ou ainda de fantasmas vivos no meio dos vivos.

CONCLUSÕES TEMPORÁRIAS

Pelo que dialogamos até aqui, acredito que pudemos estabelecer um início de ação de reexistência, justamente por colocar em debate temas como racismo, preconceito, que embora alguns discordem, ainda é um tabu para nosso povo, visto em geral como mera especulação fantasiosa da realidade. Somo o país das misturas e aqui não existe racismo? Logicamente que essa é uma das tantas outras falsas verdades ventiladas no seio da sociedade brasileira.

O recorte da realidade feito a partir do mendigo, e da insensibilidade coletiva sobre ele, corrobora que o racismo e preconceito ainda operam na nossa sociedade como uma manifestação tardia da colonização e que somente pelo uso efetivo da linguagem, será possível provocar rupturas nesse sistema e por consequência a construção de um novo sujeito. Esse uso da linguagem - com o respaldo dos teóricos aos quais fui acompanhado nessa jornada - podemos dizer que potencialmente é o início da luta da reexistência. Início porque se deve transpor aos muros do domínio colonial, dos espaços privilegiados e autorizados a sua manipulação. Início porque deve refletir as manifestações de resistência, de empoderamentos individuais e coletivos, bem como das vozes abafadas das minorias, principalmente dos negros, das mulheres e de tantos outros que ao tentar negar tudo, foram e ainda são expostos a desumanização; aos acoides da marginalidade, e sua conversão em sujeitos mendigos.

Mendigos não somente devido aos fatores estéticos, mas também, pela marginalização desses, no uso dos bens e recursos materiais e econômicos que lhes garantiriam sobrevivência e dignidade. Muito mais estranho não seria considerar-lhes como “fantasmas vivos no meio dos

vivos”, e sim perceber inoperâncias, a letargia dos vivos perante esses sujeitos desumanizados.

Por ora, encerramos aqui nossos diálogos e tranquilamente nos colocamos na posição também de questionáveis pelas verdades que aqui levantamos.

REFERÊNCIAS

- HOMI K. BHABHA. *O local da cultura*, tradução de Mayriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis; Gláucia Renate Gonçalves, Belo Horizonte, Editora UFMG, 1998.
- FANON, Frantz - *Os Condenados da Terra*. In: Cap.1: Da violência, p. 23 a 74, Trad. De José Laurênio de Melo, Editora Civilização Brasileira S.A. 1997 Rio de Janeiro.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. In: cap. 1: O negro e a linguagem, p. 33 a 51. Tradução de Renato da Silveira. - Salvador: EDUFBA, 2008.
- FERREIRA, Ricardo Franklin. *Afro-descendente: identidade em construção* – São Paulo: EDUC: Rio de Janeiro: Pallas, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. In: cap. 1: verdade e poder, p. 4 a 12, Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- MOORE, Carlos. *Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo* – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.
- SOUZA, Ana Lucia Silva. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop* – São Paulo: parábola Editorial, 2011.
- SOUZA, Ana Lucia Silva. JOVINO, Ione da Silva; MUNIZ, Kassandra da Silva - Letramento de Reexistência - *Um Conceito Em Movimentos Negros*, - Revista da ABPN • v. 10, Ed. Especial - Caderno Temático: Letramentos de Reexistência • janeiro de 2018, p.01-11.

A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE AUTÔNOMA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Simone Silva Santos Alves¹

INTRODUÇÃO

Um dos principais objetivos da escola deve ser o de proporcionar aos estudantes um espaço de troca de saberes e de experiências saudáveis, que promovam um convívio social justo e além disso, corrobore para o desenvolvimento de competências intelectuais a serem utilizadas na sociedade, de modo que esta seja idealizada a partir de princípios éticos e morais.

Para tanto, faz-se necessário que o estudante desde a educação infantil conheça a sua verdadeira história, bem como a do seu povo, da sua comunidade e nação. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana configuram-se documentos importantes a serem trabalhados nas salas de aula. São políticas afirmativas que vêm instituindo e implementando um conjunto de medidas e ações com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro.

Desde a fase da Educação Infantil, os educadores, gestores escolares e municipais devem articular ações que estabeleçam a garantia desses saberes nos espaços de aulas e na comunidade em que esses estão inseridos. São atividades que visem ao desenvolvimento da população, por meio do letramento escolar, o qual irá corroborar para o crescimento da sociedade

¹ Graduada em Administração pela Faculdade Santíssimo Sacramento (2005), e em Pedagogia pela UNEB (2016); Mestranda em Crítica Cultural na UNEB; pesquisa oralidade e o letramento infantil na escola pública, em Alagoinhas.

como um todo, pois tais movimentos irão promover a ruptura com o sistema atual dominante, a não aceitação dos moldes escravizantes, além da elevação da autoestima dos povos negros e afrodescendentes.

É papel da escola gerir as ações que irão promover o conhecimento por meio de um currículo que respeite a história e vivências do seu público-alvo. A identidade sociocultural dos estudantes deve ser trabalhada em todo o processo educacional, respeitando as leis e levando-se em consideração que o Brasil é um país multicultural e possui uma sociedade pluriétnica. Portanto, tais ações devem ser pensadas e elaboradas desde o planejamento das aulas até a fase da execução das atividades e avaliações.

LETRAMENTO E IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O letramento na educação infantil é desenvolvido constantemente através das interações com o meio onde a criança vive. O adulto, ao falar com a criança, ao explicar a razão e o porquê das coisas que utilizamos em nosso cotidiano, bem como as situações que vivenciamos, está letrando-a para a vida. Assim, Moreira explica:

As pesquisas que buscam estudar a socioconstrução da escrita inserem-se numa área denominada “letramento”. Com efeito, sob o rótulo de letramento situam-se estudos diversos sobre a inserção do sujeito social na cultura escrita, não exclusivamente sobre o processo inicial de aprendizagem da leitura e escrita. Esses trabalhos fizeram desenvolver uma área nova e altamente frutífera, que se costuma chamar “letramento infantil”, “letramento emergente”, ou simplesmente “alfabetização e letramento”. (MOREIRA, 2017, p. 96)

O letramento emergente, ocorre desde o nascimento da criança, quando esta entra em contato com o mundo, com as pessoas que a rodeiam. Assim, ela pode ter acesso à escrita e à leitura antes de entrar na escola e, desse modo, já chega à educação infantil com experiências, habilidades e capacidades diferenciadas devido ao processo identitário familiar, social. Assim, Moreira (2009) afirma que,

Interessa, aos estudiosos de letramento, compreender a aprendizagem da escrita enquanto objeto socialmente construído, e, por outro lado, compreender a repercussão desse objeto sobre a conduta do sujeito que o adquire. Além disso, procura-se estudar em profundidade a interferência de aspectos sociais (como nível de escolaridade da família, frequência e tipos de contato com material escrito; e aspectos motivacionais) relacionados à aprendizagem da escrita, entre outros. [...] O que há de comum entre esses estudos é a conclusão de que quanto maiores e mais diferenciadas forem as experiências da criança com textos escritos, maiores serão as chances de que ela tenha êxito na escola; pois, manuseando textos impressos, a criança familiariza-se com esses textos e conhece o papel da escrita para a sociedade. Na escola, ela apenas irá aprender aqueles aspectos que não podem ser aprendidos sem instrução explícita, quais sejam, no caso do português, as relações fonográficas e arbitrárias entre letra e som. Além disso, muitos dos estudos de letramento chegam à conclusão de que as reflexões acerca das propriedades da escrita da própria língua acontecem muito antes de a criança entrar na escola; e não são apenas reflexões acerca dos aspectos semânticos, como também de aspectos fonéticos e gráficos. (MOREIRA, 2009, p. 364-365)

A escola deve ter esse papel, o de preparar os indivíduos através do currículo atrelado às vivências que as crianças já trazem do meio social em que estão inseridas, baseado no espaço comunitário/social e suas necessidades de resolver as questões existenciais. Isto configura-se letramento, pois a unidade escolar irá considerar os contatos informais que a criança tem desde pequena com as pessoas, adultos à sua volta, no tocante aos usos sociais que estes fazem da escrita e da leitura. Desse modo, os profissionais escolares podem basear-se nesse histórico para aprimorar a oralidade dos educandos, ensinando os diversos modos que a utilizamos nos diferentes contextos diários da sociedade. Assim, nesse entrelace do letramento e da alfabetização, o indivíduo vai formando-se e reconhecendo-se no espaço como ser pertencente daquela cultura, daquele meio social, delineando a sua individualidade.

No tocante à alfabetização e letramento é importante esclarecer algumas questões relacionadas às discussões teóricas, que são motivos de dúvidas entre os educadores da educação infantil. Quando se discute o letramento, Kleiman (2006) o define como um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. A autora discorre sobre duas situações: práticas e eventos de letramento. A prática se dá através da utilização da escrita, quando esta é utilizada, por exemplo, para registrar assuntos do cotidiano escolar, doméstico ou profissional, de acordo com o uso social da mesma. Os eventos ocorrem quando um indivíduo ou mais, participam indiretamente de situações onde há a prática exercida por outrem, em que serão agentes de letramento através da oralidade, audição, observação. Pode ocorrer concomitantemente entre os envolvidos ou não.

No caso da Educação Infantil, mesmo que as crianças não saibam escrever alfabeticamente, mas participem de ações onde irão registrar os seus sentimentos, participar de um evento escolar em que necessite a sua participação escrita, um desenho, ou mesmo o registro de seu nome simbolicamente, as crianças estarão desenvolvendo o letramento escolar através das práticas e dos eventos, ao expressar-se, ao observar o professor, repetir um verso, uma rima, apresentarem-se em comemorações, desde que entendam a função social daquelas ações e qual a finalidade do evento.

Segundo Soares (2003), no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem. Isso torna o trabalho docente mais fragmentado, pois o professor pode não distinguir quais são as ações que desenvolverão as habilidades, as competências e as atitudes para alcançar os objetivos de alfabetizar e letrar a criança, o que favorece a educação mecanicista.

O desenvolvimento da oralidade é condição importante para o letramento escolar e social, pois para Moreira,

Advoga-se que, antes de a criança entrar em contato com a escrita enquanto sistema, uma ampla compreensão da escrita já se construiu. Alguns estudiosos enfatizam a necessidade de que se compreendam os conceitos sobre a escrita adquiridos pelas crianças antes de elas ingressarem na escola, pois esses

conceitos, e a maneira como foram adquiridos ou não, irão dificultar ou facilitar o acesso da criança à escrita. (MOREIRA, 2017, p. 96)

Em educação infantil é de suma importância que o professor trabalhe a oralidade, visando a alfabetização e letramentos. Tal trabalho, de forma lúdica e significativa irá despertar a motivação nas crianças, o que fará com que aprendam com significância, por meio do simbolismo e da brincadeira. A partir deste trabalho sistemático e intencional, haverá a compreensão dos conceitos da língua materna, da língua falada e escrita, do sistema alfabético e sua organização fonética. Esse conjunto de ações promoverá o desenvolvimento da consciência fonológica. Assim, para Carvalho,

Acreditamos que os estudos sociointeracionistas que tratam da inter-relação entre o desenvolvimento da língua oral e o desenvolvimento da escrita, principalmente com práticas de letramento emergente nessa inter-relação, possam nos trazer novas luzes acerca do processo de desenvolvimento da consciência fonológica. (CARVALHO, 2003, p. 2456)

O que se pode inferir, a partir dessa afirmação, é que a criança já traz as suas experiências de letramentos de casa para escola, e é neste espaço que se inicia o processo de aquisição do conhecimento sobre a linguagem. Sendo assim, a escola tem o papel de proporcionar diversos momentos, com os diversos gêneros e tipologias textuais, de modo que a criança perceba a organização dos grafemas e fonemas ao brincar, cantar, rimar, cirandar. Para Moreira,

Ao assumir a importância das relações grafofônicas para a aprendizagem da língua, e, conseqüentemente, o papel da língua falada no processo de aquisição, os pesquisadores encontram-se diante de uma evidência: a percepção que a criança tem dos sons da língua desempenha um papel fundamental para o processo de aquisição da escritura e leitura; a ela dá-se o nome de “consciência fonológica”. (MOREIRA, 2017, p. 111)

Assim, entende-se que ao desenvolver tais habilidades na escola, a criança, o indivíduo está descobrindo-se, entendendo o sentido da sua

existência, o que o levará a querer desbravar outras experiências, outros contatos e desempenhar outros papéis sociais, seja em sua própria comunidade, seja no mundo.

A identidade é formada com o decorrer do crescimento de cada sujeito, o que implica saber que este é subordinado à cultura regional e global. Cada região tem os seus valores e os seus modos de entender a vida, cada país tem o domínio macro da cultura a partir das normas legislativas e consensuais de um povo. Mas é na microcultura que cada pessoa vai se formando, desde o nascimento com a família e comunidade, mais tarde na escola e sociedade local. Desse modo, o letramento e a identidade se fundem; no momento em que o indivíduo torna-se mais letrado, ele aperfeiçoa o seu entendimento de identidade, e estes dois estão atrelados a um sistema, até o momento em que o sujeito torna-se mais livre, adquire outros conhecimentos, compreende como se deu esse processo de construção do seu letramento e identidade e, por meio da ciência e experiências entende de onde vieram as suas convicções, pensamentos, ações e como tudo isso pode ser modificado positivamente em prol da individualidade e coletividade.

O letramento social, identitário e escolar corroboram para a descoberta de si e como efeito desta, provoca a mudança social através de ações pertinentes no seio da sociedade. Ele contribui para a auto identidade, a qual se dá através da linguagem, do uso desta em casa e no espaço escolar.

A DIVERSIDADE ÉTNICA NO ESPAÇO ESCOLAR: COMO DESENVOLVER A IDENTIDADE NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Sabe-se que a diversidade é um assunto muito discutido nos meios sociais e nos espaços midiáticos, mas é de suma importância que saibamos identificar de que tipo de diversidade esses espaços estão tratando e a maneira como estão fazendo essa discussão, para que possamos identificar o real objetivo desse empreendimento.

A diversidade étnica não é e nem deve ser apenas um assunto, deve-se entender do que se trata, que é algo superior a muitas convicções

individuais e até mesmo coletivas, é o que vivemos na prática e a maneira como nos compreendemos enquanto indivíduos, sujeitos históricos e sociais. É o que se compreende como uma célula, que ao se multiplicar, se diferencia das demais em suas peculiaridades, o que a torna única, porém, complementa a cadeia celular, operando como um elo que completa a estrutura, assim como todas as demais. Temos a nossa origem, nos multiplicamos e nos diferenciamos em muitos aspectos, mas jamais podemos perder o código da nossa célula matriz, aquele que é baseado na força, na luta, na persistência e inteligência de encontrar as dobras no meio do sofrimento para continuar operando, mesmo em meio à dor e sofrimento, mas com a fé, a esperança, os cantos e encantos das prosas e exemplos para deixar um legado de luta pela conquista da tão sonhada liberdade. Esta que jamais deverá ser esquecida no dia a dia, nas práticas domésticas, pedagógicas e sociais. Assim deve-se sempre primar nos espaços escolares por,

Projetos que visem discutir a identidade cultural brasileira também são interessantes. Dada a diversidade que constitui as manifestações culturais deste país, um projeto com esse objetivo pode tomar diferentes rumos. Por exemplo, pode-se enfatizar as danças próprias a diferentes regiões, as comidas ou vestimentas típicas, pode-se fazer um levantamento das diferentes maneiras de se chamar um mesmo brinquedo. Há uma infinidade de perspectivas que devem ser escolhidas em função do perfil e dos interesses das crianças que compõem o grupo.

A realização de projetos sobre a diversidade étnica que compõe o povo brasileiro é um recurso importante para tratar de forma mais objetiva a questão da identidade. Conhecer a história e a cultura dos vários povos que para cá vieram é de grande valia para resgatar o valor de todas as etnias presentes no Brasil, o que pode ajudar a diluir as manifestações de preconceito, alargando a visão de mundo dos elementos do grupo. (RCNEI, Vol. II, 1998, p. 65)

Está claro a importância deste tema para dar início a outros. É bastante válido que se trabalhe os aspectos referentes à identidade étnica,

diversidade cultural e religiosa desde o princípio da vida e no ano letivo inteiro. O Brasil é um país diverso culturalmente e etnicamente. Como podemos trabalhar conteúdos nas escolas brasileiras sem perceber a relevância desses aspectos na vida humana? Como exercer o papel de educador na educação infantil sem primar pela construção da identidade autônoma das crianças? O letramento social, escolar, identitário, a autoestima, a percepção da beleza negra em sua exuberância dos traços africanos, o poder do nosso povo, onde ficam todos esses temas se a identidade não for trabalhada de maneira clara, justa e honesta? Onde fica o nosso país, afrodescendente, sem a sua verdadeira história? Como iremos tratar o racismo e o preconceito se não nos reconhecermos negros, se não reconhecermos a necessidade de reparar a história dos nossos ancestrais? São esses questionamentos que devem fazer parte do nosso cotidiano enquanto cidadãos, educadores, mães e pais de famílias. Este é um dos nossos papéis sociais! O respeito à diversidade só será naturalmente exercido em uma sociedade que domine a sua história, que se orgulhe dos seus antepassados, que exalte e reconheça os verdadeiros heróis. E claro, isso só poderá tornar-se realidade por meio de uma educação igualitária e salutar. Só poderemos enxergar um futuro melhor quando descobirmos o nosso verdadeiro passado, quando tomarmos ciência dos fatos históricos como realmente ocorreram, quando os livros didáticos relatarem fidedignamente o que ocorreu e trouxerem questões que possibilitem as devidas reflexões críticas, ou mesmo quando os educadores romperem essas barreiras e decidam não seguir essa história inventada, mas sim, buscar e expor a nossa verdadeira trajetória, os verdadeiros heróis, os povos africanos e indígenas que deram suas vidas e seus maiores bens, forçadamente, para a consolidação do poder hegemônico europeu em nossos continentes, mas não antes de lutar bravamente por tempos melhores para seus descendentes. Este é o legado que nossos antepassados nos deixaram como herança e é em respeito a eles que devemos seguir com bons exemplos em busca da justiça social. Segundo o RCNEI,

Para que seja incorporada pelas crianças, a atitude de aceitação do outro em suas diferenças e particularidades precisa estar presente nos atos e atitudes dos adultos com

quem convivem na instituição. Começando pelas diferenças de temperamento, de habilidades e de conhecimentos, até as diferenças de gênero, de etnia e de credo religioso, o respeito a essa diversidade deve permear as relações cotidianas. Uma atenção particular deve ser voltada para as crianças com necessidades especiais que, devido às suas características peculiares, estão mais sujeitas à discriminação. Ao lado dessa atitude geral, podem-se criar situações de aprendizagem em que a questão da diversidade seja tema de conversa ou de trabalho. [...]

A ação do professor de educação infantil, como mediador das relações entre as crianças e os diversos universos sociais nos quais elas interagem, possibilita a criação de condições para que elas possam, gradativamente, desenvolver capacidades ligadas à tomada de decisões, à construção de regras, à cooperação, à solidariedade, ao diálogo, ao respeito a si mesmas e ao outro, assim como desenvolver sentimentos de justiça e ações de cuidado para consigo e para com os outros. (RCNEI, Vol. II, 1998, p. 41-44)

A educação infantil é o cenário ideal para que esse movimento de justiça, reparação e equidade social se inicie. É este o espaço onde o exemplo dos adultos fará a diferença para as crianças, com a convicção de que são elas as fontes da transformação tão desejada. Os projetos voltados para o desenvolvimento da identidade negra e autoestima são os percussores e balizadores para todos os outros. Assim, é importante entender que,

Todas as atividades permanentes do grupo contribuem, de forma direta ou indireta, para a construção da identidade e o desenvolvimento da autonomia, uma vez que são competências que perpassam todas as vivências das crianças. Algumas delas, como a roda de conversas e o faz-de-conta, porém, constituem-se em situações privilegiadas para a explicitação das características pessoais, para a expressão dos sentimentos, emoções, conhecimentos, dúvidas e hipóteses quando as crianças conversam entre si e assumem diferentes personagens nas brincadeiras. [...]

A construção da identidade e a conquista da autonomia pelas crianças são processos que demandam tempo e respeito às

suas características individuais. Nessa medida, algumas atividades propostas de forma sequenciada podem ajudá-las nesse processo. Considerando-se que são muitas as possibilidades de trabalho que envolvem este eixo, pois estão associadas às diversas características pessoais, culturais e sociais dos grupos de crianças, pensar nas sequências de atividades implica planejar experiências que se organizam em etapas diferenciadas e com graus de dificuldades diversos. (RCNEI, Vol. II, 1998, p. 62-63)

A partir deles poderemos desenvolver as rodas de conversa, as cantigas de nossos ancestrais, as prosas dos povos escravizados nas senzalas, as comidas e danças que herdamos dessa época, apresentações teatrais, de rodas de capoeira, desfiles de moda e penteados africanos, bem como, apresentação da literatura africana, com o objetivo de estreitar os laços com os nossos ancestrais, de fazer com que as crianças conheçam a sua origem desde a mais tenra idade e se orgulhem da sua história, da sua cor, do seu cabelo, do local onde vive e da sua origem: a nossa grande “Mãe África”. É necessário que os educadores façam essa ponte com o passado, presente e futuro, que desmistifique os preconceitos e apresentem as belezas do Continente Africano, de modo que as crianças se interessem, se apaixonem por esse berço da humanidade, pois assim o elo se formará e o golpe no racismo será potente. Por isso é de suma importância compreender que,

Se o que tem prevalecido nos currículos escolares e universitários, em termos de conteúdo e visão de mundo emerge de um padrão branco, cristão e masculino, sob os moldes europeus, o que foge a esse padrão tende a ser inferiorizado, silenciado e/ou sufocado. Daí a necessidade de (re)ler e (re)escrever outros capítulos de nossa história. Urge, portanto, a revisão dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento - entre elas história e literatura-, a fim de proceder à retificação e inclusão de temáticas neles preteridas, e/ou abordadas equivocadamente. Digo isso me limitando apenas a uma questão central: as relações étnico-raciais¹, que é o cerne de reflexões no momento, por conta da promulgação da Lei 10.639/03. Emerge daí um grande desafio: romper com a visão meramente eurocêntrica que

nos (de)formou, afastando-nos de tantas histórias apagadas de nossa memória social. A partir daí, sim, contribuir-se-á para que vozes outrora sufocadas lancem-se ao universo, e seus ecos incessantes cheguem aos ouvidos adormecidos ao longo dos séculos. (OLIVEIRA, s/d, p. 1)

Neste sentido, todo o educador comprometido com a sua profissão, desde o ensino básico até a esfera superior, deverá repensar a cada instante a sua prática tanto entre os muros da escola e/ou universidade, quanto nas ruas e em casa. É vital que se propague essas vozes silenciadas, essas histórias apagadas durante vários séculos. É vital que se conheça tais histórias e vozes para que se trabalhe com a verdade, com a alma, com o sentimento de pertencimento tanto da história, quanto do silenciamento, do apagamento e do furto dessas informações à humanidade.

Alguns dos exemplos desse ocultismo social, em razão da etnia, da cor da tez, do interesse em apagar os atos heroicos, por não pertencer aos padrões brancos, europeus, masculinos e cristãos é a Rainha Nzinga Mbandi. Uma mulher à frente de sua época (século XVII), valente, inteligente, corajosa e preparada para liderar o seu povo, que lutou e enfrentou implacavelmente aqueles que tentaram extinguir o seu povo da sua Pátria amada, um dos países do Continente Africano: Angola. Nesta época e local, Mbandi esteve na liderança do enfrentamento aos portugueses que geraram muitos conflitos ao escravizar o seu povo. Assim, é imprescindível conhecer,

estratégias de lutas e propósitos tanto dos africanos quanto dos invasores, assim como as alianças meramente mercantilistas entre estes últimos e o clero, na busca de usufruírem a escravização e exploração dos africanos por meio da violência física e do cristianismo. (OLIVEIRA, s/d, p. 3)

No tocante à omissão e silenciamento da história, OLIVEIRA, s/d, p. 5, continua,

Diante da não alusão aos referidos líderes negros no texto histórico e literário, é possível afirmar que a ignorância em relação a eles e à própria Nzinga não é uma mera

casualidade. Houve (e há), sim, uma intenção em omitir, silenciar, quando não depreciar o papel deles no imaginário social.

É estarrecedor quando podemos tomar conhecimento da nossa história e perceber que ela nos foi roubada durante toda a existência, pior quando temos ciência de que este roubo foi com intenções vis, macabras, esfreladoras, pois entendesse que o sujeito que não detém a sua história, não terá o domínio da sua existência, o que acarretará em outro tipo de escravidão disfarçada, a subserviência espontânea, consciente ou inconsciente, um indivíduo servil, devido à sua ignorância planejada por um grupo dominador.

Assim como Nzinga Mbandi, há outros heróis maculados pela história, como Martin Luther King, Nelson Mandela, Ganga Zumba e Zumbi dos Palmares, ambos líderes negros brasileiros que lutaram contra os portugueses pela liberdade dos povos escravizados aqui no Brasil, criando o Quilombo dos Palmares para assentar seus irmãos que conseguiam fugir dos cativéis e implantando sistemas e estratégias de proteção, luta e resistência junto com seu povo. Dandara, Machado de Assis, Carolina de Jesus, Lima Barreto, Luiza Mahin e Luiz Gama são outros heróis da nossa história relegados à segunda instância por serem negros e marcados como símbolos da liberdade e da resistência ao regime eurocêntrico dominador. São nomes que os nossos currículos brasileiros não contemplavam até o momento em que a DCN/04 mencionou como obrigatório em sua implementação nas escolas da atualidade. Mesmo assim, poucos profissionais prezam a leitura deste documento, pois o sistema central distribuídos pelas secretarias de educação dos milhares de municípios brasileiros não demonstram interesse em utilizar tais informações para mudar o rumo da nossa história. Desse modo, cabe a nós, educadores, fazer o papel retificador, reparador para com esses heróis que bravamente lutaram e deram as suas vidas pela liberdade de toda a nação, pois se hoje temos um avanço em nossa trajetória, se hoje temos uma possível liberdade das correntes e chicotes, isto deve-se aos nossos ancestrais valentes, ‘rebeldes’ e símbolos da luta e da inteligência que dobrou e venceu o domínio português, a hegemonia colonizadora. Salve o

nosso povo! Salve a nossa verdadeira história! Salve, salve a nossa Mãe África, o nosso berço, a nossa origem!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em se tratando da educação infantil é imprescindível lembrar da fase em que as crianças estão ao adentrar o universo escolar. O educador pode e deve exercer as suas atividades baseadas na ludicidade, de modo que estas estejam engajadas com o processo identitário social daqueles pequenos, de acordo com as suas vivências familiares e comunitárias. Há diversos mecanismos a serem adotados para este fim. Hoje, com as facilidades tecnológicas não há desculpas para a falta do desenvolvimento deste trabalho, nesta perspectiva: letrar a criança para que ela aperfeiçoe a sua identidade e transforme positiva e constantemente o meio onde vive. As brincadeiras, as músicas, o faz de conta, as leituras, as escrituras, as histórias infantis são bons exemplos de atividades que devem ser utilizadas para atingir este objetivo. Desse modo, os infantes não só estarão alfabetizados, mas serão letrados e saberão como e quais as estruturas que podem e devem ser usadas e modificadas para melhorar as condições de vida da sua comunidade.

As histórias e contos africanos, por exemplo, irão despertar muitos valores étnicos nas crianças que vivem em comunidades negras e que ainda não perceberam tais valores, ou não sabem de onde vieram aqueles costumes tão inseridos em sua cultura. As poesias, as peças teatrais, os cantos e as danças passam a ser valorizadas como herança cultural e que precisam ser passadas a outras gerações. São ações que poderão barrar o racismo e o preconceito, pois estes estão consubstanciados na ignorância, na falta de conhecimento, bem como, na arrogância e sentimento de autovalorização brancocêntrica. No momento que um povo conhece as suas raízes e orgulha-se delas, passa a dominar a sua cultura e, com isso, fortalece-se, cria barreiras diante do sistema eurocêntrico dominador. Para MOORE, 2007,

Relembrar à sociedade o processo verdadeiro por meio do qual se constituiu realmente a Nação traz também o desafio de criar um terreno favorável para a implementação de medidas públicas tendentes a reduzir o impacto histórico cumulativo que teve a escravidão sobre aqueles brasileiros, hoje a metade da população, que se encontram confinados, em sua maioria, nas posições sociais de maior precariedade. No entanto, a experiência mundial é testemunha de um fato: empreender ações marcadamente redistributivas em favor de um segmento historicamente lesados, contraria aqueles que se beneficiam, de um modo ou de outro, do *status quo* imperante. Ainda que essas propostas fossem modestas, como é o caso no Brasil, onde se trata de cotas universitárias de baixa intensidade, a reação adversa é inevitável. (MOORE, 2007, p. 27-28)

Este é o papel da escola, a iniciar-se na educação infantil, com a consciência de atingir gerações, fortalecer o seu povo e transformar a história que fora contada nos moldes europeus. O berço da humanidade – a Mãe África –, a origem dos brasileiros precisa ser valorizada. Todos nós temos o direito de conhecer a nossa verdadeira história e como cidadãos, nós professores temos o dever de iniciar esse movimento para gerar a mudança social através da valorização cultural dos nossos ancestrais, através da nossa etnia. A verdadeira justiça social começa na mais tenra infância, com as crianças aprendendo quem realmente são, de onde vieram e para onde podem e devem seguir. Com o desenvolvimento do discernimento, do conhecimento, da autoimagem e autoestima, todo e qualquer indivíduo não estará submetido à precarização sistêmica dominante, pelo contrário, estará no lugar que cada um pode ocupar: no topo das decisões mundiais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Ministério da Educação e do Desporto*. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. volume 2: Formação pessoal e social.

- CARVALHO, W. J. de A. *Consciência fonológica: uma análise comparativa das habilidades (meta)fonológicas em crianças de diferentes níveis sócio-escolares*. Disponível em:
http://leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009/PDF/Wilson%20Júnior%20de%20Araújo%20Carvalho.pdf. Acesso em: 06/09/2019.
- KLEIMAN, Ângela B., *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?*. Brasília, DF: BRASIL. MEC. 2006.
- MOREIRA, Cláudia Martins. *A sílaba na alfabetização de crianças e adultos*. 1 ed. – Curitiba: Appris, 2017.
- MOORE, Carlos. *Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.
- OLIVEIRA, Maria Anória J. *A rainha Nzinga Mbandi: tecendo os fios entre o discurso histórico e a narrativa literária*. UNEB/UFPB. s/d.

