

DIREITOS LINGUÍSTICOS & OUTRAS NARRATIVAS DE DIREITOS NEGADOS

MARIA DE FÁTIMA BERENICE DA CRUZ
ORGANIZADORA

Leitura



Segurança

Literatura



Educação



Saúde

Remédio



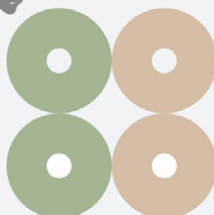
Moradia



Natureza



Alimento



Água



Terra



Criação Editora

**DIREITOS LINGUÍSTICOS E OUTRAS
NARRATIVAS DE DIREITOS NEGADOS**

ORGANIZADORA

Maria de Fátima Berenice da Cruz

ISBN

978-85-8413-302-4

EDITORA CRIAÇÃO

CONSELHO EDITORIAL

Ana Maria de Menezes

Christina Bielinski Ramalho

Fábio Alves dos Santos

Jorge Carvalho do Nascimento

José Afonso do Nascimento

José Eduardo Franco

José Rodorval Ramalho

Justino Alves Lima

Luiz Eduardo Oliveira

Martin Hadsell do Nascimento

Rita de Cácia Santos Souza



DIREITOS LINGUÍSTICOS & OUTRAS NARRATIVAS DE DIREITOS NEGADOS

MARIA DE FÁTIMA BERENICE DA CRUZ
ORGANIZADORA

Leitura



Segurança

Literatura



Educação



Saúde

Remédio



Moradia



Criação Editora
Aracaju | 2022

Natureza



Alimento



Água



Terra



Copyright 2021 by Maria de Fátima Berenice da Cruz

Grafia atualizada segundo acordo ortográfico da Língua Portuguesa, em vigor no Brasil desde 2009.

Projeto gráfico
Adilma Menezes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo, SP)
Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Pedro Anizio Gomes - CRB-8 8846

C671d Cruz, Maria de Fátima Berenice da (org.).
Direitos linguísticos e outras narrativas de direitos negados / Organizadora: Maria de Fátima Berenice da Cruz. -- 1. ed. -- Aracaju, SE : Criação Editora, 2022.
294 p.; il. tabs.; quadros; fotografia.
Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-8413-302-4

1. Literatura. 3. Educação 4. Letramento. 5. Língua-Brasil.
I. Título. II. Assunto. III. Organizadora

CDD 302.5:304.8
CDU 316.324:314.742

ÍNDICE PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO
1. Educação; Letras / Literatura brasileira.
2. Ensino de Literatura Brasileira.

CRUZ, MARIA Berenice da (org.). **Direitos linguísticos e outras narrativas de direitos negados**. 1. ed. Aracaju, SE: Criação Editora, 2022. E-Book (PDF). ISBN 978-85-8413-302-41



Sumário



- 7 APRESENTAÇÃO
Maria de Fátima Berenice da Cruz
- 15 LÍNGUA E LITERATURA NA FORMAÇÃO DO LEITOR: UM DIREITO E UMA AÇÃO DECOLONIAL
Maria de Fátima Berenice da Cruz
- 37 RACISMO E PROMOÇÃO À SAÚDE DA POPULAÇÃO NEGRA EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS
Moacir Lira de Oliveira
- 55 LETRAMENTO SOCIAL E SEUS ATRAVESSAMENTOS NO PROCESSO DE (RE)INVENÇÃO DE SI
Ueliton André dos Santos Silva
- 75 PEDAGOGIA ENGANCHADA: UMA PEDAGOGIA REVERSA
Genivaldo Cruz Santos
- 91 DIREITO LINGUÍSTICO E ATIVISMO POLÍTICO-LINGUÍSTICO SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NO AMAZONAS
Ádria dos Santos Gomes
Ricardo Nascimento Abreu
- 109 PARADIGMAS DO ENSINO DAS LITERATURAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS DA UESC
Raquel da Silva Ortega
- 129 EDUCAÇÃO DIGITAL EM TEMPOS DE STREAMING: UM OLHAR SOBRE O ACESSO À LEITURA LITERÁRIA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA
Nadja Silva Brasil Santos



- 149 FORMAÇÃO DE PROFESSORES LEITORES LITERÁRIOS.
UM DIREITO MAIS QUE NECESSÁRIO, UM DIREITO
URGENTE
Juliana da Costa Neres
- 161 VIOLÊNCIA LINGUÍSTICA INSTITUCIONALIZADA
CONTRA AS MINORIAS: O DISCURSO DE
INTOLERÂNCIA DO PRESIDENTE BOLSONARO
Joaquim Cardoso da Silveira Neto
- 181 DESGRAÇA ALHEIA: A POBREZA COMO FICÇÃO EM
TEMPOS DE PANDEMIA
Heitor Rocha Gomes
- 203 SILENCIAMENTOS, ESCOLA E SOCIEDADE: A
REPRESENTATIVIDADE NEGRA
Jamille Lins Santos
John Santos de Souza
Ynaê Franco dos Santos
- 219 A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA COMO CAMINHO
DE DECOLONIZAÇÃO
Marcio Santos da Conceição
- 235 EMPREENDEDORISMO E EDUCAÇÃO
EMPREENDEDORA MULTICULTURAL UMA
EXPERIÊNCIA DOCENTE EM SALA DE AULA
UNIVERSITÁRIA
Raimundo Washington dos Santos
- 253 A PROFESSORA E A SALA DE AULA: TRANSGREDIR
PARA LIBERTAR
Fabrcio Santos de Faro
- 269 A IMPORTÂNCIA DO FAZER PEDAGÓGICO SOB O VIÉS
PROGRESSISTA
Tania Pinto dos Santos Souza
- 287 DADOS DOS AUTORES





APRESENTAÇÃO

OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO são, por vezes, árduos e incongruentes. Este livro é o exemplo disso. Ele surge como resultado do trabalho realizado na disciplina **Laboratório de Crítica Cultural IV: direitos linguísticos e literários**, ministrada no semestre 2021.2 no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural. Muito embora não tivéssemos planejado uma publicação de resultados, mas a produção surge em virtude da observância de que as discussões ali travadas no calor das leituras, não poderiam ser arquivadas e esquecidas. Assim, juntaram-se a nós vários outros pesquisadores de diferentes áreas e instituições com o intuito de apresentarem os seus pontos de vistas a respeito da negação de direitos linguísticos e literários ao nosso povo.

Para que os leitores se inteirem com maior acuidade da produção que ora vos apresento, se faz mister narrar um pouco dessa trajetória que resultou nesse projeto de produção. A disciplina em epígrafe trazia como ementa de orientação ao docente o “estudo das formas de cerceamento e inviabilização de direitos linguísticos e literários no Brasil, mapeando e confrontando políticas públicas para esse setor, e visibilizando as demandas de indivíduos e comunidades rurais e urbanas, no que diz respeito à distribuição da riqueza material e simbólica”. Nota-se que a ementa abre a possibilidade de que sejam trabalhados conteúdos que contribuam na produção de pensamentos reflexivos, voltados para o nosso fazer pedagógico, numa época em que nossos direitos estão ameaçados de cerceamento.

A partir da ementa fornecida pelo projeto de curso do Programa objetivamos proporcionar aos estudantes um espaço de discussão so-



bre o cerceamento dos direitos linguísticos e literários impingido pela barbárie do capitalismo, colonialismo e patriarcado sobre as organizações populares rurais e urbanas, com o intuito de refletir e estabelecer critérios que alimentem uma proposta para os letramentos, as identidades e a formação de educadores que atuarão nas organizações comunitárias, populares e escola formal. De uma forma mais específica buscamos analisar com os cursistas o lugar ocupado pela língua e pela literatura na construção identitária e política do estudante na produção de uma política de emancipação intelectual. Ao mesmo tempo em que íamos traçando estratégias para identificar através de documentos legais referentes ao direito linguístico a integração e visibilização de comunidades e organizações rurais e urbanas; para que desse modo pudéssemos analisar no texto literário a presença/ausência de um discurso que priorizasse a noção de construção social da subjetividade, vendo o corpo/língua como um produto cultural.

Esse olhar que lançamos sobre a construção do trabalho propiciou ao grupo refletir sobre o mito do monolinguísmo criado no Brasil como dispositivo de dominação e exclusão do outro. E desse modo, essa reflexão abriu a possibilidade de que pudéssemos identificar que tipo de investimento (por parte da escola) seria necessário para que houvesse a promoção da língua e da literatura como direito incompressível, resultando na promoção de uma discussão sobre as políticas públicas culturais para a produção e consumo da língua e da literatura no Brasil.

Esse delineamento do trabalho nos levou a criar oito círculos temáticos produtores de pensamentos de caráter libertários. Iniciamos com o Panorama geral sobre o direito linguístico e literário na história da humanidade; discutimos o mito da unidade linguística; visitamos a Legislação pertinente a: direitos linguísticos e literários; fizemos uma revisão panorâmica do exercício da língua no texto literário, enquanto instrumento de dominação e exclusão do outro; discutimos a obra literária e suas faces de liberdade e interdição; viajamos no texto literário como exercício da língua libertária; inserimos em nossos debates a



escola, cultura e pandemia como veias abertas das desigualdades e das discriminações e por último a escola como promotora de políticas libertárias. Os referidos temas promoveram círculos produtivos de debates sobre a profissionalização docente no mundo neoliberal, a negação de direitos aos povos historicamente excluídos, assim como foi promovido espaços de reflexão sobre experiências e práticas sociais dos cursistas e seus olhares sobre as leituras do curso.

Refletir sobre a língua e a literatura como direitos é reparar o vazio histórico que se perpetuou nas concepções de currículos escolares, na seleção elitizada de autores e obras, na burocratização do ensino da língua materna como monolinguísmo e no silenciamento de vozes das classes trabalhadoras que compõem e abastecem o nosso país com o suor do seu trabalho. Entendemos que os debates aqui travados ao longo do curso não poderiam ser apagados com o término do trabalho. Essa obra representa a fala de professoras e professores da classe trabalhadora, representantes de diferentes territórios desse país, que no dia a dia do seu trabalho docente travam batalhas para manter viva a chama da esperança de meninas e meninos que esperam da educação um espaço futuro de respeito e dignidade.

Assim, para maior conhecimento das pesquisas aqui apresentadas a obra possui quinze textos que pensam o direito linguístico e literário nas mais diferentes áreas do conhecimento. Portanto, o primeiro texto **LÍNGUA E LITERATURA NA FORMAÇÃO DO LEITOR: um direito e uma ação decolonial** de Maria de Fátima Berenice da Cruz envida esforços no sentido de operar uma discussão que contemple a necessidade de uma mudança no processo de ensino e aprendizagem da língua e da literatura na escola, garantindo que o espaço escolar possa se tornar o cenário de promoção da formação de leitores em busca da emancipação intelectual e política.

O segundo texto **RACISMO E PROMOÇÃO À SAÚDE DA POPULAÇÃO NEGRA EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS** de Moacir Lira de Oliveira visa refletir sobre questões referentes ao racismo e seus impactos



na saúde da população negra, reconhecendo as desigualdades étnico-raciais como determinantes sociais das condições de saúde. Traz o recorte de um relato de experiências vivenciadas em uma comunidade quilombola e suas estratégias de enfrentamento na busca da garantia de direitos historicamente negados, colocando pretas e pretos daquele território de resistência, em situação de vulnerabilidade e invisibilidade.

O terceiro texto LETRAMENTO SOCIAL E SEUS ATRAVESSAMENTOS NO PROCESSO DE (RE)INVENÇÃO DE SI de Ueliton André dos Santos Silva busca compreender os atravessamentos do letramento social no curso (re)inventivo dos sujeitos, tendo em vista que suas reflexões acerca de determinados fenômenos linguísticos e sociais nos ajudarão a pensar o letramento social como um processo complexo e que extrapola o campo da escrita e leitura.

O quarto texto PEDAGOGIA ENGANCHADA: uma pedagogia reversa de Genivaldo Cruz Santos refere-se ao sistema educacional brasileiro detentor de uma pedagogia enganchada, que é o contrário de uma pedagogia engajada, como a defendida por Paulo Freire, bell hooks e outros teóricos e educadores. De acordo com pressupostos teóricos, essa pedagogia reversa replica e perpetua as desigualdades sociais, econômicas e culturais a partir de uma violência simbólica praticada pelas instituições educacionais, que reafirmam as relações de dominação, ou seja, a estrutura de classes, reproduzindo “sutilmente” a ideologia da classe dominante.

O quinto texto DIREITO LINGUÍSTICO E ATIVISMO POLÍTICO-LINGUÍSTICO SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NO AMAZONAS de Ádria dos Santos Gomes e Ricardo Nascimento Abreu realiza um estudo sobre o processo de implementação curricular na rede pública de ensino no Amazonas, elencando as principais leis sancionadas tanto no âmbito estadual quanto municipal. A abordagem metodológica constituiu-se por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, de natureza quanti-quali, para verificar o que apontam os principais autores e documentos.



O sexto texto PARADIGMAS DO ENSINO DAS LITERATURAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS DA UESC de Raquel da Silva Ortega analisa as ementas das disciplinas das literaturas que integram os cursos de Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) a partir dos paradigmas do ensino da literatura descritos por Cosson (2020). Com o intuito de verificar quais paradigmas podem ser depreendidos para, a partir desta informação, refletir sobre os caminhos apresentados em cada disciplina e como eles podem colaborar na formação de professores par o ensino da literatura e, conseqüentemente para a formação de leitores.

O sétimo texto EDUCAÇÃO DIGITAL EM TEMPOS DE *STREAMING*: um olhar sobre o acesso à leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa de Nadja Silva Brasil Santos objetiva discutir como a educação digital em tempos de *streaming* tem promovido o acesso à leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa da Educação Básica, buscando observar o uso das tecnologias digitais no ambiente escolar sem perder de vista a importância da leitura literária para formação cidadã.

O oitavo texto FORMAÇÃO DE PROFESSORES LEITORES LITERÁRIOS: um direito mais que necessário, um direito urgente de Juliana da Costa Neres apresenta uma discussão acerca da oferta do direito literário e sua importância na e para formação de professores leitores literários. Para tal, trata a literatura como um direito incompressível e de necessidade profunda do ser humano, pautando-se teoricamente a discussão nos fundamentos de Antônio Candido.

O nono texto VIOLÊNCIA LINGUÍSTICA INSTITUCIONALIZADA CONTRA AS MINORIAS: o discurso de intolerância do presidente Bolsonaro de Joaquim Cardoso da Silveira Neto analisa o discurso intolerante e de fomento ao ódio do presidente Jair Bolsonaro à luz da Análise de Discurso Crítica, observando a naturalização promovida pelo chefe do Estado brasileiro ao externar incitações ao ódio contra as minorias como índios, negros, nordestinos, políticos da oposição, justiça, mulheres, comunidade LGBTQI+, dentre outros alvos.



Apresentação

O décimo texto **DESGRAÇA ALHEIA**: a pobreza como ficção em tempos de pandemia de Heitor Rocha Gomes, organizado em cinco partes, o texto apresenta o contexto e as causas que geraram a construção a sua construção, baseado nas observações e reflexões subjetivas sobre como os moradores da localidade de Nova Brasília, Alagoinhas-BA, frente aos protocolos sanitários relacionados a prevenção contra a COVID-19.

O décimo primeiro texto **SILENCIAMENTOS, ESCOLA E SOCIEDADE**: a representatividade negra de Jamille Lins Santos, John Santos de Souza e Ynaê Franco dos Santos aborda a questão da ausência do sujeito negro no livro didático de Língua Portuguesa, bem como, traz algumas reflexões acerca da representatividade negra seja nas artes (filmes, espaços de poder) como também na Escola Básica.

O décimo segundo texto **A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA COMO CAMINHO DE DECOLONIZAÇÃO** de Márcio Santos da Conceição objetiva refletir acerca da Educação Escolar Quilombola enquanto um caminho de decolonização, levando em consideração os desafios enfrentados pela escola diante das múltiplas linguagens, muitas delas silenciadas dentro do nosso processo histórico.

O décimo terceiro texto **EMPREENDEDORISMO E EDUCAÇÃO**: empreendedora multicultural uma experiência docente em sala de aula universitária de Raimundo Washington dos Santos nos conduz a pensar às práticas de educação empreendedora multicultural trabalhadas em espaços de saberes, tendo como mote as experiências de um professor e seus estudantes de Arquitetura e Urbanismo de uma Instituição de Ensino Superior.

O décimo quarto texto **A IMPORTÂNCIA DO FAZER PEDAGÓGICO SOB O VIÉS PROGRESSISTA** de Tania Pinto dos Santos Souza abre uma série de questões que nos faz refletir sobre o papel da docência no mundo atual, nos levando a refletir sobre: Qual é a pedagogia que o professor precisa adotar diante do contexto educacional contemporâneo quando se pretende que as aprendizagens sejam significativas e precisamente humanísticas?



O décimo quinto texto A PROFESSORA E A SALA DE AULA: transgredir para libertar de Fabrício Santos de Faro analisa alguns pontos do livro *Ensinando a transgredir – a educação como prática da liberdade*, de bell hooks, como suporte para pôr em evidência a importância do trabalho do professor em sala de aula como um ato político.

Maria de Fátima Berenice da Cruz

Organizadora







LÍNGUA E LITERATURA NA FORMAÇÃO DO LEITOR: UM DIREITO E UMA AÇÃO DECOLONIAL

 Maria de Fátima Berenice da Cruz

As pessoas crescidas não compreendem nada por si mesmas, e é trabalhoso, para as crianças, estar sempre dando explicações.
(Antoine de Saint-Exupéry)

À guisa de uma apresentação

O PRESENTE TEXTO opera a discussão a respeito da formação do leitor literário na escola, objetivando uma reflexão sobre a sua emancipação intelectual. Para isso, abriremos três campos de discussão, a saber: a) refletiremos sobre o sentido da língua enquanto instituição social e humana e seus arranjos sónicos, condicionados a significantes e significados; b) pensaremos a literatura como produto vivo da língua e o leitor como consumidor operante; c) discutiremos o papel da escola como signatária da execução de uma prática pedagógica para emancipação intelectual do sujeito leitor.

As reflexões aqui tecidas fazem parte de um universo maior de pesquisa que envolve a Linha 2 (Letramento, Identidade e Formação de Educadores) do Programa em Crítica Cultural, assim como a essência epistemológica do Grupo de Estudos em Resiliência, Educação e Linguagens, doravante (GEREL). Quando o nosso olhar recai sobre a Língua e a Literatura na formação do leitor é porque entendemos a



urgência de pensar práticas de letramento escolar como suportes didático-metodológicos que sejam promotores da formação identitária do docente e do estudante. Nesse sentido, o Grupo de pesquisa entra como condutor e signatário de um lastro epistemológico voltado para o entendimento dos estudos sobre as múltiplas linguagens, o uso efetivo dessas linguagens no processo de formação docente e discente e a capacidade de ressignificação resiliente dos sujeitos envolvidos no processo de reconstrução de seus saberes. Daí a importância de investigar cuidadosamente a língua, sua função e seus produtos.

Por isso é que a nossa pesquisa, desenvolvida no (GEREL), investiga todo e qualquer suporte metodológico e/ou material didático que esteja sendo produzido para crianças jovens e adultos no Brasil, e que tenha como foco de atenção a promoção da emancipação intelectual do sujeito com viés decolonial. Haja vista que, se estamos num momento em que a crítica cultural resolve repensar/refletir o lugar desse sujeito construído por uma cultura colonialista/patriarcal, faz-se necessário que tenhamos um olhar para o que se está construindo no terceiro milênio, cuja matriz de referência é, indubitavelmente, o jovem nativo digital. Então, por essa razão é que a língua e a literatura é aqui pensadas como promotoras da emancipação intelectual do sujeito para o terceiro milênio.

Dito isto, entendemos que refletir sobre a utilização da leitura literária na escola exige previamente uma discussão sobre a instituição social que é a língua, visto que ao nos debruçarmos sobre a instituição língua, estamos, inevitavelmente, entendendo a sua constituição, seu desenvolvimento e os seus produtos. Em vista disso, antes de falarmos sobre o papel do leitor frente ao texto literário e a proposta de uma leitura literária emancipatória, há que pensar como a língua se constitui, qual a sua função, quais os elementos que a compõe e como essa língua pode ser aproveitada para uma proposta de emancipação intelectual do sujeito leitor.



Conserva da Língua escrita *versus* trapaça do Signo vocal

Ferdinand de Saussure no *Curso de linguística geral* (1971, p. 22-23) apresenta quatro caracteres da língua que vale a pena destacarmos aqui para iniciar a reflexão. O primeiro diz respeito a língua como parte social imutável da linguagem, condicionada ao contrato existente entre os membros de uma comunidade. O segundo refere-se a língua como objeto passível de estudo mesmo quando já não existe falantes (línguas mortas). O terceiro reforça a homogeneidade da natureza da língua e o quarto apresenta a língua como objeto da natureza concreta, representada por uma imagem acústica e traduzida numa imagem visual constante.

Esses quatro caracteres da língua reforçam a ideia, enquanto código, de sua imutabilidade, da sua arbitrariedade e da sua convenção a partir de um contrato natural entre falantes e não falantes de uma comunidade. Registro os não falantes porque mesmo aqueles privados da fala conservam a língua como seu código de orientação. Nesse sentido, conhecer a constituição e a natureza da língua é, ao mesmo tempo, desvendar a natureza humana e a cultura que nos molda e que nos transforma. Na visão de Roland Barthes língua e cultura mantem uma relação simbiótica difícil de divisar onde começa uma e onde termina a outra. Ao discutir a relação da língua com a cultura japonesa ele afirma: “Esses fatos e muitos outros nos convencem de quão irrisório é querer contestar nossa sociedade sem jamais pensar nos próprios limites da língua pela qual (relação instrumental) pretendemos contestá-la: é querer destruir o lobo alojando-se confortavelmente em sua goela”. (2007, p.13).

Na esteira de Barthes entendo que é impossível pensar uma proposta didático metodológica sobre leitura literária para escola sem que antes preparemos professores e estudantes para o entendimento da instituição social e humana que é a língua e os seus dispositivos sígnicos de reprodução e transformação. Então, se a língua cultuada na escola é um recorte de um código privilegiado com pudores de sofisticação,



cabe aos atores sociais da escola utilizar-se desse código de privilégios, eleito por uma burguesia ditadora para desconstruí-lo e transformá-lo em dispositivo intelectual de emancipação.

Nesse sentido, é possível estabelecer como território da revolta o texto literário como campo de ação da língua; e a escola como incentivadora dessa revolta, pois até o momento ela se mantém no papel de reprodução. Ao falar sobre o equívoco de se pensar a escola como fator de mobilidade social, Bourdieu (2010, p. 41) afirma que a escola tende a reforçar os fatores de “conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural”. A escola, como afirma Bourdieu, não cria mobilidade social para o sujeito. Contudo, os artefatos linguísticos e literários utilizados pela escola podem e devem promover a emancipação intelectual desse sujeito.

Em estudo publicado em 2012 afirmo que “se não podemos modificar o papel conservador da escola na vida da sociedade, podemos redefinir a utilização e finalidade do capital cultural que o aluno adquiriu em seu contexto” (CRUZ, 2012, p.94). Essa assertiva deriva do fato de que o sistema escolar se mantém como instrumento de conservação do capital cultural da classe dominante, o que seria ingênuo percebê-lo fora dessa ótica. Entretanto, não estamos aqui questionando o capital cultural oferecido pela escola. Questionamos a didática de aplicação desse capital cultural que invisibiliza o lugar de fala do estudante e o conduz a ser um mero reproduzidor de conteúdos.

Em outro momento do estudo (2012, p. 94) questiono de que forma a leitura escolarizada (representação do filtro canônico que “precisa” ser lido por nossos alunos) pode ser considerada matéria prima a ser transformada em produto que beneficie o contexto de vida daquele indivíduo pobre que viu a escola como solução para os problemas do seu povo? Julgo não ser fácil responder a esta questão; mas entendo a urgência de a escola criar condições didático-metodológicas que possam produzir propostas de ensino-aprendizagem, cujo objetivo seja contri-



buir para a emancipação intelectual e política do aluno, partindo da noção de que a sua leitura de mundo se integra à escola como elemento coadjuvante de uma ação que se quer vitoriosa.

Sabemos que a língua escrita exerce poder e privilégio sobre a língua enquanto fenômeno psíquico porque, principalmente no mundo ocidental, é ela que estabelece o código padrão de registro da memória e da tradição. É exatamente essa língua escrita que o estudante encontra ao adentrar à escola. Muito embora o discente já possua a competência da língua materna, ao entrar na escola ela vai conhecer o código escrito que demarca o registro, o privilégio e a exclusão. Nas sociedades regidas pelo sistema fonético (como a nossa), o registro escrito parece ser a única forma de validação do poderio hegemônico da classe dominante. Desse modo, ao encontrar-se com essa língua que lhe parece estrangeira, o estudante perde a sua autonomia de criação (Ato criador e criativo) e se deixa abater pela ideia de fracasso escolar.

Esse sentimento de fracasso e deslocamento do código escolar é derivado do entendimento de que a língua da escola não corresponde à língua dos seus pais e da sua comunidade. Em vista disso, como manter com a escola uma parceria de produção intelectual? A resposta é simples: não há parceria de produção porque a escola desconhece o conceito de produção. O pensamento arbóreo¹ da escola intimida o processo criativo e estimula o processo reprodutivo. Perde-se portanto, aí a oportunidade de produção de novos conceitos, oriundos das práticas sociais e culturais de cada estudante. Seria nesse provável contexto de ouvidoria ao estudante que estabeleceríamos o estado de trapaça do signo para com os lendários códigos imutáveis da língua escrita.

1 Sobre o pensamento arbóreo ver Adelia Miglievich-Ribeiro (2014, p. 68) quando afirma que: “o paradigma arbóreo marca a racionalidade moderna com sua ideia de raízes ou fundamentos seguida da noção de entroncamento único desdobrada em ramos que partem deste tronco comum. Desse modo, do século 19 até hoje, predominantemente, a árvore mantém-se a metáfora da ciência”.



Dessarte, quando poderia ser iniciada essa revolução na linguagem e no pensamento do sujeito? Sem sombra de dúvidas desde a primeira infância, desde os primeiros contatos com textos orais e/ou escritos da literatura infantil. Esse primeiro momento da educação infantil é crucial para o estabelecimento da postura leitora do sujeito e seu contato com a mobilidade do significado. Haja vista a oração verbal que nos introduz ao mundo encantado da fantasia; ela já carrega em seu enunciado a trapaça do signo em consonância ao poder de significação do sujeito leitor. Contudo, nunca nos deram a condição de entender como apenas três palavras (Era uma vez) possuíam o poder de transporte espacial do sujeito leitor pelo mundo encantado da imaginação. Mas por que sinalizo transporte espacial e não temporal?

Tomando como parâmetro a gramática normativa utilizada, obviamente, na escola, podemos observar que essa oração vem sempre conjugada a um sujeito. Então, imaginemos que esse sujeito seja “umas meninas”. Como poderíamos analisá-la? “Era uma vez uma meninas” funciona como oração subordinante, sendo “Era uma vez” o predicado e “umas meninas” o sujeito da oração. O verbo ‘ser’ é intransitivo e o substantivo seguinte é o sujeito. Segundo Adriano da Gama Kury (2006, p. 34), “a atração fortíssima que exerce o numeral UMA da locução “uma vez” leva a que o verbo fique no singular ainda que o sujeito seja um plural, pois quando o verbo é anunciado antes do sujeito é como se o falante ao começar a oração pelo verbo ainda não tivesse decidido como iria apresentar o sujeito. O interessante nessa análise é que “uma vez” funciona como complemento circunstancial de tempo. Mas então por que afirmo anteriormente que o sujeito leitor faz um transporte espacial?

Porque “Era uma vez” é um signo vazio de (tempo) e pleno de (lugar), visto que nos remete a um determinado mundo simbólico para o qual nos transportamos e no qual nos encontramos. A referida expressão é esvaziada do caráter sagrado que marca geralmente a determinação de tempo para tudo que fazemos e pensamos. O tempo define chegadas e partidas num ritmo cronometrado e, portanto, controlador.



O lugar por sua vez conduz o sujeito à imaginação, ao transporte sem limites cronológicos e à invasão de um espaço fisicamente inexistente, mas simbolicamente presente.

A trapaça do tempo se dá pela locução “uma vez”. Mesmo na língua inglesa em que o narrador da história explicita o significante tempo: *once upon a time*, mas existe no gesto vocal desse contador de histórias ao pronunciar a expressão “Era uma vez” uma sobrecarga mitológica que o transporta para o campo dos sentidos, isto é, o sujeito é envolvido por expectativas, êxtase, aflição, ansiedade, tudo emergindo do significante proferido. É o que chamamos de realização do Páthos pelo leitor/ouvinte. Esse sentido plástico gerado pelo contador da história, configurado através de gestos e entonações, produz no leitor/ouvinte competências de criação imagética, geradora de novos significados.

Entendemos, portanto, que o significante “Era uma vez” é esvaziado de sentido visível. O texto escrito ou o contador de histórias não o coloca como protagonista ou como lugar de reflexão. Contudo, o seu papel de provável “ausência” de sentido é que lhe confere a “presença” produtora de sentidos. O mais importante é que a expressão requesta para si o direito de ser fútil, curta, inexpressiva, porém marcante, assustadora e provocadora. Nesse sentido essa expressão se constitui como um símbolo, oriundo da “fabricação ativa do signo” como afirma Roland Barthes (2007, p. 93).

Dito isto, pensar o texto é ter consciência de que a língua escrita, na sua suposta imutabilidade, carrega o frescor da relva e as brechas da rocha, isto é, o signo em consonância com nossas práticas sociais, dá leveza ao peso, pois como afirma (CALVINO, 1990, p. 22), “a leveza é algo que se cria no processo de escrever, com os meios linguísticos próprios do poeta”; e, a partir dessa leveza, abre frestas no significante concreto por onde sairão novas ressignificações. Nesse sentido, as frestas, brechas ou fissuras oriundas do significante são entendidas por Catherine Walsh como forma de desaprender tudo que foi construído pela ideia de totalidade para aprender a pensar pela transgressão crítica. A esse respeito ela afirma:



Mi apuesta es desaprender a pensar desde el universo de la totalidad y aprender a pensar y actuar en sus afueras, fisuras y grietas, donde moran, brotan y crecen los modos-otros, las esperanzas pequeñas. Las grietas se han convertido en parte de mi localización y lugar. Son parte integral de cómo y dónde me posiciono política, epistémica, ética y estratégicamente. (WALSH, 2017, p. 31)

Assim, ao estudante deve ser dado o direito de, através do constructo língua e literatura, se tornar sujeito promotor de transgressões, rupturas e deslocamentos propiciados por uma prática escolar libertária que os faça entender a sua formação a partir do aprender, desaprender e reaprender a pensar, agir e sentir decolonialmente.

Língua e literatura: tapeçaria da cultura

A seção anterior nos conduziu a pensar a importância de se realizar uma Educação literária a partir de processos didático-metodológicos de observação crítica da língua estudada na escola, visto que fica praticamente impossível pensar no desenvolvimento crítico e intelectual do estudante se não houver uma macro e micro compreensão da língua que o constitui. Isso nos faz refletir sobre o *modus operandi* com que são elaboradas e conduzidas as aulas de Língua Portuguesa na escola básica, geralmente com foco exclusivo na memorização de regras fixas para apropriação da língua escrita e por via de regra a língua falada. Então, como podemos promover na prática pedagógica uma simbiose metodológica em que a literatura e a língua sejam entendidas como uma tapeçaria que representa a imagem da cultura do sujeito?

Antes de respondermos a essa questão e, ao mesmo tempo, recapitulando o exposto na seção anterior, vamos entender a importância do estudo crítico da língua na formação do sujeito leitor. A língua, como já vimos, é uma instituição social humana que se desenvolve através de processos psíquicos e se materializa em produções vocais e representações gráficas. Tanto as produções vocais, quanto as representações gráficas



geram significantes, com os quais convivemos diariamente através do que ouvimos, lemos e/ou apreciamos por meio de imagens.

Ao manter esse contato com o mundo grafo-sonoro, o sujeito produz seu universo de significados, que necessariamente está atrelado às suas práticas sociais, culturais e históricas. Esse mundo sógnico que embala a linguagem humana, encontra, desde a primeira infância, um território de controle disciplinar chamado escola. A escola, obediente às diretrizes curriculares, reduz a produção de linguagem humana a um mero conjunto complexo e sistemático de regras fixas que supõem dar conta da formação linguística e literária do estudante. Entretanto, o formato reducionista de aprendizado da língua não consegue atingir os resultados desejados porque está distante da dinâmica na qual se constitui a língua no cotidiano humano. Destarte, nesse formato de ensino a escola se mostra inexperiente, arbitrária e intolerante para com aqueles que a procuram.

Não quero com essa reflexão negar o valor da gramática normativa, do conhecimento estrutural da língua e nem do uso do livro didático. A minha reflexão recai sobre o método utilizado nas aulas de Língua Portuguesa com as quais poderemos promover a formação de leitores e escritores. Reflitamos: se o sujeito leitor (aluno) é oriundo de um lugar de produção contínua de significados gerados no contexto de vida e ação, cabe à escola aproveitar e valorizar essas linguagens trazidas pelo estudante para transformá-las em matéria prima de trabalho. A escola não pode desconsiderar que a população mais jovem que hoje frequenta as salas de aulas é uma população nascida a partir de 2010, a que chamamos geração Alpha ou nativos digitais.

Conectada desde os primeiros anos de vida, essa geração valoriza mais as experiências, vivências e manipulação das coisas do que mesmo o conhecimento analítico do objeto. A geração Alpha que hoje encontra-se na faixa etária de 9 a 10 anos, quer inventar, interagir, se conectar com objetos e pessoas porque ela é uma geração mais atenta e mais observadora, porque mais estimulada. Essa criançada de 9 ou



10 anos possui uma grande intimidade com as múltiplas telas, com os diversos estímulos visuais e sonoros em qualquer lugar em que esteja. Esses constantes estímulos interativos aceleram o desenvolvimento de muitas habilidades nas crianças, tornando-as versáteis, questionadoras, criativas, curiosas e muitas vezes hiperindependentes. Essa geração descrita conduz as suas práticas sociais de forma dinâmica e com alta produção de significados.

Em virtude desse esboço fica mais urgente e necessária a mudança na proposta didático-metodológica para o ensino da língua e da literatura. Assim, voltando ao questionamento que fizemos no início da seção sobre a simbiose entre língua e literatura como tapeçaria da cultura do sujeito aprendente, devemos nos reportar ao que nos diz Paulo Freire na *Pedagogia da Esperança*, “a prática política que se funde numa concepção mecanicista e determinista da história jamais contribuirá para diminuir os riscos da desumanização dos homens e das mulheres” (FREIRE, 1992, p. 100). E mais adiante ele reitera “é exatamente nesse ponto que se coloca a importância da educação enquanto ato de conhecimento, não só de conteúdos mas da razão de ser dos fatos que explicam o grau de interdição do corpo” (FREIRE, 1992, p. 102).

Vimos que as palavras de Paulo Freire reforçam ainda mais a necessidade de uma prática pedagógica que estreite a distância entre texto, língua e cultura como padrão metodológico na vida escolar, para que assim possamos criar uma cultura leitora desvinculada do mecanicismo. A emancipação leitora e intelectual do sujeito deveria datar da mais tenra idade ainda no seio da família. Contudo, é inútil pesquisadores da educação literária alimentarem a ilusão de que esse paradigma seja o padrão das crianças oriundas das classes populares no Brasil. A criança, o jovem e o adulto que recebemos na escola pública brasileira, em sua maioria e com raríssimas exceções, tiveram a cultura da leitura em suas casas. Esses relatos são frequentes entre estudantes de Letras que afirmam não ter visto um só livro em suas casas durante a sua infância e juventude. Contudo, antes de ser um quadro de desalento para



professores e pesquisadores, esses relatos devem se tornar um estímulo para que possamos criar novas condições reais de leitura na escola, visto que a escola é para muitos jovens o lugar possível de contato com o livro literário e com a arte em sua mais ampla dimensão conceitual.

Sabemos que o conceito de arte é extremamente subjetivo e varia de acordo com a cultura a ser analisada, o período histórico ou até mesmo o indivíduo em questão. Não se trata de um conceito simples, por isso vários artistas e pensadores já se debruçaram sobre ele no intuito de descobrirem a sua natureza. Desde a antiguidade quando o homem começou a estudar a arte por ele mesmo produzida, as noções sobre concepção e função da literatura tem sido assunto de muitas controvérsias, visto que a cada época de produção literária são atribuídas à literatura, natureza e funções distintas, condizentes com a realidade cultural e social daquele momento histórico.

Frente a isso, todas as ações leitoras do ser humano o dirigem para encontrar na arte o caminho em busca da liberdade. Então, quando se considera que a liberdade é uma desvinculação total do poder a que se é submetida, só resta ao homem, a fuga da linguagem por meio de uma trapaça linguística utilizando-se da própria língua. Essa trapaça salutar é considerada por Roland Barthes (1978:16) como literatura. A concepção de Roland Barthes de que a literatura é a utilização da linguagem não submetida ao poder, deve-se ao fato de que a linguagem literária pode desobedecer as regras de estruturação para se fazer compreender. Esta desobediência marca o poder emancipatório que o texto literário exerce na vida do leitor na utilização da linguagem de uma realidade cotidiana.

Daí pode-se perceber que uma das funções da literatura é a representação do real. Esta representação, no entanto, é feita de um modo especial, uma vez que o real não pode ser plenamente representado em um plano unidimensional por ter uma natureza distinta, pluridimensional. Assim, Barthes diz que a literatura é utópica, pois permite a criação de novas realidades, conferindo às palavras uma verdadeira



heteronímia das coisas. Essa heteronímia pode ser melhor entendida quando se entende que esta linguagem, como já dito anteriormente, é livre para conferir novos significados às palavras. É aquilo que Eco (2004:37) chamou de espaços brancos, de interstícios a serem preenchidos. É por isso que ela joga com os signos ao invés de reduzi-los a um universo já determinado.

Nessa perspectiva de representação Antônio Cândido nos diz que “A arte, e, portanto a literatura é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos” (CANDIDO, 1972:53). Ao fazer esta afirmativa Candido fala da indispensável presença de um elemento de manipulação técnica, o qual é fator determinante para a classificação de uma obra como literária ou não. Este elemento entende-se que é a linguagem classificada por Barthes como a linguagem literária, a qual estabelece uma nova ordem para as coisas representadas, mantendo uma ligação com a realidade natural.

Diante dessas nuances que envolvem o ensino da língua e da literatura na escola, percebemos a urgência da escola brasileira em conhecer resultados de pesquisas que possam mostrar caminhos de inovação e reflexão sobre antigas práticas que já não correspondem aos anseios e nem atendem às reais demandas da sociedade. Por isso, pesquisadores independentes e a própria Universidade vêm apostando em investigações que reforcem o valor da vida, o direito do cidadão, o respeito às diversidades e a emancipação leitora. Daí o objetivo dessa nossa discussão, que empreende esforços no sentido de mostrar que é exequível uma prática pedagógica voltada para a produção de sentidos do sujeito a partir do texto literário, que congrega em seu tecido a língua e a cultura.

Nesse sentido, e em articulação com Umberto Eco (2004), que diz que é na porosidade do texto que reside a produção de sentidos do leitor e, inspirada nas noções trazidas por Eco sobre espaços em branco, brechas, incompletudes, entendo que não podemos deixar que o academicismo ofusque o nosso olhar acerca da discrepância territorial dese-



nhada em nosso país, no que se refere ao acesso à educação, à saúde e à tão propalada 'novas tecnologias'. Muitas vezes questões-problema no campo da linguagem e do ensino, que exigem da academia uma atenção mais específica, são tratadas de forma generalizada como se fosse possível criar um modelo hegemônico para a educação no Brasil. A leitura literária escolarizada é uma dessas questões-problema. A extensão territorial brasileira, conjugada com a desigualdade de condições nos obriga a ter cautela ao tratar de questões relacionadas ao ensino e aprendizagem da leitura.

Por exemplo, se olharmos especificamente para o Nordeste brasileiro observamos explicitamente o contraste desigual de condições de aquisição das linguagens contemporâneas. Ainda existem povoados no Nordeste em que o acesso à energia elétrica não é garantido e, por consequência, o uso da televisão, do computador ou do celular são dificultados pela negação de direitos básicos como este. Aliadas a essa negação vêm as dificuldades de acesso ao livro e à literatura na modalidade escrita.

Este quadro nos impulsionou a pensar a responsabilidade atribuída à Universidade de criar pesquisas que, de alguma forma, minimizem as dificuldades do ensino da leitura em nosso país. Se de um lado temos uma parcela da sociedade que não tem qualquer acesso ao livro e a leitura, do outro lado encontramos a escola dos centros urbanos, que mesmo tecnologicamente aparelhadas e inseridas no mundo das tecnologias da informação e da comunicação padecem do obscurantismo leitor. Na concepção de professores da Educação Básica o ensino da literatura perdeu o sentido da existência e resvala para uma reprodução sistemática de leitura, sem que os leitores (professores e alunos) se tornem sujeitos reais de voz e pensamento. Por essa razão é que devemos criar uma ação didática decolonial que contemple, pobres, ricos, campo e cidade.



Leitura como ação didática decolonial

Sempre foi muito polêmico investir numa discussão sobre a educação literária na/para escola, visto que tal discussão geralmente instiga o leitor a vislumbrar duas alternativas, isto é, ou espera do texto uma proposta “milagrosa” que dificilmente será aplicada, em virtude da sua discrepância com o cotidiano da escola, ou opta pelo negacionismo de que seja possível redefinir o modo de produção da leitura literária para educação básica. Ambas alternativas estão fadadas ao insucesso porque não atendem às reais necessidades dos atores sociais da escola.

Pensar uma prática de leitura emancipatória para escola é criar estratégias que conduzam essa prática a uma ação didática decolonial. Mas o que isso significa? Na concepção de Catherine Walsh (2017) os momentos complexos vividos pelos povos da América Latina decorrentes de governos com políticas autoritárias e desumanas exigem e provocam movimentos circulares de teorização e reflexão, ancorados na construção de caminhos de “ser, pensar, olhar, ouvir, sentir e viver com horizonte decolonial” (p. 24). Para Walsh, esse horizonte decolonial necessário na escola exige práticas teóricas e pedagógicas de ação que necessariamente ligarão o pedagógico ao decolonial. Redefinir as práticas de leitura na escola é condição *sine qua non* na reinvenção do perfil leitor de crianças, jovens e adultos. Essa reflexão sobre uma educação literária na escola, ancorada no intento emancipatório, é certamente algo complexo de assimilação considerando a nossa conjuntura leitora desenvolvida há mais de 500 anos no Brasil.

Em um estudo desenvolvido por Jorge de Souza Araújo sobre o perfil do leitor colonial (1999), Araújo revela que a negligência portuguesa pelo Brasil era resultante de que essa terra se apresentava para eles sob a mística do paraíso intocado, desconhecido e habitado por selvagens broncos, ingênuos e mansos, imagem representada por Montaigne e Ronsard. Jorge Araújo afirma ainda que: “a América portuguesa dos pri-



meiros séculos não trata da formação ou desenvolvimento de qualquer processo educativo que tome a Literatura como instrumento de transmissão cultural” (1999, p. 31). E desse modo a leitura na cultura jesuítica só se manifesta enquanto mecanismo retórico com objetivo catequético. Esse breve panorama da cultura leitora no Brasil evidencia, ainda segundo o autor, que “não se poderia prever maior desenvoltura cultural e literária no Brasil” (p. 31).

Assim, o Brasil leitor é resultado de dois séculos de ocupação pedagógica colonial jesuítica que levaram a uma ação pedagógica mecanizada, centralizada e mimética. Equivocadamente, esse modelo pedagógico de ensino da literatura permanece no Brasil do século XXI, convivendo com as novas tecnologias e com estudantes de competência leitora rápida e dinâmica. É pensando nesse cenário paradoxal que abrimos este espaço de reflexão, visto a ingente necessidade de provocarmos debates e novas reflexões acerca da importância didático pedagógica da educação literária como dispositivo de emancipação do sujeito leitor na escola.

A base leitora fundada numa concepção colonialista não promove sujeitos leitores, ao contrário, produz sujeitos que não percebem no tecido literário o exercício móvel da sua própria língua em ação. Essa inabilidade para perceber a língua e a literatura como tapeçaria de suas práticas culturais e sociais resulta de pedagogias opressoras que não validam a fala do estudante. Em vista disso, criar condições de ações decoloniais é promover práticas, metodologias de/para leitura que estabeleçam uma proposta de luta, insurgências, resistências e transgressões contra a dominação mecanicista de uma educação bancária. É a partir dessa proposta que o pedagógico e o decolonial adquirem sua razão de ser e seu significado político, cultural e existencial em comunhão com as práticas sociais e culturais dos estudantes.

No instante em que conseguirmos levar para escola uma nova proposta de educação literária, firmaremos o compromisso com o exercício de uma ação didática decolonial que venha revisar uma ra-



cionalidade construída a partir de binarismos dicotômicos como homem/natureza, mente/corpo, civilizados/bárbaros, língua/literatura, que se estabelecem como instrumentos de classificação hierárquica e padrões de poder. O binarismo língua/literatura, por exemplo, se torna, nas aulas de língua portuguesa, um entrave para o aprendizado tanto da língua quanto da literatura. O estudante, em virtude de práticas pedagógicas equivocadas, não consegue entender que a literatura é o tecido da língua, pois a língua é tratada na escola como um artefato técnico, descolado das práticas sociais e culturais do falante.

Esse tratamento deliberadamente orquestrado pelo sistema de ensino faz parte de uma engrenagem perversa que impede as massas populares a criarem antídotos críticos sobre a realidade vivida. Ao referir-se sobre a relação da realidade opressora com as massas oprimidas Paulo Freire afirma: “o que lhe interessa, pelo contrário, é a permanência delas (**massas oprimidas**)² em seu estado de ‘imersão’ em que, de modo geral, se encontram impotentes em face da realidade opressora” (2005, p. 43). Esse estado de opacidade com que são produzidas e projetadas as práticas de leitura literária na escola brasileira, indubitavelmente, não contribui para o desenvolvimento crítico do aluno leitor, visto que a sua voz é constantemente silenciada e a suas experiências sociais e culturais são invisibilizadas.

Esse pragmatismo da escola fere a proposta humanista de valorização da ouvidoria do aluno, porque o seu foco de atenção está voltado para o tempo de execução das atividades programadas; e desse modo a escola acaba negligenciando a condição de pensar, de existir e de sentir do sujeito estudante no ato da atividade leitora. Paulo Freire vai dizer na *Pedagogia do Oprimido* que na essência da educação como prática de liberdade encontraremos a palavra e o diálogo como resultado daquela. Contudo, para o educador bancário, na sua recusa à dialogicidade, a atenção se volta não ao conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas

2 Grifo nosso.



a respeito do programa que deve ser cumprido por seus alunos. Todorov (2009) vai dizer que o sentido da aula se dispersa porque o docente ao invés de buscar o sentido de um livro, ele se prende a elementos soltos da obra. E reitera: “Os alunos serão interrogados sobre o papel de tal personagem, de tal episódio, de determinado detalhe na busca pelo Graal, mas não sobre a própria significação dessa busca” (TODOROV, p. 29).

Por isso, que se faz necessário investir na promoção do diálogo em sala de aula sobre o produto que se está produzindo e consumindo, visto que este diálogo é, portanto, uma ação pedagógica decolonial que visibiliza a palavra, a ação e a reflexão do estudante na escola; pois como nos diz Freire: “o homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado” (2005, p.94). E esta situação concreta de que fala Freire advém de posturas pedagógicas doutrinárias concebidas a partir de um ponto de vista intocável, que é o do docente e que, portanto, reproduz os mecanismos da dominação. Assim, a educação literária humanista de base decolonial que aqui defendemos permite ao estudante a tomada de consciência de sua plena humanidade, pois não podemos chegar aos jovens pobres, trabalhadores, de modo geral, imersos num contexto colonial, para impor-lhes conteúdos que não atendem às suas reais necessidades. Até porque devemos considerar que esses jovens veem na escola a sua possibilidade de crescimento pessoal e intelectual e não a sua negação enquanto sujeito aprendente.

Nessa perspectiva, Rildo Cosson (2006) afirma que “a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (p.23), visto que as aulas se resumem a apresentação de características estéticas e históricas de obras e escolas literárias, desvinculadas do exercício do prazer e da reflexão. Nesse sentido, o letramento literário tem uma função preponderante na formação do sujeito leitor, pois na visão de Cosson:



Devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2006, p. 23).

Ao chegarmos aqui podemos compreender que uma ação didática decolonial para o ensino da literatura requer da escola uma mudança de abordagem metodológica que inclua o estudante na condição de se sentir sujeito de pertencimento daquele projeto pedagógico. Nessa perspectiva Carlos Magno Gomes (2010) traz algumas reflexões sobre o método interdisciplinar de ensino de literatura a partir das contribuições da literatura comparada e dos estudos culturais, cuja relevância nos leva a perceber a ingente necessidade do diálogo entre ensino da literatura e estudos culturais. E para consecução dessa proposta o autor sugere a leitura interdisciplinar, fazendo com que a leitura literária se aproprie das duas formas de interpretação, isto é, a estética e a cultural.

O interessante na reflexão de Gomes (2010) é que esse método interdisciplinar proposto por ele, só se torna viável se o leitor for efetivamente um co-autor desse repertório de leituras. Numa postura reflexiva de ação decolonial, Gomes entende que o estudante ao se tornar co-autor, ele **(o estudante)**³ “aplica às representações literárias as novas abordagens de pertencimento das identidades como seu caráter fluido e flexível” (p.27). E ele reitera: “Rumo a uma pedagogia da provocação, a leitura interdisciplinar leva o aluno a pensar seu espaço social a partir das subjetividades do tecido literário, pois a recepção de um texto pode ser vista como uma produção cultural de diferentes épocas” (p.29).

A proposta de Gomes (2010) destaca a importância da agudização crítica na formação do leitor, pois reforça a necessidade da ampliação

3 Grifo nosso.



do debate sobre a postura politizada por parte de professores e alunos, que os encaminhem a emancipação intelectual. E nesse sentido Gomes aposta não só na construção de um leitor politizado, mas também numa pedagogia inclusiva que privilegie a formação cultural do leitor. Por isso, Vincent Jouve (2012, p.106) nos diz que “o professor não pode se limitar ao trabalho de interpretação: ele precisa começar tornando acessíveis (fornecendo todas as informações necessárias sobre elas) as obras cuja linguagem se tornou opaca para nós”. Esta concepção libertária de apreensão da leitura deve ser a mola-mestre que moverá todo o trabalho realizado na escola brasileira; haja visto a preocupação entre pesquisadores para a educação literária de promover a autonomia política do seu povo.

Em comunhão com os teóricos aqui referenciados, Antônio Candido (2002) vai dizer que a exemplo da vida que se mostra ao homem em seus altos e baixos, “em suas luzes e sombras”, a literatura educa sem se deixar prender a fins moralistas, que tentam aprisionar o texto às folhas de manuais, higienizadas pelos preceitos de virtude e de boa conduta. A produção literária tira as palavras do nada para fazer delas um todo articulado, e aí está o ponto mais importante de seu nível humanizador. A literatura “[...] não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (Candido, 2002, p.84-85). Assim, a respeito do caráter humanizador da literatura, essas atividades que integram o leitor ao texto, corroboram a necessidade de se pensar com urgência um novo olhar da escola sobre a aquisição de uma política de leitura que mantenha docente e discente comprometidos com a construção do seu próprio conhecimento e com a transformação do seu ser no mundo através do desejo de estar com o texto.



REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Jorge de Souza. **Perfil do leitor colonial**. Ilhéus: Editus/UESC, 1999.
- BARTHES, Roland. **O império dos signos**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Cia da Letras, 1990.
- CANDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**. 24 (9): 803-809, set, 1972.
- CANDIDO, Antônio. **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.
- CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. **Leitura literária na escola: desafios e perspectivas de um leitor**. Salvador: EDUNEB, 2012.
- ECO, Umberto. **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GOMES, Carlos Magno. Leitura e estudos culturais. In: **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, n.16, 2010.
- JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.
- KURY, Adriano da Gama. **Novas lições de análise sintática**. São Paulo: Ática, 2006.
- MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. Por uma razão decolonial Desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. **Dossiê: Diálogos do Sul**, Civitas, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 66-80, jan.-abr. 2014.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística geral**. BALLY, Charles; SE-CHEHAYE, Albert (Orgs). São Paulo: Cultrix, 1971.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura em Perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- WALSH, Catherine. **Pedagogias decoloniales, prácticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir**. Série Pensamiento Decolonial. Tomo I. Equador: Editora Abya-Yala, 2017.



WALSH, Catherine. Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejerer de lo pedagógico y lo decolonial. In: **Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir**. Série Pensamiento Decolonial. Tomo II. Ecuador: Editora Abya-Yala, 2017.







RACISMO E PROMOÇÃO À SAÚDE DA POPULAÇÃO NEGRA EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS

 Moacir Lira de Oliveira

Notas preliminares

A INVISIBILIDADE DO RACISMO, no campo da saúde fala muito sobre a magnitude do problema a ser debatido/enfrentado. As primeiras discussões sobre o tema Saúde da População Negra nas ações governamentais, aqui no Brasil, ocorreram na década de 1980 e foram fomentadas por ativistas do Movimento Social Negro e pesquisadores. Em 1990, o Governo Federal, em atenção às reivindicações da Marcha Zumbi dos Palmares, realizada em 20 de novembro de 1995, criou o Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra (GTI) e do Subgrupo Saúde, apresentando como principais resultados: a introdução do quesito cor nos sistemas de informação de mortalidade e de nascidos vivos; a elaboração da Resolução CNS nº 196/96, que introduziu, entre outros, o recorte racial em toda e qualquer pesquisa envolvendo seres humanos; a recomendação de implantação de uma política nacional e atenção às pessoas com anemia falciforme.

Entretanto, no cerne desse debate, insere-se a questão do racismo, aqui compreendido como uma ideologia baseada na hierarquização de raças, de tal forma que umas se consideram superiores às outras. O racismo impacta negativamente na vida de negras e de negros, comprometendo sua autoestima, assim como seu acesso aos serviços e direitos sociais. Como consequência, o preconceito racial, assentado numa



ideia pré-concebida em relação a determinado grupo em razão de sua raça/cor, define que a este grupo sejam atribuídas características de inferioridade, reforçando estereótipos racistas.

Vale destacar que o lugar ocupado pelos agrupamentos sociais tem a ver com questões históricas, contextos políticos, econômicos e as assimetrias produzidas segundo classe social, gênero e raça. No tocante às questões raciais, especificamente, cabe salientar que o termo “raça” foi utilizado para diferenciar uma população em relação à outra, com a finalidade de evidenciar a noção de “supremacia racial” ou de “raça pura”. Lopes e Werneck (2009) defendem que o conceito de raça se estrutura a partir do racismo, que tem como finalidade primordial a exclusão social.

Existem vários conceitos e tipologias de racismo, mas Almeida (2019), em seus estudos sobre racismo estrutural, compreende o racismo como fundamento estruturador das relações sociais. Para o autor não existe, portanto, racismo que não seja estrutural, considerando que essa estruturação se materializa na formalização de um conjunto de práticas institucionais, históricas, culturais e interpessoais, no interior de uma sociedade que, via de regra, coloca um grupo social ou étnico em uma posição privilegiada em detrimento de outro.

Trazendo esse debate para o campo da saúde pública, constata-se que o racismo influencia, de maneira significativa, a ocorrência de agravos à saúde e maximiza seus fatores de risco. A exemplo, o Ministério da Saúde (2009) já reconhece o racismo, as desigualdades étnico-raciais e o racismo institucional como Determinantes Sociais das Condições de Saúde. Determinantes Sociais em Saúde (DSS) são definidos pelo órgão supracitado como fatores sociais, econômicos, culturais, étnicos/raciais, psicológicos e comportamentais que influenciam a saúde das pessoas.

A Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, instituída pela Portaria nº 992 de 13 de maio de 2009, propõe como marca o reconhecimento do racismo, das desigualdades étnico-raciais e do ra-



cismo institucional como determinantes sociais das condições de saúde, com vistas à promoção da equidade em saúde. A referida Política parte da constatação de que o racismo e a discriminação racial colocam mulheres e homens negros em situações perversas de vulnerabilidade, as quais podem ser reconfiguradas pela adoção de políticas públicas capazes de reconhecer os múltiplos fatores que resultam em tais iniquidades (LOPES, 2005). Inclui ações de cuidado, atenção, promoção à saúde e prevenção de doenças; gestão participativa e controle social; formação e educação permanente para trabalhadores de saúde, visando à promoção da equidade em saúde da população negra.

Indicadores e dados sobre a saúde da população negra

Nesta seção, consideramos útil apresentar alguns indicadores que legitimam a conexão entre o racismo e as condições de saúde da população negra, seus agravos e determinantes sociais.

A título de ilustração, mulheres pretas e pardas são a maior parcela entre as vítimas da morte materna. Dos 1.204 óbitos maternos registrados entre 2020 e 2021, em decorrência da COVID-19, 56,2% foram de mulheres pretas e pardas. Nessa população, o risco de morte foi quase duas vezes maior do que entre as mulheres brancas. Ressalta-se que a mortalidade materna está associada às limitações de acesso e disponibilidade de recursos assistenciais para pré-natal, parto e puerpério. As negras brasileiras têm chances reduzidas de passar por consultas ginecológicas e de pré-natal, com grandes dificuldades para conseguir leito nas maternidades e recebem com menos frequência recursos para alívio da dor durante o parto ou mesmo anestesia, fato que configura violência obstétrica, aponta o levantamento. (OLIVEIRA et al, 2020).

A vulnerabilidade da população negra sempre foi alarmante devido às desigualdades socioeconômicas que aflige essa parte da população. Em 2018, antes da pandemia, mais de 65% dos óbitos maternos foram de mulheres negras, contra 30% de brancas, de acordo com o



Ministério da Saúde (2019). As estatísticas expõem a vulnerabilidade estrutural das mulheres negras no Brasil, onde esse grupo é historicamente mantido em desvantagens. Em 2019, antes da pandemia, mais de 65% dos óbitos maternos foram de mulheres negras, contra 30% de brancas, de acordo com o Ministério da Saúde, analisa, em nota, a Sociedade Brasileira pela Qualidade do Cuidado e Segurança do Paciente (SOBRASP). Entre os principais problemas na área da saúde que impactam mulheres e neonatos negros está a questão dos dados sobre raça/cor. Destaca-se, contudo, que esses dados nem sempre são coletados pelos profissionais de saúde nos locais de atendimento, configurando subnotificação e, quando notificados, não são utilizados na perspectiva da elaboração de um planejamento nas políticas e ações de saúde pública no Brasil.

Arlete, Prestes e Batista (2020) abordam os diversos problemas no atendimento de saúde à população negra no país, apontando que os negros brasileiros têm a maior incidência de problemas de saúde evitáveis. Evitáveis por causas sociais e porque podem ser resolvidos com políticas de saúde. Esses autores dialogam com especialistas da área de saúde coletiva dando ênfase às questões que envolvem a saúde da mulher, doenças hereditárias específicas da população negra e o racismo institucional. Além disso, destacam que em 2019, 75,5% dos homicídios no país foram cometidos contra pessoas negras, ratificando a questão da violência, como um grave problema de saúde pública.

Outro dado que merece destaque, no interior dessa discussão, é que o Brasil conta com mais de 750 mil pessoas privadas de liberdade, cujo perfil é de maioria de pessoas negras, jovens e de baixa escolaridade. Essa população está historicamente privada de seus direitos antes do aprisionamento, o que a coloca em situação de maior vulnerabilidade, tendo os direitos como a cultura, a educação e a saúde negados. A saúde das pessoas presas está garantida pela Política Nacional de Atenção Integral à Pessoa Privada de Liberdade no âmbito do Sistema Único de Saúde (PNAISP) que elenca uma série de diretrizes para o cuidado



de saúde desse grupo (BRASIL, 2014), reconhecendo as suas especificidades.

No tocante ao aspecto de emprego e renda, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE, 2019a), as taxas mais elevadas de informalidade no mercado de trabalho entre as mulheres ocorrem nas atividades de serviços domésticos (73,1%) e na agropecuária (74,6%). Já entre os homens, a maior proporção de atividade informal se dá na agropecuária (65,0%) e na construção civil (64,8%). Essas atividades são caracterizadas por uma elevada informalidade em razão da dinâmica de contratações (sazonalidade, trabalho por empreitada, maior sensibilidade a fatores conjunturais etc.). Ao trazermos o recorte por raça/cor, podemos constatar que é significativamente maior a participação da população ocupada preta e parda em ocupações informais (47,3%) quando comparada com os trabalhadores brancos (34,6%). Esse resultado do ano de 2018, que se mantém com pequenas oscilações ao longo da série, reflete desigualdades historicamente constituídas, como maior proporção dos trabalhadores pretos e pardos entre o segmento de trabalhadores sem carteira de trabalho assinada. Dados do IBGE (2019a) revelam diferenças entre famílias brancas e negras (pretos+pardos): os brancos ganhavam 73,9% mais do que pretos e pardos e os homens ganhavam, em média, 27,1% mais que as mulheres.

Quanto às inadequações habitacionais, como ausência de saneamento, as proporções registradas são maiores entre pretos e pardos do que entre brancos. Dados do IBGE (2019b) apontam que a população negra representa parcela significativa de comunidades tradicionais, quilombolas, ribeirinhas, de pescadores artesanais, dos que vivem em situação de rua, das pessoas privadas de liberdade, das que vivem na extrema pobreza e em domicílios que não respondem aos padrões de habitabilidade, que não contam com abastecimento de água e/ou esgotamento sanitário como nas favelas, daqueles que apresentam menores rendimentos ou sobrevivem da informalidade; dos que dependem do lixo de natureza reciclável ou não; das empregadas domésticas; cuida-



doras de idosos, dos idosos negros, dos que estão em situação de insegurança alimentar; que têm dificuldades de acesso à serviços e equipamentos de saúde, assistência social e educação.

Os dados e indicadores supramencionados sugerem, portanto, que as condições em que as pessoas vivem, aprendem, trabalham e se divertem contribuem para sua saúde. Essas condições levam a diferentes níveis de riscos, necessidades e resultados para a saúde. (ALKIRE; FOSTER, 2019).

O estado de negligência que existe com a saúde da população negra expõe, antes de tudo, um descaso com a maioria da população brasileira. Além disso, os efeitos das diversas formas de manifestação do racismo podem se apresentar em nível biológico, psíquico e social. O racismo, aspecto relevante no centro desse debate, incide sobre as pessoas em forma de violência, em suas diversas facetas, sendo que a violência psicológica ou simbólica está presente em todas elas. Portanto, onde há racismo, existe comprometimento da saúde mental das vítimas.

Saúde e Comunidades Quilombolas

As comunidades quilombolas têm sido alvo de investigações no campo das políticas de saúde, tendo em vista as especificidades de suas condições de saúde, do ponto de vista individual e coletivo. As desigualdades em saúde estão diretamente relacionadas à questão étnico-racial agravando-se em indivíduos pretos, pardos e indígenas.

O conceito de saúde reflete a conjuntura social, econômica, política e cultural, dependendo da época, do lugar, da classe social, de valores individuais, de concepções científicas, religiosas, filosóficas. O mesmo pode ser dito das doenças, uma vez que, a exemplo, houve época em que o desejo de fuga dos escravos era considerado enfermidade mental: a drapetomania (do grego *drapetes*, escravo). O diagnóstico foi proposto em 1851 por Samuel A. Cartwright, médico do estado da Louisiana, no escravagista sul dos Estados Unidos. O tratamento proposto era o do



açote, também aplicável à “disestesia etiópica”, outro diagnóstico do doutor Cartwright, que explicava a falta de motivação para o trabalho entre os negros escravizados (BUSS e PELLEGRINI, 2007).

As comunidades quilombolas encontram-se predominantemente em áreas rurais, com baixos níveis de escolaridade, renda e atividades econômicas ancoradas na agricultura de subsistência, pecuária e artesanato. Trata-se de comunidades altamente vulneráveis, evidenciando maior prevalência de doenças crônico-degenerativas, como hipertensão e diabetes, altas taxas de doenças infecciosas, mortalidade infantil e desvios nutricionais.

No contexto das chamadas populações tradicionais no Brasil, é um desafio conceituar aquilo que chamamos de população quilombola. Optamos por enquadrar este grupo étnico, como um grupo minoritário dentro da população negra. Ainda podemos utilizar o conceito de comunidades remanescentes de quilombos do Governo Federal, que é utilizado pelos Ministérios e pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, por meio da Instrução Normativa N.º 16, de 24 de março de 2004 que considera remanescentes das comunidades dos quilombos, os grupos étnico-raciais, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra associada com a resistência à opressão histórica sofrida. Toda a terra utilizada para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural, bem como as áreas detentoras de recursos ambientes necessários à preservação dos seus costumes, tradições, cultura e lazer, englobando os espaços de moradia, bem como os espaços destinados aos cultos religiosos e os sítios que contenham reminiscências históricas dos antigos quilombos são considerados territórios ocupados por remanescentes das comunidades de quilombos. (INCRA, 2004).

As desigualdades raciais, nas condições de saúde das populações, permanecem sendo um grande problema de saúde pública em vários países, como expressão de diferenças biológicas, disparidades sociais e discriminação étnica. De acordo com Silva (2010), durante séculos, as



comunidades negras rurais constituíram processos que possibilitaram a construção de uma significativa rede de relações socioculturais, econômicas e políticas, sendo que a formação de quilombos está no cerne destes acontecimentos. Reconhecidas oficialmente pelo Estado brasileiro em 1988, principalmente com a afirmação de seus direitos territoriais por meio do Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição (ADCT).

As comunidades quilombolas despertam uma série de questões socioeconômicas, espaciais, jurídicas e culturais que fazem parte da discussão. A visão de vulnerabilidade social é, usualmente, referida nos quilombos em relação aos processos de saúde e doença. A morbimortalidade, tanto de origem infectocontagiosa quanto crônico-degenerativa, compõe o repertório de reflexão desta rede de causalidade da insegurança. A importância do recorte étnico/racial na assistência e na atenção em saúde relativa às doenças e às condições de vida da população negra permite que sejam identificados contingentes populacionais mais suscetíveis a agravos à saúde, como hipertensão e anemia falciforme sobre o que representam os quilombos contemporâneos na atualidade. (OLIVEIRA, 2004; CALHEIROS E STADTLER, 2010; BRASIL, 2006).

A doença falciforme e a hipertensão arterial, a exemplo, têm sido registradas com frequência nos dados coletados junto às comunidades quilombolas. A ausência de água tratada e a falta de condições sanitárias ideais têm provocado surtos de diarreia e doenças dermatológicas em grande parte das populações remanescentes de quilombos. O desafio está em oferecer saúde integral combinada com a manutenção das crenças e tradições destes grupos, pois muitos povos quilombolas, ainda se utilizam de práticas alternativas e do uso de plantas consideradas como medicinais. (OLIVEIRA, 2004).

A falta de perspectiva com relação ao futuro e ao crescimento pessoal, somados às difíceis condições de moradia e a falta de uma política de valorização do homem do campo, são frequentemente apontados como causa do alto índice de alcoolismo e tabagismo entre



as populações quilombolas. Enfermidades decorrentes destes hábitos nocivos à saúde e a exacerbação de outras condições estabelecidas, demonstram a necessidade de uma estratégia especial junto a estes grupos populacionais. (SANTOS e MAIO, 2004; LEITE, 2008; MELO, 2010; VICENTE, 2003).

Os aspectos supramencionados exigem do profissional de saúde saber investigar a forma como a comunidade constrói suas representações de mundo, que interferem nas práticas relacionadas à saúde que, por sua vez, ou reafirmam as representações ou as transformam. A forma com que as pessoas produzem práticas relacionadas à saúde está ligada ao seu cotidiano e às relações que constroem entre si e com o ambiente que as cerca. O conhecimento e o respeito às noções de saúde que cada comunidade possui são necessários, uma vez que muitas vezes estas não concordam com os paradigmas da medicina ocidental, mas regem a vida das comunidades e possuem sua própria eficácia. Ao agir com esta consciência, é possível potencializar abordagens na prevenção, promoção e terapêuticas em saúde de forma integral e inclusiva. (CARDOSO, 2010; KAPLAN, 2003; FALCÃO, 2002).

A assistência à saúde nas comunidades quilombolas, via de regra, é direcionada às Unidades Básicas de Saúde da Família constituídas por equipes multiprofissionais. No entanto, conforme apontam os estudos de Cardoso, Melo e Freitas (2018), essa assistência habitualmente é pontual e curativista, com ênfase nos aspectos biológicos do processo saúde-doença. Essa condição se agrava quando associada à rotatividade dos profissionais, precária infraestrutura para atendimento e racismo institucional, constituindo-se em barreiras que promovem o aumento das desigualdades em saúde. Diante disso, os autores sugerem que

[...] para o favorecimento do acesso e utilização dos serviços de saúde pela população quilombola é necessário uma adequação do processo de trabalho, voltando-se para o campo da zona rural, com estratégias de educação permanente e promoção de saúde, direcionadas a real necessidade dessa população. Sendo assim, é



fundamental a realização de estratégias de promoção da equidade para o decréscimo das desigualdades raciais que envolvem os grupos quilombolas bem como a efetivação das políticas públicas de inclusão social vigentes. (CARDOSO, MELO e FREITAS, 2018, p.7)

A saúde dos quilombolas, portanto, está relacionada ao baixo nível socioeconômico e às condições de vida e moradia que estão impactando negativamente na melhoria da qualidade de vida desse grupo populacional. Nessa perspectiva, conhecer a saúde das comunidades quilombolas, aproximando-se destas, em diferentes territórios e configurações, pode fornecer subsídios fundamentais para o planejamento de ações efetivas voltadas à promoção de saúde e bem-estar para essas pessoas.

As experiências da Comunidade Quilombola do Cangula em Alagoinhas/BA: território de lutas e resistências

Como estamos enfrentando as questões referentes à Saúde da População Negra e suas intersecções com o racismo no município de Alagoinhas? O município tem três Comunidades Quilombolas, a saber: Catuzinho, Oiteiro e Cangula. A título de ilustração, no enfrentamento desse debate, elegemos a Comunidade do Cangula, em função de uma aproximação com a referida comunidade no desempenho das nossas atividades profissionais como referência técnica em Saúde da População Negra do Núcleo Regional de Saúde Nordeste, no sentido de oxigenar as reflexões sobre a necessidade premente de assistência multidisciplinar e integral em saúde naquele território.

Nesse contexto, destacamos que é impossível desvincular o território das relações sociais que o constituem, da ideia de espaço socialmente construído, em que os sujeitos se posicionam e se influenciam, sendo determinante para a construção territorial e de identidades formando uma coletividade. Deste modo, o território é social (LITTLE, 2004). A



territorialidade, em termos sócio antropológicos, pode ser entendida como o empreendimento coletivo de um grupo social para ocupar, usar e controlar uma parcela específica do espaço, identificando-se com ele e convertendo-o em território (ROCHA, 2009). Haesbaert (2007) vincula a noção de territorialidade à forma como as pessoas se apropriam e organizam o espaço e como dão sentido e significado ao lugar, destacando o seu caráter social, econômico e cultural, ressaltando os aspectos funcional e simbólico que permeiam o território, que pode ser captado tanto a partir de sua função e utilização como recurso, quanto como valor cultural, econômico, religioso e social.

Referente à questão quilombola, a formação de territórios por parte dos negros caracteriza-se como um processo contra hegemônico no seio da sociedade escravocrata brasileira. Posteriormente, o reconhecimento e legitimação jurídica das comunidades quilombolas, proporcionado pelo advento do sócio ambientalismo e do multiculturalismo trouxe um novo sentido à territorialização quilombola, ressignificando a formação dos quilombos e obrigando o Estado a proteger e assegurar a valorização e difusão das manifestações culturais populares, nas quais se inscreve a cultura quilombola. (NETO, 2018). O ideal de território livre remete às possibilidades de realizar práticas culturais e sociais próprias, resistindo ao sistema que historicamente negligenciou direitos.

As comunidades quilombolas, portanto, são espaços de sociabilidade que acolhem pessoas vinculadas por traços culturais, como a forma de se expressar, de cultivar e de se relacionar com a terra. Elas se caracterizam pelo desenvolvimento de práticas de resistência na manutenção e reprodução de modos de vida característicos e a histórica luta pela efetivação de seu direito ao território. Os quilombos contemporâneos não se classificam a partir de isolamento geográfico e/ou cultural, assim como a homogeneização racial não é um elemento fundamental em sua conceituação. As comunidades quilombolas têm suas singularidades e especificidades, desenvolvendo seu modo de vida tradicional em diferentes contextos locais.



De acordo com Nascimento (2006), os quilombos podem ser configurados como sistemas sociais alternativos, espaços que abrangem conotações de resistência étnica e política, tendo como característica mais significativa sua capacidade organizativa. Segundo a pesquisadora, esses sistemas nunca deixaram de existir e continuam resistindo nos quilombos da atualidade.

Numerosas foram as formas de resistência que o negro manteve ou incorporou na luta árdua pela manutenção da sua identidade pessoal e histórica. No Brasil, poderemos citar uma lista desses movimentos que no âmbito “doméstico” ou social tornam-se mais fascinantes quanto mais se apresenta a variedade de manifestações: de caráter linguístico, religioso, artístico, social, político, e de hábitos, gestos, etc. Não nos cabe aqui, porém, discorrer sobre esses movimentos. Um movimento social e político é o objetivo do nosso estudo. Trata-se do Quilombo (*kilombo*), que representou na história do nosso povo um marco na sua capacidade de resistência e organização. Todas as formas de resistência podem ser compreendidas como a história do negro no Brasil. (NASCI-MENTO, 2006, p. 117).

Desse modo, o que se observa é que a questão quilombola está impregnada de um caráter político, que tem sido apropriado enquanto instrumento de luta e resistência pelas comunidades afro-brasileiras, como é o caso da Comunidade do Cangula.

Reconhecida pela Fundação Palmares, o Cangula é uma comunidade Quilombola do município de Alagoinhas-Ba, localizada no Distrito de Boa União. Na comunidade são desenvolvidos vários projetos através da Associação, que foi fundada em 1998, de cunho social, de inclusão, geração de trabalho e renda, esporte, fomento da cultura local, dentre outras ações. É através da referida Associação que os moradores buscam meios para impactar de forma positiva na melhoria da qualidade de vida dos comunitários, a partir de ações como: palestras e rodas de conversa sobre saúde mental, combate a violência doméstica, rea-



lização de atividades culturais nas festas juninas e dia da Consciência Negra através do grupo Afro Jovens. Dentre os projetos, destacam-se o *Projeto de karatê*, que é o mais antigo projeto da Comunidade e possui atualmente 32 jovens envolvidos, inclusive campeões baianos e brasileiros de karatê; *Projeto Farmácia Verde*, que surgiu com o intuito de revitalizar o uso de medicamentos naturais para o tratamento de problemas de saúde, contando com um grupo de 11 mulheres que produzem sabonetes artesanais, aromáticos e com propriedades medicinais a fim de gerar trabalho e renda para os envolvidos; o *Projeto de Capoeira*, nascido com o intuito de fomentar a cultura local e o *Projeto Quintais Sustentáveis*, que é um projeto fruto de um edital do Estado que visa trabalhar na comunidade com a produção de ovos caipiras, objetivando gerar trabalho e renda para os participantes.

Tais experiências configuram-se como um potente espaço de resistência às condições de vulnerabilidade social às quais aquelas pessoas são submetidas em seu cotidiano, impactando de maneira significativa em seus modos de conviver, habitar e produzir cuidado num campo de vivências coletivas e construção de uma rede comunitária de proteção, na ausência de políticas públicas que garantam direitos historicamente negados às pretas e pretos, marcados em seus corpos e mentes, pelas consequências da pobreza e da discriminação racial.

Corroborando com essas ideias, Deus (2012) afirma que os tempos atuais são das culturas e das paisagens culturais emergentes, oportunizando-as maior protagonismo na arena pública contemporânea. Tal protagonismo vincula-se à revalorização dos paradigmas do multiculturalismo e do socio ambientalismo emergentes desde a década de 1970, conjuntura que tem favorecido a mobilização das comunidades tradicionais, a exemplo das Quilombolas. (SANTILLI, 2005).

As ações desenvolvidas na Comunidade do Cangula nos remetem às memórias de luta e resistência de pretas e pretos nos dias atuais. Nesse sentido, a investigação sobre quilombos e quilombolas parte da contradição dos processos de reprodução do capital, das assimetrias so-



ciais e da precariedade das condições de existência, em que, apesar da opressão dominante, é possível criar formas e espaços de resistência a partir das brechas desse sistema e nos confrontam com o paradoxo discriminação racial versus protagonismo das comunidades tradicionais, temática que deve ser aprofundada.

Colaborando com esse debate, Nascimento (2006) destaca a força da comunidade quilombola como sede de resistência cultural, sinônimo de povo negro, de comportamento do negro e esperança de uma sociedade melhor, a partir do espírito de associação, legitimação da identidade negra brasileira para a construção de um autorreconhecimento étnico e garantia de direitos historicamente negados.

Considerações finais

Ao refletirmos sobre o tema racismo e acesso às políticas de saúde nas comunidades quilombolas, compreendemos que as condições sanitárias destas populações são insuficientes, sendo que a maior parte não possui água tratada e nem esgoto sanitário, sem serviços de saúde locais, tendo como consequência os baixos índices dos indicadores de saúde.

O tema “saúde de quilombolas” é desafiador e carece de muitos debates no sentido de avançar nessa trajetória. Os achados da literatura demonstram que existe uma grande fragilidade na Atenção à Saúde no Brasil, sendo necessário o compromisso social e profissional para a transformação desta realidade numa perspectiva interdisciplinar, integral e intersetorial, incluindo a população negra historicamente destituída de seus direitos fundamentais, a exemplo do acesso à saúde pública e de qualidade. A situação de vulnerabilidade dos quilombolas exige urgente potencialização das ações de promoção, prevenção e educação em saúde, estruturantes para a melhoria das condições de vida dessas populações.

As experiências da Comunidade do Cangula reafirmam a potência do trabalho coletivo nas lutas e resistências do povo preto pela garantia dos seus direitos, dialogando com as esferas do Poder Público, reivin-



dicando melhorias nas condições de saúde e bem-estar social daquela população. Por outro lado, os próprios comunitários constroem alternativas de resolução de problemas gerados pela ausência de políticas públicas naquela localidade, a partir da valorização dos seus saberes e práticas. As suas iniciativas revelam uma especial atenção com a coletividade, por meio da efetivação de projetos e ações de cuidado com a saúde daquela comunidade que envolvem aspectos do itinerário terapêutico, da cultura local, do lazer, arte e geração de emprego e renda, num campo de transversalidades e de controle social, incentivando a replicação dessas vivências em outros contextos de vulnerabilidades e negação de direitos vinculada ao racismo e ao preconceito, fatores excludentes e produtores de adoecimento.

REFERÊNCIAS

ALKIRE, S.; FOSTER, J. **Counting and multidimensional poverty measurement**. Oxford: **Oxford Poverty & Human Development Initiative**. OPHI, 2008. 33p. (OPHI working papers, n.7). Disponível em: <https://www.ophi.org.uk/wp-content/uploads/ophi-wp7_vs2.pdf>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2022.

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Pólen Livros, 2019.

ARLETE, Almeida; PRESTES, Clélia & BATISTA, Luis Eduardo. Saúde da População Negra. **Revista Saúde Brasil**, edição de fevereiro de 2020.

BRASIL. Constituição Federal da República, 1988. **Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, artigo 68**: Ministério da Justiça, 2002.

BRASIL. IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua-PNAD Contínua** - Características gerais dos domicílios e dos moradores 2019. Brasília: [s.n.], 2019 a. p.9.

BRASIL. Informativo IBGE sobre Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. **Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica**, n.41, em nov. 2019b.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Instrução Normativa N. 16**, de 24 de março de 2004

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 196**, de 10 de outubro de 1996.



BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 992** de 13 de maio de 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Homepage do Banco de Dados do Sistema Único de Saúde - DATASUS**. Disponível em: www.datasus.gov.br. [2006 set.].

BRASIL. Política Nacional de Atenção Integral a Saúde da Pessoa Privada de Liberdade no âmbito do SUS. **Portaria Interministerial Ministério Da Saúde / Ministério da Justiça. Portaria n.1 de 2 de janeiro de 2014**. Disponível em: <<https://www.saude.gov.br/acoes-e-programas/pnaisp>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019 / IBGE: Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2019c. 130p. - **Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica**, ISSN 1516-3296; ISBN 978-85-240-4511-0.

BUSS, P. M.; PELLEGRINI, F. A. A saúde e seus determinantes sociais. **Physis** 2007;17(1):77-93.

CALHEIROS F.P, STADTLER H.H.C. Ethnic identity and power: quilombos in Brazilian Public Policy. **Rev. Katálysis**, 2010; 13(1):133-9.

CARDOSO, C.S, MELO, L.O, FREITAS D, A. Condições de saúde nas comunidades quilombolas. **Rev Enferm**. UFPE on-line., Recife, 12(4):1037-45, abr., 2018.

CARDOSO, L.F.C. Sobre imagens e quilombos: notas a respeito da construção da percepção acerca das comunidades quilombolas. **R. Est. Pesq. Educ**.2010;12 (1):11-20.

DEUS, José Antônio Souza de. Paisagens Culturais Alternativas e Protagonismo Etnopolítico de Comunidades Tradicionais no Hinterland Brasileiro. In: TUBALDINI, Maria Aparecida dos Santos; GIANASI, Lussandra Martins. **Agricultura Familiar, Cultura Camponesa e Novas Territorialidades no Vale do Jequitinhonha: Gênero, Biodiversidade, Patrimônio Rural, Artesanato e Agroecologia**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2012, p. 35-50

FALCÃO, E.F. **Metodologia da mobilização coletiva e individual**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2002.p.28-97

HAESBAERT, Rogério. Território e multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia** - Ano IX - No 17 – 2007.

KAPLAN, J.B, Bennett T. Use of race and ethnicity in biomedical publication. **J. Amer. Med. Assoc.** 2003; 289 (20): 2709-16

LEITE, I.K. **O projeto político quilombola**: desafios, conquistas e impasses atuais. **Est. Fem.** 2008; 16(3):965-77.

LITTLE, Paul. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. **Anuário Antropológico 2002-2003**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004. p. 251-290.



LOPES, F.; WERNECK, J. Mulheres jovens negras e vulnerabilidade ao HIV/AIDS: O lugar do Racismo. In: TAQUETTE, S. R. (Org.) **Aids e juventude: gênero, classe e raça**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2009.

MELLO, M.M. Mocambo: antropologia e história no processo de formação quilombola. **Mana**, 2010;15(2):585-603.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. In: Eu sou Atlântica: Sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. **Imprensa Oficial**: São Paulo, 2006, p. 117.

NETO, Jose Dias. Vivências e resistências quilombolas contemporâneas: notas sobre a identidade e a territorialidade da Comunidade. Quartel do Indaiá em Diamantina/MG. Idealogando. **Revista de Ciências Sociais da UFPE**. Ano 2, V2, N.1, p 5-17, 2018.

OLIVEIRA, F. Saúde reprodutiva, etnicidade e políticas públicas no Brasil. In: Monteiro S, Sansone O, organizadores. **Etnicidade na América Latina: um debate sobre raça e direitos reprodutivos**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ; 2004.

OLIVEIRA, Roberta Gondim; CUNHA, Ana Paula; GADELHA, Ana Giselle dos Santos, CARPIO, Christiane Goulart; OLIVEIRA, Rachel Barros e CORRÊA, Roseane Maria. Desigualdades raciais e a morte como horizonte: considerações sobre a COVID-19 e o racismo estrutural. **Cad. Saúde Pública** 2020; 36(9): doi: 10.1590/0102-311X00150120

ROCHA, Gabriela Freitas. A territorialidade quilombola ressignificando o território brasileiro: uma análise interdisciplinar. **Revista do CAAP**, 2009 (2), Belo Horizonte, juldez/2009. Disponível: <<https://www2.direito.ufmg.br/revistado-caap/index.php/revista/article/download/64/63>> Acesso em 19 de fevereiro de 2022.

SANTILLI, Juliana. **Socioambientalismo e novos direitos: proteção jurídica à diversidade biológica e cultural**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2005. Disponível em biológica e cultural. São Paulo: Editora Peirópolis, 2005. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/SANTILLI_JulianaSocioambientalismo-e-novos-direitos.pdf>: Acesso em 19 de fevereiro de 2022.

SANTOS, R.V, MAIO, M.C. Qual “retrato do Brasil”? Raça, biologia, identidades e política na era da genômica. **Mana**, 2004; 10 (1):61-95.

SILVA, O.S. Quilombos do Sul do Brasil: movimento social emergente na sociedade contemporânea. **Rev. Identidade** 2010; 15 (1): 51-64

VICENTE, J.P. Os remanescentes de quilombos do Vale do Ribeira no Sudoeste de São Paulo: piora na situação socioeconômica e de saúde? **Pediatrics**, SP, 2003; 26 (1): 63-5.







LETRAMENTO SOCIAL E SEUS ATRAVESSAMENTOS NO PROCESSO DE (RE)INVENÇÃO DE SI

 Ueliton André dos Santos Silva

Passos introdutórios

NO CURSO DA HISTÓRIA HUMANA, a linguagem está presente como um importante elemento na constituição do sujeito e do seu campo social. Nesse sentido, a linguagem se apresenta como uma ponte que conecta as múltiplas dimensões humanas — dimensão social, psíquica, histórica, individual e coletiva. Partindo desse ponto, quando focalizamos a questão da produção dos significados é fundamental expor o papel da língua enquanto fato social e sua expressão enquanto dimensão social da linguagem (SAUSSURE, 2006).

Conforme proposto por Durkheim (2007), os fatos sociais são compostos por três características básicas, a saber, a exterioridade, a coercitividade e a generalidade. Vejamos o que nos diz cada uma delas, por exterioridade, compreende-se que, embora um fato social se apresente como um produto da ação humana, este mesmo produto é lançado ao campo social, portanto, é exterior ao indivíduo. Tal processo, nos permite compreender a dimensão social atribuída à língua. Por sua vez, a coercitividade pode ser entendida como uma cadeia de forças que nos impele a realizar uma determinada ação, nesse caso em específico, um conjunto de forças que nos faz usar determinado sistema de signos formalizado por um contrato de linguagem no plano cultural. Por fim, a generalidade nos permite compreender a generalização dos significan-

tes e dos significados como elementos constituidores dos signos e consequentemente constituidor da língua nos diferentes territórios.

Esses três elementos, nos permitem compreender o princípio da arbitrariedade presente na relação entre o significante e o significado na formação do signo. Embora não exista uma razão ou lógica para que determinado signo receba tal denominação, seu uso é incorporado por um povo dentro de um território por meio do contrato linguístico coletivo, com isso, cria-se um pacto social em torno de um determinado sistema de signos que serão utilizados como a base para o estabelecimento da comunicação.

Pode-se depreender daí que há uma relação estreita entre a atividade produtiva e a atividade cognitiva, uma vez que a atividade produtiva implica conhecimento e que o conhecimento pressupõe uma produção sociocultural, isto é, implica a conversão dos saberes historicamente produzidos pelos homens em saberes do indivíduo (CAVALCANTI, 2005, p.190).

Sob esse panorama, é oportuno destacar que a linguagem ao ser compreendida como um artefato humano, produzida social e historicamente, “é o instrumento fundamental nesse processo de constituição dos indivíduos. Os signos, entendidos como instrumentos convencionais de natureza social, são os meios de contato do indivíduo com o mundo exterior e também consigo mesmo e com a própria consciência” (AGUIAR, 2007, p.100).

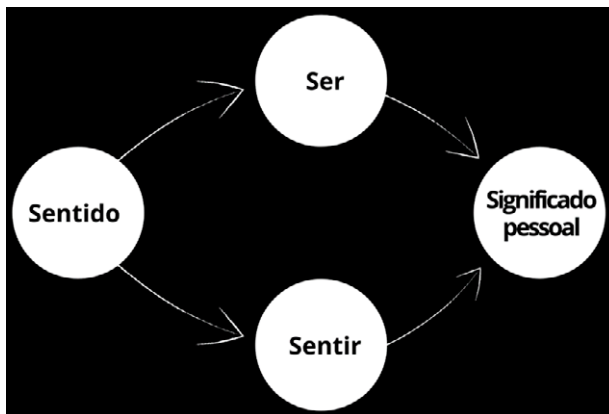
Ao se articular a ideia de signo como um elemento composto por significante e significado, não se deve perder de vista os sentidos. Sabendo que o significante é a imagem vocativa que se liga a uma representação psíquica, e que o significado se remete ao conteúdo dessa imagem vocativa, a conexão entre esses canais de expressão e representação irá possibilitar a emergência dos sentidos. Os sentidos aqui referidos, aludem aos significados singulares que os sujeitos irão atribuir a um significante a partir de sua trajetória e experiências de vida. Isso posto, amparado em uma perspectiva vigotskiana é destacado que:



“[...]O significado é uma construção social, de origem convencional, relativamente estável. O homem, ao nascer, encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente. Por outro lado, o sentido é a soma dos eventos psicológicos que a palavra evoca na consciência. O sentido se constitui, portanto, a partir do confronto entre as significações sociais vigentes e a vivência pessoal (AGUIAR, 2007, p. 105).

Adotamos tal perspectiva de sentido, pois, ela nos permite compreender esse fenômeno como um processo em contínua configuração e (re)construção. Quando voltamos nosso olhar para a morfologia da palavra “sentido”, podemos extrair de sua organização dois pontos que nos leva a compreender a constituição dos significados pessoais, a saber, o “ser” e o “sentir”. Sob esse duplo, temos um “ser’ que ao “sentir” produz sentido para suas experiências. Vejamos a seguir essa explicação de forma esquematizada:

Figura 01: A constituição dos significados pessoais



Fonte: elaborado pelo autor, 2021.

Podemos apreender a partir da figura 01 que a produção dos significados pessoais se liga necessariamente ao um ser que senti e que atribui significado ao vivido ou experienciado. Essa exposição pode ser



percebida de diferentes formas em nosso cotidiano, a exemplo, as diferentes emoções que uma mesma canção pode despertar em pessoas distintas, como também, determinados cheiros ou sabores despertam uma cadeia de significados singulares mediante o conjunto de sentidos que o ser atribuiu a uma dada experiência. De modo a exemplificar o fenômeno exposto, vejamos o que nos relata Prazer do Futuro acerca do significado pessoal que ela atribui a uma casa de farinha:

Uma casa de farinha representa uma coisa importante. Na minha casa de farinha eu boto uma mandioca de moio, faço aquela massa e já preparo meus bolinhos, faço meus pé-de-muleque e ainda faço minha farinha quente... eu não como farinha fria, farinha minha passou de quinze dias já tá fria, aí vou ali na roça arranco um pouquinho de mandioca e faço minha farinha. Quando estou fazendo minha farinha, deixo o rondo lá e já mexo meu feijão. Minha casa de farinha é tudo pra mim e pra meus vizinhos. Oh meu filho, uma casa de farinha é tudo! Você vai fazer um beiju, uma tapioca, uma quinha é tudo ali ligerinho. [...] Para mim, minha casa de farinha é a coisa mais maravilhosa que existe (Prazer do Futuro, EN, 2021).¹

Nessa teia, a ideia de uma semântica filosófica apresentada por Paul Ricoeur (1994), nos confere uma lente para a compreensão do que estamos discutindo. Tal concepção, nos convida a pensar a produção de sentidos de forma aberta. Pois, embora a estrutura da língua se apresente como um elemento importante no jogo da significação, é por meio dos pontos de aberturas que ocorrem os desdobramentos de novos sentidos. Sob esse prisma, a “casa de farinha”, citada por Prazer do Futuro, deixa de ser um mero local para a produção de farinha de mandioca, para ganhar um novo *telos*², uma nova significação.

1 As narrativas estão expressas conforme sua apresentação por cada uma e cada um dos participantes.

2 Conceito operacionalizado por Aristóteles para designar o pleno potencial ou propósito inerente de uma pessoa ou coisa, bem como, busca dar *vasão* ao entendimento da “razão de ser” das coisas.



Ao ser afetado pelo mundo, o sujeito é tomado por uma experiência que percorre todo o seu ser. Em vista disso, não compreendemos a relação indivíduo/mundo como uma operação mecânica e determinista, tal experiência é dialógica e carrega consigo possibilidades múltiplas de construção e ressignificação dos sentidos nos seus diferentes âmbitos, imagens, palavras, emoções e pensamentos (AGUIAR, 2007). Frente a essa exposição, Janks (2018, p.17) destaca que “enquanto o social constrói quem somos, nós também construímos o social. Esse relacionamento dialético é fluido e dinâmico, criando possibilidades de ação social e mudança”.

Desta maneira, o âmbito psíquico não está isolado do social, conseqüentemente, concepções dicotômicas se apresentam de forma fragmentaria, tendo em vista que não compreendem o indivíduo em sua integralidade. Os sujeitos no curso de seu desenvolvimento estão imersos em um universo sociocultural. Assim, as relações e as experiências que vão se consolidando operam como suporte para a composição do mundo psicológico, ou seja, seu mundo de registros marcado pelos sentidos. À vista disso, “o mundo psicológico enquanto conjunto de registros se constitui a partir das relações que o homem mantém com seu mundo sociocultural” (AGUIAR, 2007, p.96).

Sendo assim, compreende-se que o desenvolvimento humano e a conseqüente emergência de uma noção de si, enquanto sujeito no mundo e com o mundo — o que poderíamos denominar de consciência de si — não se apresenta como um processo naturalmente dado, cujas transformações seriam oriundas de processos maturacionais apenas em nível biológico (BOCK, 2007). Como alertado por Vygotsky (2007, p.4), ao voltarmos nosso olhar para o desenvolvimento humano, deparamo-nos diante de um fenômeno complexo, e como tal, deve ser tomado em sua complexidade, uma vez que, “a noção corrente de maturação como um processo passivo não pode descrever, de forma adequada, os fenômenos complexos”.

Desde os primeiros meses de vida, os indivíduos realizam leituras do meio ao qual estão inseridos. Apesar dessas impressões iniciais não



se configurarem como atos intencionais dirigidas por ações da consciência, essas leituras serão as bases para o desenvolvimento e a aprendizagem humana. Segundo Vygotsky (2007), o mundo intrapsíquico se constitui a partir das interações que os indivíduos estabelecem com o mundo intersíquico.

Deste modo, destaca-se que as informações captadas do meio externo pelos receptores sensoriais são processadas e analisadas pelo córtex cerebral em suas respectivas unidades, com isso possibilitando a formulação da ideia de som, sabor, cor e temperatura que corroboram diretamente para os desdobramentos do conhecimento humano em nível individual e coletivo. Assim, verifica-se que por meio das relações e interações socioculturais os impulsos nervosos deixam de ser apenas estímulos sensoriais para serem fluxos de informações que levam consigo os signos, os significantes, os significados, a língua e a linguagem que circulam em um dado território (SILVA, 2018b). Essa nova organização concebe o sujeito não apenas como um ser biológico, mas também, como um ser biopsicossocial, isso significa dizer que, o processo de (re) invenção do sujeito é um processo complexo, cujas conexões se pautam em pontos de cunho histórico, social, coletivo e individual (CODD, 1989).

Dessa maneira, constata-se que a consciência de si é compreendida como um fenômeno mediatizado por signos. Logo, ao se conferir um papel de destaque a esfera simbólica das atividades humanas, das quais, a própria linguagem, Vygotsky (2007), reafirma que tais processos não devem ser tomados como independentes da realidade sociocultural. Frente a essa premissa, reafirmamos a importância de uma articulação entre fios socioculturais do letramento e seus atravessamentos no processo de (re)invenção dos sujeitos no curso de sua trajetória de vida.

A corporeidade das palavras: um enlace desejan

No horizonte social, histórico e individual, “o primeiro encontro entre carnes e letras se dá no fato de que ambas são habitadas pelo de-



sejo”, assim sendo, é possível inferir que na primeira impera o desejo de criação de sentidos, enquanto na segunda, reside o desejo de transmissão dos significados sociais. Este encontro entre carnes e letras, apresenta-se como uma união desejante, na qual o indivíduo busca atribuir um nexos ao seu ser no mundo (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2020, p.14). Dito isso, enquanto um significado apresenta um conteúdo acerca de um significante e com isso origina os signos, as letras carregadas de desejo ao se encontrar com um corpo desejante abre precedentes para novos horizontes existenciais.

Sob esse prisma, Sartre (1970), constata que cada coisa e cada ser, exige um nome. Desta maneira, as letras se unem para formar palavras, por sua vez, as palavras se lançam em uma rede complexa de signos, sentidos, significados e significantes, construindo histórias e trajetórias de vidas que se entrecruzam e se transformam mutuamente. Isso nos permite compreender que:

[...] É na e pela palavra que nos constituímos como seres humanos – vemos, falamos, escutamos, elaboramos, escrevemos a partir de uma unidade básica, baseados na identidade que se funda, entre outros aspectos, em um espaço geográfico-social e língua comum, estabelecendo relações por meio do ‘languagear’³, formado na partilha de sentimentos e pensamentos. As palavras organizadas – a linguagem - tornam-se signos de comunicação, por meio de palavras-chave, na transmissão e preservação de conhecimentos, sentimentos e experiências de um passado vivido, individual e coletivamente, e reconstruído no presente (BRANDÃO, 2020, p.244-245).

Cada palavra mobilizada nesse campo nomeativo exerce influência no curso da formação e constituição do sujeito. Portanto, ao se pensar o processo de desenvolvimento humano como algo marcado pelo

3 Expressão utilizada por Maturana e Zoeller que junta linguagem e emoção.



inacabamento e sua movência no campo do desejo, podemos pensar as letras como um ponto de conexão entre corporeidade, desejos e existência. Em conformidade, Albuquerque Junior (2020, p. 14) aponta que “o desejo de escritura habita nossas carnes, a escritura não é algo que remeteria, apenas, a uma inteligência, a uma racionalidade, a uma atividade técnica, alheia aos desejos”.

Assim, a escrita é aqui entendida para além das imposições de cunho hegemônico. Conforme apresentado por Albuquerque Junior (2020), a escrita apresenta uma íntima conexão com o sujeito que narra ou se debruça a escrever acerca de sua existência. Quando analisamos as escritas ou as narrativas (auto)biográficas sob essa dimensão, é notória a corporificação das vidas que se narram e materializa suas experiências em letras, quer dizer, uma trama onde o individual e o social encontram-se e se transformam mutuamente.

Sob essa exposição, é possível constatar que as palavras sejam elas escritas ou oralizadas, não apresentam como missão a salvação dos indivíduos de si mesmo, ou, criar uma redoma de vidro, na qual suas angústias e suas dores reais se tornem fenômenos pueril. Entretanto, é perceptível sua operacionalização enquanto instrumento de emancipação, transformação e ressignificação do ser. Como dito anteriormente, não é possível curar-se de si num jogo de esvaziamento, mas é possível um ato de ressignificação de si e das relações consigo e com os demais sujeitos em sua atuação existencial. Acredito ser este, um dos ensinamentos deixado por Sartre (1970), em sua obra *As palavras*.

Tomando como referência os postulados de Sartre (1970), diria que o letramento hegemônico ao colocar os códigos, símbolos e valores das camadas dominantes na posição de deus salvador de almas, nega o sujeito desejante. Isso fica evidente quando o letramento autônomo preconiza que em decorrência dos atributos inatos à escrita, a concebe como superior a oralidade. E, em decorrência dessa suposta superioridade, ao ser transmitida aos sujeitos, estaria sendo dado a eles o poder de se autodesenvolverem.



É em confrontação a esse poder de cura e redenção alienadora, que nos contrapomos a essa ideia com a inserção do letramento social, posto que, não se busca com o letramento curar os sujeitos de suas dores, mas sim, lhes conferir instrumentos para a ressignificação e reivindicação do direito de coexistir com dignidade. Nessa esteira, pensar o direito linguístico, é sobretudo, pensar outros caminhos possíveis no uso da linguagem, caminhos esses que confrontem os aparatos de desumanização e opressão que opera no campo linguístico.

Essa problematização se faz importante tendo em vista que muitos outros direitos humanos estão interconectados ao direito linguístico, direito esse que não se reduz apenas ao direito do pleno gozo da linguagem, mas também, do pleno usufruto do indivíduo da sua condição de ser humano. Eis a importância de se criar canais para uma educação dialógica e emancipatória para além dos ba, be, bi, bo, bu, conforme preconizado por Paulo Freire (2019a).

Embora muitos indivíduos vislumbrem um letramento ideal, no qual o modelo de cidadão esperado possa ser cuidadosamente modelado, ao fim desse processo, a realidade se impõe. Um sujeito que se narra ou se “escreve com as carnes não é um sujeito que se encontra, mas um sujeito que se perde em meio a sensações e sentimentos” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2020, p. 18). Consoante ao exposto, as (auto)biografias ao serem corporificadas por meio do letramento social visa cotejar a escrita e a leitura enquanto fenômenos encarnados, encarnados na infância, na juventude, na vida adulta, na senescência, nas reflexões sobre as experiências de vida, em nossas angústias, nossas dores, nossos temores, em nossas leituras, bem como, em cada novo renascer de nossas almas, de nossa linguagem, das nossas palavras e das nossas ideologias. Por fim, ele se faz presente nas constantes tentativas das (re)invenções que fazemos de si.

Mediante essa colocação, as narrativas (auto)biográficas tecidas através do letramento social, constituem-se como sendo os fios de ligação entre as letras, as palavras, as memórias e as histórias de vida do sujeito. Logo, “o tempo da narrativa não é o passado, mas o presente



do qual parte o apelo à memória” (BRANDÃO, 2020, p.245). Nesse jogo, Albuquerque Junior (2020, p.17), nos lembra que “estar vivo é a busca de ir além de si mesmo. A vida trabalha em fluxo, em linhas de criação e inventividade, a vida não aceita limites, a vida é aquilo que transborda, que transgredi, que extrapola fronteiras”.

Caminhos dialógicos em prol de identidades de (re)existência

A partir dos passos até aqui consolidados, acredito que o pensamento de Paulo Freire nos confere uma lente crítica para compreendermos e percebermos a realidade à nossa volta e suas repercussões na constituição, ou melhor dizendo, na (re)invenção dos sujeitos ao longo do seu desenvolvimento. Como apresentado por hooks (2013), os postulados de Paulo Freire, são antes de tudo, um instrumento para a criação e profusão de identidades de resistências. Nesse sentido, compreendo a teoria freiriana para além do campo pedagógico escolar, diria que estamos diante de uma ética, cujo princípio basilar é a criação de relações, nas quais a coexistência e a igualdade sejam marcas presentes não apenas nos discursos, mas também nas ações dos sujeitos.

Conforme preconizado por Walsh (2013), é fundamental colocar em movimento uma prática crítica e compromissada com a resistência, a existência e com o bem viver das pessoas em sua multiplicidade. Nesse caminhar, ao pensarmos a articulação de práxis humanizadoras e emancipatórias, não podemos adentrar nessa luta assimilando as pessoas como objetos ou quase coisas, é preciso como nos diz Paulo Freire (2019a; 2013), um engajamento sincero nessa luta contra os aparatos de desumanização e exploração dos indivíduos.

Assim, a conscientização é um ponto relevante nessa questão, pois é consciente das forças que operam sob nossa existência que somos capazes de operar ações para a transformação da realidade (FREIRE, 2019a; hooks, 2013). Bem como, confrontar ideias que ressoam como legitimadores e perpetuadores de um padrão de humano que se anco-



ra em concepções racistas, sexistas e desumanizantes, cuja profusão, associa-se às concepções binárias do seguinte tipo: humano/natureza, primitivo/moderno, mente/corpo, sujeitos civilizados / sujeitos bárbaros (WALSH, 2013).

Desta maneira, uma educação que questione e problematize os aspectos desumanizantes, é sobretudo, uma forma de luta e resistência às imposições normalizadoras conferidas aos sujeitos demarcados como inferiores. Nessa trama, a existência ontológica proposta por Fanon (2008), apresenta-se como um elemento basilar para a compreensão de determinados fenômenos que atingem os indivíduos ao longo de sua trajetória de vida. Quando observamos os efeitos da opressão e da desumanização, é constatado implicações não apenas no campo social, mas também no campo existencial e psíquico do sujeito. Destarte, por meio dos aparatos de inferiorização, a violência do opressor se instaura e se ramifica nos diferentes campos da vida dos sujeitos, que são colocados na condição de oprimidos.

Ao analisar tais questões sob os postulados de Foucault (1999), fica evidente os incrementos introduzidos na sociedade para a produção de corpos docilizados, bem como, nos permitem compreender o interesse das camadas hegemônicas em esvaziar os sujeitos que compõem a massa populacional de sua força política. Logo, é possível correlacionar tal interpretação às ideias de Freire (2019a), tendo em vista que o circuito da opressão opera de forma similar. Isso posto, verifica-se que no processo de opressão, o sujeito é esvaziado de sua condição humana e envolvido numa rede de exploração. Sob essa lógica, não é de se estranhar que o sujeito alvo dessa malha de dominação não seja visto como humano, mas sim, como algo a ser usado e explorado.

Entre experiências e existência: um diálogo com o devir

A partir de seus estudos, e, sobretudo, por meio de suas experiências de vida, Fanon (2008) expõe a existência de uma conjuntura social



que não pensa o sujeito em sua pluralidade e humanidade, consequentemente, todos aqueles que fogem ao padrão definido de humano, a saber, o eurocêntrico burguês, é visto como alguém que não é tão humano. Em decorrência dessa rachadura social e histórica que se coloca entre os “verdadeiros” humanos e os demais, é orquestrado um projeto, no qual essas últimas vidas são levadas não apenas a expropriação de sua terra, de sua cultura e de sua língua, como também, de sua própria existência. Por não serem vistos como portadores de humanidade, suas vidas são postas como coisas usáveis e descartáveis (MIGNOLO, 2008). Ciente desta questão, Freire (2019a), advoga que os homens e mulheres ao estarem conscientes da sua condição de oprimido é possível projetar ações para transpor tal realidade.

É com vista à emergência de outras interpretações possíveis que advogamos acerca de uma abordagem prática que coloque em movimentação novas relações, nas quais, os sujeitos sejam reconhecidos em sua humanidade — ações revolucionárias. Portanto, ressalta-se que a liberdade humana é algo a ser conquistado através de lutas para a consolidação de outros modos relacionais. Assim sendo, tal luta não deve ser confundida com doação ou boa ação dos opressores para com os oprimidos. Sob essa constatação, é imprescindível a materialização de ações que viabilizem essa operação transformadora. Desta forma, as engrenagens sociais — patriarcado, educação burguesa, letramento hegemônico, capitalismo, dentre muitas outras que operam como movimentadoras de uma determinada visão de humano e de mundo devem ser postas em análises e questionamentos (FREIRE, 2019a; hooks, 2013).

Ampliaria essa discussão dizendo que nesse cenário opressor, existir aos olhos dos possuidores do poder hegemônico, é necessariamente, sucumbir aos seus anseios e desejos. Quando olhamos mais detidamente o campo comunicacional por meio da leitura e da escrita, campo ao qual os letramentos podem ser mais facilmente percebidos, o ato de falar e de se expressar não se reduz ao mero conjunto de regras ou leis imputadas pelos fazedores da norma culta. Esse argumento se



faz importante, pois, como nos lembra Fanon (2008, p.34), “todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana”.

Muitas palavras eu não chamo porque eu não sei falar, aí tenho medo de falar errado. Eu tenho certeza de que não sei falar. É esse tipo de negócio que eu acho que me deixa pra trás. É muito bom você chegar num canto e não ter vergonha de falar porque você sabe que suas palavras ali tá tudo sendo correta, tudo certinho... acho que eu falo errado e ninguém leva atenção aquilo que eu tô falando porque as palavras são erradas (Prazer do Futuro, EN, 2021).

No trecho apresentado, Prazer do Futuro, aponta que existe um modo certo de falar e que em decorrência dessa percepção, nota que em determinados contextos não é levada a sério, bem como, evita utilizar algumas palavras, pois não sabe pronunciá-las corretamente. Quando elencamos a narrativa de Prazer do Futuro às colocações de Fanon (2008), é perceptível que “a cultura metropolitana” assume a roupagem do belo, do moderno e do verdadeiro, posto que, é apresentada como uma expressão do próprio colonizador sobre um território até então visto como inóspito e selvagem.

Desta forma, a língua em trânsito social se articula não apenas como um meio para a comunicação, mas também, como um dispositivo de dominação e discriminação. Quando pensamos a língua e a linguagem como tecnologias que integram o desenvolvimento humano, não é incomum verificar no cenário social o privilégio de um determinado modo de falar ou se comunicar em desfavorecimento de outros.

É meu filho, acho que tem várias linguagens, mas antes eu me sentia muito pra baixo. As vezes quando eu falava uma palavra errada tinha gente que olhava por cima do ombro, ali já tava ignorando a palavra que eu falei, mas hoje em dia eu já não ligo



meu filho, se eu disser uma palavra errada e alguém olhar para mim por cima do ombro, eu viro por cima do meu também e não tô nem aí (Prazer do Futuro, EN, 2021).

A partir das narrativas apresentadas e dos postulados de Fanon (2008), fica evidente que falar é necessariamente existir para o outro, todavia, é interessante observar que para existir enquanto humano “ou quase humano” aos olhos dos opressores é preciso se higienizar de sua cultura e se apropriar do que lhes está sendo ofertado sob as vestes de uma suposta modernidade, desenvolvimento e progresso.

Partindo dessas premissas, constata-se uma dimensão individual e coletiva acerca da comunicação. Na primeira dimensão, verifica-se as forças intrapsíquicas que impele o sujeito a comunicar algo e se fazer existir no ato relacional. Na segunda dimensão temos o ato relacional e interacional humano que se coloca como um canal de transmissão dos signos firmados pelo pacto linguístico. Eis um dos pontos, que faz com que em determinados contextos sociais sujeitos de baixo nível de escolaridade, sentem-se na obrigação de calar-se, mesmo quando tem o que dizer.

Esses apontamentos, destacam a importância da inserção das dimensões subjetividade/objetividade no campo de análise sob uma postura crítica para não cairmos no objetivismo ou psicologismo. Dito isso, pensamos o campo psicológico como um processo em contínuo desenvolvimento e que sofre influências do meio externo à medida que também o modifica, assim sendo, aspectos sócio-históricos devem se fazer presentes nesse tipo de investigação. Negar esses aspectos, “é admitir o impossível: um mundo sem homens, tal qual a outra ingenuidade, a do subjetivismo, que implica homens sem mundo” (FREIRE, 2019a, p.51).

Portanto, a realidade social/objetiva se constitui passo a passo com a realidade subjetiva/psíquica do sujeito. Tal exposição se faz importante tendo em vista que, é em decorrência desse processo que um mesmo objeto, palavra ou experiência podem adquirir sentidos completamen-



te distintos entre os indivíduos (VYGOTSKY, 2007). Se os sujeitos são os produtores da realidade social/ objetiva, esta “inversão da práxis, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens” (FREIRE, 2019a, p.51).

Nesse sentido, a libertação dos rótulos da subalternização e opressão não se dá pelo acaso do destino, mas antes, por uma luta constante que deve ser materializada a partir dos (re)conhecimentos de mundo e dos (re)conhecimentos de si. Similarmente, a criação de novas relações é algo a ser consolidado com a participação ativa das pessoas que tiveram sua humanidade negada dado que não se trata aqui da profusão de vias indenizatórias ou conformadoras, mas sim, de criações emancipatórias e humanizadoras. Sendo assim, aprender, desaprender, refletir, atuar e reaprender se constituem como passos fundamentais para a criação e profusão de novos modos de ser, viver e conviver.

Como colocado por Walsh (2013), é urgente a mobilização de práxis que tenham como foco o bem viver e a coexistência das múltiplas diferenças humanas. Portanto, nessa luta, os espaços de rachaduras⁴ ressoam como um campo fértil e propício para a transformação das práxis educacionais e pedagógicas, tanto nos espaços escolares como nos diversos espaços sociais, onde as relações e interações humanas acontecem, contribuindo assim para a emergência de identidades de (re)existência de modo que o sujeito possa assumir o papel de narrador, escritor, leitor e (re)inventor de suas vidas.

Considerações finais

As relações que se estabelecem entre o Eu, o Outro e o mundo é o campo onde as diversas formas de leitura e escrita ganham significado

⁴ Conceito mobilizado por Catherine Walsh (2013) para fazer referência a um campo potencial, no qual as pessoas possam desaprender para reaprender. Um espaço de criação de outros modos possíveis de ser e viver.



e produz sentido (CERUTTI-RIZZATTI, ALMEIDA, 2013). Sendo assim, é possível observar que “estar no mundo implica necessariamente estar com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1995, p.20). Em vista disso, quando se busca contemplar o letramento social como sendo um dos elementos integradores da capacidade criativa humana, está se advogando para a construção de um fazer que perpassa o campo da apropriação técnica, que por vezes, associa o letramento como sendo necessariamente uma habilidade ligada a norma culta padrão circunscrita sob o crivo das camadas hegemônicas.

Sendo assim, enquanto um letramento bancário tenta retroalimentar por vias objetivas e subjetivas a violência dos opressores fazendo dos oprimidos sujeitos condenados ao não ser, o letramento social se projeta em resposta a tais violências e convida os indivíduos a produzirem releituras e reinterpretções de si em busca do seu direito de ser no mundo e para o mundo de forma genuína, humanizada e humanizadora. Portanto, o letramento social é também compreendido como uma ponte de encontros relacionais, e, “neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 2019a, p.112).

À vista disso, Freire (1989, p.9), aponta que o ato de ler não se reduz a mera decodificação de palavras, tal processo envolve as diferentes dimensões do sujeito — individual, social e histórica — que ao se amalgamarem permitem um envolvimento genuíno do ser ao espaço ao qual ele se encontra, e desse modo, apreende seu mundo de forma crítica e consciente, desenvolvendo com isso uma inteligência acerca do espaço que o envolve. Assim, verifica-se que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”.

A exemplo dessa exposição, Roland Barthes (2017), apresenta a escrita como algo aberto, um caminho plural, no qual os encontros se materializam por forças da imaginação, forças do desejo. Haja vista



esses expostos, pensar um letramento pronto e acabado, cujas forças intrínsecas seriam capazes de modificar o sujeito, se mostra reducionista. Portanto, pensamos uma escrita e leitura dialógica, onde as letras se encarnam na vida e a vida corporifica-se nas letras, e, esse fluxo de ligação ressoa como um dispositivo de amplificação e *desobjetificação* do ser e das suas possibilidades de expressão. Deste modo, é por acreditarmos na construção de outros modos de possíveis de viver e conviver que partimos da perspectiva de uma escrita e narrativa viva, cultural e historicamente contextualizada, onde as palavras são tecidas no tear da existência de cada sujeito.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. Narrar vidas, sem pudor e sem pecado: as carnes como espaço de inscrição do texto biográfico ou como uma biografia ganha corpo. **Revista Albuquerque**, Aquidauana, vol. 12, n. 24, p. 12-23, jul./dez., 2020.

AGUIAR, Wanda M. Junqueira. Consciência e atividade: Categorias fundamentais da Psicologia Sócio-histórica. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007, p.95-110.

BARTHES, Roland. **Roland Barthes por Roland Barthes**. 2. ed. Tradução de Leyla Perrone Moisés. São Paulo: Estação Liberdade, 2017.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A Psicologia Sócio-histórica: Uma perspectiva crítica em Psicologia. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007, p. 15-35.

BRANDÃO, Vera. Espaços biográficos de educação continuada e pesquisa, identidade, memória, cultura, letramento social. In: PEREIRA, Áurea da Silva; CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. **Letramento, Identidades e Formação de Educadores, pesquisa e Formação: práxis pedagógica**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2020, p. 237-251 (Coleção Pós-Crítica).

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.



CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; ALMEIDA, Kamila Caetano. Identidade, subjetividade e alteridade nas relações entre universos global/local e letramentos dominantes/vernaculares. **Revista SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 49-72, jan./jun., 2013.

CODO, Wanderley. O fazer e a consciência. In: LANE, Silvia Tatiana Maurer; CODO, Wanderley (Orgs.). **Psicologia Social: O homem em movimento**. 8. ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1989, p.48-57.

DURKHEIM, Émile. **As regras do Método Sociológico**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

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

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Editora Olho D'água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2019a.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

JANKS, Hilary. A importância do letramento crítico. Tradução de Mila Soares Souza Uberlândia, **Revista Letras & Letras**, v. 34, n. 1, p.15-27, jul., 2018.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política. Tradução de Ângela Lopes Norte. **Cadernos de Letras da UFF**, Rio de Janeiro, n° 34, p. 287-324, jul./dez., 2008.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa: Tomo 1**. Tradução de Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papyrus, 1994.

SARTRE, Jean-Paul. **As palavras**. 3. ed. Tradução de Jacob Guinsburg. São Paulo: Editora Difusão Europeia, 1970.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de Antônio Che lini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Roberto da. Outras educações possíveis. In: GADOTTI, Moacir; CARNOY, Martin. (Org.). **Reinventando Paulo Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire**. 1. ed. São Paulo: IPF/Lemann/Stanford Education, 2018b.



VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.







PEDAGOGIA ENGANCHADA: UMA PEDAGOGIA REVERSA

 Genivaldo Cruz Santos

Introdução

UMA PEDAGOGIA ENGAJADA como a defendida por Paulo Freire, bell hooks e tantos outros educadores(as), certamente terá que trazer na sua essência o resgate das raízes e identidade do seu povo. Logo, o presente não se explica sem o passado. Toda prática pedagógica deveria ser iniciada com as seguintes perguntas: Quem fomos? Quem somos? E, quem seremos?

Talvez se mergulharmos nas fotos do acervo fotográfico do Museu Náutico da Bahia, instalado no Forte de Santo Antônio da Barra, que retrata entre outras coisas as rotas do “descobrimento” do Brasil, começaremos a responder parte dessas perguntas.

Lá é possível constatar o roteiro feito por Pedro Álvaro Cabral da costa de Portugal até a costa do “Brasil” (hoje Baía de Todos os Santos) em 1500. É estranho, mas “se” as caravelas tomassem outro destino por causa dos ventos ou da agitação do oceano Atlântico, “se” as caravelas lusitanas tivessem aportado mais ao norte ou mais ao sul, é possível que nem eu, nem você caro leitor existíssemos, pois os fatos e os acontecimentos históricos que se desdobraram até a nossa existência, talvez não ocorressem.

Uma leitura cuidadosa nos livros de: Eduardo Galeano, *As Veias Abertas da América Latina*, do livro organizado por Edgardo Lander, *A colonialidade do saber* e do livro *O Povo Brasileiro* de Darcy Ribeiro



possa comprovar essa minha suspeita e tantos outros acontecimentos que nos trouxeram até aqui.

Lembremos que a palavra descobrimento utilizada pelos portugueses que aqui chegaram e repetidas tantas vezes pelos colonizados até hoje, é descabida, já que os povos originários já viviam há muito tempo por aqui. Logo, o que ocorreu foi uma invasão, seguida de um rastro de destruição da cultura nativa, exploração dos recursos naturais, estupro de mulheres indígenas, somado à escravização, catequização e genocídio do povo originário. Não podemos deixar de mencionar o papel da Igreja Católica, enquanto cúmplice e sócia de toda a desgraça que se abateu sobre o povo indígena brasileiro.

Os primeiros brasileiros foram originados pelo intercuro sexual entre os brasis (como os portugueses chamavam os indígenas) e os línguas (náufragos e desertores portugueses). Estima-se em 5 milhões o número de cidadãos e cidadãs africanos que foram sequestrados de seus países na África ao longo dos séculos XVI, XVII, XVIII e XIX e trazidos para o Brasil a bordo de navios chamados de negreiros, sob a condição de escravizados, tratados como coisas, mercadorias e submetidos à condições miseráveis, muitos não conseguiram sobreviver a essa travessia. E para os sobreviventes, o futuro não fora menos cruel. O fato é que esses escravizados incrementaram mais ainda o patrimônio genético brasileiro, que é essencialmente mestiço, ou seja, uma formidável variabilidade genética tupiniquim.

Salvador já foi o principal porto negreiro do país, portanto, as influências culturais da África forjaram a capital baiana, que não pode negar sua ancestralidade, suas raízes e suas identidades de matriz africana.

Apesar dessa herança cultural fantástica que herdamos dos nossos ancestrais africanos, apesar do enorme traço de mestiçagem do nosso povo, apesar da suma importância da cultura dos povos indígenas, nos deparamos com o racismo estrutural e o racismo ambiental. Isso pode ser explicado (mas jamais tolerado) pelos seguintes motivos, que inclu-



sive, podem comprovar ou levar-nos a entender porque não vivenciamos em nosso país uma pedagogia engajada, vejamos:

- a) o Brasil passou 322 anos como uma colônia de Portugal;
- b) depois 67 anos como Império;
- c) em 1889 a partir de uma conspiração urdida pelas elites econômicas da época e pelo Exército, deram um golpe no Império e proclamaram a República Federativa do Brasil, que teve 100 anos (1889 – 1988) de turbulência política, econômica e social;
- d) com a promulgação da Constituição Federal de 1988 formalizou-se um período de democracia, pelo menos em tese;
- e) o Brasil foi o último país ocidental a abolir a escravidão (por pressão econômica);
- f) foi o último país latino-americano a se tornar uma república;
- g) foi último país latino-americano a criar uma universidade;
- h) o país também é detentor de um dos piores índices de leitura quando comparado com países latino-americanos.

Essas questões apresentadas favorecem muito mais, a lógica de uma pedagogia enganchada, que flutua na contramão da história, da cultura, da memória e da identidade do povo brasileiro. Para combater essa pedagogia enganchada, faz-se necessário saber o que é uma pedagogia engajada, que inclusive é muito bem definida por bell hooks.

Garantir que essas informações sobre ancestralidade brasileira cheguem ao maior número de pessoas, em especial, aos estudantes da educação básica, pode ajudar na construção de uma consciência identitária, e por isso, podemos considerar essa ação como um exemplo de pedagogia engajada, e conseqüentemente, de respeito aos direitos linguísticos e literários brasileiros.

A consciência identitária é fundamental para se alcançar outra consciência, a de classe, que muitas vezes é desprezada pelos que mais precisavam ter tal consciência, ou seja, a classe trabalhadora, que em qualquer sistema produtivo do mundo é a classe que produz riqueza,



mas por não ter consciência de classe se contenta com migalhas derivadas da exploração da sua mão de obra (a mais-valia). Como leciona Simone de Beauvoir “o opressor não seria tão forte se não tivesse cúmplices entre os próprios oprimidos”.

Para superar tantos desafios precisaremos da colaboração de todos, mas especialmente, dos professores que praticam uma pedagogia engajada, pois um professor com esse perfil certamente contextualizará os fatos e acontecimentos históricos que forjaram esse país por mais de 500 anos, com honestidade intelectual.

Dessa forma, o estudo aborda a pedagogia enganchada fazendo algumas pontuações comparativas em relação à pedagogia engajada suscitada por bell hooks e as lições deixadas por Antônio Cândido – e outros teóricos –, árdios defensores dos Direitos Linguísticos e Literários, buscando reflexões e ações que possam superar tal realidade.

Aspectos da pedagogia enganchada

Segundo bell hooks (2013) uma pedagogia engajada está diretamente atrelada a uma prática educacional libertadora, onde qualquer pessoa com boa vontade pode aprender. Tal prática vai para além de fazer com que o discente possa adquirir competências e habilidades voltadas a lógica curricular ou aos caprichos do “Deus” mercado, mas para ajudá-lo na construção de sua cidadania e humanidade, tão sabotadas pelo individualismo e pela meritocracia, filhotes do capitalismo. Assim, a partir da compreensão do que é uma pedagogia engajada, definiremos a pedagogia enganchada como seu contrário, ou como uma pedagogia engajada reversa.

A transgressão está na essência da pedagogia engajada, por isso mesmo, dificilmente um docente conservador e com práticas educacionais conservadoras e ultrapassadas conseguirá implementá-la. Essa transgressão está alinhada à uma pedagogia libertadora. Corroborando com esse raciocínio Martins (2014, p. 101) afirma que:



A liberdade é uma condição à priori, pois é no contato direto com ela que a criança vai desenvolvendo sua autonomia. Se “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir” e se dentro da escola não há experiência de tomada de decisões relevantes, sejam referentes aos seus próprios percursos de aprendizagem ou às regras escolares, de que forma será desenvolvida a autonomia naquele espaço?

Os ensinamentos de Paulo Freire nos remetem a uma postura de combate à pedagogia engajada reversa (pedagogia enganchada), na medida em que não se alinham ao sistema da educação bancária, do coreba, no armazenamento e na memorização inúteis de informação, muito distante do que seria a aquisição de conhecimentos.

Projeto educacional de dominação

Sem uma educação enganchada, dificilmente, a elite econômica brasileira (classe dominante), que tem na sua ancestralidade o colonialismo como instrumento de poder e dominação, hoje transfigurado na colonialidade, teriam seu projeto de controle, opressão e manipulação da população brasileira perpetuado até os dias atuais. Essa educação tem na sua gênese o discurso sobre a globalização oriunda e bancada pelas instituições financeiras e grandes corporações transnacionais, que inclusive tem o empreendedorismo como um dos seus principais mantras.

Para que a subjugação de um povo – originário ou descendente da colonização – tenha absoluto sucesso séculos seguidos, é necessário mais do que um discurso persuasivo, esse discurso deve ser institucionalizado, assim, a família, a igreja e a escola (enquanto aparelhos ideológicos do Estado), são ambientes perfeitos para propagar a pedagogia enganchada e conter qualquer tipo de revolta ou transgressão que questione a “ordem natural das coisas”. De acordo com Coronil a narrativa produzida e propagada pelo *establishment*:



[...] traz à mente o sonho de uma humanidade não dividida entre Oriente e Ocidente, Norte e Sul, Europa e seus outros, ricos e pobres. Como se estivesse animada por um desejo milenar de apagar as cicatrizes de um passado conflitivo ou de fazer com que a história atinja um fim harmonioso, este discurso promove a crença de que as diversas histórias, geografias e culturas que dividiram a humanidade estão-se unindo no cálido abraço da globalização, entendido este como um processo progressivo de integração planetária (CORONIL, 2005, p. 50).

Nessa perspectiva dos idealizadores e operadores da globalização, a exploração na sociedade, em especialmente, da classe trabalhadora, passa a ter um explorador comum, ou seja, um pequeno e seletivo grupo que corresponde a 1% da população do mundo, confirmando o crescente domínio do capital sobre o trabalho em âmbito mundial. Será que a pedagogia enganchada tem alguma relação com isso?

Essa pergunta pode ser respondida a partir da lógica originalmente eurocêntrica, mas que agora é transnacional e que depende também dos aparelhos ideológicos e repressores do Estado (como o sistema educacional) para fomentar essa lógica, convencendo o oprimido de que a culpa dele ser um para-raio de desgraças é dele mesmo, e por isso, este precisaria do opressor como seu tutor, para guiá-lo por um caminho menos tortuoso. De acordo com Althusser os,

[...] Aparelhos Ideológicos de Estado podem ser não só o alvo, mas também o local da luta de classes e por vezes de formas renhidas da luta de classes. A classe (ou a aliança de classes) no poder não domina tão facilmente os AIE como o Aparelho (repressivo) de Estado, e isto não só porque as antigas classes dominantes podem durante muito tempo conservar neles posições fortes, mas também porque a resistência das classes exploradas pode encontrar meios e ocasiões de se exprimir neles, quer utilizando as contradições existentes (nos AIE), quer conquistando pela luta (nos AIE) posições de combate (ALTHUSSER, 1980, p. 49 -50).



O que conhecemos enquanto sistema educacional na política de educação brasileira é sobejamente baseado na pedagogia enganchada, que tem como pedra angular as “políticas ocidentais do conhecimento”, desde a concepção curricular, passando pela formação docente até a práxis em sala de aula. O elemento inescapável que falta nessa tríade é a conscientização, componente libertador imprescindível para a compreensão dos fundamentos e estratégias utilizadas nas relações de saber e poder. Para Coronil (2005, p. 50) é preciso “[...] discernir como se estabelecem novas modalidades de colonização de conhecimento em diferentes regiões e disciplinas acadêmicas”.

Tais modalidades de colonização do conhecimento ameaçam o Direito Linguístico e Literário, pois ao privar um povo da leitura, do acesso a outros olhares, da possibilidade de reflexões, da aquisição do conhecimento, estão dadas aí as bases necessárias para sua dominação. De acordo com Mignolo,

Quijano deu um novo sentido ao legado do termo colonialismo, particularmente como foi conceituado durante a Guerra Fria junto com o conceito de “descolonização” (e as lutas pela libertação na África e na Ásia). A colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada (MIGNOLO, 2017, p. 02).

Forjado numa visão eurocêntrica, o sistema educacional brasileiro consegue reproduzir através da violência simbólica as relações de dominação – a estrutura de classes – predominando assim, a ideologia hegemônica da classe dominante. Essa ideologia, que é uma narrativa complexa, reforça e perpetua o colonialismo, agora numa forma mais moderna, porém não menos perversa, a colonialidade. A escola (sistema de ensino) cumpre ao mesmo tempo duas funções estratégicas – reprodução cultural e social dominante –, que mantém viva a socie-



dade capitalista. Corroborando com esse raciocínio afirma Mignolo (2017, p. 02):

Consequentemente, o pensamento e a ação descoloniais surgiram e se desdobraram, do século XVI em diante, como respostas às inclinações opressivas e imperiais dos ideais europeus modernos projetados para o mundo não europeu, onde são acionados. No entanto, “a consciência e o conceito de descolonização”, como terceira opção ao capitalismo e ao comunismo, se materializou nas conferências de Bandung e dos países não alinhados. Esse é o cenário da transformação de um mundo policêntrico e não capitalista antes de 1500 para uma ordem mundial monocêntrica e capitalista de 1500 a 2000.

Assim, a ordem mundial implantada na América Latina pelos colonizadores europeus de ontem, é continuada por agentes monocêntricos, neoliberais e capitalistas de hoje, a saber, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e os Estados Unidos da América. Tendo no financiamento da educação brasileira sua correia de transmissão para propagar e reproduzir sua cultura, ideologia e uma política legitimadora de uma ordem arbitrária e lastreada no sistema de dominação vigente, por hora, incutida nas instituições educacionais. Bourdieu e Passeron (1975) com sua “teoria da reprodução” baseada no conceito de violência simbólica argumentam que:

[...] toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição de um poder arbitrário. A arbitrariedade constitui-se na apresentação da cultura dominante como cultura geral. O “poder arbitrário” é baseado na divisão da sociedade em classes. A ação pedagógica tende à reprodução cultural e social simultaneamente.

Nesse contexto, “toda ação pedagógica é uma forma de violência simbólica, pois reproduz a cultura dominante, suas significações e convenções, impondo um modelo de socialização que favorece a reprodu-



ção da estrutura das relações de poder” (STIVAL; FORTUNATO, 2008, p. 02). Esse raciocínio acima é acompanhado e reforçado também pela visão de Miceli (2001), que afirma:

Para Bourdieu, a organização do mundo e a fixação de um consenso a seu respeito constitui uma função lógica necessária que permite à cultura dominante numa dada formação social cumprir sua função político-ideológica de legitimar e sancionar um determinado regime de dominação (MICELI, 2001, p. 16).

A “violência simbólica” cumpre desta maneira, o papel de colocar a cultura popular em completo descaso e possibilitar a hegemonia da expressão cultural de um grupo econômica e politicamente poderoso, resultando na desconstrução da identidade e das raízes da classe dominada, tornando-a mais propensa à dominação e a exploração que são submetidos na própria sociedade. No capítulo intitulado “Pedagogia Engajada” bell hooks (2013, p. 26) relata que,

A educação como prática da liberdade era continuamente solapada por professores ativamente hostis à noção de participação dos alunos. A obra de Freire afirmava que a educação só pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento como se fosse uma plantação em que todos temos de trabalhar, ou seja, conhecimento para agir e refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo.

Com esse raciocínio a autora chama a atenção sobre a participação, em certa medida, da classe docente na difusão da violência simbólica, ajudando a perpetuar assim, a ideologia da classe dominante. Ela também descreve sobre a sua descoberta da obra de Paulo Freire vinculada a uma pedagogia engajada, que fora um divisor de águas para sua atuação e concepção docente. Assim, ela afirmou o seguinte:

Quando conheci a obra de Paulo Freire, fiquei ansiosa para saber se seu estilo de ensino incorporava as práticas pedagógicas que ele descrevia com tanta eloquência em sua obra. No curto



período em que estudei com ele, fui profundamente tocada por sua presença, pelo modo com que sua maneira de ensinar exemplificava sua teoria pedagógica. (Nem todos os estudantes interessados em Freire tiveram a mesma experiência.). Minha experiência com ele me devolveu a fé na educação libertadora. Eu nunca quisera abandonar a convicção de que é possível dar aula sem reforçar os sistemas de dominação existentes. Precisava ter certeza de que os professores não têm de ser tiranos na sala de aula. (bell hooks, p. 31).

Uma forma de combater a pedagogia enganchada certamente será o entendimento e a prática de uma educação libertadora, possibilitando inclusive que os estudantes assumam a responsabilidade por suas atitudes e escolhas. Uma pedagogia engajada pode se contrapor a uma pedagogia enganchada, quando tocada por docentes progressistas, e estes, a partir de uma nova visão e reestruturação curricular possam desarticular os sistemas de dominação vigente, configurando-se uma possível ação efetiva de resistência, desde que, essa resistência seja acompanhada por uma prática politizada e sistematizada de ensinar e aprender.

Culto a ignorância

O crítico literário Antônio Cândido de Mello e Souza cumpre um papel fundamental e de relevância para com a “cidadania e a dignidade da pessoa humana” – dois dos fundamentos encontrados no artigo 1º da Constituição da República Federativa do Brasil/1988 – quando escreve de forma tão brilhante sobre “O Direito à Literatura” enquanto um direito básico de todo e qualquer ser humano.

Indubitavelmente o direito a ficção e/ou a fabulação é um direito humano, pois são elementos decisivos no caráter e na formação dos sujeitos. Desse modo, o acesso à cultura e à arte tem como consequência a construção sociológica e humanística do sujeito. Na contramão desse ideário vemos que o caso brasileiro é assustador, pois ao longo do tem-



po foi justamente a racionalidade da classe dominante tupiniquim, que estabeleceu como instrumento de dominação, o cerceamento ao conhecimento para as classes subalternizadas, apostando na ideia de que a ignorância pudesse se tornar uma poderosa arma estratégica das “elites econômicas” do país, que iria subsidiar o projeto secular de dominação.

Como o projeto desenhado pelos poderosos está a pleno vapor, a névoa da ignorância que permeia a maioria da população brasileira se alia à irracionalidade, e o resultado disso é a completa falta de consciência de classe e de alfabetização política, sobretudo, por parte dos trabalhadores, além de uma brutal concentração de renda, que gera desigualdades sociais, pobreza, miséria, ou seja, “[...] os mesmos meios que permitem o progresso podem provocar a degradação da maioria” (ANTÔNIO CÂNDIDO, 2011, p. 171).

A vida em sociedade é carregada de complexidade, mas não podemos aceitar que essa complexidade se resuma em nascer, trabalhar e morrer. Esse ciclo engloba boa parte da população brasileira, vítima do processo desumano de exploração, fruto da lógica do capitalismo. Nesse sentido, para se contrapor a essa lógica perversa, que cultua a barbárie maquiada de civilidade, faz-se necessário defender de forma intransigente os direitos humanos, como uma das possibilidades reais para resolver os dramas da nossa sociedade.

Vivemos, em tese, em um Estado Democrático de Direito, mas antes dele a racionalidade chancelou a invasão e a grilagem portuguesa a este país, o genocídio indígena perpetrado pelos colonizadores, a escravidão, o regime militar e suas atrocidades, e todas as outras desgraças que assolam ainda esta nação. Em vista disso, é necessário ficar claro que uma sociedade que reivindica direitos humanos, não pode tolerar em hipótese alguma privilégios. Para Antônio Cândido (2011) os nossos direitos não são mais urgentes que os do próximo. Então, defender o acesso e a inclusão do povo à cultura, à arte, à literatura, consumidas pela elite burguesa brasileira, é defender a igualdade e a justiça, é defender os direitos humanos.



A adoção de políticas públicas no combate às iniquidades sociais, associada à popularização dos artigos 1º, 3º, 4º e 5º da CRFB/1988 se configura enquanto luta pelos direitos humanos, mas não só, a de se reconhecer com legitimidade e legalidade que a literatura é um bem indispensável para evitar o obscurecimento do pensamento humano, que garante a leveza do ser, o alimento para o espírito, sendo um elemento fulcral para a tomada de consciência.

Garantir o acesso perene aos marginalizados à literatura erudita é um ato revolucionário, mas esse mesmo ato não pode ser uma imposição; pois o sujeito deve saber escolher entre a erudição ou a ignorância, mas sem manipulações ou alienações, por completa convicção enquanto sujeito dono da sua própria história, dono das suas decisões. Antônio Cândido (2011, p. 177) assevera, “a literatura é o sonho acordado das civilizações”. É o constructo do estado de coisas predominantes e permanentes na sociedade.

A literatura tem seu aspecto fundante recheado de significados e intencionalidades, onde o receptor precisa decodificar através de uma percepção adequadamente preparada as mensagens incutidas no texto, na oralidade, capazes de ganhar sentido, portanto, capazes de humanizar. A comunicação literária é assim, sincrônica e diacrônica, é um sintagma e um paradigma, enfim, seu impacto é atemporal.

Vale ressaltar que a literatura social cumpre um papel importante ao destacar e explorar uma realidade política e humanitária, tendo aí um liame direto com a luta pelos direitos humanos, e isso pode oportunizar a manifestação de sentimentos, pensamentos, reflexões sobre qualquer aspecto ou contexto social em qualquer época.

Através da literatura é possível resgatar a dignidade humana dos desvalidos, dos esquecidos, dos mutilados, dos apagados, dos invisibilizados, dos espoliados economicamente, dando-lhes vez e voz, pois as classes dominantes sempre impuseram sua narrativa, através de conglomerados midiáticos televisivos, escritos (jornais e revistas), radiofônicos e atualmente eletrônicos (sites, canais, etc.). Então a produção li-



terária pode dá forma a outra visão de mundo, que historicamente fora abafada pelas narrativas dominantes.

Vários escritores brasileiros deram ênfase ao tratamento literário do pobre, a exemplo do próprio Antônio Cândido, Graciliano Ramos, Jorge Amado, José Lins do Rego, Rachel de Queiroz, Érico Veríssimo e tantos outros não menos importantes, denunciando as mazelas sociais, a natureza multifacetada e multidimensional da pobreza e miséria do povo brasileiro, desde a nutricional à intelectual.

Esses literários cumpriram um papel inspirador de atitudes e de ideais políticos, com sua militância literária pelos direitos humanos. Mas, a difusão da literatura erudita para a maioria da população depende do entendimento da função da estrutura e organização da sociedade brasileira, pois essa mesma população só tem acesso à literatura de massa, o que resulta na estratificação de possibilidades.

A literatura erudita não pode ser segundo Antônio Cândido (2011, p. 189) “um privilégio da burguesia brasileira”, é preciso combater essa iniquidade a partir da ampliação das oportunidades culturais, pois o efeito mutilador da segregação cultural tem origem na nossa estratificação social e suas restrições e negações de direitos. Assim, enquanto as “elites” odiarem e combaterem o pobre e não a pobreza, as iniquidades e suas irmãs desigualdades estarão plenamente aliadas para garantir a limitação literária que ajuda na gestação da ignorância e da miséria cultural em escala a partir da lógica de uma pedagogia enganchada.

Em suma, a melhoria da democracia brasileira perpassa pela melhoria da educação do seu povo, no aspecto político, religioso, ambiental e técnico, bem como na defesa contumaz da literatura enquanto direito humano, portanto inalienável. E por fim, não há crescimento intelectual individual que justifique a permanência de uma sociedade coletivamente ignorante.



Considerações finais

Com a morte de Antônio Cândido e de bell hooks, não se encerrou a luta contra a pedagogia enganchada e ao culto à ignorância, pelo contrário, suas obras, seus textos e suas reflexões são imortais. E assim sendo, seus legados representam uma poderosa arma na defesa de uma educação libertadora, democrática, pública, plural, laica, humanista, crítica e emancipadora, que acredita na transformação social.

Os direitos linguísticos e literários devem alcançar toda população brasileira, caso contrário, não conseguiremos superar as mazelas seculares que assola o país. A partir de uma pedagogia engajada enquanto premissa para uma política pública de educação nacional é a peça chave para compreendermos tanto o colonialismo, como a colonialidade. Portanto, não podemos falar em descolonização ou em decolonialidade, sem antes dominarmos profundamente o que significou e o que significa a colonização na América Latina, e especialmente, no Brasil.

Para vencer a subalternização a que fomos submetidos, significa considerar os padrões, conceitos e perspectivas impostos pela ideologia liberal e a lógica capitalista ao longo do tempo. Sem essa compreensão seremos apenas um peão no tabuleiro de xadrez da história.

Apropriar-se da literatura erudita ou popular atrelada a uma pedagogia engajada é um ato de resistência, de enfrentamento ao estado de coisas postas a partir de um pensamento e narrativa eurocêntricas. E não só isso, acessar as grandes construções literárias, dos grandes pensadores mundiais e pátrios, é um potente antídoto contra a manipulação, alienação, exploração e opressão – projeto hegemônico – das classes dominantes.

Sem mergulharmos no nosso Brasil profundo, nas suas raízes, identidades, culturas e histórias, não teremos noção do nosso passado, de quem somos e porque e como chegamos à sociedade que somos hoje.

Para tanto, os direitos linguísticos e literários – direitos humanos inalienáveis – devem ser uma reivindicação diária por parte do cidadão



mais simples até o mais culto. Pois, a transformação da sociedade atual, possibilitando a ascensão social dos mais necessitados e a erradicação das desigualdades, sobretudo, as sociais, acontecerá possivelmente, com a construção coletiva e decolonial dessa sociedade, ao perceber que a escola, o professor e o sistema educacional como um todo, podem ser agentes de mudança.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 08 jan. 2022.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. **Vários escritos**. 5. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CORONIL, Fernando. Natureza do pós-colonialismo: do eurocentrismo ao globocentrismo. 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. Set. 2005. p. 50-62.

hooks, bell. Pedagogia Engajada. In: _____ **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. p. 25-36.

MARTINS, Bruno. **Oprimidos da Pedagogia**: de Paulo Freire à educação democrática. São Paulo: Nibelungo, 2014. 132 p.

MICELI, S. Introdução: a força do sentido. In: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Durham, v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017.

STIVAL, Maria Cristina Elias Esper; FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira. **Dominação e Reprodução Na Escola**: Visão De Pierre Bourdieu. 2008. Disponível em: < https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/676_924.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.





DIREITO LINGUÍSTICO E ATIVISMO POLÍTICO-LINGUÍSTICO SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NO AMAZONAS

Ádria dos Santos Gomes

Ricardo Nascimento Abreu

Introdução

O ESTADO DO AMAZONAS faz fronteira com os países da Colômbia, Peru e Venezuela. Através dessas fronteiras, o contingente e o fluxo de hispânicos na região se tornam constantes e intensos, justificando, dessa maneira, o ensino, a difusão e a oferta da Língua Espanhola no Estado, como pode ser visto no mapa a seguir.

Figura 1 – Mapa do Amazonas



Fonte: Portal Paramazônia¹.

¹ Disponível em: <http://portalparamazonia.blogspot.com/2016/01/amazonia-legal-e-internacional.html>



Além dessa questão geográfica que muito reflete na cidade de Manaus, capital amazonense, outro fator preponderante para a implementação do ensino da Língua Espanhola é a crescente migração de refugiados venezuelanos, que estão saindo de seu país devido à situação econômica instaurada há alguns anos.

Teixeira (2014) destaca o espanhol como língua oficial das nações vizinhas, presente de forma viva e significativa em diversas partes do Amazonas. De acordo com o investigador, especialmente nas regiões turísticas como a capital e seu entorno e nas regiões de fronteira, como o alto Rio Solimões – Brasil/Colômbia/Peru e o alto Rio Negro – Brasil/Colômbia/ Venezuela, o espanhol é língua de:

- comunicação turística, usada por visitantes estrangeiros;
- negociação comercial, usada por empresários estrangeiros que estabelecem comércio no Estado e por habitantes hispânicos que comercializam artigos para uso diário;
- atendimento à saúde, usada por profissionais hispânicos que vivem no Estado e que oferecem atendimento médico à população amazonense, especialmente no interior, principalmente a partir do Programa Mais Médicos;
- comunicação entre amigos, dada a presença marcante de comunidades hispânicas, com destaque às comunidades colombianas, peruanas e venezuelanas na capital e, também, no interior;
- uso familiar, especialmente nas comunidades de imigrantes hispânicos na região;
- língua de instrução, presente em instituições de ensino – Educação Básica e Ensino Superior, em distintos municípios do Estado – capital e interior, e, de forma especial, nas regiões de fronteira, onde há casos nos quais o espanhol substituiu o português como língua formal de instrução.

Dessa forma, percebe-se claramente a presença viva e marcante de diversas línguas e, de maneira especial, a do espanhol no contexto linguístico amazonense, principalmente nas regiões de fronteira.



Desenvolvimento

Pensar em ações que desenvolvam e possam garantir o direito linguístico dentro de um contexto local é extremamente importante, uma vez que no âmbito escolar surja demandas que necessitam de políticas linguísticas e de planejamento linguístico para que sejam implementados e assegurados aos alunos o direito de um ensino público com qualidade através de um processo de ensino-aprendizagem significativo que atenda a todos os discentes, e em particular, como o caso retratado pelo Amazonas em relação aos alunos hispânicos que adentram as escolas da região.

Com base nisso, ABREU (2020, p.03) traz o conceito sobre Direito Linguístico afirmando que,

Direito Linguístico é um campo de estudos e pesquisas que se ocupa, dentre outras questões, da produção, aplicação e análise das normas que tutelam as línguas e os direitos de uso dessas línguas pelos indivíduos e grupos falantes, minoritários ou não, carece de uma teoria geral que consiga estabelecer parâmetros científicos de análise, amparados principalmente na ciência Linguística e no Direito.

Abreu (2020) vem apontando para a necessidade urgente de se desenvolver uma teoria geral do Direito Linguístico, capaz de apresentar os elementos basilares, comuns e específicos das normas de Direito Linguístico, com a finalidade de auxiliar e direcionar os trabalhos de pesquisadores, legisladores, formuladores de políticas públicas, operadores do direito e demais interessados no estudo das normas afeitas às questões da tutela das línguas e dos direitos das minorias falantes de línguas em situação de vulnerabilidade.

De acordo com (Skutnabb-Kangas & Phillipson, 1995), os direitos linguísticos estão centrados em aspectos essenciais como dignidade, liberdade, igualdade, não discriminação e identidade.



É muito importante que pesquisas no campo do Direito Linguístico se concentrem em determinar os direitos legais dos indivíduos e as obrigações dos Estados em relação ao uso da linguagem. Pensando nisso, trago um recorte da dissertação de Gomes (2019) que menciona as ações realizadas pelo Estado do Amazonas, com o intuito de explicitar o trabalho em políticas públicas e educacionais que foram necessários para a curricularização do ensino e/ou oferta da Língua Espanhola no Estado.

No âmbito estadual, os documentos que norteiam o ensino da Língua Espanhola são a Resolução n.º 89/2006 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas – CEE/AM, de 29/08/2006, a Lei Estadual n.º 152, de 21/05/2013 e o Referencial Curricular Amazonense – Ensino Fundamental Anos Finais (AMAZONAS, 2019).

O Conselho Estadual de Educação do Amazonas aprovou em 29 de agosto de 2006 a Resolução n.º 89/2006 (CEE-AM,06), que prevê: “Art. 1º – A escola que oferece o Ensino Médio deve implantar no prazo de 5 (cinco) anos, a disciplina Língua Espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno”.

Promulgada pela Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas – ALEAM, a Lei n.º 152, de 21 de maio de 2013,

DISPÕE sobre a materialização das normas relativas aos direitos individuais e difusos da categoria de professores de língua espanhola do Estado do Amazonas considerando as disposições pertinentes da Lei Federal n. 11.161/2005.

Art. 1.º Fica assegurada a oferta obrigatória da disciplina referente à língua espanhola, nas redes pública e privada do ensino médio, no ato da matrícula dos alunos. Parágrafo único. Considera-se oferta obrigatória aquela que se registra mediante manifestação descrita, impressa ou digitada do próprio aluno ou de seu responsável.

Art. 2.º O exercício da atividade de professor de ensino de língua espanhola, no Estado do Amazonas, nas redes pública e privada, é direito exclusivo dos professores formados em curso superior



de Letras-Língua Espanhola com licenciatura plena. Art. 3.º O descumprimento ao disposto na presente Lei constitui improbidade administrativa nos termos do artigo 11, I, da Lei Federal n. 8.429/1992. Art. 4.º Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

O Conselho Estadual de Educação aprovou, em 04 de novembro de 2011, a Resolução n.º 114/2011 – CEE/AM que resolve:

Art. 1.º Aprovar as propostas curriculares das disciplinas de Artes, Filosofia, Sociologia, Língua Espanhola, Biologia e Química, a serem operacionalizadas a partir do ano letivo de 2012, em todas as escolas estaduais do ensino médio (regular) do Estado do Amazonas.

Art. 2.º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação no Diário Oficial do Estado do Amazonas.

Além dessa resolução, há também a aprovação no dia 17 de dezembro de 2014 da Resolução n.º 156/2014 – CEE/AM, que resolve

Art. 1.º Aprovar a alteração da Matriz Curricular do Ensino Médio com mediação tecnológica do Centro de Mídias de Educação do Amazonas- CEMEAM referente à Língua Estrangeira Moderna – Língua Espanhola operacionalizada pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC, a partir de 2015.

Art. 2.º Esta resolução entra em vigor após publicação no Diário Oficial do Estado do Amazonas.

No entanto, apesar da revogação da Lei n.º 11.161/05, o ensino do Espanhol no Amazonas continua garantido pela Lei Estadual n.º 152/2013, que permanece vigente, além do novo Projeto de Lei nº331/2021 de autoria da deputada estadual Therezinha Ruiz que está tramitando na Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas (ALEAM).

Sobre o ensino do idioma neolatino, a seguir, apresento breve panorama, considerando o cenário nacional e regional.



Panorama sobre o ensino de língua espanhola

O ensino da Língua Espanhola no Brasil

De acordo com Moreno Fernández (2012), historicamente, as línguas estão marcadas pelo contato entre si. A coexistência de sociedades e de línguas gera fenômenos que afetam as línguas em variados níveis, dos mais superficiais aos mais profundos, classificando-os em fenômenos derivados do contato entre sistemas, do uso de várias línguas e do contato entre línguas.

A primeira legislação educacional que incluiu a Língua Espanhola como disciplina obrigatória aconteceu em 1942, devido à reforma Capanema, feita pelo atual ministro Gustavo Capanema com o intuito de criar um conjunto de medidas para a reestruturação da educação nacional, proporcionando relevância às línguas clássicas, como o Latim e o Grego, e as consideradas línguas modernas, como a Língua Inglesa, Francesa e Espanhola; pela primeira vez, a Língua Espanhola foi inserida no Ensino Médio.

O presidente Juscelino Kubitschek, no ano de 1956, solicita ao Congresso nacional a elaboração de um projeto de lei para a inclusão do Espanhol na grade curricular das escolas, porém, não foi adiante, devido às interferências político-culturais da Inglaterra e da França, que, naquela época, tinham muito prestígio na sociedade.

Em 1961, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), retira-se a obrigatoriedade do ensino de LE e deixa a cargo dos Conselhos Estaduais de Educação a opção pela inclusão nos currículos. É importante ressaltar que nenhuma das disciplinas clássicas e modernas mencionadas na Reforma Capanema aparecem no texto da LDB de 1961. Para Rodrigues (2010, p. 17), das línguas ensinadas no período desde a reforma Capanema até a LDB,

[...] O espanhol foi, entre as três línguas modernas obrigatórias – ao lado do francês e do inglês –, aquela que desfrutou do menor



poder de adesão na estrutura curricular desse período, devido a sua presença praticamente simbólica nos cursos Clássico e Científico (contando com apenas um ano de estudo) e ao pouco tempo de que dispôs para poder se consolidar nesse nível de ensino.

Sendo assim, percebe-se que, até então, a Língua Espanhola não teve muito prestígio, uma vez que as legislações, os projetos e as reformas educacionais deixaram a cargo dos Estados a escolha da língua a ser ensinada, e quando houve obrigatoriedade do ensino do Espanhol sua carga horária foi mínima, tornando-se irrelevante.

Em busca da valorização do ensino de línguas, em 1970, é criado o primeiro programa de pós-graduação (*strictu sensu*) em Linguística Aplicada ao ensino de línguas no país, tendo como um dos idealizadores Maria Antonieta Alba Celani, considerada uma grande pesquisadora da área.

Posteriormente, com a Resolução n.º 58/76, do Ministério de Educação e Cultura – MEC, em 1976, houve um resgate parcial do ensino de LE na escola de 2º grau. É decretada a obrigatoriedade para o colegial (Ensino Médio) e não para o ginásio (Ensino Fundamental). Portanto, essa resolução resgata parcialmente a valorização do ensino de línguas na escola pública, pois ainda não contempla a inclusão no 1º grau.

Com base nessa situação, percebe-se que o ensino do espanhol, até então, não apresentava grandes interesses por parte do sistema público brasileiro. Ademais, permanecia claramente insuficiente no legislativo. Entretanto, a partir dos anos 90 foi-se consolidando e transformando a ideia da valorização do ensino do Espanhol no Brasil.

Um dos possíveis motivos para essa valorização é a necessidade de aprimoramento do saber decorrente do mundo globalizado, nesse sentido aparecem novas demandas e exigências que se fazem presentes na situação educacional contemporânea.



O ensino da Língua Espanhola no Amazonas

No livro “Dez Anos da ‘Lei do Espanhol’ (2005-2015)”, organizado por Barros, Costa e Galvão (2016), temos um artigo intitulado *Dez anos da Lei do Espanhol no Amazonas*, de Teixeira e Santos (2016), em que traçam um panorama sobre a presença e o ensino da Língua Espanhola no Amazonas, apresentando um breve relato histórico analítico sobre o ensino da Língua Espanhola, especialmente a partir da promulgação da Lei n.º 11.161/2005.

Segundo os dados levantados por Teixeira (2014) vemos que:

A região Norte do Brasil, formada pelos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins, possui uma área de 3.869.637 km², e, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE, em 2012, sua população era de 16,3 milhões de habitantes. A presença da língua espanhola evidencia sua geografia, por fazer fronteira com países como Bolívia, Colômbia, Peru e Venezuela. A grande faixa fronteiriça permite fluxo intenso de imigrantes hispânicos e, conseqüentemente, faz com que a língua espanhola assumira distintas funções sociais no cotidiano dos habitantes da região, sendo usada, por exemplo, como língua de comunicação familiar, de negociação comercial, e, ainda, como língua de instrução, ensinada em instituições de ensino de distintos municípios na região.

O ensino da Língua Espanhola no Amazonas se deu com a organização do movimento hispanista no Estado, a partir da fundação, em 8 de novembro de 1989, da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Amazonas – APE-AM, instituição representativa dos docentes e hispanistas no Estado do Amazonas. Durante muitos anos, a Associação se esforçou para divulgar o hispanismo no Estado, buscando realizar diversos eventos, desenvolvidos tanto na capital como em cidades do interior para que, assim, pudesse ganhar mais evidência.

Segundo dados do referido artigo, em meio a esse processo de construção, outro agente social se juntou à APE-AM no intuito de fo-



mentar o hispanismo no Amazonas, e, em especial, de proporcionar o ensino da Língua Espanhola no Estado. Em 2003, coordenado pela Professora Dr.^a Elsa Otilia Heufemann Barría, à época, também Presidente da APE-AM, foi criado o primeiro curso de Graduação em Letras com habilitação em Língua e Literatura Espanhola do Estado pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. A partir de então, a formação de professores de Língua Espanhola no Amazonas se tornou realidade e passou a se expandir para as universidades privadas de Manaus, como a Escola Superior Batista do Amazonas – ESBAM e o Centro Universitário do Norte – UNINORTE.

Na Escola Superior Batista do Amazonas, o ensino da Língua Espanhola passou a ser ofertado devido a uma grande inquietação por parte da instituição de ensino, pois na época só existiam cursos de licenciatura na UFAM e com o objetivo de qualificar e habilitar profissionais para o exercício do magistério; a ESBAM decidiu estender sua ação educacional ao nível superior.

De acordo com a Diretora Geral da instituição, Prof.^a Sandra Miranda Queiroz Barros, a ESBAM foi instituída com o credenciamento da Portaria n.º 1.847-MEC, de 27/12/1999, publicada no Diário Oficial da União – DOU de 29/12/1999. Na mesma data, foi autorizado o curso de graduação em Letras, modalidade licenciatura, conforme a portaria. O curso foi autorizado com as seguintes habilitações: Língua e Literatura Portuguesa; Língua e Literatura Inglesa e Língua e Literatura Espanhola. Em 2004, o curso foi reconhecido, mediante a Portaria n.º 2.072-MEC, de 09/07/2004, publicada no DOU de 13/07/2004, conforme documento em anexo.

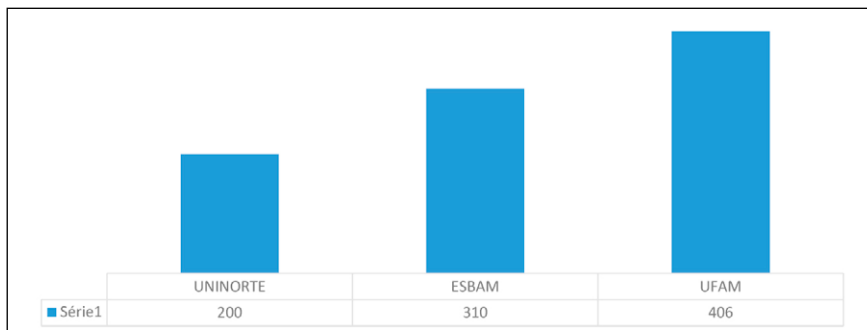
O curso de Letras – Língua e Literatura Espanhola foi ofertado na ESBAM, passando a ser a primeira instituição de ensino em Manaus a promover o ensino de Língua Espanhola formando 310 alunos para o mercado de trabalho.

O Centro Universitário do Norte, segundo a Coordenadora do Curso de Letras, Prof.^a Dr.^a Lúcia Inês, formou mais de 200 alunos no Curso



de Letras – Língua e Literatura Espanhola, no período de 2006 a 2014, quando finalizou suas atividades devido à baixa procura de alunos na área de Língua Espanhola.

Gráfico 1 – Alunos Graduados em Letras – Língua e Literatura Espanhola no Amazonas



Fonte: Elaborado pela autora.

No gráfico acima temos o quantitativo de professores habilitados em Língua Espanhola nas três instituições de ensino do Amazonas que ofertavam o curso de Letras – Língua e Literatura Espanhola na capital amazonense. Devido às questões financeiras e burocráticas, além da queda na procura por parte dos alunos, as duas instituições privadas que ofertavam o curso fecharam as portas, e somente a UFAM passou a ofertar o curso na capital e no interior.

A UNINORTE graduou 200 profissionais, a ESBAM formou 310 professores, e a UFAM, 406 profissionais na área de Língua Espanhola, totalizando 916 professores habilitados. Além desse quantitativo, há ainda um quantitativo de professores que vieram de outras localidades e que atuam na área de Língua Espanhola nas universidades e escolas de idiomas da rede privada de ensino, o que nos faz acreditar e reforçar a necessidade de implementar o Espanhol na rede municipal, haja vista que existem professores capacitados que possam atuar nas escolas.

Em novembro de 2005, a UFAM criou o Curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa e de Língua e Literatura Espanhola no *campus*



de Benjamin Constant, município da região do Alto Solimões, fronteira entre Brasil, Colômbia e Peru, pondo em prática sua política de interiorização e ampliando, assim, suas ações indo ao encontro de demandas da população de regiões fronteiriças com países hispânicos. A partir de então, a formação de professores de Língua Espanhola no interior do Estado também se tornou realidade e passou a ganhar mais força para expandir o ensino.

O Conselho Estadual de Educação do Amazonas, no ano seguinte, elaborou a Resolução n.º 86/2006, de maneira a sistematizar a implementação da Lei n.º 11.161/05 no Estado, garantindo assim que se cumprisse a lei federal. Apesar de politicamente relevante para o ensino da Língua Espanhola no Amazonas, essa ação não contou com a participação de todos os agentes tradicionalmente envolvidos no processo de fomento ao hispanismo no Estado, resultando apenas numa estratégia política que passou a dificultar que se cumprisse de fato a Lei n.º 11.161/05 e, por isso, houve um grande embate entre a APE-AM e a SEDUC para que se cumprisse o disposto em lei.

Outro ponto positivo foi à parceria estabelecida entre a APE-AM, a UFAM, SEDUC-AM e o IFAM com a Embaixada da Espanha, que firmaram acordo internacional, com vistas a alavancar o hispanismo no Estado por meio de cursos de atualização de professores anualmente, contemplando docentes e hispanistas da capital e do interior do Estado para que juntos possam também compartilhar experiências e práticas pedagógicas adotadas em sala de aula.

Segundo Teixeira e Santos (2016, p. 157), com base nos dados da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, afirmam que:

[...] em 2006, no Amazonas, havia 299 escolas públicas de ensino médio, e dessas, somente 37 ofereciam a Língua Espanhola em seu currículo. Em outras palavras, pouco mais de 12% das escolas públicas amazonenses de nível médio cumpriam a legislação federal em vigor no tocante ao ensino da Língua Espanhola.



Esses dados mostram como foi realizada a distribuição e a oferta para as escolas da rede estadual de ensino até esse ano e como consequência, a situação do ensino da Língua Espanhola no Amazonas permaneceu praticamente inalterada durante os cinco anos de adaptação estabelecidos pela Lei do Espanhol.

A partir de 2010, a SEDUC-AM passou a ofertar vagas em concursos públicos para Língua Espanhola. Vejamos agora dados referentes aos três certames promovidos pela Secretaria Estadual de Educação e o quantitativo de vagas ofertadas em cada concurso.

A SEDUC-AM realizou concurso público, em 2011, conforme Edital n.º 01/2010, mas, apesar do grande número de escolas públicas de ensino médio no Amazonas, ofereceu apenas 92 vagas para Língua Espanhola, sendo 35 para professor com carga horária de 40 horas, e 57 para professor com carga horária de 20 horas.

Tabela 1 – Concurso público SEDUC-AM – Edital n.º 01/2010

CARGO	VAGAS	HOMOLOGADOS	NOMEADOS
Professor 40h ESPANHOL (capital)	23	55	29
Professor 40h ESPANHOL - PCD (capital)	2	1	1
Professor 40h ESPANHOL (interior)	10	7	7
Professor 40h ESPANHOL - PCD (interior)	-	-	-
Professor 20h ESPANHOL (interior)	56	13	13
Professor 20h ESPANHOL - PCD (interior)	1	-	-
TOTAL	92	76	50

Fonte: Departamento de Gestão de Pessoas/ Folha de Informação/Seduc/AM

A SEDUC-AM realizou novo concurso, conforme o Edital n.º 01/2014, oferecendo 92 vagas para a área de Língua Espanhola, sendo 89 para professor com carga horária de 20 horas semanais e 03 para professor com carga horária semanal de 40 horas, sendo a maioria delas para o interior do Estado.



Tabela 2 – Concurso público SEDUC-AM – Edital n.º 01/2014

CARGO	VAGAS	HOMOLOGADOS	NOMEADOS
Professor 40h ESPANHOL (interior)	3	4	4
Professor 40h ESPANHOL - PCD (interior)	-	-	-
Professor 20h ESPANHOL (capital)	11	29	29
Professor 20h ESPANHOL - PCD (capital)	-	-	-
Professor 20h ESPANHOL (interior)	78	11	11
Professor 20h ESPANHOL - PCD (interior)	-	-	-
TOTAL	92	44	44

Fonte: Departamento de Gestão de Pessoas/ Folha de Informação/Seduc/AM

A SEDUC-AM realizou o concurso público para provimento de cargos do nível superior, conforme Edital 01/2018, oferecendo apenas 07 vagas para Manaus e 01 vaga para o município de Iranduba.

Tabela 3 – Concurso público SEDUC-AM – Edital n.º 01/2018

CARGO	VAGAS	HOMOLOGADOS	NOMEADOS
Professor 20h ESPANHOL (capital)	7	16	-
Professor 20h ESPANHOL - PCD (capital)	1	-	-
Professor 20h ESPANHOL (interior)	10	1	-
Professor 20h ESPANHOL - PCD (interior)	-	-	-
TOTAL	18	17	-

Fonte: Departamento de Gestão de Pessoas/ Folha de Informação/Seduc/AM

Nos dois primeiros certames promovidos pela Secretaria Estadual de Educação, houve o mesmo quantitativo geral de vagas ofertadas para professores de Língua Espanhola em nosso Estado (92 vagas), mesmo diante da Lei Estadual que os ampara. No entanto, no terceiro certame realizado pela SEDUC/AM pelo Edital n.º01/2018, houve uma grande diminuição no quantitativo de vagas ofertadas e isso nada mais é do que o reflexo da revogação da Lei n.º 11.161/05 e da Reforma do Ensino Médio.

Segundo dados extraídos da Gerência de Lotação, através do Departamento de Gestão de Pessoas da SEDUC-AM, datado de 23 de julho de 2019, na capital existem somente 53 professores em regência de classe no componente curricular de Língua Espanhola. Isso significa dizer



que, após a revogação da Lei n.º 11.161/05, através da Reforma do Ensino Médio (originária da MP n.º 746/16) e convertida na Lei n.º 13.415/17, houve um grande prejuízo ao ensino de Língua Espanhola na capital e no interior.

Tabela 4 – Professores em regência de classe no componente curricular de Língua Espanhola

DESCRIÇÃO CARGO	CAPITAL	INTERIOR	TOTAL
Professor Temporário 20hs	2	7	9
Professor Temporário 40hs	4	11	15
Professor Efetivo 20hs	10	9	19
Professor Efetivo 40hs	6	4	10
TOTAL	22	31	53

Fonte: Gerência de Lotação/DGP/Seduc/AM

A Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas – SEDUC, alinhada a um ensino plurilíngue nas escolas, implementou a primeira escola bilíngue em Língua Espanhola no Centro Educacional de Tempo Integral Áurea Pinheiro Braga. Além disso, no âmbito do convênio com a Embaixada da Espanha no Brasil, realizou a 3ª edição do curso de formação continuada intitulada: Atualização Profissional de Língua Espanhola no Centro de Formação Profissional Padre José de Anchieta – CEPAN, no período de 20 a 24 de maio de 2019.

Essas ações realizadas pela SEDUC só foram possíveis, graças à organização e articulações de entes glotopolíticos como a APE-AM e o Consulado Geral da Colômbia que, juntos, buscam garantir um ensino de qualidade e buscam ampliar o ensino de Língua Espanhola em todo o Amazonas respaldado pela Lei Estadual n.º 152/13.

Conforme dados extraídos no dia 19 de agosto de 2019, levantados pela Gerência de Lotação/DGP/SEDUC, há um total de 204 professores atuando no componente curricular de Língua Espanhola nas escolas da rede Estadual de ensino no Amazonas. Esse quantitativo poderia ser mais expressivo se houvesse políticas públicas que promovessem a implementação efetiva do ensino da Língua Espanhola, uma vez que exis-



te amparo legal através da Lei Estadual nº152/13 (*op. Cit.*), mas que não é cumprida em sua totalidade.

É possível vislumbrar que, desse quantitativo geral, 71 desses profissionais atuam em escolas estaduais de tempo integral, 62 professores atuam no turno matutino, 54 no turno vespertino e apenas 17 no período noturno. Isso mostra que é necessário criar um planejamento para ampliar a oferta do ensino da Língua Espanhola e garantir que todos os professores habilitados em Letras- Língua e Literatura Espanhola possam atuar dentro de sua área de formação.

Além dessa realidade apresentada acerca das políticas linguísticas em prol do ensino do espanhol no Estado, outros municípios também estão se organizando e aprovando suas leis na esfera municipal atendendo uma particularidade local de contexto fronteiriço e demanda de alunos que passaram a compor o ambiente escolar.

O município de São Gabriel da Cachoeira possui 73 professores de Língua Espanhola atuando nas escolas da rede estadual devido às políticas implementadas por conta de sua localização geográfica que garantiu a oferta do ensino através do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR. Essa medida fez com que o vereador Rafael Antônio da Silva Brito elaborasse uma Proposta de Lei para garantir a obrigatoriedade da oferta do ensino de Língua Espanhola no município que foi aprovada.

A Lei municipal nº128 de 07 de outubro de 2019 dispõe sobre a inclusão do ensino da Língua Espanhola no currículo do ensino fundamental I e II e na modalidade EJA. A disciplina de Língua Espanhola deverá ser obrigatoriamente regida dos 1º aos 9º anos do ensino fundamental, dentro da parte diversificada do currículo. A aprovação dessa lei no município de São Gabriel da Cachoeira foi uma conquista de todos os professores e estudantes que através de discussões conseguiram manter o ensino da língua no componente curricular.

Outro município que também conseguiu aprovação foi Benjamin Constant. A lei municipal nº1.308 de 07 de novembro de 2019 torna obriga-



tório a inclusão da disciplina de Língua Espanhola das escolas do sistema municipal de ensino. A disciplina deverá ser obrigatoriamente regida do 6º ao 9º do ensino fundamental II, dentro da parte diversificada do currículo.

Considerações finais

Em face do exposto no decorrer deste artigo, é possível observar, após traçar um panorama e a partir dos resultados obtidos, que existe uma (anti)política linguística com relação ao ensino de espanhol no Brasil. Assim, essa temática continua bastante atual, devido aos acontecimentos ocorridos nos últimos anos e que requer bastante atenção e empenho por parte de docentes para persistir na luta para a sua implementação no ensino público, possibilitando que os alunos tenham acesso a uma educação plurilíngue. Isso fomentará sua criticidade e contribuirá para a sua formação como cidadão. Além disso, a criação de leis amplia a demanda nas escolas, o que gerará emprego para professores concursados. Em futuros trabalhos seria viável verificar se as leis implementadas (tanto no âmbito estadual quanto municipal) estão sendo cumpridas de acordo com o que estabelecem e se há /houve concurso que ofereçam vagas para preencher o quadro com docentes qualificados e que atendam aos requisitos dos dispositivos legais.

Observa-se que é necessário que haja uma vontade política para apoiar a inclusão da língua espanhola no currículo da educação básica, além de um trabalho sério executado por docentes, representantes das associações e outros agentes glotopolíticos. O comprometimento dos profissionais e a consciência política são de suma importância para que haja políticas educacionais bem-sucedidas. Destaca-se a relevância do processo adotado pelo movimento Fica Espanhol Brasil na discussão para implementar leis para oficializar a oferta do idioma e assegurar um sistema educacional plurilíngue e de suas representações a nível estadual como o Movimento Fica Espanhol Amazonas.



REFERÊNCIAS

ABREU, R. N. Direito linguístico: um olhar sobre as suas fontes. *Revista A Cor das Letras*. Revista digital dos Programas de Pós-Graduação em Letras e Artes da UEFS. v. 21, n. 1, 01 mai. 2020.

AMAZONAS. **Lei Estadual n.º 152, de 21 maio de 2013**. Disponível em: <https://sapl.al.am.leg.br/norma/9139> Acesso em: dez.2021.

AMAZONAS. **Lei n.º128 de 07 de outubro de 2019**. Disponível em <https://www.saogabrieldacachoeira.am.leg.br/leis/legislacao-municipal> Acesso em: dez.2021.

AMAZONAS. **Lei n.º 1.308 de 07 de novembro de 2019**. Disponível em: <https://benjaminconstant.am.gov.br/legislacao/id/2/?leis-municipais.html> Acesso em: dez.2021.

AMAZONAS. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular Amazonense: Ensino Fundamental Anos Finais**. Manaus: SEDUC/AM. 2019.

AMAZONAS. Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n.º 89**, aprovada em 29 de agosto de 2006. Disponível em: http://fnce.org/pdf/legis/espanhol/AM%20RES_89_ANO_2006__LINGUA_ESPANHOLA.pdf. Acesso em: abr. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 11.161, de 05 de agosto de 2005**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso em: mai. 2018.

GOMES, Ádria dos Santos. **Ações glotopolíticas relacionadas à implementação do ensino de Língua Espanhola na rede Municipal de Educação SEMED/Manaus**. 2019. 113 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. 4 ed. 5. reimpr. Barcelona/Espanha: Ariel Letras, 2012.

SANTOS, Flavio Pereira Garcia dos. TEIXEIRA, Wagner Barros. **Dez Anos da Lei do Espanhol no Amazonas**. In: BARROS, Cristiano. COSTA, Elzimar. GALVÃO, Janaína. (Orgs.). *Dez Anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015)*. Belo Horizonte. FALE/UFGM, 2016.

SKUTNABB-KANGAS, T.; PHILLIPSON, R. **Linguistic human rights: overcoming linguistic discrimination**. Berlin: Mouton de Gruyter, 1995.

TEIXEIRA, W. B. **Presença e funções do espanhol no Alto Rio Negro/AM: considerações políticas e históricas**. 2014. 355f. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ.







PARADIGMAS DO ENSINO DAS LITERATURAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS DA UESC

 Raquel da Silva Ortega

Introdução

A discussão sobre o ensino de literatura no Brasil não é recente. O interesse por esta temática pode ser observado já na década de 1980, período a partir do qual começou a haver um aumento significativo de pesquisas sobre esta questão. No entanto, quatro décadas depois, avançamos pouco ou nada em termos de resultados significativos.

Nas últimas décadas, observamos a redução e, em alguns momentos, a total eliminação da disciplina Literatura dos currículos da educação básica. Ao mesmo tempo, vemos também a circulação do discurso da falta de interesse das/os alunas/os pela literatura. Não obstante, o mercado editorial de livros infantojuvenis não se reduziu, o que nos sugere que o problema pode estar no tratamento dado à literatura no ambiente escolar e também no processo de formação de professores de literatura nos cursos de licenciatura em Letras.

No seu texto “Literatura para todos” (2006), Leyla Perrone-Moisés nos lembra que a crise da disciplina escolar Literatura não é exclusiva do Brasil, uma vez que já que vem ocorrendo em diferentes países da Europa pelo menos desde a década de 1970. No mesmo sentido, Todorov descreve, no seu livro *A literatura em perigo* (2009) um quadro preocupante do ensino de literatura na França, no qual podemos identificar várias semelhanças com os problemas no ensino de literatura no Brasil.



Perrone-Moisés também comenta que as consequências negativas de um ensino de literatura deficiente na educação básica já são observadas no ensino superior. Não obstante, a universidade não vem realizando ações contundentes para tentar sanar esses problemas:

Os professores universitários verificam, no dia a dia, as carências agudas e crescentes das novas turmas que lhe são confiadas. E preocupam-se, naturalmente, com esse estado das coisas. Entretanto, de modo geral, a preocupação dos professores universitários com aquilo que está ocorrendo nos cursos básico e secundário limita-se a uma atitude de constatação e de lamentação. Afinal, não é culpa deles. O básico e o secundário são por eles vagamente conhecidos. Ora, o país é enorme, a massa de alunos e professores é, justamente, uma massa; as diferenças de qualidade de ensino entre os estabelecimentos públicos e privados, entre as diferentes regiões do país, são notórias mas incalculáveis. Além disso, a preocupação com os currículos e a didática ficam a cargo de inúmeras comissões do Ministério da Educação, constituídas por especialistas recrutados em todo o país que, em virtude do gigantismo desse, não são conhecidos pelos de outras regiões ou universidades. Ou, estranhamente, por empresas externas de consultoria do MEC. (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 18)

Muita coisa mudou desde a publicação deste texto até os nossos dias. Atualmente, as distâncias entre a universidade e a educação básica foram encurtadas e os documentos norteadores já não são os mesmos, porém, a problemática do ensino de literatura na escola parece continuar imutável.

Este artigo é fruto da inquietação causada pelos poucos resultados, apesar do avanço desta discussão. É um recorte da pesquisa realizada durante o estágio de pós-doutoramento realizado no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus Alagoinhas¹. Também está relaciona-

1 Supervisora do estágio de pós-doutoramento: Profa. Dra. Maria de Fátima Berenice da Cruz (UNEB) mfcruz@uneb.br



do com as pesquisas desenvolvidas nos Grupos de Pesquisa *Literaturas Hispânicas: Ensino, Pesquisa, Culturas e Releituras* (GPLITHIS/UESC) e *Grupo de Estudos em Resiliência, Educação e Linguagens* (GEREL/UNEB), ambos do CNPq.

Partimos da premissa de que para que o ensino de literatura na educação básica seja satisfatório é necessário que as/os professoras/es sejam devidamente capazes de realizar esta atividade. Para que isso aconteça, a universidade precisa formar professores de literatura devidamente instrumentalizados e aptos para isto. É preciso, então, observar como é o ensino das literaturas na universidade. De maneira geral, os cursos de Letras em todo o país apresentam currículos de literaturas coerentes e consolidados, mas pouco preocupados com a transposição didática dos seus conteúdos para a educação básica. A partir destas observações, pensamos que a análise das ementas de disciplinas de literaturas na universidade pode ser um ponto de partida significativo para o desenvolvimento das questões que nos inquietam, considerando que as aulas de literatura serão o primeiro contato das/os futuras/os professoras/es com os conteúdos que deverão ensinar mais adiante. Além disso, como não há, ainda, uma orientação pedagógica definida sobre o ensino de literatura, é natural que as/os futuras/os professoras/es repitam a forma de ensinar com a qual tiveram contato nas suas aulas na universidade.

O objetivo, então, deste texto, é analisar as ementas das disciplinas das literaturas que integram os cursos de Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) a partir dos paradigmas do ensino da literatura descritos por Rildo Cosson (2020).

Com a entrada em vigor do *Projeto Pedagógico dos Cursos de Letras: Licenciaturas* (PPC), aprovado recentemente, a UESC contará com os cursos de Letras Português/Inglês, já existente e Letras Português/Espanhol, aprovado agora (até então, a universidade tinha um único curso – Letras – e a escolha da língua estrangeira era feita internamente). De acordo com o currículo aprovado neste PPC, as/os estudantes dos cur-



sos de Letras cursarão oito (08) disciplinas de literatura em comum: *Literatura Portuguesa I e II*, *Literatura Colonial no Brasil*, *Literatura Brasileira I e II*, *Literatura Baiana* e *Literaturas Africanas de Língua Portuguesa I e II*. Já na formação específica de cada curso, temos mais três disciplinas: *Literaturas Hispânicas I, II e III* para o curso de Letras Português/Espanhol e *Literaturas Anglófonas I, II e III* para o curso de Letras Português/Inglês.

Verificamos, em cada ementa, quais paradigmas podem ser compreendidos para, a partir desta informação, refletir sobre os caminhos apresentados em cada disciplina e como eles podem colaborar na formação de um/a futuro/a professor/a de literatura para que este/a possa, no futuro, ensinar literatura com excelência.

Paradigmas do ensino de literatura

Acreditamos que uma das principais dificuldades enfrentadas pelos professores, em geral, diz respeito à falta de parâmetros definidos para o ensino de literatura. Além disso, ainda persiste a imagem de um ensino baseado na periodização literária e na história da literatura.

No livro *Paradigmas do ensino da literatura* (2020), Rildo Cosson, descreve diferentes paradigmas ou modelos de como a literatura vem sendo ensinada no Brasil. Na introdução, o autor faz duas sinalizações que consideramos pertinente. A primeira se refere ao entendimento cada mais claro de que o ensino de literatura, da maneira como vem ocorrendo nos dias de hoje, não é satisfatório e, portanto, precisa ser repensado:

Retomo aqui esses conceitos porque acredito que estamos vivendo uma crise de paradigma no ensino da literatura, ou seja, estamos no momento em que as anomalias dos paradigmas tradicionais já não conseguem ser ignoradas. As evidências dessa crise são facilmente encontradas numa série crescente e persistente de diagnósticos, iniciada ainda nos anos 1980, sobre as condições



para o ensino da literatura na escola, acompanhados de alternativas e propostas diversas que buscam resolver ou pelo menos amenizar a situação constatada. São estudos que apontam para dificuldades e entraves diversos que vão desde questões de ordem material, como falta de bibliotecas e acesso ao livro, passando pela história, conceitos, funções, objetivos, metodologias e material de ensino, o papel do professor e a formação docente, até questões de ordem curricular. (COSSON, 2020, p. 10)

É inquietante pensar que a preocupação e os estudos resultantes dela podem ser identificados já na década de 1980 e atualmente, quarenta anos depois, o panorama ainda está longe de ser satisfatório. Também é interessante ver que o autor afirma que os estudos sobre o tema tocam em vários aspectos, principalmente políticos, já que questões como falta de bibliotecas, de acesso ao livro ou currículo envolvem decisões políticas como a destinação de verbas para a educação no caso dos primeiros ou discussões de ordem ideológica, no caso da definição do currículo.

Dos trabalhos que antecedem o seu livro, Cosson destaca duas teses de doutorado que dialogam com a perspectiva da sua pesquisa. A primeira é a tese de Oton dos Santos, defendida no Brasil em 2017 e que apresenta a perspectiva de paradigmas ou modelos de ensino de literatura coexistentes:

O modelo historiográfico-literário corresponde ao ensino de literatura através de períodos literários, tal como preconiza a tradição na área e encontra-se explícito nos currículos oficiais e nos livros didáticos. O modelo de concepção pedagógico-literária é inspirado pelo letramento literário e construído a partir dos conhecimentos e da experiência do professor. O modelo concebido de educação literária, por fim, resulta da recusa aos dois modelos apresentados pela escola ou do distanciamento deles, voltando-se para a forma como os alunos concebem e se relacionam com o mundo da literatura fora do ambiente escolar. (COSSON, 2020, p. 11-12)



Em uma perspectiva bastante semelhante, a tese de Regina Duarte, defendida em Portugal em 2013 também descreve três modelos:

O primeiro deles é o “modelo flexível”, que busca atender às diversas demandas do ensino de literatura, respeitando as especificidades e as trajetórias diferenciadas dos alunos, dos textos e dos objetivos da leitura literária. O segundo é o “modelo fechado”, que remete às práticas tradicionais das aulas de literatura, ou seja, privilégio do texto sobre o aluno, sacralização da literatura como objeto estético ou herança cultural e padronização esquemática nos modos de selecionar e ler os textos literários. O terceiro modelo é denominado “híbrido ou de transição” por se situar entre os dois modelos anteriores, resultando em combinações aleatórias de um e outro. (COSSON, 2020, p. 11-12)

É importante salientar que estes modelos não são propostas didáticas a serem seguidas; ao contrário, o objetivo dos pesquisadores foi descrever práticas de ensino de literatura já existentes. No mesmo sentido, Cosson esclarece que os paradigmas que ele descreve no seu livro também não são modelos nem instruções que devem ser seguidas:

(...) um paradigma não funciona como um conjunto de regras ou modelo no sentido de instruções a serem obedecidas para se chegar a um determinado produto ou resultado. Ao invés, um paradigma é uma abstração e, como tal, as práticas que o identificam são sempre parciais ou imperfeitas, ou seja, não há uma prática que corresponda totalmente ao paradigma identificado. A identificação de um determinado paradigma é o reconhecimento de que determinadas práticas são orientadas por uma matriz disciplinar que as integra em um modo coerente, logo há uma pluralidade de práticas que se relacionam entre si formando o paradigma e não uma única prática ideal que deve ser buscada como se fosse uma prescrição por aqueles que defendem tal paradigma. (COSSON, 2020, p. 10)

O autor identificou seis paradigmas no ensino de literatura do Brasil: moral-gramatical, histórico-nacional, analítico-textual, social-iden-



titário, formação do leitor e letramento literário. Os dois primeiros são, segundo Cosson, paradigmas tradicionais, enquanto os quatro últimos são contemporâneos (COSSON, 2020, p. 07).

O primeiro paradigma – moral-gramatical – considera a literatura como “um conjunto de obras dadas pela tradição, o que equivale a dizer que são textos que pertencem a um passado valorizado como referência para o presente como em termos de idioma e cultura escrita” (COSSON, 2020, p. 21-22). Neste paradigma, a literatura tem valor de tesouro, de legado, que irá contribuir para a formação linguística do aluno. Aqui, o objetivo do ensino de literatura é ensinar língua através de textos literários que são considerados modelos perfeitos de língua e o texto é dissecado para verificar seus componentes linguísticos. O professor é um erudito que domina todos os conteúdos e ao aluno cabe apenas o papel de receber sem questionamentos o que lhe for apresentado. Na escola, a literatura é considerada um conteúdo programático com o objetivo de contribuir para ensinar a ler e a escrever (COSSON, 2020, p. 23-39).

O segundo paradigma – histórico-nacional – está baseado na valorização das raízes nacionais do Brasil e por isso considera a literatura como “um conjunto de obras distribuídas ao longo do tempo, cujo elo principal é relatarem o Brasil” (COSSON, 2020, p. 44). Aqui, o valor da literatura reside no fato de que ela fala sobre o que é o Brasil e o brasileiro e assim o objetivo do seu ensino é formar o cidadão em sua nacionalidade, ou seja, como brasileiro. Como disciplina escolar na escola, a literatura não aparece no ensino fundamental e sim apenas no ensino médio, enfocando a história da literatura, o professor assume o papel de informar o aluno sobre essa história enquanto o aluno, do mesmo modo do paradigma visto anteriormente, recebe todo este conteúdo de maneira passiva (COSSON, 2020, p. 41-60).

O paradigma analítico-textual recupera as concepções de literatura dos dois paradigmas anteriores, com a diferença de que aqui o elemento que a define é o grau de elaboração estética e considera como literatura obras que tenham alta elaboração estética (COSSON, 2020,



p. 72-73). O valor da literatura está no fato de ser um objeto estético e na possibilidade de proporcionar ao aluno a fruição estética. Tem como objetivo o desenvolvimento da criticidade do aluno e a sua instrumentalização para que possa analisar e interpretar obras literárias a partir de uma perspectiva estética. Neste paradigma, o professor assume o papel de especialista que domina a leitura literária e de mediador do processo de aprendizagem do aluno. O aluno, por sua vez, é um leitor aprendiz e o papel da escola é garantir que seus alunos tenham acesso à fruição estética. Para isso, oferece um lugar como disciplina para a literatura (COSSON, 2020, p. 75-95).

O paradigma social-identitário entende a literatura como um produto cultural que possibilita as discussões sobre as questões sociais e identitárias. Aqui, a literatura tem valor pelo seu lugar de representação social e espaço político. O objetivo do ensino de literatura neste paradigma é o desenvolvimento do pensamento crítico e, para isto, a literatura assume uma “função social relevante, assimilando a formação do leitor à formação do cidadão (COSSON, 2020, p. 105). Este paradigma requer do professor, do aluno e da escola um engajamento político que possibilite as discussões e promova espaços de desenvolvimento da criticidade. O conteúdo valorizado é o conteúdo, as representações sociais que aparecem no texto, como gênero, classe social e etnia. A metodologia utilizada é a análise crítica dos textos literários, sem grandes preocupações com questões formais e estéticas do texto literário (COSSON, 2020, p. 106-125).

O paradigma da formação do leitor entende como literatura diversos gêneros, como história em quadrinhos, biografias, etc, além das obras literárias canônicas e das atuais. Aqui, a literatura tem um valor formativo e o objetivo do seu ensino é “desenvolver o hábito da leitura, criar o gosto pela leitura e formar o leitor crítico-criativo” (COSSON, 2020, p. 134). Para isso, não há um conteúdo específico ou definido, porque o que se deseja alcançar é uma prática e, conseqüentemente, a fruição e, assim, a leitura do texto literário é o foco central do ensi-



no de literatura. Professor não exerce uma função formal ou tradicional, atuando fundamentalmente como um apaixonado pela literatura, como leitor-modelo e como mediador do processo de leitura. Já o aluno está encarregado de ler. A escola se compromete a fornecer condições para que a prática da leitura ocorra, mas não necessariamente um espaço na grade curricular, uma vez que, neste paradigma, a prática da leitura é desenvolvida em âmbitos que ultrapassam a sala de aula (COSSON, 2020, p. 135-169).

Por último, temos o paradigma do letramento literário, no qual a literatura é entendida em três dimensões que se interrelacionam: a materialidade da literatura, o modo de produção das obras e o modo específico de ler ou interpretar as obras literárias (COSSON, 2020, p. 175). Aqui, o valor da literatura consiste em que a leitura literária é uma “transação em que o leitor e texto se condicionam e são condicionados de maneira recíproca, sendo essa relação transacional que institui a obra literária” (COSSON, 2020, p. 177). O objetivo do ensino de literatura neste paradigma é desenvolver a competência literária e, assim como no paradigma de formação de leitor, não há um conteúdo formal já que o que se deseja é o aprendizado da literatura como uma prática. Na sua metodologia de ensino estão previstos o manuseio do texto literário e o compartilhamento da experiência literária pelos alunos (COSSON, 2020, p. 185-186). O professor exerce pelo menos três papéis: desenhar as estratégias e atividades, ser guia ou condutor da experiência literária e formar uma comunidade de leitores. O aluno, por sua vez, é o protagonista de todo o processo (COSSON, 2020, p. 176-212).

De acordo com o autor, cada paradigma surge a partir das necessidades identificadas, promovendo melhorias, mas também sem responder completamente às expectativas, o que faz com que surja sempre outros paradigmas:

(...) a transformação acontece porque há um esgotamento do paradigma vigente que há não atende às demandas que ele deveria responder, mas também que a passagem de um paradigma para



outro funciona como uma perda de hegemonia, considerando-se que um novo paradigma nunca alcança um domínio absoluto sob todos os espaços em que aquela disciplina é referenciada. Essa mudança é acompanhada por um processo localizado de substituições de concepções, procedimentos, valores e práticas em diferentes ritmos dentro de um mesmo campo de conhecimento. A revolução não significa apagamento súbito e sumário. Ao contrário, o paradigma anterior continua existindo, muitas vezes, movendo-se para o senso comum onde recebe uma nova configuração, outras vezes sobrevivendo em tentativas de reforma, acomodação e conciliação com o paradigma emergente. (COSSON, 2020, p. 09-10)

Se pensamos no ensino de literaturas na universidade, tanto das literaturas de língua portuguesa quando as estrangeiras, percebemos que, de maneira geral, há o predomínio dos paradigmas histórico-nacional e analítico-textual nas disciplinas de literatura. A imutabilidade dos currículos e dos paradigmas no currículo da universidade pode ocorrer por vários motivos, sendo a inércia um deles, como sinaliza Nabil Araújo:

(...) esse estado de coisas se mantinha, no novo milênio, sobretudo por inércia: como o campo acadêmico de Letras no país tem sido ineficiente não apenas em formular novos programas abrangentes e consensuais de pedagogia literária, mas também em fazer chegar à educação básica o que se produz de novo nesse terreno, nos termos de políticas públicas educacionais, a coisa toda se mantinha por força de demandas puramente pragmáticas ditadas, no caso do Ensino Médio, pelo imperativo da preparação para os exames vestibulares e para o ENEM – nesse sentido, são estes exames que parecem pautar o programa de formação literária na educação básica, e não o contrário. (ARAÚJO, 2020, p. 09)

O autor relata o trabalho que desenvolveu junto a seus alunos da graduação, com o objetivo de formar professores de literatura leitores críticos e autores de textos críticos de literatura (ARAÚJO, 2014, p. 13).



Com a leitura deste relato e das ideias apresentadas anteriormente neste tópico, entendemos que para mudar a realidade atual e formar professores aptos a ensinar literatura na educação básica, é preciso reformular o currículo de literatura das universidades de modo que os mesmos contemplem mais possibilidades de aproximação, entendimento e estudo do texto literário. Em outras palavras, é preciso que a universidade forme professores de literatura que, além de serem um leitor crítico, também dominem uma multiplicidade de critérios, perspectivas e abordagens e tenham conhecimentos e critérios para que possa tomar decisões críticas e pedagógicas efetivas na sua prática como professor de literatura.

O ensino das literatura no curso de Letras da UESC

O *Projeto Pedagógico dos Cursos de Letras: Licenciaturas* (PPC) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) foi recentemente aprovado e entrará em vigor no ano de 2022². Com este documento, o Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa/Língua Inglesa foi renovado por mais e cinco anos e, além disso, foi reconhecido o curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa/Língua Espanhola. Antes deste reconhecimento, o curso de Letras era apenas um – Letras com habilitações em Língua Portuguesa e suas literaturas e em Língua Inglesa/Espanhola e suas literaturas – e a/o estudante fazia a escolha da língua estrangeira no momento da matrícula no colegiado do curso. A partir de agora, o curso foi desmembrado em dois e as/os ingressantes poderão optar por um ou outro já no momento da escolha do curso no Sistema de Seleção Unificada (SISU).

De acordo com PPC aprovado, os objetivos dos Cursos de Letras da UESC são:

2 O *Projeto Pedagógico dos Cursos de Letras: Licenciaturas* foi aprovado pelo Decreto Nº 20.667 de 25 de agosto de 2021, publicado no Diário Oficial do Estado da Bahia no dia 26 de agosto de 2021. O documento foi elaborado para atender as exigências da Resolução CNE/CP 02/2019, de 20 de dezembro de 2019.



- formar professores para atuarem nas áreas de Língua e Literatura, materna e estrangeira (espanhol ou Inglês), na educação dos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio;
- discutir (sobre) a Linguagem e os sujeitos de Linguagem a partir de princípios teórico-práticos que considerem e valorizem a diversidade Linguística;
- assegurar aos graduandos uma formação Interdisciplinar com o aporte das ciências humanas e sociais que lhes possibilitem um melhor desempenho como professores e pesquisadores;
- promover a Inserção do discente em projetos de ensino, pesquisa e extensão em Línguas e Literaturas, proporcionando uma sólida formação acadêmico-profissional;
- capacitar o educando para o desenvolvimento de metodologias e recursos pedagógicos, com o uso de tecnologias digitais de comunicação e Informação adequadas aos processos de ensino e aprendizagem. (PPC, 2022, p. 30-31)

Nos objetivos elencados percebemos a preocupação dos cursos com um ensino humanizador e também o entendimento de que a formação da/o estudante de Letras é em língua e literatura, isto é, não há uma sobreposição de língua ou desvalorização da literatura na formação proposta.

Neste sentido, destacamos os seguintes as seguintes habilidades esperadas para as/os egressas/os dos cursos de Letras:

De modo geral, o profissional em Letras, tendo como objeto a Linguagem, deve estar preparado para: (...)

2. assumir o compromisso político, ético e social, para defender os princípios democráticos no cotidiano do espaço educativo, a consolidação da autonomia e da cidadania e a criação de uma sociedade humanizadora; (...)

6. demonstrar consciência das diversidades e organizar o espaço educativo, de forma democrática e plural, respeitando, valorizando e promovendo as vozes de diversos grupos de identificação cultural, religiosa, de classe, de orientação sexual, entre outras diferenças; (...)



8. exercer a docência, de modo a considerar a amplitude do processo formativo – diferentes espaços, tempos e ritmos; dimensões afetivas, histórico-culturais, interativas, psicossociais e relacionais –, e a possibilitar as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia; (...)

De modo específico, o profissional em Letras deve estar preparado para: (...)

5. contribuir para o letramento literário do estudante da escola básica, de modo a oferecer condições para que ele reflita criticamente sobre as produções literárias, seus elementos de construção, e para que seja capaz de reconhecer, valorizar, fruir o texto literário;

6. promover uma adequada escolarização de textos literários, orais e escritos, canônicos e não canônicos, valorizando a literatura como produção artístico-estético-cultural; (...)

9. reconhecer diferentes abordagens metodológicas no ensino de língua e literatura, sabendo selecionar a mais adequada à realidade de sua sala de aula; (...) (PPC, 2022, p. 31-32)

Recuperando as ideias sobre ensino de literatura apresentadas do tópico anterior, vemos que as habilidades listadas se relacionam com os paradigmas descritos por Cosson. A habilidade geral 2 – compromisso político, ético e social – está relacionada com o paradigma social-identitário, assim como as habilidades gerais 6 e 8 – respeito a diferentes grupos sociais, culturais, religiosos, de diversidade de gênero, entre outras diversidades e respeito a diferentes dimensões de diferentes espaços e dimensões afetivas e desenvolvimento de pensamento crítico. Também podemos relacionar a habilidade geral 2 ao paradigma da formação do leitor.

A habilidade específica 6 – *promover uma adequada escolarização de textos literários, orais e escritos, canônicos e não canônicos, valorizando a literatura como produção artístico-estético-cultural* (PPC, 2022, p. 32) – remete imediatamente ao paradigma analítico-textual, mas também se relacionam com os paradigmas da formação do leitor e do letramento literário.



Além da habilidade específica 6, o paradigma do letramento literário também pode ser depreendido na habilidade geral 8 – amplitude do processo formativo e desenvolvimento do pensamento crítico. Por fim, aparece claramente na habilidade específica 5: “*contribuir para o letramento literário do estudante da escola básica, de modo a oferecer condições para que ele reflita criticamente sobre as produções literárias, seus elementos de construção, e para que seja capaz de reconhecer, valorizar, fruir o texto literário*” (PPC, 2022, p. 32).

Por último, sinalizamos que a habilidade específica 9 – “reconhecer diferentes abordagens metodológicas no ensino de língua e literatura, sabendo selecionar a mais adequada à realidade de sua sala de aula” (PPC, 2022, p. 32) – dialoga com as ideias de Araújo (2014) no que diz respeito à necessidade do domínio, por parte do professor, de uma multiplicidade de critérios para ampliar suas possibilidades de atuação.

Há um claro predomínio dos paradigmas social-identitário e letramento literário nas habilidades que as/os egressas/os dos cursos de Letras da UESC deverão desenvolver em suas práticas. Por outro lado, não identificamos nenhuma relação com os paradigmas tradicionais (moral-gramatical e histórico-nacional).

As literaturas dos cursos de Letras da UESC

Os cursos de Letras da UESC ofertam disciplinas de literaturas comuns aos dois cursos e literaturas específicas de cada língua estrangeira, cujos nomes e ementas listaremos nos quadros a seguir³.

3 Nesta pesquisa não nos dedicaremos a analisar as disciplinas de metodologia ou de teoria da literatura, nem as disciplinas teóricas que antecedem o estudo das literaturas (*Introdução aos estudos literários e Literatura e outras linguagens*).



Quadro 01: Disciplinas comuns aos dois cursos

Literatura Portuguesa I – OB/60 horas (T)/04 créditos

Ementa: Formação do Estado português. Configurações metapoéticas e intertextuais no estudo da poesia portuguesa desde a lírica medieval até as poéticas contemporâneas.

Literatura Portuguesa II – OB/60 horas (T/P)/03 créditos

Ementa: Formação do imaginário nacional lusitano entre afirmações e contestações: o teatro vicentino, a epopeia camoniana e narrativas da literatura portuguesa até a contemporaneidade.

Literatura Colonial no Brasil – OB/60 horas (T)/04 créditos

Ementa: Estudo de gêneros, práticas letradas, ~ obras e linhas temáticas da literatura produzida no Brasil colonial e América Portuguesa. Interpretações atuais sobre a literatura colonial, considerando seus contextos de produção, circulação e recepção. Relações com obras literárias e notações culturais contemporâneas. Estudo das três principais linhas interpretativas da literatura colonial: a) românticonacionalista; b) práticas letradas e c) presente de produção.

Literatura Brasileira I – OB/60 horas (T)/04 créditos

Ementa: Principais obras literárias do Romantismo e do Realismo brasileiros. Projeto de construção da identidade nacional. Formação do cânone. Independência e originalidade. Diversidade étnica e literaturas regionais. Estudos Interdisciplinares em perspectiva sincrônica.

Literatura Brasileira II – OB/60 horas (T/P)/03 créditos

Ementa: Estudo da literatura modernista e contemporânea no Brasil. Antropofagia, culturas indígenas e “língua brasileira”. Literatura, autoritarismo e Direitos Humanos. Representações do espaço geográfico e social. Diálogos temáticos com produções culturais.

Literatura Baiana – OB/60 horas (T)/04 créditos

Ementa: Estudo da produção literária baiana sob perspectivas que levem em conta cartografias de identidades, territorialidades, regionalidades em suas dimensões interna e externa.

Literaturas Africanas de Língua Portuguesa I – OB/60 horas (T)/04 créditos

Ementa: A poesia dos países africanos de língua portuguesa - da luta anticolonial ao pós-colonialismo: entre tradição e rupturas.

Literaturas Africanas de Língua Portuguesa II – OB/60 horas (T/P)/03 créditos

Ementa: Questões identitárias e resistência em narrativas africanas de língua portuguesa: das lutas pela independência ao pós-colonialismo.

Fonte: *Projeto Pedagógico dos Cursos de Letras: Licenciaturas* (2022)

Quadro 02: Disciplinas específicas dos cursos de Letras -Espanhol

Literaturas Hispânicas I – OB /60 horas (T/P)/03 créditos

Ementa: Estudo de obras representativas das literaturas hispânicas do séc. X ao séc. XVII. Enfoque intercultural e interseccional. Diálogo entre produções canônicas e não canônicas em perspectiva decolonial.

Literaturas Hispânicas II – OB/60 horas (T/P)/03 créditos

Ementa: Estudo de obras representativas das literaturas hispânicas dos séc. XVIII e XIX. Enfoque intercultural e interseccional. Diálogo entre produções canônicas e não canônicas em perspectiva decolonial.

Literaturas Hispânicas III – OB/60 horas (T/P)/03 créditos

Ementa: Estudo de obras representativas das literaturas hispânicas dos séc. XX e XXI. Enfoque intercultural e interseccional. Diálogo entre produções canônicas e não canônicas em perspectiva decolonial.

Fonte: *Projeto Pedagógico dos Cursos de Letras: Licenciaturas* (2022)



Quadro 03: Disciplinas específicas do cursos de Letras -Inglês

Literaturas Anglófonas I – OB/60 horas (T/P)/03 créditos

Ementa: Estudo da literatura inglesa desde suas origens – Idade Média, de *Bewoulf* à obra de Geoffrey Chaucer – até o período elisabetano, com ênfase na produção shakespeariana. A renascença inglesa. Leitura, análise e debate de obras desse período, relacionando-as com os contextos históricos e culturais.

Literaturas Anglófonas II – OB/60 horas (T/P)/03 créditos

Ementa: Formação do mundo anglófono nas Américas. O imaginário inglês na África, nas Américas e na Ásia. Literatura de viagem e o tema da viagem nas literaturas. Aportes culturais de diversos grupos étnicos. Representação cultural e literária de diferentes etnias. Iluminismo e Romantismo.

Literaturas Anglófonas III – OB/60 horas (T/P)/03 créditos

Ementa: Literaturas caribenhas e africanas de língua inglesa. Grupos minoritários em representação literária. Representações artístico-culturais de afrodescendentes, LGBTQI+, indígenas e outras minorias sociais. A mulher na literatura: autora, leitora e personagem. Emergência de novos sujeitos produtores e de novas personagens. Estudos Culturais e Multiculturalismo. Abordagens pós-colonial, pós-estrutural e pós-modernista. Espaço biográfico: autobiografias, biografias, diários, memórias etc. Crítica, crônica e paródia.

Fonte: Projeto Pedagógico dos Cursos de Letras: Licenciaturas (2022)

Ao analisar as ementas apresentadas anteriormente, percebemos que elas dialogam, em linhas gerais, com dois paradigmas descritos por Cosson (2020).

Em descompasso com o que transparece nas habilidades desejadas para as/os egressas/os dos cursos, todas as disciplinas partem da perspectiva histórica, o que as vincularia ao paradigma histórico-nacional ao mesmo tempo em que este paradigma não transparece nas habilidades mencionadas no PPC.

Em um primeiro momento, poderíamos entender que isto ocorre porque aqui se trata da formação no ensino superior, enquanto as habilidades desejadas são para a atuação na educação básica. No entanto, sabemos que ainda não há uma definição pedagógica firme sobre o ensino de literatura e que há uma forte possibilidade de que as/os futuras/os professoras/es repitam, em suas práticas, os exemplos que tiveram na universidade. Sendo assim, é fundamental que nas aulas de literatura na universidade seja feito um trabalho consistente de transposição didática a fim de deixar assentada a ideia de que não necessariamente



futuras/os professoras/es têm que seguir uma perspectiva histórica ou mesmo baseada na periodização literária, a menos que isto seja interesse da comunidade escolar onde irão atuar.

O segundo paradigma observado nas ementas é o social-identitário que, em maior ou menor medida, atravessa todas as ementas, com exceção das disciplinas *Literatura Portuguesa I*, *Literatura Portuguesa II*, *Literatura Colonial no Brasil* e *Literaturas Anglófonas I*, que não apresentam outra perspectiva além do paradigma histórico-nacional.

As disciplinas *Literatura Brasileira I* e *II* preconizam a ênfase na diversidade étnica e literaturas regionais e nos direitos humanos, enquanto que as disciplinas *Literaturas Africanas de Língua Portuguesa I* e *II* trazem diretamente a discussão decolonial para as aulas. A disciplina *Literatura Baiana* enfatiza o estudo baseado em de identidades, territorialidades e regionalidades, o que também a aproxima deste paradigma (Quadro 01).

Passando para as literaturas de língua estrangeira, vemos nas disciplinas *Literaturas Hispânicas I, II e III* a preocupação com o enfoque intercultural e interseccional e também com o pensamento decolonial (Quadro 02). Já as disciplinas *Literaturas Anglófonas I* e *II* indicam o estudo de questões étnico-raciais, sexualidades, feminismos, escritas dissidentes, literaturas indígenas e outros grupos historicamente silenciados (Quadro 03). Com isso, vemos que as literaturas de língua estrangeira também dialogam com o paradigma social-identitário.

Com base no exposto, podemos concluir que o ensino das literaturas nos cursos de Letras da UESC, sejam as literaturas de língua portuguesa, sejam as literaturas de língua estrangeira, transitam entre dois modos de ensino (ou paradigmas): um modo mais tradicional (paradigma histórico-nacional) e um mais contemporâneo (paradigma social-identitário). Vemos, com isso, um avanço importante no entendimento de como o ensino das literaturas no ensino superior pode ser feito, mas, ao mesmo tempo, vemos como ainda é difícil que o ensino superior rompa com as tradições e os modos de ensino mais convencionais.



Considerações Finais

Não temos, ainda, respostas que tranquilizem as inquietações que motivaram esta pesquisa. No entanto, alguns pontos aqui discutidos podem configurar um lugar de partida para alguns entendimentos e alguns movimentos futuros.

Conhecer os diferentes modelos ou paradigmas descritos por Rildo Cosson (2020) nos ajuda a entender como a literatura vem sendo ensinada. Como o autor enfatiza com veemência, os paradigmas descritos não são modelos a seguir, mas podem contribuir para a definição de objetivos da comunidade educativa na qual se irá realizar o ensino de literatura (seja educação básica ou superior).

De fato, é o que vemos ao analisar as ementas das disciplinas das literaturas dos cursos de Letras da UESC. Ao identificar a predominância dos paradigmas histórico-nacional e social-identitário, entendemos que o ensino destas disciplinas se movimenta, de maneira contraditória, entre um ensino de longa trajetória tradicional e até conservadora (paradigma histórico-nacional) e um ensino mais atual e condizente com as demandas do mundo atual (paradigma social-identitário). Isto pode transmitir mensagens confusas para as/os estudantes, que podem não encontrar, nesta contradição, caminhos para orientar sua prática futura.

É fundamental que, diante desta realidade, as/os estudantes possam dominar os conhecimentos de literatura a ponto de transitarem com facilidade pelos dois paradigmas, entendendo que nem o paradigma histórico-nacional é condenável nem o paradigma social-identitário é obrigatório. O que irá determinar o caminho a seguir serão as demandas da comunidade educativa. Para isso, é fundamental que os/as futuros/as professores/as dominem as multiplicidades de critérios, perspectivas e abordagens e que o ensino das literaturas na universidade contribua para este fim.



Referências

ARAÚJO, Nabil. Ensino de literatura e desenvolvimento da competência crítica: uma “terceira via” didático-pedagógica. **Textos FCC**, São Paulo, v. 42, p. 1-48, nov. 2014. Prêmio Professor Rubens Murillo Marques 2014. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/textosfcc/issue/view/302/53>>. Acesso em: 11 mai. 2021.

ARAÚJO, Nabil et al. O ensino de literatura para além da velha roupagem: entrevista com o professor Nabil Araújo. **Palimpsesto - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, [S.l.], v. 19, n. 32, p. 3-28, jul. 2020. ISSN 1809-3507. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/52647/34264>> . Acesso em: 11 mai. 2021.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020. PAC de Letras novo


PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. **Literatura e Sociedade**, [S. l.], v. 11, n. 9, p. 16-29, 2006. DOI: 10.11606/issn.2237-1184.v0i9p16-29. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/lr/article/view/19709>>. Acesso em: 12 jun. 2021.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. **Projeto Pedagógico dos Cursos de Letras: Licenciaturas**. Letras - Licenciatura em Língua Portuguesa e suas Literaturas e em Língua Espanhola e suas Literaturas / Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e suas Literaturas e em Língua Inglesa e suas Literaturas. Ilhéus: UESC: 2022.







EDUCAÇÃO DIGITAL EM TEMPOS DE *STREAMING*: UM OLHAR SOBRE O ACESSO À LEITURA LITERÁRIA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

 Nadja Silva Brasil Santos

Introdução

A PARTIR DOS AVANÇOS das tecnologias digitais as pessoas passaram a realizar tarefas que há pouco tempo exigia-se mais dedicação no decurso de coisas, como trocar mensagens instantâneas, enviar um documento eletrônico e ler notícias em tempo real. Portanto, é inegável que este vem transformando o dia a dia dos indivíduos. Em outras palavras, tais avanços tecnológicos têm permeado a forma como a sociedade vem promovendo as transformações em suas vidas, relacionando-se com os outros, produzindo conhecimento e aprendendo.

O avanço tecnológico instigou várias transformações em todos os segmentos culturais, sociais e políticos, desencadeando a necessidade de inovação em todos os campos da vida, especialmente no que se refere a educação, uma vez que a maior parte dos alunos, os chamados nativos digitais, chega à sala de aula trazendo um acervo midiático firmado, impondo à escola a urgência em renovar seus modos de ensinar.

No início do ano de 2020, quando foi anunciado no Brasil o fechamento inesperado das instituições escolares, devido a disseminação do coronavírus, estas tiveram que se adaptar e ofertar aulas remotas, fazendo uso das tecnologias digitais. Porém, para as escolas públicas esse cenário foi mais conturbado, já que não existia preparação dos



professores, suporte on-line e nem recursos e/ou ferramentas tecnológicas para oferecer aos alunos e professores. Mesmo diante de um panorama desfavorável a maioria, a sociedade digital apregoava as mais diversas tecnologias digitais e aplicativos para uso escolar, como *Blogs, Wikis, Podcast, WebQuest, Kindle; WhatsApp, Google; streaming*, como *Netflix, Spotify, Amazon Prime Video, o Google Drive, YouTube, Vimeo e TikTok* e tantas outras práticas de comunicação.

Frente a esse cenário, pensar na educação digital e em todos os recursos disponíveis nos conduz a discorrer sobre as práticas escolares e a refletir sobre como as escolas, em especial a pública, enfrentam as dificuldades para com o acesso e uso das tecnologias digitais, e de como é possível torná-las de fato efetivas e legítimas no ambiente escolar. Assim, torna-se urgente reconhecer e admitir que o uso das tecnologias digitais nesse ambiente é insuficiente para alcançar os propósitos associados a ela. Acredita-se, portanto, que não questionar tal situação é perpetuar estigmas e majorar a desigualdade social.

Isto posto, entende-se que a reflexão sobre a educação digital no ambiente escolar não deve limitar-se apenas ao uso das tecnologias digitais em sala de aula, mas também em analisar e conjecturar sobre o acesso destas como benefício e auxílio na fomentação da aprendizagem dos mais variados componentes curriculares. Em outras palavras, fazer com que o aluno saiba usar as tecnologias digitais nas salas de aula envolve não só usar com destreza as mais variadas ferramentas ofertadas pela sociedade tecnológica, bem como saber como construir elementos significativos dentro do processo de ensino, leitura e aprendizagem.



O uso das tecnologias digitais nas aulas de língua portuguesa

*Criar meu web site
Fazer minha home-page
Com quantos gigabytes
Se faz uma jangada
Um barco que veleje [...]*

Gilberto Gil em 1996 através da canção “Pela Internet” já depreendia sobre os impactos e as facilidades da internet, mencionando websites, vírus e outros termos que vieram a se fazer cada vez mais frequentes naquele momento. Após 21 anos do lançamento dessa canção, Gil apresentou uma nova versão da música, intitulada “Pela Internet 2”, mostrando a importância do uso das ferramentas digitais para a sociedade e para a educação.

Pela internet 2
Criei meu website
Lancei minha homepage
Com 5 gigabytes
Já dava pra fazer
Um barco que veleje
Meu novo website
Minha nova fanpage
Agora é terabyte
[...]

Nessa nova versão, o compositor/cantor, adiciona termos atuais referentes ao uso das tecnologias digitais, deixando claro e parafraseando Cazuzza, que “O tempo não para”, tornando-se necessário que a sociedade acompanhe essa evolução. Segundo Gil, “a gente vai ficando velho e o mundo vai ficando novo”. Ou seja, as alterações físicas humanas não correspondem e não acompanham o ritmo dinâmico e incessante das transformações e inovações do mundo moderno.



Falar das aulas de Língua Portuguesa e das tecnologias digitais para educação é “navegar” pelas ondas eletromagnéticas, é falar de cultura, “respirar” leitura, é lembrar de tantos escritores, que como Gilberto Gil, vivenciaram, acompanharam o avanço tecnológico e reconheceram o papel destes para a sociedade.

Ainda sobre acompanhar o avanço das tecnologias digitais associado à leitura e literatura, recorro a crônica literária “Tecnologia” de Luís Fernando Veríssimo (2015), já que a partir do seu olhar excêntrico de cronista aborda o fato do despreparo ou nenhuma familiaridade para fazer uso do computador/ferramentas digitais em uma determinada época necessária ao seu trabalho, trazendo em seu texto alguns reflexos dos traços e sentimentos congruentes aos de muitos alunos e professores que utilizaram os recursos digitais nesse cenário de educação digital.

Para começar, ele nos olha na cara. Não é como a máquina de escrever, que a gente olha de cima, com superioridade. Com ele é olho no olho ou tela no olho. Ele nos desafia. Parece estar dizendo: vamos lá, seu desprezível pré-eletrônico, mostre o que você sabe fazer. A máquina de escrever faz tudo que você manda, mesmo que seja a tapa. Com o computador é diferente. [...]

E é assim, por meio da leitura literária, que podemos afirmar que as tecnologias digitais têm alterado cada vez mais o dia a dia das pessoas de maneira geral. Smartphone, internet, computadores, mídias, redes e tantos outros meios são responsáveis por manterem a sociedade constantemente conectada. Essa evolução tecnológica também tem atingido o espaço escolar exigindo que o processo de educar seja modificado considerando os autores do processo, trazendo uma nova roupagem para a educação, sugerindo modificações inovadoras para processo de ensino-aprendizagem na sala de aula. Para Moran (2013, p. 89):

As tecnologias são só apoios, meios. Mas, elas nos permitem realizar atividades de aprendizagem de formas diferentes às de antes.



Podemos aprender estando juntos em lugares distantes, sem precisarmos estar sempre juntos numa sala para que isso aconteça.

As inovações tecnológicas estão potencializando o contato dos alunos com todos os tipos de leitura. Eles já não aprendem tão somente a partir dos ambientes escolares físicos, mas utilizam novos meios de aprendizagem e práticas de leitura.

No que cabe aos componentes curriculares, inúmeras inquietações surgiram quanto à aplicação de determinados conteúdos associados aos recursos tecnológicos e quais destes poderiam ser utilizados, além de como seria o alcance por parte dos alunos. Logo, preocupações com a área de linguagem fizeram parte desse processo. No que concerne a disciplina de Língua Portuguesa nesse cenário de educação digital, vale destacar que o uso das tecnologias digitais é citado e assegurado em vários documentos, diretrizes e leis brasileiras.

Nesse sentido, é possível afirmar que o papel das novas tecnologias no campo educacional é o de provocar mudanças pedagógicas não desvinculadas de reflexões e críticas, sendo oportuna, portanto, a reflexão sobre a inserção da tecnologia digital nas aulas de Língua Portuguesa da educação básica e como disseminá-la de maneira efetiva, mantendo-a dentro de propostas que viabilizem o ensino e aprendizagem da leitura literária.

Diante disso, é impossível pensar em uma educação digital na atualidade sem discutir sobre a incorporação das tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa, visto que é nesse ambiente que a linguagem alcançou um espaço vultoso, como bibliotecas virtuais, sites, *blogs*, *fanfics*, *ebooks*, *WebQuest*, *streaming*, *Kindle* e outros, promovendo maior interatividade entre o leitor e a leitura. Por conseguinte, vários aspectos do fazer pedagógico nas aulas de Língua Portuguesa sofreram mudanças, dentre elas, a relação do aluno com a leitura literária.

Nesse panorama, é essencial que os professores estejam mais seguros e conscientes para lidar com a conexão entre a questão tecnológica



e a prática escolar, suas potencialidades e reverses. Um dos caminhos para que essa empreitada obtenha êxito talvez seja repensar o processo de alcance e significação que a leitura literária tem para a sociedade e, principalmente, para os alunos. Em vista disso, cabe refletir sobre a aproximação da Língua Portuguesa e da leitura literária com esse universo contemporâneo digital no qual professores e alunos estão imersos diariamente.

Mesmo cientes dos entraves vivenciados pelos professores de Língua Portuguesa nas práticas de leitura literária nas salas de aula do seu cotidiano, não se pode negar a necessidade de estimulá-la através das tecnologias digitais, conforme orienta os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio,

[...] a opção por integrar os campos aos processos tecnológicos próprios de cada área, resulta da importância que ela adquire na educação geral – e não mais apenas na profissional. A tecnologia é o tema por excelência que permite contextualizar os conhecimentos de todas as áreas e disciplinas no mundo do trabalho. [...] não se trata apenas de dar significado ao uso da tecnologia, mas de conectar os inúmeros conhecimentos com suas aplicações tecnológicas (BRASIL, 2006, p.106).

Posto isto, a integração entre a leitura literária e as tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa podem ser vistas como formas de tornar a aula mais dinâmica através dos suportes escolhidos e utilizados, considerando a especificidade de cada um, sua linguagem e acessibilidade. Sobre isso, Berta Lúcia assevera que,

A mudança de suporte de leitura modifica o comportamento do leitor, pois cada suporte exige estratégias internacionais e procedimentos de leitura diferentes. [...] o leitor no mundo atual se fará cada vez mais proficiente ao mesmo tempo que souber lidar com diversos recursos à sua volta, sobretudo com o meio digital. (FEBA, 2012).



Dessa forma, para que a prática da leitura literária faça parte desse cotidiano escolar é necessário que o texto literário seja lido, seja presente e discutido de acordo com a realidade que se vivencia. Pensar práticas e estratégias que incitem a leitura literária na sala de aula de Língua Portuguesa pode partir de múltiplos caminhos. Todavia, utilizar os recursos tecnológicos como instrumentos da prática de leitura literária, dadas as características dos alunos, pode favorecer um contato mais próximo entre o aluno e o texto, ou simplesmente ampliar as desigualdades sociais, tendo em vista a realidade socioeconômica em que está inserida a educação.

Diante desse cenário, pode-se pensar que a educação digital se tornou, igualmente, promessa, problema e panaceia, assim como tantas outras ideias inovadoras incorporadas à educação. As tecnologias educacionais entraram para o célebre e perverso ciclo de expectativas correlacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, uma vez que promovem a multiplicação da informação, o surgimento de atores e de comunidades diversos; como segregam e discriminam quando não são asseguradas a todos.

As tecnologias digitais e o direito à leitura literária

A luta por direitos e deveres é vista como um aspecto relevante da história das civilizações humanas. Entende-se que os que têm mais e os que têm menos vivem em relações herméticas, na maioria das vezes relacionadas a questões de poder. Cada grupo luta por seus objetivos e interesses, provocando mudanças históricas e alterando múltiplas perspectivas da vida humana.

Falar em direito a leitura literária é trazer à tona o célebre texto “O direito à literatura” de Antônio Candido por este ressaltar a centralidade do literário na construção da pólis. O crítico literário asseverava que a Literatura é um direito tão importante que se equipara às necessidades mais fundamentais de um ser humano. Segundo o autor,



[...] a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. (CÂNDIDO, 2011, p.122).

Nesse sentido, o direito à literatura é uma necessidade social, deixando de ser uma distração para se tornar um instrumento de enriquecimento pessoal e cultural, defendendo que a luta pelos direitos compreende um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis de cultura.

Referente ao encontro entre tecnologia e leitura literária, é primordial para o professor dessa era digital fomenta a sua ação docente de maneira significativa e transformadora. Ainda em “O direito à literatura”, Antônio Candido (2011), ressalta o papel sociocultural, humanizador, e ao mesmo tempo vital da literatura para ampliar no aluno a compreensão do mundo e prepará-lo para as mais variadas leituras que se tem contato. Na visão de Candido, “não há povo e não há homem que possa viver sem a literatura”. Essa mesma posição é acolhida por vários outros críticos que debatem a literatura a partir do advento das tecnologias digitais.

É notório que o mundo digital demudou a forma como as pessoas leem, se comunicam e lidam com a informação. Isto é, ele expandiu as possibilidades, rompeu fronteiras, propagou informações e alterou o modo como os sujeitos estão conduzindo o espaço e o tempo. No entanto, para além dessas conquistas, transformou-se a maneira como se constrói o conhecimento, como se acessa as informações e de como se interage com o meio. Atrelado a essa premissa, traz-se a reflexão sobre a leitura literária ofertada nos ambientes escolares a partir da educação digital, considerando que nem todos têm acesso de forma igualitária a internet ou tecnologias digitais.

Posto isso, nos últimos anos, tem-se produzido um conjunto significativo de pesquisas explorando a discussão sobre a importância da leitura literária e seu propósito, a respeito das metodologias aplicadas ao ensino literário e ainda estudos acerca do letramento digital, recur-



tos tecnológicos e métodos de ensino, assim como o uso das tecnologias digitais empregadas nas mais variadas concepções de ensino. Em maior ou menor grau, os pesquisadores sempre destacam a relevância do tema, marcando as transformações advindas da educação digital e de suas potencialidades.

A partir desse princípio, esse artigo está voltado para a discussão do seguinte problema: como a educação digital, em tempos de *streaming*, promove o acesso a aprendizagem da leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa? Para tanto, propomos algumas questões que nortearão os objetivos específicos dessa discussão: quais as experiências que os alunos têm no processo de leitura literária a partir do uso das tecnologias digitais? Os novos formatos de leitura incentivam a prática da leitura literária? De que maneira as tecnologias digitais promovem a aprendizagem da leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa? As condições de acesso às tecnologias digitais favoreceram ou alargam as desigualdades sociais no tocante ao acesso à leitura? Dentre tantas outras inquietações que assinalaram esse estudo.

A discussão ancora-se em respaldo teórico nas contribuições de autores como Mercado (2002), Nonato (2006), Moran (2011, 2015) e Lévy (1999), fundamentais no diálogo sobre a educação digital e o uso das tecnologias digitais. Construiu-se uma abordagem teórica a partir dos estudos de Cruz (2012), Zilberman (2009) e Cosson (2012) por discutirem sobre a leitura e o ensino de Literatura, retratando sobre a leitura literária na escola e seus reveses; além de Cândido (2011), defensor da literatura como direito básico do ser humano e ainda Freire (2011, 1989), que também disse “sim” à literatura, a leitura e ao seu ensino. Deteve-se também às leis e documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação que orientam sobre o uso das tecnologias digitais na educação. Aporta-se em Boaventura Santos (2021) e suas reflexões sobre as problemáticas educativas as quais desafiam a chamada educação digital e Luís Molina (2020), defendendo o direito à educação para todos, especialmente para os mais pobres, excluídos e marginalizados no que



tange ao acesso ao mundo tecnológico. Perpassou-se também pelos decoloniais Walter D. Mignolo (2003) subsidiando à análise do cenário atual a partir de novos significados, livres dos controles exercidos pelo projeto eurocêntrico hegemônico e Catherine Walsh (2005), trazendo a Pedagogia Decolonial observando um sentido prático e concreto as lutas de descolonização, libertação e humanização.

A inserção das tecnologias digitais na educação pública do Brasil teve início em 1997, com o PROINFO (Programa Nacional de Tecnologia Educacional), criado pelo Ministério da Educação a fim de promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio. A partir de 2007 o Programa foi reestruturado visando promover o uso educativo das tecnologias nas redes públicas de educação básica. Ainda que esforços tenham sido empreendidos para tornar o Brasil um país de educação digital, os resultados apontam para uma escala pequena e ineficiente quanto à sua abrangência, não aprofundando resultados positivos.

Sobre aprofundar e garantir resultados satisfatórios por meio do uso das tecnologias na educação, vale destacar que a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) assegura o uso das TICs para a inserção das práticas de leitura em sala de aula, enquanto o PCN de Língua Portuguesa (Parâmetros Curriculares Nacionais) assinala competências básicas para a tecnologia e à área de linguagens.

Enquanto isso, o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) divulgou, no ano de 2019, uma pesquisa com base na PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua) confirmando que 40 milhões de pessoas não têm acesso a internet no Brasil. Já o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), apresentou a pesquisa do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), edição de 2018, ressaltando que o Brasil estava estagnado há dez anos no nível básico de leitura e compreensão de textos. Dessa forma, tem-se uma encruzilhada: de um lado, leis e documentos normativos que orientam o uso das tecnologias digitais nas aulas de



Língua Portuguesa; do outro, pesquisas apontando o despreparo para a sua implantação e consequência.

Compreende-se que a era da educação digital, traz à tona discussões no que se refere às práticas pedagógicas e ao uso das tecnologias na aprendizagem da leitura literária no ambiente escolar, considerando que todo processo inovador precisa ter alicerce no conhecimento, na pesquisa e no protagonismo do aluno. Outrossim, as habilidades relacionadas ao uso de tecnologia descrevem um novo modelo para a escola. Os recursos oferecidos pela tecnologia demonstram a necessidade de se estabelecer vínculos entre os conteúdos das disciplinas escolares, a aprendizagem e os fatos diários, pois as informações que permeiam o universo tecnológico são mais ricas em forma e mais diversificadas em conteúdo, exigindo assim, novas competências e habilidades por parte de professores e alunos.

Mercado (2002, p.01) analisa e discute questões sobre o uso das tecnologias digitais na educação, afirmando que as novas tecnologias devem funcionar, no ensino de Língua Portuguesa, como “ferramentas instigadoras capazes de colaborar para uma reflexão crítica, para o desenvolvimento da pesquisa, sendo facilitadoras da aprendizagem de forma permanente e autônoma”. Para o autor, o processo de ensino-aprendizagem pode ganhar dinamismo, inovação e poder de comunicação inusitados. Outro benefício do uso das tecnologias na educação versa a questão de pesquisas. Na concepção de Mercado, existe ainda a possibilidade de compartilhamento, a viabilização de pluridisciplinaridade e de uma educação global; além do acesso a materiais mais encantadores e atuais.

Entusiasta do papel das TIC na sociedade contemporânea, Pierre Lévy (1999), ressalta as possibilidades metodológicas da integração da tecnologia no processo de ensino. Conforme Lévy, vive-se o começo de uma transformação cultural, onde a maneira de construir o conhecimento é colaborativa e que os professores devem imergir na cultura digital, a fim de compreender o universo dos alunos.



[...] os professores e os estudantes partilham os recursos materiais e informacionais de que dispõem. Os professores aprendem ao mesmo tempo que os estudantes e atualizam continuamente tanto seus saberes “disciplinares” como suas competências pedagógicas. (A formação contínua dos professores é uma das aplicações mais evidentes dos métodos de aprendizagem aberta e à distância. (LEVY, 1999, p. 171).

O autor evidencia que os professores precisam empregar as ferramentas virtuais em benefício da educação, cultivando suas singularidades e ofertando mais ambientes para que os alunos participem mais ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

O uso das tecnologias propicia a ampliação da ação colaborativa, podendo estimular a investigação tanto dos alunos quanto dos professores. Estes poderão ainda se apropriar do uso das tecnologias para mediar os trabalhos dos estudantes, buscando sempre condições mais apropriadas e contextualizadas para o processo de aprendizagem interativo e dinâmico. Nessa perspectiva, Nonato (2006) afirma que os professores precisam nortear seus alunos sobre onde e como obter conhecimentos, como tratá-los e como utilizá-los significativamente nesse ambiente digital. Segundo ele, a pesquisa e a busca são elementos muito importantes na relação dos alunos com o ambiente em que vivem e com o conhecimento que estão adquirindo. Sobre tal assertiva assevera que,

[...] as Novas Tecnologias são, na Educação Contemporânea, um instrumento importantíssimo, dir-se-ia mesmo imprescindível, na consecução de práticas e procedimentos didático-pedagógicos que viabilizem a inserção positiva, produtiva e atuante do cidadão na sociedade em todos os seus aspectos, mormente no mercado de trabalho. (NONATO, 2006, p.84)

Corroborando tais concepções, Moran (2015) assegura que o uso das tecnologias no ambiente escolar aponta para uma implicação posi-



tiva no que se refere a aquisição de uma escola com melhores condições de aprendizagem, visto que as inovações tecnológicas foram rapidamente integradas a sociedade. Desse modo, essa transformação atingiu diretamente os modos de como “fazer educação”.

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente (MORAN, 2015, p. 16).

Isso sugere o entendimento de que os alunos devem ser capazes de ampliar seus conhecimentos buscando suporte em outros ambientes, seja ele físico ou digital, passando a ser agentes do processo educacional e não simples receptores de conhecimentos e de ideias pré-estabelecidas.

De maneira geral, o que esperar da leitura literária em tempo de educação digital nas aulas de Língua Portuguesa? É possível que as respostas sejam sobre a ideia do leitor crítico, hábil e autônomo, capaz de “ler o mundo”, lembrado por Freire (1989). Nesse sentido, “ler o mundo” implica ler a tecnologia, seus códigos, significados e possibilidades. Assim, o desafio de dialogar com as novas tecnologias digitais, promovendo a interação entre os alunos e esses meios para fins de aprendizagem da leitura literária, torna-se imperioso, já que os alunos da educação básica estão inseridos na cultura digital.

Dessarte, incentivar o acesso à leitura por meio das tecnologias é oportunizar a abertura de um novo olhar para o trabalho com a leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa, e por conseguinte, a formação do leitor crítico, princípio fundamental na construção de uma sociedade mais justa e consciente. Para Cosson (2012), o professor deve adaptar sua prática pedagógica de leitura por meio de várias estratégias metodológicas a serem aplicadas em sala de aula. Ressalta ainda que o pro-



fessor, como mediador, deve adotar atividades leitoras diversificadas e motivadoras em suas ações para instigar a leitura literária em seus alunos. Assim, por meio da leitura literária, pode-se envolver os alunos em debates sobre culturas, valores e ideologias; auxiliando-os a compreender e construir relações entre as informações e seus contextos, formando sujeitos críticos e conscientes. É também a concepção de Zilberman (2009), quando afirma que é papel da literatura na escola desenvolver não somente o leitor, mas também, compete a essa o desenvolvimento cultural dos alunos. A autora afirma ainda que “a flexibilidade de cada texto decorre de sua habilidade em responder de modo distinto a cada leitor ou aos segmentos variados de público decorre igualmente da propriedade de o destinatário intervir na obra. (2009, p. 91)

Vale ressaltar que ler, sobretudo textos literários, é uma atividade de produção de sentidos. É pela linguagem que o ser humano se relaciona entre si e o mundo que o rodeia, com todas as suas complexidades decorrentes de aspectos tecnológicos, sociais, históricos, culturais e ideológicos. A esse respeito, Cruz reforça que é necessário que as leituras,

[..] possibilitem ao aluno se tornar crítico e ativo frente ao conteúdo do texto, pois a criticidade sobre a leitura propicia entre outras coisas, o aprofundamento de seu conhecimento sobre a realidade que o cerca, além de proporcionar um olhar mais acurado sobre os problemas e desafios encontrados em sua realidade social. (CRUZ, 2012, pag. 158-159)

A leitura de textos literários está mais ligada à relação entre o texto e a forma como o leitor adentra nesse universo. Portanto, pensar práticas e estratégias que incitem a leitura literária na sala de aula de Língua Portuguesa pode partir de múltiplos caminhos. Entretanto, utilizar os recursos tecnológicos como instrumentos da prática da leitura literária, dadas as características dos alunos atuais, pode favorecer um contato maior entre o aluno e o texto. Frente a essa situação, torna-se



ainda mais desafiador pensar a relação entre leitura literária e o uso das tecnologias digitais.

Sobre a inserção das práticas de leitura em sala de aula, o PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Portuguesa propõe que o professor contemporâneo deve valorizar e promover o intercâmbio e a participação do aluno com o mundo. No entanto, esse intercâmbio não precisa estar limitado tão somente aos mecanismos pré-estabelecidos, mas utilizar dos princípios das tecnologias, buscando associá-los aos conhecimentos científicos e às linguagens que lhes dão suporte.

Consoante a BNCC, nas aulas de Língua Portuguesa devem ser utilizadas as tecnologias digitais disponíveis na escola ou aquelas às quais os alunos têm acesso para prática da leitura e produção textual. Assim, pode-se inferir que a leitura está centrada no conhecimento e no emprego das diversas linguagens disponíveis nos recursos tecnológicos digitais, sendo, portanto, “necessário oportunizar o uso e a análise crítica das novas tecnologias, explorando suas potencialidades e evidenciando seus limites na configuração do mundo atual” (2018, p. 510).

Eloá Orazem (2021) em seu artigo “Sorria, você está sendo colonizado: tecnologia é instrumento de poder entre países”, prega existir uma hegemonia no que diz respeito ao uso da internet pelo mundo. Segundo ela, a internet é usada para perpetuar a colonização, advertindo que os colonizadores são os mesmos, mas que atualmente navegam na onda da internet. Destaca ainda que as nações imperialistas fazem da tecnologia uma ferramenta de perpetuação de poder e repetem, online, as técnicas de exploração. Assim, para se falar em educação digital é necessário questionar a pedagogia usada, problematizar, desafiar, afrontar, fazer frente e resistir às diversas colonialidades que limitam a existência do contexto.

Nessa conjuntura de análise e estudo sobre o problema, é relevante mencionar a discussão de Catherine Walsh (2005) que preconiza uma descolonização do saber alicerçada na busca de pedagogias descoloniais como práticas subversiva “de resistir, (re) existir e reviver”. Wal-



sh considera que quando se enfrenta a colonialidade do saber, cria-se as condições para transcender o monismo científico. Acompanhando essa mesma perspectiva decolonial, Walter Mignolo (2003) traz o subsídio da análise do cenário atual a partir de novos significados e livres dos controles exercidos pelo projeto eurocêntrico hegemônico. Para o autor, é preciso construir uma nova realidade, livre das amarras e dos controles do pensamento hegemônico. É necessário, como disse Mignolo (2003, pág.71), “pensar a partir das ruínas, das experiências e das margens criadas”. O autor problematiza também o apagamento de sujeitos que fujam ao controle de uma matriz de poder.

Seguindo a mesma concepção, Boaventura (2021), aponta para as desigualdades e discriminações sociais presentes na sociedade contemporânea, afirmando que estas se intensificaram ainda mais no contexto atual. O autor faz também uma profícua reflexão para se pensar em alternativas que apontem para um novo modelo civilizatório de sociedade. Segundo o sociólogo, o tempo gerou severas crises sociais em todo mundo, descortinando a desigualdade em sociedade marcada por segregações, discriminações e injustiças cruéis, pensamentos estes que corroboram o alicerce da pesquisa proposta.

Luís Bonilla Molina (2020) destaca a importância da educação digital para o mundo contemporâneo. Todavia, ressalta a ausência de uma cultura de leitura digital e afirma a negligência na formação crítica das novas gerações. Consoante o autor, “todos os atores da **ação educativa** estão sendo torturados e alguns replicam a ação”. Molina reforça a discussão proposta nessa pesquisa trazendo a questão da burocracia educacional “bem-intencionada”. Segundo ele, a educação digital surge como novo paradigma educacional e evidencia os impactos no processo de ensino-aprendizagem, afirmando que a escola pública se faz morosa quanto a adaptar-se a esse novo cenário, sendo iminente a necessidade de reestruturação no sistema educacional.

Entende-se, portanto, que o processo de leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa no atual cenário de educação digital deve consi-



derar o texto e o contexto, porque a linguagem é parte complementar do processo social, no qual ela e a sociedade se influenciam concomitantemente. Nesse entendimento, Cruz (2021, p. 6237) assevera que

No século em que o jovem manipula diariamente o seu próprio conhecimento nas redes sociais, encontramos a organização escolar com currículos engessados, Leis e diretrizes objetiváveis com um esquema didático preso ao pensamento arbóreo, asfixiante e ditatorial, pronto para eliminar a participação do sujeito na construção e produção do seu próprio conhecimento.

Desse modo, imersos em um mundo cada vez mais informacional e tecnológico, os alunos passaram a necessitar de diferentes leituras literárias. Novas práticas pedagógicas de leitura literária são oferecidas a partir dos recursos tecnológicos com o intuito de promover diferentes atividades e seguir os padrões exigidos pela educação digital.

Sendo assim, percebe-se que a leitura literária ganha outras possibilidades de existência quando associada as tecnologias digitais, pois consente comportamentos que conduzem a navegação em um oceano de conexões. Portanto, a discussão sobre o acesso à leitura literária faz-se necessária e deve ser objeto de preocupação constante no cotidiano escolar submergir a esse panorama de educação digital.

Conclusão

É notório que os instrumentos tecnológicos propostos podem trazer um novo olhar, uma nova reflexão no ensino de Língua Portuguesa, para alunos e professores, pensando não apenas na aprovação dos alunos, mas no que deve ser primordial na atuação do professor, a preocupação com a aprendizagem da leitura e escrita de textos literários, um novo significado no ensino da Língua Portuguesa e a comprovação de que com a utilização das tecnologias da educação é possível ressignificar a educação.





FEBA, Berta Lúcia Tagliari. **Os caminhos do leitor na leitura hipertextual**. Ave Palavra, edição n° especial Ensino de língua portuguesa, ago.2012. Disponível em: <http://www2.unemat.br/avepalavra/EDICOES/Esp0812/artigos/feba.pdf>. Acesso em 15/01/2022.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v.35, n.3, p, 20-29 mai./jun.1995.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MERCADO, L. P. L. **A internet como ambiente auxiliar do professor no processo ensino-aprendizagem**. In: Conferência Internacional sobre *Educación, Formación y Nuevas Tecnologías y e-Learning*, 2002, Sevilla, Espanha. *Actas de Virtual Educa 2002*. Sevilla - Espanha: Virtual Educa 2002, v. 1, p. 1-12, 2002.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais/projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MOLINA, Luís Bonilla. **Educação, escolaridade e revoluções industriais**. Tradução de Roberto Mansilla. 2020. Disponível em: < <https://luisbonillamolina.wordpress.com/2020/08/25/educacao-escolaridade-e-revolucoes-industriais/> > Acesso em: 21/10/2021.

MORAN, José Manuel. **A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

_____. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias ontemporâneas- Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens (Volume II). SOUZA, Carlos Alberto de; e MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

_____. **Os desaparecidos e torturados pelo modelo global de educação**. Tradução de João Francisco Migliari Branco. 21 Jul de 2020. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/600918-os-desaparecidos-e-torturados-pelo-modelo-global-de-educacao-em-casa>> Acesso em:21/10/2021

NONATO, Emanuel do R. S. **Novas tecnologias, educação e contemporaneidade**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 1, p. 77-86, jan./ jun. 2006

ORAZEM, Eloá. **“Sorria, você está sendo colonizado” : tecnologia é instrumento de poder entre países**. Brasil de Fato. Los Angeles (EUA). 18 de abril de 2021. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2021/04/18/sorria-voce-es>>



ta-sendo-colonizado-tecnologia-e-instrumento-de-poder-entre-paises>. Acesso em: 21/10/2021.


SANTOS, Boaventura de Sousa. **O futuro começa agora: da pandemia à utopia**. São Paulo: Boitempo, 2021.

WALSH, C. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

ZILBERMAN, R. **A escola e a leitura de literatura**. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 17-39.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. *Tecnologia*. Disponível em: <http://maaquinoleitura.blogspot.com/p/essa-cronica-muito-divertida-e-realista.html>> Acesso em: 02/2/2022





FORMAÇÃO DE PROFESSORES LEITORES LITERÁRIOS. UM DIREITO MAIS QUE NECESSÁRIO, UM DIREITO URGENTE

 Juliana da Costa Neres

Introdução

DISCUTE-SE ACERCA DA FORMAÇÃO leitora literária dos educandos, e muitas são as pesquisas que nos levam a refletir acerca desse tema. É possível perceber também algumas ações neste sentido, como os programas de formação leitora voltado para os educandos, no entanto, vale salientar que uma formação leitora literária do educando perpassa pela formação leitora literária do professor, que precisa ser formado para lidar com essa gama de projetos de leitura que chegam à escola.

Por isto, o presente estudo preocupa-se com a formação leitora literária dos educadores, tendo em vista a importância destes na formação de educandos leitores literários desde as séries iniciais, e por entender a literatura como um direito do professor e do educando, assim como preconiza Candido (2011). Ou ainda como destaca Costa & Conceição que “A tarefa do educador é dar sentido às informações, é técnica, mas também é arte, uma ciência do conhecer e ler a realidade para transformá-la”. (2019, p.104).

Neste sentido, há de questionar: Como o professor pode formar um educando leitor literário quando na maioria das vezes ele mesmo não teve formação leitora literária e não lhe foi concedido o direito à literatura? Ou ainda mais quando seus letramentos, subjetividades,



experiências, vivências ao chegarem à escola e à universidade foram desvalorizados, suprimidos e negados?

Enquanto professora da EJA, durante anos vinha atuando na alfabetização dos educandos da EJA, de maneira tradicional, sem qualquer possibilidade de oferta do literário e sem conseqüentemente pensar na formação leitora literária dos mesmos. Importante registrar que os questionamentos trazidos acima surgem ao longo da pesquisa de mestrado subsidiada pelas leituras de Soares (2010), Cosson (2018), Arroyo (2017), Cruz (2012).

É mais que necessário, é urgente a oferta do literário para que possamos formar leitores literários em nosso país. Isso é sabido, mas como fazer? Como levar a prática leitora literária para sala de aula quando na maioria das vezes esse professor não teve direito a formação leitora literária inicial? Como detectar se tais práticas literárias existem e como acontecem em um determinado contexto educacional e em que concepções teóricas são fundamentadas e se o educando é considerado também peça chave desse processo? Ou ainda, como atuar de modo a pensar numa política de formação leitora literária para nós professores, e conseqüentemente para nossos alunos? São estas e outras questões que norteiam a vontade de pesquisar sobre o direito literário em nossas escolas.

É perceptível que todo este cenário de não oferta do direito literário, e a maneira pela qual a formação da sociedade brasileira esteve e está configurada a literatura não é compreendida como um bem para todos, principalmente para as grandes minorias. É sobre isto que trata Candido ao perceber a literatura como um direito fundamental a todos, independentemente de classe social, tornando-se indispensável à formação humana. É também sobre a teoria como prática libertadora que trata bell hooks fundamentada em Freire nos fazendo pensar na oferta do literário que vise a emancipação intelectual do sujeito.



Formação leitora literária de professores e suas nuances:

Pensar na formação leitora literária do educando a partir da formação literária dos professores que são escalados para tal tarefa é romper com o que está posto no sistema educacional, pois aos educandos é permitido que aprendam a decodificar, mas que jamais tornem-se leitores literários. É o que Soares chama de mecanismos de sonegação cultural, uma vez que ao “povo é permitido que se aprenda a ler, mas não lhe é permitido que se torne leitor”. (SOARES, 2004, p.25).

Não é permitido ao povo, ao professor e ao educando, que se tornem leitores, pois tornar-se leitor neste sentido é perceber a leitura como instrumento de emancipação, logo ofertar-se apenas a possibilidade do educando decodificar o código linguístico, mas jamais de fruir o belo. Tal cenário pode ser explicado através do processo de formação da sociedade brasileira, e conseqüentemente da educação, pois durante anos a literatura fora vista como instrumento de poder, sendo usada como massa de manobra pela classe dominante para perpetuar o sistema hegemônico.

Logo, ofertar a literatura é um meio de proporcionar “armas” para o cidadão, e é lógico sabemos que não é objetivo de quem está no poder. O teórico Barthes em *Aula* percebeu na estrutura da língua, a relação desta com o poder, e a maneira como este se inscrevia na língua, nos permitindo discutir sobre o que pode essa língua. O autor afirma ainda que a própria estrutura da língua implica uma relação fatal de alienação, e por isto denominou a língua de fascista, dizendo que a língua não era nem reacionária, nem progressiva, ela era simplesmente fascista, não porque impedi de dizer, mas porque obriga a dizer. A língua tem o poder de impor um modo de dizer pelo qual não possamos escapar, salvo exceção quando vemos na literatura a arma para trapaceá-la. (2013)

Segundo Barthes só nos resta trapaceá-la. Mas como isto acontece? Só é possível trapacear a língua por meio da literatura, sem sombras de dúvidas pela potência que é a literatura. Mas o que Barthes entende



por literatura? Não um corpo, ou um conjunto de obras, mas o logro complexo da prática de escrever. Nela o texto, isto é os tecidos significantes que constituem a obra é o próprio aflorar da língua, porque é no interior da língua que ela deve ser combatida, esvaziada, desviada por gestos de deslocamentos. (2013, p.17).

Por isto é desafiante pensar num trabalho crítico que busque ampliar as possibilidades de formação dos professores para que se tornem leitores literários considerando suas vivências, experiências, identidade leitora, fugindo as representações sociais que somente reproduzem e compactuam com o discurso dominante, delegando o fracasso do processo de formação leitora literária aos professores, que também foram e continuam sendo vítimas do sistema opressor que além de negar direito ao literário, também não respeita a diversidade.

O presente trabalho foge as armadilhas do conhecimento ocidental, buscando não perpetuar estas representações, rompendo os obstáculos epistemológicos que são colocados como impeditivos a formação docente, uma vez que percebemos a precariedade na formação inicial que é ofertada ao professor, como mais um aparato do sistema dominante que tem como objetivo perpetuar a lógica dominante e determinante dos que podem e dos que não podem se tornar leitores literários.

Embasado em hooks (2013) com a tentativa de querer compreender e apreender o que está acontecendo ao redor, e principalmente com a nossa (n) formação literária a presente reflexão busca ouvir o professor dando atenção as suas queixas, e as suas experiências, valorizando-o, considerando sua formação inicial, suas fundamentações teóricas e pessoais, suas condições estruturais e principalmente sua relação com a leitura literária e com os educandos, numa tríade, na qual todos são importantes, de modo que o professor possa assumir posição de símbolo de igualdade e não operador da desigualdade como alerta Charlot (2005).

Analisar a formação inicial do professor é necessário para compreender o processo de formação desse professor que está em sala de aula ofertando ou não as práticas de leitura literária, e de que maneira



ele subsidia seu planejamento literário. É importante considerar também que grande parte desses professores quando alunos dos cursos de graduação são oriundos de famílias com baixa escolaridade o que possivelmente justifica o seu não acesso aos bens culturais, em especial a literatura.

Conforme expressa Ratier e Salla “[...] a maior parte dos candidatos vem de famílias de baixa renda e de pouca escolarização, estudou em escola pública, trabalha para pagar a graduação e faz parte de um grupo com fraco repertório cultural” (2009, p. 06). E por sua vez não encontram na Universidade o acesso que outrora fora tão restrito por conta sua condição social, suas experiências e vivências não são valorizadas, seus letramentos caseiros não são reconhecidos, e assim retornam a escola como professores e provavelmente darão seguimento ao círculo vicioso, do qual foram vítimas, reproduzindo mais vítimas, colaborando assim com o sistema excludente que há muito tempo determina os que podem e os que não podem ter acesso à literatura e as artes.

Neres aborda que:

Desde sua origem, na época da chegada dos jesuítas, a educação formal já mostrava seu caráter excludente e elitista, excluindo e apagando as tradições locais, bem como dividindo a educação que seria oferecida aos filhos dos colonizadores e a que seria oferecida aos filhos dos colonizados. Aos filhos dos colonizados era destinada a educação voltada aos conhecimentos para lidar com a terra, já aos filhos dos colonizadores oferecia o conhecimento mais erudito, o das artes, do pensamento. (2019, p. 35)

Segundo este tipo de pensamento arborescente a arte e a literatura não nos pertence, somos os filhos de colonizados e por isto não devemos ter acesso ao belo, muito menos fruí-lo, devemos ser formados para constituir a mão de obra desse país, e não parte intelectual dela. Nesse sentido, a pesquisa vem para quebrar paradigmas, romper barreiras de uma educação brasileira que fora constituída, sempre a



serviço do sistema dominante que determina e fortalece o binário dos que podem e dos que não podem ter acesso aos bens culturais.

A educação brasileira é marcadamente representada por um currículo segregador que não nos direciona para uma formação reflexiva do ser com o outro e para com o outro, conforme traz Macedo (2012) no artigo *Atos de Currículos e Formação: O príncipe provocado* sobre a formação que pretende falar, relacionado formação do sujeito também as suas experiências nos diversos espaços sociais, para além da formação proposta pelos moldes curriculares. Sendo assim, necessário pensar a educação a partir da perspectiva proposta por Delory Monbeger ao enfatizar que “construo-me, assim, na projeção do olhar do outro, na antecipação da leitura do outro.” (2008, p.65).

Nos formamos na relação que estabelecemos com o outro, na relação que construímos com o mundo me que vivemos, na maneira pela qual vivemos e vemos a vida, no modo como direcionamos e compreendemos a língua, e a literatura tem um papel muito importante na formação do sujeito quando nos permite fabular, imaginar, sonhar, apreciar, agir, refletir criticar, posicionar. Não obstante, temos o direito a literatura negligenciado em nossas escolas de educação básica, e muitas vezes na formação de nível superior, resultando em uma país de não leitores literários.

E por isto é tão importante citar a provocação de Felipe Lindoso (2004) quando nos questiona com o título de sua obra *O Brasil pode ser um país de leitores? Política para a cultura: política para o livro*. Longe de respostas prontas e inacabadas, trazemos a provocação de Lindoso para que possamos refletir sobre o que está por trás da negligência ao direito literário, porque o sistema finge querer formar leitores literários ao tempo que nega formação literária aos professores? Para quem é interessante que a resposta a essa provocação seja negativa, e para quem de fato é interessante que a resposta seja positiva, e sendo qual nosso papel, digo direito e dever frente à possibilidade do Brasil ser um país de leitores? O que nós, enquanto pesquisadores, professores, críticos podemos



fazer atuando a favor do Brasil perceber-se como um país de leitores, concebendo a literatura como bem de todos?

Direito literário e a formação leitora literária: algumas reflexões

Antônio Candido no texto *Direito à literatura* (2011) apresenta inúmeros argumentos que justificam a literatura como um bem cultural de direito para todos, constituindo-a como bem essencial para a formação do ser humano. O autor mostra-se preocupado em discutir sobre a necessidade de acesso à literatura, e para tal argumentação inicia o presente texto falando sobre a contradição dos dias atuais, pois à medida que obtivemos o tão sonhado progresso, atingindo elevado grau de racionalidade técnica, exercendo domínio sobre a natureza, parece termos atingido também elevado grau de irracionalidade para com o próximo, tendo em vista a degradação da humanidade.

Há hoje, uma grande parcela da população brasileira que não tem acesso aos bens básicos, e principalmente aos bens culturais incluindo neste rol a arte e a literatura. Isto porque a maneira como nossa sociedade foi e é dividida não comporta pensar que as minorias devem ter acesso aos bens culturais. E por isto, Candido (2011) problematiza o porquê de falar sobre direitos humanos, e isto reside no fato de que, o que consideramos indispensável para nós, é também indispensável para o outro.

Ao correlacionar a escrita de Candido (2011) com as minhas vivências, enquanto professora considero a literatura como bem indispensável tanto a minha formação quanto à formação do educando. Com base em Candido vejo a literatura como um bem incompreensível, assim como sinto a necessidade de buscar formação leitora literária que outrora me fora negada, por um sistema educacional que finge querer formar leitores literários, reproduzindo a ideia dos que podem e dos que não podem ter acesso à literatura. Mais que ler livros didáticos e científicos, nós, professores e alunos, precisaram ler para sonhar, viajar, viver, fruir, fugir ser feliz.



Não obstante, como aponta Candido (2011) ainda é recorrente cairmos nas armadilhas do sistema dominante quando concebemos que o nosso direito é mais urgente que o direito do outro, compactuando para o processo de negação da oferta aos bens culturais. Logo, é urgente concebermos conforme preconiza bell hooks (2013) a teoria como prática libertadora, por meio de uma pedagogia engajada que objetive a autoatualização de nossas práticas pedagógicas em sala de aula, afinal é por meio da educação que se define no espaço/tempo quais são os bens compressíveis e incompressíveis de uma sociedade. Educando para libertar-se, educando para que nossa prática em sala de aula seja transformadora, emancipatória, visando a cada dia, e a cada passo a descolonização.

É nesta perspectiva que Candido (2011) mostra que a literatura e as artes estariam sim no rol dos direitos humanos. Além disto, o autor aborda o que chama de literatura em seu conceito mais amplo, e que inclui todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático apresentando alguns exemplos. E justifica dizendo que não há sujeito que possa viver sem ela, pois todos nós independente de classe social merecemos o direito de fabular, de imaginar, de sonhar, de devanear, de alucinar em um universo paralelo ao real. Ficando cada vez mais claro o importante papel que a literatura exerce na vida dos sujeitos, uma vez que confirma no homem sua humanidade, atuando em seu subconsciente e inconsciente.

Há que se concordar com Candido quando ele diz que “a literatura um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo” (2011, p.177). Seria a literatura presente nos currículos a possibilidade de transgredir fronteiras? A possibilidade de pensar a partir da perspectiva crítica decolonial como um caminho para a promoção da liberdade? De romper com status de colônia e negar a colonização, e ainda refletir sobre a descolonização, promovendo por meio da pedagogia engajada espaços de reflexão, objetivando a emancipação inte-



lectual em sala de aula? Seria o currículo nosso documento norteador para uma prática leitora em sala de aula com nossos alunos?

Sim. Acreditamos que é possível quando através de bell hooks (2013) já referenciada em Freire ressalta a importância do fazer educativo com vistas a autonomia do sujeito, destacando a educação libertadora quando todos tomam posse do conhecimento de modo horizontal. E também, parafraseando Candido, humanizar é confirmar no homem os traços que julgamos essenciais como o exercício da reflexão, posicionamento crítico para com os problemas sociais, além da postura efetiva de modo a buscar soluções, a percepção do belo, o cultivar a relação do eu a partir do outro. (2011).

Pensamos que humanizar por meio da literatura, é torná-la instrumento para emancipação intelectual do eu e do outro. É ensinar como prática para a liberdade com vistas á emancipação intelectual do eu e do outro, numa escola agente de transformação, na qual o professor assume papel de redimensionador, promovendo vidas, respeito, direito, oferta, diálogo, libertação, valorização. Enfim, é importante destacar o trabalho ativo e ávido para que o ensinar com prática para a liberdade aconteça em nossas escolas, especificamente em nossas salas de aulas.

Um belo exemplo da literatura como instrumento para emancipação intelectual é do escritor Luiz Alberto Mendes que na arte de escrever procurou compreender seu encarceramento, sua dor, e toda violência que passou em vida. Luiz Alberto Mendes ex- presidiário nos deixa um legado literário de enorme valia, em seu testemunho apresenta relatos de sua dolorosa trajetória nas ruas, nas cadeias e em sua família. Em sua escrita é possível perceber a descoberta do poder da literatura e como poderia utilizá-la como meio de escapar daquela realidade tão cruel, mas também de denunciar, registrar as memórias de quem conseguiu sobreviver ao sistema carcerário brasileiro.

Sua escrita é carregada de dor, de insatisfação, de crítica, de tristeza. Lê-lo é ouvir a voz do subalterno de modo gritante, mesmo não tendo sido fácil, Mendes conseguiu transgredir a fronteira de vítima passa



a ser o denunciante, e com e pela literatura apresenta sua denúncia, tornando seu testemunho vivo até hoje. Percebe-se que Mendes conseguiu fazer literatura em condições tão adversas, ele viveu a literatura estando em um lugar sombrio, ele escreveu de si e dos outros, ainda estando em um dos piores sistemas carcerários do mundo ele conseguiu sonhar, se mantendo vivo nesse cenário de horror.

Considerações

A literatura nos permite sonhar mesmo em condições precárias de vida. A literatura nos dá a possibilidade de viajar, fruir, conhecer, sonhar, desejar, enamorar, admirar imaginar, fugir, e principalmente de viver. São por estas e tantos outros motivos que a literatura deve sim ser ofertada a todos, deve ser concebida como um direito incompressível, já que deve fazer parte do rol de necessidades profundas do ser humano, como bem dizia Candido (2011).

Nós, professores, devemos ter acesso ao direito literário para que nossos educandos também tenham o direito ao literário atendido em sala de aula, e assim se tornem leitores literários. Mais que um direito necessário, é um direito urgente em nossas salas de aula seja no ensino superior, e principalmente na educação básica. Logo, espera-se que os professores possam ser ouvidos, atendidos e tenham seu direito ao literário respeitado, para que também possam colaborar ativamente na formação de leitores literários na educação básica.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. São Paulo: Cultrix, 2013.


hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo Martins Fontes, 2013.



- CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.
- CÂNDIDO, Antônio. **Na sala de aula**: caderno de análise literária. SP Ática, 1985.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2018.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora contexto, 2018.
- COSTA, Andrea B. CONCEIÇÃO. Ana Paula S. O processo de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA): as vozes dos cidadãos da resistência. Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos, v. 02, n. 03, p. 93-112, jan./jun. 2019.
- CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. **Leitura literária na escola: desafios e perspectivas de um leitor**. Salvador: EDUNEB, 2012.
- DELORY-MONBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRRN, SP: PAULUS. 2008.
- LINDOSO, Felipe. O brasil pode ser um país de leitores? Política para a cultura, política para o livro. São Paulo: Summus, 2004.
- MACEDO, Roberto S. Atos de Currículo e Formação: O príncipe provocado. Revista Teias. V13. N.27. 67-74, Jan/abr. 2012- CURRÍCULOS: Problematização em práticas e políticas.
- MENDES, Luiz Alberto. **Memórias de um sobrevivente**. São Paulo: Companhia das letras, 2009.
- NERES, Juliana Da Costa. **Leituras literárias na educação de jovens e adultos: experiências com o gênero fábula nas aulas de leitura**. UNEB. Dezembro 2019.
- RATIER, SALLA. **Nossos futuros Professores**. In: Revista Nova Escola. 2009. Disponível: <http://www.fvc.org.br/pdf/atratividade-carreira.pdf>. Acesso: 20 de ago. de 2013.
- SOARES, M. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da; ZILBERMAN, Regina. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2004, p. 18-29.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 6. Ed. São Paulo, Contexto, 2010.







VIOLÊNCIA LINGUÍSTICA INSTITUCIONALIZADA CONTRA AS MINORIAS: O DISCURSO DE INTOLERÂNCIA DO PRESIDENTE BOLSONARO

 Joaquim Cardoso da Silveira Neto

“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.”
– Paulo Freire

Introduzindo a discussão

VENHO SELECIONANDO e registrando determinadas afirmações do presidente Bolsonaro, sujeito da pesquisa do presente estudo, em uma provável tentativa de naturalização do ódio e do preconceito contra todas as minorias linguísticas ou não. Principalmente, a partir da afirmação de Bolsonaro de que *“As minorias têm que se curvar às majorias. As minorias se adequam ou simplesmente desaparecem”*. Assim, entendi que a ACD apresentava uma dimensão crítica aos estudos linguísticos, e isso me cativava a adentrar neste universo e, também, tentava contribuir. Mas, certamente, o que mais saltava aos olhos era uma tentativa de ‘naturalizar’ o desprezo por nordestinos, mulheres, LGBTQI+, negros, opositores políticos dentre tantos outros. Então, fui arquivando entrevistas em revistas, TV aberta e fechada e rádios, ou mesmo falas espontâneas de Bolsonaro nos últimos anos.

Diante das colocações acima, e considerando a perspectiva da ADC, em Fairclough (2001, 2005), cada evento discursivo deve ser analisado



sob três dimensões ou ângulos interdependentes: o texto, buscando sua descrição; as práticas discursivas, almejando sua interpretação; e as práticas sociais, que envolvem sua explicação.

No nível textual, a descrição inclui o léxico, as opções gramaticais, a coesão e a estrutura do texto. Já na dimensão da análise como prática discursiva, interpretar o texto se dá em termos de sua produção, distribuição e consumo (FAIRCLOUGH, 2001, 2005). Por fim, a dimensão de análise do evento discursivo como prática social busca, por sua vez, explicar de que modo o texto se reveste de aspectos ideológicos e formas de hegemonia (MEURER, 2007). A análise das práticas sociais pode ser entendida, como aponta Pedro (1997), como a distinção principal entre a ADC de outras abordagens linguísticas.

Assim, na dimensão tridimensional da ADC faircloughiana, a análise de aspectos da língua, ou seja, sua discussão metodológica, não se separa da teoria social do discurso que a embasa. Isso porque a análise das práticas sociais toma por base a descrição (análise textual) e a interpretação (práticas sociais) dos eventos discursivos.

O presente texto encontra-se no âmbito da área dos Estudos Linguísticos (HALLIDAY, 1979; DILLINGER, 1991; FAIRCLOUGH, 2001, 2010; CHARAUDEAU, 2005; RAMALHO E RESENDE, 2011; WODAK, 2010), e se insere em uma abordagem qualitativa e interpretativa de ótica analista crítica. Centraliza seus esforços na compreensão acerca do discurso de intolerância e na maneira como é aplicado no intuito de se tornar naturalizado, legitimando o abuso do poder da elite hegemônica sobre a minoria, especificamente, nos discursos produzidos pelo presidente Jair Messias Bolsonaro.

O tema aqui defendido justifica-se em sua importância porque é atual e possui relevância nacional, visto que estamos tratando do discurso de um sujeito que representa mais de 200 milhões de brasileiros. Ele se propõe a discutir e refletir sobre a naturalização do discurso de ódio e de intolerância de um presidente que se diz democrático. Para Fairclough e Kress (1993, p. 4), “as estruturas dominantes estabilizam as convenções e as naturalizam, isto é, os efeitos da ideologia e do poder



na produção de significados são mascarados, e assumem formas estáveis e naturais: eles são tomados como ‘dados’”.

Essa proposta torna-se relevante a partir do momento em que são considerados:

- i) o sujeito/lugar social/discursivo ocupado por ele (presidente da nação),
- ii) as plataformas de ampliação/holofote de seus discursos (redes sociais¹ com seus milhões de seguidores/admiradores ou não: Instagram; Facebook; Youtube; Twitter; Telegram),
- iii) o humor aplicado por ele quando externa a intolerância e
- iv) a referência recebida (mito).

Diante de tudo o quanto temos de discursos de Bolsonaro, o presente estudo se lança à missão de responder aos seguintes problemas:

- a) Como se dá a naturalização do discurso de intolerância e ódio nas redes sociais do presidente de Jair Messias Bolsonaro, considerando suas plataformas sócio-comunicacionais e a posição/lugar de maior líder?
- b) Quais discursividades e sentidos são arrolados por Bolsonaro em suas produções de fala?
- c) Quais antagonismos e relações abusivas de poder são mobilizados por meio da “vontade de verdade” no discurso de intolerância do presidente como meio de incitação e de naturalização do menosprezo pelas minorias?
- d) Como o discurso de Bolsonaro tem revelado as estruturas e a relações abusivas de poder na sociedade contemporânea brasileira?

1 As disputas de poder sempre foram decididas pelas batalhas no imaginário das pessoas; isso quer dizer: pelo controle dos processos de informação e de comunicação que moldam a mente humana [...] O papel predominante da *política de mídia* tem duas consequências: constituem espaço de poder [...] e isso requer compreensão da dinâmica das mídias de massa de um núcleo de rede multimídia; segundo: personalização da política (CASTELS, 2018, p. 25-6).



O objetivo geral é o de descrever para desnaturalizar o discurso de intolerância de Bolsonaro. Já os específicos são discutir os conceitos de naturalização e de desnaturalização frente às categorias da ADC; refletir sobre os elementos circundantes e constituintes do sujeito do discurso: lugar de presidente, redes sociais, humor empregado e a referência recebida; descrever os sentidos que fizeram funcionar como naturais os discursos de Jair Bolsonaro; apresentar a forma como as relações de poder e o discurso de intolerância são exercidas sobre os estatutos e procedimentos que são utilizados nas relações entre sujeito, discurso e sociedade; categorizar e analisar os discursos do presidente sobre a mulher, os negros, os LGBTQ+, justiça, direitos humanos, opositores políticos, levando-se em consideração a naturalização pretendida pelo sujeito em suas materialidades linguísticas coletadas.

O macrocontexto social inicial de reflexão e análise

a posse de um termo não dá existência a um processo ou prática; do mesmo modo, uma pessoa pode praticar a teorização sem jamais conhecer/possuir o termo. (beel hook)

Assim, esta discussão tem como recorte temporal inicial (contexto social inicial²) o ano de 2013, no qual o Brasil teve suas ruas e avenidas tomadas por milhões de cidadãos que protestavam contra o aumento de “20 centavos” nas passagens de ônibus, entretanto, esse valor sofreu profunda mudança em seu significado (ressignificado), passando do âmbito financeiro para o motivo de manifestações políticas em todas as capitais e principais cidades país a fora. Esse foi o ambiente de produção social e de produção de discursos em que apareceu o “mito da mudança” contra um “suposto sistema social e político falido”, portanto,

2 De entre las numerosas maneras en que la estructura social queda implicada en una teoría sociolingüística, 3 son las que destacan. En primer lugar, ja estructura social define y da significación a los diversos tipos de contexto social en que se intercambian los significados; los diferentes grupos sociales y las redes de comunicación que determinan lo que hemos llamado “tenor” (HALLIDAY, 1979, p. 149).



era necessário nascer um “salvador da pátria que fosse honesto, bom, sincero, um mito”, a fim de satisfazer aos anseios de toda uma nação.

Nesse meio tempo, uma presidenta eleita democraticamente foi deposta por meio de um golpe, surgindo, então, uma figura emblemática e polêmica, que sempre externou discursos extremamente machistas, intolerantes contra políticos da esquerda, STF, índios, brasileiros LGBTQI+, mulheres, citando apenas algumas representatividades. Esse sujeito é Jair Messias Bolsonaro, que acabou sendo eleito presidente em 2018, posição de maior responsabilidade e poder em nossa estrutura democrática. Vale destacar aqui que os assessores do presidente dizem que ele se vale da “liberdade de expressão”, do “bom humor” e de uma “autenticidade incomum” toda vez que manifesta discursivamente esse ódio.

Contribuições de Fairclough para a análise crítica da linguagem

Como Fairclough (2005, 2008) observa, os discursos e os elementos não discursivos constituem facetas distintas da realidade social, mas que mantêm relação dialética entre si. Isso porque os elementos não discursivos da realidade social também são construídos socialmente por meio do discurso, incorporando ou internalizando certos elementos discursivos, sem, contudo, serem redutíveis a estes (FAIRCLOUGH, 2005). Não estamos diante, portanto, de um método de análise do discurso, uma ferramenta de análise simplesmente, mas de um método acompanhado de uma teoria social do discurso, a dialética do discurso de Fairclough (1985, 2001, 2008, 2010).

De acordo com Fairclough (2011), toda prática social é composta por elementos como os sujeitos e suas relações sociais, as atividades, os objetos, instrumentos, tempo e lugar, valores, formas de consciência e discurso. Tais elementos, embora distintos entre si, são indissociáveis dentro da vida social (FAIRCLOUGH, 2005, 2008, 2010). Portanto, o discurso se coloca, nessa abordagem, como o uso da linguagem



(falada, escrita e comunicação não verbal), um modo de prática social, ou modo de ação sobre a sociedade e sobre o mundo, bem como um componente das práticas sociais interconectado aos demais elementos que também as compõem (FAIRCLOUGH, 2001; RESENDE & RAMALHO, 2011).

Desse modo, quanto às falas do presidente, esperava-se que, a partir do momento em que fosse eleito e ocupasse um lugar de tão grande visibilidade mundial, tivesse mais polidez positiva, entretanto, somos surpreendidos com discursos cada vez mais preconceituosos e intolerantes. Revelam-se, por meio de seus discursos, os mecanismos usados pelo presidente no intuito de tornar a intolerância e o ódio naturalizados, performatizados³, forjados, comuns e aceitáveis, e, assim, nossa missão é desnaturalizá-los.

A ADC, com seu delineamento transdisciplinar, proporciona que se façam análises de textos, pois compreende a “linguagem como uma forma de prática social” (FAIRCLOUGH, 1989, p. 20), tendo a finalidade de “desvelar os fundamentos ideológicos do discurso que se têm feito tão naturais⁴ ao longo do tempo que começamos a tratá-los como comuns, aceitáveis e traços naturais do discurso” (TEO, 2000). Somando-se a esse propósito, nas palavras de Resende e Ramalho (2006, p. 18), “[p]ara a ADC, importam, dentre as discussões foucaultianas, sobretudo, o aspecto constitutivo do discurso, a interdependência das práticas discursivas, a na-

3 É necessário pesquisar o que alguns autores chamam de “poder performativo” da “nova vulgata planetária”: seu poder de “forjar as realidades que afirma descrever”. Como este discurso vem a ser encenado em modos de ação e interação (incluindo gêneros) e inculcado em modos de ser (incluindo estilos)? A pesquisa desta questão crucial requer investigação detalhada da mudança organizacional e institucional em bases comparativas, como no estudo coordenado por Salskov-Iversen (2000) acerca da colonização/apropriação discursiva contrastante do “gerenciamento público” por autoridades locais no Reino Unido e no México, desde que inscrita na teoria dialética aqui esboçada (FAIRCLOUGH, 2010, p. 232).

4 Wodak (2004, p. 230) afirma que, “como ilustra Fowler, mecanismos gramaticais sistemáticos possuem a função de estabelecer, manipular e naturalizar hierarquias sociais” (grifos nossos).



tureza discursiva do poder, a natureza política do discurso e a natureza discursiva da mudança social”. Conforme Wodak (2004, p. 103):

Apenas a investigação interdisciplinar poderá lograr que relações tão complexas pareçam mais transparentes. Em uma investigação desse tipo, a análise de discurso, e mais concretamente a Análise de Discurso Crítica (ADC), não é mais que um dentre os elementos de múltiplos enfoques de que necessitamos. Não apenas devemos concentrar-nos nas práticas discursivas, mas também devemos nos ocupar de uma ampla gama de práticas materiais e semióticas. Desse modo, a investigação em ADC deve ser multiteórica e multimetodológica, crítica e autocrítica.

Análise de discurso crítica: reflexão preliminar

A Análise de Discurso Crítica⁵ é um procedimento teórico e metodológico transdisciplinar de compreensão da linguagem no contexto social, na interação e conexão da Ciência Social Crítica (CSC) e a Linguística Sistêmica Funcional (LSF). “A transdisciplinaridade⁶ é necessária a abordagens que investiguem o uso da linguagem em sociedade, pois não há uma relação externa entre linguagem e sociedade, mas uma relação interna e dialética” (RESENDE, 2006, p. 1070).

5 A Análise de Discurso Crítica (doravante ADC) se baseia na concepção da semiótica como elemento inseparável de todos os processos sociais materiais (Williams, 1977). Podemos pensar a vida social como redes interconectadas de práticas sociais de diferentes tipos: econômicas, políticas, culturais, familiares etc. Centrar o conceito de “prática social” permite o movimento entre as perspectivas da estrutura social, de um lado, e da ação social e da agência, de outro, ambas necessárias à pesquisa social e à análise (Chouliaraki & Fairclough, 1999) (FAIRCLOUGH, 2010, p. 225).

6 Sobre o conceito de multidisciplinaridade de análises discursivas, Maingueneau (2007, p. 18) afirma que “Nessa perspectiva, defendi a idéia (Maingueneau, 1995) de que o discurso somente se torna verdadeiramente objeto de um saber se ele for assumido por diversas disciplinas que possuem cada uma um interesse específico: sociolinguística, teorias da argumentação, análise do discurso, análise da conversação, análise crítica do discurso (a «CDA» anglo-saxã), etc” (MAINGUENEAU, 2007).



Essa visão aproxima posturas teóricas que tratam da estrutura e da ação social, proporcionando às Ciências Sociais fundamentos de análise textual. Como afirma Pedrosa (2015, p. 2), a ADC propõe-se a uma “leitura do social”. Vale ressaltar que o período entre 2013 e 2014 foi salutar para determinadas mudanças sociais e políticas no Brasil. No entendimento de Pedrosa (2015, p. 2, apud FAIRCLOUGH, 2008), “As análises sobre as mudanças sociais passam a ser foco de estudos em que se tomava o discurso (e o texto) como objeto para identificar o papel da linguagem na estruturação das relações de poder na sociedade”. Para Gonçalves Segundo (2014, p. 1283):

Se o foco da ACD encontra-se nas relações sociais mediadas pela semiose, entender o discurso como categoria discreta é isolá-lo do seu potencial socialmente estruturado e estruturante. O poder é, frequentemente, legitimado por meio do discurso, embora não seja a ele limitado. Uma categoria se imbrica na outra. A questão ideológica é um claro exemplo de tal complexidade.

Agora, emerge a figura Bolsonaro, que sempre colecionou centenas de afirmações polêmicas ao longo de sua trajetória política, sempre declarando abertamente, por meio da linguagem verbal e não-verbal, “suas verdades” e sua “vontade de verdade”, isso se dá até nos dias atuais em que era aguardada uma postura menos agressiva quanto ao conteúdo de intolerância a vários grupos sociais. Suas falas exalam fake news, ódio, preconceitos, intolerâncias, etc.

Dentre os inúmeros focos de suas *falas/discursos intolerantes*, encontram-se aqueles que não aceitam seu governo, políticas públicas, bem como grupos sociais, por exemplo, gays, índios, negros, políticos da oposição, judiciário, mulheres, imigrantes. Suas falas produziram incontáveis processos no Conselho de Ética na Câmara dos Deputados, vários pedidos de cassação e punições ao pagamento de multas por danos morais.

Conforme Pedrosa (2015, p. 2 apud WODAK, 2004), “Assim, a ADC ocupa-se, essencialmente, de análises que abrangem as relações de do-



minação, de discriminação e de (abuso de) poder e controle, na forma como elas se manifestam por meio da linguagem”. Ante este posicionamento e ótica teórica, “a linguagem é um meio de dominação e de força social, servindo para legitimar as relações de poder estabelecidas institucionalmente” (PEDROSA, 2015, p. 2).

Fairclough (1989, p. 15) ressalva que “a língua conecta com o social sendo o domínio primário da ideologia e sendo tanto o interesse principal como o lugar em que têm lugar as lutas de poder”. É preciso que se façam reflexões analíticas bem como sistematizar acerca dos processos sociais de produção de discursos e de textos “como uma descrição das estruturas sociais e os processos nos quais os grupos ou indivíduos, como sujeitos históricos, criam sentidos em sua interação com textos” (WODAK, 2003, p. 19 apud PEDROSA, 2015).

A ADC propõe-se a “aprofundar o estudo do papel da linguagem nas articulações das práticas sociais⁷, principalmente, no contexto atual da mundialização da comunicação e do comércio, conhecido como globalização” (BATISTA JR; SATO; MELO, 2018, p. 12). É importante destacar que os discursos intolerantes do presidente Bolsonaro encontram-se no cerne da “mundialização da comunicação”, pois ele é a 3^a figura política do mundo que possui mais seguidores em suas redes sociais⁸ (tecno-

7 A expressão “prática social” dá conta de uma forma relativamente estabilizada de atividade social, como o ensino nas salas de aula, as notícias na TV, as refeições em família e as consultas médicas. Toda prática é uma articulação de elementos sociais diversos em uma configuração relativamente estável, sempre incluindo o discurso. Toda prática inclui os seguintes elementos: Atividades; Sujeitos e suas relações sociais; Instrumentos; Objetos; Tempo e lugar; Formas de consciência; Valores Discurso (FAIRCLOUGH, 2010, p. 225).

8 A análise de Foucault das tecnologias de poder pode ser estendida ao discurso. Podemos referir produtivamente a ‘tecnologias discursivas’ (Fairclough, 1989a: 211-223) e a ‘tecnologização do discurso’ (Fairclough, 1990b) como características de ordens de discurso modernas. Exemplos de tecnologias de discurso são entrevista, ensino, aconselhamento e publicidade. Ao denominá-las tecnologias do discurso, quero sugerir que na sociedade moderna elas têm assumido e estão assumindo o caráter de técnicas transcontextuais que são consideradas como recursos ou conjunto de instrumentos que podem ser usados para perseguir uma variedade ampla de estratégias em muitos e diversos contextos. As tecnologias discursivas são cada vez mais adotadas em locais institucionais específicos por agentes sociais designados (FAIRCLOUGH, 2001, p. 264).



logias de poder), e isso significa dizer que tudo o que diz ganha uma amplitude imensurável, sobremodo, no que diz respeito ao processo da naturalização da citada intolerância. O que mais tem impressionado é que ele sabe da importância do papel de líder de uma nação (posição de sujeito) há muito subjugada, porém, seus aliados e principais assessores afirmam categoricamente que o presidente “esbanja bom-humor” e é “autêntico” com esse discurso de intolerância. O próprio STF, em decisão⁹, disse que o presidente fez uso da “liberdade de expressão”, quando foi denunciado por preconceito racial ao se referir aos negros de um quilombo de maneira pejorativa e desrespeitosa.

Esta discussão está alicerçada, como está claro, na proposta analítica da Análise de Discurso Crítica, pois é sabido que a ADC postula que o pesquisador nem a investigação podem ficar neutros/distantes e sem interação e interlocução com todo o processo. Para Fairclough (2008, p. 246), “os analistas não estão acima da prática social que analisam; estão dentro dela”. Então, podemos dizer que é possível analisar as mudanças sociais e as mudanças discursivas via ADC, pois, Fairclough (2006, p. 34):

Os efeitos dos discursos como forças causais em uma mudança social são subordinados a vários fatores: se eles são ou não apropriados em estratégias bem-sucedidas, o quanto estão bem enraizadas nas práticas e ordens sociais existentes e o quanto condizem bem com as experiências práticas das pessoas na vida social, e se certas condições econômicas, políticas e sociais existem.

Podemos entender, a partir do posicionamento acima, que as mudanças não acontecem como que por coincidência, nem por acaso, pois, em ADC, não existe nem um nem outro, mas, sim, o que há é processo mútuo e bem coordenado de mudança de suas produções sociais, de discurso e de sentidos. Isto é, as mudanças vão se efetivando na vida so-

9 A decisão do STF está em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=750302384>



cial e vão sendo reveladas nas produções discursivas, portanto, elas não podem ser analisadas separadamente das questões culturais, políticas, sociais, do direito, econômicas e, até mesmo, psicológicas.

A análise de discurso crítica tem suas bases na apropriação conflitante dos recursos linguísticos e sociais, os quais estão sob o domínio institucional. Quanto ao discurso e aos acontecimentos comunicativos, é um subsídio crucial para a ADC, e seus analistas consideram o contexto discursivo numa ótica irrestrita, muito além dos fatores concernentes à gramática. Dentro deste breve contexto, quanto ao tratamento da temática da naturalização do discurso de intolerância proferido por Bolsonaro, citamos Wacquant (2002, p. 100), que diz que:

Bourdieu concebia uma Ciência Social unificada como um “serviço público” cuja missão é “desnaturalizar” e “desfatalizar” o mundo social e “requerer condutas” por meio da descoberta das causas objetivas e das razões subjetivas que fazem as pessoas fazerem o que fazem, serem o que são, e sentirem da maneira como sentem.

O ponto de vista da desnaturalização deve ser compreendido como um instrumento importante para o aperfeiçoamento de um caráter investigativo, postura essencial a fim de refletirmos e analisarmos fenômenos discursivos e sociais entendidos como “comuns” e “normais” na produção da vida social. Tal percepção científico-investigativa deveria ser vista não somente como sendo uma problemática casual, porém como um elemento norteador de compreensões do modelo de produção no contexto social moderno. O significado de desnaturalização realmente é o contrário da atitude de o sujeito compreender que definitivamente tudo é “natural” e “normal”, no engano de achar que a “realidade” equivale milimetricamente aos discursos produzidos, isto quer dizer que o processo da desnaturalização fundamenta-se em analisar e, fundamentalmente, atribuir novos sentidos a determinada produção discursiva e social do mundo e da vida social.



Não estamos afirmando aqui que devemos desmerecer as coisas “simples”, no entanto, sim, compreendê-las como produção social construída no decorrer do tempo, podendo ser antiga ou recente. Em contrapartida, a desnaturalização do discurso de intolerância deve estar atrelada ao entendimento de que esse discurso foi tão disseminado como “natural” e talvez “um novo natural (um novo normal?)” que muitos comecem a tomá-lo como se “realmente fosse verdadeiro”.

Sabemos que essa representatividade tipifica aspectos hegemônicos e de poder, dentro da prática social averiguada (FAIRCLOUGH, 2003). Em suma, a soma desses procedimentos dará o caráter crítico, que é comum à Análise de Discurso Crítica, pois, com ela, é que se faz uma investigação crítica da linguagem relacionada às mudanças sócio-culturais em voga. Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 16) dizem que:

Entendemos a ACD tanto como teoria quanto como método: como um método de analisar práticas sociais com atenção especial aos seus momentos discursivos na junção de preocupações práticas e teóricas e esferas públicas apenas aludidas, em que meios de analisar “operacionaliza” – torna prática – construções teóricas do discurso na (modernidade tardia) vida social, e as análises contribuem para o desenvolvimento e a elaboração dessas construções teóricas (tradução livre).

Por fim, a partir do momento em que pensamos e discutimos alguns relevos acerca da identidade, da hegemonia e do poder presentes na naturalização do discurso de intolerância de Bolsonaro, a ADC e a LSF tornam-se necessariamente as bases que darão sustentação teórica e metodológica à análise discursivo-textual, nas opções léxico-gramaticais feitas como também variados elementos semióticos na construção do significado pretendido. No seu modelo de ADC, Fairclough (2006) abre o leque e mostra o percurso a ser trilhado pelo analista do discurso crítico que abarca inter-relação linguagem e globalização. Ainda em conformidade com Fairclough (2006), a compreensão analítica tem que



começar por meio da análise social e averiguar os elementos constitutivos da análise textual através da tríade de níveis de abstração apresentada no intuito de se efetivar a análise social, que são: eventos sociais; práticas sociais; e estruturas sociais.

Conforme Heberle (2000, p. 290), a Análise de Discurso Crítica se “constitui uma área multidisciplinar de estudos da linguagem, voltada para a investigação de fenômenos discursivos diversos, principalmente aqueles ligados a problemas de injustiça e opressão”, é no âmago desta afirmação categórica e assertiva em que se encontram todas as produções discursivas de Bolsonaro apresentadas aqui:

Apresentação das categorizações dos discursos de intolerância e ódio de Bolsonaro

Categoria 01 - DITADURA E TORTURA

D01 - “O erro da ditadura foi torturar e não matar” (2008 e 2016);

D02 - “Pela memória do coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, o pavor de Dilma Rousseff [...] o meu voto é sim” (2016);

D03 - “Ele merecia isso: pau-de-arara. Funciona. Eu sou favorável à tortura. Tu sabe disso. E o povo é favorável a isso também” (1999);

D04 - “Através do voto você não vai mudar nada nesse país, nada, absolutamente nada! Só vai mudar, infelizmente, se um dia nós partirmos para uma guerra civil aqui dentro, e fazendo o trabalho que o regime militar não fez: matando uns 30 mil, começando com o FHC, não deixar para fora não, matando! Se vai morrer alguns inocentes, tudo bem, tudo quanto é guerra morre inocente.” (1999).

Categoria 02 - FECHAR O CONGRESSO

D05 - “A atual Constituição garante a intervenção das Forças Armadas para a manutenção da lei e da ordem. Sou a favor, sim, de uma ditadura, de um regime de exceção, desde que este Congresso dê mais um passo rumo ao abismo, que no meu entender está muito próximo (1999).

Categoria 03 – OPOSIÇÃO

D06 - “Vamos fuzilar a petralhada aqui do Acre. Vou botar esses picaretas para correr do Acre. Já que gosta tanto da Venezuela, essa turma tem que ir para lá” (2018);

D07 - “Essa turma, se quiser ficar aqui, vai ter que se colocar sob a lei de todos nós. Ou vão para fora ou vão para a cadeia. Esses marginais vermelhos serão banidos de nossa pátria” (2018).



Violência Linguística Institucionalizada contra as Minorias

Categoria 04 - SEGURANÇA PÚBLICA

D08 - “[O policial] entra, resolve o problema e, se matar 10, 15 ou 20, com 10 ou 30 tiros cada um, ele tem que ser condecorado, e não processado” (2018);

D09 - “Morreram poucos. A PM tinha que ter matado mil” (1992).

Categoria 05 – RELIGIÃO

D10 - “Somos um país cristão. Não existe essa historinha de Estado laico, não. O Estado é cristão. Vamos fazer o Brasil para as majorias. As minorias têm que se curvar às majorias. As minorias se adequam ou simplesmente desaparecem” (2017).

Categoria 06 – MULHERES

D11 - “Eu jamais ia estuprar você porque você não merece” (2003 e 2014). A frase foi dirigida à deputada Maria do Rosário (PT-RS), primeiro durante uma discussão nos corredores da Câmara em 2003, diante de vários jornalistas, depois repetida em 2014, dessa vez na tribuna da Casa. Em esclarecimento ao jornal Zero Hora na época, Bolsonaro disse que a colega “não merece (ser estuprada) porque ela é muito feia, não faz meu gênero, jamais a estupraria”;

D12 - “Por isso o cara paga menos para a mulher (porque ela engravida)” (2014);

D13 - “Foram quatro homens. A quinta eu dei uma fraquejada, e veio uma mulher” (2017).

Categoria 07 – GAYS

D14 - “Para mim é a morte. Digo mais: prefiro que morra num acidente do que apareça com um bigodudo por aí. Para mim ele vai ter morrido mesmo” (2011);

D15 - “O filho começa a ficar assim meio gayzinho, leva um couro, ele muda o comportamento dele. Tá certo?” (2010);

D16 - “90% desses meninos adotados [por um casal gay] vão ser homossexuais e vão ser garotos de programa com toda certeza”;

D17 - “Não existe homofobia no Brasil. A maioria dos que morrem, 90% dos homossexuais que morrem, morre em locais de consumo de drogas, em local de prostituição, ou executado pelo próprio parceiro” (2013).

Categoria 08 – AIDS

D18 - “O cara vem pedir dinheiro para mim para ajudar os aidéticos. A maioria é por compartilhamento de seringa ou homossexualismo. Não vou ajudar porra nenhuma! Vou ajudar o garoto que é decente” (2011).



Categoria 09 – INDÍGENAS

D19 - “Ele devia ir comer um capim ali fora para manter as suas origens” (2008).

Categoria 10 – NEGROS

D20 - “Fui num quilombola [sic] em Eldorado Paulista. O afrodescendente mais leve lá pesava sete arrobas. Não fazem nada! Acho que nem para procriadores servem mais” (2017).

Categoria 11 - POLÍTICAS AFIRMATIVAS

D21 - “Quem usa cota, no meu entender, está assinando embaixo que é incompetente. Eu não entraria num avião pilotado por um cotista. Nem aceitaria ser operado por um médico cotista” (2011);

D22 - “Isso não pode continuar existindo. Tudo é coitadismo. Coitado do negro, coitado da mulher, coitado do gay, coitado do nordestino, coitado do piauiense. Vamos acabar com isso” (2018).

Categoria 12 – IMIGRANTES

D23 - “A escória do mundo está chegando ao Brasil como se nós não tivéssemos problema demais para resolver” (2015).

Categoria 13 - DIREITOS HUMANOS

D24 - “Se eu chegar lá, não vai ter dinheiro para ONG. Esses inúteis vão ter que trabalhar” (2017).

Categoria 14 - AUXÍLIO-MORADIA

D25 - “Como eu estava solteiro na época, esse dinheiro do auxílio-moradia eu usava para comer gente (2018).

Considerações finais

O campo dessa pesquisa foi delimitado às produções discursivas de intolerância de Bolsonaro nas redes sociais como Instagram, Facebook, Twitter, bem como a entrevistas concedidas a jornais, revistas e programas da TV aberta e fechada, todas elas atreladas à posição de poder e



autoridade, ao uso contínuo de divulgação em massa de seus textos, considerando, ainda, compartilhamentos, mensagens de apoio e curtidas. Portanto, a produção discursiva dele tem seu domínio amplificado pelas mídias sociais como também pela posição de sujeito presidente do país.

Quanto à postura teórico-metodológica, este trabalho vestiu-se de uma visão crítico-teórica, tão comum aos analistas críticos do discurso, entretanto, não por se posicionar contrário a determinado agrupamento político, pois a nossa tarefa foi analisar certo fenômeno discursivo de domínio público mundial, as produções da naturalização do discurso intolerante do presidente Bolsonaro, visto que os holofotes estão sobre ele há muito tempo. Um aspecto necessário para um apontamento foi o que deixou claro que o lugar da naturalização dos discursos de intolerância de Bolsonaro está relacionado aos movimentos e manifestações sociais iniciados em 2013 e que se prolongaram até 2014, ano em que a direita acrescentou mais lenha e brasas à fogueira, trazendo à tona o sentimento de “patriotismo”, “nacionalismo” e o “mito da figura de Bolsonaro”. Tudo isso quer dizer que todas as produções discursivas estão imbrincadas com a produção social.

Ainda quanto ao aparato metodológico, foram utilizadas referências que traçaram o panorama das manifestações políticas e sociais da última década, com a finalidade de se compreender melhor o contexto social nacional, contexto sócio-político em que a figura central deste discussão surgiu com mais força e revestido da roupagem de “mito”. O que se pretendeu aqui foi analisar os meandros discursivos de naturalização da intolerância, frente a mudanças sociais e de produção de sentido.

Discutimos as categorias da prática social, tomando como base as categorias de poder, hegemonia e ideologia. Entendemos, enfim, que a prática do discurso envolve uma ampla gama de condições sociais, que acabam influenciando e guiando tanto a produção discursiva quanto os aspectos sociais de interpretação. Nesse interim, foram inseridas muitas falas naturalizadas de disseminação de intolerância de Bolsonaro, visto que ele tem o alcance de milhões de pessoas, além de ser um gran-



de alto-falante multiplicador/amplificador de tudo o quanto fala, considerando os milhões de seguidores em suas plataformas e mídias sociais. O *corpus* foi formado por textos escritos e falados veiculados nas redes sociais como Instagram, Facebook, Twetter, Youtube bem como veiculados por revistas, canais da TV aberta e fechada, e por vídeos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2005.
- BATISTA JR, J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. M. Introdução. In: BATISTA JR, J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F de. (orgs.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2018.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- CASTELLS, M. **O poder da identidade**. Tradução Klaus Brandini Gerhardt. São Paulo, Ed. Paz e Terra, 2018.
- CHARAUDEAU, Patrick. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso, In: PAULIUKONIS, M. A. L. e GAVAZZI, S. (org.). **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 11-27. Disponível em: <http://www.patrickcharaudeau.com/Uma-analise-semiolinguistica-do.html>.
- CHIAVEGATTO, Valéria Coelho. Introdução à Linguística Cognitiva. **Matraga**, Rio de Janeiro, v.16, n.24, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/27797/19918>
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2005.
- CHOULIARAKI, L. FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edinburg University Press, 1999.
- DILLINGER, Mike. Forma e função na linguística. **D.E.L.T.A.**, v. 7, n.1, p. 395-407, 1991. Disponível em: <https://ken.pucsp.br/index.php/delta/article/view/46088/30501>.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Language and power**. Londres: Longman, 1989.
- _____. **Media discourse**. Londres: Edward Arnold, 1995.



_____. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. A análise crítica do discurso e a mercantilização do Discurso público: as Universidades. In: MAGALHÃES, Célia (ORG). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.

_____. **Analysing discourse**. Textual analysis for social research. Londres; Nova York: Routledge, 2003.

_____. A dialética do discurso. Tradução de Raquel Goulart Barreto. **Revista Teias** v. 11 · n. 22 · p. 225-234 · maio/agosto 2010.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. Linguística Sistêmico-Funcional e Análise Crítica do Discurso: explorando convergências e explicitando especificidades. **Revista Estudos Linguísticos**. V. 43, n. 3 (2014).

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2008.

HALLIDAY, M. A. K. **El lenguaje como semiótica social** - La interpretación social del lenguaje y del significado. Fondo de cultura económica. México, 1979.

HEBERLE, Viviane M. Análise crítica do discurso e estudos de gênero (gender): subsídios para a leitura e interpretação de textos. In: FORTKAMP, Mailce B. M., TOMITCH, Lêda M. B. (Org). **Aspectos da linguística aplicada** – estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2000.

HEINE, Lícia Maria Bahia. **Da referenciação à referenciação semiotizada**: uma abordagem bakhtiniana. Instituto de Letras - Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2021. Disponível em: <https://www.finersistemas.com/editoraartemis/index.php/admin/api/artigoPDF/32025>

MAGALHÃES, Célia (org). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. A análise do discurso e suas fronteiras. **Matraga**, Rio de Janeiro, v.14, n.20, p.13-p.37, jan./jun. 2007.

PEDRO, Emília Ribeiro (org). **Análise crítica do discurso**. Lisboa: Caminho, 1998.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. **Análise crítica do discurso**: do linguístico ao social no gênero midiático. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Ovídio Teixeira, 2008.



PEDROSA, Cleide. **ABORDAGEM SOCIOLÓGICA E COMUNICACIONAL DO DISCURSO (ASCD)**: uma corrente para fazer Análise Crítica do Discurso PARTE 1: Herança teórica da Sociologia (Aplicada) para a Mudança Social Disponível em site geral: http://ascd.com.br/v1/?page_id=101. Artigo: http://ascd.com.br/v1/wpcontent/uploads/2015/11/CE_3.pdf.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso (para a crítica)**: o texto como material de pesquisa. Campinas: Pontes, 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/16380228/An%C3%A1lise_de_discurso_para_a_cr%C3%A9dica_o_texto_como_material_de_pesquisa.

RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso crítica e realismo crítico**: implicações interdisciplinares. Campinas, SP: Pontes, 2009.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Análise de discurso crítica**: uma perspectiva transdisciplinar entre a linguística sistêmica funcional e a ciência social crítica. Disponível em https://www.pucsp.br/isfc/proceedings/Artigos%20pdf/53cda_resende_1069a1081.pdf acessado em 12 de outubro de 2020.

TFOUNI, F. E. V. e TFOUNI, L. V. A mídia e a fabricação do “bom” sujeito. **Todas as Letras**. Maio/2014. v 16, Nº 1, p. 116-124. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15529/1980-6914/letras.v16n1p116-124>.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2008.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Tradução de Wagner de Oliveira Brandão. Petrópolis: Vozes, 2001.

WACQUANT, Loïc J. D. **O legado sociológico de Pierre Bourdieu**: duas dimensões e uma nota pessoal. *Rev. Sociol. Polit.* [online]. 2002, n. 19, pp.95-110. ISSN 1678- 9873. <https://doi.org/10.1590/S0104-44782002000200007>.

WODAK, Ruth. Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 4, n. especial, 2004.







DESGRAÇA ALHEIA: A POBREZA COMO FICÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

 Heitor Rocha Gomes

Prólogo

ULTIMAMENTE TENHO REFLETIDO bastante sobre os sentidos da palavra conversa. Parei para fazer uma rápida pesquisa sobre sua etimologia o que me fez acreditar que tenho alguma razão por ficar, no mínimo, intrigado com os usos, os sentidos que temos dado ao ato de conversar, principalmente nos ambientes de trabalhos educativos em que círculo.

A consciência desse incômodo fez-se mais óbvia quando entendi que precisava justificar o porquê de introduzir esse artigo com um relato sobre uma conversa que tive com a amiga e professora, Fátima Berenice. Essa inquietude me fez voltar a Moacyr Gadotti(2004) que, a partir de seus estudos e admiração por Jean-Jacques Rousseau, nos apresenta que para ambos seriam os três mestres formativos da existência humana: o eu, o outro e as coisas. Como se trata da criação de um pano de fundo para introdução que farei a seguir, trarei apenas um minúsculo recorte da reflexão de Gadotti sobre um dos passos, uma das categorias, que segundo o autor, sustentam a existência humana:

A aventura humana só pode continuar no com o outro. Não podemos viver sozinhos. Como dizia Sartre: “estamos condenados a ser livres com o outro...o outro que pode ser meu pior inimigo”. A solidariedade é uma exigência ontológica. Nela é que encontramos esperança para viver. Solidariedade significa “ser para o ou-



tro”, ou melhor, encontrar-se com o outro, descobrir-se no outro. A construção do sujeito coletivo. Sem solidariedade a autonomia seria puro egoísmo. “Solidariedade, dependência recíproca, companheirismo, vínculo da vida de cada indivíduo ao destino da humanidade. A solidariedade não é uma virtude: é uma condição de sobrevivência da humanidade (2004, p.18-19).

Estabeleço livremente a correlação entre os sentidos da palavra “conversa” e os sentidos da categoria solidariedade apresentado por Gadotti, da exigência de relação e correlação com o outro para que possamos existir e coexistir socialmente. Nessa perspectiva, a experiência de conversar pressupõe algum nível de encontro, de afinação com o outro. Pressuposto que exigiria o revezamento entre um falante e um ouvinte, entre alguém que se expressa na sua língua e alguém que, naturalmente, ou com algum nível de esforço, buscará compreender, produzir sentidos para aquilo que lhe está sendo dito.

A decisão de estabelecer essa correlação entre o meu desconforto com a palavra conversa e uma das categorias que Gadotti apresenta como exigência a existência humana não é gratuita, o que se provará nos seguintes desdobramentos desse texto.

Em 2017, quando fui admitido no Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural (UNEB-CAMPUS II), e mais tarde aceito como orientando da Professora Doutora Fátima Berenice, passei a estabelecer com a mesma, diversos diálogos. Primeiro para afinar questões relativas ao objeto de estudo e segundo para tratar da diversidade de variáveis conflitantes em que a minha pesquisa estava assentada. De lá para cá, não paramos de compartilhar nossas inquietações sobre a infinidade de questões que envolvem as decisões e os atos educativos, principalmente nos ambientes escolarizados. Foi em uma dessas conversas que nasceu os motes que originaram a escrituração desse texto.

Em meados do mês de maio de 2020, enquanto conversava virtualmente com a citada professora sobre as contradições, encontros e desencontros que podem existir entre os mundos acadêmicos e os co-



tidianos das vidas tecidas nos contextos da família e da comunidade, entre outras questões, tomamos como principal tema da conversa, as percepções que tínhamos a respeito da reação das pessoas a nossa volta, quanto ao alarmante número de internações e mortes causadas pelo corona vírus¹. No bojo dessa conversa, Fátima me informou que estava coordenando uma produção coletiva de narrativas sobre questões que envolviam o impacto do isolamento social na vida das pessoas, naquele momento de pandemia. Argumentou que seria interessante que eu narrasse, subjetivamente, como os moradores da Nova Brasília (localidade onde moro) estavam reagindo aos impactos da COVID-19 nos seus cotidianos.

A ideia era refletir como as informações e orientações midiáticas diversas, a respeito dos protocolos de prevenção e proteção no contexto pandêmico da COVID-19, afetavam a vida das pessoas que moram próximas a minha residência e aquelas que eu poderia observar a distância e esporadicamente em atividades rotineiras na localidade.

Para delimitar o campo temático, resolvi que trataria, especificamente, sobre as condições peculiares que algumas famílias da localidade teriam para cumprir, o isolamento, distanciamento social e o uso de máscaras, visto que essas foram, e continuam sendo, a orientação não medicamentosa mais reiterada pelos órgãos de controle sanitário e os aparelhos de comunicação em geral em todo o mundo.

Compreendendo que não teria condições de produzir narrativas que pudessem representar, com o mínimo de aproximação, as complexidades das realidades alheias observadas, decidi então, apresentar as já citadas conjecturas e especulações na forma de cenas ficcionadas. No entanto, em cada uma das cenas, os diálogos que foram produzidos, nasceram a partir de fragmentos de falas, de situações que flagrei, por

1 No dia 21 de maio de 2020 foram registrados **310.921 casos de infecção confirmados** e mais **20.082 mortes** da doença em todo o país. Fonte: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/05/21/casos-de-coronavirus-e-numero-de-mortes-no-brasil-em-21-de-maio.ghtml>



Desgraça Alheia

me manter, naturalmente, atento e conectado a tessitura da vida na/da comunidade. Essa conexão e proximidade me garantem atualmente, no mínimo, empatia. Por mais esforço que se faça é impossível conhecer com legitimidade o sofrimento do outro.

Mas a experiência de sofrimento, como é frequentemente notada, não é tão efetivamente abarcada por estatísticas e gráficos. De fato, o sofrimento do mundo dos pobres raramente penetra a consciência de quem vive na abundância, mesmo quando nossa abundância tem relação direta com o sofrimento dos pobres (FARMER, 2017, p. 78).

O sofrimento, mesmo quando representa risco a vida, em muitas situações que presenciei aqui na localidade, pode ser interpretado como um fato, circunstância que é como deveria ser. Como se fosse inevitável, mera consequência dos atos e atitudes dos sujeitos ou grupos de pessoas que sofrem.

Assim, caso um morador da localidade, seja acometido por uma doença contagiosa, e, por consequência dessa, venha a falecer, seria, ele mesmo, o único “culpado” pelas causas da sua própria morte. Os órgãos de controle sanitário, o posto de saúde, suas condições econômicas, posição social, sua educação, não seriam determinantes importantes. A causa de sua morte resultaria de suas próprias decisões, exclusivamente.

Uma das finalidades desse trabalho é, justamente, remexer o caldo de pressupostos acomodados e disseminados sobre a vida de pessoas que vivem/sobrevivem em contextos onde a violação constante de direitos sociais básicos é assumida como normal e como norma de vida. Melhor descrevendo esse cenário Boaventura nos alerta e questiona:

Mas, além disso, dadas as condições de habitação, poderão cumprir as regras de prevenção recomendadas pela OMS? Poderão manter a distância interpessoal nos espaços exíguos de habitação onde a privacidade é quase impossível? Poderão lavar as mãos com frequência quando a pouca água disponível tem de ser poupada



para beber e cozinhar? O confinamento em alojamentos tão exíguos não terá outros riscos para a saúde tão ou mais dramáticos do que os causados pelo vírus? Muitos destes bairros são hoje fortemente policiados e por vezes sitiados por forças militares sob o pretexto de combate ao crime. Não será esta afinal a quarentena mais dura para estas populações? Os jovens das favelas do Rio de Janeiro, que sempre foram impedidos pela polícia de ir ao domingo à praia de Copacabana para não perturbar os turistas, não sentirão que já viviam em quarentena? Qual a diferença entre a nova quarentena e a original, que foi sempre o seu modo de vida?

Como refletir sobre os impactos do coronavírus em um contexto marcado pelo descaso ou insuficiência de recursos necessários a garantia dos direitos básicos a vida? Como avaliar em que medida as mortes geradas durante a pandemia são percebidas ou não pela população local, como elemento a mais de causas geradoras de mortes sem investigações na localidade?

A partir dessa introdução, para aprofundar e alargar os sentidos da atitude e do ato de conversar no contexto da temática supracitada, em primeiro lugar, dialogarei com aspectos da realidade vivenciada por meio de pequenos comentários e representações de situações ficcionais que apresentam a vida fragilizada. Segundo tomarei esses aspectos como fios com os quais tecerei releituras de fragmentos de cenas e problemáticas que constituem as rotinas cotidianas de algumas famílias que sobrevivem com o mínimo necessário. Terceiro trarei para a conversa alguns autores, as leituras e as reflexões produzidas ao longo da disciplina Direito Linguístico. Em quarto momento apresentarei as minhas considerações sobre como as leituras e as reflexões sobre as realidades que vivencio, dentro e fora da academia, produzem, ao mesmo tempo, desconforto e descoberta de novas perspectivas.



Colóquio primeiro – Um fio de vida

Se sou eu também morador, tecedor de histórias, expectativas, reprodutor e produtor de realidades. Se estou imerso nas minhas dores, percalços, frustrações, nos meus projetos, nas minhas labutas diárias. Sabendo que nessa condição não teria o nível de distanciamento, o aprofundamento e teor científico que exigiria uma dissertação sobre a temática proposta. Decidi que o melhor a fazer, ao invés disso, seria assumir que, obrigatoriamente, dialogo, converso e sou constituído e constituidor de tudo que se apresenta como valor, como matéria produtora de sentidos na localidade.

A geração que nasceu ou cresceu depois da Segunda Guerra Mundial habituou-se a ter um pensamento excepcional em tempos normais. Perante a crise pandémica, têm dificuldade em pensar a exceção em tempos excepcionais. O problema é que a prática caótica e esquiva dos dias foge à teorização e exige ser entendida em modo de sub-teorização. Ou seja, como se a claridade da pandemia criasse tanta transparência que nos impedisse de ler e muito menos reescrever o que fôssemos registando no ecrã ou no papel (SANTOS, 2020, p.14).

Assumindo essa perspectiva de Sousa, se por acaso eu possa, humildemente, me encaixar nalgum nível das categorias de intelectuais na atualidade, sinto em mim essa incapacidade de teorizar, de maneira produtiva e crítica, algo que, substancialmente sirva de diferencial para a análise da realidade que cerca o fluxo da vida cotidiana que vivencio.

E, a partir, do meu provável envolvimento, tomando por base as experiências que adquiri dentro e fora dos mundos acadêmicos, apresentar narrativas que possam servir de aportes a futuras reflexões sobre, por exemplo: Por qual razão, protocolos sanitários e outras deliberações unilaterais do Estado, mesmo quando objetivam promover ou garantir direitos, podem ser ignorados, ou, supostamente, mal inter-



pretados por alguns segmentos da população a que se destina? Quais questões, interesses, problemáticas estariam implícitas e explícitas nas formas de dizer-ouvir as orientações e informações veiculadas a determinados segmentos, notoriamente marginalizados, da sociedade? Quais diálogos, quais conversas podem ser estabelecidas com aquelas pessoas cujas expectativas de vida, costumes, interesses, contextos socioculturais, econômicos, rotinas e cotidianos parecem ser, supostamente, desconhecidos dos órgãos que coordenam as campanhas de prevenção, combate e controle da COVID-19?

Boaventura, no primeiro parágrafo do capítulo três do seu livro, *A cruel pedagogia do vírus*, nos afirma que:

Qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros e impossível para um vasto grupo de cuidadores, cuja missão é tornar possível a quarentena ao conjunto da população (SANTOS, 2020, p.15).

Boaventura nos alerta, que os efeitos da pandemia não são igualmente distribuídos entre aqueles que estão mais ou menos expostos ao corona vírus. Se o distanciamento social, o isolamento, a aplicação de procedimentos sanitários outros já se fazem quase insustentáveis entre aqueles que desfrutam de condições, no mínimo, básicas de sobrevivência, o que dizer daqueles que vivem uma vida difícil, entre aqueles que pela condição socioeconômica e/ou papel social não tem a condição de optar por seguir os protocolos sanitários que ampliariam suas possibilidades de proteção, segurança e circunstâncias mais dignas de sobrevivência.

Segundo colóquio

Após o necessário preambulo, finalmente iremos tratar daquilo que é a matéria principal desse trabalho. Como informado anteriormente, as quatro cenas que se seguem, são baseadas em situações reais



Desgraça Alheia

presenciadas, parcial ou totalmente na localidade em que moro durante o meu período de isolamento social.

Para reduzir o perigo de engrossar o caldo das violações, as cenas criadas foram conscientemente embaralhadas para minimizar o risco de exposição e reconhecimento das pessoas e acontecimentos que surgiram no desenrolar das/nas minhas narrativas sobre aspectos da vida alheia.

Cena 1 – Você vai pegar corona vírus sacana!

Para começar, vamos imaginar a situação de famílias que moram em casas que não guardam as mínimas condições de privacidade, permanência, convivência, conforto. Suponhamos que dessa forma, as casas criem as condições para que as crianças passem a maior parte do tempo no quintal ou nas ruas próximas as essas casas. Aquele que deveria ser um lugar de permanência torna-se um lugar de passagem.

(Crianças armando uma barraca com plásticos e pedaços de madeira no quintal).

André_ E aí Tomás? Cê viu véi? A mãe de Biloca morreu.

Júnior_ Rapaz, tem um bocado de gente na casa dela.

Tomás_ Larga de conversa e me dá esse taco de nylon aí vá.

Júnior_ Eu vou pro enterro. Vai ser três horas.

André_ Eu passei lá nestante, comi pão com mortadela e refrigerante. Eu também vou pro enterro. Diz que vai ter dois ônibus pro cemitério.

Júnior_ Como que você sabe que vai ter dois ônibus?

André_ Os caras que tava jogano dominó que falaram.

Tomás_ Eu não vou não. A professora disse na aula online que isso é aglomeração. Você vai pegar corona vírus viu sacana!

As cifras são apocalípticas: 8 milhões de crianças morrem a cada ano em razão de pobreza, 150 milhões de crianças com menos



de cinco anos sofrem de desnutrição extrema, 100 milhões de crianças moram nas ruas. A cada três segundos, a pobreza mata uma criança em algum lugar. E nosso mundo tolera essa situação (SANÉ, p.27, 2003).

Esses dados da UNESCO de 2003 são alarmantes. O relatório afirma que a pobreza mata, a cada três segundos, uma criança em algum lugar. Essa afirmativa pode encontrar amplos respaldos, se passarmos a estudar, quais seriam as formas recorrentes de mortes causadas pela pobreza. Infelizmente essa é uma questão que pretendo enfrentar e aprofundar em estudos posteriores. Por agora, basta argumentar que além das formas efetivas de morte, aquelas que dão cabo de encerrar, interromper prematuramente ciclos de vida entre os afetados pela pobreza, existem também formas de manter a vida por um fio, a vida ameaçada, rodeada de insegurança e de condições de morte.

Cena 2 – Vá cuidar de seu irmão vá!

Imaginemos que nessas famílias seja comum ter entre três, seis, oito filhos com idades variadas. E que as crianças aprendem, desde o nascer, que precisam cuidar de si mesmas. Que as maiores, aquelas que têm sete, oito, nove anos, devem assumir a responsabilidade de cuidar dos irmãos mais novos, os que têm abaixo de seis anos.

Cena 2.1 – Você já tá bem grandinha pra saber das coisas

E se os pais, os adultos-referência trabalham e que mesmo no contexto extremo de disseminação da COVID-19, precisam se ausentar de casa para garantir as mínimas condições de vida para si e para os seus filhos. Vamos concordar que crianças, por mais espertas que sejam, não tenham adquirido as condições bio-culturais e psíquicas necessárias para cuidarem de si mesmas substituindo seus pais ou outro adulto-referência em suas atribuições domésticas.



Ampliando as especulações, nesse cenário, é possível ver crianças com seis, sete, oito, nove anos riscando palitos de fósforo para acender o fogão, ou fogareiro de lenha e carvão para cozinhar. Poderíamos também imaginar as crianças menores próximas ao fogo e panelas fervendo. Enquanto a outra está ocupada varrendo a casa, e ainda outra que sacode um bebê de meses que acordou chorando. A essa cena possível acrescer inúmeras possibilidades de risco: fios desencapados, objetos pontiagudos e perfuro-cortantes, vidros, janelas, portas. Acidentes provenientes das necessidades naturais de experimentar o mundo que as crianças têm.

Ao sair para buscar as condições mínimas necessárias a uma vida dignamente humana, os pais não têm o direito de escolher, de decidir sobre os riscos iminentes de deixarem seus filhos por conta própria cercados por possíveis condições de morte ou se evitam a morte certa saindo para trabalhar, e pesarosos ou não e abandonam seus filhos a própria sorte.

Reflico sobre as cenas acima buscando uma aproximação com a perspectiva de Candido sobre direitos humanos:

[...]a distinção entre “bens compressíveis” e “bens incompressíveis”, que está ligada a meu ver com o problema dos direitos humanos, pois a maneira de conceber a estes depende daquilo que classificamos como bens incompressíveis, isto é, os que não podem ser negados a ninguém (CANDIDO, 2011, p.175).

Na perspectiva de Antonio Candido, as sociedades divididas em classes, aqueles que ocupam o topo da pirâmide social, determinam o que é essencial nas camadas mais baixas dessa mesma pirâmide. São nas camadas acima, entre os privilegiados, entre aqueles que têm direitos assegurados: o direito a bens compressíveis (os supostamente dispensáveis a sobrevivência imediata) e incompressíveis (os essenciais a manutenção da vida) em uma dinâmica de vida em que é possível projetar, planejar e executar decisões a curto, médio e longo prazo. São



nessas camadas, entre aqueles que podem definir para si mesmos como e quanto podem viver que se estabelece aquilo que direito é ou não para aqueles que vivem de pobreza e miserabilidade social. Seguindo por esse viés Candido acrescenta:

[...]o valor de uma coisa depende, em grande parte, da necessidade relativa que temos dela. O fato é que cada época e cada cultura fixam os critérios de incompressibilidade, que estão ligados à divisão da sociedade em classes, pois inclusive a educação pode ser instrumento para convencer as pessoas de que o que é indispensável para uma camada social não o é para outra (CANDIDO, 2011, p.175).

Sim, é possível considerar a saúde como um bem compressível, quando os cuidados vitais ao desenvolvimento ficam em suspensão ou inacessíveis. Quando a mínima condição de segurança, de proteção, cuidado se apresenta como luxo, algo que pode ser supostamente dispensável por uma determinada camada social. Seria como colocar em categorias diferentes o direito de se alimentar bem e o direito a saúde, o direito de nascer e o de se desenvolver. Como as famílias pobres poderiam emular outras realidades para si, acessar outras categorias de bens, como poderiam transcender as próprias percepções do que são, merecem, do que precisam ser, se essas vivem sufocadas pela miserabilidade das urgências cotidianas?

Quando o foco das pessoas está na luta pela sobrevivência e as faltas que se busca suprir estão sempre ligadas às necessidades primárias. Quando as expectativas quanto ao futuro são sempre imediatas, incertas e grande parte do tempo de vida é consumido pela labuta em manter-se vivo. Quando se nasce e cresce aprendendo que a única forma de vida na realidade experimentada é aquela que limita. Nessa condição qual o tempo que as pessoas poderiam para criar/acessar oportunidades que expandissem seus e que gerassem desejos...Nessa ótica Antonio Candido nos convida a realizar a seguinte reflexão:



Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade. Para ele, ficam a literatura de massa, folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Essas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido a pobreza e a ignorância, é impedida de chegar as obras eruditas (CANDIDO, 2011, p.188-189).

Encarando assim, nesse contexto, para as famílias pobres de Nova Brasília, as orientações e restrições quanto ao distanciamento social, uso de máscaras, estariam na categoria do extremamente necessário ou do dispensável?

Ao que parece, não há escapatória, no caso, a família ficcionada acima está, tragicamente, condenada a ter seus direitos sociais básicos violentados sem sequer experimentar, por condições e decisões próprias, o que estaria no patamar dos direitos compressíveis.

Se assim fosse, como os membros adultos da família poderiam prover para si e para os membros mais jovens outras leituras sobre a situação em que se encontram quando estão, notadamente, aprisionados as leis mais básicas da sobrevivência? Que tempo teriam para distanciar-se das urgências e simular, abstrair sobre outras possibilidades de vida além da vivida? Como os adultos, os pais poderiam considerar e tomar decisões para si para os seus filhos se, também o tempo e as condições de vida podem estar classificados como bens compressíveis?

Se as possibilidades existem, a luta ganha maior cabimento e se torna mais esperançosa, apesar de tudo o que o nosso tempo apresenta de negativo. Quem acredita nos direitos humanos procura transformar a possibilidade teórica em realidade, empenhando-se em fazer coincidir uma com a outra. Inversamente, um traço sinistro do nosso tempo é saber que é possível a solução de tantos problemas e, no entanto, não se empenhar nela (CANDIDO, 2011).



Cena 3 – Sai daí rebanho de demonho! Eu vou lhe dar uma cacetada viu!?

Outra cena familiar possível, é aquela que um dos pais permanece em casa e que procura, com aquilo que tem a disposição, cuidar dos filhos buscando garantir tempo para estudo, alimentação, higiene, proteção. Essas crianças, assumem em casa tarefas colaborativas supervisionadas por um adulto de referência: pai, mãe, avó, uma tia... Embora tenham muitos filhos os pais estão preocupados em acomodá-los, educa-los e alimentá-los da melhor forma que lhes é possível. A esse contexto, aparentemente tranquilo, onde a vida mesmo precarizada tem a sua ordem, vamos acrescentar como elemento conflitante a forma como os cotidianos domésticos são vivenciados pelas crianças, quando os mesmos pais que estão empenhados em zelar pela proteção e desenvolvimento das crianças, envolvem seus filhos em situações conflitantes. Por exemplo, quando se agridem física ou verbalmente, quando xingam, gritam ou espancam as crianças por terem comido um pão a mais, por não saberem onde deixaram a cueca, o lápis o caderno no momento de ir para a escola. Quando as coisas e as pessoas na casa não têm nomes específicos e são nomeadas, principalmente pelos adultos, com palavras de baixo calão. Quando a presença da criança se torna um incômodo e ela precisa evadir da casa para não sofrer as consequências de situações que nem mesmo sabe explicar.

Cena 4 – Oi pra esse fio da...

Por último, vamos fazer um pequeno esforço para imaginar cenas de outra hipotética família. Nessa, a pessoa adulta de referência assume um lugar inverso a aquele comumente atribuído a pessoa que está no papel de pai ou mãe. Embora continue servindo de referência, diferente da família anterior, seu papel frente às necessidades de desenvolvimento das crianças e adolescentes em casa, muito frequentemente,



Desgraça Alheia

gera situações de risco e vulnerabilidade social que podem chegar ao extremo da omissão e da negligência em relação a educação, alimentação, saúde, higiene, afeto...Nessa realidade familiar aqui ficcionada, não há indicativo de rotinas padrões que contribuem culturalmente para construção daquelas regras de convivência doméstica sobre as quais se formariam noções de como viver digna e produtivamente em sociedade. Uma criança pode, naturalmente, cantar frente a um adulto de referência: “vou botar devagarinho no cú de quem está escutando”. Ao que o irmão adolescente pode responder: “Se você cantar de novo um jogue vai lhe lascar também”. Nessa situação, a pessoa adulta que serve de modelo de conduta, entra no jogo estimulando a brincadeira que julga engraçada dizendo: “Oi praí fulana o que seu irmão está dizendo”. Minutos depois a adulta referência pode entender que a brincadeira está indo além do esperado e pode repreender os envolvidos na brincadeira (que antes ela colaborou), inclusive com a ameaça de dar nos envolvidos uma surra. Na descrita conjuntura familiar, seria comum a convivência dos moradores com adolescentes e jovens envolvidos com ato infracional e uso de substâncias psicoativas. Poderia acontecer que as crianças presenciassem todos os tipos de relações possíveis entre as pessoas com idades mais avançadas, pode ser trivial o conversar sobre qualquer assunto, fazer uso de qualquer substância ilegal enquanto as crianças brincam em casa ou no quintal. Tudo sob a coordenação e legitimação de uma pessoa adulta que serve de modelo as crianças e adolescentes e jovens que convivem nesse tipo de ambiente doméstico ficcional.

Desenvolvendo a trama

Nesse ponto, creio que seja possível estabelecer uma relação mais clara entre o corpo dessa produção textual e o seu título: **Desgraça alheia: A pobreza como ficção em tempos de pandemia** e a questão do Direito Linguístico estudado na disciplina com mesmo nome no segun-



do semestre de 2021. Esse título me veio à mente devido ao número de vezes que, nos primeiros dois meses de 2020, ouvi a palavra *desgraça*, normalmente empregada para (des) qualificar ou nomear alguma coisa ou alguém.

Sempre que penso, emprego ou ouço essa a referida palavra lembro-me do seu antônimo, que na minha formação cristã tem a ver com a ausência da graça divina. Uma pessoa que vive em desgraça é aquela que está ou se sente desprovida das graças de Deus. A graça, para os cristãos, tem a ver com misericórdia, com as dádivas recebidas de Deus, mesmo que a pessoa não se considere merecedora. Por exemplo, a vida é um dom, uma dádiva de Deus e mesmo que não achemos ter merecimento, ela nos é dada gratuitamente. Outro sentido sobre a palavra desgraça é quando essa está associada a desastres que tenham grandes proporções para uma pessoa, um pequeno ou um grande número de pessoas.

Nessa reflexão quero associar a palavra desgraça a aquelas situações sociais, econômicas e culturais que condicionam a vida pauperizada, miserável. Aquelas em que as pessoas não tiveram a oportunidade de saber o que é uma vida provida de graça. Que já nasceram nas condições mais severas de negação de direitos e que por gerações convivem com extremas situações de pobreza. Em condições de sobrevivência tão precárias, que a primeira dádiva que é a vida, pode ser violentada, antes e desde os primeiros instantes da gestação.

Em tais condições, parece que o único sentido da vida seria a busca pela sobrevivência. Mesmo naqueles momentos dos jogos de faz de conta infantis, naqueles que a adolescência se assombra e encanta-se com suas abruptas transformações, que os adultos se embriagam, cultuam ou festejam, há sempre o risco eminente das condições que geram a insegurança produzirem uma desgraça, uma fatalidade.

Quando uma criança, adolescente, jovem ou adulto nomeia alguma coisa ou alguém como desgraça, a palavra é dita com tanto peso, com tanta força, que parece não haver outra forma ou condição da coi-



sa ou pessoa ser. Em se tratando de uma pessoa que foi assim nomeada e/ou qualificada, quais seriam consequências cravadas na sua biografia a curto, médio e longo prazo? E quando a pessoa aceita, passivamente, ser nomeada dessa forma, como se para ela não houvesse outra condição, outra forma de ser reconhecida? Como se ela não fosse uma vida importante, como se nunca houvesse experimentado a dádiva de ser/ter graça, de ter direitos, dignidade? E quando essa situação ocorre dentro de casa, quando os familiares, devido às circunstâncias vividas, desqualificam-se mutuamente como se a vida desgraçada fosse o único caminho para a vida humana?

O título que nomeia essa produção textual implica também pensar noutros sentidos aos recursos que nesse momento de pandemia são oferecidos às pessoas pobres no Brasil. Aquelas que não já não tinham ou perderam as condições de proverem o próprio sustento. A condição para adquirir benefícios provenientes de programas federais de transferência de renda (tipo Bolsa Família) ou o Auxílio Emergencial é a comprovação da incapacidade de se auto-prover. As transferências de renda são condicionadas a comprovação de que as famílias beneficiadas se autoproclamem pobres. Que por sua vez atesta que elas têm pouco ou nenhum acesso a direitos fundamentais, a garantia de uma vida digna. Nessa perspectiva os repasses dos recursos não se constituiriam uma política pública geradora de seguridade social:

A presente constituição busca reconhecer a necessária articulação entre Direitos Humanos e políticas sociais para que se possa consolidar uma concepção de cidadania. O Brasil só passa a ter uma legislação afinada com a concepção de Direitos Humanos de forma mais alargada em 1988, sendo que nas décadas seguintes, onde seria fundamental a consolidação de tais direitos, avança na sua realidade a adoção do ideário neoliberal.

Isso impacta diretamente no desenvolvimento de políticas públicas que possam materializar ações, na perspectiva de atendimento às necessidades de proteção social da população brasileira (DURO GUIMARÃES, SUÁREZ MACIEL, & GERSHENSON, 2020, p. 173).



Se compreendidos no âmbito das famílias anteriormente apresentadas os recursos do Auxílio Brasil, as cestas básicas distribuídas nas escolas para garantir o sustento dos estudantes durante o período de isolamento social entram na mesma condição de insegurança vivenciada pelas famílias empobrecidas. Não há segurança de continuidade, os recursos que chegam podem cessar, eles existem no agora. Tudo na vida é para agora, não há folga para que se tracem perspectivas em longo prazo. Mesmo que se ouse planejar o futuro, este é arquitetado nas condições proporcionadas pelas emergências da vida precarizada, na insegurança. Tudo que recebem como um bem lhes pode ser tirado a qualquer momento, é o direito ofertado como caridade.

Nesse momento de isolamento social, quando trato do impacto que a palavra desgraça tem me causado e busco alinhavá-la as descrições das relações e interrelações das famílias fictícias acima apresentadas. A pretensão é dar uma perspectiva diferenciada para as narrativas que são construídas sobre a falta de cuidado que, principalmente as populações da periferia, têm demonstrado diante dos protocolos estabelecidos e de todas as informações disponibilizadas por órgãos públicos e privados sobre como evitar o contágio e a disseminação da COVID-19.

Considerando que as formas de vidas precarizadas seriam socialmente aceitas, e que filhos de pobres estariam predestinados a morrer em filas de hospitais por diarreia, doenças respiratórias comuns, desnutrição ou por consequências diretas ou indiretas das formas de violências vigentes dentro e fora das casas: O que significaria mais uma possibilidade de morrer quando as ameaças de morte, nas suas letalidades diversas, é algo comum, chegando ao ponto de se tornarem aceitáveis pela maioria dos moradores de uma localidade?

Saindo do âmbito dos domicílios fictícios e ampliando as especulações para a vida comunitária veríamos que o descuido vivenciado em casa, por crianças, adolescentes e adultos, transborda para a rua onde haverá pouca ou nenhuma preocupação com a realidade da pandemia. Um descuido que poderia ser atribuído a famílias que por gerações tive-



Desgraça Alheia

ram pouca ou nenhuma experiência de acesso às condições necessárias a um viver com o mínimo de segurança. Como as famílias com vidas precarizadas poderiam, repentinamente, passarem a se preocupar com formas complexas de proteção a vida, a saúde, se, continuamente lhes foram negados aquilo que era básico a uma vida digna?

Se as situações apresentadas nos domicílios fossem reais seria possível imaginar que pessoas nascidas e crescidas em contextos de contínua precarização de direitos compreenderiam com profundidade as consequências da COVID-19? Não seria aceitável, portanto, que todas as pessoas continuassem frequentando igrejas, bares e minimercados, muitas vezes, sem máscara ou aglomerando-se para jogar futebol e beber, frequentar as festas nos paredões nos finais de semana, inclusive, sem o devido distanciamento?

Como falar de cuidado, de autocuidado, em contextos onde parte ou toda uma vida é considerada como condenação, onde os pais acrescentam aos nomes dos filhos, inúmeras vezes ao dia, a qualificação de desgraça? Como aplicar a universal orientação de ficar em casa, quando algumas moradias são destituídas das mínimas condições de salubridade, de dignidade humana? Quando ficar em casa não é seguro? Quando a casa pode, inclusive, ser fator de risco, gerando abuso, exploração e violência?

As pessoas supostamente despreocupadas com a COVID-19, em casa, nas ruas da localidade ou no centro da cidade, poderiam indicar que a falta das condições básicas para o autocuidado é a regra cotidiana e as condições dignas de vida são acidentais? Indicariam que na vida a ausência daquilo que é necessário para que uma pessoa assumisse como protagonista de si foi uma constante? Pessoas que nascem e crescem sem certezas de tudo que está determinado no capítulo 1, artigo 6º, da Constituição da República Federativa do Brasil:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (EC no 26/2000, EC no 64/2010 e EC no 90/2015).



Essa afirmação constitucional apresenta o distanciamento entre aquilo que é exigido nesse momento de pandemia e as reais condições de pessoas que teriam nas suas vidas cotidianas algumas semelhanças, aproximações com as famílias fictícias apresentadas anteriormente. Cada um dos direitos sociais violados, antes, durante e após a gestação, pode potencializar a incapacidade de uma pessoa desenvolver e manter o senso de autocuidado, autoestima, empatia, cidadania e dignidade. Bethania Assy, em um seminário denominado “Novas fronteiras entre identidade e Direitos Humanos” apresentado no site do ²Café Filosófico nos apresenta a seguinte questão:

“Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos.” Mas, na realidade das sociedades, sabemos que não são todos que têm seus direitos básicos garantidos. Como aqueles que têm seus direitos negados constituem suas existências? E como aqueles que têm seus direitos garantidos devem se comportar diante da dor do outro?

Assy reflete a perspectiva de quem sofre a violação de direitos e dos outros, aqueles que usufruem plena ou parcialmente dos direitos sociais básicos. Questiona quem são, como atuam e julgam a realidade, os sujeitos que estão nos extremos e nos meios dos níveis desiguais de acesso e usufruto dos direitos sociais básicos conforme indicado no artigo 6º da Constituição Federal de 1988.

Ela discute que, na conjuntura atual de desigualdade social, as leis brasileiras servem como ficção necessária, como uma narrativa ideal de como a vida deveria ser, porém, segundo a autora, tomando como exemplo a Constituição Federal, a lei revela desigualdades ao mesmo tempo em que produz sentidos ambíguos. Informa que o mesmo texto constitucional pode ter sentidos diversos, a depender de quem e qual contexto se faça e interprete em cada um dos direitos ali elencados.

2 <https://www.youtube.com/watch?v=SsgPtNwznYM>



Epílogo

Nesse ponto, considerando a finalidade acadêmica dessa escrita, preciso realizar um movimento de articulação entre o exercício de propor uma reflexão introdutória sobre a importância de refletir sobre os sentidos do ato de conversar e suas possíveis relações com a temática principal que foi desenvolvida até aqui ao longo desse artigo.

A primeira questão que me ocorre é que eu tive e tenho tempo de conversar sobre outras coisas que não aquelas tão imediatas. Que tenho tempo e condição de procurar ou de ser procurado por outras pessoas para refletir sobre as realidades que nos cercam, sobre os nossos cotidianos ou sobre as vidas alheias. Tenho condições e oportunidades de confabular, essa condição permite que eu amplie as percepções que tenho de mim mesmo, dos contextos em que atuo, daquilo que se apresenta como realidade. A Interlocução com o outro provocou em mim a necessidade de produzir outros sentidos para cenas cotidianas que faço parte, esse movimento minimizou minha apatia, me inquietou. Me desafiou a produzir outras formas de me comprometer, solidarizar, produzir narrativas sobre aspectos da vida alheia em tempos de pandemia.

A segunda, é que tenho condições e oportunidades projetar, de simular, imaginar e realizar outras possibilidades de existência a partir das realidades que compartilho com as pessoas da localidade onde moro. Essa situação me coloca de alguma forma, entre aquelas da localidade de Nova Brasília que conseguem usufruir de outros bens que não estejam ligados às necessidades restritas de sobrevivência.

A terceira questão é que nesse exercício de conversar com o outro, preciso abrir mão dos pressupostos, das leituras convenientes e despropositadas que faço e buscar as condições para uma leitura mais complexa da realidade observada, experimentada e refletida.

A aproximação com os textos de Antônio Candido desconstruíram minhas certezas sobre o que seriam direitos sociais básicos, mas



do que isso, indicou quão perversas podem ser as políticas públicas que excluem daquilo é básico, essencial, o direito a literatura. No dizer dele, o direito de entrar em contato com algum tipo de fabulação. Acredito que, o pouco contato que tive com a literatura, foi o suficiente para semear na minha natureza a capacidade de sonhar, de imaginar outras possibilidades de ser e conviver, de me perceber no mundo. As leituras que fiz, as histórias que ouvi me tornaram inquieto, e, a minha inquietude me fez procurar condições de transformar a minha realidade.

Se as possibilidades existem, a luta ganha maior cabimento e se torna mais esperançosa, apesar de tudo o que o nosso tempo apresenta de negativo. Quem acredita nos direitos humanos procura transformar a possibilidade teórica em realidade, empenhando-se em fazer coincidir uma com a outra. Inversamente, um traço sinistro do nosso tempo é saber que é possível a solução de tantos problemas e, no entanto, não se empenhar nela (SANTOS, 2020).

Nessa perspectiva, considero que mesmo em meio ao atual momento pandêmico, momento em que escancara a perversidade sistêmica dos poderes governamentais constituídos e daquela parcela da sociedade que considera as populações periféricas como um mal necessário, pode-se engendrar novas e estratégicas formas de luta por melhores condições de acesso a uma vida digna de ser vivida. Isso se a crença e o exercício em direitos humanos se fazem ferramentas estratégicas na construção de novos nexos capazes de reverter a atual ordem que se impõe como uma espécie de purgação, como se a condição social e econômica dos indivíduos fosse, meramente falta de desejo, preguiça de lutar por uma condição de vida melhor.

É fato que existem abismos sociais e econômicos que condenam a morte milhões de pessoas em nosso país, e que estes criam, a todo momento, as condições para que a ideia de busca por uma vida mais plena escape ou nem sequer apareça com expectativa para algumas realidades familiares que conheço de perto.



Desgraça Alheia

Nesse cenário que importariam as narrativas das famílias da localidade de Nova Brasília sobre o índice de contágio e mortalidade da COVID-19 no município de Alagoinhas? Saber dos moradores até que ponto suas realidades são afetadas pelos acontecimentos decorrentes da pandemia?

Testemunhar e vivenciar, por quase 40 anos, as consequências, os desdobramentos de pensamentos e práticas históricas colonialistas, de que normal, uns poucos terem tudo enquanto que outros tantos são condenados a viver com os restos que caem dos banquetes daqueles que vivem da exploração da miséria alheia, só reforça a crença de que é preciso, a todo custo, criar condições de aproximação entre produção de novos discursos e práticas libertárias com a vida vivida na insegurança, na incerteza. Finalmente, espero que este texto se constitua como provocação sobre a urgência de se destronar os pressupostos de que viver uma vida precarizada seria o destino natural de uma grande parcela da população.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2017.

DURO, Guimarães T., SUÁREZ, Maciel. **Neoliberalismo e desigualdade social: reflexões a partir do serviço social**. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2020.

FARMER, P. **Patologias do poder: saúde, direitos humanos e a nova guerra contra os pobres**. São Paulo: Paulus. 2017.




WERCHEIN, M. J. **Pobreza e desigualdade no Brasil: traçando caminhos para inclusão social**. Brasília: UNESCO. 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedinas, S.A. 2020.





SILENCIAMENTOS, ESCOLA E SOCIEDADE: A REPRESENTATIVIDADE NEGRA¹

 Jámille Lins Santos
 John Santos de Souza
 Ynaê Franco dos Santos

Introdução

Este texto tem por intenção abordar a questão da ausência do sujeito negro no livro didático de língua portuguesa, bem como, trazer algumas reflexões acerca da representatividade negra seja nas artes (filmes, espaços de poder etc) como também na escola básica.

Assim sendo, o presente trabalho será dividido em três partes, sendo elas: noções de racismo na sociedade; a escola e seu papel formador e a representação negra no livro didático. Tem-se como objetivo abordar como as questões etnicorraciais são apresentadas no livro didático, partindo de uma discussão baseada em problemas sociais que vêm a prejudicar o sujeito negro, resultando em muitos direitos negados. Para isso será utilizado alguns teóricos como Djámila Ribeiro (2017) e Silvio Almeida (2018) e Audre Lorde (2009), Fanon (2008) entre outros.

¹ Este texto é resultado da finalização da segunda etapa da pesquisa de Iniciação Científica desenvolvida na Universidade do Estado da Bahia e financiada pelo CNPq.



Noções de racismo na sociedade brasileira

Percebe-se que, na sociedade brasileira, o histórico de práticas de racismo tem servido para segregar a vida de pessoas negras. Isso se dá em virtude de um país com o racismo estrutural enraizado. Dessa forma, pretende-se, neste momento, trazer de forma breve uma linha do tempo do racismo estrutural no Brasil.

Em 1839, houve a publicação do decreto que se iniciou no Rio de Janeiro e espalhou-se pelo Brasil inteiro, no qual, negros foram impedidos de frequentar escolas públicas. Atualmente, sabe-se que esses sujeitos têm acesso à escola e à educação, mas, ainda assim, existem muitas lacunas no âmbito escolar, e serão ao longo deste artigo desveladas.

Outrossim, em 1850, a lei de terras impedia que negros tivessem acesso à terra. Era negado a sujeitos negros quer fossem pessoas escravizadas ou não alforriadas, livres de possuir terras. Alguns anos depois, em 1888, quando a Lei Áurea, nº 3.353, concedeu a liberdade tão sonhada pela população afrodescendente, a tal “liberdade” que nunca deveria ter sido negada, chegou, pelo menos oficialmente no âmbito nacional. Mas, em uma sociedade racista, a “liberdade” (se podemos chamar assim) de uma população escravizada durante séculos, não se manifesta em várias áreas da sociedade de forma tão simples como assinar um papel. Se percebeu que ela só chegaria mesmo se houvesse um combate ao racismo e a qualquer tipo de opressão.

As políticas de exclusão, negação de direitos, discriminação e desigualdade continuaram contra a população negra. Em 1890, com o decreto 847, foi chamado de *Vadios e Capoeiras*, pessoas que participassem de religiões de matriz africana ou mesmo de rodas de capoeira poderiam ser encarceradas. Esse era mais um triste cenário da história de encarceramento em massa de homens e mulheres negros no país. Eis a questão: eram mesmo livres?

Ainda houve em 1911 a lei 9.081 que instituiu cotas para brancos, em que dava a essas pessoas a “oportunidade” do direito à terra, às colônias



e à educação. Em 1934 se decreta uma Constituição que traz ideias de eugenia em partes de suas estruturas. Compondo no artigo 138, parágrafo B, apresenta-se a idealização de “Fomentar a educação eugênica”, ou seja, branquear o país, acabar com povo negro.

Em 1937, a Frente Negra Brasileira é proibida e se torna ilegal, o grupo que era responsável por falar dos negros e trazer à tona as pautas deles. Mais uma vez, vozes negras foram levadas ao silêncio e impedidas de falar, como a escritora Djamilia Ribeiro (2017) diz:

[...] quando eu penso em silêncio, eu penso no quanto esse silêncio é construído por conta da determinação e da imposição de uma voz única, de uma voz que quer falar sobre nós [...] uma voz que impede que uma pluralidade de vozes possa falar. Então, ter direito a voz é ter direito a humanidade. Então quando eu não tenho direito a voz, a minha humanidade está sendo negada.

Com isso, o racismo é estrutural no Brasil. Houve e ainda há resíduos deste passado, em que, uma estrutura foi criada para impedir que pessoas de pele escura chegassem até lugares que os brancos, simplesmente por serem brancos, chegam. E atualmente, o cenário ainda está preocupante, o genocídio de pessoas negras só vem aumentando nos últimos anos. Segundo dados divulgados em 2019, pelo Atlas da violência (IPEA), os negros têm maior chance de serem assassinados no Brasil, representaram 77% das vítimas de homicídios.²

Mas onde busco chegar, trazendo essa retrospectiva? Chegarei à Educação Básica, pois todas essas questões supracitadas refletem na educação, na sala de aula e, principalmente, na vida dos alunos negros. A escola tem grande responsabilidade em combater o racismo e a educação é pode servir como uma espécie de antídoto contra o racismo e contra os males sociais do mundo. Desse modo, como afirma Silvio Al-

2 Segundo dados disponíveis em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/12/atlas-violencia-2021-v7.pdf>. Acessado em 05.03.2022 às 10h00min.



meida (2018), “a educação é um processo de formação, de construção de sujeitos, que terão o papel importante na vida social, na configuração do que chamamos de história”.

O combate ao racismo no âmbito escolar deve estar desde o falar do professor até o material utilizado. O livro didático é o um dos instrumentos mais usados em sala de aula e muitas vezes é o primeiro livro que chega até as mãos dos estudantes, o que o torna de grande responsabilidade do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a necessidade de uma representação nas imagens, nos gêneros textuais, imagens, figuras, charges e outros, que atendam a atribuição de exibição com uma diversidade social, com as diversas culturas, e uma representação diversificada, dos diferentes gêneros e etnias raciais.

Entretanto, em análises de gêneros textuais escritos e imagens realizadas por Santos (2021) e Souza (2021), em livros didáticos distribuídos na educação básica, da coleção aprovada triênio 2017 a 2019, a saber, “Português Linguagens” dos autores William Cereja e Thereza Cochar, da editora Saraiva, notou-se que o sujeito negro está entre a minoria presente das representações de imagens e textos presentes. Com isso, observou-se na análise, que o material didático apresenta uma representação que não empodera os estudantes acerca das questões etnicoraciais. Logo, a ausência do sujeito negro no livro didático de língua portuguesa é um direito negado. Num relato de Djamila Ribeiro (2017) pode-se notar uma ilustração da realidade da criança e dos jovens negros ao se deparar com a representação inexistente no livro didático:

[...] quando eu cheguei na escola e não me enxerguei no material didático; quando eu cheguei na escola e o silêncio das professoras em relação às violências que acontecem dentro do ambiente escolar [...] quanto silêncio será que me compõe e quantas de nós... muitas vezes os silêncios foram impostos a nós e a gente acabou se silenciando?

Remete-se, a partir disso, a uma das falas de uma teórica do feminino negro norte-americano, Audre Lorde, em que, em seu texto *Trans-*



formação do Silêncio em Liguagem e Ação, contido na coletânea *Textos Escolhidos* diz “E, certamente tenho medo, porque a transformação do silêncio em linguagem e em ação é um ato de auto revelação, e isso sempre parece estar cheio de perigos” (LORDE, 2009). A partir disso é perceptível na fala das duas que é um processo árduo de luta pelo reconhecimento enquanto sujeito negro. É imprescindível que todos encarem e reconheçam a realidade e existência do racismo, se faça a quebra do silêncio, como diz Lorde, e transformando essa quebra em linguagem e ação.

Assim sendo, pode-se concluir que ainda são muitos os direitos negados à população negra e há a necessidade de romper com o silêncio, romper com o silêncio é romper com a violência. Nesse sentido, pensar nas práticas que a escola básica tem instituído em suas práticas e numa pedagogia que estimule o senso crítico a respeito das questões sociais que rondam a vida dos estudantes é uma ação necessária.

A escola e seu papel formador

A escola é um ambiente de intersecção, um lugar onde saberes socialmente construídos se juntam ou mesmo entram em confronto. É a partir dessa instituição, também, que conhecimentos novos são apreendidos, reelaborados e questionados. Este papel engajador que a escola acaba assumindo, visa à formação integral do sujeito, refletindo em sua nova estrutura metodológica o ser como agente social.

Ao citar o sujeito educando é importante falar em sociedade e consequentemente nos conjuntos de fatores que compõem o seu corpo estrutural. A sociedade em sua essência é multicultural, sendo representada por um coletivo de perfis identitários plurais. Então, se a escola está imersa na sociedade, assim como a sociedade está inserida na escola, ela é por natureza multicultural. E, esta relação somente nasce a partir da dialogicidade, elemento primordial para que essa interação ocorra e estabeleça uma relação de troca dinâmica de suas complexidades e



problemáticas emergentes. Com relação à teoria dialógica, Freire (2005, p. 193) afirma que “o diálogo, que é sempre comunicação, funda a co-laboração.”. Desta forma, não há como haver uma relação de troca se não tiver comunicação.

Da elitização à humanização do ensino brasileiro

Analisando na linha do tempo sobre a história da educação no Brasil, nota-se que o modelo curricular que precede o currículo humanizado contemplava um sistema de ensino baseado relações de poder. Um fator determinante, que guiou e contribuiu para o fracasso do ensino brasileiro foi à política de segregação racial. Fenômeno histórico que propunha um sistema de privilégios versus marginalização, separando a comunidade branca da comunidade negra. Separatista por natureza, sua concepção é formulada a partir de uma falsa ideologia de superioridade e inferioridade de classe, étnico-racial e de gênero. Dois extremos de ensino, desiguais e discriminatórios. A professora bell hooks, em seu livro “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade” faz um relato de experiência pessoal sobre a cultura de dominação:

Quando entramos em escolas brancas, racistas e dessegregadas, deixamos para trás um mundo onde os professores acreditavam que precisavam de um compromisso político para educar corretamente as crianças negras. De repente, passamos a ter aula com professores brancos cujas lições reforçavam os estereótipos racistas. Para as crianças negras, a educação já não tinha a ver com a prática da liberdade. (hooks, 2020, p.12)

Diante da política de segregação racial, proposto pelo modelo de educação separatista, em que, a elite era privilegiada com um sistema de ensino de qualidade, que atendesse as suas demandas, enquanto que os grupos minoritários recebiam uma educação precarizada, assistencialista e bancária. Essa educação bancária, cristalizou-se como mo-



delo guia do sistema de ensino e práticas pedagógicas, moldando a sua realidade de ensino à favor dos seus privilégios, riquezas e estilo de vida da elite, como afirma Paulo Freire:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual está se encontra sempre no outro. (FREIRE, 2005, p.67)

Este outro (a concepção bancária da educação) representado na teoria freireana é a generalização dos grupos marginalizados por um sistema educacional opressor, reflexo das reproduções das relações sociais proposta pela hegemonia branca, que estava no topo da pirâmide social, normatizando as diretrizes dos sistemas sociais a favor de seus privilégios, riquezas e estilo de vida, moldando a realidade de acordo com seus interesses. Esta realidade formulada a partir do ponto de vista elitista é alienante por natureza. Violentando, explorando e alienando a “minoria” oprimida, estratificando a discriminação o preconceito e a desigualdade social, em prol da manutenção de uma ordem social injusta que preserve o seu *status quo*.

Em contraposição, à ideologia da pedagogia humanista propõe uma concepção libertadora do indivíduo do lugar de desumanização. No ambiente escolar, a pedagogia libertária está fundada na formação crítica do sujeito marginalizado, em que, esse sujeito possa refletir, indagar, questionar suas experiências pessoais e saberes adquiridos durante o processo de ensino-aprendizagem. Empoderando este sujeito marginalizado, desconstruindo esses estereótipos estigmatizantes.

Djamila Ribeiro (2019, p.35) reflete sobre o lugar de fala e como este conceito é importante para a desnaturalização da segregação na estrutura social. Ela explica que o “[...] lugar de fala discute justamente o



locus social, isto é, de que ponto as pessoas partem para pensar e existir no mundo, de acordo com as suas experiências em comum.”

É válido ressaltar que este processo de descentralização das práticas e conceitos elitistas dentro da esfera escolar, esteja pautado na realidade concreta dos grupos sociais marginalizados. Sendo efetuada gradualmente, para que seu impacto seja sentido por todos os setores envolvidos no processo educativo dos órgãos responsáveis pelas diretrizes e resoluções da política nacional da educação, a seguir por todo corpo pedagógico e por último e mais importante, a sociedade que desempenha um papel fundamental nesta luta pela democratização do ensino. Estas três esferas trabalham dinamicamente em conjunto na efetivação de uma educação que incorpore e reflita o mundo social. Da marginalização à humanização, a educação brasileira através da verdadeira práxis, proposta a partir dos autores citados, recria o imaginário escolar. De acordo com o conceito de Magda Soares:

Uma escola transformadora é, pois, uma escola consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas, e que, por isso, assume a função de proporcionar às camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhe permitam conquistar mais amplas condições de participação cultural e política e de reivindicação social. (SOARES, 2020, p.114)

Se por um tempo a escola renegou a educação como prática de liberdade em prol de um conceito elitista do ensino, que visava atender as demandas de um seletivo grupo da hegemonia branca. A escola Pós-Crítica busca reparar historicamente os prejuízos causados por suas ações educativas segregadoras que causaram o silenciamento e o apagamento das minorias sociais.



A escola como laboratório de narrativas coletivas

A representatividade dos alunos, como protagonista na aquisição de saberes, é fundamental para construir uma nova realidade social mais inclusiva, tolerante e igualitária. A comunidade escolar engajada, como já dito, é multiculturalidade, é diversidade, é pluralidade de identidades.

Deixar de ocupar o papel caricato do ensino unilateral e passar a atuar no processo de ensino-aprendizagem de forma cooperativa, professor-aluno atuando dialogicamente é de extrema urgência e importância. Para bell hooks, é importante que a sala de aula seja vista como “um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objeto da pedagogia transformadora.” (2020, p.56). Participando ativamente, o aluno transforma a sala de aula em um laboratório de experiências, ao trazer suas narrativas nas discussões em sala, agregando no processo de ensino – aprendizagem.

Os laboratórios de narrativas são fundamentais para que seja criada uma comunidade afetiva, a fim de que os alunos sintam que este ambiente seja de acolhimento. Uma ação que a escola poderia promover é a expansão deste laboratório de narrativas com outros núcleos escolares, com a finalidade de promover encontros entre os corpos pedagógicos das escolas, cria-se um vínculo e os professores formam uma rede de apoio, onde será trocada as experiências de suas docências.

A representatividade negra no livro didático

A ideia de “representatividade negra” suscita em círculos sociais na sociedade ou guetos da internet muitas concepções, e, a partir disso, faz decorrer em grupos distintos reações diferentes. Em uns, um abraço as visões de mundo que essa cosmovisão pode trazer ou mesmo afastando outros, por acharem que tais ideias dividem a sociedade. Sendo, por tanto, para esse segundo grupo, “representatividade negra” sinônimo de “mi mi mi” ou mesmo um assunto de um único lado do espectro político ideológico.



No entanto, pensar em representação do sujeito negro na sociedade, em específico em sala de aula, é extremamente importante, pois, para além do espectro político, essa visão de mundo diz respeito: a) a maneira como é concebido um grupo social, muitas vezes subalternizado; b) a percepção que a instituição que está veiculando determinado objeto, produto, filme, peça etc tem sobre esse indivíduo; c) e a recepção e posterior ação do sujeito negro, a partir do absorvido, por essa representação feita. Acarretando, dessa forma, a reverberação do que está circulando no dia a dia nestes entes de disseminação de conteúdos.

Pesquisa feita pelo IBGE (PNAD Contínua 2019)³ apontando as “Características gerais dos domicílios e dos moradores 2019”, informa que em 2012 a população que se declarava branca no Brasil era de 46,6%, preta 7,4% e parda 45,3%. Já, em 2019, 42,7% se declarava branca, 9,4% preta, 46,8% parda. Isso significa um aumento de 2%, de 2012 para 2019, de pessoas que se assumem como preta. Se somarmos a população que se declara preta e parda no ano de 2019, pode chegar-se a conclusão de que, no Brasil, 56,2% da população se autodeclara negro.

Com tais dados, cabe questionar se não vale a pena abrir mais oportunidades para que o indivíduo negro ocupe mais espaços de poder, tenha voz no cenário cultural, intelectual e porque não dizer presença representativa nos materiais que são distribuídos pelo estado brasileiro dentro da sala de aula. Logo, pensar em representação social é querer ver o sujeito negro sair de um local social de exclusão e silenciamento, que muitas vezes o sistema público historicamente o relega. E, possibilitar que ele (indivíduo negro) tenha a oportunidade real de propor políticas públicas para que os seus possam galgar cada vez mais espaços quase impossíveis em séculos passados no âmbito de status social e de educação.

3 Segundo o IBGE (2020), “Informações atualizadas em 26.05.2020.” Dados disponíveis em <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acessado em 27.02.2022 às 22h00min.



A declaração de Frantz Fanon, em que diz: “o homem é movimento em direção ao mundo e ao seu semelhante.” (FANON, 2008, p.53), apresenta uma noção de complexidade do indivíduo. Ao ter contato com o texto literário, filme, histórias apresentadas em gêneros textuais vários, o leitor poderá ser “fisgado” pela leitura ou mesmo apreender melhor o conteúdo a partir do momento em que se enxerga na narrativa ou mesmo quando um assunto do seu interesse atravessa as questões traçadas no tecido textual.

Se se compreende que é quando o espectador/leitor visualiza de alguma forma elementos de suas vivências, de suas emoções, das concepções morais e éticas que ele possui, que o prende diante um livro, filme ou outros meios de informações e/ou de entretenimento, como dizer que “representação” não importa? Alguns, diante dessas alegações, mesmo que tenham um olhar atravessado (negativo) para a militância das questões raciais, podem argumentar que sim é verdade. Mas, ora, se é verdade, como desprezar a reflexão, as problemáticas voltadas a questões identitárias negras? Como desprezar a maneira como o sujeito negro vem aparecendo nos livros didáticos, por exemplo?

É importante ter o sujeito negro aparecendo no livro didático de forma, seja em autoras (ers), nas artes que esse livro apresenta, nas referências bibliográficas que embasam a ideologia e metodologia que o construíram e etc. Dessa forma, fazendo se cumprir a lei 10.639/2003, isto é, estimulando o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, desenvolvendo “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”⁴. Como aponta Jamille Lins Santos, “os professores, assim como os materiais

⁴ Disponível em [Um pequeno mapa contornado em cinza, representando o território do Brasil, localizado no canto inferior direito da página.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acessado em 01.03.2022 às 13:07.</p></div><div data-bbox=)

didáticos são de suma relevância para se chegar a uma educação de qualidade e libertadora, desconstruindo rótulos, conceitos e noções estabelecidas na sociedade” (SANTOS, 2021, p.254).

Como aponta bell hooks (2013, p.36):

“Os professores que abraçam o desafio da autoatualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente.”

Assim sendo, os docentes que procuram se auto avaliar sobre as posturas, as escolhas pedagógicas que têm feito em sala podem demonstrar essa capacidade expressada por hooks, criando espaços para que os alunos possam experienciar de maneira mais profundas a sala de aula. E falando especificamente das questões étnico-raciais, esse estudante poderá ter um reconhecimento aprofundado acerca de sua própria identidade.

O papel do professor na hora de estimular um pensamento crítico é extremamente importante. Aqui, cabe uma diferenciação entre um ensino que propõe ao aluno uma postura questionadora diante um objeto de leitura e um ensino que propõe colonizar o aluno com pensamentos (ideias) acerca da sociedade que mais agrada a cosmovisão do professor. Palavras importantes: Reflexão crítica X Colonização do pensamento.

No primeiro, temos um ensino que propõe uma pedagogia conscientizadora, em que, o docente buscará estimular em seus alunos uma leitura do contexto histórico e social que cerca texto em que se está trabalhando e como aquilo impacta sua vida ou a de seus semelhantes no ambiente social. Na segunda, haverá uma imposição de pensamento, no qual, o educador tentará “enquadrar” o estudante numa concepção de mundo, não abrindo caminhos para aquilo que Paulo Freire (1987) chamaria de “Pedagogia dialógica”.



O livro didático dentro do contexto da representação negra

Se a escolar representa o espaço onde conteúdos e ideais que rondam e fazem parte da sociedade são expostos e debatidos, cabe pensar o que ela tem ensinado para a nova geração de cidadãos que estão sendo formados por ela. E, se o que tem sido distribuído por ela mostra a diversidade que permeia a cultura e o grupo social de pessoas que se encontram na sociedade, como a população negra.

O livro didático possui um papel extremamente importante em sala de aula, como aponta SOUZA (2021, p.229-230):

[...] por (i) Trazer assuntos que fazem parte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) onde se encontra as diretrizes dos conteúdos que serão ministrados em todas as escolas nacionais, seja pública ou privada; (ii) Serve de levantador (ou não) de discussões para questões sociais que rodeiam a vida de milhões de adolescentes e jovens, através de seus textos e exercícios de fixação; (iii) Ele, também, pode servir de meio de orientação específica sobre determinados conteúdos não somente em sala de aula, mas fora dela; (iv) Tem a capacidade de fazer conhecido ou não pessoas, autores, cantores e perspectivas do que seria ou não cultura dentro da sociedade brasileira, de forma direta ou não, intencionalmente ou não.

Mesmo que inconscientemente, é justamente quando o indivíduo se sente representado em uma obra que a ela acaba se afeiçoando, como aqui já exposto. Se a representação é estereotipada e distorcida, o elemento que o levou a atraí-lo no processo de identificação pode começar a deformar a ideia que esse sujeito tem sobre si mesmo. A BNCC reconhece que na fase do ensino fundamental os estudantes passam por mudanças que fazem com que tenham “singularidades e formações identitárias e culturais próprias” (BRAZIL, 2018, p.60), logo pensar nas questões representações negras se faz de extrema importância.

Numa pesquisa, empreendida por Souza (2021, p.230), como já referenciado neste espaço, no livro didático “Português Linguagens,



7ºano, da editora Saraiva, organizado por William Cereja e Thereza Cochiar, triênio 2017, 2018 e 2019”, aponta que das 184 imagens presentes em imagens, que o pesquisador pôde perceber a tez da pele da pessoa/personagem ali presente, apenas 19 traziam a representação de pessoas negras.

A luz dos desses dados e das discussões aqui apresentadas e sabendo do papel formador desempenhado pela escola básica na vida do cidadão-estudante fica evidente a importância de questionar quais parâmetros a escola básica tem colocado como estimulador de pensamento identitário no Brasil. Quais concepções novas, ela deseja abraçar para impedir que uma visão embranquecedora que - ao longos dos anos, na sociedade brasileira – tem permeado o imaginário de cidadã-padrão a ser seguido nos espaços de poder público?

Reflexões finais para se ter um novo começo...

O panorama do sistema educacional brasileiro vem passando por um processo de transição, sofrendo drásticas reformulações, muito devido às discussões e lutas de grupos sociais negros, que têm buscado por meio do embate, do debate público e nas pesquisas sociais uma mudança nos espaços de poder. A educação é o meio pela qual uma mudança de pensamento é uma possibilidade grande na vida de adolescentes e jovens.

Este processo de transição ocorre devido a uma necessidade histórica de reparação dentro da área educacional. Essa transição é fruto de uma pedagogia humanista que transcende o cenário educacional, para que os educandos sejam vistos como seres plurais e multiculturais, possibilitando que o ambiente escolar contemple a realidade destes sujeitos e acolha em seu sistema de ensino a diversidade, deixando de ser uma mera transmissora assistencialista de conhecimentos e passa a ser uma cooperadora no processo de ensino e aprendizagem.



REFERÊNCIAS

ACAYABA e Arcoverde, Cíntia e Léo. **Os negros têm mais que o dobro de chance de serem assassinados no Brasil**, diz Atlas; grupo representa 77% das vítimas de homicídios. G1 SP e GloboNews, 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/08/31/negros-tem-mais-do-que-o-dobro-de-chance-de-serem-assassinados-no-brasil-diz-atlas-grupo-representa-77percent-das-vitimas-de-homicidio.ghtml>>. Acesso em: 09 de março de 2022.

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Silvio. **História da discriminação racial na educação brasileira**. Youtube, escola da Vila. 26 de julho 2018.

BRASIL. O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018, p.57-65.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 194

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 51.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2020.

LORDE, Audre. **Textos escolhidos de Audre Lorde**. Retirado e traduzido: “I Am Your Sister. COLLECTED AND UNPUBLISHED WRITINGS OF AUDRE LORDE”, Oxford University Press, 2009.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017. 112 p. (Feminismos Plurais)

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Precisamos romper com os silêncios**. Youtube, TEDx São Paulo Salon. 27 de janeiro de 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

SANTOS, Jamille Lins. Representação do Feminino nos gêneros textuais escritos do Livro Didático De Língua Portuguesa. **Letramentos literários e abordagens culturais** / Organizadores: Carlos Magno Gomes e Maria de Fátima Berenice Cruz. -- 1. ed. -- Aracaju, SE: Criação Editora, 2021, 250-259.



SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 18.ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 2.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.


SOUZA, John Santos de. Livro Didático e a Representação Imagética do Negro. **Letramentos literários e abordagens culturais** / Organizadores: Carlos Magno Gomes e Maria de Fátima Berenice Cruz. -- 1. ed. -- Aracaju, SE: Criação Editora, 2021, p.226-236.

WEDDERBURN, Carlos Moore. **O racismo através da história: da antiguidade à modernidade**, 2007. Disponível em: <http://www.ammapsique.org.br/baixar/O-Racismo-atraves-da-historia-Moore.pdf>. Acessado em 03.03.2022 às 12h:09min.





A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA COMO CAMINHO DE DECOLONIZAÇÃO

 Marcio Santos da Conceição

Introdução

O OBJETIVO DO PRESENTE ARTIGO é propor uma reflexão acerca da Educação Quilombola como uma experiência de decolonização. Num primeiro momento, apresentamos a escola como lugar de múltiplas linguagens, pois o sujeito se constitui através da linguagem. Linguagem aqui pensada de forma plural, enfatizando que a escola muitas vezes silenciou essas linguagens por conta de projetos pedagógicos reprodutores de uma forma de pensar elitizada, construídos para e não com a comunidade a qual era direcionada.

Apresentamos em seguida o conceito de quilombo. Inicialmente tomando esse conceito a partir do modelo africano, em seguida apresentamos os estudos desenvolvidas pelas duas vertentes que estudaram o quilombo: a culturalista e a materialista, fechando o texto com a necessidade de uma ressemantização do conceito e suas implicações jurídicas.

A educação escolar quilombola é apresentada na seção seguinte através de um breve relato histórico que culminou na resolução CNE/CEB 8/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola em novembro de 2012. Apresentamos os princípios dessa resolução e falamos um pouco acerca do currículo.

A implantação de uma Educação Escolar Quilombola significa uma das grandes conquistas dos negros do nosso país assim como a



luta contra o Mito da Democracia Racial, através da criação do Estatuto da Igualdade Racial, a implantação da Lei 10639/03, mas representa somente uma parcela do que ainda precisamos realizar para que haja uma democracia no fazer pedagógico do nosso país.

O desafio para que essas mudanças aconteçam perpassa uma longa história de silenciamento da população negra, dos seus valores, costumes, crenças e nos perguntamos como a escola pode contribuir para tais mudanças quando o meio acadêmico ainda carece tanto de debates, de um amadurecimento de temas ligados à cultura e identidade étnico-raciais no processo formativo dos professores.

A escola: um lugar de múltiplas linguagens

Tomando como fonte de inspiração Benveniste (1972), “na linguagem e pela linguagem, o homem se constitui como sujeito.” Podemos dizer que o que nos torna humanos é a nossa capacidade de produzir linguagens e de saber interpretá-las. Porque elas são múltiplas, precisamos então de subsídios, de suportes que nos permitam lê-las e decifrá-las, sobretudo quando elas penetram nossas salas de aula, nos tiram das nossas zonas de conforto e nos exigem um posicionamento. Posicionamento esse, que por vezes, representa também uma atitude política. Afinal de contas, como nos ensinou o patrono da educação brasileira, Paulo Freire, é impossível desassociar Educação e Política.

As linguagens em sala de aula são múltiplas porque estamos num período histórico onde a Escola ficou encarregada de dar conta de muitas demandas, algumas delas que talvez nem fosse de sua responsabilidade, mas é nela que a criança, o adolescente, o jovem, passa maior parte de suas vidas. Ela é formadora de opinião, e o educador é desafiado através das várias interpelações a se qualificar, a se reinventar para poder falar de raça, de gênero, de sexualidade, de política, e de tantos outros temas que nela se apresentam.



Falar de educação quilombola exige que nós partamos das raízes da nossa formação tradicional que por vezes silenciou as vozes dos negros e negras, dos indígenas e de tantas outras culturas subalternizadas. Para tanto nos questionamos: como lidar com essa diversidade de linguagens presentes na sala de aula? O que a escola pode trazer nesse processo de mudança de mentalidade?

Moita Lopes (2002) dá algumas pistas quando nos provoca ao fazer o seguinte questionamento: Como podemos criar inteligibilidades sobre a vida contemporânea ao produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem: os pobres, os favelados, os negros, os indígenas, homens e mulheres homoeróticos, mulheres e homens em situação de dificuldades sociais e outros?

Responder a essas perguntas nos coloca numa atitude decolonial pois o lugar, ou o ponto de partida aqui, não é o colonizador, é o subalterno, aquele que se encontra à margem. Isso supõe a necessidade de pensar um mundo por um olhar não-eurocentrado. O espaço acadêmico é um lugar privilegiado para tais mudanças. Segundo Lopes,

[...] precisamos de um projeto ético de renovação ou de reinvenção de nossa existência que as áreas de investigação têm de abraçar, e ao mesmo tempo, um projeto social e epistemológico, ou talvez epistemológico porque social, diferindo de muitas tradições que separavam a produção do conhecimento do ser social (LOPES, 2002, p. 32).

O conhecimento por si só não gera mudança. É necessário pensar como esse conhecimento é transmitido e qual o objetivo do mesmo, pois nada do que está presente no nosso currículo é por acaso. Por isso Boaventura Santos nos alerta que “uma transformação profunda nos modos de conhecer deveria estar relacionada, de uma maneira ou de outra, com uma transformação profunda nos meios de organizar a sociedade” (SANTOS, 2009). Faz-se necessário então, caminhar na direção



de um projeto epistemológico com implicações sobre a vida social. Algumas pistas, dentro desse universo do conhecimento podem ajudar a encontrar caminhos para essas mudanças tão importantes.

Os estudos de gênero tem contribuído para percebermos que vivemos sob padrões historicamente construídos – como a suposta necessidade de subordinação da mulher ao homem, assim como a heteronormatividade, entre outros - e que sem refletir de forma crítica acerca desses padrões, dificilmente poderemos caminhar para uma sociedade menos desigual, uma vez que as pesquisas demonstram que as diferenças salariais ou mesmo de oportunidades entre homens e mulheres reforçam as relações de poder presentes nas nossas instituições até os dias atuais.

Segundo os estudos sobre ideologia de gênero pode-se evidenciar que na medida em que podemos provar que esses padrões foram construídos historicamente pode-se pensar então em estratégias de enfrentamento dessa realidade ou mesmo na possibilidade se reverter injustiças e construir um horizonte mais equânime (HEILBORN, 1999; 2002).

Foucault (1996) já nos orientava nesse sentido. Segundo o autor, nossos discursos configuram ambientes, produzem espaços, criam noções de coerência e estabilidade, produzimos domínios de saber que incitam a produção de discursos e a manifestação de comportamentos. Além do que não há campos autônomos do conhecimento desligados da cultura visto que os sujeitos não são a-históricos.

O Quilombo ontem e hoje

A palavra Quilombo é originalmente bantu, *kilombo* e foi portuguesa para Quilombo. O povo bantu foi uma das grandes nações trazidas de África e escravizada aqui no Brasil, oriunda das regiões de Angola e Zaire. Outra origem da palavra quilombo vem da língua Umbundu e se referia a uma instituição sociopolítica e militar. Segundo Miller (1976, apud MUNANGA, 1996), é o “resultado de uma longa história envolvendo regiões e povos [...] É uma história de conflitos pelo po-



der, de cisão de grupos, de migrações em busca de novos territórios e de alianças políticas entre grupos alheios”. Segundo Kabengele Munanga (1996), algumas evidências linguísticas podem esclarecer o sentido e a origem da palavra Quilombo:

Entre o povo mundombe de língua umbundu, perto de Benguele, a palavra quilombo significava campo de iniciação, no século XIX. No moderno umbundu padrão, tem-se a palavra ocilombo, que se refere ao fluxo sanguíneo de um pênis recém-circuncidado, e ulombo, que designa um remédio preparado com sangue e o prepúcio dos iniciados no campo da circuncisão e que é usado em certos ritos não especificados. A raiz – lombo que constitui a base de todas essas palavras, identifica a palavra quilombo como sendo unicamente ovimbundu, uma vez que contrasta com a palavra cokwe e mbundu para as cerimônias de circuncisão: mukanda.

Para compreender o sentido profundo dessa palavra precisaríamos penetrar nas histórias de lutas entre diferentes grupos étnicos africanos o que não é necessariamente o objetivo do nosso texto. Porém, vale salientar algumas características dessas instituições para podermos acompanhar a evolução histórica dessa palavra e buscar entender como ela vai penetrar no nosso universo brasileiro.

Em 1610, no entendimento de Joseph Miller, no Oeste da África Central, a palavra Quilombo tinha uma conotação de uma associação de homens, aberta a todos sem distinção de filiação a qualquer linhagem, na qual os membros eram submetidos a certos rituais de iniciação onde os mesmos abdicavam da proteção de suas linhagens e passavam assim a integrar uma espécie de grupo de guerreiros invulneráveis às armas do inimigo.

Portanto, o termo quilombo aparece inicialmente como uma comunidade, ou um bando de guerreiros nômades também conhecidos como *imbangala*, que reunia um grande número de pessoas desligadas de suas linhagens vencidas, essas comunidades se caracterizavam por



um forte poder e disciplina militar. Posteriormente, os estudiosos vão utilizar o termo Quilombo Amadurecido, pois nesse momento a comunidade não se restringiria somente aos homens guerreiros mas teria um estilo marcado pela diversidade dos povos que o constituía, assim como no Brasil o quilombo também contava com indígenas e até mesmo, com pessoas brancas.

Do ponto de vista da sua economia algumas comunidades na região sul da floresta equatorial de onde originou-se o modelo do Quilombo, viviam da agricultura, plantavam milho, mandioca (introduzida por volta de 1600), posteriormente, batata doce e amendoim, assim como outras culturas como a banana e o inhame. Possuíam animais domésticos como galinhas, cabras, carneiros, cachorros e porcos.

Quanto à organização social, eram organizados a partir do modelo da aldeia, que era a base da estrutura política. Essas aldeias organizadas viviam sob a liderança de um rei que tanto exercia uma função política quanto religiosa. Praticavam uma religião que apesar da multiplicidade cultural acreditava num único criador que recebia vários nomes, Zambi, Kalunga, Lessa, etc. Esse Deus Criador, era uma divindade distante, que ao criar o mundo, confiou-lhe à administração dos homens.

Munanga (1996) faz um paralelo entre o desenvolvimento do quilombo amadurecido na área cultural bantu e o período no qual morreu o líder do grande quilombo, que tornou-se referência aqui no Brasil, Zumbi do Quilombo de Palmares. Segundo ele, Zumbi teria sido morto em 1695, ou seja, quase final do século XVII. Nessa mesma época, no continente africano, a instituição quilombo, passou a ser uma instituição política, militar, transétnica, centralizada e formada por homens, os quais tinham que passar por determinados rituais de iniciação, com o objetivo de atribuir-lhes a qualidade de guerreiros, ao mesmo tempo que esses rituais permitiam unificação e integração do grupo, tudo isso sob a liderança de um grande guerreiro.

Partindo desses pressupostos, o autor chega à conclusão de que o quilombo brasileiro é uma reconstrução do modelo africano, se opondo



ao regime escravocrata, pela sua estrutura política, na defesa dos oprimidos escravizados e que transformaram seus espaços de convivência em espécies de campos de iniciação à resistência, e que abarcavam não somente os negros, mas também índios e até brancos. Segundo o autor, esse modelo bantu, aqui no Brasil recebeu influências diversas, as quais deram-lhe um caráter transcultural, característica muito forte da cultura afro-brasileira.

Na literatura acerca dos Quilombos no Brasil encontramos duas vertentes que estudaram os Quilombos. A primeira que deu início na década de 30, chamada de concepção culturalista e que teve como expoentes pesquisadores como Edison Carneiro, Artur Ramos, Nina Rodrigues e Gilberto Freyre. O pensamento desses autores colocava por exemplo, o Quilombo de Palmares como um “modelo” de uma África recriada aqui no Brasil através dos escravos fugitivos. Ao mesmo tempo em que os escravos tentavam reproduzir um estilo de vida parecido com o estilo de vida africano, eles representavam através de suas presenças no Quilombo uma resistência ao processo de aculturação imposto pela sociedade escravista, um tipo de Estado onde poder-se-ia manter os costumes e a cultura africanas no Brasil.

A segunda vertente que estudou os Quilombos foi a chamada vertente materialista. O grande expoente dessa vertente foi Clóvis Moura. Esse autor desenvolveu o que os sociológicos vão denominar por “Sociologia da Práxis Negra”, que representa um núcleo do pensamento mouriano a partir da articulação entre seus estudos sobre a rebelião negra e a sociologia da práxis que se constituía, em linhas gerais, como crítica radical à sociologia acadêmica. (OLIVEIRA, 2009)

Silva (2011) elenca algumas situações diferentes que também deram origem a algumas comunidades quilombolas: às vezes, certos fazendeiros, por questões financeiras abandonavam os escravos nas suas terras; em casos de heranças, quando haviam um filho bastardo; terras doadas a Santos; recebimento de terras por serviços prestados ao Estado; haviam também terras ocupadas pacificamente depois de aban-



donadas pelos seus senhores, etc. Segundo essa autora, devido à essa diversidade, alguns autores vão preferir utilizar o termo “terras de preto”, dando ênfase muito mais à questão do lugar, centralizando assim a territorialidade.

O Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais, da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), definia o quilombo da seguinte maneira:

Ainda que tenha um conteúdo histórico, [o termo quilombo] vem sendo ressemantizado pela literatura especializada e pelas entidades da sociedade civil que trabalhavam junto aos “segmentos negros em diferentes contextos e regiões do Brasil”, Partindo de uma definição negativa – eles não se referem a resíduos, não são isolados não tem sempre origem em movimentos de rebeldia, não se definem pelo número de membros, não fazem uma apropriação individual da terra [...] (ARRUTI, 2006)

Arruti (2006) nos apresenta essa definição para explicar que segundo essa extinta associação, os quilombos devem ser pensados como grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida, característicos num determinado lugar, cuja identidade se define por uma referência histórica comum, construída a partir de vivências e valores partilhados.

A necessidade de pensar o quilombo desta forma advém de uma necessidade na época de criar dispositivos legais que permitissem que os mesmos pudessem ser inseridos na mesma modalidade que consta no artigo 68 da Constituição Federal de 1988 que já tocava nas questões ligadas à terra para os indígenas. Assim a Associação Brasileira de Antropologia, juntamente com o Ministério Público Federal começou a indicar peritos para fazer os laudos antropológicos em vista do reconhecimento das comunidades quilombolas no Brasil.

Uma vez definido o conceito de quilombo, acrescentar-se-á ao mesmo o termo “remanescente”. Segundo Arruti, (2006) tal nomina-



ção oficial permite que se sustente o conceito de grupo étnico e na observação de uma formação territorial específica, caracterizada pelo uso comum o que permitirá uma análise do conceito contemporâneo de quilombo. Essas mudanças de perspectivas são importantes, sobretudo, porque a legislação imperial deixava uma grande lacuna e permitia que se visse o quilombo simplesmente como um objeto de repressão. Partindo dos pressupostos até aqui apresentados pode-se pensar a partir de agora as três formas de ressemantizações pelas quais o conceito de quilombo passou a partir da proclamação da República no Brasil.

A primeira ressemantização apresenta o quilombo como resistência cultural, o que foi apresentado anteriormente, toma como base a persistência ou produção negra no Brasil, o segundo plano, que vinculava a ressemantização à resistência política, servindo de modelo para se pensar a relação entre classes populares e ordem dominante e um terceiro plano, operado pelo movimento negro que elege o quilombo como ícone de “resistência negra”. O grande expoente aqui, a partir da década de 50 é Abdias do Nascimento. (ARRUTI, 2008)

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 68 inscreveu no Ato de Disposições Constitucionais Transitórias, os direitos estabelecidos aos então denominados “remanescentes de quilombos”, seus direitos territoriais, garantindo aos que ocupavam suas terras, a titulação definitiva pelo Estado Brasileiro. Porém, mesmo com esses direitos estabelecidos ainda assim havia várias questões que pairavam no ar como por exemplo: “quem seria esses remanescentes das comunidades quilombolas, visto que para alguns estudiosos não havia entendimento acerca desse conceito histórico?

Segundo Leite (2008, p. 970), “A ressemantização do termo quilombo pelos próprios movimentos sociais e como resultado de um longo processo de luta veio traduzir os princípios de liberdade e cidadania negados aos afrodescendentes, correspondendo a cada um deles, os dispositivos legais”.



Segundo a autora supracitada podemos ter então três entendimentos a partir do texto constitucional: o primeiro que vê o quilombo como direito à terra, como suporte de residência e sustentabilidade, o segundo no qual o quilombo se apresenta como um conjunto de ações em políticas públicas e ampliação de cidadania, entendidas em suas várias dimensões e por fim o quilombo como um conjunto de ações de proteção às manifestações culturais específicas. (BRASIL, 1988, apud LEITE, 2008). É então um momento muito importante para população negra no Brasil, pois segundo Leite, vemos aí, o silêncio de um século enfim rompido, e o reconhecimento da existência e persistência de um povo. A partir da Constituição de 1988, os negros aparecem então como sujeitos sociais e de direitos, e passam a ser citados e incorporados à concepção de Nação.

Contudo ainda hoje, existem alguns impasses jurídicos e legislativos enfrentados pelas comunidades remanescentes de quilombos, visto que, mesmo se o Ministério Público Federal defenda a ideia de que os direitos dos remanescentes de quilombos ao território seja fundamental e esteja acima ao de propriedade privada, sendo assim atemporal e preexistente, grandes setores da imprensa, setores empresariais, levantam dúvidas sobre riscos que essa regularização possa representar.

Educação escolar quilombola

Falar sobre Educação Escolar Quilombola é algo muito recente, pois apesar da implantação da Lei 10639/03 que insere no currículo escolar a História da Cultura Afro brasileira e Africana em 2003, somente em 2012 começamos realmente a pensar de forma efetiva acerca de uma Educação Escolar Quilombola. Segundo Soares (2012) isso se explica pelo fato da educação não ter sido um fator primordial nas lutas e pautas das Comunidades Remanescentes de Quilombos, e sim o direito à territorialidade.

Dizer isso não significa afirmar que o movimento negro nunca tenha se preocupado com as questões ligadas à educação, significa de antemão deixar claro que para essa pauta ser posta em discussão ha-



via necessidade inicialmente do reconhecimento dessas Comunidades, e antes da Constituição Federal de 1988, não havia dispositivos legais que reconhecessem tais comunidades do ponto de vista jurídico, como detentoras de direitos.

Portanto a partir do momento em que as comunidades remanescentes quilombolas são reconhecidas, as mesmas podem lutar por políticas públicas para seus moradores. Nesse momento passa-se então a reivindicar por uma educação diferenciada, por políticas públicas nas áreas de saúde, infraestrutura, que são da responsabilidade do poder público tanto na esfera municipal, estadual quanto na federal.

A partir então desse reconhecimento alguns eventos marcaram as reivindicações dos quilombolas no que tange as políticas públicas, em especial, por educação: em 1996 a criação da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas, com representatividade de quilombolas de vários estados buscando lutar por direitos que lhes foram negadas ao longo da história do país, em 2007 e 2008, a criação de um documento chamado “A Educação Escolar que Queremos”, construído por educadores quilombolas, em 2009 a realização do Fórum Baiano de Educação Quilombola, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado da Bahia; a PUC do Rio, um ano depois realizou o I Seminário Panorama Quilombola: Experiências e Políticas em terra, cultura e educação organizado pelo Laboratório de Antropologia dos Processos de Formação e a realização do I Encontro de Educação Quilombola do Rio Grande do Sul em 2011.

Além desses eventos, Soares (2012) destaca a importância da Conferência Nacional de Educação em 2010, onde ficou apresentado no Eixo VI: “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade” e incluíram um capítulo sobre Educação Quilombola. Vale ressaltar que diante de todos esses eventos, houve participação direta do movimento negro, dos quilombolas e não somente da classe acadêmica, ou seja, os negros quilombolas deixam de ser representados e passam a ser representantes diretos dos seus direitos.



Em 2012 foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, buscando apontar a necessidade de um ensino que respeite a identidade cultural dos remanescentes quilombolas assim como busque uma articulação entre os saberes escolares e os saberes tradicionais dessas comunidades. Trabalho árduo, pois a Escola que temos e o currículo escolar atual, ainda demonstra um elitismo cultural através das escolhas dos seus componentes curriculares. Uma construção curricular que não contempla as minorias e que não respeita as diferenças, sejam elas étnicas, raciais ou de gênero e mesmo quando há determinadas conquistas como a Lei 10.639/03 que implementa a obrigatoriedade da História da Cultura Afro brasileira e Africana, nada indica que isso vingará.

É oportuno lembrar que desde 1996, com a Lei 9.394/1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação já apontava para necessidade de uma educação que respeitasse a diversidade cultural, onde “o ensino da História do Brasil devesse levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996). Outro fato importante foi a criação em 2010 pelo Decreto 7.352 do PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária que dispunha sobre políticas de educação do campo. (BRASIL, 2010).

Com este novo decreto, defende-se a pertinência de uma política educacional diferenciada, cujo objetivo não deve ser mais levar a mesma escola a todos os lugares e populações. Essa necessidade emerge da constatação de que uma das maiores e mais importantes consequências da lógica urbanocêntrica é a formação de uma juventude que perde completamente a empatia com o modo de vida de sua própria família e que, muitas vezes, está pronta para trocar o campo pela periferia urbana. (ARRUTI, 2017, p. 118).

Segundo Arruti (2017, p. 119), muitos desses documentos recomendam que haja um vínculo entre terra, território e escola e diante da



realidade quilombola isso não seria difícil uma vez que, os mesmos já partilham uma terra de uso comum, isso poderia configurar num modelo escolar que refletisse acerca da memória da escravidão, o racismo institucional assim como a identidade negra.

A educação quilombola como caminho de decolonização

Como vimos anteriormente a Educação Quilombola é algo recente dentro do universo da Educação no Brasil, uma vez que sabemos que a escola por vezes foi e ainda continua sendo utilizada como um mero instrumento reprodutor de desigualdades, onde a elite construiu um currículo que nos impediu de ter acesso a uma forma crítica de pensar a história dos povos que construíram esse país, respeitando a sua diversidade e valorizando suas mais diversas contribuições dentro desse processo.

Há uma necessidade de se começar a pensar acerca do que nos foi ensinado sobre o conceito de Comunidades Quilombolas, para posteriormente então indagarmos o que seria uma Educação Quilombola e em que medida a mesma poderia preservar e/ou romper com a formação eurocêntrica oferecida desde o currículo da educação básica.

As comunidades remanescentes de quilombos estão contabilizadas em torno de 2.228 em todo país e acolhe em torno de 49.722 alunos matriculados em 364 escolas localizadas em todas as regiões do Brasil. (NUNES, 2016, p. 143) Esse quadro nos parece bastante significativo para entendermos a importância de se pensar uma educação que busque uma relação entre “o escrito e o vivido”.

Segundo Nunes (2016, p.142) a educação surge de demandas pontuais, de exigências necessárias hoje, e pensar o quilombo significa “ter um olhar focalizado para um horizonte relativamente esquecido nas produções acadêmicas, especialmente as educacionais: um espaço rural e negro”. Essa autora afirma que o movimento quilombola ao reivindicar uma educação diferenciada para quilombos atrelada à reivindi-



cação por regularização fundiária, construiu uma forma peculiar de se pensar arranjos educacionais que estejam arraigados ao chão em que se vive, na perspectiva de que as mudanças que o conhecimento produz, impliquem, acima de tudo, em possibilidades coletivas de um bem viver manifesto em toda a extensão da vida cotidiana. Enseja-se que a escolarização assuma uma dimensão humanizante na relação com o trabalho, e desse modo, com o conjunto de relações humanas de natureza social, econômica e histórica que a circunda. (NUNES, 2016).

O papel de uma educação pensada a partir da realidade dessas comunidades quilombolas é de suma importância para preservação da identidade e da ancestralidade desses povos e a proposta de uma reflexão sobre a educação quilombola precisa agregar saberes sociais e saberes científicos, de modo que a formação dos sujeitos não os desenraizem da sua cultura tampouco da sua história (NUNES, 2016, p. 144).

Porém para pensar uma educação quilombola temos que garantir inicialmente que os remanescentes dessas comunidades tenham o direito de permanecer nelas, pois há muitos anos travamos uma luta pelo reconhecimento desses espaços, visto que fazendeiros e latifundiários não têm o menor interesse nesse reconhecimento e veem a terra, simplesmente como mais um meio de exploração.

Os desafios são muitos, ser quilombola não supõe ter uma identidade única. Cada região viveu seus próprios desafios, e construiu suas próprias identidades, por isso não podemos pensar por exemplo, que a realidade dos quilombos no Sul do Brasil, seja igual a realidade das comunidades quilombolas do Nordeste, ao mesmo tempo que podemos encontrar traços comuns nas histórias de lutas dos povos negro independentemente de onde os mesmo se situem.

Considerações finais

A Educação Escolar Quilombola faz parte de uma série de pautas do povo negro quilombola aqui no Brasil. O caráter tardio acerca da



educação justifica-se pela necessidade dos povos quilombolas precisarem lutar anteriormente pelo seu reconhecimento para posteriormente, garantir o direito às políticas públicas voltadas à educação, saúde, entre outras.

Apesar da implantação da Lei 10.639/03 no currículo escolar da educação básica há anos atrás, a necessidade da luta para efetivação desse direito permanece, visto que existem diversos mecanismos políticos, sociais, ideológicos, que vão na contracorrente buscando dificultar ou mesmo coibir os direitos já garantidos juridicamente pela população negra no nosso país que construiu sua história através das desigualdades sociais.

Alguns desafios estão diante de nós: a formação dos professores para lidar com as múltiplas linguagens presentes na sala de aula, consciência e empenho político nesse processo de mudanças, um novo olhar epistemológico que tenha uma dimensão social, entre outros.

Essa pesquisa buscou ser mais uma reflexão acerca desse tema que carece atenção e produções científicas que visem suscitar tanto no meio acadêmico quanto em outras esferas sociais inquietações e desemboque em alternativas visando mudar o atual cenário político.

REFERÊNCIAS

ARRUTI, J.M. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 23, jan./abril de 2017.

ARRUTI, José Maurício. Quilombos. **Revista Jangwa Pana**. p. 102-121. Universidade de Magdalena, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília, MEC/SECADI, 2012.

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

HEILBORN, Maria Luiza. Fronteiras simbólicas: gênero, corpo e sexualidade. **Cadernos Cepia**, 5, Rio de Janeiro: Gráfica JB. 2002.



LEITE, I.B. O projeto político quilombola: desafios, conquistas e impasses atuais. **Estudos Feministas**. Florianópolis, 16 (3): 424, set/dez, 2008.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MUNANGA, K. Origem e histórico do Quilombo na África. **Revista USP**. São Paulo, v. 28 n.1, p 56-63, dez/jan 1996.

NUNES, Georgina Helena Lima. Orientações e ações para a Educação das Relações Etnico-Raciais. **Revista da ABPN**. Vol. 8 n° 18, nov. 2015 fev. 2016.

OLIVEIRA, Bárbara de Jesus Oliveira. **Cadernos Negros (contos): fortalecendo negras raízes**. (Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural). UNEB, Alagoinhas, 2014.

OLIVEIRA, F.N. **Clóvis Moura e a Sociologia da Práxis Negra**. DISSERTAÇÃO DE MESTRADO, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. **Revista Lusófona de Educação**. Coimbra: Almedina, 2009.

SILVA, Simone Rezende. A trajetória do negro no Brasil e a territorialização quilombola. **Revista Nera**. Ano 14, n. 19, pp 73-89. Jul/dez. 2011.

SOARES, E.G. **A educação escolar quilombola**: quando a política pública diferenciada é indiferente. TESE DE DOUTORADO, 2012.





EMPREENDEDORISMO E EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA MULTICULTURAL UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE EM SALA DE AULA UNIVERSITÁRIA

 Raimundo Washington dos Santos

Introdução

NA ESCRITA DESTE ARTIGO é apercebida o traquejo docente em espaços de saberes com estudantes universitários por um agente educador de acordo com o tema enunciado - “Empreendedorismo e Educação Empreendedora Multicultural: uma Experiência Docente em Sala de Aula Universitária”. Esteado numa praxe docente que visa dispor a disciplina de “Empreendedorismo”, num arcabouço humanizado, reflexiva e crítica, descativando-se da concepção convencional de ensino com os estudantes sobre a arte de empreender; disciplina essa que está presente em diversos cursos de acordo suas matrizes curriculares na instituição² em que o protagonista descrito em suas práticas de educação empreendedora atua e desempenha mantendo diálogo com eventos, espaços e

-
- 1 Empreendedorismo, segundo Schumpeter (1988), é um processo de “destruição criativa”, através da qual produtos ou métodos de produção existentes são destruídos e substituídos por novos. Já para Dolabela (2010) corresponde a um o processo de transformar sonhos em realidade e em riqueza.
 - 2 FATEC – Faculdade de Tecnologia e Ciências da Bahia foi idealizada em 1997, quando já pensando a educação como meio fim transformador social, seu mantenedor Dr. José Antônio Gomes dos Santos, advogado, professor e proprietário do Grupo Educacional JAGS, percebe a necessidade da formação continuada dos seus alunos, tantos deles, que cresceram com a história do grupo.



sujeitos pluralizados. É preciso refletir, criticar, inovar e incluir novos modelos de procedimento docente; o momento se oportuniza para a investida numa educação que dialogue com o empreendedorismo de maneira que se torne uma educação que empreenda e que tenha no meio das muitas alternativas, novas concepções, principalmente pensar uma educação empreendedora que acione projetos numa perspectiva multicultural. Pluralizando ideias, práticas, atitudes e habilidades dos sujeitos compreendidos.

Pensar uma educação empreendedora é ressignificar a sua verdadeira aplicabilidade; em concordância com o SEBRAE NACIONAL (2021) seria um meio pelo qual potencializa competências integradas à construção de projetos de vida, colaborando para o desenvolvimento humano de estudantes, estimulando o protagonismo entre os sujeitos de diversidades, esses, aprendendo em comunidade e transformando em realidades.

Ruminar o empreendedorismo, fomenta compreender à importância de investidas em iniciativas diversas que inflamem competências empreendedoras nos estudantes, ou seja, que o conjunto de saberes empreendedores outorguem a esses a capacidade de tirarem suas ideias do papel, quer na esfera profissional ou no campo pessoal; entretanto, é importante que esses estudantes se percebam em suas ações pensando no outro, fazendo alusão ao fenômeno do multiculturalismo como uma das suas práticas; cogitar um empreendedorismo baseado em ações numa tendência de práticas em comunidade, ponderando projetos que contribuam com a comodidade dos sujeitos; um empreendedorismo que tenha nas suas bases conceituais e práticas uma leitura do outro baseada em suas dissemelhanças, seja de etnia, crenças, valores e outros. Um empreender que consulte o outro, entenda-o, para que verdadeiramente a arte do empreendedorismo, ciência essa que nos ensina a pensar produtos, disponha da arte de criar, inovar; tenha um compromisso humanizado, a qual incorpore outros valores ainda não discutidos por intelectos e muito menos, investidas.



Isto posto, sujeitos seduzidos por uma sociedade onde todos se entrelhem e se cuidem; uma sociedade preocupada com os seus parte do pressuposto de criar ações e projetos humanizados que desenvolvam habilidades humanas de interação entre os agentes envolvidos, onde de fato o que se cogita no empreendedorismo contribua no aprender do estudante , apropriando-se dos conteúdos curriculares ensinados durante os encontros em sala de aula, baseado num desenvolvimento próprio, humano e profissional para seu futuro.

É muito importante que discussões nasçam sobre a importância de se pensar numa educação empreendedora que traga nas suas atividades formas diferentes de gerar projetos onde na disposição de suas ações, possibilite questões como o multiculturalismo, o que se pretende oferecer ao outro. Face a isso, o ³SEBRAE NACIONAL desenvolve uma série de iniciativas em suas unidades em todo o país para contribuir com o fomento de educação empreendedora na prática em instituições públicas e privadas no Brasil. São projetos que pensam em dois sujeitos importantes para a prática de educação empreendedora, professores e estudantes de todos os níveis de ensino e de diversas culturas. São ações como essas que, também, fazem parte do chamado PNEE⁴ - Programa Nacional da Educação Empreendedora.

Muitos conteúdos curriculares podem facultar a prática de educação empreendedora numa perspectiva de multiculturalismo; neste artigo limita-se a fazer paridade ao “empreendedorismo”, por manifestar-se um campo mais diversificado de possibilidades e essas fomentadas em pensamentos, sonhos, projetos e execuções que se tornem realidades.

3 <https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/educacaoempreendedora>

4 É possível encontrar no site do Sebrae diversos cursos gratuitos de formação para colocar a educação empreendedora em prática nas escolas e, portanto, dando outras interfaces à educação posta em sala de aula junto aos estudantes. FONTE/ Site: <https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae>



BNCC e o ensino de empreendedorismo

É elogiável sublinhar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já abona o empreendedorismo na qualidade de ciência e disciplina, como aprendizagem precípua da Educação Básica ou ensino elementar, sendo este um dos quatro eixos estruturantes dos itinerários formativos propostos no documento.

A esfera didática empreendedora não só aprimora a concepção de ambientes de coparticipação entre todos os sujeitos protagonistas das ações a serem expandidas nas profusas formas de afazeres a serem labutadas, mas também do protagonismo, facilitando com isso a experiência e o aprendizado a partir de diversos intentos e as próprias incorreções, o que não pode e nem deve ser visto como inexatidão na metodologia, e sim o oposto, que alavanca a percepção de contribuição para o desenvolvimento do discernimento científico; outros pontos prevaletentes a serem postos na educação empreendedora é aprendizagem socioemocional; a comunicação, prendando a vinculação entre os sujeitos; argumentação, possibilitando a crítica; empatia e cooperação, o que abarca aqui lograr o multiculturalismo como uma base para esse fim; outros pontos meritórios ao se pensar numa educação empreendedora que favoreça práticas de multiculturalismo seria a prática de Responsabilidade e Cidadania, remetendo-se a perceber a necessidade de destrezas em aprendizagem experiencial.

Alguns teóricos procuram entender o encadeamento que há entre as experiências e vivências dos sujeitos com a educação empreendedora, baseado numa argumentação de aprendizagem experiencial para que venha a existir uma interação entre o estudante e o espaço em que atua (Morris et al., 2013; Neck et al., 2018); como exemplos de espaços considerados multidisciplinares e multiculturais (Mehta et al., 2016); percebem também a necessidade entre ponderar o que se pretende praticar com o outro mediante um meio-termo que promova reflexões e ações para que desenvolvam conhecimentos empreendedores (Hägg,



2017); conhecer os espaços situados e os sujeitos múltiplos identificados e presentes para então “provocar” e “acionar” o espírito empreendedor multicultural (Bureau & Komporozos-Athanasiou, 2017).

As experiências que os sujeitos trazem consigo de acordo com suas diferenças multiculturais e essas sendo provocadas, auxiliam o estudante empreendedor a refletir e agir sobre suas práticas e ações intermediadas pelo professor. Isto posto, de acordo com Morris et al (2013), no contexto que propõe a educação empreendedora, dentro da experiência percebe-se que permite ao estudante que ele/ela execute uma ação e com isso venha letrar um princípio ou mesmo um conceito e que depois venha a substanciar o que aprendeu aplicando no que se chama aqui de “cosmo factual”.

A visão de experiência na educação empreendedora pode ser nutrida por espaços multiculturais que são ricos em diversidade de experiências, de possibilidades de se explorar competências pessoais e fomentar que venha a existir novos outros fundamentos, que não só possibilitem às práticas empreendedoras, como suscitem a formação de cidadãos e cidadãs potenciais. A educação empreendedora é indeclinável para a formação dos sujeitos e contribui para que eles se tornem mais conscientes, capazes de reger suas emoções, além de disponibilizar o autoconhecimento e manifestar a sensibilidade consigo e com o outro. As habilidades empreendedoras não se configuram unicamente ao mundo das transações, mas também para a vida. Elas qualificam os estudantes a resolverem contratempos, a desenvolverem novas soluções e a melhorarem sua capacidade de diálogo com os outros sujeitos.

Formas de empreendedorismo

Fartas são as formas de ação do “empreendedorismo”, dentre essas, uma é a educação empreendedora multicultural que pode facultar projetos numa perspectiva de educação social multiculturalizada, respaldada em elucidar problemas, gerar benefícios, quiçá, para a socie-



dade multicultural e com isso buscar uma comunidade que possa estar enquadrada no que seria digno a todos. Onde se repense as atitudes saudáveis e as posturas corretas.

Uma analogia neste artigo é a vivência com estudantes de Arquitetura e Urbanismo da **FATEC** – Faculdade de Tecnologia e Ciências da Bahia, na cidade de Alagoinhas na Bahia, tendo trabalhado com a disciplina de “Empreendedorismo e Inovação”, difundiu-se uma desafição, a saber: cogitar os moradores de rua. O que poderia ser proporcionado por esses estudantes para minorar a indolência do “Estado” com esses sujeitos privados do direito humano de acesso ao básico para sobreviverem? Esse foi o ponto de partida. Por conseguinte, baseado num projeto cognominado **MOBILE HOME**, os estudantes liderados por um baiano de Araçás, Bahia, Brasil e uma peruana, do distrito de Huachos em Lima, Peru, pensaram como desvencilhar-se da zona de conforto de projetos que até então eram tão somente alavancar praças, prédios, espaços de lazeres, condomínios, sem embargo, nada que de fato pudessem experienciar de perto outros tipos de sujeitos em suas práticas; os sujeitos seriam aqueles carentes de benefícios humano e social (escola, saúde, moradia, emprego, segurança e dignidade humana), porquanto seus projetos tinham como população, pessoas com certas vantagens sociais (política, econômica, social). O projeto consistiu num protótipo de “casa móvel desmontável” e que após desmontada, resulta em um carro de carregamento para trabalhos de transporte de produtos diversos; melhor dizendo, além do projeto ser pensado para todos os tipos de sujeitos independente de suas origens, de onde são e os motivos que os levaram a serem moradores de rua, a disciplina de “Empreendedorismo e Inovação” numa peculiaridade de educação empreendedora dialogando com o multiculturalismo, traz nesta perspectiva, evidenciar a forma de atuar docente e o pensar de discentes em sua área de aprendizagem e atuação refletidas na inclusão, no respeito ao outro pelo processo de empatia. Vê-se aqui uma partilha docente e discente de uma arquitetura tratada na filosofia de uma educação empreendedora dando um significado multicultural e humano ao projeto laborado.



Corroborando com essa importância do empreendedorismo, O⁵Ministério da Educação fomenta três formas de fazer com que essa cultura realmente tenha uma incumbência empreendedora na educação e possibilite sua rizomatização nas várias formas de se pensar como empregar a ciência de forma crítica e construtiva onde os sujeitos diversos possam se entenderem no contexto como agentes ativos, construtores de comunidade. São eles:

- Identificação de um equilíbrio estável, porém injusto, gerador de exclusão, marginalização ou sofrimento para um grupo social.
- Identificação de uma oportunidade de desenvolvimento de uma proposta com valor social e potencialmente transformadora para o grupo identificado.
- Criação de um novo equilíbrio estável que assegure um futuro melhor para o grupo alvo.

Considerando essas três formas em sala de aula aos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem de um empreendedorismo multicultural, dispõe-se uma necessária reflexão de forma crítica, reflexiva e construtiva de uma sociedade onde a prática multicultural em comunidade seja uma proposição de interação entre os sujeitos dotados de suas diversidades culturais e em busca de um bem comum, o bem-estar dos sujeitos abrangidos.

Empreendedorismo humanizado

A dinâmica num ambiente escolar precisa se permitir as situações atitudinais antes não promovidas, onde o fomento de respeito ao outro, a aceitação de que os espaços são feitos de diferenças e que o diferente é normal. A efetivação de vivência em comunidade onde os sujeitos in-

5 <https://www.futura.org.br/o-que-e-educacao-empreendedora/> apud Emy Lobo e Tamiis Almeida em O QUE É EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA?



cluam-se, integrem-se, entrelacem-se, e assim posterguem a exclusão à inclusão; é um pilar que precisa ser muito bem trabalhado. De acordo com bell hooks (2013, p. 58) um dos modos de se construir essa pensada comunidade na sala de aula é reconhecer o valor de cada voz específica.

A comunidade se faz com o corpo por inteiro dialogando com os outros corpos num mesmo espaço, onde a diversidade não se permita ao comum, porém ser visto como alguma coisa trivial. Uma comunidade cogitada, possibilita a conjugação do que se pretende com uma educação libertária baseada no multiculturalismo.

bell hooks (2013, p. 58) diz que a comunidade numa sala de aula se constrói quando a voz individual de cada estudante é reconhecida. Ouvir um ao outro, professores e estudantes, possibilita a prática de exercício de reconhecimento. Essa comunidade só se constituirá de fato, quando educadores e estudantes estiverem engajados numa mesma perspectiva de tornar superado aquilo que só era/é direito do “sujeito de cor branca, entender que mesmo com quebras de paradigmas, as mudanças que se pretendem consubstanciar, devem ser compreendidas por todos os envolvidos.

Ainda para a autora, manifesta que os educadores ainda não estão devidamente instruídos para facear com a diversidade e em muitos casos não só professores como também estudantes, devem aceitar diferentes maneiras e diferentes epistemologias.

Lamentavelmente mudanças significativas não acontecem de maneira vertiginosa. Bell hooks (2013, p. 59) articula que mudar paradigma ou partilhar o novo conhecimento é um desafio e que será percebido pelos estudantes que demandam tempo para entenderem e acolherem

6 A branquitude significa pertença étnico-racial atribuída ao branco. Podemos entendê-la como o lugar mais elevado da hierarquia racial, um poder de classificar os outros como não-brancos, dessa forma, significa ser menos do que ele. Ser branco se expressa na corporeidade, isto é, a brancura e vai além do fenótipo. Ser branco consiste em ser proprietário de privilégios raciais simbólicos e materiais.” (MULLER; CARDOSO, 2017, p. 17)



essa inserção do que é recente; Freire (1996, p. 28) catequiza que o educador democrático não pode negar-se de robustecer o saber crítico do educando, seu desvelo, sua insubmissão. Uma de suas incumbências primordiais é obrar com os seus educandos a rigorosidade metódica com a qual devem “aproximar-se” dos objetos cognoscíveis. Um outro ponto meritório é a cautela para aquilo que é novo, não cause desconforto entre as partes envolvidas.

Ressignificar o papel de um professor e o seu lugar de fala, além de suas práxis, suas teorias e práticas trabalhadas em sala de aula, é basilar perceber o que advogam, concordam e compartilham, regrado em multiculturas que devem se dialogar de maneira irmanada na amabilidade mutual no universo das diferenças entre sujeitos. Certamente poderão estar asseverando o direito humano de acesso a um debate de um mundo sem dicotomia, sem hiato social e humano; para um mundo tão sonhado pelos excluídos do direito de estarem ocupando seus espaços, respeitados em suas diferenças, práticas e discursos. Professores e estudantes em espaços de saberes multiculturais com usos de metodologias multiculturais numa perspectiva de educação empreendedora é porventura expectativa de sobrevivência num mundo setorizado.

Fazer “multicultural”

Conjecturar uma “educação empreendedora” que proporcione debates sobre multiculturalismo, diligência alguns pontos fundamentais para que haja uma harmonização entre o que deve ser realizado e o que se presume de retornância. A relevância em pensar o sujeito docente que se ambiciona ter em espaços de saberes e o que trazem para os encontros como desafios com os seus discentes, alvidra um empreendedorismo numa perspectiva de pensar o outro baseado nas suas diferenças.

Uma educação formadora deve perceber as diferenças humanas como algo legítimo e portador de alteridade. Nesse sentido, a sala



de aula para além de um local de doação de conteúdo, deve ser assimilada e materializada como um espaço criador de relações e condições efetivas e afetivas e que favoreça o empoderamento do sujeito em formação, de modo que ele perceba e atue sobre as situações que se colocam como desafios ou obstáculos em seu contexto social “[...]e encontre ferramentas na escola que o possibilite a desbravar a sua condição de vida através de um olhar sobre si, sobre o outro e sobre o mundo (CRUZ, 2019, p.53)

No mundo contemporâneo dotado de volatilidade, incertezas, complexidades e ambiguidades em diversos seguimentos dos fazeres humanos, o que também não é diferente na educação, necessita-se repensar o lugar de fala de docentes e discentes e seus desempenhos nos espaços de saberes. É basilar o pensar da criação de novos contornos para se trabalhar com o processo de ensino-aprendizagem de empreendedorismo voltado às diversidades humanas, onde o moderno ganhe espaço de si para consigo e com os outros. Onde o considerado diferente seja normal e os discursos tornem-se humanizados.

É primacial que o novo professor compreenda a sua importância em sala de aula e a metodologia a ser laborada, uma vez que preparar os estudantes numa acepção de competência e com espíritos realizadores com vistas ao multiculturalismo, requer fomentar às novas gerações um comportamento considerado fomentador. Professores, na verdade, devem entender o que é realmente uma educação empreendedora pluralizada e qual o seu desígnio, onde ideias geradas e engendradas por todos em sala de aula potencialize e identifique características e comportamentos em seus estudantes, cujos os quais, promovam e empreendam transformações que ensejem um empreendedorismo que visibilize, inclua, integre, some os sujeitos em suas necessidades peculiares numa prospecção de empreendimento num processo de identificação. Perceber-se e perceber o outro, facultando assim a concepção de projetos alicerçados num diálogo com culturas distintas, línguas, etnias, credos, entre outras coisas mais. É fundamental essa dinâmica de edu-



cação empreendedora enlaçado no multiculturalismo, começando em sala de aula e indo além muros.

“BRASIL” de prósperas multiculturalidades

Diferente de muitos países que escrevem, pensam, vivenciam o multiculturalismo, o Brasil, seja teorizando ou praticando, evidencia-se, e diversas seriam as justificativas, mas retenha-se em ponderar que é uma nação multifacetada. Essa seria provavelmente uma exordial explicação. Um Brasil pluralizado em suas diversas manifestações culturais e na sua ilimitação de diversidades. Um país chamado Brasil que aos olhos e às mãos do antropólogo Darcy Ribeiro em sua obra (O povo brasileiro sobre a multiplicidade cultural brasileira) foi chamado de “7brasis” em seus escritos.

Concebe-se ser uma nação multifacetada, onde pensar o seu exórdio seria sobremodo laborioso e inquietante trabalho antropológico a ser realizado, apesar disso, nada inverossímil. Por horas, permite-se pensar nos pontos de partida de sua história baseado em suas diversas formas de colonização e sujeição. Posto isso, vê-se como nação miscigenada de um povo pluralizado, multifacetado, multicultural. São negros e negras, são brancos e brancas, são indígenas, homens e mulheres, são gitanos, são estrangeiros em terra de estrangeiros nativos, são nações diversas. São diversas línguas em uma língua, são diversas religiões, diversos discursos. É um povo que faz leituras diversas do seu jeito de ser, de viver e conviver em sociedade, buscando se ressignificar a cada momento de sua história.

7 Livro O povo brasileiro sobre a multiplicidade cultural brasileira? - Resultado de imagem para qual o escritor se refere ao Brasil como Brasis. Os “Brasis”: No livro “O Povo Brasileiro”, o antropólogo Darcy Ribeiro aborda a história da formação étnica e cultural do povo brasileiro. Nesta obra lançada no ano de 1995, o autor estabelece 5 “Brasis” diferentes: O Brasil sertanejo, O Brasil crioulo, O Brasil caboclo, O Brasil caipira e o Brasil sulino. FONTE: <https://planosdeaula.novaescola.org.br/>



[...] a cultura escolar está impregnada pela perspectiva do comum, do aluno-padrão, do “aqui todos são iguais”, o que evidencia a ausência de uma educação pautada na diversidade em sala de aula. A escola trabalhava um currículo único, todos eram “iguais” (CANDAU, 2002, p.14).

A proeminência do multiculturalismo nos bancos acadêmicos é uma imprescindibilidade e que já não pode mais tardar em ser discutida e posta em prática. Percebe-se aqui uma pretensão de justiça social numa perspectiva de buscar-se formas de conectar o tema baseado nos fazeres de professores. Não se pode mais pensar uma única cultura dominante em sala de aula. Ninguém é idêntico! E se não é igual, há uma lógica de pensar que necessidades não são, também, análogas.

Em todo o mundo as pessoas são mais afirmativas para exigir respeito pela sua identidade cultural. Muitas vezes, o que exigem é justiça social e mais voz política. Mas não é tudo. Também exigem reconhecimento e respeito... E importam-se em saber se eles e os filhos viverão em uma sociedade diversificada ou numa sociedade em que se espera que todas as pessoas se conformem com uma única cultura dominante. (p. 22) Relatório do Desenvolvimento Humano 2004, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), intitulado Liberdade cultural num mundo diversificado apud Candau⁸, p.46, 2008)

Críticas construtivas fazendo alusão à educação numa ação de reconhecimento do multiculturalismo no contexto da educação brasileira, que seja nos bancos escolares e acadêmicos, trata-se de uma questão de justiça social, atrelada nos direitos humanos e manifestadas nas práticas educativas.

8 Em seu artigo “Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença” Vera Maria Candau. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação.



Promovendo o novo modo de pensar

Há quem profira que o novo assusta, causa medo e receio, o que não é diferente num ambiente escolar, onde sobrepunha e ainda avulta de maneira disfarçada a hegemonia branca de ensino branco, colonizador, opressor, limitador no uso da crítica naquilo que os olhos veem e os ouvidos ouvem por seus mestres e por seus estudantes. Compreensível num primeiro momento, principalmente professores brancos e preparados numa escola branca de pensamento único adentrar num universo onde o todo precisa agora fazer parte das suas práticas docentes e vivências em sala de aula. O novo é desafiador não só para professores como para estudantes. Na tentativa de se promover uma sociedade inclusiva, multicultural, atitudinal, holística e que se permita ver ao outro respeitando seu espaço, é preciso acionar outros olhares, saber diferenciar e perceber o que se fala do que se pratica.

Repensar posturas docentes e qualificá-las; fazendo melhor uso do extenso vocabulário, alude-se a palavra doutrinar; doutrinar nossos professores à realidade de soma, transgressão de fronteiras, quebras de paradigmas, fazendo alusão a estarem preparados a conviver com diversidades de etnias, crenças, valores, culturas, gêneros, outros.

É preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e os currículos multiculturais. (bell hooks, 2013, p. 51)

Repensar as práticas pedagógicas não só é salutar como necessária num contexto de mundo globalizado, tecnológico, multifacetado e que em curto espaço de tempo novidades e novos modelos de se pensar são propagados pela mídia e outros meios de comunicação. O “copiar e colar” pela sociedade de *modus vivendi* é uma realidade crucial e que é inaceitável. A educação não pode se permitir entrar numa zona



de conforto e ignorar o fato de que influências externas bafejam no comportamento do outro, portanto, é necessária uma ação imediatista de combate a todo tipo de opressão impregnado pela máquina opressora.

Multiculturalismo em sala de aula

Cogitar o outro considerando suas diferenças, baseado numa perspectiva salutar de respeito por sua crença, etnia, o seu fazer humano, respeitar o seu lugar de fala, a pluralidade de gênero e toda forma constituída de diferenças entre os sujeitos em sociedade, devem ser acionados nos comportamentos e atitudes dos professores e estudantes em seus espaços de saberes. Tudo isso é condição humanizada para uma boa reflexão de convívio em comunidade, onde uma inquietação em voga e discussão se pronuncia para esse panorama, pensar um espaço situado onde toda leitura de culturas, possam se dialogar e se entenderem baseadas num enlaçamento multicultural. Pensar uma educação empreendedora com dialogo multicultural não só integra como inclui os agentes e suas ideias empreendedoras.

[...] tratamento igual não significa tratamento uniformizante, que desrespeita, padroniza e apaga as diferenças. O que se quer é uma igualdade que se constitua num diálogo entre os diferentes, capaz de explorar a riqueza que vem da pluralidade de tradições e de culturas. Enquanto a diversidade cultural for um obstáculo para o êxito escolar, não haverá respeito às diferenças, mas produção e reprodução das desigualdades (CANDAUI, 2002, p.71).

Culturas diversas, sujeitos diversos, a riqueza humana nas suas mais variegadas formas constituídas, onde se vislumbra a necessidade de discussões sobre o tema, fomentada na ação do pensar em culturas e suas diversas leituras numa perspectiva de educação em sala de aula, proposta deste escrito, onde o universo de saberes se constroem e onde



os sujeitos interagem, conforme condução e maestria dos seus professores, num coral onde os cânticos se mesclam num ritmo único, de onde, também, se pode pensar modelos de se apresentar a necessidade de se ver no outro sem indiferença. Na educação empreendedora e formação cidadã, pode-se perceber o poder de transformação ou não do outro conforme as práxis trabalhadas, vivenciadas e experienciadas entre professores e estudantes. Cada sujeito respeitando um ao outro, suas limitações e o papel que cada um labora naquela comunidade em que estão interseridos. Onde precisam saber e praticar o ouvir a si e ao outro.

Quando mestres em seus espaços de saberes diversos investirem numa prática educativa empreendedora multicultural, estarão investindo em criatividade, em pensamentos críticos baseados na inovação. Estarão contribuindo na formação de sujeitos conscientes de sua atuação social e humana consigo e com o outro. Pensando num multiculturalismo não apenas de etnia, é preciso pluralizar os fazeres humanos, e que seja numa educação que empreenda e que oriente seus estudantes a entenderem que é preciso que o espaço do outro seja acolhido, entendido e respeitado bem como suas necessidades.

Comunidade multicultural

Interpretando bell hooks em seu capítulo nomeado “Abraçar o Mundo: um ensino no mundo Multicultural” da sua obra ‘Ensinando a transgredir’, a autora evidencia essa robustez rasa ou cândida de se falar em multiculturalismo em espaços de saberes:

Apesar do multiculturalismo estar atualmente em foco em nossa sociedade, especialmente na educação, não há, nem de longe, discussões práticas suficientes acerca de como o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a fazer do aprendizado uma experiência de inclusão (bell hooks, 2013)



Fomentar espaços de saberes projetados numa educação empreendedora baseada em atividades e eventos multiculturais, faz-se necessário investir em ações comunitárias; começar a reflexão concernente ao tipo de ensino desenvolvido por professores, educadores em seus espaços de saberes. Repensar as práxis educacionais trabalhadas nos territórios de diversidade cultural. Onde velhos modelos opressores de educar e ditar o que deve e pode ser ensinado, literaturas a trabalhar, e a quem de direito o seu acesso, é o que deve ser repensado literalmente nos currículos escolares e acadêmicos, se realmente há uma busca de inclusão e promoção dessa prática social para transgredir fronteiras, promovendo uma educação libertária e multicultural. São os educadores, bell hooks (2013, p. 51), que devem reconhecer que esse estilo opressor de ensinar precisa mudar, encarando a realidade de que a maioria dos professores vieram de escolas onde o ensino enveredava a noção de uma única forma de pensamento e experiência.

Nessa reflexão bellhookiana, a provocação é entender que trabalhar com multiculturalismo em espaços de saberes, necessita sair da zona de conforto onde a verdade era do homem branco, colonizador e opressor. Promover a escuta do outro, investir em comunidade, projetar e executar no ensino-aprendizagem, ações com habilidades, técnicas e conhecimentos humanizadores.

Considerações finais

Ao longo do artigo, percebeu-se que é pela educação e sendo essa empreendedora, que muito pode ser feito na transformação dos sujeitos. No empreendedorismo, que ao longo do texto foi exposto como exemplo, que pode contribuir na formação do estudante e promover sua transformação no meio social e no bem comum. O estímulo a desafios, projetos e busca por soluções de problemas reais, como a invisibilidade de povos e o descuido com o outro por causa de suas diferenças. Investir numa educação empreendedora poderá direcionar estudantes



ao processo de criatividade, pensamento crítico e inovação em ajudar a formar cidadãos potenciais e conscientes de seu papel na sociedade. Num processo de educação empreendedora e numa perspectiva de diálogo com o multiculturalismo, fomenta-se o saber viver com o outro, reconhecendo nos seus projetos empreendedores a pluralidade e diversidade de sujeitos e de suas culturas, onde o respeito e a tolerância de maneira recíproca na aceitação de diferenças construa um empreendedorismo plural e diverso a todos, refutando inferioridades e indiferenças. Para que uma educação empreendedora tenha uma dialógica eficiente e eficaz com eventos de multiculturalismo é importante que professores e professoras tenham uma formação multipluralizada, onde na sua estruturação haja concepções diversificadas de superação à costumes universalizados e opressivos. Um espaço de saber fundamentado em “comunidade” em seus discursos e práticas docentes e discentes, estarão viabilizando bases de formação e construção de seres pluralizados com concepções, senso crítico, engajados e potencialmente transformadores de si e da sociedade. Desta forma, perfaz-se entender que pela educação empreendedora dialogando em espaços de saberes com o multiculturalismo, estará dispondo condições de reconhecer obstáculos e possibilidades na geração de bens e serviços que projetem movimentos que sejam próprios de articular transformações efetivas e impactantes nas relações entre os sujeitos e suas dissemelhanças.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017.
- CANDAU, Vera Maria (org.). **Sociedade, Educação e Cultura (s): questões e propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. SILVA, Ueliton André dos Santos. **Educação Crítica em Movimento: o potencial decolonizador do letramento**. REVISTA FÓRUM IDENTIDADES | Itabaiana-SE, Universidade Federal de Sergipe, v. 32, n° 1, p. 163-178, jul-dez de 2020



Empreendedorismo e Educação Empreendedora Multicultural
uma Experiência Docente em Sala de Aula Universitária

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Sabres Necessários à Prática Educativa**. São Paulo, Paz e Terra.

HÄGG, G. (2017). **Experiential entrepreneurship education: Reflective thinking as a counterbalance to action for developing entrepreneurial knowledge**. Lund: Lund University.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**/bellHooks; Tradução de Marcelo Cipolla – São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LOBO, Emy. ALMEIDA, Tamiris. **Investir em uma educação empreendedora é investir em uma educação com foco na criatividade, pensamento crítico e inovação ajuda a formar futuros cidadãos mais autônomos e conscientes de seu papel**. Disponível em <<https://www.futura.org.br/o-que-e-educacao-empreendedora/>>. Acesso 03 de janeiro de 2022. p.01

MEHTA, A., Yoon, E., Kulkarni, N., & Finch, D. (2016). **An exploratory study of entrepreneurship education in multi-disciplinary and multi-cultural environment**. Journal of Entrepreneurship Education, 19(2),120 -138.

MORRIS, M. H., Kuratko, D. F., & Cornwall, J. R. (2013). **Entrepreneurship programs and the Modern University**. Cheltenham: Edward Elgar.

MULLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço. **Apresentação In: Brancitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017.

NECK, H. M., Neck, C. P., & Murray, E. L. (2018). **Entrepreneurship: the practice and mindset**. London: SAGE.

PNUD. **Relatório do desenvolvimento humano 2004: liberdade cultural num mundo diversificado**. Lisboa: Mensagem Serviço de Recursos Editoriais, 2004

SEBRAE NACIONAL. **Educação Empreendedora**. Disponível em <https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/educacaoempreendedora>. Acesso em 28 de dezembro 2021.

VII Fórum Internaciona Permanente de Educação para o Empreendedorismo. **Aprender com os Erros: Experiências e Desafios**. Org. Gabinete Empreende, Universidade Aberta de Portugal, 7 de janeiro de 2022.





A PROFESSORA E A SALA DE AULA: TRANSGREDIR PARA LIBERTAR

 Fabrício Santos de Faro

“Ser oprimido significa a ausência de escolhas”.
(bell hooks)

Introdução

A SALA DE AULA PARA O PROFESSOR representa muito mais do que o espaço de produção do conhecimento. Para além da sua formação, estão envolvidos na sua performance os impactos culturais da sociedade em que vive, bem como das linhas e diretrizes da sua formação. Assim, entender este lugar como uma terceira força¹ na relação professor-aluno, capaz de influenciar na forma em que ambos irão encarar o mundo e como se darão as relações a partir dessas experiências foi uma importante reflexão levantada no texto de bell hooks, *Ensinando a transgredir – a educação como prática da liberdade*.

Historicamente, a definição de professor está atrelada àquele que professa verdades cristalizadas por uma ideologia dominante aprendida no percurso da sua formação e, por ela, norteia-se também o aluno que, por consequência, é ensinado a ver o mundo por um único prisma. Este sujeito é forjado por uma elite intelectual hegemônica de professo-

1 Considerou-se, neste estudo, como terceira força, o último elemento desta tríade: professor(a) +aluno(a) + sala de aula.



res (as), calcada em princípios excludentes, que põe para a margem as discussões acerca de outras identidades presentes, neste âmbito, consideradas como minorias. Assim, em seu texto, hooks (2013) vem destacar a sala de aula como um espaço político propenso a intervenções de ambas as partes (professor/aluno) no engajamento relativo às discussões sobre raça, gênero, classe, entre outros.

Em seu texto, bell hooks trata da experiência vivida como professora que, para além do ofício de escritora, a fez experimentar os conflitos da relação com os alunos, os diálogos (im)possíveis com eles e o *dèjà vour* inevitável dos seus momentos como aluna na escola regular para negros e na academia em cursos de pós-graduação, com colegas e professores de predominância branca. Ali, naqueles espaços, a autora pôde receber, de um lado, uma educação voltada para a resistência à pecha de inferioridade imposta aos negros pelos brancos; de outro, uma educação pautada nos valores de uma elite intelectual branca que pouco ou nada considera as lutas e as falas oriundas de uma perspectiva específica, representada por alguns poucos alunos em sala de aula (mulheres negras, em especial, e homens negros).

Constatar a forma como o conhecimento era disseminado no espaço acadêmico que teve oportunidade de circular como pós-graduada, fez hooks perceber o desserviço a que foi submetido o momento do aprender: aulas monótonas, repetitivas, sem dialogar com os alunos presentes não combinavam com o que ela começou desconfiando, e depois tendo certeza de que a educação é para transformar, é para libertar de estereótipos, de rótulos, de lugares marcados socialmente para pessoas que “não correspondem a um padrão idealizado como adequado, superior”. Porém, arejar a sua prática como professora, inicialmente, não muito aceita por ela, por força de um determinismo que concorria para apontar este ofício como o único caminho possível para uma intelectual negra, foi determinante para os ideais de liberdade alimentados por ela. Para além da escrita, a autora reconheceu que um professor, uma professora muito pode transformar pela força da palavra e das



suas provocações suscitadas no momento da aula, no modo como se discute a teoria.

Nos encontros com Paulo Freire, pela via dos seus livros, hooks vê nele um vetor para pensar a educação em outras dimensões. Ele critica a ação do professor como mero depositante de conhecimentos em depositários (alunos), que não são provocados para o pensamento crítico, para a reflexão, apenas recebem conteúdos. Ao mesmo tempo, o autor traz um outro viés para a prática pedagógica, que é o de preparação para a autonomia, isto é, o pensamento libertário, dialético. Neste aspecto, a autora se identifica prontamente com esta “virada de chave” no âmbito educacional e passa a ver a profissão de professora com uma outra lente de aumento e de grandeza. Enxerga aí a oportunidade de fomentar a formação de sujeitos pensantes da sua própria existência, da sua relação com os seus pares e com o mundo.

Idealiza, então, uma outra sala de aula, onde a convivência entre professor(a) e alunos(as) neste espaço, apesar de se constituir como um lugar de tensões, possa ser também de desconstrução de saberes acerca do que é ser negro, do que é ser branco, do que é ser mulher, do que é ser homem, bem como pertencer a outras etnias, a outros gêneros, enfim, sobre o respeito à pluralidade cultural, que começa desde os primeiros anos escolares e vai até a Academia.

Sobre bell hooks: a Glória que não conhecemos

Falar da educação como forma de transgressão cabe ressaltar a autora bell hooks, cujo texto foi trazido neste artigo para discussão, como forma de contribuir para compreensão sobre o sentido da rasura sobre gênero e raça feita na tessitura desta produção. Pelo que se sabe, a questão do feminismo, em especial, o feminismo negro costuma ser bastante defendido em seus textos, ou seja: raça e gênero se constituem como fio condutor das obras de suas obras.



Trata-se de Gloria Jean Watkins, conhecida como bell hooks, escritora, educadora, feminista e ativista social estadunidense, responsável pela publicação de vários poemas, livros teóricos e da literatura infantil, contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento do pensamento crítico na sociedade contemporânea, para muito além do seu país. A sua carreira, na docência, começou em 1976 como professora de Inglês e professora sênior de Estudos Étnicos na Universidade do Sul da Califórnia, depois de terminado o doutorado em literatura inglesa. Durante os anos que lecionou nesta Universidade, Golemic, uma editora de Los Angeles, publicou a sua primeira obra, um livro de poemas intitulado “And There We Wept” (1978), escrito sob o pseudônimo de bell hooks.

No texto, *Ensinando a transgredir – a educação como prática da liberdade*, a discussão sobre a educação retoma alguns momentos da vida de hooks que acaba por justificar as razões pelas quais ela luta, isto é, por uma educação plural e, conseqüentemente, pelo respeito às diferenças, principalmente as de pensamento. A mudança dela de uma escola frequentada apenas por negros (as), na sua infância, para uma escola frequentada predominantemente por brancos na juventude funcionou como um divisor de águas no entendimento do que é educação, vista pela ótica do seu lugar de fala. A diferença da pedagogia operada em cada um desses lugares instigou hooks a pensar na potência da educação, mas também a descobrir o que está por trás de uma prática pedagógica num modelo excludente, alienador:

O zelo messiânico de transformar a nossa mente e o nosso ser, que caracterizava os professores e suas práticas pedagógicas, nas escolas exclusivamente negras, era coisa do passado. De repente, o conhecimento passou a resumir à pura informação. Não tinha relação com o modo de viver e de se comportar. Já não tinha ligação com a luta antirracista. Levados de ônibus a escola de brancos logo aprendemos que o que se esperava de nós era a obediência não o desejo de aprender. A excessiva ânsia de aprender era facilmente entendida como uma ameaça à autoridade branca (hooks, 2013, p. 11-12).



Daí pensar numa educação que ouça outras vozes e que não privilegie apenas uma como única, a ponto de servir de bússola para as demais, constituía-se quase que uma obsessão para hooks, pois assim seria possível compreender que não nos educamos para afirmar a superioridade de um ser humano ou de uma ideologia sobre as outras, mas para constatar que a ampliação do saber se dá na diversidade, o que inviabiliza o conceito único do que é ser mulher, ser homem, ser negro, ser branco ou outros sujeitos com outras denominações, enfim, quebra-se o signo, multifacetando-o.

Sobre o esfacelamento do signo “educação”, trazendo-o para outras perspectivas: da transgressão, da autonomia, da libertação, é importante ressaltar que com o pensamento libertário de Paulo Freire, educador, intelectual, hooks coadunou com os ideais dele para a educação, e inspirou a obra já aqui citada, no sentido de se pensar na educação oferecida às minorias, ainda segregadora, mas que pode ser repensada na academia, a fim de que as desconstruções comecem a se operar com os professores(as) e alunos(as) em sala de aula. A inspiração vem de obras como *Pedagogia do Oprimido*, *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*, *Por uma Pedagogia da Pergunta* (composta de diálogos entre Freire e Antonio Faundez):

Quando encontrei a obra de Freire bem num momento da minha vida em que estava começando a questionar profundamente a política de dominação, o impacto do sexismo, do racismo, da exploração de classes sociais e da colonização que ocorre dentro dos próprios Estados Unidos me senti fortemente identificada com os camponeses marginalizados de que ele fala e de meus irmãos e irmãs negros da Guiné-Bissau (HOOKS, 2013, p. 66).

Vê-se então que, para além das questões de raça e de gênero, é preciso ter vista apurada para captar pensamentos convergentes nas diferenças, e divergências nas igualdades. Neste sentido, hooks foi bem enfática ao considerar que mesmo com as considerações pertinentes



acerca da educação, percebia-se, na obra de Freire, resquícios de um não olhar para as questões feministas, da necessidade da escuta da voz feminina como forma de educação inclusiva, no entanto isto não a ce gou a ponto de desconsiderar a importância do autor para pensar um outro tipo de educação: “*o próprio modelo de pedagogia crítica de Freire acolhe o questionamento crítico dessa falha na obra. Mas questionamento crítico não é o mesmo que rejeição*” (hooks, 2013, p. 70). O que se propõe é escuta, discussão, reflexão, ação, o que destaca ainda mais sua identificação com o pensamento de Paulo Freire.

Sobre o livro Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade

Pelo que aponta hooks neste texto, a sua pretensão mesmo era a de ser escritora e não educadora, porém isto acaba tomando mais de 20 anos de experiência, por ver na educação uma missão política, que não se dissocia do ato de escrever, capaz de atingir diferentes públicos sobre raça, gênero e classe social.

Escrito em 1994, e lançado no Brasil em 2013, esta obra antecede uma gama de publicações da autora que chegam ao mercado editorial brasileiro, a exemplo de *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*, de 2018, *Olhares negros – raça e representação*; *Erguer a voz – pensar como feminista, pensar como negra*, ambas de 2019, para ficar apenas em três títulos que são também coletâneas de ensaios. Nestas obras, reconhece-se a escritora como uma analista das representações culturais do ponto de vista do feminismo negro estadunidense.

Pode-se dizer que é um livro direcionado tanto para educadores (as) quanto para os (as) estudantes, uma vez que bell hooks, aborda tanto seu ponto de vista como professora, quanto como aluna em diferentes contextos e momentos de sua vida. É um texto que dialoga com uma coletânea de ensaios autorais, cujos temas podem muito bem ser relacionados à realidade educacional brasileira atual, principalmente, no



que tange à perpetuação do discurso hegemônico em sala de aula: sobretudo nas instituições públicas permeadas por estes agentes (alunos/alunas) tornados pacientes, no momento em que são (des)educados a não se reconhecerem, a não se valorizarem, apenas a imitarem o modelo imposto culturalmente como o único adequado: branco, masculino, europeu.

No desenrolar dos capítulos, a autora, para contextualizar a temática em relevo, faz uma retomada dos anos de sua formação, desde a infância no sul segregado racialmente dos EUA à adolescência no contexto de dessegregação racial. Assim, entre um contexto e outro, há um divisor de águas. De um lado, enquanto nas escolas segregadas negras, a maioria das professoras eram mulheres negras, o ensino era anticolonial, antirracista e a educação era voltada para a prática da liberdade. De outro, com o fim da segregação racial, por volta de 1960, pelo menos em tese, as escolas comuns eram compostas pela maioria de docentes brancos, porém a construção de conhecimento transforma-se em transmissão de informações, com um diferencial de reforçarem os estereótipos raciais.

Na esteira deste desvalor, hooks destaca sua experiência acadêmica como pós-graduanda, ao conceituar as aulas assistidas na universidade como sinônimo de tédio, de mera transmissão de informação, o que também se assemelha com o que acontece por cá (Falo do Brasil). Ainda a falta de interação entre professor e aluno, a ausência de práticas inovadoras de ensino e a potencialização do conteúdo pelo conteúdo são entraves para uma educação libertária.

Nossa Constituição Federal é inequívoca ao afirmar que a educação é dever do Estado, porém, no cumprimento deste dever, parece estar nas entrelinhas a formatação do sujeito, no discurso de “formar cidadãos” de acordo com o que já está posto sobre o que é preciso fazer para ser aceito socialmente e, neste sentido, a escola cumpre o seu papel de doutrinadora, em detrimento da autonomia necessária para formar seres pensantes.



De acordo com Guiddens (1991, p. 98):

A autonomia é também uma necessidade sociocultural, uma vez que a atual sociedade traz um novo movimento cultural exigindo uma nova direção das relações políticas e somente um indivíduo autônomo possui condições de entender as contradições do mundo globalizado, questionando-as e agindo no sentido de canalizar as oportunidades para mudanças qualitativas da sociedade.

E essas mudanças requerem um olhar para a pluralidade cultural presente em sala de aula, que não pode ser considerada por um único viés, tal qual fazem os professores que se utilizam da prática pedagógica tradicional, inviabilizadora do fazer educativo com vistas à autonomia dos sujeitos sociais. Justamente neste ponto, o da autonomia, hooks se identifica com o pensamento de Paulo Freire, tomando-o como inspiração e fundamentação teórica.

Os impactos da (de)colonialidade na educação

Para essa pesquisadora, a educação pautada no pensamento colonial, no âmbito da sala de aula, é responsável por manter as estruturas hierárquicas legitimadoras das opressões às minorias étnicas, o que inclui as questões de gênero e as de raça.

Nesse sentido, para Carvalho (2001), a colonialidade do poder consiste na **“identificação dos povos conforme certos fenótipos estabelecidos e impostos pelo pensamento Ocidental”**. Com isso, pode-se deduzir que a raça se tornou um dos mais potentes e duráveis instrumentos de dominação, sendo acompanhado por outros, a exemplo de gênero, sexualidade, conhecimento, relações políticas, ambientais e econômicas, como forma de propagação da Modernidade e do pensamento eurocêntrico (QUIJANO, 2005).

Como assinalado pela autora, é importante que a educação seja constituída numa percepção crítica sobre a realidade social para a



construção de ações transformadoras. Assim, é relevante que esteja vinculada a um projeto democrático e político e isso significa intervir com reflexões e respostas concretas junto aos diferentes grupos sociais subalternizados, bem como questionar o discurso eurocêntrico, base do racismo institucional. Nessa perspectiva, pelas suas vivências em sala de aula como estudante e professora negra, formula críticas ao processo formativo, marcado por ações que respaldavam as relações de poder:

É certo que eu era ingênua ao imaginar, durante o ensino médio, que recebia orientação espiritual e intelectual da parte de escritores, pensadores e acadêmicos no contexto universitário. Encontrar uma tal coisa seria o mesmo que descobrir um tesouro precioso. Aprendi, junto com os outros alunos, a me dar por contente que se encontrasse um professor interessante capaz de falar de maneira envolvente. A maioria dos meus professores não estavam nem um pouco interessados em nos esclarecer. Mais que qualquer outra coisa, pareciam fascinados pelo exercício do poder da autoridade dentro do seu reininho – a sala de aula (hooks, 2013, p. 30).

Para bem longe dessas ações, a autora aponta para um outro tipo de educação: “a educação engajada” que não se trata de uma educação normativa, balizada por deveres e obrigações, mas sim por um processo que tem entre seus critérios exercer a liberdade e promover o diálogo. Diante da dívida histórica do Estado para as pessoas de minorias étnicas, garantir educação nesses princípios é uma das funções mais importantes do processo formativo. A educação decolonial e feminista pode contribuir desse modo para “*fazer da sala de aula um contexto democrático em que todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da educação transformadora*” (hooks, p. 56). Assim, hooks se alinha com o pensamento de Freire, no momento em que ele defende uma escola pautada num modelo de “pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade, à própria autonomia do educando” (FREIRE, 2010, p. 16). Baseado nisto, é possível inferir que o professor deve atuar de



forma que os alunos se tornem autônomos, que exerçam a liberdade de pensamento, aprendendo sem pressões, sem precisar se adequarem a um modelo único de aprendizagem, que não leva em conta as necessidades, as diferenças e os interesses individuais.

Nessa perspectiva, as considerações da pesquisadora reforçam a construção de uma pedagogia emancipatória a favor da luta antirracista e que possa fortalecer o Estado Democrático de Direito. Para essa autora, a academia devem protagonizar essas ações para que, por meio de práticas educativas, o racismo comece a ser superado. Entretanto, para isto, é necessário, assinala hooks (2013, p. 52) que “é preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e, ao mesmo tempo, aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais”. Nesse sentido, o processo educativo deve contribuir para a criação de ações inclusivas, garantindo o reconhecimento dos grupos subalternizados, tendo como objetivo promover o exercício da criticidade e o respeito à diversidade.

Baseada nesse propósito, a produção ressalta a importância da teoria crítica para a construção de uma educação engajada que possa compreender a dinâmica social e as lutas sociais, com vistas à consciência coletiva. De acordo com a autora (hooks, 2013, p. 28), “a pedagogia engajada é mais exigente que a pedagogia crítica ou feminista convencional. Ao contrário das duas, ela dá ênfase ao bem-estar”, contribuindo para produzir novas formas de resistência. No entanto, para a educadora, no sistema educacional, mesmo com o debate do multiculturalismo, a prática pedagógica tradicional tem permanecido e contribui para a manutenção dos princípios da colonialidade: “Apesar de o multiculturalismo estar atualmente em foco em nossa sociedade, especialmente na educação, não há, nem de longe, discussões práticas suficientes acerca de como o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a fazer o aprendizado uma experiência de inclusão” (hooks, p. 51).

A prova disso é que a legitimação de preconceitos em todas as suas nuances permanece funcionando como mola propulsora de desigual-



dades, força necessária para perpetuar a primazia do conhecimento ocidental, sem permitir a chance do contraditório, para que o aluno tenha a possibilidade de passar de mero assimilador para também produtor de conhecimento, assumindo, assim como o professor, o protagonismo das ações pedagógicas calcadas na autonomia do sujeito. Assim, entende-se que as práticas tradicionais só “silenciam as vozes de indivíduos dos grupos marginalizados” (hooks, p. 110), o que reforça mais ainda a ideia subversiva de se fazer um trabalho pedagógico multicultural como um ato ético e político.

Ao longo do texto, hooks revela que essa desconstrução do fazer pedagógico à moda Paulo Freire, além da vivência dela como participante do movimento feminista foram pontos fundamentais para construir o que ela chamou de “saber de resistência”. E este saber, segundo ela, precisa ser pontuado energeticamente pelas intelectuais negras, por meio de suas produções, para pôr em discussão a lógica colonial inserida até hoje no contexto de produção do conhecimento:

Visto que a produção feminista por parte de acadêmicas negras sempre foi marginalizada, tanto em relação à hegemonia acadêmica existente, quanto à corrente principal do feminismo, aquelas entre nós que creem que esse trabalho é crucial para qualquer discussão imparcial da experiência negra têm de intensificar seu esforço de educação em prol da consciência crítica. Aquelas acadêmicas negras que começaram a tratar de questões de gênero enquanto ainda eram ambivalentes em relação à política feminista e agora cresceram, tanto em sua consciência quanto em seu comprometimento, têm o dever de se mostrar dispostas a discutir publicamente as mudanças no seu pensamento (hooks, 2013, p. 172).

A produção de autoras negras, neste sentido, tem bastante força, principalmente para mulheres negras, as que mais sofrem pelo processo de invisibilização provocado pelo racismo institucional, que é mais praticado contra o gênero mulher e, em especial, as mulheres negras. À revelia dos debates multiculturais, a persistente educação tradicional



reforçou e ainda tem procurado reforçar o silenciamento delas, com o intuito de manter a hierarquização racial e as desigualdades de gênero. Por esta razão, hooks ressalta a importância das produções acadêmicas das intelectuais, professoras negras, pois por intermédio do conhecimento se destravam mentes e se resistem às táticas de dominação e de inferiorização, consoante se infere das suas palavras:

Dentro dos movimentos feministas revolucionários, dentro das lutas revolucionárias pela libertação dos negros, temos de reivindicar continuamente a teoria como uma prática necessária dentro de uma estrutura holística de ativismo libertador (hooks, 2013, p. 96).

Sendo assim, compreende-se, a partir do pensamento de hooks, neste texto, que as professoras e professores devem, em suas salas de aula, com os seus alunos (as) acirrarem os debates sobre as questões que tanto os tocam diretamente, a exemplo de gênero, de raça, pois só desta forma, começando desde cedo os exercícios de pensar criticamente é que as estruturas do sistema dominante vigente podem ser questionadas e transformadas, apesar de ser um processo de longo prazo, mas é importante que se inicie. A educação proposta por hooks, como também a de Freire, é a chamada para uma prática educativa que liberta, emancipa: todos aprendem com todos, provocando então “um empoderamento coletivo”. Desta forma, é possível vislumbrar nas palavras da autora um ressurgimento da escola como um espaço de transformação social.

Pelo que ela expõe, a figura de um professor “atrás de uma escrivaninha ou em pé à frente de uma classe, imobilizado” (hooks, p. 184) deve ser um retrato de tudo o que não cabe mais num mundo que se quer plural, democrático e, principalmente, ético. É preciso sair do discurso autoritário, da palavra do professor como única verdade, mas como algo que vai provocar o surgimento de outras tantas, advindas das perspectivas e dos olhares de cada sujeito específico, envolvido no processo de aprendizagem.



Diante dessas considerações, pode-se compreender o sentido de educação engajada: será aquela que dá visibilidade a sujeitos, historicamente, silenciados, não só no espaço acadêmico, mas também em tantos outros que lhes aprouverem, visto que a todos (as) cabe o direito de participar do processo de produção e compreensão da realidade.

Desse modo, fica clara a importância dos(as) professores(as) juntamente com os(as) alunos(as) atuarem de forma criativa e propositiva não somente no espaço da academia, bem como nos processos das lutas sociais, com vistas à ampliação de direitos e formas de resistência. Nesse contexto, é necessário pensar a educação de forma crítica para que mudanças sociais possam ser vistas.

Nas palavras de hooks (2013, p. 273):

[..] A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração e que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática de liberdade.

Portanto, do livro *Ensinando a transgredir* podemos depreender que a invisibilização de mulheres negras no espaço acadêmico impacta no processo de despertar nas alunas negras especialmente, e nos alunos negros, acerca dos cerceamentos de direitos cidadãos de se verem representados também na construção do conhecimento, que não os exclui, ao contrário, os acolhe como prova de possibilidades múltiplas de olhares para o mundo circundante, enquanto operadores de sentidos.

Considerações finais

Conhecer a trajetória de bell hooks já nos propicia, academicamente, uma referência teórica de grande relevância para fundamentar as discussões



acerca de raça e de gênero. Com este livro fica ainda mais patente a nossa responsabilidade enquanto intelectuais, visto que as transformações são travadas, ou pelo menos se iniciam, no campo acadêmico, e, neste sentido, a autora aponta para o ponto fulcral: o que as professoras e os professores estão fazendo em suas salas de aula? Estão confirmando os conceitos enraizados pelo pensamento colonial?

A sala de aula como um lugar de paralisação mental, no momento em que o professor(a) a transforma num espaço de discussão unilateral, de única verdade, professada por ele(a) mesmo(a), contaminado(a) que está pelos ranços de uma formação acadêmica elitizada, não deve mais ter serventia, por conta da necessidade cada vez mais premente de se respeitar o lugar de fala de cada sujeito a respeito de suas próprias questões, das quais sabe melhor dizer.

As constatações feitas por bell hooks enquanto aluna no período de segregação e pós-segregação racial na escola e na academia foram exemplos suficientes para que pudéssemos constatar o significado do que é transgredir: é contrariar paradigmas, é quebrar os signos, os seja, desconstruir sentidos, principalmente, no que diz respeito à mulher, colocada historicamente num lugar de inferiorização. Conforme bem diz a autora, as práticas pedagógicas feministas *“sempre reconheceram a legitimidade de uma pedagogia que ousa subverter a cisão entre mente e corpo e nos permite estar presentes por inteiro e, conseqüentemente, com todo o coração, na sala de aula – salienta (idem, p. 256).* Sendo assim, a leitura deste livro, na academia, pode promover um pensar sobre a potência de uma educação libertária como forma de romper com as heranças coloniais ainda enraizadas nos discursos promovidos em sala de aula.

Dessa forma, pensamento decolonial preconizado por Freire e assumido por hooks se coloca como uma alternativa para dar voz e visibilidade a sujeitos inferiorizados, oprimidos e que, durante muito tempo, foram silenciados. A partir desses autores, ganham força, no âmbito da educação, as discussões a respeito de grupos e movimentos sociais, como o feminismo, o movimento negro, o



movimento ecológico, o movimento LGBTQia+, entre outros e, assim, aos poucos vai se transformando hierarquia em autonomia.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, José Jorge de. **O olhar etnográfico e a voz subalterna**. Horizontes Antropológicos, v. 7, n. 15, p. 107-147, jul. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832001000100005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/kNnShbTR3wLSWgCspyx8JBv/?lang=pt#>. Acesso em: 13 jan. 2022.

CRENSHAW, Kimberle. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. In: Estudos Feministas. N° 10. São Paulo, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.


GIDDENS, A. **Modernidade e Identidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 1991

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo Martins Fontes, 2013.


Quijano, Anibal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. CLACSO: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em 28/12/2021.







A IMPORTÂNCIA DO FAZER PEDAGÓGICO SOB O VIÉS PROGRESSISTA

 Tania Pinto dos Santos Souza

Introdução

HISTORICAMENTE FORAM CONSTRUÍDOS currículos diferentes para as diferentes classes sociais, sem se falar que muitas delas, melhor dizendo, a maioria, não tinha acesso à escola. Frente à ascensão da burguesia, a partir do século XVII, essa diferenciação curricular tornou-se mais evidente com currículos que privilegiavam o ensino das artes liberais nas escolas cuja formação era destinada para as funções de comando. Em contrapartida, a maioria da população constituída por trabalhadores da cidade e do campo, restava-lhes a falta de instrução. Esta forma de organizar a educação é permeada por um discurso liberal cujo objetivo é a igualdade de direitos e em particular, os educacionais; um discurso que não se concilia com a prática, uma vez que as diferenças de direitos se mantêm.

Diante da constituição da educação, diversas teorias foram desenvolvidas até os tempos atuais e numa perspectiva reflexiva o presente artigo propõe um fazer pedagógico que se vale de práticas que revelam o pensamento progressista.

O trabalho será desenvolvido à base de um discurso viável de aplicação, uma vez que o pensamento progressista propõe esse engajamento. Além disso, o texto será apresentado por três tópicos dos quais o primeiro deles nos remete a uma reflexão sobre o contexto das práticas



pedagógicas que evidenciadas nas salas de aulas trazendo sugestões de como torná-las num lugar de entusiasmo e reflexão. Já no segundo, far-se-á uma abordagem da importância da literatura como fator preponderante no fazer pedagógico do pensador progressista. Seguidamente, o terceiro tópico nos leva a pensar o quão é importante a Pedagogia Progressista na educação, visto que a mesma propõe um olhar crítico diante das ações pedagógicas no âmbito educacional – dado concludente no processo de conhecimento do contexto sociocultural de uma comunidade escolar.

Chão da Escola: entusiasmo ou tédio?

Pensar na escola e em particular, a sala de aula, a qual chamarei de chão da escola, requer criticamente perceber o lugar que deveria ser de entusiasmo e liberdade para que os sujeitos ali presentes possam expressar suas identidades de maneira livre, se encobre de práticas pedagógicas opressoras e discriminatórias, inclusive reforçadas durante o processo de aprendizagens. Contudo, o chão da escola pode e deve ser um lugar de prática de liberdade, como afirma bell hooks (2013):

O primeiro paradigma que moldou minha pedagogia foi a ideia de que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio. E, caso o tédio prevalecesse, seriam necessárias estratégias pedagógicas que intervissem e alterassem a atmosfera, até mesmo perturbassem (hooks, p.16,2013).

É nesse cenário que nós pensadores progressistas devemos nos mirar – fazer do chão da escola um lugar de entusiasmo através de estratégias pedagógicas que venham inquietar, provocar os estudantes. Talvez caro leitor, nesse momento você deva estar se perguntando: que estratégias seriam essas? Nesse sentido não imagine que a resposta a essa indagação seria de maneira tão óbvia, mas há certas estratégias consideradas fundamentais no olhar do pensamento progressista:



a) prática da pedagogia engajada: consiste numa coincidência entre o discurso e a prática. É prudente diminuir a distância entre o que se fala e o que se faz de forma que a fala seja o reflexo da prática. Afirmo que as teorias são importantes, no entanto cabe ao professor construir sua didática, embasando-se nelas, compreendê-las como elementos norteadores e não «receitas» prontas. Freire (1997) nos provoca continuamente a sermos coerentes em nossas atitudes. b) valorização da expressão do aluno: o professor não deve barrar a curiosidade do aluno, pois é de fundamental relevância o incentivo à sua imaginação, intuição, senso investigativo, enfim, sua capacidade de ir além. O professor terá o seu papel de mediador da aprendizagem. As expressões dos alunos poderão ser utilizadas como inspiração para os diálogos que deverão a partir da mediação do professor servirem de ferramenta de questionamento aos discursos dominantes. As inclinações pedagógicas não são inatas, são provenientes de conflitos e debates, das diferenças sociais, são originadas num determinado cenário histórico, tendo que durante a sua trajetória aperfeiçoá-las ou mesmo reinventá-las; são as relações sociais que constituem o ser social em qualquer contexto. A estrutura social é dinâmica, está sempre em movimento, que se multiplica e se especifica, se evidencia em relações, processos e estruturas. A sociedade não está dada e pronta e definitiva. Para alguns interessa que ela se mantenha como está, para outros, há o desejo que ela se modifique; o pensador progressista está entre esses últimos. c) pensar a educação como prática de liberdade: um dos desígnios da Pedagogia Progressista é compelir uma busca pela reaproximação do todo, suplantando a fragmentação do ensino e a mera reprodução do conhecimento, uma prática pedagógica que leve à produção do conhecimento que especule a formação de um sujeito crítico e inovador. Para isso, o professor deve provocar seus alunos à crítica da realidade periférica abrindo espaço para a democratização do saber. Segundo Freire (1997, p.81): “Ensinar é a forma que toma o ato do conhecimento que o (a) professor (a) necessariamente faz na busca de saber o que ensina para pro-



vocar nos alunos o seu ato de conhecimento também”. Freire (1992), em sua pedagogia libertadora, descreve uma proposta de humanização do professor como norteador do processo socioeducativo, com o propósito de construir uma consciência crítica atrelada à realidade social vivida, que está fundamentada em uma concepção de competição demasiada e desigual que expressem sob todas as camadas sociais, mas, sobretudo, com as de menores condições econômicas.

bell hooks (2013), enfatiza a importância do fazer pedagógico de forma crítica e comprometida com os estudos culturais propondo para tal o diálogo, quando afirma:

[...], é crucial que os pensadores críticos dispostos a mudar nossas práticas de ensino conversem entre si, colaborem com uma discussão que transponha fronteiras e crie um espaço para a intervenção. Hoje em dia, quando a “diferença” é tema quente nos currículos progressistas, está na moda falar de “hibridação” e “cruzar fronteiras”, mas raramente encontramos exemplos concretos de indivíduos que realmente ocupem posições diferentes dentro das estruturas e partilhem ideias entre si, mapeando seus terrenos, seus vínculos e suas preocupações comuns no que se refere às práticas de ensino (HOOKS, 2013, p.173).

Nesse sentido vale salientar a importância do direito à literatura que proporciona entre diversas questões o acesso à leitura que por sua vez incide à escrita – ações metodológicas no processo de aprendizagem utilizadas pelo professor progressista.

Literatura: um bem indispensável no pensar progressista

O texto do artigo 7º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), afirma que “todos são iguais perante à lei, e sem distinção, têm direito a igual proteção da lei...” e intensifica ainda que “todos têm direito a proteção igual contra qualquer discriminação que viole a presente



Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação”. Ora, se a lei existe porque a mesma não é cumprida em sua totalidade?

É da necessidade espontânea do mundo que todos possam dele viver com dignidade, mas a incessante luta por desenvolvimento, que é prudente frente à evolução humana, se transforma numa dualidade entre crescimento e prevaricação da maioria. A exemplo do grande crescimento populacional no Brasil, o IBGE (2021), informa que “ no século XX, o número de pessoas no Brasil aumentou em cinco vezes o seu total. A partir disso ocorreu um crescente, em 1970 já eram 93 milhões, 1980 a população era de 119 milhões, em 1991 atingiu 146,8 milhões e nos primeiros anos de 2.000 já havia alcançado o elevado número de 165,7 milhões de habitantes e hoje somos 213, 6 milhões”. (IBGE, 2021).

Junto a esse crescimento populacional, nas grandes metrópoles ocorre de maneira desigual o crescimento dos grandes condomínios de alto luxo e o aumento considerável do número de favelas. Isso nos leva a observar que o país tem quase dois terços (64,3%) das comunidades morando em ocupações irregulares. A Agência Brasil em maio de 2020 publicou em seu site a matéria de título “Duas em cada três favelas no país estão a menos de 2 Km de hospitais” e explica que “Segundo o IBGE, conhecidos como favelas, palafitas, entre outros, os aglomerados subnormais são formas de ocupação irregular de terrenos públicos ou privados, caracterizados por um padrão urbanístico irregular, carência de serviços públicos essenciais e localização em áreas que apresentam restrições à ocupação. As populações dessas comunidades vivem sob condições socioeconômicas, de saneamento e de moradias precárias, diz o instituto”.

Cândido (2011, p. 172), nos propõe que “quem acredita nos direitos humanos procura transformar a possibilidade teórica em realidade, empenhando-se em fazer coincidir uma com a outra”. E é nessa perspectiva que precisamos olhar o mundo – fazer do nosso discurso nosso sentimento de humanização para com o outro de modo que os bens considerados incompressíveis sejam comuns para todos. E quando falo



isso, acredito numa incompressibilidade digna que se faz por meio do direito à literatura e de todas as literaturas onde as identidades, que são plurais, precisam dialogar para possibilitar as oportunidades. Como afirma Cândido (2011, p.188) “O que há de grave na sociedade brasileira é que ela mantém com a maior dureza a estratificação das possibilidades, tratando como se fossem compressíveis muitos bens materiais e espirituais que são incompressíveis”.

A literatura é na verdade uma necessidade de todos e todos precisam ter acesso a esse direito que por lutas se concretiza por meio de leis a exemplo do artigo 1º da CF que afirma em seu texto “Fica instituída a Política Nacional de Leitura e Escrita como estratégia permanente para promover o livro, a leitura, a escrita, a literatura e as bibliotecas de acesso público no Brasil”. Através da literatura podemos expressar e tomar decisões inspiradas ou até mesmo provocadas por ela; pois a mesma também pode ser utilizada como ferramenta de desmascaramento, uma vez que a literatura é um espaço de interface de situações de restrições de direitos e/ou negação deles.

Assim, a literatura é um direito humano por ser um bem incompressível para nossa humanização, pois estimula e alimenta a nossa imaginação, o que caracteriza sua essência de modo a ampliar nossa comunicação com o mundo através das mais variadas formas de expressão. Pensando nesse viés, vê-se a importância da formação docente no que tange ao seu letramento argumentada por Ângela Kleiman em sua obra *Letramento e formação do professor: perspectiva da linguística*, de forma bastante contextualizada a autora faz comparações entre profissionais de diversas áreas e nos remete a uma reflexão em torno das avaliações que são realizadas sobre o letramento da professora. O resultado dessa reflexão, nos leva a entender que para a professora dita não letrada existiram fatores imbricados em sua formação que lhe tirou o acesso, a exemplo do direito à literatura.

Kleiman (2001, p.5), afirma que “o que torna a situação dessa professora sob o nosso microscópio ainda mais triste é o fato de que não



é o **que** ela diz o que se coloca em xeque, mas **como** ela o diz”. Desse modo, vê-se que nós professores precisamos ser leitores e bons leitores habituais que por consequência nos levará a aprender a escrever, favorecendo assim uma melhor oratória, fator diferencial para um bom professor, e o melhor, convidando nossos estudantes para esse bem incompressível que é a literatura. E a autora enfatiza essa importância ao professor quando diz:

Parece preferível ter uma professora que fale com o mesmo entusiasmo de dois autores que não estão na mesma classe quando se aplica o cânone literário do que uma que permaneça em silêncio por causa da insegurança e da suspeita de que sua opinião não corresponde ao cânone. Os alunos da primeira perceberão, por instantes, devido ao seu entusiasmo, a riqueza do mundo da escrita e poderão, talvez, a partir dessa percepção, desenvolver o próprio gosto e apreciação (KLEIMAN, 2001, p.5).

A probabilidade de isso acontecer com os alunos da segunda professora é ínfima. Daí, segue que sob a visão progressista cabe ao docente ser uma referência letrada de modo que além de inspiração, promova o acesso à direitos linguísticos para seus alunos.

A importância da Pedagogia Progressista na educação

O fortalecimento da pedagogia progressista é um desafio que deve ser experimentado dia a dia. “A passagem para um novo paradigma não é abrupta e nem radical. É um processo que vai crescendo, se construindo e se legitimando” (BEHRENS, 2005, p.26).

A inserção da Pedagogia Progressista no contexto atual do ensino não é algo tão simples. Pata tal mediação, é necessário que os intelectuais da educação fomentem comunidades pedagógicas no intuito de compreender a base teórica e o conceito do olhar progressista da educação, promover diálogos sobre a relação professor- aluno, bem como



propor discussões sobre os valores e aspectos da prática pedagógica nas escolas mediante tal proposta de educação a fim de que essa pedagogia concilie a teoria com a prática.

A Pedagogia Progressista constitui-se como um modelo educacional que propõe a transformação social por meio da educação, isto é, tem como essência a maneira como o indivíduo se propõe a explicar determinada realidade. Seus pressupostos visam propiciar ao aluno um pensamento crítico de modo que as questões sociais são tomadas como condições preponderantes na luta pela legítima transformação da educação brasileira – se quisermos que o país verdadeiramente possua uma educação de qualidade, cabe-nos a missão de mostrar que a escola é o espaço de acesso à cultura e produção cultural. Nesse sentido, Cruz (2012, p. 31) afirma que “[...], o desafio da educação contemporânea consiste em contribuir na edificação de um mundo mais solidário e, portanto mais humano”. Além disso, a pedagogia supracitada leva em consideração o sujeito como construtor de sua própria história, do seu próprio conhecimento; nela o professor tem o papel de mediador da aprendizagem. E mais, na abordagem progressista o professor também aprende e se fortalece em saberes e fazeres, as práticas pedagógicas desenvolvidas devem ser significativas e atreladas à realidade do sujeito – somente assim faz sentido. Desse modo, se faz necessário que os conteúdos abordados em sala de aula devam ir além de definições, classificações e descrições; a metodologia aplicada nesse contexto requer do professor explicitar as problemáticas sociais propiciando aos discentes o acesso à literatura, cujo direito é incompressível, a fim de leva-los à reflexão no que se diz respeito a preconceitos e práticas coloniais de educação que inibem o desenvolvimento da autonomia intelectual e de práticas políticas voltadas para uma transformação social. O ensino deve ter uma abordagem de maneira que a dialética dos fenômenos sociais seja explicada e compreendida à base do conhecimento científico. Sob essa perspectiva, o docente age como mediador da aprendizagem e também como sujeito do processo, estabelece uma interação com os



discentes buscando através do diálogo sua fundamentação na produção do conhecimento, o que não exclui o seu poder no contexto das aprendizagens. O professor adota uma postura de mediação entre o conhecimento elaborado e o que será produzido. É salutar promover reflexões junto aos estudantes acerca de que as estruturas de um determinado cenário social variam de uma sociedade para outra e até mesmo numa mesma sociedade, uma vez que ela reflete as condições econômicas, políticas, sociais e culturais das sociedades em um determinado contexto, e ela, “[...]está sempre em construção, por isso o cenário ideal não existe em nenhuma parte do mundo” (FREIRE, 2000, p.75).

Segundo Behrens, (2005), o aluno ganha uma visão segmentada não somente da realidade, mas de si mesmo, a ponto de não viver autenticamente suas identidades e produzir seu próprio conhecimento. Nesse sentido a autora enfatiza:

A visão fragmentada levou os professores e os alunos a processos que se restringem à reprodução do conhecimento [...]. A ênfase do processo pedagógico recai no produto, no resultado, na memorização do conteúdo, restringindo-se em cumprir tarefas repetitivas que muitas vezes, não apresentam sentido ou significado para quem as realiza (BEHRENS,2005, p. 23).

Ainda nessa perspectiva, Kuenzer (1999), nos diz:

Essa pedagogia foi dando origem a propostas que ora se centraram nos conteúdos, ora nas atividades, sem nunca contemplar uma relação entre aluno e conhecimento que verdadeiramente integrasse conteúdo e método, de modo a propiciar o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas (KUENZER, 1999, P.167).

Daí segue, a escolha e a organização das bases tecnológicas sempre tiveram por referência normatizada e segmentada, em que cada objeto se associava a uma especialidade, constituindo assim um campo próprio, desligando-se das demais e simultaneamente desvinculando-se das rela-



ções sociais e produtivas. Isso se justifica porque a forma de organização tecnicista demanda uma escola que promova uma formação do aluno para o mercado de trabalho. Em inconformidade a isto, um dos pressupostos da Pedagogia Progressista é estimular uma busca pela conciliação do todo, ultrapassando a segmentação do ensino e a mera reprodução do conhecimento, uma ação pedagógica que leve autonomia do estudante na busca da construção do próprio conhecimento sob um olhar crítico e inovador. Para tal, o professor deve provocar e instigar seus alunos à criticidade da realidade que o entorna, pautados na concepção de que a educação é um direito. Nesse sentido, Cruz (2012), afirma que:

Então, se os professores passarem a aceitar e a reproduzir ingenuamente a ideia de que a educação não é um direito, mas uma mercadoria a ser adquirida no mercado, que os neoliberais insistem ser franqueado a todos os indivíduos na medida de sua competência, terá aí, a cristalização da já existente desigualdade de uma educação recebida, ressurgindo daí a ética individualista, calcada no ideário de: vence quem for o melhor e reforçada por nomenclaturas como: competências, habilidades, empregabilidade, funcionalidade, que constituem, dentro de uma perspectiva mercantilista de educação, numa construção social ideológica (CRUZ, 2012, p.34).

Desse modo, a autora nos propõe uma análise crítica no que se diz respeito a visualizar a educação como um direito, uma vez que o espaço educacional é um dos mais propícios lugares para que os pensadores progressistas evidenciem suas posições de resistência frente ao poder opressor circundante nas realidades de inúmeros contextos escolares. A educação vista sob um direito vai além de desenvolvimento de habilidades, competências e instrução – como direito sua ação é estritamente humanística. Freire (1997, p.81), afirma que “Ensinar é a forma que toma o ato do conhecimento que o (a) professor (a) necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos o seu ato de conhecimento também”.



Freire (1992), através de sua pedagogia libertadora, propõe um olhar humanístico do professor ao lidar com seus estudantes no processo de aprendizagem. O autor nos convida a construir um pensamento que favoreça ao desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igual, voltada para a humanização de pessoas sob um olhar crítico, de modo que colabore para a formação de estudantes conscientes de seus direitos. Nessa perspectiva, ele nos ensina que há carência de uma reflexão crítica sobre a ação educativa: Porque ensinar? O que ensinar? Como ensinar? Porque ser professor? Essas e outras questões precisam ser refletidas para que possamos ser verdadeiramente pensadores progressistas no intuito de que o nosso discurso coincida com nossa prática pedagógica. Não realizar esse percurso poderemos incidir em falácias seguidas de uma prática alienada, sem questionamentos. Sob esse viés, o (a) professor (a) progressista é um (a) professor (a) engajado (a) que alia sua teoria à sua prática de maneira que se torna uma referência para os seus alunos possibilitando-lhes a construção de um olhar crítico e transformador que valoriza as emoções e sentimentos.

Freire (1997), salienta o quanto uma atitude ou gesto do docente pode reverberar na vida de um discente e da carência de reflexão sobre o assunto, uma vez que, conforme o autor, ensinar requer respeito aos saberes do estudante. Isso nos remete a pensar que a construção do conhecimento não se dá de forma isolada e sim em consonância advinda de relações socioculturais vivenciadas por aluno e professor. O professor ensina e aprende na relação com seus alunos; além de ensinar, o professor também é uma referência para seus alunos, razão pela qual, ensinar e mediar são papéis que devem articular-se entre si no processo de construção do conhecimento. Assim, não somente o discurso é o meio fundamental para o aprendizado, mas também seus exemplos influenciam na relação adquirida com seus estudantes. Nos contextos escolares, além de discursos, exposições de conteúdos curriculares, são repassados e construídos valores que os transcendem.



Freire (1997), nos alerta sobre a necessidade de conhecimento e espírito afetivo no comportamento docente com fim na liberdade, autoridade e competência ao longo de sua prática pedagógica. Na concepção de Freire (1997), o professor deve exercer sua autoridade e sua liberdade. Mas que liberdade seria essa? Uma liberdade intensa, com autoridade numa relação dialética, focada em vivências responsáveis e desafiadoras.

Como pilar orientador de sua prática pedagógica, Freire (1992, p.38), afirma que “formar” não se limita à mera formação do ser humano em suas habilidades e competências, notando para a necessidade de postura ética dos docentes, sensibilizando-os sobre a importância de estimular os discentes a uma criticidade da realidade vivida.

É peculiar na Pedagogia Progressista a escolha de temáticas de estudo, cujas fontes iniciais estão atreladas ao cotidiano dos estudantes, bem como com as que lhes interessam, a exemplo de violência, educação, preconceito, mundo do trabalho, identidade de gênero, entre outros. Para isso, o professor deve exercer o papel de mediador no decorrer das aprendizagens. A Pedagogia Progressista dá ênfase aos conteúdos, contudo não se resume a eles. Os conteúdos são vistos como pontos iniciais; a partir deles, as metodologias são pensadas. Essas últimas são concebidas a partir da teoria do conhecimento marxista, pela mobilidade de continuidade e ruptura. Parte-se da carência e desejos dos estudantes, de seus contextos, para então efetivar as rupturas, fugir do imediatismo e caminhar para o teórico, ao abstrato; e seguidamente regressar ao real com um novo olhar que se enseja num novo fazer sobre ele.

Para Octávio Ianni (1985), a questão inicial que deve ser inserida no fazer pedagógico do professor é valer-se do conhecimento que o aluno já dispõe concomitante com o estímulo na busca de novos aprendizados. Vale ressaltar que seria pura ingenuidade acreditar que os alunos não sabem nada sobre a realidade a qual pertencem. O autor ainda nos ensina que “Precisa trabalhar a partir do conteúdo da matéria e não



colocar em questão essas autoridades, porque isso seria evidentemente uma tarefa muito desigual e não é aí que está o problema” (IANNI, 1985, p. 89). Nesse sentido, o autor nos orienta que a atividade avaliativa deve ser vista como um momento de avaliação das propostas e caminhos percorridos das componentes curriculares e não de desencontro entre o que foi vivenciado com o que foi “cobrado”.

O olhar progressista na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

O texto do Art. 1º do decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007, institui no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Brasil Profissionalizado, com vistas a estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística (BRASIL, 2007). De acordo com Machado (1989) e Markert (1996), a educação profissional está concernente com o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo do trabalho moderno. Desse modo, com relação às práticas pedagógicas desenvolvidas numa instituição de educação profissional, deveriam propiciar aos estudantes a possibilidade de construção dos princípios científicos gerais, ou seja, permiti-lhes o trabalho da iniciação científica. De acordo com Kuenser (1992, p. 158), a politécnica quando efetivamente aplicada nas escolas de educação profissional, teria o intuito de superar o “profissionalismo estreito”, traçando um paralelo com o avanço da tecnologia, através da relação ciência e cultura. A ênfase dada à pesquisa junto à EPT é explicitada por Shulgin (2013, p.64), quando indica que os estudantes devem realizar o trabalho de maneira social, tendo como objetivo primordial a resolução dos problemas da sociedade, com a conversão dos conhecimentos teóricos em prática, com a fixação do conhecimento, não como objeto, mas como consequência. Isso sugere, que as bases tecnológicas descritas nos planos de cursos dos cursos técnicos devem priorizar o conhecimento verdadeiro de suas existências volta-



do para a relevância social – um dos objetivos da pesquisa científica.

Shulgin (2013, p. 42) aponta que o objetivo na educação técnica seria formar uma juventude capaz de “atuar profissionalmente”, além do desenvolvimento de virtudes como: integridade, diligência, responsabilidade, fatores que tornariam essas capacidades essenciais para as instituições educacionais voltadas para o trabalho. Nesse sentido, bell hooks (2013, p.35), propõe que “A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos”. Assim, a autora nos remete à reflexão para que no espaço da educação profissional e tecnológica não se limite à mera transmissão de conteúdos e instruções com vistas a capacitar os estudantes; é muito mais que isso, pois para se alcançar uma educação libertadora, se faz necessário o exercício de uma pedagogia engajada, ou seja, que se faça coincidir o discurso com a ação, bem como a teoria com a prática.

Conforme Machado (2008, p. 90), os processos educativos necessitam de currículos adequados, para atender, de forma colaborativa, ativa e criativa, as estratégias e atividades sociais de desenvolvimento científico e tecnológico. Sanches Vázquez nos orienta que toda práxis é atividade, mas que o contrário pode, em parte, não ser verdadeiro (SANCHES VÁZQUEZ, 2011, p.221).

Assim,

A forma de organização curricular atual no IFPR está pautada num modelo disciplinar que entende a escola como lugar de socialização do conhecimento científico, produzido e sistematizado historicamente pela humanidade, cuja estrutura privilegia o domínio específico e compartimentado das áreas. São mais valorizadas as áreas clássicas como a Matemática e a Língua Portuguesa em detrimento de outras como Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia, e também ocorre maior valorização das áreas técnicas sobre a formação geral. Percebendo que esse modelo compartimentado não atende completamente às necessidades do sujeito contemporâneo, tampouco ao compromisso da Instituição com a formação integral, serão desenvolvidos os trabalhos da Comissão



de Currículo no intuito de conhecer, refletir e propor um novo modelo de organização curricular que ajude a cumprir a missão do IFPR (IFPR, 2017, p. 51-52).

Para difundir os conhecimentos científicos e tecnológicos, aliada a formação de profissionais ou ao atendimento de demandas específicas, uma das alternativas possíveis é a pesquisa, elemento crucial para a formação científica e educativa do aluno. Demo (1985, p. 2) nos ensina que, ao tornar-se o aluno um agente pesquisador, passa-lhe de objeto de ensino e instrução a agente parceiro de trabalho, em um processo de construção de um sujeito histórico.

Considerações finais

Ensinar exige o absoluto pensamento de que a transformação é possível, e para isso, serão necessárias ações e estratégias com fins de que esse pensamento se concretize, ou seja, que o nosso discurso coincida com nosso fazer – esse fazer pedagógico requer necessariamente ver o outro na sua totalidade, de modo que não há como desvincular, conteúdos às questões sociais. O professor não pode ver o fazer pedagógico como algo sem importância, ao contrário, ele deve fazer uso de uma pedagogia progressista na qual se faz necessária uma metodologia que reafirme os valores da educação que devem estar pautados em aprendizagens significativas que façam do chão da escola um lugar de entusiasmo e reflexões.

Freire (1997), nos remete a pensar numa educação baseada no respeito humano que compartilha os saberes com vistas a construir novos conhecimentos, ampliar e questionar saberes antigos. Deve-se descortinar em meio aos contrastes de um sistema de ensino desigual e injusto, possibilidades para a superação, pois assim, engendramos circunstâncias de independência, de liberdade. Nessa perspectiva, Freire (1997), nos diz que:



O educador ou a educadora crítica, exigente, coerente, no exercício de sua reflexão sobre a prática educativa ou no exercício da própria prática, sempre a entende em sua totalidade. Não centra a prática educativa, por exemplo, nem no educando, nem no educador, nem no conteúdo, nem nos métodos, mas a compreende nas relações de seus vários componentes, no uso coerente por parte do educador ou da educadora dos materiais, dos métodos, das técnicas (FREIRE, 1997, p.56).

Parafraseando Paulo Freire, o fazer pedagógico é um constante exercício a favor da construção e do desenvolvimento da liberdade de professores e alunos, sobretudo não focar apenas na transmissão de saberes, mas discutir significados, construindo e redescobrimo os mesmos, pois no processo de aprendizagens há necessidade de aprender e também de ensinar, intervir e conhecer.

REFERÊNCIAS

- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.
- CRUZ, Maria de Fatima Berenice da. **Leitura literária na escola: desafios e perspectivas de um leitor**. Salvador: Eduneb, 2012.
- DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2ª. ed. São Paulo: Atlas, 1985.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- _____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes 2013.



- IANNI, Octávio. **O Ensino das Ciências Sociais no 1º e 2º Graus**. [S.l.: s.n], 1985.
- IFPR, Institucional. Pró-Reitorias. PROEPPI. Pesquisa. **Iniciação Científica**. PIBIC-JR. [200-]b. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/pro-reitorias/proepi-2/pesquisa/iniciacao-cientifica/pibic-jr/> . Acesso em: 16.11.2021.
- KLEIMAN, Ângela. **Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho?** In: KLEIMAN, Ângela. (Org.). A formação do professor: perspectiva da linguística. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- KUENZER, Acácia Zeneida. **As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobranste**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, dez, 1999.
- _____, **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992. 166 p.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica. Brasília. v. 1, n. 1, jun. 2008.
- _____. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. 271 p.
- MARKERT, Werner. **Trabalho, qualificação e politecnia**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996. 160 p.
- SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Tradução de María Encarnación Moya. 2. ed. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2011. 448 p.
- SHULGIN, Alexander. **Rumo ao politecnismo**. Tradução LAZAREV, A.; FREITAS, L. C. São Paulo: Expressão Popular, 2013. 240 p.



DADOS DOS AUTORES

Ádria dos Santos Gomes

Doutoranda do Curso de Letras da Universidade Federal de Sergipe – UFS, Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM, Professora de Língua Portuguesa e Espanhola pela Secretaria Municipal de Educação SEMED/Manaus. Mestra no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL- UFAM) na área de Estudos da Linguagem (2019). Especialista em Língua Portuguesa pela Escola Superior Batista do Amazonas (ESBAM). Possui graduação em Letras-Língua e Literatura Portuguesa (2007) e Língua e Literatura Espanhola (2016) pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professora de Língua Espanhola pela SEMED/Manaus na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) no Programa Ampliando Horizontes (PAH). Participa do Grupo de Pesquisa Observatório de Ensino de Línguas (UFAM) e do Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade -Gelins pela UFS.

Fabrício Santos de Faro

Graduado em Ciência da Computação com Ênfase em Análise de Sistemas pela UNIFACS, Mestre em Modelagem Computacional pela Fundação Visconde de Cairu. Diretor Acadêmico da Faculdade Santíssimo Sacramento, Coordenador do Curso de Graduação em Sistema de Informação da Faculdade Santíssimo Sacramento, Professor da Universidade do Estado da Bahia e Professor em Agroindústria do IFBAIANO – Alagoinhas.



Genivaldo Cruz Santos

Graduação em Licenciatura em Ciências com Habilitação em Biologia pela Universidade do Estado da Bahia (1997), Mestrado em Ciência de Alimentos (UFBA) e Doutorando em Crítica Cultural (UNEB/Campus II). Atua como Professor de Biologia, Fundamentos de Agroecologia, Planejamento e Gestão Ambiental no Instituto Federal Baiano de Educação, Ciência e Tecnologia, Campus Alagoinhas-BA e Professor de Microbiologia, Biologia dos Fungos, Bioética e Direito Ambiental na Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

Heitor Rocha Gomes

Possui graduação em Pedagogia, Mestrado em Crítica Cultural pelo Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia - UNEB - CAMPUS II. Atualmente é funcionário efetivo da Prefeitura Municipal de Alagoinhas - BA, lotado na Secretaria Municipal de Educação, onde atua como Coordenador Pedagógico em uma Unidade Escolar.

Jamille Lins Santos

Graduanda do Curso de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas do Departamento de Linguística, Literatura e Artes - DLLARTES da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Integrante do Grupo de Pesquisa GEREL/UNEB/CNPq e Bolsista de Iniciação Científica CNPq/PIBIC. AF.

Joaquim Cardoso da Silveira Neto

Possui graduação em Letras Vernáculas pela Faculdade Ages (2006) e Mestrado em Letras - estudos linguísticos pela Universidade Federal de Sergipe (2014). Atualmente, é efetivo da Escola Municipal Professora Idivania de Oliveira Menezes e do Colégio Estadual Nossa Senhora de Fátima. Tem experiência na área de Linguística, atuando, principalmente, nos seguintes temas: análise crítica do discurso, discurso docente, produção de texto, política linguística, documentos oficiais da área de códigos e linguagens e formação de professor.



John Santos de Souza

Estudante do curso de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia, Campus II, Departamento de Linguística, Literatura e Artes. Pesquisador da Iniciação Científica, bolsista PIBIC/CNPq e Membro do Grupo de Pesquisa GEREL/CNPq/UNEB.

Juliana da Costa Neres

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (2011). Mestra em Crítica Cultural na 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. Professora da rede municipal de Alagoínhas, atuando na Educação de Jovens e Adultos, coordenadora pedagógica da EJA no Colégio Estadual de Alagoínhas.

Maria de Fátima Berenice da Cruz

Licenciada em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia (1995). Mestra pelo Programa de Pós Graduação em Literatura e Diversidade Cultural da Universidade Estadual de Feira de Santana (2003). Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (2009). Pós-Doutorado em Estudos Literários, Linha de concentração Literatura e Recepção no Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (2020). Líder do grupo de pesquisa GEREL (Grupo de Estudos em Resiliência, Educação e linguagens), professora Titular B de literatura brasileira da Universidade do Estado da Bahia desde 1996 e professora do quadro permanente do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural da UNEB, Campus II Alagoínhas. Autora das obras - Leitura literária na escola desafios e perspectivas de um leitor (2012), Um nordeste literário em verso e prosa (2020); organizadora das obras: Educação em tempos atuais (2017) e Letramentos, Identidades e formação (2018), Letramento e tecnologia em pesquisa na formação do educador (2020), Letramentos, identidades e formação de



educadores: pesquisa, formação e práxis pedagógica (2020), entre outros artigos e capítulos de livros publicados no exercício 2012-2021. Atua também como pesquisadora do CNPq líder de projeto na Chamada CNPq/MCTI/FNDCT 18/2021 FAIXA B - GRUPOS CONSOLIDADOS.

Márcio Santos da Conceição

Doutorando em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia, Mestre em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia, Mestre em Teologia com área de Concentração em Educação e Religião pela Escola Superior de Teologia - RS, Especialista em Estudos Linguísticos e Literários pela Faculdade Santíssimo Sacramento, Graduado em Letras, Língua Francesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia. Atualmente é Professor Substituto da Universidade do Estado da Bahia, UNEB Campus II, Professor de Teologia, Introdução à Filosofia, Fenomenologia, História da Cultura Afro Brasileira e Indígena e Metodologia Científica na Faculdade Santíssimo Sacramento.

Moacir Lira de Oliveira

Possui Formação de Psicólogo e Licenciatura em Psicologia pela Universidade Federal de Sergipe. Mestre e Doutor em Família na Sociedade Contemporânea pela Universidade Católica do Salvador (UCSal). Pós doutor pelo Programa Internacional e Interinstitucional-Estudos interdisciplinares sobre Políticas Públicas e Segurança (Universidade Portucalense-Cidade do Porto/Portugal. É Coordenador do Curso de Psicologia, da Faculdade Santíssimo Sacramento. Professor da Faculdade Estácio, no curso de Medicina, na cidade de Alagoinhas/BA. Psicólogo do NAAP-Núcleo de Apoio e Atendimento Psicopedagógico da Faculdade de Medicina-Estácio -Polo Alagoinhas/Ba.

Nadja Silva Brasil Santos

Doutoranda em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia. Mestra em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia. Licen-



ciada em Letras Vernáculas com Habilitação em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (1999). Membro do grupo de Pesquisa GEREL-UNEB (Grupo de Estudos em Resiliência, Educação e Linguagens). Professora da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino da Bahia no Núcleo Territorial de Educação NTE 19 ministrando aulas de Língua Portuguesa, Literatura e Redação. Supervisora do Projeto PIBID Letras Vernáculas/UEFS desde 2012.

Raimundo Washington dos Santos

Bacharel em Administração de Empresas com Ênfase em R.H - Recursos Humanos. pela Faculdade São Luís de França (2004), Mestre em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Professor da FATEC – BA; Colunista da Revista VITRINE SAÚDE E NEGÓCIOS e do site BAHIA ATUAL.

Raquel da Silva Ortega

Graduação em Letras Português/Espanhol (UERJ). Mestre em Letras Neolatinas - Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas (UFRJ). Doutora em Estudos Literários Neolatinos - opção: Literaturas Hispânicas (UFRJ). Pós-doutora pelo Programa em Crítica Cultural UNEB. Professora Adjunta do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Santa Cruz. Docente credenciada no programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações da UESC. Membro do GT/ ANPOLL Relações Literárias Interamericanas. Lidera o Grupo de Pesquisa CNPq Literaturas Hispânicas: Ensino, Pesquisa, Culturas e Releituras (GPLI-THIS) e participa como Pesquisadora dos Grupos de Pesquisa Filosofia da tradução: do mito ao logos, da UERJ e GEREL (Grupo de Estudos em Resiliência, Educação e linguagens), da UNEB/Alagoinhas. Associada da ABH (Associação Brasileira de Hispanistas) e da APEEBA (Associação de Professores de Espanhol do Estado da Bahia).



Ricardo Nascimento Abreu

Graduação em Letras Português Inglês (2000) e em Direito (2013) pela Universidade Tiradentes, Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Sergipe - UFS (2006), Mestrado em Direito Constitucional pela Universidade Federal de Sergipe (2016), Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia - UFBA (2011). Professor do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe. Tem experiência na área de estudos da linguagem, com ênfase em Políticas Linguísticas, atuando principalmente nos seguintes temas: Direitos Linguísticos, História Social da Língua Portuguesa no Brasil e Políticas públicas e seus efeitos sobre as línguas. Membro pesquisador dos grupos de pesquisa: GELINS (UFS), Epistemologia e Direito (UFS), Projeto para a História do Português Brasileiro de Sergipe - PHPB/SE e Políticas Linguísticas Críticas e Direitos Linguísticos (UFSC). Atualmente desempenha a função de Diretor de Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação de Aracaju - SEMED - PMA.

Tania Pinto dos Santos Souza

Possui graduação em Matemática pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) (1991) e mestrado em Matemática pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) (2015). Atualmente é professor do Centro Territorial de Educação Profissional do Litoral Norte e Agreste Baiano (CETEP/LNAB), supervisora do PIBID de Matemática na UNEB, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural.

Ueliton André dos Santos Silva

Doutorando no Programa de Pós-graduação em Psicologia ofertado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia-Campus II. Graduado em Psicologia pelo Centro Universitário UNIRB. Integrante do Grupo de Estudos em Resiliência, Educação e Linguagens-GEREL/CNPq-UNEB. No ano de



2020, cursou as disciplinas: Pensamento Sistêmico e Pedagogia Social e Práticas de Educação Popular, Social e Comunitária na condição de aluno especial junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo- USP. No período de 2021.1, cursou as disciplinas: PSC6053 - Análise do discurso como método de pesquisa em Psicanálise e PSC6052 - Os Grupos no Campo Educativo: Contribuições da Psicanálise na condição de aluno especial junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia ofertado pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo- IPUSP. Apresenta interesse por estudos ligados aos seguintes temas: Educação, Ensino-aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Psicologia Social.

Ynaê Franco dos Santos

Estudante do curso de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia, Campus II, Departamento de Linguística, Literatura e Artes. Pesquisador da Iniciação Científica e Membro do Grupo de Pesquisa GEREL/CNPq/UNEB.



ISBN 978-858413302-4



9 788584 133024